

**Máster Universitario en Formación de Profesorado
de Educación Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

***LA ESCRITURA COLABORATIVA DE
TEXTOS DESCRIPTIVOS EN 2º DE LA
ESO***

Amaia Irigoyen Michitorea

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Estudiante

Amaia IRIGOYEN MICHITORENA

Título

La escritura colaborativa de textos descriptivos en 2º de la ESO

Máster

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Director-a

Mónica AZNÁREZ MAULEÓN

Departamento

Filología y Didáctica de la Lengua

Curso académico

2016/2017

Resumen

Esta investigación pretende comprobar si el alumnado de un aula de secundaria produce textos de mayor calidad cuando escribe de forma colaborativa en comparación con textos producidos individualmente.

Basándonos en el marco del aprendizaje cooperativo y la escritura colaborativa, el objetivo es comprobar si la escritura colaborativa resulta en un mejor producto que el realizado individualmente y si puede ser una actividad beneficiosa para el alumnado gracias a las interacciones que se producen en las fases de escritura en parejas. Por medio de una serie de actividades de escritura, se ha comprobado que los alumnos que han trabajado mediante la escritura colaborativa han producido textos de mayor calidad. La investigación incluye la grabación de las interacciones en el proceso de escritura y un cuestionario para facilitar la obtención de datos e interpretación de los resultados gracias a los LRE (*language related episodes*) y las opiniones aportadas por el alumnado.

Palabras clave: escritura colaborativa; aprendizaje cooperativo; LRE; textos descriptivos; Educación Secundaria

Abstract

This research tries to verify if students in a secondary school classroom produce texts of greater quality when they write in collaborative form in comparison with texts produced individually.

Based on the framework of cooperative learning and collaborative writing, the objective is to prove if collaborative writing results in a better product than the one done individually and if it can be a beneficial activity for students thanks to the interactions that occur in the process of writing in pairs. Through a series of writing activities, it has been proven that students who have worked through collaborative writing have produced higher quality texts. The research also includes recording the interactions in the writing process and a questionnaire to facilitate data collection and interpretation of the results thanks to the LRE (*language related episodes*) and the opinions provided by the students.

Keywords: collaborative writing; cooperative learning; LRE; descriptive texts; Secondary Education

Laburpena

Ikerketa honen bitartez, bigarren hezkuntzako ikasle talde bat elkarlanean idazten duenean kalitate handiagoko testuak idazten dituen frogatu nahi du banaka idatzitako testuekin konparatuz.

Ikaskuntza kooperatibo eta idazmen kolaboratiboan oinarrituta, helburua elkarlanean idatzitako testuen emaitza hobetzea den eta idazmen prozesuan sortzen den bikotekidearen arteko elkarreraginarengatik, ikasleentzako jarduerak onuragarria den egiaztatzea da. Zenbait idazmen ariketen bitartez elkarlanean idatzi duten ikasleek, kalitate handiagoko testuak sortu dituztela frogatu da. Ikerketa, idazmen prozesuan sortutako elkarrizketen grabaketak eta ikasleek erantzundako galdeetegi bat biltzen ditu *LRE*-ei esker lortutako datuen bilketa eta emaitzen interpretazioa errazteko eta ikasleen iritziei esker.

Hitz gakoak: idazmen kolaboratiboa; ikaskuntza kooperatiboa; LRE; testu deskriptiboak; Bigarren Hezkuntza

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a todas las personas que me han ayudado a sacar este trabajo adelante. En primer lugar a mi tutora en las prácticas, M.^a Teresa Recalde, que desde el primer momento me facilitó la realización de este trabajo ayudándome en el desarrollo de las actividades en el aula, disponiendo así de las sesiones que me hiciesen falta con el grupo de 2º de la ESO. También me gustaría agradecerse a ellos que se lo tomaron muy en serio y su trabajo ha sido realmente bueno y es la base de mi investigación.

También me gustaría dar las gracias a mi tutora del trabajo Mónica Aznárez, por ayudarme a dar forma a la investigación y por todos sus consejos y correcciones que han enriquecido el trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO	3
1.1. La escritura en secundaria.....	3
1.2. El aprendizaje cooperativo.....	5
1.3. La escritura colaborativa.....	7
2. METODOLOGÍA	12
2.1. Muestra.....	12
2.2. Procedimiento.....	12
2.3. Obtención de datos.....	16
3. RESULTADOS	17
3.1. Análisis de los textos e interacciones en la escritura colaborativa.....	17
3.1.1. Número de palabras.....	18
3.1.2. Presentación.....	20
3.1.3. Estructura.....	21
3.1.3.2. Título.....	24
3.1.3.3. Número de párrafos.....	24
3.1.5. Puntuación.....	27
3.1.6. Organizadores u ordenadores textuales.....	28
3.1.7. Precisión léxica.....	30
3.1.8. Adjetivos.....	31
3.1.9. Ortografía.....	35
3.2. Análisis del cuestionario.....	37
4. DISCUSIÓN	44
CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS	49
REFERENCIAS	52
ANEXOS	55
A.ANEXO I – Parrilla de corrección.....	56

A. ANEXO II – Preguntas del cuestionario.....	60
A. ANEXO III – Ejemplo de producciones individuales.....	61
.....	62
A. Anexo IV – Ejemplos de textos en parejas.....	63

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la escritura colaborativa está siendo utilizada en las aulas de secundaria de forma más habitual, pero no ha sido así a lo largo de las décadas anteriores. Todavía, la gran mayoría de centros que utilizan esta metodología lo hacen en las asignaturas de L2 (Storch, 2008), no tanto en la L1, que es la que yo voy a tratar de investigar. En estos casos, se suele hacer uso de herramientas que permiten trabajar en línea y no tanto de la producción en el aula, en la que el alumnado participa activamente conversando sobre aspectos referentes a la escritura.

En el ámbito hispánico no hay muchas experiencias sobre la escritura en pequeños grupos en la educación secundaria, por lo que me parece interesante realizar una investigación en este campo que responda a varias preguntas: ¿Es más efectiva la escritura colaborativa en secundaria frente a la escritura individual? ¿Se producen textos de mayor calidad cuando se escribe de manera colaborativa? ¿Qué tipo de negociaciones se producen sobre la lengua en la escritura colaborativa durante el proceso de escritura? Y ¿qué opinión tienen los estudiantes respecto a la escritura individual y en pareja?

La hipótesis que voy a defender es que la escritura colaborativa da como resultado mejores textos en comparación con la escritura individual ya que influye de manera positiva en el alumnado facilitando el trabajo de escritura e interacción entre iguales y haciendo que el proceso sea más efectivo y produzcan textos más elaborados. Como ya he mencionado anteriormente, hay varios estudios realizados sobre escritura colaborativa que, aunque en distintos niveles e incluyendo otras herramientas en el proceso de investigación, han dado resultados que son favorables a esta hipótesis.

El objetivo que voy a perseguir es comprobar en un aula de secundaria si la escritura colaborativa resulta en un mejor producto que el realizado individualmente y si puede ser una actividad beneficiosa para el alumnado gracias a las interacciones que se producen en las fases de escritura en parejas. Para ello, se ha llevado a cabo una serie de actividades de escritura

sobre textos descriptivos en las que los/as alumnos/as han tenido como base fotografías de espacios del hogar, se ha grabado las interacciones durante el proceso de escritura en pareja y se ha realizado un cuestionario sobre las actividades desarrolladas para conocer la opinión del alumnado sobre este tipo de actividades.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La escritura en secundaria

La gran mayoría de artículos y experiencias sobre trabajos de escritura en las aulas de secundaria se centra en la lengua extranjera y no tanto en la lengua materna. Si nos centramos en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura podemos observar que hay varias pruebas o evaluaciones diagnósticas realizadas los últimos años en España en las que se puede ver la importancia que tiene que los alumnos sean capaces de realizar producciones escritas adecuadas y acordes a cada nivel.

Si nos fijamos en el Informe de Evaluación Final Etapa de 6º Curso del curso académico 2015-2016, pese a ser un informe que no corresponde al 100% a las variables con las que se va a trabajar en esta investigación, aporta una idea general de la situación actual acerca del nivel en la producción de textos del alumnado que está accediendo a la ESO. A nivel general, el 66% del alumnado alcanza los niveles BI (bien), NT (notable) o SB (sobresaliente) en escritura y es capaz de realizar un texto escrito adecuado a su edad, mientras que un 16,52% requiere medidas especiales por hallarse en un nivel inferior.

En el caso del documento *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria*, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es una de las materias que se evalúa y más concretamente, la producción de textos escritos que es uno de los pilares de esta investigación. Si bien el texto que debían crear los alumnos en la prueba era narrativo, el curso es el mismo que el de mi investigación, 2º de la ESO. Las principales conclusiones que pueden extraerse de la observación de datos de la Evaluación es que tan solo un 33% realiza una planificación adecuada antes de comenzar a redactar, aunque el 62% logra en cambio un texto completamente adecuado a la tarea. El resultado de la valoración global de todos los criterios evaluados apunta que el 45% alcanza claramente los objetivos de la producción mientras que el 55% restante no llega al nivel que la prueba señala como adecuado.

Así pues, como muestran las pruebas diagnósticas, se puede decir que hay una necesidad de mejorar en la escritura en secundaria ya que es una habilidad indispensable durante toda la etapa estudiantil y fuera de ella.

En cuanto a la metodología de enseñanza, Camps (1989) habla de los modelos cognitivos intentando dar respuesta a los procesos que se producen en la escritura, que se aleja de los modelos por etapas que se basaban en la idea de que el proceso de escritura es lineal y unidireccional.

En la puesta en marcha de mi trabajo con los/as alumnos/as de 2º curso, intenté incidir en el valor de la planificación y del propio proceso de escritura basándome en el modelo de Flower y Hayes (1980) que da importancia al proceso de escritura como tal y no tanto al producto. Este modelo describe el proceso cognitivo que tiene lugar cuando se escribe (Figura 1):

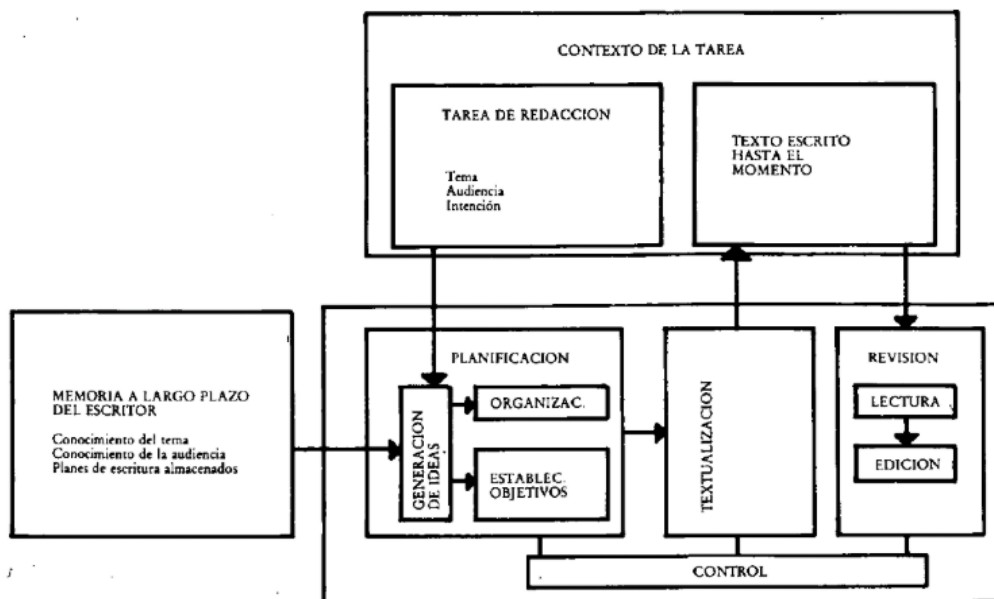


Figura 1. Estructura del modelo de escritura (Flower y Hayes 1980, p.11)

Los procesos de escritura que incluye este modelo son básicamente la planificación, la producción y la revisión. Dentro de la propia planificación hablan de un esquema mental previo a escribir o lluvia de ideas. Este punto es importante ya que ayuda al alumnado a organizar el contenido del texto y a darle forma. En la producción se desarrolla el propio proceso de escritura en el

que el autor tiene que ser consciente de lo que está escribiendo y ser capaz de auto-corregirse. La última fase es la revisión. Este modelo no es unidireccional por lo que a lo largo del proceso se puede retroceder para realizar las correcciones pertinentes en el proceso de escritura.

1.2. El aprendizaje cooperativo

En muchas experiencias relacionadas con las actividades colaborativas en las aulas se menciona el concepto de *aprendizaje cooperativo* o *escritura colaborativa*. Cualquiera de estos términos es válido en esta investigación ya que se va a utilizar la colaboración o cooperación en el aula por medio de actividades en pareja. Según diversos estudios que presentaremos a continuación el hecho de trabajar la expresión escrita de forma colaborativa en el aula puede favorecer el aprendizaje de los individuos.

Balkcom (1992), en un documento del Departamento de Educación de los EE.UU., define el aprendizaje cooperativo como:

A successful teaching strategy in which small teams, each with students of different levels of ability, use a variety of learning activities to improve their understanding of a subject. Each member of a team is responsible not only for learning what is taught but also for helping team mates learn, thus creating an atmosphere of achievement. (Balkcom, 1992, p.2)¹

Trimbur (2009) afirma: “The aim of collaborative learning helps students to find more control in their learning situation”². La idea de que existe un aprendizaje en colaboración viene del constructivismo social de Lev Vygotsky (1978) aunque no hay que olvidar que uno de los pioneros al hablar de este término

1 “Una estrategia de enseñanza exitosa en la que pequeños equipos, cada uno con estudiantes de diferentes niveles de habilidad, usan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su comprensión de un tema. Cada miembro de un equipo es responsable no sólo de aprender lo que se enseña, sino también de ayudar a los compañeros de equipo a aprender, creando así una atmósfera de logro”.

2 “El objetivo del aprendizaje colaborativo ayuda a los estudiantes a obtener un mayor control en sus situaciones de aprendizaje”.

fue Abercrombie (1964). Este médico londinense comprobó por medio de una práctica en la que alumnos de medicina debían realizar un diagnóstico clínico de forma colaborativa, que los estudiantes dieron un mejor juicio médico en menor tiempo que de forma individual y además lo hicieron de un modo consensuado. Vygotsky (1978) hace hincapié en la necesidad de interacción social en el desarrollo de la cognición de los individuos, la cual se desarrolla en entornos colaborativos. La obra de Robert Slavin (2002) apoya la idea de que el alumnado aprende más en grupos cooperativos que en las clases tradicionales. Pese a que este autor se centre más en un alumnado de cursos inferiores a los que voy a analizar, me parece que sigue teniendo validez ya que hay diversos estudios realizados en cursos universitarios que apoyan este tipo de prácticas (Bruffee, 1999).

Estas teorías que apoyan mi hipótesis pertenecen sobre todo a teorías cognitivas como ya he mencionado anteriormente (Slavin, 2002), y más concretamente, a teorías que subyacen a esta, como puede ser la evolutiva. Slavin incluye la teoría de Vygotsky sobre el aprendizaje colaborativo en la que se favorece el crecimiento y la mejora en las conductas: “la colaboración favorece el crecimiento, porque es probable que los niños/as de edades similares operen dentro de las zonas de desarrollo próximo de los demás, al actuar como modelos de conductas más avanzadas en sus propios grupos” (Slavin, 2002. p. 24). El estudio de Slavin (2002) incluye también las teorías de Piaget (1926) y en él se afirma que “el conocimiento social arbitrario (lengua, valores, reglas, moral y sistemas simbólicos tales como la lectura y la matemática) sólo puede aprenderse en la interacción con otros” (*íd.* p. 24).

Otros estudiosos que son favorables a las teorías de Piaget (Damon, 1984; Murray, 1982; Wadsworth, 1984) reclaman un mayor uso de actividades cooperativas en la escuela. Apoyan la idea de que la interacción entre iguales en el aula en actividades de aprendizaje favorece en sí misma y ayuda a mejorar. Añaden que los/as alumnos/as adquieren conocimientos a través de actividades colaborativas ya que en las discusiones sobre los contenidos aparecen conflictos, se argumenta y surge comprensión de calidad superior (Slavin, 2002). Ferreira Sales Ribeiro (2015) menciona un estudio de Johnson

y Johnson (1999) en el que se afirma que “bajo ciertas condiciones, el aprendizaje cooperativo produce mejores resultados de aprendizaje de conceptos, solución de problemas y razonamiento (...), la interacción cooperativa resulta, sobre todo, más beneficiosa en aquellos aprendizajes que se sustentan en tareas abiertas” (p.30).

En relación a la teoría de Vygotsky, se ha hablado mucho del término “scaffolding” (Wood, 1980; Bruner y Ross, 1976) o “andamiaje”. Consiste en la participación de varias personas que ayudan a construir el aprendizaje. Este concepto está relacionado con la ZDP “Zona de desarrollo próximo” de este mismo autor, y Storch (2013) lo explica así:

Zone of Proximal Development (ZDP) is not a fixed property of an individual but a collaborative activity, involving both the novice and the expert. (...) The role of the expert is not only to finely tune the assistance so that it is contingently responsive to the novice’s level of performance and perceived needs but also to encourage the novice to participate and take an increasingly greater responsibility for the activity. This fine tuning and encouragement is referred to in the literature as scaffolding. Scaffolding is mediated by language. It is language which enables the novice and expert to communicate and coordinate their action. Language also reflects development. (Storch, 2013. p.14)³

1.3. La escritura colaborativa

Storch (2013) define la colaboración y habla sobre el significado de la escritura colaborativa según distintos autores. Entre ellos, Ede y Lunsford (1990) identifican tres rasgos distintivos de la escritura colaborativa que están muy

3 “Zona de desarrollo próximo no es una propiedad fija de un individuo sino una actividad de colaboración, que involucra tanto al principiante como al experto. (...) El papel del experto no es sólo afinar la ayuda de manera que sea contingentemente sensible al nivel de realización y necesidades percibidas del principiante, sino también animar a este a participar y asumir una responsabilidad cada vez mayor por la actividad. Este ajuste fino y estímulo se conoce en la bibliografía como andamiaje. El andamiaje está mediado por el lenguaje. Es el lenguaje el que permite al principiante y al experto comunicar y coordinar su acción. El lenguaje también refleja el desarrollo”.

relacionados con la línea de esta investigación y la forma en la que se ha llevado a cabo en el aula:

(1) substantive interaction in all stages of the writing process; (2) shared decision-making power over and responsibility for the text produced; and (3) the production of a single written document. From this perspective, collaborative writing is a distinct process and product. This process is not merely an exchange of ideas but negotiations which often arise as a result of struggle to create a shared understanding and shared expressions (Schrage, 1994). (Storch 2013. p. 2)⁴

Ferreira Sales Ribeiro (2015) en su tesis doctoral sobre la escritura colaborativa menciona que en los últimos 15 años se han realizado estudios centrados en la investigación sobre los beneficios de la revisión por pares, no tanto en el resto de las fases de la escritura. Storch (2013) menciona que el término “escritura colaborativa” ha sido utilizado en muchas ocasiones para hablar de la retroalimentación que se produce entre los/as estudiantes sobre producciones tanto individuales como colaborativas. Los estudios más recientes demuestran que incorporar la colaboración también en la planificación y en la textualización da buenos resultados. En nuestro caso nos vamos a centrar más en el proceso de escritura en colaboración.

Storch (*id.*) menciona los siguientes argumentos utilizados por los estudiosos para defender la escritura colaborativa en L1:

The first argument is that collaborative writing develops students' writing skills. This argument draws on research on composing processes, activities associated with the process approach to writing instruction, and the benefits that collaboration has over solitary writing, particularly for novice writers. The second, more recent and more pragmatic argument is that collaborative writing tasks prepare students, particularly university

4 “(1) interacción sustantiva en todas las etapas del proceso de escritura; (2) el poder compartido de toma de decisiones y la responsabilidad del texto producido; Y (3) la producción de un solo documento escrito. Desde esta perspectiva, la escritura colaborativa es un proceso y un producto distintos. Este proceso no es meramente un intercambio de ideas sino negociaciones que a menudo surgen como resultado del esfuerzo por crear un entendimiento compartido y expresiones compartidas (Schrage, 1994)”.

students, for the kind of writing they are likely to experience in the work place. (Storch, 2013. p.22)⁵

Por otro lado, también podemos encontrar otros estudios que apoyan la utilización de la escritura colaborativa, pero con la peculiaridad de que están centrados en la escritura en línea y para alumnos universitarios (Bustos, 2009). Aunque mi propuesta va dirigida a alumnos/as de secundaria en actividades cara a cara, estas son experiencias que se pueden tener en cuenta por el hecho de que dan importancia a la escritura colaborativa como una herramienta útil en el aprendizaje del alumnado.

Muchos trabajos realizados en L2 muestran buenos resultados al aplicar la escritura colaborativa en las aulas. Se puede tomar como referencia el trabajo de Gil (2014) en el que aplica la escritura colaborativa en la asignatura de Inglés como lengua extranjera. En su investigación se comprobó que la escritura en parejas resultó en producciones léxica y gramaticalmente más ricas: “The results of the global units (...) show that pairs have obtained better accuracy scores than individuals on both measures. Students in the EG have produced more error-free T-units per T-unit”.⁶

Sucede lo mismo con otros estudios que Storch (2013) menciona. Esta autora hace una recopilación de distintos autores y estudios realizados con distintos grupos, aunque siempre ha estado centrada en la escritura en segundas lenguas o lenguas extranjeras. Algunas de las experiencias las realizaron con grupos de cuatro personas, parejas e individualmente. Tras estas

5 “El primer argumento es que la escritura colaborativa desarrolla las destrezas de escritura de los estudiantes. Este argumento se basa en la investigación sobre los procesos de composición, las actividades asociadas con el enfoque procesual en la enseñanza de la escritura y los beneficios que la colaboración tiene sobre la escritura solitaria, en particular para los escritores principiantes. El segundo argumento, más reciente y más pragmático, es que las tareas de escritura colaborativa preparan a los estudiantes, especialmente a los universitarios, para el tipo de escritura que probablemente experimenten en el lugar de trabajo”.

6 “Los resultados de las unidades globales (...) muestran que los pares han obtenido mejores puntuaciones de precisión que los individuos en ambas medidas. Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental han producido menos errores por unidad”

investigaciones y de un modo general, los resultados fueron favorables en los trabajos colaborativos, bien en grupos o en parejas.

Otro aspecto dentro de la escritura colaborativa que vamos a tener en cuenta en este estudio son los *language-related episodes (LRE)* que Storch (2013) define como segmentos en las conversaciones de los/as estudiantes en los que deliberan sobre el lenguaje mientras tratan de completar la tarea, el momento en el que los/as alumnos/as centran su atención para hablar de manera explícita sobre el uso de la lengua. Es un concepto interesante que se utiliza en los diversos estudios en los que es necesario hacer el análisis de las interacciones y son importantes porque ayudan a comprender los resultados. Además, Storch (*id.*) menciona a varios investigadores (por ej. Cumming, 1989; Williams, 1999, 2008, 2012) que afirman, tras haber comprobado por medio de los LRE generados en actividades orales y escritas, que las actividades de escritura colaborativa hacen que los/as estudiantes presten más atención al lenguaje con el correspondiente aprendizaje de los mismos en las discusiones que se generan.

En nuestro caso, vamos a hacer uso de la escritura colaborativa y por medio de un cuestionario que completará el alumnado conocer si realmente es algo que les motiva o no. Alonso Tapia (2005) señala que la motivación es parte fundamental en el rendimiento del alumnado y por esto mismo, nos interesa conocer cuál es su opinión para compararla con los resultados que obtengamos del análisis de las producciones que realicen.

Para finalizar, hemos de decir que las investigaciones casi siempre han estado centradas en la asignatura de inglés como lengua extranjera (EFL), aunque siendo los proyectos y las líneas de investigación básicas similares, estas pueden utilizarse como referencia. Si bien es cierto que en este mismo libro (Storch, 2103) se dice que los resultados que se comparan entre los trabajos individuales y los realizados en pareja no obtienen unos resultados estadísticamente significativos, sí que se aprecia una mejora en cuanto al aprendizaje que se ha realizado durante el proceso de escritura y las dudas que los alumnos resuelven y el esfuerzo que realizan para argumentar su

posición respecto al tema que corresponda. En este sentido, en un estudio realizado en por Fernando Gutiérrez (2017) en relación a la escritura en colaboración en la asignatura de Ciencias en L1, se concluye que el uso de la escritura colaborativa ayuda a resolver las consignas de las actividades al permitir redistribuir las acciones y demandas cognitivas:

La interacción generada por la escritura colaborativa podría permitirles el enfocarse en el conocimiento necesario para resolver la consigna de la actividad al permitir simultáneamente una redistribución de las acciones y demandas cognitivas que genera la escritura del texto mismo, mejorando así el contenido. (Fernando Gutiérrez, 2017. p.15)

2. METODOLOGÍA

Para realizar este estudio la clase escogida fue un grupo de 2º ESO perteneciente al modelo D de un centro de la Comarca de Pamplona donde realicé el Practicum I y II. Se trabajó con este alumnado la producción de textos descriptivos, se grabaron en audio las interacciones de los que escribieron en parejas y se realizó un cuestionario. En este trabajo se lleva a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo de los textos y un análisis cualitativo tanto de las interacciones orales como de las respuestas al cuestionario.

2.1. Muestra

El grupo escogido para la realización del proyecto fue de 2º ESO en el que mi tutora de las prácticas imparte las clases ya que la cantidad era adecuada, 24 alumnos, (11 niñas y 13 niños) y los/as alumnos/as tienen una buena dinámica de trabajo. Pese a ser alumnos/as del modelo D que tan solo tienen una asignatura de Lengua Castellana y Literatura, son estudiantes bilingües por la situación sociolingüística existente en Navarra, y no tienen grandes dificultades para usar esta lengua. Decidimos realizar la actividad sobre textos descriptivos porque la tutora ya había explicado diferentes tipos de textos en el primer semestre, pero no había realizado ninguna actividad de refuerzo.

2.2. Procedimiento

Para la realización del estudio sobre la escritura colaborativa opté por realizar un taller de escritura. Disponía de 4 sesiones y decidí dividir las de tal manera que los/as alumnos/as redactasen una descripción inicial para comprobar el nivel general del alumnado, una segunda producción tras dar una explicación sobre el género, y para finalizar, una producción final en la que parte de la clase escribiría de forma individual y la otra en parejas de forma colaborativa. A modo de cierre, rellenaron un cuestionario en el que debían dar su opinión sincera sobre las actividades realizadas.

Las sesiones las distribuí de esta manera:

- Taller de escritura: Género textual de la descripción técnica de espacios

- 1ª sesión - Escritura Inicial:

Escritura inicial individual para comprobar los conocimientos del alumnado y saber en qué aspectos había que incidir en la explicación del texto descriptivo. Para esta actividad los/as alumnos/as redactaron un breve texto en el que describían su propia habitación. Los/as alumnos/as partían sin ningún tipo de pauta. Tras la escritura, todas las producciones se intercambiaron en clase y otro/a compañero/a realizó el dibujo de la habitación siguiendo fielmente la descripción dada en el texto.

Tras esta pequeña actividad se corrigieron todas las producciones siguiendo una pauta creada con los aspectos que se consideraron relevantes en la producción de este género como la planificación, el número de palabras, la presentación, el número de párrafos, la estructura, la puntuación, los organizadores textuales, la precisión léxica, el número y el tipo de adjetivos, la ortografía y la sintaxis. De este modo se comprobó qué tipo de texto eran capaces de crear ellos/as con los conocimientos que tenían hasta el momento y cuál era la explicación necesaria que debían recibir para escribir un texto de mayor calidad y más acorde al género que se trabajaba.

- 2ª sesión – Explicación y segunda escritura

Entregué las producciones realizadas por los/as alumnos/as con las correcciones pertinentes. Se les dejó un tiempo para que comprobasen que sus descripciones no se ajustaban del todo a la realidad y que les faltaba información para completar sus descripciones, junto con organizadores y otro tipo de mecanismos necesarios para escribir un buen texto descriptivo. Pese a que los dibujos (el dibujo de la habitación descrita por parte de un compañero/a) es algo que se utiliza más habitualmente junto con actividades orales, se consideró interesante

incluirlos ya que los/as propios/as alumnos/as fueron conscientes rápidamente de que no habían realizado una descripción demasiado detallada y de que podían haber redactado el texto de otra manera.

Se les dio una explicación de las características prototípicas del género teniendo en cuenta las carencias observadas en las producciones iniciales y se marcaron una serie de errores comunes que se habían cometido así como pautas útiles que debían seguir para la siguiente producción. En la explicación se hizo hincapié también en el proceso de escritura que debían seguir, es decir, en la realización de una planificación previa de lo que tenían que escribir, en la propia escritura del texto y en la revisión y reescritura del mismo. Tanto en la segunda producción como en la final, a los/as alumnos/as se les indicó que utilizaran otro folio para realizar la planificación y que dedicasen el tiempo necesario a organizar su redacción antes de comenzar.

Para la segunda producción se utilizaron imágenes diferentes de salones de revistas, de esta manera la actividad era distinta a la anterior y se mantuvo el interés (Véase ejemplo de texto e imagen en el Anexo III). Ciertamente es que desde el principio de la actividad se les informó a los/as estudiantes de que se trataba de un trabajo que debían realizar y ellos/as se lo tomaron muy en serio. A la hora de corregir esta segunda práctica fue más sencillo porque se podía comparar la descripción realizada con la imagen. La corrección la pude realizar de manera más minuciosa. La actividad se realizó de forma individual para comprobar que los/as alumnos/as habían adquirido los conocimientos necesarios para la escritura del género y para utilizar estos textos en la comparación con la producción final de la siguiente sesión. Tanto para esta escritura inicial como para la final, los/as alumnos/as tenían que seguir unas pautas que fijé junto con la docente que imparte esta clase habitualmente. En ellas se destacaba la objetividad del texto, el uso de organizadores textuales, el uso de adjetivos calificativos, la estructura del texto y la ordenación lógica de la información. Se recogieron todas las producciones al final de la clase pese a que algunos/as alumnos/as no las terminaron. Se corrigieron para la siguiente sesión y de esta

manera, en la 3ª sesión ellos/as pudieron terminar sus escritos y corregir sus errores.

- 3ª sesión – Producción final

Se les repartieron los escritos con algunas correcciones generales para que los/as alumnos/as terminasen de redactar el texto y lo entregaran. En esta misma sesión se procedió a explicar la última parte de la tarea. Los/as alumnos/as realizaron la producción final. Esta vez todo el alumnado utilizó la misma imagen, una imagen que escogimos la tutora y yo porque nos pareció que tenía elementos interesantes que iban a dar juego a la hora de realizar la descripción.

Como ya he mencionado anteriormente, la investigación se puso en marcha en un único grupo formado por 24 alumnos/as por lo que para la producción final se dividió la clase en dos grupos, por una parte 8 que realizaron una producción final individualmente y otros 16 que lo hicieron de manera colaborativa (8 parejas). Todos/as los/as alumnos/as recibieron la misma imagen para describir en sus producciones escritas.

Las pautas que les dimos para la realización de esta producción fueron similares a las de la anterior, centradas en extensión (número de palabras), organizadores, adjetivos, verbos, estructura y proceso de escritura para asegurar así la posibilidad de comparar las distintas producciones y que los datos que se obtuvieran fuesen válidos. La particularidad en este caso fue que se utilizaron grabadoras para captar todas las interacciones que se generaron entre los/as alumnos/as que trabajaban en parejas.

Como sucedió con la producción anterior, en esta final tampoco dio tiempo a que los/as alumnos/as terminasen sus escritos por lo que los recogimos para poder repartirlos de nuevo al día siguiente y terminarlos. Para seguir el mismo procedimiento, esta vez también corregí los escritos pese a que estuvieran sin terminar.

- 4ª sesión – Producción final y cuestionario

Repartimos los textos de nuevo y volvimos a usar las grabadoras para seguir con el proceso de grabación de las interacciones. Cuando terminaron esta tarea se procedió a pasarles un cuestionario sobre las actividades realizadas para que ellos/as pudiesen transmitir su opinión y sensaciones de forma anónima. Este pequeño cuestionario lo realicé para saber qué prefieren los/as alumnos/as, si prefieren trabajar en parejas o por el contrario se sienten más cómodos haciéndolo de modo individual. Como ya he mencionado anteriormente, es importante saber qué opinan los/as alumnos/as ya que la motivación es parte fundamental en el aprendizaje y desarrollo de las actividades (Alonso Tapia, 2005).

2.3. Obtención de datos

Para la obtención de los datos de las producciones se utilizaron distintos métodos de recogida de información y distintos instrumentos. Por un lado, se ha realizado un análisis de los textos producidos por el alumnado, ya que estos son la base de esta investigación. Este análisis se ha realizado comparando la segunda producción y la producción final. Para ello se creó una parrilla de corrección (Anexo I) con los aspectos que se consideraron relevantes para el análisis de estas producciones. Por otro lado, se grabaron y se analizaron las interacciones, concretamente los LRE (*language related episodes*) que se produjeron entre los/as alumnos/as en el proceso de escritura con el fin de descubrir las negociaciones que surgen y acerca de qué aspectos en concreto hablan. Por último, se realizó un cuestionario (Anexo II) para saber cómo se sintieron los/as estudiantes y si trabajaron mejor y más a gusto individualmente o por parejas. El cuestionario me ayudó además a comprender mejor los resultados y obtener una valoración global de las actividades.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de los textos e interacciones en la escritura colaborativa

Como he dicho anteriormente, para el análisis de las producciones realizadas he seguido una plantilla en la que se tienen en cuenta los siguientes puntos:

- Modo (individual o en parejas)
- Planificación
- Número de palabras
- Presentación
- Número de párrafos
- Estructura
- Puntuación
- Ordenadores u organizadores textuales
- Precisión léxica
- Adjetivos (cantidad y calidad)
- Ortografía (faltas y tildes)

Para el análisis de las interacciones, se han escuchado las grabaciones y se han localizado los LRE (*language-related episodes* Storch, 2013) en los que las parejas hablan sobre un aspecto lingüístico.

En el caso de mi trabajo, 16 alumnos/as realizaron el proceso de escritura en colaboración por lo que se formaron 8 parejas. He realizado un análisis cualitativo de las grabaciones que corresponden a los momentos en los que trabajaban sobre la producción final. Es importante tener en cuenta que las interacciones que se producen entre los participantes tienen mucho que ver con la configuración de las parejas. El hecho de que tuviesen que trabajar en parejas no garantiza la colaboración ya que algunos de los/as estudiantes participaron como meros oyentes y en otras parejas sin embargo se produjeron discusiones interesantes sobre el orden de la descripción o el uso de una palabra u otra. Se procuró que la distribución de las parejas fuese lo más compensada posible para facilitar la consecución de las actividades de forma efectiva.

El primer punto que he mencionado, “modo”, no es analizable, ya que es una decisión tomada para repartir el grupo de manera proporcional y de esta manera lograr que 8 personas trabajasen de modo individual y otras 16 formando parejas creando así otras 8. Este dato sirve para comparar las producciones y ver si realmente hay una mejoría en el texto por el hecho de haber sido escrito de forma colaborativa.

Los textos analizados pertenecen a la segunda y tercera actividad que he denominado “inicial” y “final” respectivamente. La primera actividad solamente la realizaron para poder comprobar qué conocimientos tenían los/as propios/as alumnos/as sobre la escritura de textos descriptivos con el fin de preparar la sesión de explicación del género textual. Por lo tanto, la segunda actividad contiene 24 textos individuales realizados tras la explicación del género, y la tercera 16 (8 individuales y 8 producidos por parejas).

3.1.1. Número de palabras

Ya que se trata de actividades de escritura, es relevante analizar el número de palabras que escribían los/as alumnos/as y compararlo en las distintas producciones que realizaron. Storch (2103) menciona distintas experiencias en las que se trabaja de forma colaborativa e individual, y los resultados muestran que en las producciones en pareja o grupo el número de palabras es menor.

En el trabajo de Gil (2016), sin embargo, se aprecia que en las producciones colaborativas sucedió lo contrario y que los estudiantes escribieron más. Nuestros datos están en la línea de las conclusiones de este último, como se puede apreciar a continuación:

Tabla 1. Número de palabras

MODO DE TRABAJO	INDIVIDUAL (16 TEXTOS)			PAREJAS (24 TEXTOS)		
	INICIAL	FINAL	Dif.	INICIAL (INDIVIDUAL)	Dif	FINAL (PAREJAS)
Cantidad de textos	8	8		16		8
N.º de palabras	170	196	+26	274	-58	216
	183	241	+58	86	+130	
	128	166	+38	157	+113	270

	144	179	+35	160	+110	
	139	180	+41	182	+54	236
	127	196	+69	149	+87	
	173	204	+31	108	+83	263
	157	257	+100	205	+58	
				259	+73	332
				226	+106	
				252	-30	222
				164	+58	
				115	+45	160
				159	+1	
				218	+146	364
				180	+184	
Total N.º de palabras	1221	1619	+398	2894	+1232	2063
Promedio	152,63	202,38	+49,75	180,88	+77	257,88

Si observamos la tabla podemos ver que a rasgos generales los/as estudiantes que trabajaron de forma colaborativa escribieron más palabras en ambos textos, tanto en la inicial en las mismas condiciones que sus compañeros/as, es decir, individualmente, como en la final en parejas. Si comparamos el texto inicial y final de los/as alumnos/as que escribieron de forma individual en las dos actividades comprobamos que en la inicial la cantidad de palabras es menor que en la final. En la escritura final estos/as estudiantes escribieron 49,75 palabras más de promedio.

En el caso de los/as estudiantes que realizaron la actividad inicial de forma individual y la final de manera colaborativa se observan diferencias mayores. Es decir, la diferencia en la cantidad de palabras de una producción a otra en algunos casos es de más del doble de palabras. El promedio es de 77 palabras más en la producción final. De los/as 16 estudiantes que participaron de esta manera, todos/as ellos/as menos 2 alumnos/as mantuvieron o superaron la cantidad de palabras de la primera a la segunda producción. Conviene resaltar los dos casos concretos ya que en ellos se aprecia la influencia del trabajo en colaboración. En el primero, la pareja escribió 216 palabras en la producción final mientras que el estudiante antes mencionado escribió 274 en la actividad

inicial. Si observamos cuánto escribió su compañero, nos damos cuenta de que tan solo escribió 86 palabras en la inicial (el número de palabras más bajo del total de los alumnos), y en su caso de una actividad a otra ha triplicado casi la cantidad (Véase ejemplos de las tres producciones realizadas por estos dos estudiantes en el Anexo IV). El segundo caso no es tan llamativo, pero sucede lo mismo, una de las compañeras redujo el número de palabras mientras que su pareja las aumentó.

En las grabaciones de las interacciones en las parejas, varias parejas mencionaron que habían escrito muchas líneas y mostraban su alegría por ello. Un estudiante comentaba a su compañero que no alargase tanto la frase que ya habían escrito muchas líneas y cuando finalizaron contó el número de líneas (26) y se mostraron orgullosos.

Por lo tanto, podemos concluir que en las actividades desarrolladas en el aula ambos grupos aumentaron el número de palabras de la actividad inicial a la final, aunque la diferencia que se aprecia en el grupo que escribió de forma colaborativa es mayor.

3.1.2. Presentación

Los aspectos analizados en este apartado han sido los márgenes y la limpieza del escrito.

Si analizamos las 40 producciones creadas por los/as estudiantes, podemos comprobar que 24 de ellas no respetan los márgenes.

12 producciones sin márgenes pertenecen a los/as estudiantes que han escrito individualmente en ambas actividades. Si analizamos la tabla nos damos cuenta de que en la producción inicial ninguno de ellos/as ha respetado los márgenes y 4 estudiantes (50%) han corregido este fallo en la actividad final.

En el caso del alumnado que ha trabajado de forma colaborativa en la actividad final, la proporción es más positiva. En la actividad inicial 10 de los 16 alumnos/as no tuvieron en cuenta los márgenes, mientras que 6 sí. En las

producciones finales realizadas de manera colaborativa (8 producciones), el 75%, es decir, 6 parejas entregaron su escrito con márgenes adecuados. Sólo en un caso sucedió que una de las estudiantes entregó su texto inicial manteniendo los márgenes en el escrito y en la final no se respetó este aspecto. En este caso, su compañera no tuvo en cuenta los márgenes en la actividad inicial y al escribir ella en la producción final cometió el mismo error de presentación e influyó en el resultado final de la pareja. En el caso de la otra pareja que no cumplió con los márgenes, lo hizo solo en la producción final, en la inicial los dos estudiantes lo hicieron adecuadamente. Esto significa que todos/as los/as alumnos/as que cometieron el fallo en la inicial lo corrigieron para la escritura final con excepción de un estudiante.

Tabla 2. Márgenes

MODO DE TRABAJO	INDIVIDUAL (16 TEXTOS)		PAREJAS (24 TEXTOS)	
	INICIAL	FINAL	INICIAL (INDIVIDUAL) (16 textos)	FINAL (PAREJA) (8 textos)
Con márgenes	0	4	6	6
Sin márgenes	8	4	10	2

En los LRE observamos que el tema de los márgenes y la limpieza en la presentación es algo que se comentó frecuentemente. A modo de ejemplo incluyo un fragmento de las conversaciones:

- Estudiante 12: Aquí has dejado poco. Mira lo marcamos con la regla
- Estudiante 11: No, con la regla no.
- Estudiante 12: (...) ¿Qué prefieres, sacar un cero o sacar un diez?

3.1.3. Estructura

A la hora de dar las pautas para la escritura en la sesión de explicación sobre el género, se les indicó que debían seguir un orden en la descripción, utilizar párrafos para separar las distintas ideas y poner un título.

3.1.3.1. Orden de la descripción

En cuanto a la estructuración del contenido u orden, al tratarse de imágenes de espacios (salones, habitaciones...) las opciones más recurrentes eran realizar la descripción de izquierda a derecha o viceversa y de lo general a lo particular.

El hecho de explicarles el proceso de escritura y las fases que se debían cumplir influyó en el resultado. Es decir, en la planificación previa los/as alumnos/as debían definir un orden que seguirían para que no hubiese saltos en la descripción, para mantener un orden y para que el texto fuese coherente globalmente, con lo que todos/as los/as alumnos/as tuvieron en cuenta este aspecto antes de comenzar a redactar la producción final.

En el análisis de los textos podemos observar que en la actividad inicial 4 estudiantes no siguieron un orden en la descripción. Dos de ellos/as pertenecientes al grupo que escribió de manera individual ambas producciones y los/as otros/as dos estudiantes que trabajaron de forma colaborativa en la producción final. Tan solo suman el 10% de la totalidad de los textos.

En este punto, por lo tanto, no podemos decir que haya diferencias entre los textos escritos individualmente y los escritos en pareja, ya que ambos grupos de alumnos/as tienen presente la necesidad de estructurar la descripción. No obstante, es interesante analizar los LRE registrados en la escritura en parejas ya que estos ayudan a comprender de qué modo tomaron las decisiones los/as estudiantes. El hecho de que se produzca una discusión o negociación sobre el modo en el que van a estructurar el texto puede ayudar al aprendizaje y a que el/la alumno/a interiorice la importancia del orden en una descripción.

En el primer ejemplo que presentamos a continuación, las estudiantes hablaron sobre el tema durante 4 minutos. Este es un fragmento de la parte final de la conversación sobre el orden que seguirían:

- Estudiante 14: Vale a ver, entonces primero, derecha y luego izquierda
Estudiante 13: Sí
Estudiante 14: Porque esta pared es mucho más iluminada

Estudiante 13: Y tiene muchísima más decoración y esto tiene solo el armario.

En el segundo caso se aprecia cómo los alumnos hablan acerca de las distintas posibilidades y dan argumentos en favor de cada idea:

Estudiante 9: ¿Qué orden vamos a seguir para...
Estudiante 10: ¿Izquierda, derecha?
Estudiante 9: Quizás esta sería la entrada y ahora podemos poner otro párrafo y así podemos dividirlo por lo menos en dos párrafos.
Estudiante 10: Sí, sí, me gusta. Entonces, ¿Ahora hacemos de izquierda a derecha? O... Sí no, de izquierda que hay más cosas a derecha que hay menos...
Estudiante 9: Sí, si no, también podríamos de cercanía a lejanía ya que...
Estudiante 10: De cercanía a lejanía sería esto, luego esto...
Estudiante 9: Sí, yo creo que estaría bien hacer de cercanía a lejanía ya que la vista es muy frontal y yo pienso que sí que es cierto que podríamos señalar primero esta pequeña mesilla...

En este siguiente ejemplo también hablan sobre el posible orden que pueden seguir en la descripción y las diferentes opciones que hay:

Estudiante 12: ¿Empezamos por la izquierda o enfrente?
Estudiante 11: ¿Por dónde empezamos? Por un objeto característico.
Estudiante 12: Esta mesa, porque decimos a la izquierda y entonces decimos esta mesa, pero que no está pegada a la pared y luego hablamos de la izquierda, pero la pared.
Estudiante 11: No, es mejor la cama. La cama está en el centro y puedes ir para cualquier lado.
Estudiante 12: Entonces, ¿primero empezamos por el frente?

3.1.3.2. Título

Con respecto al uso de un título, vemos que mientras que en la escritura inicial el 50% de los alumnos/as que completaron las actividades individualmente puso título al texto, en la producción final una persona más no lo puso siendo el 62,5% de los/as estudiantes los que no cumplieron con la pauta. En el caso de los/as estudiantes que trabajaron de forma colaborativa, el porcentaje es un poco distinto. En la inicial, el 43,75% puso título a su texto, mientras que en la final lo hizo el 75%.

Tabla 3. Título

MODO DE TRABAJO	INDIVIDUAL (16 TEXTOS)		PAREJAS (24 TEXTOS)	
	INICIAL	FINAL	INICIAL (INDIVIDUAL) (16 textos)	FINAL (PAREJA) (8 textos)
Con título	4	3	7	6
Sin título	4	5	9	2

En este segundo caso, ninguna de las estudiantes tenía claro si debían poner título, y antes de cometer un error decidieron preguntar a la profesora:

Estudiante 13: Espera, vamos a marcar los márgenes
 Estudiante 14: ¿Título le ponemos?
 Estudiante 13: No, yo creo que no
 (...)
 ¿Hay que poner título? (pregunta a la profesora)
 (...) La habitación”

3.1.3.3. Número de párrafos

Este apartado que se incluye dentro de la estructura del texto está dedicado a la cantidad de párrafos en los cuales los/as estudiantes distribuyeron el texto y a si realmente lo realizaron por algún motivo o lo hicieron por el hecho de decirles que debían hacerlo.

Como se muestra en la tabla, entre la producción final y la inicial hay diferencias importantes en cuanto a número de párrafos: las producciones finales en ambos grupos de alumnos/as contienen más párrafos que las iniciales.

Tabla 4. Número de párrafos

MODO DE TRABAJO	INDIVIDUAL (16 TEXTOS)		PAREJAS (24 TEXTOS)	
	INICIAL	FINAL	INICIAL (INDIVIDUAL)	FINAL (PAREJA)
Cantidad de textos	8	8	16	8
N.º de párrafos	2	5	1	5
	1	5	1	
	1	3	1	6
	2	8	5	
	1	4	3	8
	1	7	3	
	1	6	1	4
	3	5	1	
			2	6
			1	
			5	8
			1	
			2	3
			1	
			1	7
		1		
Promedio	1,5	5,375	1,875	5,8

Como dato importante vemos que la diferencia es amplia entre los textos iniciales y finales. Partimos de un promedio de 1,5 párrafos llegando hasta los 5,8. Esto nos indica que en la producción final los/as alumnos/as le dieron mayor importancia a la estructura del escrito y trataron de separar las distintas ideas y partes de los espacios a describir.

Este ítem vuelve a estar directamente relacionado con el número de palabras: a mayor extensión del texto, el texto se estructurará en mayor cantidad de

párrafos. Si analizamos los datos teniendo en cuenta el promedio de párrafos y el número de palabras total de los/as alumnos/as que trabajaron de forma individual el número proporcional en la actividad final sería un promedio de 1,99 párrafos y el resultado ha sido 5,3. En el caso de las producciones de estudiantes que trabajaron de manera colaborativa sucede algo similar, el promedio proporcional es algo mayor, de un 2,67, debido a que el número de palabras también fue superior en estos textos, pero el resultado nos da una cifra de 5,8 párrafos por texto final, cifra mucho mayor que el promedio proporcional teniendo en cuenta el número de palabras.

Hay que analizar también la manera en la que han estructurado los textos y si realmente han hecho un buen uso de los párrafos a la hora de distribuir las ideas. En algunos casos pasaron de 1 ó 2 párrafos a 7 u 8, dato que resulta bastante llamativo y debe analizarse. El hecho de que hubiesen escrito todo el texto en un solo párrafo lo he interpretado como un fallo dada la extensión de los textos. En el caso de los textos finales, he analizado el uso de los párrafos y en general van acordes a la descripción que están realizando. Es decir, si realizaron la descripción siguiendo el criterio de orden de derecha a izquierda, cada vez que cambiaban de pared lo separaban por medio del punto y aparte de manera correcta. En el caso de los textos formados por 8 párrafos, en general puede notarse la intención de cumplir con las pautas indicadas. En cualquier caso, son coherentes y por lo general no se podría considerar como un error.

Cabría mencionar que tanto en el número de párrafos como en el modo de utilizarlos no se encuentran grandes diferencias entre los dos grupos. Ambos han aumentado el número de párrafos y han estructurado el texto en función de los objetos o partes de la habitación relevantes en la descripción creando así una estructura coherente. Los LRE nos dan información acerca de cómo tomaron las decisiones y nos sirven como ejemplo:

Ejemplo 1

- | | |
|----------------|--|
| Estudiante 14: | Yo no haría enfrente y lo de atrás en el mismo párrafo. |
| Estudiante 13: | No, en el mismo párrafo no, pero hay que seguir un orden y una estructura. |

Ejemplo 2:

- Estudiante 11: ¿Aquí qué se puede separar?
 Estudiante 12: No, pero es que yo hice así, mira déjame.
 Estudiante 11: Sí, puede ser. No, primero explicamos hasta aquí, otro párrafo porque esto es la apariencia general.
 Estudiante 12: Vale.

3.1.5. Puntuación

Este ítem está directamente relacionado con la estructura y número de párrafos y, si bien no se ha analizado de modo cuantitativo, se ha podido comprobar en las grabaciones que es un tema que el alumnado tiene muy en cuenta. Los/as estudiantes mencionan el uso de las comas y puntos y aparte que marcan el final de un párrafo.

Ejemplo 1:

- Estudiante 19: Hemos hecho una frase de 3 líneas... bueno da igual.
 Estudiante 20: O si no, podríamos poner, “poco espaciosa, ya que...” no, quedaría mal.
 Estudiante 19: Lo dejamos así y ya está.

Ejemplo 2:

- Estudiante 15: Encima, coma o coma, encima
 Estudiante 16: No.
 Estudiante 15: Punto, punto.
 Estudiante 16: Encima, coma.
 Estudiante 15: Pero ¿has puesto punto?
 Estudiante 16: Sí.

3.1.6. Organizadores u ordenadores textuales

El uso de ordenadores textuales es importante a la hora de estructurar un texto descriptivo. En este caso se incluyeron los ordenadores de tipo espacial y los de inicio o cierre. En la sesión de explicación se hizo hincapié en el uso de este tipo de elementos como por ejemplo: *Enfrente, al lado, allí, encima, junto a, detrás, etc.* Me ha parecido interesante incluir en la suma total en la tabla todos los organizadores que también se han utilizado para estructurar el texto, como “para finalizar” o “Para empezar”.

Para medir el uso de los mismos de modo cuantitativo he decidido contar el número total de organizadores u ordenadores textuales que utilizaron a lo largo del texto y de una manera más cualitativa si su uso es correcto o no.

Tabla 5. Organizadores u ordenadores textuales

MODO DE TRABAJO	INDIVIDUAL (16 TEXTOS)		PAREJAS (24 TEXTOS)	
	INICIAL	FINAL	INICIAL (INDIVIDUAL)	FINAL (PAREJA)
Cantidad de textos	8	8	16	8
N.º de locuciones	11	13	8	9
	5	6	7	
	8	8	8	11
	9	7	11	
	3	5	6	14
	7	8	10	
	8	8	6	11
	11	14	9	
			13	11
			13	
			13	14
			10	
			8	9
		10		
		7	15	
		6		
Promedio	7,75	9,063	8,62	12,25

Si analizamos el promedio del uso de organizadores textuales en los textos producidos por los/as estudiantes, observamos que el número mayor se sitúa en las producciones realizadas de forma colaborativa. Además, se trata de una cifra bastante superior al resto. En el caso de los escritos individuales vemos que hay una diferencia de 1,31 de promedio entre el texto inicial y el final, mientras que en los/as estudiantes que han variado en el modo de escritura y han realizado la final en parejas ha aumentado un 3,63.

Si nos fijamos en las cifras concretas sobre los ordenadores utilizados podemos decir que la mayoría ha utilizado uno o dos más de la producción inicial a la final en el grupo que ha escrito de forma individual. En el caso de los/as alumnos/as que trabajaron en parejas hay diferencias mucho más destacables como es el último caso en el que han pasado de utilizar 6 y 7 organizadores a 15. Si tenemos en cuenta el número de palabras que escribieron en las distintas actividades, hay que comentar que el promedio de organizadores textuales utilizados en la producción final por parte de los/as alumnos/as que produjeron los textos individualmente es inferior a la cantidad proporcional correspondiente. En este caso el resultado fue una media de 9,06 y deberían haber escrito 10,27. Si analizamos ahora lo que sucede con las producciones en parejas, nos damos cuenta de que estos están muy cerca de lo que marcaría la media teniendo en cuenta el número de palabras: tan solo hay una variación negativa de 0,03 en los resultados analizados.

En cuanto a la calidad y tipo de organizadores utilizados por lo general han hecho uso de locuciones adverbiales o prepositivas de lugar, aunque en algunos casos incluyeron algún ordenador de cierre como “para finalizar”.

También hay ciertas conversaciones entre las parejas en las que surgieron dudas acerca de qué organizadores debían usar y cómo usarlos.

- Estudiante 17: Frente a la cama, pero es que ya hemos puesto frente. ¿Cómo podemos decir donde apoyas los pies en la cama?
- Estudiante 18: No sé
- Estudiante 17: Bueno da igual, pues ponemos...
- Estudiante 18: Al final de la cama donde colocas los pies
- Estudiante 17: Vale

3.1.7. Precisión léxica

Esta categoría la he analizado de un modo global en las diferentes producciones realizadas por el alumnado. Los LRE nos ayudan a entender el tipo de cuestiones que los estudiantes se plantean mientras escriben los textos, y aportan información interesante. Pese a haber nombrado así el apartado, he tenido en cuenta no solo la precisión sino cualquier duda relacionada con el vocabulario que se menciona en las grabaciones.

En el ejemplo 1, se aprecia que los alumnos tuvieron en cuenta la explicación dada en clase acerca de la concreción. Se les indicó que evitasen palabras como “objeto” o “cosa” y fuesen más precisos en la descripción.

Ejemplo 1:

Estudiante 10: A sus lados se aprecian varios objetos
 Estudiante 9: No, objetos no, objetos es la palabra prohibida, la palabra tabú.

Ejemplo 2:

Estudiante 14: Eso se llamaba altillo creo
 Estudiante 13: Borde inferior, es que no sabemos cómo se llama
 Estudiante 14: Sé que tenía un nombre, pero no sé cual
 Estudiante 13: Entonces para no arriesgar

Ejemplo 3:

Estudiante 15: ¿Eso cómo se llama?
 Estudiante 16: Una mesilla
 Estudiante 15: Vale, una mesilla y un armario a la derecha.
 (...)

 Estudiante 16: La colcha es de color blanco
 Estudiante 15: La colcha o, ¿cómo se dice “maindire” (sábana en euskera) ¿cómo se dice en castellano?
 Estudiante 15: Colcha, sábanas, sábanas

Ejemplo 4:

Estudiante 19: ¿Con más grandes dimensiones que la anterior?
 Estudiante 20: ¿Qué son dimensiones?
 Estudiante 19: Grande
 Estudiante 20: Ah, vale, vale.

3.1.8. Adjetivos

Los adjetivos son parte fundamental en las descripciones y por esto en la sesión de explicación del género se les indicó que los utilizaran y que tuviesen en cuenta que pueden utilizarse adjetivos calificativos. En este apartado he diferenciado, por un lado, el número de adjetivos utilizados a lo largo de todo el texto, y por otro, el tipo de adjetivos. En la explicación del género descriptivo hicimos una lista de adjetivos referidos a diferentes aspectos relevantes como colores, texturas, forma y sensaciones.

Para el análisis de los textos anoté en una tabla el número de adjetivos que puede medirse de forma cuantitativa y por otro el tipo que también es susceptible de medición pero es más complejo ya que requiere un trabajo más exhaustivo. Como ya pude observar desde la primera actividad, el uso de adjetivos se reducía generalmente a los colores. Por lo tanto, en la explicación dada en el aula, como bien he mencionado en el anterior párrafo, se le dio importancia a la calidad y diversidad de los tipos de adjetivos que se podían usar para enriquecer la descripción. Si observamos los textos, en líneas generales vemos que sigue habiendo una mayor utilización de los colores sobre el resto de adjetivos y que en muchos casos se recurre a la repetición de los mismos.

El siguiente gráfico muestra los tipos de adjetivos que se utilizaron tanto en las producciones individuales como en las finales por ambos grupos. Se han tenido en cuenta los adjetivos referidos a los colores, tamaño, forma y sensaciones porque la explicación fue en esa línea. La foto escogida era muy colorida por lo que el alumnado incluyó muchos adjetivos de colores en sus textos como: azul turquesa, blanco, gris, etc. En el caso del tamaño los adjetivos más utilizados fueron bastante básicos: pequeña, grande o espaciosa. Para definir la forma de los objetos utilizaron adjetivos como: redonda, finas, abstracta, etc. La categoría de las sensaciones les resultó la más complicada a la hora de plasmarlo en el texto por lo que la cantidad que se aprecia en la totalidad de los textos es mínima. Utilizaron palabras como: interesante, misterioso, divertido, etc. Hay que mencionar que en algunos textos de manera aislada se encuentran adjetivos que no entran en ninguna de estas categorías, siendo una cantidad tan pequeña que no se ha tenido en cuenta.

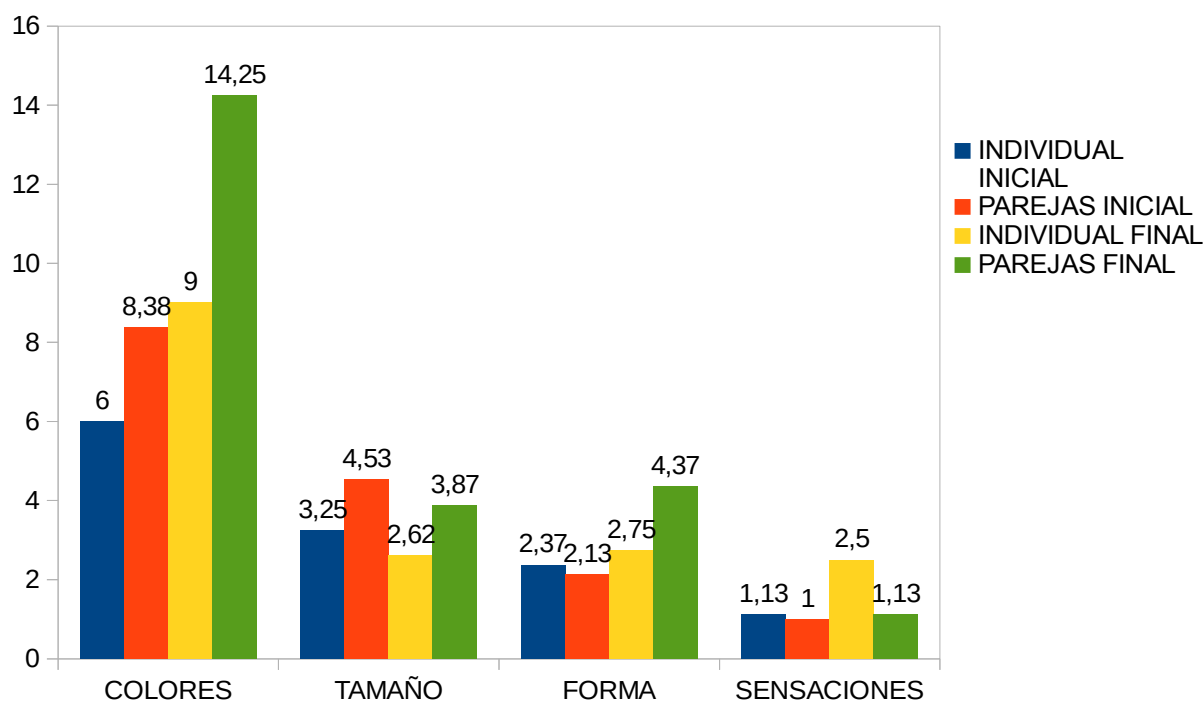


Gráfico 1. Tipos de adjetivos utilizados por los distintos grupos en las dos producciones

Si observamos el gráfico 1 vemos que el mayor número de adjetivos corresponde a los relacionados con los colores, seguido por el tamaño. Los textos del grupo que trabajó la escritura colaborativa supera en número de adjetivos al grupo que trabajó de forma individual en las tres primeras categorías. Destaca el 14,25 de promedio de uso de adjetivos relacionados con los colores de la producción final en colaboración. En el caso de la categoría de tamaño se aprecia una disminución en el uso de adjetivos de este tipo en ambos grupos, dato que se explica al comprobar que el número de adjetivos utilizados en las producciones finales no se corresponde con la cantidad proporcional que correspondería a nivel general. Este dato se aprecia mejor en la siguiente tabla. Los adjetivos referidos a la forma han aumentado en ambos grupos siendo los/as estudiantes que han trabajado de forma individual los que han aumentado en mayor medida el uso de estos. Sucede lo mismo con la categoría de sensaciones en la que los/as alumnos/as que han trabajado de forma colaborativa apenas han aumentado la cantidad de adjetivos de este tipo.

En la siguiente tabla se puede observar el número de adjetivos que han utilizado los/as alumnos/as en las distintas producciones realizadas tanto de forma colaborativa como individual.

Tabla 6. Adjetivos

MODO DE TRABAJO	INDIVIDUAL (16 TEXTOS)		PAREJAS (24 TEXTOS)	
	INICIAL	FINAL	INICIAL (INDIVIDUAL)	FINAL (PAREJA)
Cantidad de textos	8	8	16	8
N.º de adjetivos	12	19	23	20
	14	29	8	
	6	14	26	34
	18	13	9	
	11	10	22	26
	12	15	18	
	15	22	3	21
	16	16	14	
			19	27
			6	
			29	27
			19	
			8	13
			12	
			17	25
		20		
Promedio	13	15,81	17,25	24,125

A la hora de cuantificar el número de adjetivos que se utilizaron en los textos se han sumado todos, aunque haya repetición de los mismos. Se ha seguido este criterio para valorar a todos los alumnos, es decir, que aun habiendo tenido que repetir vocabulario realizaron el esfuerzo de utilizar adjetivos intentado seguir las pautas marcadas.

Si nos ceñimos a analizar los datos obtenidos de manera cuantitativa observamos que hay grandes diferencias en cuanto a la cantidad de adjetivos

utilizados en las distintas producciones. En la actividad inicial el grupo completo (24 producciones) utilizó entre 13 y 17,25 adjetivos de media. La diferencia surge al comparar la producción inicial y la final. En el caso de los/as alumnos/as que trabajaron de forma individual aumentó 2,8 puntos (15,81), mientras que en el caso de la colaboración los resultados muestran que estos aumentaron el uso de adjetivos hasta un 24,125 de promedio.

Hay que tener en cuenta que son datos que no se pueden analizar independientemente ya que otras variables también influyen en este resultado. Por ejemplo, el número de palabras también ha aumentado de una producción a otra y si esta cifra también es bastante superior no podemos analizar este dato sobre la cantidad de adjetivos de manera aislada. Teniendo en cuenta el número de palabras, en el caso de los/as alumnos/as que trabajaron individualmente el promedio correspondiente a la producción final sería de 17,23 adjetivos por escrito y los resultados en este caso son negativos, ya que este grupo ha utilizado un promedio de 15,81 adjetivos. En el caso de las producciones realizadas de manera colaborativa el resultado también es negativo, pero en menor medida. En este caso el promedio según el número de palabras sería de 24,59 adjetivos y los resultados de este grupo indican haber utilizado 24,125 de promedio. Así pues, podemos decir que pese a no llegar al número que indica teniendo en cuenta el número de palabras, se han obtenido mejores resultados en los textos realizados de forma colaborativa.

En cuanto a los LRE, podemos afirmar que todas las parejas han hablado sobre el uso de los adjetivos referidos a los objetos de la habitación y ha habido distintas discusiones especialmente sobre los colores.

Ejemplos:

- | | |
|----------------|--|
| Estudiante 9: | ¿Suelo? |
| Estudiante 10: | De madera |
| Estudiante 9: | Suelo tapizado... de madera |
| Estudiante 10: | Me parece bien |
| Estudiante 9: | Suelo tapizado de madera... ¿de color? |
| Estudiante 10: | Marrón |
| Estudiante 9: | Marrón, pero es que marrón... hay diferentes marrones, marrón claro (...) ¿Suelo tapizado de madera de color marrón claro? |
| Estudiante 10: | Sí, bueno... es que... |

Estudiante 9:	Es marrón claro
Estudiante 10:	Es que hay algunos que... mira... no tan claro
Estudiante 9:	De diferentes tonos de marrón

3.1.9. Ortografía

En cuanto a la ortografía, he tenido en cuenta por un lado las tildes y por otro las faltas ortográficas generales. Tras la escritura inicial para conocer el nivel del alumnado anoté varias palabras en la pizarra en las que varios/as alumnos/as habían cometido faltas para que las tuvieran en cuenta en las siguientes producciones.

En la siguiente tabla se puede ver el número de faltas y el número de errores de tildes que cometieron los/as alumnos/as:

Tabla 7. Ortografía

MODO DE TRABAJO	INDIVIDUAL (16 TEXTOS)				PAREJAS (24 TEXTOS)			
	FALTAS		TILDES		FALTAS		TILDES	
Cantidad de textos	8		8		16		8	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
N.º de errores ortográficos	1	3	7	5	1	0	4	2
	1	0	5	3	0		2	
	2	3	3	4	0	1	1	1
	1	3	4	5	2		2	
	1	1	4	6	0	0	3	0
	0	0	1	1	5		6	
	2	1	4	0	1	0	6	0
	2	0	4	4	0		0	
					1	0	0	1
					0		3	
					3	0	3	2
					3		3	
					0	0	0	1
					0		1	

					1	5	1	4
					2		7	
Promedio	1,25	1,375	4	3,5	1,18	0,8	2,62	1,33

Al analizar esta tabla podemos comparar el número de errores ortográficos cometidos por los/as estudiantes y el correspondiente promedio que nos ayuda a hacernos una idea global de las producciones. En el caso de los/as alumnos/as que han trabajado de modo individual, al comparar las dos producciones se observa que ha habido un aumento de errores con respecto al texto inicial. Sin embargo, teniendo en cuenta que los textos finales tienen más palabras, y observando los resultados reales de los promedios de los textos, a los/as alumnos/as les correspondería cometer un 1,66 promedio de error y el número ha sido unas décimas menor, por lo que no podemos decir que hayan cometido más fallos en la producción final. En el caso de las tildes vemos que el número de errores en la final es inferior al de la inicial por lo que podemos hablar de un resultado positivo. El promedio según el número de palabras es de 5,31 y los datos nos indican que han cometido un promedio de error de 3,5, por lo que se confirma lo dicho.

Si analizamos las producciones de los/as estudiantes que han trabajado en pareja, vemos que los resultados son positivos en ambos ítems. En el caso de las faltas, si relacionamos las cifras con el número de palabras que han escrito los alumnos, la cantidad proporcional correspondiente de errores sería de 1,68 por producción, y el resultado muestra que ha sido de un 0,8. En el caso de los errores relacionados con las tildes observamos que los datos son muy positivos. El promedio indica que han cometido un 1,33 de errores y sin embargo el error proporcional en relación con el número de palabras sería de 3,73, esto es, 2,5 por encima.

En cuanto a los LRE, observamos que es un tema que se ha comentado a lo largo de la producción, o bien porque el que estaba escribiendo preguntaba cuando tenía una duda o porque el compañero cuestionaba algo que estaba escrito.

Ejemplo 1:

Estudiante 10: “Enzima” se pone, ¿no? Con “z”

Estudiante 9: Con “c”

Ejemplo 2:

Estudiante 19: En la pared de la derecha se encuentra un armario,
armario

Estudiante 20: Es que es armario o armario

Estudiante 19: Sin, yo creo que sí porque si no sería arma-rí-o

Ejemplo 3:

Estudiante 23: Habitación es con “b” o con “v”?

Estudiante 24: Habi... Con “b”

En el siguiente ejemplo se ve cómo cuando tenían dudas que no podían resolver ellos solos acudían a mí o a la profesora para solucionar las dudas:

Ejemplo 4:

Estudiante 17: Breve con “b” y luego con “v”, ¿no?

Estudiante 18: Sí, no sé, eh...

(Preguntan a la profesora)

3.2. Análisis del cuestionario

El cuestionario se realizó a los/as 24 estudiantes que participaron en la actividad de escritura. Podemos observar que entre las respuestas hay muchas que coinciden. Voy a analizar una por una las preguntas y sus respectivas respuestas que ayudarán a hacerse una idea global de las opiniones de los/as estudiantes. A continuación analizaremos las respuestas obtenidas para cada una de las preguntas.

1. *¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad?*

Esta primera pregunta era muy amplia y por consiguiente las respuestas también fueron variadas. Hay siete temas que se repiten entre las respuestas de los/as alumnos/as, entre ellos, podemos destacar principalmente “describir en pareja” que lo mencionan 7 alumnos/as de los 16 que han realizado la

actividad final de forma colaborativa. Por lo tanto el 43,75% de los 16 alumnos/as al realizar una valoración global de las 4 sesiones ha concluido indicando que el trabajo colaborativo ha sido lo que más han disfrutado. Algunas de las respuestas a estas preguntas han sido: “me lo he pasado genial con mi compañero y ha sido un proyecto genial y me ha enseñado bastante”, “lo que más me ha gustado ha sido poder trabajar en equipo para ayudarnos los unos a los otros.”.

Un 16,67% de la clase opinó que la actividad (secuencia de actividades) había sido “entretenida e interesante”. Es una respuesta amplia que bien podría concretarse y especificar qué fue lo más entretenido, y si hubiesen sido más específicos podría variar el resultado de alguna manera sin ser una respuesta tan general.

A modo de conclusión puede decirse que las opiniones respecto a la actividad fueron positivas y ninguno de los alumnos la valoró de manera negativa, por lo que me parece algo a tener en cuenta.

2. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la actividad?

En el caso de la pregunta contraria, al preguntarles por qué era lo que menos les había gustado, el 20,83% de los/as estudiantes coincidió en la respuesta indicando que “escribir mucho”. Es comprensible ya que la actividad podía resultar un tanto repetitiva y todos los textos eran del mismo tipo. Un estudiante daba esta respuesta, “la monotonía de las descripciones, me hubiera gustado hacer distintos textos narrativos.”. Otros grupo un poco menor, el 12,5% opinó que el simple hecho de escribir era lo que menos les había gustado. En el caso del grupo que trabajó individualmente, el 37,5% mencionó el tener que escribir como lo que menos le había gustado, y en el caso del grupo que trabajó de manera colaborativa lo hizo el 31,25%. No es una diferencia significativa, pero el hecho de escribir para valorarse menos negativamente entre el alumnado que ha trabajado en parejas.

Me parece también que se puede destacar que el 16,67% de los/as alumnos/as contestó a la pregunta indicando que le había gustado todo y no mencionó nada negativo.

3. ¿Has aprendido algo nuevo? Si tu respuesta es que sí, explica un poco lo que has aprendido. Si es que no, razona tu respuesta

En esta pregunta los/as 24 alumnos/as afirmaron que habían aprendido algo. Más de la mitad de la clase, un 54,17% afirmaba que habían aprendido a escribir textos descriptivos. Algunos/as alumnos/as concretaban más la respuesta indicando que aprendieron a realizar una descripción de manera ordenada: “Sí, he aprendido a saber describir una habitación mejor que antes” o “Sí. He aprendido a hacer descripciones de forma correcta. He notado mucha diferencia desde la primera descripción a la última”.

Algunos mencionaron aspectos que habíamos tratado en la sesión en la que se explicaron las características de los textos descriptivos como por ejemplo “he aprendido que no solo tenemos que usar adjetivos de color sino de sensaciones, texturas...” o “Sí, a escribir más claro y respetando los márgenes, que se suele olvidar”. También tres alumnos/as mencionaron el uso de la objetividad, que habían aprendido a escribir siguiendo unas pautas marcadas y que la precisión es importante en la descripción técnica.

Es importante destacar que una alumna que trabajó en parejas no mencionó la escritura en parejas en la primera pregunta como lo más positivo, pero sí que lo hizo en el resto de preguntas. En esta pregunta respondió: “Sí que igual cuando estás tú sola no llegas a explicarlo todo y con una compañero/a aprendes a escribir más cosas con mejor presentación y menos faltas de ortografía”.

4. ¿La explicación recibida ha sido suficiente para realizar la actividad? ¿Por qué?

Esta pregunta no nos da información que sea relevante para el estudio por lo que solo se va a mencionar que las respuestas fueron muy positivas. El 100% de los alumnos contestaron que sí, que la explicación había sido suficiente.

5. ¿Crees que has mejorado la escritura a lo largo del proceso? ¿Qué es lo que más te ha ayudado a mejorar?

Siguiendo en la línea de las anteriores respuestas, el alumnado contestó positivamente a esta pregunta. Creen que mejoraron en el proceso los 24 alumnos. Algunos/as respondieron con un simple “sí” a la pregunta inicial, pero entre los que especificaron un 54,54% aseguraban que lo que más habían mejorado fue la ortografía. El hecho de corregirles los escritos les sirvió de ayuda para ver los fallos cometidos y para que no volvieran a realizarlos en la siguiente actividad.

Los/as alumnos/as respondieron mayoritariamente a la pregunta sobre qué fue lo que más les ayudó a la mejora. Las principales respuestas fueron las explicaciones y las correcciones por igual. El hecho de haberles dado pautas sobre cómo debían escribir y corregirles los textos ha hecho que ellos notasen la mejoría. Seguido de estos aspectos, también se podría mencionar la repetición. Por el hecho de haber escrito varios textos, ellos mismos fueron dándose cuenta de las correcciones y fueron aplicando los consejos tanto de la profesora como míos y los conocimientos adquiridos por ellos/as mismos/as.

En lo que respecta más concretamente al tema que nos interesa en este trabajo, dos alumnos mencionaron el hecho de que haber trabajado en parejas les había ayudado. Además, se trata de dos alumnos/as que habitualmente no logran unas calificaciones demasiado altas y uno de ellos recibe apoyo en algunas asignaturas en la misma aula.

Estudiante 10: Cuando más he aprendido cuando estaba en grupo.

Estudiante 18: Sí, porque igual cuando lo hacías tú sola tenías más faltas e igual con el compañero/a aprendes como escribe y te surge alguna tilde o alguna cosa que no entiendes pues le puedes preguntar.

6. ¿Te gusta más escribir en pareja o solo? ¿Por qué?

Esta es la pregunta que está más estrechamente relacionada con el tema que se trata en este trabajo.

Al analizar las respuestas a esta pregunta se pueden extraer varias conclusiones. En los siguientes gráficos se puede observar las ideas del alumnado a este respecto.

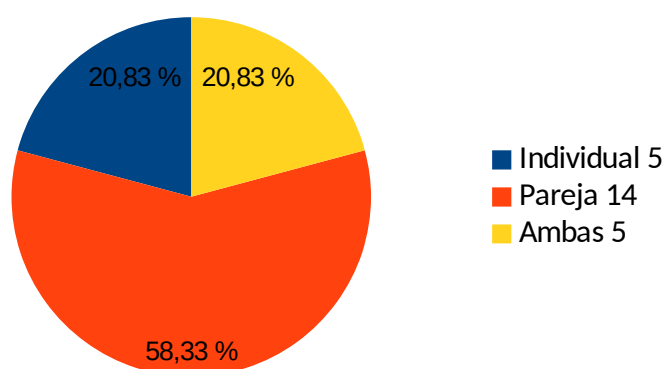


Gráfico 2. Preferencias del alumnado con respecto a escribir individualmente o en pareja

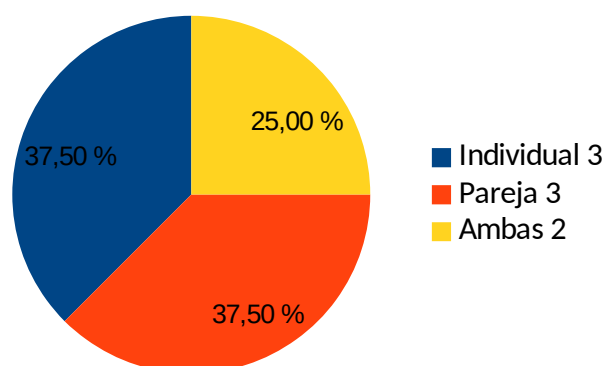


Gráfico 3. Preferencias del alumnado que escribió individualmente respecto a escribir individualmente o en pareja

En el gráfico 3 se representan las preferencias entre los/as alumnos/as que trabajaron individualmente. En él se aprecian respuestas variadas. Los/as estudiantes que contestaron favorablemente al trabajo individual apoyan la idea de que da mayor libertad para escribir lo que uno quiere sin depender de nadie.

Por otro lado, las personas que apoyaron la idea de la escritura colaborativa argumentaban que el disfrute es mayor y no es tanto trabajo para uno/a solo/a. Una estudiante opinó: “normalmente prefiero en pareja porque es más divertido y creo que aprendes a escribir en pareja.”. Dos personas contestaron que ambas opciones tienen su lado bueno y malo, por el hecho de poder escribir lo que quieras al hacerlo solo, pero la ayuda que aporta otra persona al trabajar en colaboración es mejor.

En el caso de las parejas, la idea de escribir en colaboración tiene mayor aceptación y los resultados son más favorables. El 62,50% de los/as alumnos/as que han escrito de manera colaborativa apoyó esta manera de trabajar porque les gusta más. Cuatro de ellos/as razonan su respuesta

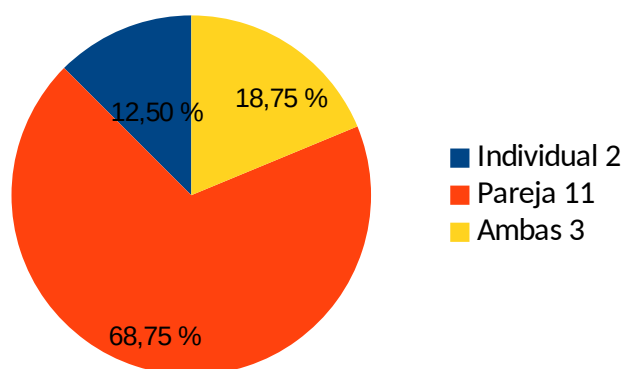


Gráfico 4. Preferencias del alumnado que escribió colaborativamente respecto a escribir individualmente o en pareja

explicando que es más divertido hacerlo de esta manera. Los siete alumnos/as restantes que prefieren la escritura en parejas opinaron que el texto final tiene mayor calidad, que si surgen dudas el compañero/a puede ayudar a resolverlas y que se cometen menos faltas de ortografía. Se aprecian otras opiniones favorables hacia la colaboración: “Me gusta más escribir en pareja porque al

compartir las ideas con los demás puedes conseguir un texto mejor y enriquecer la escritura”.

Por otro lado, no debemos olvidar que hay dos alumnos/as que pese a haber trabajado en colaboración optan por la escritura individual. Es curioso que uno de los/as alumnos/as a favor de la escritura individual dice “me gusta más escribir solo ya que me puedo expresar más “a mi estilo”, que no dependo de nadie” mientras que su pareja ha opinado todo lo contrario y el hecho de haber trabajado colaborativamente influyó en ella de manera positiva. Hay otro caso similar en el que la estudiante 16 opinó que prefiere escribir sola porque puede escribir el texto a su manera y su pareja, el estudiante 17, expresó la idea contraria: “En pareja, para no estar solo y si tienes una duda se la preguntas a la pareja”. Creo que es importante mencionar que este estudiante acude a las clases de apoyo y trabajar de manera colaborativa le sirve de gran ayuda.

7. Comentarios

Este apartado lo incluí por si los/as alumnos/as tenían la necesidad de hacer algún comentario sobre alguna cuestión que no se planteaba en el cuestionario. 7 alumnos/as hicieron comentarios en este apartado y todos/as hablan de las impresiones que les ha causado la actividad. La mayoría coinciden diciendo que les pareció interesante y que deberían hacer más trabajos de este tipo el resto del curso.

Estudiante 19: Podemos hacer más actividades como estas, ya que para mí ha sido muy buena.

4. DISCUSIÓN

En este apartado voy a analizar los resultados teniendo en cuenta las tres fuentes de datos que he utilizado para obtener la información sobre las actividades realizadas. Me he basado en la corrección de los textos mediante una plantilla de corrección (Anexo I), en los LRE encontrados en las grabaciones de las interacciones en el trabajo en parejas y en el cuestionario que contestaron los/as alumnos/as sobre las actividades realizadas. En el apartado anterior he analizado los resultados de las producciones aportando datos cuantitativos y cualitativos por lo que solo me voy a centrar en la relación que puede establecerse entre los datos obtenidos de las tres fuentes.

Si comenzamos por lo general, podríamos decir que los/as alumnos/as que han trabajado de forma colaborativa han realizado una producción final mejor que los que han realizado ambas de forma individual. Por otro lado, es importante mencionar que los/as alumnos/as que han escrito solos también han realizado textos de mayor calidad en la producción final según los ítems que he utilizado en la corrección. Esta mejoría puede tener relación con el hecho de haber repetido la explicación en varias ocasiones y de haber realizado tres actividades similares, por lo tanto la mejoría puede deberse a la repetición. Algunos/as estudiantes han apoyado esta idea en sus respuestas del cuestionario sobre si creían que habían mejorado la escritura. Por ejemplo, la estudiante 20 respondía: “Sí, creo que he mejorado, escribir, escribir y escribir... eso es lo que me ha ayudado a corregir mi escritura”, o el estudiante 21: “Sí, tanto escribir”. El estudiante 24 respondía que tener que describir más de un sitio le había ayudado a mejorar.

A continuación se muestra una tabla resumen de los aspectos que se han medido cuantitativamente para la comparación entre producciones iniciales y finales de los grupos que trabajaron individualmente y en parejas.

Tabla 8. Promedios

PROMEDIO	INDIVIDUAL (16 TEXTOS)		PAREJAS (24 TEXTOS)	
	INICIAL	FINAL	INICIAL (INDIVIDUAL)	FINAL (PAREJA)
Cantidad de textos	8	8	16	8
N.º de palabras	152,63	202,38	180,88	257,88
Márgenes	0%	50%	37,5%	75%
Título	50%	37,5%	43,75%	75%
N.º de párrafos	1,5	5,375	1,875	5,8
N.º de organizadores	7,75	9,063	8,62	12,25
N.º de adjetivos	13	15,81	17,25	24,125
Faltas	1,25	1,375	1,18	0,8
Tildes	4	3,5	2,62	1.33

Esta tabla indica los diferentes promedios de los ítems que he tenido en cuenta para valorar las producciones realizadas por el alumnado sin incluir los ítems que he valorado de forma cualitativa. Como bien he dicho, si comparamos la segunda y cuarta columna que corresponden a los resultados de las producciones finales individuales y en parejas, vemos que los datos son más positivos en todos los ítems cuando trabajaron de forma colaborativa. Esto indica que pese a haber una mejoría general de todo el alumnado, la colaboración ha permitido realizar unos textos más elaborados.

En cuanto al número de palabras, el porcentaje global indica un aumento en la producción final por parte de todos/as los/as alumnos/as. Pese a que algunos/as alumnos/as comentasen que lo que menos les había gustado de la actividad fue escribir, los resultados son positivos.

Por otro lado, se puede mencionar que el grupo de alumnos/as que trabajó de forma colaborativa realizó el proceso de escritura explicado en clase de forma más exhaustiva y dedicaron a la planificación más tiempo que el grupo que lo escribió de forma individual. A continuación se muestra un ejemplo de una pareja que trabajó en colaboración y decidió realizar una lluvia de ideas acerca

de lo que les transmitía la habitación durante el proceso de planificación del texto:

- Estudiante 11: Me transmite felicidad, pero es fea
 Estudiante 12: Transmite fealdad. ¿Cómo te transmite esto felicidad? Fealdad, introversión, apagamiento.
 Estudiante 11: Apagamiento (risas) ¿fealdad? Quitale eso. Y apagamiento, ¿Qué es eso? Felicidad
 Estudiante 12: Que felicidad no transmite.

En cuanto a los datos que aporta el cuestionario sobre la escritura colaborativa, el 58,3% opinó que le gusta más escribir en parejas y el 20% respondió que ambas por igual. Por lo tanto, la gran mayoría prefiere escribir en parejas porque se divierten más y pueden resolver las dudas que van surgiendo con el compañero/a.

Las grabaciones de la interacción en parejas también aportan datos a este respecto. Si bien en el análisis he decidido centrarme tan solo en los LRE, se puede añadir que habiendo escuchado íntegras todas las grabaciones se repiten una serie de patrones en las distintas parejas. Por lo general, los/as alumnos/as que han realizado la producción inicial con resultados mejores han sido los que han influido en mayor medida en la consecución de la producción final. Es decir, estos/as alumnos/as han sido los que o bien se han encargado de redactar (lo que hace que los textos de por sí tengan calidad ya que el que escribe tiene mayor conocimiento que el que le ayuda y toma sus propias decisiones durante la escritura) o bien no han querido bajar el nivel de la producción anterior y han insistido en realizar lo mejor posible la actividad. Esto se ve muy claro en la interacción de la pareja formada por los estudiantes 9 y 10:

- Estudiante 9: ¿Cómo podemos comenzar? Una buena entrada
 Estudiante 10: Hola
 Estudiante 9: No, hola no vamos a poner aquí.
 Estudiante 10: Buenas tardes
 Estudiante 9: Que a ver, en un texto no hay que poner ni buenas tardes ni hola
 Estudiante 10: Es por fastidiar

Estudiante 9: Es por fastidiar sí, pero el fastidio lo vas a hacer a las dos cuando hagamos un texto que no esté a la altura.

Si bien es cierto que el alumnado ha respondido de manera positiva a la práctica en colaboración, no se debe olvidar que la relación que hay entre los individuos puede influir en el resultado final. Aunque este aspecto no se ha tenido en cuenta en el estudio, hemos de recordar que la distribución de las parejas se decidió junto con la tutora para que fuera lo más adecuada y equilibrada posible.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Después de realizar varias actividades relacionadas con los textos descriptivos y el uso de la escritura colaborativa, se ha comprobado que el alumnado que ha trabajado en colaboración ha creado un texto de mayor calidad en comparación con los/as estudiantes que han escrito de forma individual. En cualquier caso, todos los/as estudiantes han mejorado de la actividad inicial a la final y podríamos decir que esto es debido a la repetición de actividades similares y a la explicación repetida de las pautas que deben seguirse para su consecución.

A la pregunta de investigación sobre si se producen textos de mayor calidad cuando se escribe de manera colaborativa se puede responder que sí. Teniendo en cuenta los resultados de mi trabajo, los/as estudiantes que han trabajado de forma colaborativa han producido textos con mayor riqueza y mejor estructurados. Teniendo en cuenta los distintos ítems que se han utilizado para corregir las distintas producciones, los textos realizados por el grupo que ha trabajado de forma colaborativa ha superado en nota a los escritos individualmente en cuanto a número de palabras, presentación del texto, estructuración del texto, uso de adjetivos y número de faltas de ortografía.

En cuanto a si la escritura colaborativa puede ser beneficiosa para el alumnado, a la vista de las interacciones que se producen durante la escritura y de las respuestas de los cuestionarios, se puede decir que sí. El hecho de poder compartir su conocimiento y solucionar las dudas que surgían a lo largo del proceso de escritura ha facilitado la realización de la actividad logrando escribir textos más elaborados de forma colaborativa. Retomamos así la idea de la zona de desarrollo próximo y del andamiaje que explican cómo las interacciones, bien sea entre profesor/a y alumno/a o entre alumnos/as, facilitan el aprendizaje.

La última pregunta de investigación se refería a la opinión que el alumnado tiene sobre la escritura colaborativa. En los cuestionarios, el alumnado responde que la actividad les pareció interesante y la mayor parte de los/as

estudiantes indicaron que la escritura en parejas les gusta más que la individual ya que trabajar con un compañero es más entretenido, se pueden ayudar si tienen dudas sobre cualquier aspecto relacionado con el texto y aprenden juntos.

Por lo tanto, después de responder a las preguntas de investigación puedo concluir que mi hipótesis se cumple en la muestra estudiada y que la escritura colaborativa es un método que puede funcionar y aportar beneficios en el aula de Lengua Castellana en secundaria. Más concretamente, podemos concluir que una actividad de escritura colaborativa como la que se ha realizado en este caso, con una explicación previa sobre el género que van a trabajar y unas pautas que deben seguir de forma clara, puede dar muy buenos resultados.

No obstante, hay que tener en cuenta que la investigación que he realizado ha sido con una muestra no muy amplia, por lo que para poder extraer conclusiones definitivas se debería estudiar con un grupo de alumnos/as más multitudinario.

Por otro lado, en cuanto al análisis de las grabaciones, podría realizarse un estudio más exhaustivo de las interacciones que se producen en el trabajo en parejas. Es un proceso complejo que no se ha podido explorar en este estudio, pero que sería necesario estudiar para poder extraer conclusiones más exactas sobre la escritura colaborativa en las aulas de secundaria. Sería interesante comprobar el porcentaje de intervenciones por alumno y los roles que ellos toman en el proceso de la escritura colaborativa.

Tanto la actividad inicial como la final han ido precedidas de la explicación del género y del proceso de escritura que debían seguir. Es importante remarcar que el proceso de escritura en 2º de la ESO no lo tienen interiorizado y es interesante que los/as alumnos/as aprendan a planificar bien los textos que en este caso se ha notado una mayor planificación de un texto a otro y por otro lado y no menos importante el trabajo de revisión. En este caso, esta última fase no se ha dado en profundidad en muchos casos y hace que el resultado mejore y los/as propios/as alumnos/as, sobre todo en colaboración, puedan aprender de su compañero/a.

REFERENCIAS

Abercrombie. (1964). *Anatomy of Judgement*. Harmondsworth: Penguin.

Alonso Tapia, J. (2005). *La motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos*. Ministerio de Educación y Ciencia. La orientación escolar en centros educativos. Madrid MEC. pp.209-242.

Balkcom, Stephen. Cooperative Learning. Office of Educational Research and Improvement(ED), Washington, DC. ED/OERI-92-38; OR-92-3054 Jun 92. 3p. Colected Works-Serials (02) Education Research Consumer Guide; nIJun192

Björk, L. y Blomstrad, I; (2000). *La Escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, pp.15-37.

Björk, L. y Blomstrand, I. (2006). *La escritura en la enseñanza secundaria Los procesos del pensar y del escribir*. Biblioteca de Textos, 151. Ed. Graó, Barcelona, 2006 (4ª edición)

Bustos Sánchez, A. (2009) *Escritura colaborativa en línea*. RIED: revista iberoamericana de educación a distancia, ISSN 1138-2783, Vol. 12, Nº 2, 2009. pp. 33-55

Camps, A. (1989) *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Corcelles, M. y Castelló, M. (2015). *Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education*. Journal of Writing Research, 7(1), pp.157-200.

Fernando Gutiérrez, M. (2017). *Escritura colaborativa de textos en quinto grado: Razonamiento y argumentación causal sobre un fenómeno físico*.

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 17(1) Enero-Abril. pp. 1-25.

Ferreira Sales Ribeiro Madeira, M^a L. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares*. Universidad de Extremadura

Gil, N. (2014). *Collaborative Writing: Product, Process and Students' Perceptions in Secondary School EFL Writing*. Postgraduate Master's Degree in Education - EFL Teachers. Universidad Pública de Navarra.

Gobierno de Navarra. Servicio de Inspección Educativa. Área de Evaluación del Alumnado. (2016). *Evaluación Final Etapa 6º de Educación Primaria*. Departamento de Educación.

Gobierno de Navarra (2006). *Cuadernos de Inspección Educativa. Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria*. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra

Sánchez Jiménez, D. (2010). *Planteamiento colaborativo en la didáctica de la composición*. Tonos, 20.

Schley, S. y Stinson, M. (2016). *Collaborative Writing in the Postsecondary Classroom: Online, In-Person, and Synchronous Group Work with Deaf, Hard-of-Hearing, and Hearing Students*. Journal of Postsecondary Education and Disability, 29(2), pp.151-164.

Slavin, R. y Johnson, R. (2002). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique

Trimbur, John. "Consensus and Difference in Collaborative Learning". The Norton Book of Composition Studies. New York: W.W. Norton & Co., 2009. 733-747. Traducción mía.

Yong Mei Fung. (2010). *Collaborative Writing Features*. RELC Journal, 41(1), pp.18-30.

Wigglesworth, G. y Storch, N. (2009). *Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy*. Language Testing, 26(3), pp.445-466.

ANEXOS

A. Anexo I - Parrilla de corrección

A. Anexo II - Preguntas del cuestionario

A. Anexo III - Ejemplos textos individuales

A. Anexo IV - Ejemplos textos en parejas

		modo	planificación	n.º palabras	Márgenes	Título	n.º Párrafos	Estructura	Puntuación	Locuciones	Precisión léxica	Adjetivos		Ortografía		Coherencia
												N.º	Calidad	Faltas	Tildes	Sintaxis
Estudiante 1	INICIAL	Individual	- Orden - características del espacio - enumeración	170	NO	SI	2	NO	Puntos bien, No hay comas	11	Básico	12	Colores Tamaño	1	7	Frases liosas
	FINAL	Individual	-Orden -características a Mencionar -Enumeración breve	196	SI	NO	5	SI	Alguna frase Larga. No hay comas	13	Vocabulario más Elaborado	19	Colores, tamaño, Forma	3	5	Bien
Estudiante 2	INICIAL	Individual	- Orden - muebles esquema	183	NO	NO	1	SI	Puntos bien, Demasiadas Comas	5	Buen vocabulario	14	tamaño, colores, Sensaciones	1	5	Bien
	FINAL	Individual	- Muy esquemático Basado en los muebles que se hay en La habitación.	241	SI	NO	5	SI	Algunas frases Muy cortas, utiliza puntos en vez de comas	6	Vocab. Correcto	29	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	3	Bastante bien
Estudiante 3	INICIAL	Individual	- Orden - Situación muebles	128	NO	SI	1	SI	3 frases	8	Buen vocabulario	6	Colores, Forma, Tamaño	2	3	Algunas frases Liosas
	FINAL	Individual	- Enumeración de Muebles	166	NO	NO	3	SI	Buena puntuación Faltan comas	8	Intenta usar Vocabulario rico Aunque no sea el Mejor	14	Forma, colores, Sensaciones	3	4	Falta coherencia Gramatical
Estudiante 4	INICIAL	Individual	- Enumeración	144	NO	SI	2	SI	Buena puntuación	9	Buen vocabulario	18	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	1	4	Bien
	FINAL	Individual	- Enumeración	179	SI	SI	8	SI	Buena puntuación	7	Buen vocabulario	13	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	3	5	Bien
Estudiante 5	INICIAL	Individual	NO	139	NO	NO	1	SI	Algunas frases Breves y otras Demasiado largas	3	vocabulario rico	11	Colores, Forma, Tamaño	1	4	Bien
	FINAL	Individual	Esquema habitación Con muebles	180	NO	NO	4	SI	Frases cortas	5	Vocab. Correcto	10	tamaño, colores, Sensaciones	1	6	Bien
Estudiante 6	INICIAL	Individual	-Orden -colores -2 muebles	127	NO	NO	1	X	Buena puntuación	7	Vocab. Concreto	12	Colores, Forma, Sensaciones	0	1	Bien
	FINAL	Individual	- Enumeración muy Básica	196	NO	NO	7	SI	Buena puntuación	8	Vocab. Concreto	15	Colores, Forma, Sensaciones	0	1	Muy bien
Estudiante 7	INICIAL	Individual	-Orden de enumeración de muebles	173	NO	SI	1	SI	Frase muy larga y Faltan comas o Sobran puntos	8	Falta precisión Combinado con Vocab concreto	15	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	2	4	Bien
	FINAL	Individual	-Orden de enumeración de muebles Concreto en el espacio	204	NO	SI	6	SI	Buena puntuación	8	Buen vocabulario	22	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	1	0	Muy bien

	modo	planificación	n.º palabras	Márgenes	Título	n.º Párrafos	Estructura	Puntuación	Locuciones	Precisión léxica	Adjetivos		Ortografía		Coherencia	
											N.º	Calidad	Faltas	Tildes	Sintaxis	
Estudiante 8	INICIAL	Individual	-Orden -muy bien estructurado	157	NO	NO	3	SI	Buena puntuación	11	Buen vocabulario	16	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	2	4	muy bien
	FINAL	Individual	Muy buena planificación	257	SI	SI	5	SI	Buena puntuación	14	Buen vocabulario	16	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	4	muy bien
Estudiante 9	INICIAL	Individual	Organización según Lo que se describe	274	NO	SI	1	SI	Frases largas	8	Buen vocabulario, Tb generalidades	23	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	1	4	Bien
	FINAL	Pareja 1	- Enumeración de Muebles	216	SI	SI	5	SI	Buena puntuación	9	Buen vocabulario	20	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	2	Muy bien
Estudiante 10	INICIAL	Individual	NO	86	SI	SI	1	NO	Frases muy cortas	7	Vocab. Básico	8	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	2	Esquemático
	FINAL	Pareja 1	- Enumeración de Muebles	216	SI	SI	5	SI	Buena puntuación	9	Buen vocabulario	20	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	2	Muy bien
Estudiante 11	INICIAL	Individual	-Texto esquemático	157	NO	SI	1	NO	Buena puntuación	8	Buen vocabulario	26	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	1	Falta coherencia en algunas frases
	FINAL	Pareja 2	Texto escrito como Una especie de borrador	270	SI	SI	6	SI	Buena puntuación	11	Buen vocabulario	34	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	1	1	Muy bien
Estudiante 12	INICIAL	Individual	-Escritura del texto Final guionizado	160	SI	NO	5	SI	Buena puntuación	11	Vocab. Normal	9	Colores, forma	2	2	Bastante bien
	FINAL	Pareja 2	Texto escrito como Una especie de borrador	270	SI	SI	6	SI	Buena puntuación	11	Buen vocabulario	34	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	1	1	Muy bien
Estudiante 13	INICIAL	Individual	-Enumeración con Adjetivo	182	NO	NO	3	SI	Buena puntuación	6	Vocabulario Rico	22	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	3	Muy bien
	FINAL	Pareja 3	-Enumeración en Profundidad	236	NO	SI	8	SI	Buena puntuación	14	vocabulario rico	26	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	0	Muy bien
Estudiante 14	INICIAL	Individual	Casi sin planificación	149	SI	NO	3	SI	Alguna frase larga	10	Vocab. Básico	18	Colores, tamaño, Forma	5	6	Alguna frase lisa Porque es larga
	FINAL	Pareja 3	-Enumeración en Profundidad	236	NO	SI	8	SI	Buena puntuación	14	vocabulario rico	26	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	0	Muy bien

		modo	planificación	n.º palabras	Márgenes	Título	n.º Párrafos	Estructura	Puntuación	Locuciones	Precisión léxica	Adjetivos		Ortografía		Coherencia
												N.º	Calidad	Faltas	Tildes	Sintaxis
Estudiante 15	INICIAL	Individual	Texto escrito como Una especie de borrador	108	SI	SI	1	SI	Puntuación Descuidada	6	Vocab. Básico	3	tamaño y color	1	6	Falta coherencia
	FINAL	Pareja 4	Enumeración simple	263	NO	NO	4	SI	Buena puntuación	11	Vocab. Normal	21	Color, tamaño, Forma	0	0	Bien
Estudiante 16	INICIAL	Individual	-Enumeración de Muebles	205	SI	NO	1	SI	Buena puntuación	9	Vocab. Normal	14	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	0	Bien
	FINAL	Pareja 4	Enumeración simple	263	NO	NO	4	SI	Buena puntuación	11	Vocab. Normal	21	Color, tamaño, Forma	0	0	Bien
Estudiante 17	INICIAL	Individual	-Orden -Enumeración	259	SI	NO	2	SI	Buena puntuación	13	Buen vocabulario	19	Colores, Tamaño, Sensaciones	1	0	Bien
	FINAL	Pareja 5	- Enumeración muy Simple de paredes	332	SI	SI	6	SI	Frases bastante Cortas	15	Vocab. Normal*	27	Color, tamaño, Forma	0	1	Bastante bien
Estudiante 18	INICIAL	Individual	Orden y enumeración Elaborados	226	NO	NO	1	SI	Frases muy cortas	13	Vocab. Normal	6	Colores, tamaño, Forma	0	3	Bien, pero a veces Lioso
	FINAL	Pareja 5	- Enumeración muy Simple de paredes	332	SI	SI	6	SI	Frases bastante Cortas	15	Vocab. Normal*	27	Color, tamaño, Forma	0	1	Bastante bien
Estudiante 19	INICIAL	Individual	-Orden con enumeración -colores y texturas	252	NO	NO	5	SI	Buena puntuación	13	Buen vocabulario	29	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	3	3	Bien
	FINAL	Pareja 6	Casi sin planificación	222	SI	NO	8	SI	Buena puntuación	14	Vocab. Normal	27	Color, tamaño, Forma	0	2	Bastante bien
Estudiante 20	INICIAL	Individual	-Orden -Esquema-resumen de Lo que va a describir	164	NO	NO	1	SI	Frases demasiado Largas	10	Vocab. Normal	19	Colores, tamaño	3	3	A veces lioso
	FINAL	Pareja 6	Casi sin planificación	222	SI	NO	8	SI	Buena puntuación	14	Vocab. Normal	27	Color, tamaño, Forma	0	2	Bastante bien
Estudiante 21	INICIAL	Individual	-Enumeración de Muebles con adjetivos	115	SI	SI	2	SI	Buena puntuación	8	Vocab. Normal	8	tamaño y colores	0	0	Bastante bien, Falta concreción
	FINAL	Pareja 7	-Esquema con enumeraciones y situación de objetos.	160	SI	SI	3	SI	Buena puntuación	9	Vocab. Normal	13	Color, tamaño, Forma	0	1	Bastante bien

	modo	planificación	n.º palabras	Márgenes	Título	n.º Párrafos	Estructura	Puntuación	Locuciones	Precisión léxica	Adjetivos		Ortografía		Coherencia	
											N.º	Calidad	Faltas	Tildes	Sintaxis	
Estudiante 22	INICIAL	Individual	NO	159	SI	SI	1	SI	Buena puntuación	10	Vocab normal	12	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	0	1	es liso
	FINAL	Pareja 7	-Esquema con enumeraciones y situación de objetos.	160	SI	SI	3	SI	Buena puntuación	9	Vocab. Normal	13	Color, tamaño, Forma	0	1	Bastante bien
Estudiante 23	INICIAL	Individual	-Orden Enumeración	218	SI	SI	1	SI	No distribuye bien Las frases	7	Buen vocabulario	17	Colores, tamaño, Forma	1	1	Bien
	FINAL	Pareja 8	-Enumeración muy Simple	364	SI	SI	7	SI	Puntuación Regular	15	Vocab. Normal	25	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	5	4	Bastante bien
Estudiante 24	INICIAL	Individual	-Enumeración de suelo, Pared y objetos	180	SI	NO	1	SI	Buena puntuación	6	Vocab normal	20	Colores, tamaño, Forma	2	7	Bastante bien
	FINAL	Pareja 8	-Enumeración muy Simple	364	SI	SI	7	SI	Puntuación Regular	15	Vocab. Normal	25	Colores, Forma, Tamaño, Sensaciones	5	4	Bastante bien

A. ANEXO II – Preguntas del cuestionario

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la actividad?
- ¿Has aprendido algo nuevo? Si tu respuesta es que sí, explica un poco lo que has aprendido. Si es que no, razona tu respuesta.
- ¿La explicación recibida ha sido suficiente para realizar la actividad?
¿Por qué?
- ¿Crees que has mejorado la escritura a lo largo del proceso? ¿Qué es lo que más te ha ayudado a mejorar?
- ¿Te gusta más escribir en pareja o solo? ¿Por qué?
- Comentarios

A. ANEXO III – Ejemplo de producciones individuales



Figura 2. Foto producción inicial Estudiante 7

TONO BEIGE

Este salón tono beige tiene un estilo muy vintage. Empezando por el medio se podría ver una mesa tono beige cuadrada y no muy alta, en ella hay muchos objetos encima, por ejemplo, libros, unas pequeñas macetas blancas y utensilios de cocina tales como un molinero y unas bandejas blancas para depositar ~~teteras~~ o cualquier cosa ^{concreta}. Mas atrás se podrían ver dos sillones con el mismo estampado acompañados por cojines a juego. Todo esto acompañado por una gran estantería llena de libros y objetos de decoración. Para dar una poca de iluminación al salón, ~~en~~ en la parte superior de la estantería, hay dos fotos color dorado. A la ~~esqu coasta~~ izquierda se podría diferenciar un gran ~~balcón~~ ^{balcón} y para tapar esto se ~~ponen~~ ^{añaden} una ~~gran~~ cortina color beige también. Para finalizar, delante del ~~balcón~~ está situada una mesa con objetos como una maceta, una letra "A" y así. Acompañado por una lámpara de mediana altura blanca. Este salón tiene una gran iluminación natural y es bastante grande. Creo que se podría pasar un buen rato ~~en~~ ahí.

Figura 3. Producción inicial Estudiante 7



Figura 4. Foto producción final estudiante 7

COLOR

Esta habitación tan oscura y llena de objetos está bien iluminada por sus naturales.

Empezando por el fondo, tenemos una pared negra con dos cuadros y tres fotos. Esta pared es muy peculiar ya que los márgenes de esta pared situada enfrente son al igual que las demás de color turquesa.

La pared izquierda tiene varias fotos pegadas en ella y un gran caparazón de tortuga colgado a modo de cuadro. Toda esta gran pared tan decorada está acompañada por una mesa de mediana estatura naranja con tres velas.

En la pared derecha hay un armario pequeño de color negro con unos cuantos marcos de fotos blancos encima. Después de este mueble estaría una puerta blanca.

La cama se encuentra en medio de la habitación con unas sábanas de color blanco acompañados de dos mesillas a los dos lados con objetos personales. Justo enfrente de la cama, hay dos sillas marrones bien colocadas. A la izquierda de la silla izquierda hay una pequeña mesa blanca y gris con una revista y dos objetos de distintos colores.

Esta bonita habitación con tan buna iluminación natural es un buen lugar para relajarse gracias a los tonos de la pared y de las fotos de los paisajes.

Figura 5. Producción final estudiante 7

A. Anexo IV – Ejemplos de textos en parejas



Figura 6. Foto producción inicial estudiante 9

EL ESPACIO DEL COLOR:

Nos encontramos en un cuarto, el cual tiene paredes amplias. Estas contienen diferentes colores, un par de estas de color blanco, y otras dos de color marrón grisáceo. (El punto de enfoque o de partida será ubicado enfrente de el punto en el que tres paredes se encuentran, a una distancia mediana.) *no hay falta*

A nuestra derecha podemos encontrar un amplio ventanal que cubre gran parte de la pared blanca, a través de este podemos encontrar una terraza que dispone de un gran contraste de colores, así como el mercado intenso de la pared de pie con el verde amarillento de la multitud de plantas. Prácticamente debajo de este ventanal, podemos encontrar un cojín que fusiona diferentes colores de la gama, que se ubica debajo del gato ???

como el color negro intenso de la piel de este. A los lados del cojín multicolor, encontramos una amplia mesa de cristal que tiene encima varios objetos de diferente tamaño y color, y una mantita de color rojo intenso que posee encima de esta los objetos de características similares a los de la mesa de cristal.

Al lado de esta, podemos encontrar un sofá espacioso con cinco cojines de diferente forma y color, que se fijaron de forma correcta. Encima de este podemos disfrutar de un cuadro de "The Beatles" en el que distintos colores pueden ser apreciados. Por último, destacar en afemba blanca que es situada debajo de la mesa de cristal y al lado del sofá, el cojín grande y el sillón de color blanco con tela en forma de red.

Figura 7. Producción inicial estudiante 9



Figura 8. Foto producción inicial estudiante 10

El salón

Arriba a la izquierda hay un gallo rojo encima de una gran estantería de libros. En medio de la estantería hay una ventana con vistas al jardín. En medio se encuentra una jaula de pájaro decorativa. A la derecha de la ventana se sitúa la lámpara. A la izquierda hay un pequeño sillón. En medio de la habitación hay una mesa cuadrada llena de decoraciones. A la derecha de la mesa está el sillón y una pequeña mesa. El suelo está cubierto por una alfombra color crema.

Figura 9. Producción inicial estudiante 10

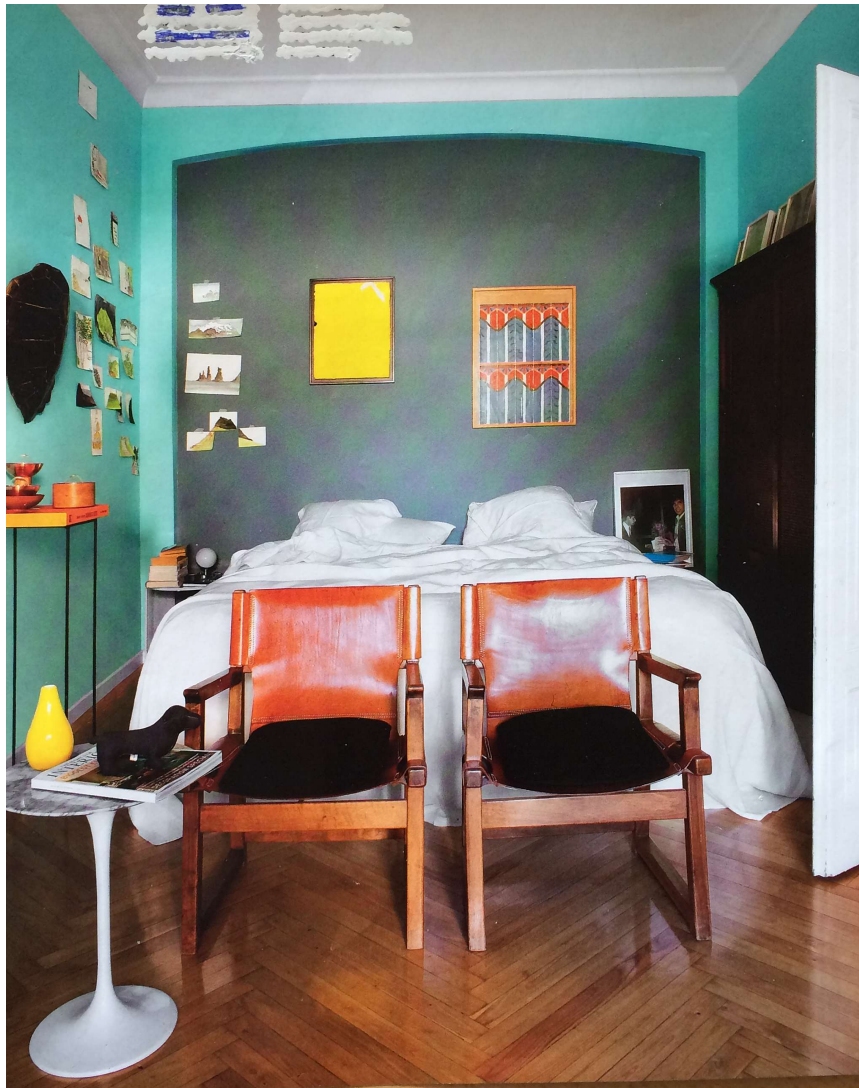


Figura 10. Foto producción final estudiantes 9 y 10

LA HABITACIÓN

Nos encontramos en una habitación de no mucha amplitud para dos personas. Tres paredes de color verde azulado de textura lisa y una blanca delimitan el espacio reducido de esta habitación.

Podemos encontrar una pequeña mesa de forma abstracta con pequeños decorativos de distintos colores encima de ésta. La mesa está cercana a nuestro punto de vista. Cerca de la mesita podemos observar dos sillas de color marrón amarillento, encima de estas podemos observar un par de cojines de color negro que aparentan gran comodidad. Detrás de estos podemos disfrutar de una espaciosa cama de color blanco imitado que a sus lados se aprecian varios detalles en los que vamos a incidir a continuación.

Al lado derecho de la cama podemos encontrar una mesita de noche con una foto en color. También, podemos apreciar un armario de color negro con tonos de marrones que tiene encima varias fotos con marco.

En el lado opuesto de la cama podemos apreciar varias fotografías pegadas a la pared. Al lado de estas, una mesita de color similar a las sillas puede ser observada, con distintos decorativos metálicos. El cabezal de color beige grisáceo posee varios cuadros y fotografías.

Por último, destacar que nos encontramos en una habitación de no mucha amplitud que contrasta en su uso de distintos colores marrones.

Figura 11. Producción final estudiantes 9 y 10