

Escribir en diversas áreas del currículo: una propuesta didáctica para la clase de ciencias

Alejandra Andueza | Grupo Didactext. Universidad Complutense de Madrid

Este artículo presenta un proyecto de escritura diseñado para promover el aprendizaje significativo de conocimientos científicos y la adquisición de la competencia discursiva propia de las ciencias. En este sentido, se exponen brevemente los supuestos teóricos que fundamentan esta propuesta didáctica, la cual se desarrolla a lo largo de seis sesiones, que tienen como propósito elaborar un número monográfico de una revista de divulgación científica integrada por una serie de artículos redactados por los estudiantes. Estos artículos surgen de un proceso reflexivo de composición textual en el que se hace hincapié en la planificación, la revisión y el análisis de los elementos retóricos y de contenido del texto.

Palabras clave: *escribir para aprender, aprendizaje significativo, competencia discursiva, proceso de escritura.*

This article presents a writing project designed to promote meaningful learning of scientific concepts and the acquisition of scientific discourse competence. In the first part we briefly set out the theoretical approach that underlies our teaching proposal and in the second part we carry it out over six sessions in which students work on an edition of a popular science journal to include a series of articles written by them through a reflexive writing process focused on planning, revising and considering and analysing rhetoric and thematic aspects of their texts.

Key words: *writing to learn, meaningful learning, discursive competence, writing process.*

Cet article présente un projet d'écriture conçu pour promouvoir l'apprentissage significatif des connaissances scientifiques ainsi que l'acquisition de la compétence discursive propre aux sciences. À cet effet, dans une première partie nous exposons brièvement les bases théoriques de notre projet didactique effectué sur six sessions dans le but d'élaborer un volume monographique d'une revue scientifique sur la base d'articles d'étudiants qui sont le fruit d'un processus d'écriture réfléchi dans lequel la planification, la révision, ainsi que l'analyse des aspects rhétoriques et thématiques de la composition écrite occupent une place de choix.

Mots-clés: *écrire pour apprendre, apprentissage significatif, compétence discursive, processus d'écriture.*

La composición de textos es una poderosa herramienta didáctica que puede ser utilizada, entre otras cosas, para promover el aprendizaje (Emig, 1977; Tinjälä, 1998), transformar las estructuras de conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987) y modelar el pensamiento (Applebee y Langer, 1987) de los estudiantes de cualquier asignatura; sin embargo, su enseñanza y aprendizaje suele estar relegada a la clase de lenguas ya que, en las otras áreas del currículo, solo se utiliza como medio para registrar información y demostrar conocimientos.

En vista de lo que anterior, el presente artículo propone integrar la composición de textos en el trabajo de aula de la clase de ciencias ya que esto, por un lado, favorece que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos mediante un aprendizaje más significativo y duradero y, por otro, perfecciona su competencia discursiva (Bachman, 1995; Canale y Swain, 1996a y 1996b) y, con esto, su capacidad de comprender y producir textos informativos, fundamentales para la enseñanza de conceptos científicos.

Lo anterior se debe, por una parte, a que la escritura cumple una función epistémica ya que construye y estructura los conocimientos en la mente del escritor y, por otra, a que es esencial para la adquisición de la competencia discursiva mediante la cual se elaboran y transmiten esos conocimientos. De hecho, durante el proceso de composición textual, las ideas, los saberes y las creencias se van modificando y refinando porque los conocimientos preexistentes establecen relaciones significativas con los nuevos y cobran otros significados (Ausubel, 1962) que están determinados por los géneros discursivos que estructuran la comunicación en formas arquetípicas (Bajtín, 1982) y que son fundamentales de aprender ya que ofrecen recur-

sos lingüísticos que ayudan a organizar y pensar nuevas relaciones entre las ideas, dado que existe una estrecha relación entre las prácticas de escritura y la producción y el uso del conocimiento disciplinario (Bazerman *et al.*, 2005).

Más aún, según Sanmartí (2007), para aprender conocimientos en una asignatura resulta imprescindible aprender a hablar, escuchar, leer y escribir del modo en que se habla, se escucha, se lee y se escribe en esa área de estudio. A nuestro juicio, esto debería ser un objetivo fundamental de aprendizaje, ya que no sólo promueve la adquisición de conocimientos, sino también la lógica y el método mediante los cuales se generaron y se transmitieron esos conocimientos.

Para que lo anterior surta efecto, es necesario que los estudiantes que suelen componer textos mediante un *proceso automatizado* –en el que se limitan a transcribir, con mayor o menor coherencia y cohesión, las ideas y los conocimientos que tienen acerca del tema, respetando, dentro de sus posibilidades, las convenciones impuestas por el género discursivo– aprendan a escribir mediante un *proceso reflexivo* en el que se genere una representación mental del texto que se va a escribir, se establezcan los propósitos de dicho texto y se reflexione acerca de cómo se va a escribir (aspectos retóricos) y de qué se va a escribir (aspectos de contenido).

En este sentido, la propuesta didáctica que se ofrece a continuación se centra en trabajar las habilidades y competencias que, a grandes rasgos, diferencian ambos procesos de escritura. Estas diferencias, en pocas palabras, consisten en que, en un proceso reflexivo de escritura, los autores, por un lado, tienden a *planificar* y a *revisar más* –y mejor– el texto que están escribiendo y, por otro, tienden a consi-

derar e interrelacionar más –y mejor– tanto los *aspectos retóricos* –propósitos del texto, audiencia que lo leerá, género discursivo, entre otros– como los *aspectos de contenido* (ideas, creencias y conocimientos sobre los cuales se va a hablar) que en el proceso de escritura automatizado (Bereiter y Scardamalia, 1987).

1. Un proyecto de escritura: la edición de una revista de divulgación científica

A partir de los supuestos teóricos que hemos expuesto brevemente, ofrecemos una propuesta didáctica para escribir textos informativos, en concreto, artículos de divulgación científica, ya que se caracterizan por «su voluntad de “hacer comprender” –no solamente decir– determinados fenómenos; en otras palabras: buscan modificar un estado de conocimiento» (Álvarez, 2005: 125). Esta propuesta orientará al profesor en la preparación, realización y evaluación de un proyecto de escritura consistente en la creación de una revista de divulgación científica cuyo producto será un número monográfico sobre algún tema de estudio que se adecue al currículo, a los intereses de los alumnos y a los objetivos de aprendizaje del profesor. En principio, los textos deberían ser versiones simplificadas de los artículos de la revista *Investigación y Ciencia*, que recogen temas de interés, tienen una exposición muy clara, ofrecen bibliografía complementaria y, además, utilizan de manera adecuada los elementos paratextuales propios del texto expositivo (títulos, subtítulos, imágenes, tablas, gráficos, etc.). Con todo, el proyecto de escritura bien podría tomar otras revistas como modelo si se estima conveniente, como *Muy Interesante*, *GEO*, *National Geographic*, entre otras.

Este proyecto de escritura está pensado para los últimos dos años de secundaria, pero también puede ser perfectamente utilizado en bachillerato e, incluso, en cursos inferiores si se adecuan las exigencias del texto. En este sentido, el tema y el nivel de complejidad y de rigor con el que dicho tema será abordado deberían ser discutidos y negociados entre todos.

Se propone, pues, la realización de un proyecto de escritura cuyos propósitos son: aprender conocimientos de la asignatura de ciencias y perfeccionar la competencia discursiva de los escritores, específicamente su dominio del texto expositivo. Para esto se elaborará una revista de divulgación científica, tomando como modelo *Investigación y Ciencia*. Cada alumno escribirá de manera reflexiva un artículo relacionado con el tema general de la revista, a lo largo de una serie de etapas determinadas por diversas secuencias de actividades, que se pondrán en el apartado que viene a continuación. El proyecto está basado en el modelo de desarrollo de proyectos de escritura de Camps (2003) –fundamentado, a su vez, en los postulados de la escuela moderna. Este modelo consta de tres etapas, a saber: *preparación*, *realización* y *evaluación*. En la etapa de preparación se establecen las características generales del proyecto que se va a realizar, se explicita el propósito que tiene llevarlo a cabo y se determinan, además, los parámetros de la situación discursiva. En la realización se lleva a cabo la producción del texto y, con esto, el aprendizaje del género discursivo y del conocimiento disciplinar. Por último, en la evaluación, el docente, junto con los estudiantes, realiza actividades de metacognición con el propósito de reflexionar acerca del proyecto en su totalidad –proceso de escritura y producto– para determinar qué aprendizajes se lograron y cuáles no.

1.1. Primera etapa: la preparación

En esta fase se deben determinar los objetivos de aprendizaje del proyecto y delinear las actividades que los estudiantes van a realizar para conseguirlos. Ambos aspectos pueden ser abordados como se muestra en el cuadro 1, que sintetiza los objetivos de aprendizaje del proyecto y las actividades genéricas que sirven para conseguir esos objetivos. En esta etapa de preparación resulta fundamental negociar con los estudiantes los parámetros de la situación discursiva y las características de los textos que se pretende producir a lo largo del proyecto, de modo que se adecue a los intereses y a las necesidades de los estudiantes, a las demandas del currículo y a la planificación del profesor.

1.2. Segunda etapa: la realización

Como ya se expuso, la realización del proyecto de escritura implica el desarrollo de un proceso que contempla diversas etapas: planificar, escribir, revisar y editar, para lo cual es necesario que el docente diseñe y elabore herramientas que

orienten a los estudiantes durante el proceso de escritura (cf. Didactext, 2006; García Parejo, 2007 y 2011). En términos concretos, estas herramientas son guías didácticas que proponen secuencias de actividades pensadas para que el alumno planifique, escriba, revise y edite su texto. Esto se puede realizar a lo largo de seis sesiones, que cuentan con diversas guías de actividades que pueden ser contextualizadas, adaptadas o perfeccionadas de acuerdo con las necesidades del profesor y las características particulares de la revista que se quiera elaborar.

La primera sesión, a la que denominamos «Planificación del texto», tiene como objetivo que los escritores se formen una representación mental del texto que van a escribir (un texto ideal que intentarán materializar a lo largo del proceso de escritura). Para orientar a los alumnos en la formación de esa representación mental, se propone una serie de actividades diseñadas para que los estudiantes reflexionen, analicen y tomen decisiones respecto de los elementos de contenido y los aspectos retóri-

Cuadro 1. Relación entre los objetivos de aprendizaje y el proyecto de escritura

A. Objetivos de aprendizaje: ¿qué tenemos que aprender?	B. Formulación del proyecto de escritura: ¿qué tenemos que hacer?
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocimiento disciplinar</i> relativo a la clase de ciencias, determinado de acuerdo con las exigencias del currículo, los intereses y las necesidades de los alumnos, y los objetivos del profesor. • Cómo es la <i>estructura de los textos expositivos</i> que se van a escribir, cuáles son sus particularidades lingüísticas y sus condiciones de uso en ciencias. • Cuáles son las diferentes <i>etapas del proceso de escritura</i> que llevan a cabo los escritores maduros y cuáles son los conocimientos y las habilidades que se ponen en juego durante la escritura de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Elegir el tema</i> que será objeto de aprendizaje, e invitar a los estudiantes a investigar acerca de él para recabar información, datos, imágenes, gráficos, etc., que sirvan de apoyo al contenido del texto. • <i>Dar modelos de artículos</i> de divulgación (se sugiere la revista <i>Investigación y Ciencia</i>) para analizar, enseñar y aprender cuál es su estructura y sus particularidades textuales y paratextuales, entre otras. • <i>Diseñar y elaborar herramientas</i> que orienten a los alumnos durante el proceso de escritura y los guíen en la realización de las diferentes fases implicadas en él.

cos que determinarán su texto (véase la guía 1 en el cuadro 2). Tras estas actividades, los alumnos pueden tener relativamente definido qué es lo que van a escribir –el tema específico y las ideas, las creencias y los conocimientos respecto de ese tema que querrán elaborar durante la composición del artículo–; sin embargo, esto no es suficiente: también necesitan saber cómo lo van a escribir, y para esto resulta necesario que analicen diversos textos pertenecientes al género discursivo –artículos de divulgación– y descubran cuál es su estructura textual y sus particularidades lingüísticas. Para esto, el docente o los mismos estudiantes pueden traer al aula artículos reales para analizar las características retóricas que suelen estar presentes en este tipo de texto, como, por ejemplo, qué partes suelen componer la es-

tructura textual, qué función tiene cada una de ellas, con qué registro de lenguaje están escritas, qué tipo de información gráfica incluyen, cómo son los títulos, los subtítulos, los recuadros, las tablas de datos, los gráficos, etc. (la revista *Investigación y Ciencia* publica algunos en su web). Se sugiere al profesor que, si lo estima necesario, profundice un poco sobre este tema (puede consultar: Van Dijk, 1997; Camps, 2003; Álvarez, 2005; entre otros) para que pueda explicitar cómo se manifiestan esas características en los textos reales, lo cual servirá a los estudiantes de guía y modelo para la composición de sus propios textos.

La segunda sesión, a la que denominamos «Representación mental del texto y elaboración del plan de escritura», tiene como propósito que los estudiantes produzcan el plan de escritura

Cuadro 2. Guía de actividades para la primera sesión

Sesión 1: Actividades para la planificación del texto expositivo	
GUÍA 1	<p>Lee, analiza y responde las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> De acuerdo con el tema central que se abordará en la revista, ¿qué aspecto específico te gustaría tratar en tu texto? Tomando en cuenta tus intereses, tus experiencias y tus conocimientos, plantéate una pregunta que te parezca interesante de responder mediante la composición del texto. Debe ser una pregunta compleja cuya respuesta no sea obvia y que no se responda en un solo párrafo. Cuando lo hayas decidido, apúntalo en tu cuaderno. Ahora reflexiona: ¿qué sabes acerca del tema? Haz una lista de lo que sabes usando palabras, conceptos clave u oraciones breves que sirvan para identificar tus conocimientos. Analiza la lluvia de ideas que has hecho y, con la ayuda de tu profesor y tus compañeros, apunta qué otra información necesitas recopilar y dónde puedes encontrarla, para ampliar y profundizar tus conocimientos sobre el tema que has escogido. Luego, de manera independiente, consulta las fuentes que tengas a tu disposición (Internet, biblioteca...), recopila la información y luego selecciónala de acuerdo con el nivel de importancia que tiene para el texto que vas a escribir. Pon especial interés en los datos, las tablas, los gráficos, las infografías, etc., que pueden contener información de utilidad para reproducir en tu texto. No olvides apuntar de dónde sacaste la información, puesto que será necesario explicitarlo cuando la incluyas en tu texto.

propiamente dicho, que servirá para orientar el proceso de escritura y resolver los problemas que surgirán a lo largo de la composición textual. Para esto, la guía 2 (véase cuadro 3) propone tres actividades diseñadas para que el escritor –a la luz de lo trabajado previamente– fije las metas y submetas que pretende alcanzar con la escritura del texto (de acuerdo con la audiencia a la que está destinado), esboce los principales elementos que incorporará en su texto y los organice de acuerdo con la estructura textual y las características propias del tipo de texto que va a escribir, siguiendo el modelo o los modelos analizados durante la sesión 1. El plan de escritura será, entonces, una representación relativamente abstracta del texto que se va a componer, la cual contempla elementos relativos al qué y al cómo se va a escribir. Esta planificación ayudará al estudiante a generar, seleccionar, jerarquizar y organizar las ideas y los conocimientos que quiere transmitir, estableciendo relaciones entre

los conocimientos y las ideas. Este significado global se configurará de acuerdo con la estructura textual del artículo de divulgación y esto, en cierta medida, contribuirá a la coherencia y la cohesión del texto. Este plan de escritura sirve para iniciar el proceso; sin embargo, conforme éste avanza, el plan se modifica, ya que el conocimiento se transforma y las ideas se modelan, con lo cual no se debe esperar que lo planificado en una primera instancia se materialice de manera exacta en el producto final porque, de hecho, esperamos que las estructuras cognitivas sean diferentes cuando se inicia el proceso de escritura y cuando termina. Por lo tanto, obligar a los alumnos a atenerse al plan inicial de escritura podría constreñir la infinidad de procesos cognitivos que tienen lugar durante una actividad tan rica y compleja como es redactar un texto.

Una vez conseguido el plan de escritura, la tercera sesión se centra en la redacción de la *primera versión del texto*. Dado que son muchos los aspectos

Cuadro 3. Guía de actividades para la segunda sesión

Sesión 2: Actividades para la elaboración del plan de escritura	
GUÍA 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona y toma notas sobre los siguientes aspectos del texto que vas a escribir. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el propósito de tu texto? (Para qué, por qué lo vas a escribir). • ¿Cómo es el texto que vas a escribir? ¿Tendrá una introducción, un desarrollo y una conclusión? ¿Con qué características específicas? • ¿A qué audiencia está destinado el texto? ¿Qué estilo vas a utilizar para dirigirte a ella? 2. Esboza las ideas principales que quieres transmitir mediante tu texto, estableciendo relaciones y asociaciones entre ellas. Para ello puedes elaborar un mapa conceptual o ayudarte con un organizador gráfico. 3. Elabora un esquema global del texto que vas a escribir. Organiza tus ideas y conocimientos de acuerdo con la estructura del texto expositivo, cuidando que la secuenciación sea coherente. <p>Ten en cuenta la información que has recopilado. Dentro de lo posible, indica dónde vas a insertar elementos paratextuales (como títulos, subtítulos, gráficos, tablas, etc.), si los hay.</p>

tos que intervienen –ideas, conocimientos, estructura textual, coherencia, cohesión, léxico, entre otros–, a los escritores les resulta muy difícil atenderlos todos de una vez, puesto que la tensión cognitiva que esto supone es demasiado alta; por lo tanto, aspectos como la gramática, la ortografía o el estilo son secundarios en esta fase de textualización, cuyo propósito fundamental es concertar en el papel las ideas y los conocimientos que se quieren transmitir, estableciendo relaciones adecuadas entre ellos. La idea es que los alumnos centren su atención en verbalizar el sentido global de lo que quieren decir de acuerdo con el tipo de texto, y para ello, el plan de escritura es una ayuda fundamental, dado que reduce la necesidad de retener en la memoria la información que quieren transmitir y les sirve de hilo conductor para la organización del contenido (Agosto y Picó, 2007).

El objetivo de la cuarta sesión es que los estudiantes *revisen* el borrador que han escrito, de-

tecten las deficiencias que tenga y sean capaces de subsanarlas reescribiendo el texto (Álvarez Angulo, 2010). La revisión es muy importante en el proceso de escritura porque invita al escritor a asumir una postura crítica respecto de su texto y a reflexionar acerca de la idoneidad del *qué* y el *cómo* ha escrito; en otras palabras, revisar implica transformar el texto para que se asemeje el máximo posible a la representación mental que el escritor tiene de él. Para ayudar al escritor a descubrir las deficiencias de lo que ha escrito, la guía 3 ofrece una pauta de revisión centrada en los aspectos globales del texto, que podrá ayudar a los estudiantes a detectar, diagnosticar y reparar los problemas que pueda presentar su texto (véase cuadro 4). Se propone elaborar una tabla con cuatro columnas. La primera contiene las preguntas; la segunda, la opción «sí»; la tercera, la opción «no», y la cuarta, un espacio para hacer comentarios y registrar ideas para modificar el texto.

Cuadro 4. Guía de revisión del borrador

Sesión 4: Preguntas para construir la pauta de revisión del borrador	
GUÍA 3	<p>(Adaptado de Cassany, 1995).</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto ¿se ajusta a los parámetros de la situación discursiva acordados con el profesor? • ¿Está bien estructurada la exposición de ideas y conocimientos? • Las diferentes partes del texto ¿se relacionan de manera coherente? • ¿Se corresponde con la estructura del texto expositivo? • En términos generales, ¿dice lo que pretendo que diga?, ¿qué hace falta agregar, eliminar o transformar para que el texto cumpla con su propósito? • ¿Contiene información suficiente? • ¿Qué elementos paratextuales podría añadir o quitar? • ¿La información relevante ocupa las posiciones importantes, al principio del texto, de los apartados o de los párrafos? • ¿Cada párrafo trata de un subtema o aspecto distinto? • ¿Tiene una extensión adecuada?

Las respuestas que los escritores den a la pauta orientarán la quinta sesión, dedicada a la *reescritura del borrador*. Conforme los estudiantes vayan dando por terminada la segunda versión del texto, pueden intercambiarlo con sus compañeros y hacer una revisión centrada en los aspectos relativos a la superficie textual que fueron relegadas a un segundo plano durante las primeras versiones (ortografía, concordancia gramatical, uso del vocabulario, estilo, etc.). Las correcciones y las sugerencias de los compañeros pueden ser de mucha utilidad, ya que un lector externo, con frecuencia, percibe mejor los errores de este tipo que el escritor mismo.

Finalmente, se sugiere dejar una sexta sesión para *editar el texto* de acuerdo con la última revisión. De ser posible, resultaría ideal utilizar procesadores de textos que permitan organizar el documento en columnas, insertar imágenes, etc. La revista, además, debe contar con una portada, una contraportada, un índice, etc., que deberán ser elaborados en equipo, de acuerdo con los gustos, los intereses y las habilidades de los estudiantes, sin perder de vista que la estética debe mantener cierta coherencia con el tema y el público previsto al inicio del proyecto. Por último, se puede organizar una exposición de los artículos de modo que los estudiantes puedan compartir sus aprendizajes.

1.3. Tercera etapa: la evaluación

De acuerdo con Camps (2003), todo proyecto de escritura debe contemplar una etapa final de evaluación para reflexionar acerca de qué se ha hecho y qué se ha aprendido. La evaluación de lo que se ha hecho debe incluir tanto el proceso –las actividades de planificación, las sucesivas versiones, las revisiones, la actitud y el grado de compromiso, entre

otros– como el producto –la revista en sí como un todo y también cada artículo en particular–. Ambos, proceso y producto, deberían representar un porcentaje equivalente de la calificación, si la hubiere.

Por otra parte, para evaluar qué y cómo se ha aprendido, lo más ventajoso es realizar actividades metacognitivas que ayuden a reflexionar acerca de los aprendizajes, los logros y las dificultades que enfrentaron los estudiantes durante el proceso de escritura del texto. Lo anterior vale también para tomar conciencia respecto de qué conocimientos y habilidades deberían llegar a dominar por ser fundamentales para progresar en la adquisición de la competencia escrita.

2. Conclusión

Con esta propuesta didáctica buscamos promover la realización de proyectos de escritura en todas las asignaturas, no sólo porque beneficia el aprendizaje significativo de conocimientos disciplinares y la competencia discursiva, con todo lo que ello implica, sino también porque promueve una manera diferente de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que pone a los estudiantes como centro del trabajo de aula y los considera como agentes de su aprendizaje y constructores de su conocimiento. En este sentido, la función del docente consiste en orientar el aprendizaje, mediando, colaborando y supervisando el proceso de escritura, a la vez que dando sugerencias para mejorar los textos, aportando información nueva y su juicio crítico como lector competente.

En este sentido, la presente propuesta es, ante todo, un ejemplo que sirve para ilustrar un posible modo de incorporar la escritura como herramienta de aprendizaje en las diferentes

áreas del currículo. Por esta razón, los parámetros de la situación discursiva que aquí proponemos son completamente modificables de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que el profesor desee conseguir, con lo cual, en vez de realizar una revista, se puede crear un periódico, un manual de instrucciones, un folleto, una narración, un ensayo de opinión, una crónica, un informe de laboratorio, etc., o cualquier otro género discursivo que pueda ser interesante para los estudiantes y funcional para los objetivos del profesor, así como revistas de otras disciplinas como teatro, literatura, historia, música, etc.

De acuerdo con lo anterior, lo fundamental es tener en cuenta que la escritura es un proceso que consta de una serie de etapas a través de las cuales los escritores aprenden, transforman sus creencias, enriquecen sus ideas y mejoran su competencia discursiva con la ayuda del profesor, que es quien orienta, aporta herramientas –como las que hemos expuesto–, ofrece su juicio como experto en la materia que enseña y su ojo de lector competente y, muy especialmente, mantiene la motivación y la voluntad de los estudiantes de realizar de manera cabal el complejo, desafiante y enriquecedor proceso que es escribir un texto de manera reflexiva.

Bibliografía

- AGOSTO, S.; PICÓ, R. (2007). «La integración de conocimientos lingüísticos para mejorar la competencia escrita en escolares de educación primaria». *Filología*, años xxxviii-xxxix, 2006-2007, pp. 201-222.
- ÁLVAREZ, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- (2007). «Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en colaboración en educación primaria». En: ÁLVAREZ, T. (dir.). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 79-102). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). «Reescribir para escribir textos en las aulas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 53, pp. 102-118.
- APPLEBEE, A.; LANGER, J. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- AUSUBEL, D.P. (1962). «A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention». *Journal of General Psychology*, núm. 66, pp. 213-224.
- BACHMAN, L. (1995). «Habilidad lingüística comunicativa». En: LLOBERA (coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-128). Madrid: Edelsa.
- BAJTÍN, M.M. (1982). «El problema de los géneros discursivos». En: *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI, 1979.
- BAZERMAN, C. et al. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press.
- BEAUGRANDE, R.A. DE; DRESSLER, W.U. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- (1992). «Dos modelos explicativos del proceso de producción escrita». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 53, pp. 43-64.
- CAMPS, A. (2003). «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica». En: CAMPS, A. (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1996a). «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de

- una segunda lengua (l)». *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 17, pp. 54-62.
- (1996b). «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (l)». *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 18, pp. 78-89.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- DIDACTEXT (2006). «Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 43, pp. 97-106.
- DIJK, T. Van (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1978.
- DROP, W. (1987). «Planificación de textos con ayuda de modelos textuales». En: BERNÁRDEZ, E. (comp.). *Lingüística del texto* (pp. 293-316). Madrid: Arco/Libros.
- EMIG, J. (1977). «Writing as a mode of learning». *College Composition and Communication*, núm. 28(2), pp. 122-128.
- FRASER, D.; SPILLER, D. (1999). «Writing to learn: A collaborative endeavour». *Innovations in Education and Training International*, núm. 36(2), pp. 137-144.
- GARCÍA PAREJO, I. (2007). «Del caos al orden: de cómo monitorizar los procesos de escritura en el aula». En: ÁLVAREZ ANGULO, T.; FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, P. (2007). *La magia de las letras* (pp. 155-197). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- (coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona: Graó. [En prensa]
- SANMARTÍ, N. (2007). «Hablar, leer y escribir para aprender ciencia». En: ÁLVAREZ, T. (dir.). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 103 -128). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- THAISS, C. (1986). *Language across the curriculum in the elementary grades*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- TINJÄLÄ, P. (1998). «Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experience during an experiment». *Higher Education*, núm. 36, pp. 209-230.