
Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones

Edición de.

Rosabel Roig-Vila
Josefa Eugenia Blasco Mira
Asunción Lledó Carreres
Neus Pellín Buades

Prólogo de.

José Francisco Torres Alfosea
Vicerrector de Calidad e Innovación Educativa
Universidad de Alicante

Edición de:

Rosabel Roig-Vila
Josefa Eugenia Blasco Mira
Asunción Lledó Carreres
Neus Pellín Buades

© Del texto: los autores (2016)

© De esta edición:

Universidad de Alicante
Vicerrectorado de Calidad e Innovación educativa
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (2016)

ISBN: 978-84-617-5129-7

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

DIDACLINGUAS

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez, Antonio Díez Mediavilla, Myriam Cherro Samper, Julián López Medina, Raúl Gutiérrez Fresneda. Luis Felipe Güemes Suárez, Vicente Clemente Egío, Alejandro Cremades Montesinos, María Fernández López

*Departamento de Innovación y Formación Didáctica
Universidad de Alicante*

RESUMEN (ABSTRACT)

Este estudio presenta un proyecto global que pretende ofrecer a los estudiantes de máster y de grado estrategias de composición escrita para la realización de sus trabajos de fin de titulación. Se estructura nuestra propuesta en una serie de fases que parten de una reflexión sobre sí mismos y sobre la memoria a largo plazo de los aspirantes mediante estrategias auto-cognitivas y cognitivas. La propuesta metodológica que se ofrece responde a un planteamiento en el que se pretende reflexionar sobre los componentes de la situación comunicativa y del proceso de la creación escritural a partir de la propuesta de Flower y Hayes. En cuanto a la metodología de la investigación, se ha asumido como base el enfoque pragmático; y como herramientas de trabajo, las reuniones en grupo con intercambio de opiniones y puesta en común de los alumnos, las tutorías individuales y la realización de encuestas.

Palabras clave: Composición escrita- Proceso de escritura- Escritura académica- Didáctica de la Lengua y la Literatura- Estrategias de escritura

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema/cuestión

El problema que analizamos y al que pretendemos ofrecer solución es el que plantea a los alumnos de Magisterio y del Máster de Educación Secundaria, Bachillerato y Escuelas Oficiales de Idiomas la elaboración de sus trabajos de TFG y TFM. Nos centramos en estos programas porque inicialmente son los estudiantes con los que trabajamos los componentes de la red DIDACLINGUAS y cuyos procesos de composición nos permiten su observación. No obstante, el problema parece ser común a todas las titulaciones de nuestra universidad y de otras españolas. Es por ello por lo que hemos dado en identificarlo, desde una perspectiva general, como la dificultad de los alumnos de grado y de máster ante la elaboración de textos académicos.

Preocupa el hecho de que estos estudiantes han pasado ya su formación universitaria en un entorno ‘académico’ en el cual han debido desenvolverse en la recepción y producción de textos, orales y escritos, cuyos registros y estructuras son los ‘académicos’. Pero todavía es posible ir más lejos y reflexionar sobre las pruebas de acceso a la universidad en las que, hasta el momento, han debido demostrar que son capaces de analizar y producir un texto expositivo-argumentativo. Las partes de este tipo de texto y el procedimiento de construcción del mismo es el modelo que, con más o menos variantes, deben elaborar en sus trabajos durante los estudios de grado. Por último, nos ha resultado alarmante en nuestra experiencia la carencia de autonomía por parte de nuestros alumnos. Hemos contrastado cómo nos ha sorprendido unánimemente que alumnos de nuestros grados no sean capaces de elaborar textos por propia iniciativa, que requieran una plantilla con epígrafes definidos; que, incluso, muestren su inseguridad a los tutores cuando tienen que ‘rellenar’ esos epígrafes; y que demanden constantemente nuestra aprobación en las tutorías de los practicum y en la elaboración de los trabajos académicos por la falta tanto de estrategias de composición eficaces para construir un mensaje escrito de cierto nivel formal o académico como de seguridad en la validez de sus decisiones.

Nuestra metodología de investigación, de perspectiva humanística, pragmática y comunicativa, ha partido de que el TFG y el TFM son textos que responden a una situación comunicativa real. Además del sustento teórico que nos sirve de marco analítico, ponemos al sujeto/autor en el centro de todo el proceso y hacemos que tome las riendas de la construcción de su trabajo mediante estrategias de reflexión, sobre sí

mismo y sus propios conocimientos, sobre las posibilidades epistemológicas de los temas sobre los que va a escribir y sobre las estrategias de composición en general y de los textos académicos en particular.

1.2 Revisión de la literatura

Como punto de partida hemos tomado un modelo que no es nuevo, el de Flower and Hayes (1981), en cuanto que esquema válido representativo del proceso escritural en general, si bien se han tenido en cuenta las aportaciones y matices sobre el mismo debidos a otros autores imprescindibles que quedan reflejados en la bibliografía.

Como marco teórico sobre la escritura académica se ha asumido las publicaciones más recientes de Cortés (2016) y Valverde, González y García (2016) además de otras fundamentales (Calsamiglia y Tusón, 1999). Por otra parte, se ha adoptado una perspectiva humanista en lo que respecta a la concepción de la actividad docente y pedagógica en el sentido amplio de formación global del individuo. Esta postura con respecto a los sujetos docentes y discentes responde a planteamientos de la tradición clásica a la que pertenece nuestra cultura europea (Reyes, 1961) y ya los hemos asumido y explicitado en otras publicaciones y en relación con muy diversas cuestiones de la didáctica de la lengua y la literatura (del-Olmo-Ibáñez y Díez Mediavilla, 2016).

Además, es referente la publicación de la primera etapa de este estudio, presentado el año anterior en el Congreso y contenido en la publicación correspondiente (Díez Mediavilla, del-Olmo-Ibáñez. Gutiérrez Fresneda y Miñano, 2015).

Por otra parte, la relación de las fuentes que se incluye en el apartado correspondiente a la bibliografía de esta memoria refleja la documentación consultada y utilizada en todos los textos que hemos presentado en el Congreso de Redes como conclusiones. Ya se ha explicado arriba que nuestra red está compuesta por nueve miembros y que la organización de nuestro trabajo en este curso se ha organizado utilizando las fases del proceso de la composición escrita según Flower and Hayes como sub-áreas de análisis. Asimismo se ha indicado que nos hemos centrado en tres de ellas. Este recordatorio en cuanto a la distribución de las tareas dentro de nuestro grupo se hace aquí en cuanto que la bibliografía que se cita al final recoge la utilizada en todos los trabajos. En ocasiones, en lo que se refiere a la documentación de base teórica general, las fuentes han coincidido en los tres artículos presentados. Sin embargo, en

cada uno de ellos se ha incluido referencias específicas de los aspectos diferenciales que corresponden a cada una de las etapas del proceso de composición escrita.

El detalle individualizado de todas esas fuentes con respecto a cada una de las fases estudiadas se haría aquí innecesariamente extenso y pormenorizado. Es por esto que las citas concretas que señalamos al principio del epígrafe aluden a las cuestiones generales y teóricas utilizadas como punto de partida y comunes a la investigación de los tres grupos de trabajo dentro de nuestra red.

Para la identificación exacta y concreta de la bibliografía empleada en cada uno de ellos, remitimos a las comunicaciones presentadas en el congreso. En ellas se da cuenta de los matices específicos, de las peculiaridades de cada fase y de las fuentes consultadas en cada caso.

1.3 Propósito

La hipótesis que orienta nuestra investigación sostiene que la reflexión sobre las diferentes fases del proceso escritural según el modelo cognitivista de Flowers and Hayes puede constituir la clave estratégica que convierte en factible para los alumnos la elaboración de un trabajo académico de extensión considerable que, inicialmente, se les presentaba como altamente dificultoso.

Se ha dicho que el acceso a la información ha dejado de ser un problema hoy. Sin embargo, sería más acertado asumir que continúa siéndolo, aunque la existencia de las tecnologías ha transformado esa problemática. Si obtener información para investigar era tarea ardua hasta hace poco tiempo, ahora mismo es abrumadora la cantidad de ella disponible en internet. Esto deriva en dos cuestiones fundamentales: por un lado, es obstáculo para que el estudiante pueda delimitar el objeto de estudio de su trabajo; y, por otro, se precisan criterios de discernimiento en cuanto a la calidad de las fuentes que encuentran. Y estas dos circunstancias iniciales las subrayamos de manera general en nuestra propuesta. Si en el principio de la investigación podemos proporcionarles estrategias de autoconocimiento y de reflexión sobre su propia base epistemológica, los alumnos son capaces de discernir cuáles son sus preferencias, sus aptitudes, sus intereses y los instrumentos con los que pueden realizar una investigación que se ajuste a los requisitos de la titulación a la que optan, al mismo tiempo que constatan su nivel de autonomía académica.

Este punto es otra de las cuestiones que nos han impelido a la investigación y que nos parece que requiere urgencia en nuestra actividad formativa. El concepto de ‘acompañar’ alumno no debe ser confundido con sobreprotección y deberíamos también reflexionar sobre este asunto. Otra de las carencias más acusadas de nuestros estudiantes es en cuanto a capacidad de iniciativa, de falta de autonomía para la realización de sus trabajos, el temor a arriesgar y la inseguridad en sus propios argumentos. Como ya hemos anticipado arriba, es común a todos los docentes que intervenimos en esta investigación la impresión negativa que nos produce el constante requerimiento de aprobación por parte de nuestros alumnos. Asimismo, precisan un refuerzo en cuanto a la confianza en sus conocimientos. Es llamativo el bloqueo que presentan en el momento de iniciar una actividad: cómo, incluso en los últimos cursos del grado, tenemos casi que convencerlos de que tienen ya conocimientos suficientes para realizar y sustentar sus propias argumentaciones y elaboraciones tanto teóricas como prácticas.

Cabe añadir que pensamos que es preciso, además, reforzar la formación ateniendo a la evaluación, tanto como concepto general como en cuanto a las técnicas idóneas para cada una de las áreas de conocimiento. Pero, sobre todo, en lo que nos gustaría insistir es en la necesidad de cuestionarnos la idea que estamos transmitiendo a nuestros alumnos sobre la ella. Si, especialmente en las áreas de didáctica, no contradecimos los propios profesores lo que intentamos transmitir en nuestras clases. La presión por las calificaciones que manifiestan los estudiantes pensamos que es un indicativo de la idea errónea con la que aplicamos un procedimiento que teóricamente describimos como parte del proceso de formación.

Nuestra propuesta pretende dotar a los estudiantes de claves y estrategias que les permita ser realmente autores de sus trabajos, y el tutelaje que se lleva a cabo, podemos afirmar, es realmente un acompañamiento en el que se pretende aplicar una metodología mayéutica en la que el protagonismo sea verdaderamente del estudiante.

Por tanto, nuestra hipótesis consiste en que si proporcionamos a los alumnos estrategias de autodeterminación, autoconocimiento, reflexión epistemológica y de escritura, serán perfectamente capaces de elaborar por sí mismos investigaciones de calidad de fin de grado y de fin de máster, sin más dificultad que la propia de la tarea. Para la demostración de esta hipótesis, hemos establecido como objetivo general el trabajo sobre todo el proceso de escritura como un todo, siguiendo la línea que iniciamos el año pasado. No obstante, en esta ocasión nos hemos centrado en las fases

2, 4 y 5, es decir, el proceso de construcción de los elementos propios del discurso que vamos a elaborar atendiendo al receptor, a la intención comunicativa y al contexto de producción en general; y a la planificación inicial de la composición y, si fuera necesario, al proceso de indagación específica o de complementación de los contenidos planificados. (fase 2), a la fase de revisión (4) y a la fase de edición o de acomodación final y externa de la composición.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Los miembros de la red DIDACLINGUAS pertenecemos principalmente al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en castellano, si bien nuestra formación académica es filológica mayoritariamente. No obstante, una de nosotros es psicopedagoga y junto a otro colega del departamento de Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica dotan a nuestra investigación de la base psicopedagógica imprescindible en toda propuesta didáctica. Finalmente, contamos con dos postgraduados, uno de Filología y otro de Magisterio y una compañera de administración cuya valiosa aportación permite la incorporación de recursos tecnológicos a la dinámica de nuestro trabajo, así como la organización administrativa de los procedimientos.

En cuanto a los estudiantes, ya se ha explicado que solicitamos la colaboración y participación en nuestro proyecto de los alumnos a los que tutelamos en la elaboración de sus trabajos de fin de grado y de fin de máster.

2.2. Materiales

Además de la bibliografía que queda relacionada en el último apartado de esta memoria, contamos con las bases en las que se establecen los requisitos para la elaboración de los trabajos de fin de grado y de fin de máster y las producciones de nuestros tutelados.

2.3. Instrumentos

Como instrumentos de trabajo se proporciona a los alumnos un esquema adaptado del modelo del proceso de composición escrita de Flowers and Hayes, un documento explicativo del proyecto, sus fases, la metodología y el calendario de etapas

del mismo. Asimismo, se elaboran unas encuestas para antes y después de la participación en el proyecto en las que los alumnos, además de proporcionar la información que nos es precisa, se ven introducidos ya desde el inicio en el proceso autoreflexivo imprescindible en nuestra metodología.

2.4. Procedimientos

En cuanto a los procedimientos, se armonizan en nuestro método las reuniones grupales, las tutorías personales y las virtuales. Además, se requiere y propicia una actividad reflexiva en cuanto al proceso de creación del texto académico y en la realización de las encuestas; y se dispone todo el proyecto según un calendario de sesiones y etapas para la realización del trabajo en el que también se incorporan las fechas oficiales de entrega de los mismos.

Por otra parte, en todo el proceso se incluye el trabajo cooperativo y el individual y se incorpora y concibe la evaluación como componente formativo. En cuanto a ésta última se realiza en tres aspectos: por un lado, la autoevaluación del propio alumno; por otro la revisión por parte de iguales mediante el intercambio de los trabajos entre los participantes en el proyecto y, finalmente, la revisión del tutor mediante comentarios que induzcan al alumno a la propia resolución de los errores.

3. RESULTADOS

Como se ha venido señalando hasta ahora, los resultados obtenidos en la aplicación de nuestra propuesta han sido altamente positivos tanto el año pasado como éste. En primer lugar y en cuanto a nuestra pretensión generalista, hemos visto comprobado la validez del procedimiento en dos modalidades distintas; es decir, el proceso se cumple igualmente en los TFG y en los TFM, y tanto en las modalidades de infantil y primaria como en los trabajos del Máster de Secundaria, Bachillerato y Escuelas Oficiales de Idiomas. Asimismo, se ha ofrecido a los alumnos de la especialidad de inglés y la conclusión en ésta es de la misma índole.

En cuanto a los elementos que han surgido al margen de nuestras previsiones, ya hemos indicado la dificultad inicial que representa el escepticismo de los alumnos al plantearles su participación en nuestro proyecto. La inmediatez propia del entorno actual, seguramente debida a la generalización del uso de internet, y el hábito de los estudiantes a recurrir a esa fuente, los lleva a iniciar su trabajo de fin de titulación

mediante la búsqueda de bibliografía. La consecuencia es el aluvión de títulos que obtienen y la consiguiente desorientación en cuanto a cómo seleccionar la información adecuada. Aunque no era de los obstáculos que habíamos previsto, pronto nos dimos cuenta de que éste sería el mayor de ellos. Efectivamente, la capacidad de reflexionar y planificar a medio y largo plazo, y menos desde una perspectiva epistémica, no es de las competencias adquiridas ni desarrolladas en nuestros alumnos. Es por esto que, inicialmente, interpretan como pérdida el tiempo que los invitamos a invertir en pensar sobre sí mismos, sus preferencias, sus capacidades y sus conocimientos en la memoria a largo plazo a partir de la lluvia de ideas. En este sentido cabe destacar a una de las estudiantes de esta convocatoria, extranjera por más señas, que se disculpó con exquisita educación para no participar en el proyecto inmediatamente después de la primera reunión en grupo. Manifestó su pesar por no poder hacerlo debido a que no disponía del tiempo que, pensaba, requeriría la realización de las fases del proyecto. Sin embargo, esta alumna obtuvo la calificación más alta de todo el grupo, la máxima, y le fue posible no solo revisar varias veces su redacción final (por temor a los fallos al escribir en una segunda lengua), sino cumplir con el resto de sus entregas de las asignaturas del Máster.

Con el resto de los participantes el resultado es el mismo. Podemos afirmar que, incluso en los más escépticos en el primer momento, su satisfacción y agradecimiento mantiene un incremento progresivo que empieza en el momento en que ven que la ofuscación que les impide tomar la decisión sobre el tema de su trabajo desaparece en cuanto empiezan a contar con estrategias de actuación. Contar con criterios de selección a partir de la primera fase reflexiva y elaborar una estructura organizativa de los contenidos elegidos ya los sitúa en un punto de arranque de comodidad suficiente. Esta primera fase, integra ya sus conocimientos y los elementos que pretenden incorporar a partir de la nueva bibliografía; y, en la estructura, evidencia visiblemente los objetivos pretendidos, los contenidos que van a analizar, la metodología y la disposición de la información y que la investigación debe derivar en unas conclusiones.

A partir de entonces, la fluidez del desenvolvimiento de las etapas restantes es la característica más relevante. No obstante hemos de destacar el cambio de actitud con respecto a sí mismos que representa el hecho de que empiezan a considerar la inclusión de ideas propias, aspectos de su propia elaboración que habían descartado por falta de confianza y hasta la posibilidad de realizar modificaciones sobre sus ideas o creencias iniciales.

Finalmente, por un lado, constatamos la realidad de una aplicación efectiva del concepto de evaluación como componente formativo, como instrumento de colaboración entre iguales, como práctica autoevaluatora y como reflexión a partir de los comentarios del tutor, ya se ha dicho, desde una perspectiva mayéutica. Por otra parte, es muy valiosa la eficiencia del método para cumplir holgadamente con los plazos de entrega de los trabajos. Uno de los peores momentos por los que pasan los estudiantes es el final de curso en el que se encuentran con retrasos acumulados prácticamente en todas las asignaturas. La realización del TFG y del TFM no ha supuesto, en ninguno de los casos en los que los estudiantes han seguido el plan establecido, una sobrecarga. Es más, poder realizarlo sin problemas ha facilitado que pudieran cumplir con el resto de sus compromisos académicos.

4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos son muy satisfactorios en cuanto a la capacidad con que las estrategias didácticas y de tutorización que proponemos para el desarrollo del proyecto dotan a los alumnos para solventar las dificultades iniciales una vez las comprenden, asumen y aplican, especialmente cuando son conscientes de que cuentan con un haber de conocimientos y saberes en su memoria a largo plazo que les permite actuar con autonomía.

La determinación del objeto del trabajo se convierte en decisión rápida a partir de la reflexión sobre una lluvia de ideas en cuanto a temas, la reflexión sobre esos conocimientos almacenados en su memoria, y la reflexión en cuanto a cómo aplicar la memoria operativa en esa primera fase. Como se ve, la reflexión es el elemento fundamental en todo el proceso puesto que las operaciones de monitorización y revisión son constantes en sus etapas. El siguiente paso es la elaboración de una estructura de contenidos que, además de establecer la coherencia del texto, proporciona unos criterios de selección imprescindibles para elegir la bibliografía. Las fases siguientes de primera redacción y revisión de ese borrador, elaboración y revisión del texto definitivo, de revisión formal y ortográfica, y de las citas y bibliografía constituyen asimismo una aplicación de los procesos reflexivos a los que los alumnos ya se encuentran habituados cuando llegan a esas etapas, de manera que ellos mismos las inician y realizan entonces con toda naturalidad

Nuestro procedimiento permite su ejecución para la construcción de trabajos de cualquiera de las disciplinas universitarias. Además, el proceso es de aplicación igualmente en la actividad profesional.

5. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Las dificultades principales atañen a la coincidencia de horarios para la realización de las reuniones, tanto del equipo de la red como con los estudiantes. Asimismo, puede resultar en ocasiones dificultoso disponer de una sala de trabajo para grupos que reúna las condiciones idóneas y en la que la discusión no se vea interrumpida por visitas a recoger fotocopias o materiales diversos.

En cuanto a los materiales siempre nos parece insuficiente la cantidad de las muestras de los textos y de los trabajos a los que tenemos acceso y a los que podemos hacer el seguimiento. Por otra parte, sería de mucha utilidad poder tutorizar, a este respecto de la composición de textos de escritura académica, trabajos de otras titulaciones.

Finalmente, como ya se ha explicado repetidamente en toda esta exposición, cuesta, en un principio, conseguir la confianza de los alumnos y vencer su resistencia frente a unas primeras etapas del proceso de composición que les proponemos y que se les figuran como pérdida de tiempo.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

En primer lugar, constituiría una mejora sustancial poder contar con un espacio en el que trabajar sin interrupciones durante las reuniones en grupo. Sería también interesante disponer de más muestras de encuestas y trabajos de los estudiantes que permitirían confirmar definitivamente unos resultados que nosotros damos por buenos y probados al haberlos obtenidos ya en dos ocasiones consecutivas. Especialmente proponemos desde aquí la colaboración con otras redes de otras facultades que estén interesadas en ofrecer estas estrategias a los alumnos de sus titulaciones.

Por supuesto, contar con financiación para la asistencia a congresos e intercambios con grupos de otras universidades que trabajan en la misma línea que nosotros nos parece un beneficio al que deberíamos aspirar. Esos intercambios incluyen igualmente la celebración de seminarios internacionales organizados para nuestra área.

En este curso ya hemos realizado un par de éstos y los resultados han sido muy satisfactorios para todos los participantes.

Por otra parte y desde la perspectiva generalista que venimos reiterando, afirmamos que estamos ya en condiciones de poder iniciar la colaboración con redes de otros departamentos y disciplinas de nuestra universidad. La celebración del congreso nos permitió tener conocimiento de que otros grupos han comenzado ya su investigación con el mismo objetivo de intentar conseguir la mejora de los trabajos de fin de ciclo en sus especialidades. No obstante, pudimos también constatar que la perspectiva del proceso de composición escrita desde un punto de vista filológico y de didáctica de la expresión escrita solo ha sido propuesta y aplicada por nuestra red.

Entendemos que lectura y escritura son dos procesos generales imprescindibles para el desarrollo cognoscitivo y epistemológico de los estudiantes universitarios y de ahí la utilidad de nuestra investigación. Las estrategias que proporcionamos son universales y pueden ser aplicadas a cualquier materia de conocimiento.

7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

Nuestra intención es continuista desde el origen de constitución de la red DIDACLINGUAS en 2014. Ya hemos aludido a la primera aportación que realizamos en el curso 2014-2015 y cómo éste, 2015-2016, nos hemos centrado en el estudio detallado de tres de las fases en concreto. Es nuestra intención completar el análisis pormenorizado de las dos fases restantes cuyo interés no es menor, sino que asimismo requieren un desarrollo individualizado.

La continuidad tiene también otras líneas de prolongación. Por una parte, ya se ha apuntado en el párrafo precedente, en nuestra intención contactar con otras redes de la Universidad de Alicante que se encuentran investigando en el mismo sentido, aunque desde otros ángulos. Por otra, pensamos que también hay que establecer nuestras conclusiones de manera específica para la didáctica de segundas lenguas. Habría que mantener la misma intención generalista que hemos adoptado en nuestras primeras aportaciones, pero buscar los rasgos identitarios de la metodología de L2.

Además, es posible la colaboración con grupos de otras universidades en muy diversos aspectos que pretendemos concretar paulatinamente según convenga en nuestras ulteriores investigaciones. Conocer los intereses de otros grupos que trabajan en cuestiones similares o de relación evidente con nuestras líneas de investigación nos

ha permitido confirmar el acierto de nuestra iniciativa. Asimismo, ha puesto en evidencia otras necesidades que ya se nos habían presentado de forma clara o habíamos intuido al hilo de las cuestiones y dificultades aparecidas en nuestra propia investigación.

Finalmente, aunque solo por el momento puesto que las posibilidades son infinitas, es nuestro propósito ampliar nuestras consideraciones con un análisis equivalente del proceso lector y la elaboración de estrategias de lectura que optimicen los esfuerzos de nuestros estudiantes. Puesto que lectura y escritura se entienden ya como procesos inseparables, nos parece que la formación de nuestros alumnos quedará completada en este sentido con una reflexión paralela sobre los dos procesos. Dicha reflexión, en nuestro caso, debe estar al servicio de la composición de mensajes formales y académicos. Es decir, concretamente pretendemos incardinar, destacar y presentar a los estudiantes una rentabilización de la lectura como estrategia de actuación en la fase dos del proceso de composición. De este modo, la integración de ambas destrezas permite una confluencia pragmática de especial interés para nuestro alumnado. La unión de ambos procesos permitirá la explotación de todas sus posibilidades al máximo en todos los aspectos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992) “Dos modos explicativos de los procesos de composición escrita”, en *Infancia y aprendizaje*, 52, pp. 43-64
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1990) “Modelos del proceso de redacción. Algunas implicaciones para la enseñanza”, en *Infancia y aprendizaje*, (49), pp. 3-19.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. y Camps, A. (1991) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Ed.62.
- Cortés, J. A. N. (2016). *Escritura académica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cuetos, F., *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*, Madrid: Escuela Española, 1991;
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Ediciones Aljibe: Archidona (Málaga).

- del-Olmo-Ibáñez, M.-T. y Díez Mediavilla, A. (2016). “Towards a Global Humanistic and Holistic Concept for Teaching and Learning L2 in Immersion Contexts”, en T.J. Ó Ceallaigh and Muiris Ó Laoire (Eds.), *An Chéad Chomhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas: Imeachtaí Comhdhála/The Inaugural All-Ireland Conference on Immersion Education: Conference proceedings*. Publisher: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Available online at www.cogg.ie.
- Díez Mediavilla, A., del-Olmo-Ibáñez, María-Teresa, Gutiérrez Fresneda, R., Miñano Pérez, P., (2015), “Estrategias de composición en estudiantes de grado de Magisterio y de Profesorado de Secundaria”. En M^a Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Alvarez Teruel, Neus Pellín Buades (Coords). *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* [Recurso electrónico]: *Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. Alicante: Universidad de Alicante. pp. 2073-2088
- Flores, M. R. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Flower, L.S. y Hayes, J.R. (1981) “A cognitive process theory of writing”. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980) “Identifying the organization of writing processes”. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Lomas, C. (Ed.) (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Trea y Centro de Profesores de Gijón.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Reyes, A. (1961). *La crítica en la edad ateniense. La antigua retórica, OO.CC*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo Literal*. Barcelona: Graó.

Valle-Arroyo F. (1989). “Errores en lectura y escritura. Un modelo dual”. *Cognitiva*, 2, (1), pp. 35-63.

Valverde, M. T. C., González, M. T. V., y García, M. G. (2016). *Guía de Trabajos Fin de Grado en Educación*. Ediciones Pirámide.

VILA, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.