

La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria

Metalinguistic activity in a collaborative writing task in Primary Education

Mónica Aznárez-Mauleón

Universidad Pública de Navarra (España)
<https://orcid.org/0000-0002-9363-8446>

Maite López-Flamarique

Universidad Pública de Navarra (España)
<https://orcid.org/0000-0002-1980-6368>

Isabel García-del-Real

Universidad Pública de Navarra (España)
<https://orcid.org/0000-0003-0407-1255>

Fecha de recepción:

05/02/2020

Fecha de aceptación:

03/10/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Metalingüística; escritura colaborativa; procesos de escritura; competencia escrita; Educación Primaria.

Keywords:

Metalinguistics; Collaborative Writing; Writing processes; Writing Skills; Primary Education.

Correspondencia:

monica.aznarez@unavarra.es

Resumen

Diversos estudios destacan el valor de la actividad metalingüística que se genera en tareas de escritura colaborativa para el desarrollo de la competencia escrita del alumnado. Sin embargo, pocos la han analizado en el contexto educativo de primaria. Este artículo investiga el contenido de la actividad metalingüística que nueve parejas de 5º curso (10-11 años) generan en las fases de preescritura, escritura y revisión de la producción colaborativa de una fábula tras una intervención didáctica sobre este género textual. Para ello, se identificaron los episodios metalingüísticos generados en las interacciones orales, y se analizó su contenido y su frecuencia. Los resultados muestran que la mayor parte de los episodios se refiere a aspectos textuales y mecánicos, y que su contenido varía de acuerdo al objetivo propio de cada fase de la tarea: la organización textual en la fase de preescritura, y la corrección, meramente ortográfica, en la fase de revisión. Los resultados obtenidos se discuten en relación con los efectos de la intervención didáctica, de la madurez cognitiva del alumnado y del tipo de corrección habitual en la escuela. Finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones didácticas.

Abstract

Several studies have underscored the importance of the metalinguistic activity generated in collaborative writing tasks for the development of students' writing competence. However, few of them have analyzed it in primary education contexts. This paper investigates the focus of the metalinguistic activity generated by nine pairs of fifth graders (10-11 years-old) in the prewriting, writing and revision stages of the collaborative production of a fable after a teaching intervention about this genre. To this aim, the episodes produced in the oral interactions were identified and analyzed in terms of focus and frequency. Results show that most episodes deal with textual and mechanical aspects, and that their focus varies according to the aims of the different stages of the task: text organization in the prewriting stage, and correction -focused merely on spelling- in the revision stage. The results obtained are discussed in relation to the effects of the intervention, the students' cognitive maturity and the kind of correction usually made at school. Pedagogical recommendations are also given.

Aznárez-Mauleón, M., López-Flamarique, M., & García-del-Real, I. (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. *Ocnos*, 19 (3), 42-54.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2265

Introducción

La escritura colaborativa ha centrado el interés de numerosas investigaciones, especialmente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la producción textual en segundas lenguas y lenguas extranjeras (L2/LE) (véase Storch, 2013). La producción textual en colaboración se define como una actividad que implica: (1) la interacción entre quienes participan en el proceso; (2) un producto final que no puede describirse como una mera suma de distintas contribuciones; y (3) un sentido de autoría compartida entre los participantes (Storch, 2016). La investigación en este campo ha mostrado que las actividades de co-construcción y co-autoría de textos resultan beneficiosas para el aprendizaje del alumnado (Storch, 2005; 2013) por varias razones. En primer lugar, estimulan la discusión y ofrecen al alumnado oportunidades de interacción significativa, lo que favorece su rendimiento en la escritura (Khatib y Meihami, 2015; Bueno-Alastuey y Martínez de Lizarrondo, 2017; Villarreal y Gil-Sarratea, 2019). En segundo lugar, este tipo de actividades reducen la ansiedad y aumentan la confianza, la implicación y la autonomía del alumnado (McDonough, 2004). Asimismo, desde una perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1986), se puede afirmar que la interacción entre quienes participan en la escritura conjunta de textos refleja, promueve y enriquece su competencia escrita.

Gran parte de estos trabajos (Fernández Dobao, 2012; Storch y Aldosari, 2013; Basterrechea y García-Mayo, 2013; McDonough, De Vleeschauwer y Crawford, 2018; Villarreal y Gil-Sarratea, 2019; Calzada y García-Mayo, 2020; entre otros) analizan la actividad discursiva que se genera en la interacción y en la que el alumnado presta atención a los diferentes niveles lingüísticos (ortográfico, de puntuación, léxico, morfológico, sintáctico y textual) implicados en el acto de escribir. Se trata de estudios que se enmarcan dentro del denominado en inglés *metatalk* (Swain, 1998), esto es, el uso que se hace de la lengua para reflexionar sobre la propia

lengua en contextos de enseñanza-aprendizaje. El llamado *metatalk* es, en definitiva, uno de los usos metalingüísticos que realizan los hablantes (Loureda, 2009) y que la lengua permite gracias a su reflexividad o capacidad para referirse a sí misma (Jakobson, 1960; Rey-Debove, 1978).

A este discurso metalingüístico que tiene lugar en el contexto interactivo del aula, es al que se refieren otros trabajos del ámbito de las lenguas romances con el término *actividad metalingüística* (Dolz y Meyer, 1998; Guasch y Milian, 1999; Camps y Milian, 2000; Ribas, Fontich y Guasch, 2014; Fontich, 2016; Fontich y García-Folgado, 2018; entre otros). El presente artículo se enmarca en esta línea de trabajo dedicada al análisis de la actividad metalingüística que se genera en el plano social y en el contexto educativo, concretamente en las interacciones que tienen lugar en tareas de escritura colaborativa. Como advierten Fontich y García-Folgado (2018), la escritura colaborativa constituye una tarea manipulativa que promueve la discusión, de modo que el análisis de la actividad metalingüística que se genera en ella ayudará a comprender y a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudios realizados en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2/LE muestran que, a diferencia del alumnado universitario (Fernández Dobao, 2012), el alumnado más joven que escribe en colaboración presta atención a aspectos mecánicos como la ortografía (Kim y McDonough, 2011; Calzada y García-Mayo, 2020; Villarreal y Munarriz-Ibarrola, en prensa). Los escasos trabajos existentes sobre escritura colaborativa en L1 observan que las intervenciones didácticas y los recursos de apoyo a la planificación y a la revisión enriquecen y orientan la actividad metalingüística del alumnado hacia aspectos estructurales o de índole semántico-global tanto en secundaria (Camps, Guash, Milian, y Ribas, 2000; Tormo Guevara, 2017) como en primaria (Madeira, 2015; Montanero y Madeira, 2019), donde el alumnado parece mostrar una menor capacidad para ocuparse de ese tipo de aspectos (Barbeiro y Brandão Carvalho, 2006).

La presente investigación surge del interés por conocer los aspectos a los que presta atención el alumnado de primaria en la escritura colaborativa de textos en español L1, un contexto sobre el que aún no se ha investigado, con el fin de obtener un diagnóstico que permita orientar la enseñanza de esta competencia en el aula. Asimismo, consideramos importante investigar si dicha actividad metalingüística varía según las fases de la tarea (preescritura, escritura y revisión) que –con base en diversas investigaciones (véase Graham, McKeown, Kiuahara y Harris, 2012 y Chanquoy, 2001)– se recomienda seguir al alumnado (Camps, 1994; 2003; García-Parejo, 2011), así como comprobar si dicha actividad se corresponde con los objetivos que este debía fijarse en cada una de ellas: planificar el texto –en particular, organizar las ideas según la estructura del género, una de las tres operaciones propias de este proceso (Flower y Hayes, 1981)–, producirlo y revisarlo.

La actividad metalingüística en la escritura

La escritura de textos implica necesariamente algún tipo de actividad metalingüística (Tolchinsky, 2000; Fortune, 2005; Myhill, 2011), es decir, las personas que escriben necesitan, en mayor o menor medida, prestar atención a la lengua que utilizan. En efecto, en la producción textual, la lengua escrita se convierte en un artefacto, y como tal, en el objeto de habla, de estudio y de reflexión (Mertz y Yovel, 2010). La actividad metalingüística, que puede definirse como el proceso en el que los individuos reflexionan sobre la lengua (Dolz y Meyer, 1998; Camps y Milian, 2000), está íntimamente relacionada con la llamada función metalingüística (Jakobson, 1960) o reflexividad de las lenguas naturales, así como con la capacidad que tiene el ser humano de reflexionar sobre ellas (Benveniste, 1974). Es por ello por lo que esta actividad, de especial interés para la adquisición y enseñanza de lenguas, ha sido también objeto de estudio desde las perspectivas lingüística (Rey-Debove, 1978; Casado, González y Loureda, 2005; Loureda, 2009; entre otros) y cognitiva (Karmiloff-Smith, 1992; Gombert, 1992; Sebastián y Maldonado, 1998; entre otros).

En este trabajo, tomamos el término *actividad metalingüística* para referirnos a la actividad discursiva que se produce en la interacción social en el aula y cuyo objeto es la propia lengua (Dolz y Meyer, 1998; Bigas et al., 2001; Camps y Milian, 2000; Ribas et al., 2014; Fontich, 2016; Fontich y García-Folgado, 2018; entre otros). En las situaciones de escritura colaborativa, la lengua se usa como instrumento para referirse a sí misma en la resolución de los problemas que implica esta tarea (Guasch y Milian, 1999; Camps et al., 2000). Las actividades de co-construcción y co-autoría de un texto escrito (Storch, 2013) promueven la actividad metalingüística en tanto en cuanto obligan al alumnado a hablar sobre la lengua que está utilizando, a observarla como objeto y a reflexionar de manera conjunta sobre ella, explicitando y justificando sus elecciones para el texto (Swain y Watanabe, 2012; Storch, 2013). Desde una visión socioconstructivista (Vygotsky, 1986), la actividad metalingüística que se genera en la escritura colaborativa no solo refleja el conocimiento metalingüístico de los/as participantes, sino que además lo construye y lo enriquece. Las interacciones que se producen en estas situaciones de escritura presentan, por tanto, un gran potencial como instrumento de aprendizaje y como desencadenantes de “actividad adquisicional” (Guasch y Milian, 1999; Barbeiro y Brandão Carvalho, 2006). En este sentido, algunos estudios en contextos de enseñanza-aprendizaje de L2/LE (McDonough y García Fuertes, 2015; McDonough et al., 2018) han observado que, gracias a la actividad metalingüística generada en la interacción, los textos escritos en tareas colaborativas son gramaticalmente más correctos que los producidos individualmente. En definitiva, la negociación sobre la lengua que se produce mientras el alumnado co-construye significado se considera una fuente de aprendizaje y de desarrollo lingüísticos (Guasch y Milian, 1999; Swain y Watanabe, 2012; Storch, 2013).

Como ya se ha mencionado, la mayor parte de los trabajos dedicados a estudiar la actividad metalingüística en procesos de escritura colaborativa se han desarrollado en el ámbito

de la enseñanza-aprendizaje de L2/LE (Fortune, 2005; Gutiérrez, 2008; Fernández Dobao, 2012; Wigglesworth y Storch, 2009; Storch y Aldosari, 2013; Basterrechea y García-Mayo, 2013; McDonough et al., 2018; Villarreal y Gil-Sarratea, 2019; Calzada y García-Mayo, 2020; entre otros). En ellos, se utiliza como unidad de análisis el episodio (Storch, 2005), principalmente los llamados *language related episodes* (LREs) –de tipo gramatical, léxico o mecánico–, que se definen como cualquier parte de diálogo en la que el alumnado habla sobre la lengua que está produciendo, cuestiona su uso lingüístico, o se autocorriga o corrige a otra persona (Swain y Lapkin, 1995).

Los trabajos realizados con alumnado adulto (Fernández Dobao, 2012; Wigglesworth y Storch, 2009) concluyen que este presta atención principalmente a aspectos léxicos y gramaticales, y menos a aspectos mecánicos de la escritura (ortografía y puntuación). Sin embargo, los estudios realizados con estudiantes de primaria y primer curso de secundaria (Kim y McDonough, 2011; Villarreal y Munarriz-Ibarrola, en prensa) muestran que los/as niños/as, a diferencia de las personas adultas, no tratan aspectos gramaticales y sí ortográficos, lo cual se relaciona con su madurez cognitiva y con el hecho de que su conciencia metalingüística no está todavía plenamente desarrollada (Muñoz, 2014). Por último, en un estudio realizado en el marco de una secuencia didáctica en catalán con alumnado nativo y no nativo de 6º de primaria, Guasch y Milian (1999) observaron que las reflexiones metalingüísticas que surgían en la interacción grupal se centraban en aspectos léxicos y, en menor medida, en aspectos ortográficos y en problemas de cohesión textual.

Las investigaciones que analizan la actividad metalingüística en las interacciones del alumnado que escribe conjuntamente un texto en lengua materna se han realizado principalmente en el contexto de secundaria (Camps, Ribas, Guasch, y Milian, 1997; Camps et al., 2000; Tormo Guevara, 2017) e incluyen una intervención didáctica previa sobre el género textual. Particular interés

presenta el trabajo de Tormo Guevara, pues este conjuga el análisis de la actividad metalingüística generada en la interacción con el de los procesos de escritura de planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981) que lleva a cabo el alumnado en las diferentes sesiones establecidas en la tarea. Los resultados obtenidos por dichos trabajos muestran que el alumnado se centra en la estructura textual (Camps et al., 1997; Camps et al., 2000), objetivo de aprendizaje de la intervención didáctica realizada, y que este lo hace especialmente cuando planifica el texto (Tormo Guevara, 2017). Este resultado es positivo, pues muestra que el alumnado, gracias a la intervención, centra su planificación en aspectos relevantes como la estructura del género textual. Al mismo tiempo, este estudio también revela que el alumnado se preocupa mucho por aspectos ortográficos y de puntuación, especialmente mientras revisa el texto. Este hecho se encuentra en consonancia con la tendencia a realizar más cambios ortográficos o gramaticales que de significado, que se observa en la revisión llevada a cabo individualmente tanto por niños/as como por adultos/as (Fitzgerald, 1987; Chanquoy, 2001).

En cuanto al alumnado de primaria que escribe en su L1, los únicos trabajos encontrados que aportan datos al respecto son los realizados en Portugal por Barbeiro y Brandão Carvalho (2006), Madeira (2015) y Montanero y Madeira (2019). El primero de ellos informa sobre los procesos de escritura en los que se centra el alumnado de diferentes cursos que escribe en colaboración (concretamente, en tríos) –quien, según concluyen los autores, se dedica principalmente a planificar y a redactar–, pero no especifica los niveles lingüísticos concretos a los que este presta atención en cada uno de ellos. Madeira (2015) y Montanero y Madeira (2019), por su parte, comparan, tras una intervención didáctica, la actividad metalingüística que genera el alumnado en diferentes subtarefas de escritura y con diferentes recursos de apoyo a la planificación y a la revisión textuales. Los trabajos sobre planificación muestran que el alumnado de primaria suele centrarse en la generación de ideas y no en la organización del

texto (Bereiter y Scardamalia, 1987; McCutchen, 2006). Sin embargo, Madeira (2015) y Montanero y Madeira (2019) concluyen que el uso de un guion con preguntas en la planificación ayuda a que el alumnado se centre en aspectos estructurales o de índole semántico-global. Asimismo, se llega a la conclusión de que el uso de una rúbrica contribuye a que la revisión no se centre exclusivamente en aspectos mecánicos de la escritura como los ortográficos, más fáciles de detectar y corregir (Butterfield, Hacker y Plumb, 1994) y probablemente aquellos a los que más importancia suele darle el profesorado (véase Birello y Gil Juan, 2014).

Objetivos y preguntas de investigación

Como se ha adelantado, el presente trabajo pretende aportar datos sobre la actividad metalingüística llevada a cabo por alumnado de primaria en español L1, un contexto lingüístico y educativo aún poco investigado. En particular, el estudio pretende observar el contenido de la actividad metalingüística que se genera en una tarea de escritura de una fábula en parejas realizada tras una intervención didáctica sobre este género textual.

Los objetivos específicos de esta investigación son identificar los aspectos lingüísticos (ortográficos, de puntuación, léxicos, morfosintácticos o textuales) a los que presta atención el alumnado en sus interacciones orales; observar si estos varían en función de la fase de la tarea (preescritura, escritura y revisión) en la que este se encuentra; y comprobar si existe correspondencia entre los aspectos objeto de atención y los objetivos propios de cada fase, a saber, la planificación del texto, su redacción y su revisión.

Así pues, el presente trabajo pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el contenido de la actividad metalingüística que se genera en la producción de un texto escrito en parejas por parte del alumnado de primaria? ¿A qué niveles lingüísticos (ortográfico, de puntuación, léxico,

morfosintáctico o textual) presta atención el alumnado en dicha actividad?

2. ¿Varía la actividad metalingüística en las distintas fases de la tarea (preescritura, escritura y revisión)? ¿Se corresponde esta con los objetivos fijados para cada una de ellas?

Metodología

El presente estudio busca responder a las dos preguntas de investigación mediante el análisis cualitativo de episodios metalingüísticos y la cuantificación de su frecuencia.

Contexto y participantes

Los participantes son 18 estudiantes (nueve niños y nueve niñas) del único grupo de 5º de primaria (10-11 años) de un centro público de una localidad navarra de unos 3000 habitantes, en el que la lengua vehicular es el castellano. Se eligió este nivel educativo porque a esta edad el alumnado, en general, ya ha automatizado el uso del código gráfico, lo que le permite, a la hora de escribir, dirigir la atención y el esfuerzo hacia procesos de orden superior (Flower y Hayes, 1981).

Instrumentos y diseño

La tarea de escritura en parejas consistía en la producción de una fábula, un género textual incluido en el currículo oficial y perteneciente a la tipología textual narrativa con la que el alumnado de primaria está más familiarizado (Kamberelis, 1999). La recogida de datos se realizó un día en el que el alumnado tenía dos sesiones seguidas de Lengua Castellana, de modo que, en la primera parte se realizó la intervención didáctica y en la segunda la tarea de escritura. Esta intervención consistió en una exposición oral por parte de la docente sobre las características de las fábulas (personajes, estructura y partes del género, y formato de los diálogos) y en la recomendación de planificar antes de escribir (generar las ideas y organizarlas) y de revisar el texto antes de entregarlo. Tras esta primera sesión explicativa, la docente realizó emparejamientos de modo

aleatorio y pidió al alumnado que escribiera una fábula teniendo en cuenta lo expuesto en la sesión anterior. Cada pareja llevó a cabo los procesos de escritura de manera autónoma, sin recursos de apoyo y sin ningún tipo de pauta ni límite temporal para cada uno de ellos.

Análisis

Las interacciones orales de cada pareja se registraron con grabadoras de audio y se analizaron mediante el programa de análisis cualitativo de datos Atlas.ti 8¹, con un índice de acuerdo intercodificadores del 91.88%.

La unidad de análisis que se ha utilizado para estudiar la actividad metalingüística y los procesos que lleva a cabo el alumnado es el episodio (Storch, 2005). Los episodios se delimitaron atendiendo al contenido de las interacciones, esto es, se daban por concluidos cuando la conversación cambiaba de foco de interés, por lo que estos pueden estar constituidos por uno o varios enunciados.

En el análisis de la actividad metalingüística –correspondiente a nuestra primera pregunta de investigación–, la caracterización de episodios se basó en un primer momento en los niveles lingüísticos (ortográfico, de puntuación, léxico, morfosintáctico y textual). Durante el análisis, se crearon nuevos códigos dentro del nivel textual que servían para caracterizar de una forma más precisa la actividad metalingüística del alumnado, a saber, los códigos ‘partes del género’, ‘características del género’, ‘párrafos’ y ‘principios de textualidad’ (véase tabla 1).

Dado que un mismo episodio podía recibir varios códigos relativos a diferentes aspectos, se vio conveniente realizar una codificación en dos capas: una primera capa referida a los niveles lingüísticos, y una segunda capa correspondiente a los principios de textualidad, que, aunque constituyen actividad metalingüística a nivel textual, pueden implicar también otros niveles lingüísticos. Por esta razón, los episodios en los

que existía coocurrencia de códigos fueron contabilizados como episodios diferentes.

Para responder a la segunda pregunta de investigación referente a la correspondencia de la actividad metalingüística generada con los objetivos de cada fase de la tarea (preescritura, escritura y revisión), se realizó una delimitación de cada fase mediante la identificación de los enunciados que claramente marcaban el inicio o fin de la textualización como “A1: Empieza, empieza, venga ya. Érase una vez...” o “A1: Voy a decirle a Marta que hemos terminado. A2: No, no, no, que aún faltan las faltas de ortografía”.

Resultados

El análisis de la frecuencia de los episodios metalingüísticos muestra un predominio de episodios en los que el alumnado habla de los aspectos textuales que se trataron en la intervención didáctica –las partes y las características del género, la separación en párrafos–, así como de aquellos dedicados a aspectos mecánicos de la escritura –ortografía y puntuación– (véase tabla 2). Los niveles lingüísticos a los que menos atención presta el alumnado son el léxico, la morfosintaxis y los principios de textualidad –coherencia, cohesión y adecuación–. No obstante, la variación entre parejas es muy alta.

En relación a la segunda pregunta de investigación, en términos globales, la actividad metalingüística varía según la fase de la tarea (véase tabla 3): en la preescritura se centra en los aspectos textuales trabajados en la intervención didáctica (partes y características del género y párrafos), y en la revisión lo hace en aspectos mecánicos (ortografía). Sin embargo, es durante la escritura cuando el alumnado genera la mayor parte de los episodios metalingüísticos, que son de contenido diverso.

En la preescritura, algunas parejas hablan de la necesidad de poner un título a la historia, si bien la mayoría decide dejarlo para el final. La mitad de ellas se refiere también a la moraleja, de manera que esta orienta, de alguna forma, el

Tabla 1
Actividad metalingüística. Categorías de análisis

Código		Ejemplo					
Ortografía		A1: Érase va con acento ¿no? A2: Eraséee no; era, no sé, eso lo ponemos luego. ¿Érase es separado eeh o junto? A1: ¡Érase sí que lleva acento! Porque es esdrújula A2: É-ra-se, pero erase A1: Éeeerese (Pareja 4)					
Puntuación		A1: Ya está, punto A2: Y nunca más... A1: No, no, no; punto, punto (Pareja 1)					
Léxico		A2: No, cuando tocó el pito A1: La sirena A2: (RISAS) A1: Los amigos del tiburón A2: Que la sirena es ninoo ninoo ninoo A1: Pero la sirena, la sirena es una sirena que vive debajo del mar A2: (RISAS) Bueno es verdad, como debajo del agua, del mar no hay timbre, la sirena canta. Cuando cantó la sirena (RISAS) A1: Cuando cantó la sirena (Pareja 1)					
Morfosintaxis		A1: De todo esto aprendemos de queee A2: Que, no de que A1: Que (Pareja 7)					
Textual	Partes del género	A2: Y ahora hay que poner la moraleja digo yo A1: ¡Y el título! A2: Y la moraleja y el título que eso hay que pensarlo, a ver, moraleja (Pareja 4)					
	Características del género	A2: Orca eeh no, un nombre de humano no A1: Sí porque es una fábula y las fábulas... (Pareja 2)					
	Párrafos	A1: Eennn otro, otro párrafo (Pareja 8)					
	Principios de textualidad	<table border="1"> <tr> <td>Coherencia</td> <td>A2: [...] estabaaa nadandooo por los mares A1: Ahora yo; y se encuentra a un pez espada, ¿no? A2: Y se encontró (Pareja 3)</td> </tr> <tr> <td>Cohesión</td> <td>A1: Cuando llegó, el reto era, y decimoos cuál era el reto A2: No, no, no, aquí has puesto, un día el tiburón estaba dispuesto a retarle; al día siguiente, así empezamoooos A1: Le retó A2: Sí, eso (Pareja 7)</td> </tr> <tr> <td>Adecuación</td> <td>A1: Quitó la decoración y puso la que le dio la gana; no, la que quería, que queda mal (Pareja 5)</td> </tr> </table>	Coherencia	A2: [...] estabaaa nadandooo por los mares A1: Ahora yo; y se encuentra a un pez espada, ¿no? A2: Y se encontró (Pareja 3)	Cohesión	A1: Cuando llegó, el reto era, y decimoos cuál era el reto A2: No, no, no, aquí has puesto, un día el tiburón estaba dispuesto a retarle; al día siguiente, así empezamoooos A1: Le retó A2: Sí, eso (Pareja 7)	Adecuación
Coherencia	A2: [...] estabaaa nadandooo por los mares A1: Ahora yo; y se encuentra a un pez espada, ¿no? A2: Y se encontró (Pareja 3)						
Cohesión	A1: Cuando llegó, el reto era, y decimoos cuál era el reto A2: No, no, no, aquí has puesto, un día el tiburón estaba dispuesto a retarle; al día siguiente, así empezamoooos A1: Le retó A2: Sí, eso (Pareja 7)						
Adecuación	A1: Quitó la decoración y puso la que le dio la gana; no, la que quería, que queda mal (Pareja 5)						

Tabla 2
Episodios de actividad metalingüística y datos de variabilidad entre parejas

	Nº de episodios	Variabilidad entre parejas		
		Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
Partes y características del género	135	15	6.38	0.43
Párrafos	18	2	1.41	0.70
Ortografía	66	7.33	8.29	1.13
Puntuación	76	8.44	6.44	0.76
Léxico	28	3.11	3.44	1.11
Morfosintaxis	14	1.56	1.24	0.79
Principios de textualidad	14	1.56	1.24	0.79

Tabla 3
Distribución de los episodios metalingüísticos según las fases de la tarea

	Preescritura	Escritura	Revisión	TOTAL
Partes y características del género	25	109	1	135
Párrafos	2	16	0	18
Ortografía	0	42	24	66
Puntuación	0	76	0	76
Léxico	0	28	0	28
Morfosintaxis	0	14	0	14
Principios de textualidad	0	14	0	14

Tabla 4
Tiempo empleado por cada pareja y número de episodios totales de aspectos textuales y ortográficos

	Tiempo total	Tiempo de preescritura	Tiempo de revisión	Episodios de aspectos textuales	Episodios de ortografía	Episodios totales
Pareja 1	24'	4' 20"	0	12	5	38
Pareja 2	28'	2' 10"	0	21	15	52
Pareja 3	24'	2'20"	0	18	1	33
Pareja 4	31' 10"	2' 15"	3' 40"	32	18	61
Pareja 5	27'	5' 55'	4' 55'	16	21	41
Pareja 6	35'	2' 30"	0	19	4	50
Pareja 7	30' 15"	1'	0	24	1	49
Pareja 8	9'	1' 35"	0	5	1	9
Pareja 9	18'34"	1'55"	0	16	0	18

relato que van a construir. La revisión se identifica con la corrección ortográfica, especialmente de acentuación. Sin embargo, conviene indicar que hay mucha variabilidad entre parejas con respecto a la duración de la preescritura y de la revisión. Mientras todas las parejas discuten antes de ponerse a escribir, solo dos parejas revisan el texto (véase tabla 4).

Además, como se puede ver en la tabla 4, a pesar de que en términos globales la preescritura se dedica a discusiones metalingüísticas de nivel textual y la revisión a la ortografía, no hay una correspondencia clara entre el tiempo dedicado a la preescritura o a la revisión y el número de episodios metalingüísticos de uno u otro tipo. Es decir, hay parejas que, pese a no dedicar tiempo a la revisión, generan muchos episodios de ortografía (pareja 2), y hay parejas que generan un elevado número de episodios de nivel textual a pesar de haber dedicado poco tiempo a la preescritura (pareja 7).

Discusión y conclusiones

Con respecto a nuestra primera pregunta de investigación, esto es, cuál es el contenido de la actividad metalingüística que se produce en las interacciones, los resultados revelan varios hechos interesantes.

En primer lugar, en nuestra investigación se han encontrado numerosos episodios referidos al nivel textual, concretamente a las partes y características de la fábula y a su organización en párrafos, contenidos trabajados en la intervención didáctica. Sin embargo, los episodios referidos a los principios de textualidad, que no fueron objeto de la intervención, son muy escasos. En este sentido, nuestros resultados están en línea con lo observado por Camps et al. (1997, 2000) y Tormo Guevara (2017), quienes ponen de relieve la influencia que la intervención didáctica –en esos casos, una secuencia didáctica– tiene en la actividad metalingüística del alumnado. Aunque es cierto que esta influencia no se puede demostrar en esta investigación, ya que esta no presenta un diseño experimental adecuado a

tal fin, es razonable pensar que probablemente estos episodios no habrían sido tan numerosos en ausencia de una intervención didáctica sobre el género textual.

En segundo lugar, hay un gran número de episodios referidos a los niveles ortográficos y de puntuación, lo cual refleja la preocupación del alumnado de estas edades por los aspectos mecánicos de la escritura. Este resultado es muy similar a los obtenidos por Tormo Guevara (2017) en el contexto de secundaria y los obtenidos por Kim and McDonough (2011) y Villarreal y Munarriz-Ibarrola (en prensa) en L2/LE. La alta frecuencia de este tipo de episodios se puede relacionar con la madurez cognitiva del alumnado de estas edades, pues su conciencia metalingüística se encuentra en desarrollo (Muñoz, 2014), si bien en nuestro análisis se observa, aunque no en un número elevado de episodios, que este alumnado posee cierto conocimiento metalingüístico sobre algunos aspectos textuales, morfosintácticos y léxicos, como puede deducirse también del estudio de Guasch y Milian (1999).

Mediante nuestra segunda pregunta de investigación, se pretendía observar si el contenido de la actividad metalingüística varía según la fase de la tarea en la que se encuentra el alumnado y si este se corresponde con los objetivos de cada fase: planificar –o más concretamente organizar las ideas según la estructura del género– en la preescritura, escribir el texto y revisarlo. Se ha observado que, en la preescritura, la actividad metalingüística se centra en el nivel textual, por lo que esta sí se corresponde con el objetivo de esta fase, es decir, planificar el texto. Es lógico que el objeto de la planificación se refiera al texto en su conjunto y no a enunciados concretos. La fase posterior a la escritura –a la que menos tiempo dedica el alumnado, como sucedía en el estudio de Barbeiro y Brandão Carvalho (2006)– se dedica a la revisión del texto, y en ella la actividad metalingüística se centra fundamentalmente en el nivel ortográfico, tal como ocurre en la revisión individual según diferentes estudios (Fitzgerald, 1987; Butterfield, Hacker, y Plumb, 1994; Chanquoy, 2001). El hecho de que

la revisión final sea meramente ortográfica puede deberse a dos factores. Por un lado, los errores de este tipo son los más fáciles de detectar y de corregir (Butterfield et al., 1994), especialmente para el alumnado de estas edades que, como ya se ha mencionado, está desarrollando su conciencia metalingüística (Muñoz, 2014). Por otro lado, también es razonable pensar que, como advierte Tormo Guevara (2017), la preocupación del alumnado por los aspectos mecánicos de la escritura se deba a que el profesorado identifica escribir bien con escribir sin errores ortográficos (Birello y Gil Juan, 2014) y a que el tipo de retroalimentación y de correcciones que han recibido sus textos a lo largo de la Educación Primaria haya sido fundamentalmente ortográfico. En este sentido, Madeira (2015) y Montanero y Madeira (2019) señalan que el uso de rúbricas que atiendan a otros aspectos no mecánicos de la escritura ayudan al alumnado a diversificar su revisión.

Pese a que el contenido de la actividad metalingüística es predominantemente de nivel textual antes de la escritura y de nivel mecánico tras la escritura, la mayor parte de los episodios de actividad metalingüística referidos a cuestiones de nivel textual (características y partes del género) y mecánico (ortografía) se dan durante la textualización. Esto es así porque, como señalan Flowers y Hayes (1981), entre otros, los procesos de planificación y revisión son recursivos y pueden darse durante la textualización. De hecho, durante la escritura encontramos numerosos momentos en los que los/las estudiantes se detienen a generar ideas y a distribuirlas en las distintas partes del texto (labores típicas de la planificación), momentos en los que detienen la escritura y leen una parte o la totalidad de lo escrito para realizar observaciones dirigidas a la corrección ortográfica o de puntuación, o momentos en los que uno de los miembros de la pareja está controlando la escritura del otro y detectando posibles errores (labores típicas de la revisión). El hecho de que se planifique y se revise durante la textualización puede explicar la variabilidad entre las parejas y la falta de

correspondencia entre el tiempo dedicado a la preescritura o a la revisión y el número de episodios metalingüísticos dedicados a cada aspecto.

Gracias a la investigación que acabamos de presentar, disponemos de información valiosa para avanzar en una comprensión más profunda de los procesos que intervienen en la escritura infantil y sustentar el diseño de intervenciones didácticas que favorezcan la enseñanza-aprendizaje de esta competencia en las aulas de primaria. En primer lugar, nuestros resultados apoyan la idea de realizar intervenciones didácticas centradas en un género textual, como sugieren diversos trabajos (Camps, 2003; Dolz-Mestre y Gagnon, 2010; Tormo Guevara, 2017), ya que estas pueden influir positivamente en el tipo de actividad metalingüística que se produce en las interacciones fomentando los intercambios relativos al nivel textual. En segundo lugar, el hecho de que no todas las parejas revisen el texto tras la escritura y las que lo hacen, limiten su discusión a la corrección ortográfica, muestra que es necesario trabajar de manera explícita el proceso de revisión textual para fomentarla y diversificarla, en línea con la recomendación general de Chanquoy (2001). También sería conveniente, en la línea de lo observado por Madeira (2015) y Montanero y Madeira (2019), utilizar recursos de apoyo a la revisión, dirigiendo la atención del alumnado de estas edades a aspectos no mecánicos de la escritura como los principios de textualidad (coherencia, cohesión y adecuación), apenas presentes en nuestros datos.

Somos conscientes, no obstante, de que el carácter descriptivo y no experimental de esta investigación no nos permite explicar hasta qué punto nuestros resultados están condicionados por la intervención didáctica realizada o por la experiencia escritora previa del alumnado. Además, la gran variabilidad entre las parejas y el limitado tamaño de la muestra (nueve parejas) no permite realizar generalizaciones sobre la actividad metalingüística ni sobre los procesos de escritura que el alumnado lleva a cabo a estas edades y en este tipo de tarea. Por ello, tras

este primer acercamiento descriptivo, creemos conveniente diseñar estudios experimentales más amplios en los que se pueda comprobar la incidencia de intervenciones didácticas que incorporen otros instrumentos de investigación (cuestionarios o entrevistas) encaminados a registrar la metodología docente o la experiencia escritora del alumnado y que se centren en otras edades y en otros géneros textuales.

Notas

1. Atlas.ti (versión 8) es un programa para el análisis cualitativo de datos desarrollado por Scientific Software Development GmbH <https://atlasti.com/>

Referencias

- Barbeiro, L., & Brandão Carvalho, J. A. (2006). Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 77-97). Graó.
- Basterrechea, M., & García Mayo, M. P. (2013). Language-related episodes during collaborative tasks: A comparison of CLIL and EFL learners. En K. McDonough & A. Mackey (Eds.), *Interaction in diverse educational settings* (pp. 25-43). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.34.05ch2>.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bigas, M. et al. (2001). La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 129-145). Graó.
- Birello, M., & Gil Juan, M. R. (2014). Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación Infantil. *Tejuelo Monográfico*, 10, 11-26.
- Bueno-Alastuey, M. C., & Martínez de Lizarrondo, P. (2017). Collaborative writing in the EFL Secondary Education classroom: comparing triad, pair and individual work. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 17, 254-275.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Plumb, C. (1994). Topic knowledge, linguistic knowledge, and revision processes as determinants of text revision. En E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 83-141). JAI Press.
- Calzada, A., & García Mayo, M. P. (2020). Child learners' reflections about EFL grammar in a collaborative writing task: when form is not at odds with communication. *Language Awareness*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1751178>.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En A. Camps, & M. Milian (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 135-162). Homo Sapiens Ediciones.
- Camps, A., & Milian, M. (Eds.) (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens Ediciones.
- Camps, A., Ribas, T., Guasch, O., & Milian, M. (1997). Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20.
- Casado, M., González, R., & Loureda, O. (Eds.) (2005). *Estudios sobre lo metalingüístico (en español)*. Peter Lang.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 15-41. <https://doi.org/10.1348/000709901158370>.
- Dolz, J., & Meyer, J. C. (Eds.) (1998). *Activités métalingüistiques et enseignement du français*. Peter Lang.
- Dolz-Mestre, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>.

- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative Writing tasks in the L2 classroom: comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40–58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481–506. <https://doi.org/10.3102/00346543057004481>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>.
- Fontich, X. (2016). L1 L1 Grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238–254. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>.
- Fontich, X., & García-Folgado, M. J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>.
- Fortune, A. (2005). Learners' use of metalanguage in collaborative form-focused L2 output tasks. *Language Awareness*, 14(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/09658410508668818>.
- García Parejo, I. (Coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Graó.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>.
- Guasch, O., & Milian, M. (1999). De cómo hablando para escribir se aprende la lengua. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 50–60.
- Gutiérrez, X. (2008). What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like? *The Modern Language Journal*, 92(4), 519–537. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00785.x>.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). MIT Press.
- Kamberelis, G. (1999). Genre development and learning: Children writing stories, science reports, and poems. *JSTOR*, 33(4), 403–460. <https://www.jstor.org/stable/40171463>.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press.
- Khatib, M., & Meihami, H. (2015). Languaging and writing skill: The effect of collaborative writing on EFL students' writing performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 6, 203–215. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.1p.203>.
- Kim, Y., & McDonough, K. (2011). Using pretask modelling to encourage collaborative learning opportunities. *Language Teaching Research* 15(2): 183–99. <https://doi.org/10.1177/1362168810388711>.
- Loureda, O. (2009). De la función metalingüística al metalenguaje: Los estudios sobre el metalenguaje en la lingüística actual. *Revista Signos*, 42(71), 317–332. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000300002>.
- Madeira, M. L. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/2859>.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115–130). The Guilford Press. <https://bit.ly/2IWKuDX>
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32, 207–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.003>.
- McDonough, K., & García Fuentes, C. (2015). The effect of writing task and task conditions on Colombian EFL learners' language use. *TESL Canada Journal*, 32, 67–79. <https://doi.org/10.18806/tesl.v32i2.1208>.
- McDonough, K., De Vleeschauwer, J., & Crawford, W. (2018). Comparing the quality of collaborative writing collaborative prewriting and individual texts in a Thai EFL context. *System*, 74, 109–20. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.010>.
- Mertz, E., & Yovel, J. (2010). Metalinguistic awareness. En D. Sandra, J. O. Östman, J. Verschueren

- (Eds.), *Cognition and Pragmatics* (pp. 250–271). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hoph.3.13mer>.
- Montanero, M., & Madeira, M. L. (2019). Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 42(4), 932–951. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>.
- Muñoz, C. (2014). Exploring young learners' foreign language learning awareness. *Language Awareness*, 23(1-2), 24–40. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863900>.
- Myhill, D. (2011). The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. En V. Berninger (Ed.), *Past, present and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 247–274). Psychology Press.
- Rey-Debove, J. (1978). *Le métalangage*. Armand Colin.
- Ribas, T., Fontich, X., & Guasch, O. (Eds.) (2014). *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6>.
- Sebastián, E., & Maldonado, A. (1998). La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de psicología*, 60, 79–94. <https://doi.org/10.1174/02109399860341960>.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847699954>.
- Storch, N. (2016). Collaborative writing. En R. M. Manchon & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 387–406). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614511335-021>.
- Storch, N., & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17, 31–48. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42–59). Cambridge University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371–391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>.
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2012). Linguaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 3218–25). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664.pub2>.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. En A. Camps, & M. Milian (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 39–66). Homo Sapiens Ediciones.
- Tormo Guevara, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/188077>
- Villarreal, I., & Gil-Sarratea, N. (2019). The effect of collaborative writing in an EFL Secondary setting. *Language Teaching Research* <https://doi.org/10.1177/1362168819829017>.
- Villarreal, I., & Munarriz-Ibarrola, M. (en prensa). “Together we do better”: The effect of pair and group work on young EFL learners' written texts and attitudes. En M. P. García Mayo (Ed.), *Working Collaboratively in second/foreign language learning*. De Gruyter.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effect on Fluency, Complexity, and Accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445–66. <https://doi.org/10.1177/0265532209104670>.