VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques

Revisión y reescritura. Investigación de las posibilidades didácticas de la revisión en grupo de una biografía en el aula universitaria

Tesis doctoral presentada por Aranzazu Bea Reyes

Directora: Carmen Rodríguez Gonzalo

València, enero de 2025

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri

Agradecimientos

Son muchas las personas con las que he contraído deudas de gratitud en los años que ha durado esta investigación porque me han ofrecido su apoyo y su ayuda de maneras diferentes. Aunque resulta imposible referirme a cada una de ellas, todas saben que cuentan con mi agradecimiento sincero. Unos cuantos nombres, sin embargo, sí que deben constar en estas líneas porque han tenido una implicación directa en la realización de este estudio.

Este trabajo no habría sido posible sin las orientaciones, los consejos y los ánimos constantes de la directora de esta tesis, la doctora Carmen Rodríguez Gonzalo, que, con frecuencia, ha confiado en mí más que yo misma y ha sabido encontrar las palabras para alentarme en los momentos de decaimiento. Conocí a Carmen hace más de treinta años, cuando tuve la suerte de que fuera mi profesora en lo que entonces se llamaba *Curs d'Aptitud Pedagògica* y, tiempo después, volvimos a encontrarnos en la Facultat de Magisteri. Mi relación con ella comenzó como alumna y, aunque durante más de una década hemos sido amigas y colegas de departamento, ha subyacido sutilmente la relación entre aprendiz y maestra, vínculo que agradezco especialmente porque me ha permitido seguir formándome —en Didáctica y en la vida— y poder llevar a término esta tesis.

Agradezco profundamente a los alumnos que participaron en esta investigación su disposición y su comportamiento porque no solamente facilitaron que se pudieran grabar sus intervenciones, sino que no tuvieron ningún inconveniente en compartir sus escritos y en revisarlos entre todos. El clima de confianza que se estableció en el aula se debió fundamentalmente a su actitud respetuosa y lúdica a la vez; la revisión en vivo y en directo de los textos es un proceso mental altamente exigente y requirió un esfuerzo por parte de los estudiantes que siempre agradeceré.

Como profesora, había desarrollado esta experiencia de revisión colectiva en dos cursos anteriores, por lo que también quiero expresar mi gratitud al alumnado de aquellos dos grupos cuya implicación fue indispensable para concebir este trabajo.

Además de la complicidad, la compañía y la paciencia, agradezco el soporte técnico y la ayuda que me ha proporcionado Victoriano Felip Artieda, alguien que —como decía Machado en su *Retrato*— es, «en el buen sentido de la palabra, bueno».

A Paz Dorado Reyes, políglota consumada, con quien comparto la fascinación por el lenguaje, le agradezco su ayuda con algunas traducciones al inglés.

Quiero expresar mi agradecimiento al grupo GIEL, en el que he desarrollado mi labor como investigadora. Y al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València, donde imparto clases desde hace quince años.

Finalmente, quiero dedicar esta tesis a mi madre, Amparo Reyes Puchol, porque me enseñó lo más importante: a ser libre.

«Para escribir una novela de unas ochenta mil palabras debo tomar algo así como un cuarto de millón de decisiones: no solo decisiones sobre el boceto de la trama, quién vivirá y quién morirá, quién amará y quién traicionará, quién se hará rico o se volverá loco, cuáles serán los nombres de los personajes, cómo serán sus caras y cuáles sus costumbres y ocupaciones, cómo dividirla en capítulos, cuál será el título del libro (esas son las decisiones sencillas, las decisiones más burdas); y no solo cuándo contar y cuándo silenciar, qué va antes y qué va después, qué revelar al detalle y qué solo con alusiones (también esas son decisiones bastante burdas), sobre todo se deben tomar miles de decisiones sutiles, como, por ejemplo, si poner ahí, en la tercera frase hacia final del párrafo, azul o azulado. O celeste. O celeste oscuro. O tal vez azul ceniza. ¿Y poner ese azul ceniza al comienzo de la frase? ¿O mejor que estalle al final de la frase? ¿O en medio? ¿O que sea una frase breve independiente, un punto delante, un punto y una nueva línea detrás? ¿O no? ¿O es mejor que ese azul se sumerja en la arrastradora corriente de una frase compuesta y tortuosa, con muchos miembros y abundantes subordinaciones? O tal vez lo mejor sería escribir sencillamente cuatro palabras, «luz de la tarde», y no teñir esa luz de la tarde de ningún gris azulado ni ningún celeste polvoriento».

(Amos Oz, *Una historia de amor y oscuridad,* p.333-334)

INTRODUCCIÓN **10**

1. MARCO TEÓRICO **13**

1.1. Escritura y alfabetización **14**
1.1.1. La escritura como actividad social y como proceso complejo 14
1.1.1.1. El enfoque cognitivo 15
1.1.1.2. El enfoque sociocognitivo 17
1.1.1.3. El enfoque sociocultural 18
1.1.2. Alfabetización académica en la enseñanza superior 21
1.1.2.1. Los problemas de escritura del alumnado universitario 21
1.1.2.2. Las prácticas de escritura en la universidad 24

1.2. Género discursivo y tipo de texto **28**
1.2.1. Los géneros discursivos 28
1.2.2. Los tipos de texto 29
1.2.3. La influencia del enfoque social en la didáctica de la lengua 31
1.2.4. El texto expositivo 33
1.2.5. La biografía 36

1.3. Reflexión metalingüística y escritura. Las secuencias didácticas **39**
1.3.1. El modelo de secuencia didáctica de la Escuela de Ginebra 42
1.3.2. El modelo de secuencia didáctica del grupo Greal 45

1.4. La revisión **50**
1.4.1. Hacia una caracterización de la revisión textual 50
1.4.1.1. La revisión como proceso complejo de difícil acceso para los estudiantes 51
1.4.1.2. Diferentes concepciones de la revisión 53
1.4.1.3. Aspectos de la revisión relevantes desde un punto de vista didáctico 54
1.4.1.4. La revisión en la investigación francófona 56
1.4.1.5. La revisión en la investigación hispánica 58
1.4.1.6. La revisión en los escritores competentes 59
1.4.2. Métodos utilizados para abordar la revisión en las aulas 61
1.4.2.1. La retroalimentación del profesor 62
1.4.2.2. La revisión por pares 62
1.4.2.3. La retroalimentación por ordenador 63
1.4.2.4. La instrucción en objetivos y criterios de evaluación 63
1.4.2.5. Las experiencias como lectores y la observación de lectores 64
1.4.2.6. La enseñanza de estrategias 65
1.4.2.7. La revisión colaborativa 65
1.4.3. La revisión en segundas lenguas y lenguas extranjeras 66

1.5. La interacción en aula **69**
1.5.1. La conversación exploratoria 71
1.5.2. Técnicas de los docentes para guiar el conocimiento 72
1.5.3. La metáfora del andamiaje *(scaffolding)* 74

2. OBJETIVOS **76**

2.1. Objetivos **77**

2.2. Preguntas de investigación **77**

3. METODOLOGÍA **79**

3.1. Tipo de investigación **80**

3.2. Diseño de la secuencia didáctica **81**

3.3. Características y desarrollo de la intervención **83**

3.4. Descripción de la información recogida en el trabajo de campo **89**

3.5. Descripción de las categorías de análisis **99**
3.5.1. Capítulos y episodios 99
3.5.1.1. Capítulos 99
3.5.1.2. Episodios 100
3.5.2. Las interacciones del habla del alumnado 103
3.5.2.1. Acciones de revisión 103
3.5.2.2. Acciones dialógicas 104
3.5.2.3. Otras acciones del habla del alumnado 105
3.5.3. Las interacciones del habla del profesor 106

3.6. Tipología de análisis con Atlas.ti **109**

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS **113**

4.1. Tipos de episodios **115**
4.1.1. Tipos de episodios. Adecuación 118
4.1.2. Tipos de episodios. Coherencia 123
4.1.3. Tipos de episodios. Cohesión 132
4.1.4. Tipos de episodios. Corrección 142
4.1.5. Conclusiones sobre los tipos de episodios 149

4.2. Habla del alumnado **151**
4.2.1. Acciones de revisión, validez y número de acciones por episodio 154
4.2.1.1. Acciones de revisión: sustituir 163
4.2.1.2. Acciones de revisión: añadir 165
4.2.1.3. Acciones de revisión: suprimir 167
4.2.1.4. Acciones de revisión: reorganizar 168
4.2.1.5. Acciones de revisión: reforzar 173
4.2.1.6. Acciones de revisión: desplazar 176
4.2.1.7. Acciones de revisión: separar 177
4.2.1.8. Conclusiones sobre las acciones de revisión del habla del alumnado 181
4.2.2. Acciones dialógicas 183
4.2.2.1. Acciones dialógicas: contestar a la profesora 185
4.2.2.2. Acciones dialógicas: explicar 189
4.2.2.3. Acciones dialógicas: justificar algo del escrito 197
4.2.2.4. Acciones dialógicas: preguntar a la profesora 201

4.2.2.5. Acciones dialógicas: refrendar lo que otro alumno ha dicho 204
4.2.2.6. Acciones dialógicas: rechazar lo que otro alumno ha dicho 208
4.2.2.7. Acciones dialógicas: reconocer error 215
4.2.2.8. Acciones dialógicas: interpretar el sentido de lo escrito 217
4.2.2.9. Acciones dialógicas: preguntar al autor 221
4.2.2.10. Conclusiones sobre las acciones dialógicas del habla del alumnado 225
4.2.3. Otras acciones del habla del alumnado 228
4.2.3.1. Otras acciones: aplicar consigna enunciada por la profesora 229
4.2.3.2. Otras acciones: realizar estrategia propuesta por la profesora 232
4.2.3.3. Otras acciones: mencionar ejemplos anteriores similares 234
4.2.3.4. Conclusiones sobre otras acciones del habla del alumnado 236

4.3. Habla del profesor 237
4.3.1. A. Obtener conocimiento de los estudiantes 248
4.3.1.1. A1. Obtenciones directas 250
4.3.1.2. A2. Obtenciones mediante pistas 252
4.3.2. B. Responder a lo que dicen los estudiantes 255
4.3.2.1. B1. Confirmaciones y rechazos 258
4.3.2.2. B2. Elaboraciones y reformulaciones 261
4.3.3. C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida 265
4.3.3.1. C1. Frases del tipo «nosotros» 270
4.3.3.2. C2. Recapitulaciones literales 274
4.3.3.3. C3. Recapitulaciones constructivas 276
4.3.4. Conclusiones sobre el habla del profesor 281

5. RESULTADOS 286

5.1. Los aspectos lingüísticos abordados en el proceso de revisión colaborativa 287

5.2. Los tipos de interacciones que el alumnado realiza en esta revisión en grupo 289

5.3. Las acciones de revisión que el alumnado propone para modificar los textos 294

5.4. El habla de la profesora y su papel en este proceso de revisión 296

6. DISCUSIÓN 304

7. CONCLUSIONES 311

7.1. Sobre los aspectos lingüísticos tratados en la revisión colaborativa 312

7.2. Sobre el habla del alumnado 314

7.3. Sobre las acciones de revisión que propone el alumnado 316

7.4. Sobre el habla del profesor 317

7.5. Limitaciones del estudio y líneas de investigación abiertas 319

7.6. Implicaciones didácticas de la investigación **320**

BIBLIOGRAFÍA **323**

ÍNDICE DE FIGURAS **333**

ÍNDICE DE TABLAS **336**

ANEXOS **339**

Introducción

Enseñar a escribir es casi tan difícil como escribir. Quizá porque la escritura tenga poco de mecánico y porque, sean cuales fuere sus características y su finalidad, un escrito siempre posee alguna dosis, aunque sea diminuta, de creación. Como en el ajedrez, el autor debe tomar decisiones continuamente y de todo calibre que, inevitablemente, condicionan el resultado final. Pero, a diferencia de lo que sucede sobre el tablero, ante el papel —o la pantalla—, el jugador puede *rectificar*, puede *desdecirse*, puede volver atrás, puede rehacer, es decir, puede revisar. El escritor compite contra sí mismo: como decía Jules Renard (1998), cualquiera puede componer unas cuantas páginas buenas, incluso excelentes, pero solo aquellos «que penan dieciocho horas al día de forma infatigable» (p. 17) —como bueyes— llegan a ser grandes autores. En la capacidad de resistencia a ese pulso contra uno mismo radica la genialidad. En eso, y en alguna cosa más. Una de las intenciones de la intervención en aula, cuyo análisis presentamos en esta investigación, fue, precisamente, acompañar a los estudiantes en este largo pulso de la escritura.

Desde que, en 2010, empezamos a impartir clases en la Universitat de València (UV), solemos comparar el aprendizaje de una lengua y, sobre todo, de la escritura, con el de un deporte: es posible memorizar las reglas e incluso ciertas estrategias, pero resulta casi imposible practicarlo con destreza sin un entrenamiento constante y guiado. Por eso —y acorde con los planteamientos de la asignatura correspondiente, Lengua española para maestros—, estas clases debían ser lo más prácticas posible, es decir, convenía que el alumnado ensayara todo el proceso de escritura, desde el descubrimiento de las características del género discursivo en cuestión hasta la redacción final, pasando por todas las etapas del proceso. Esta investigación se centra en el análisis de la revisión, una fase recursiva y transversal (Camps, 1996) que resulta clave porque, concebida en toda su complejidad, debilita la diferencia entre componer y revisar textos (Haar, 2006). Y sobre todo porque, con frecuencia, el alumnado universitario —y, por descontado, también el de otros niveles educativos— es incapaz de revisar en profundidad, desconoce las estrategias que le permiten mejorar realmente una primera versión de un escrito (Rodríguez Gonzalo, 2014) y suele limitarse a corregir detalles superficiales que no afectan de manera sustancial a la calidad del texto.

Cuando en Lengua española para maestros, asignatura de primero de los grados en Maestro en Educación infantil y Maestro en Educación primaria (Facultat de Magisteri,

UV), tuvimos que abordar la enseñanza-aprendizaje del texto expositivo, decidimos proponer al alumnado que redactara la biografía de un antepasado. Esta tarea aportó algunas ventajas didácticas añadidas, como la garantía de que los escritos fueran realmente creaciones originales de los alumnos —nadie, hasta entonces, había escrito la biografía de su abuelo o de su bisabuela, y no existía la IA—; y la motivación intrínseca (Alonso Tapia, 1994, 2005) de los alumnos, interesados en indagar en la vida de sus seres queridos y en plasmarla de manera convincente. Además, afloraron otros beneficios transversales: el alumnado se dio cuenta, por una parte, de la mejora evidente de sus condiciones de vida respecto a las de sus antepasados, que a menudo no habían podido estudiar y se habían visto obligados a trabajar a edades que ahora consideraríamos explotación de menores. Por otra parte, los estudiantes percibieron el valor de la democracia frente a los regímenes totalitarios, puesto que gran parte de las biografías transcurrían durante el franquismo. Esta experiencia de enseñanza y aprendizaje de la escritura desarrollada en el aula universitaria es el germen de la investigación que ahora presentamos.

Desde una perspectiva que se inscribe en la corriente psicolingüística que, desde los años ochenta, a partir de autores como Luria y Vigotsky, «pone el acento en el papel de la interacción comunicativa entre los individuos como el motor principal de la adquisición y el desarrollo de la lengua» (Casalmiglia y Tusón, 2012, p. 9) y del enfoque sociocultural que «enfatiza la premisa de que cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que proyecta una representación determinada de la realidad, pertenece a una época determinada, escribe acorde con un género discursivo determinado, etc.» (Atienza, 2012, p. 76), en esta tesis partimos del diseño de una secuencia didáctica (Camps, 1996, 2003; Dolz, 1994, Dolz et al., 2001) implementada en el aula universitaria para abordar el proceso de escritura de una biografía de base textual expositiva y nos centramos en el análisis de la revisión, fase en cuya importancia han insistido numerosos trabajos (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2023; Álvarez Angulo, 2011; Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 2021; Horning y Becker, 2006; MacArthur, 2016, Rodríguez Gonzalo, 2014 y otros), pero que sigue siendo uno de los aspectos que más discrepancias presenta entre los investigadores (Abad, 2015).

Este trabajo tiene como precedente la investigación que realizamos en 2012[1] en un aula universitaria a partir del diseño e implementación de la secuencia didáctica «La crítica

[1] TFM del Máster de Investigación en Didácticas Específicas.

literaria como texto argumentativo», en la cual, comparando los textos iniciales y finales los alumnos, analizamos y valoramos las posibilidades que este género ofrecía para la enseñanza-aprendizaje de la lengua (Bea y Rodríguez Gonzalo, 2014). Aquel estudio corroboró el hecho de que la secuencia didáctica es una vía metodológica eficaz para aunar reflexión metalingüística y uso de la lengua (Durán, 2010); y mostró que, tras esta intervención, las mejoras en los escritos de los alumnos fueron notables y numerosas, sobre todo en el nivel discursivo, y se percibieron tanto en los textos de los estudiantes que partían con un buen nivel de expresión escrita como en los que mostraban menor competencia desde el inicio.

La tesis que presentamos investiga las posibilidades didácticas de la revisión en grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en el marco de una secuencia didáctica implementada en el aula universitaria, por lo que, a continuación, expondremos los fundamentos teóricos en los que se sustenta este trabajo y que se refieren a los apartados siguientes: la escritura como actividad social y como proceso complejo, la alfabetización académica en la enseñanza superior, el género discursivo y los tipos de texto —con especial atención al expositivo y a la biografía—, las secuencias didácticas, la fase de revisión y la interacción en el aula. Puesto que se trata de un estudio instrumental de caso (Stake, 2007; Yin, 2009) que responde a la necesidad de analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en un contexto natural de aula, esta investigación se integra en el paradigma cualitativo interpretativo (Flick, 2004; Lincoln y Guba, 1985 y otros). Es, además, heredera de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita realizadas en los años noventa en contextos escolares, trabajos en los que convergen los estudios sobre los procesos de redacción y sobre su enseñanza, las teorías que entienden la interacción social como base del aprendizaje y las distintas orientaciones del análisis del texto y del discurso (Camps, 2003).

Tras el marco teórico, enunciamos los objetivos de la investigación y describimos la metodología que se ha llevado a cabo —una secuencia didáctica que funciona como dispositivo de intervención y de investigación (Camps, 1996, 2003)—; después, presentamos el análisis de los datos, los resultados y, por último, discutimos tales resultados y ofrecemos las conclusiones.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Escritura y alfabetización

1.1.1. La escritura como actividad social y como proceso complejo

Lejos de ser innata o natural, la escritura es una actividad adquirida, transmitida culturalmente como un conjunto de prácticas formales en contextos educativos o en otros contextos (Myles, 2002). Escribir no es fácil, al contrario, es un proceso complejo que activa múltiples destrezas y conocimientos, además del dominio lingüístico; escribir puede entenderse como un continuo de tareas que incluyen desde aspectos relativamente mecánicos hasta el acto más complejo de componer un texto (Omaggio Hadley, 1993). Milian (2011) lo explica de la manera siguiente:

> El conocimiento del código en sus diferentes subsistemas —morfología, sintaxis, ortografía, léxico— no es suficiente para enfrentarse a una tarea de escritura. Es preciso conocer y reconocer, y aplicar de manera adecuada, los *mecanismos que construyen el texto como un todo* y que mantienen su unidad (...). La complejidad de estos mecanismos supera en mucho tanto el conocimiento descriptivo y declarativo del sistema lingüístico como la aplicación de las reglas de la normativa escrita. (p. 130-131)

Milian (2011), además, destaca la dimensión social de la escritura: «escribir no es un fenómeno individual, sino *una actividad social compartida*, que surge con una finalidad determinada, en un entorno determinado, para un lector determinado» (p. 122).

Dado que escribir es una operación tan compleja, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita ha sido objeto de estudio desde hace décadas, porque no es un aprendizaje inmediato, no consiste únicamente en transmitir conocimientos lingüísticos —que también—, sino que necesariamente supone el desarrollo de unos hábitos, unas habilidades y unas estrategias que requieren esfuerzo y práctica:

> ...el dominio del código podría equipararse a la parte emergente del voluminoso iceberg que subyace al hecho de escribir, una parte no desdeñable, sobre todo por su visibilidad, pero de menor peso que las operaciones no directamente observables, que contribuyen a la producción escrita y la condicionan. (Milian, 2011, p. 128).

Por tanto, las bases teóricas actuales de la enseñanza de la escritura se sustentan sobre estos dos postulados (Rodríguez Gonzalo, 2005): la escritura es una actividad social —con un propósito comunicativo y con formas establecidas socialmente que son los géneros discursivos— y escribir es un proceso complejo en el que pueden distinguirse tres grandes etapas, la planificación, la textualización y la revisión, que no han de concebirse como fases sucesivas, sino recursivas.

Tal como afirma Marinkovich (2002), la incorporación del concepto de *proceso* provocó «una verdadera transformación en los estudios en el ámbito de la producción de textos escritos, en especial en su aprendizaje» (p. 217). Esta autora revisa los modelos cognitivos y sociocognitivos que proporcionaron un marco teórico coherente con este planteamiento.

1.1.1.1. El enfoque cognitivo

Así, el modelo de Hayes y Flower (1980) se sostiene sobre varios principios:

- La escritura se concibe como una serie de procesos mentales que los autores organizan a medida que componen un texto.
- Los subprocesos de la escritura —la planificación, la traducción (también denominada *generación de texto* o *textualización)* y la revisión— son interactivos, recursivos y, en ocasiones, simultáneos.
- La escritura es un proceso guiado por metas u objetivos.
- Generar ideas y cambiar o establecer nuevas metas son las dos maneras que utilizan los escritores para organizar los objetivos de escritura.
- Los autores expertos y los aprendices escriben de manera diferente.

Para facilitar el análisis de la escritura, Hayes y Flower (1980) conciben el universo del escritor distribuido en tres ámbitos: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del autor y el proceso de escritura. Esta propuesta describe el proceso de escritura, mientras que los otros dos factores son considerados el contexto en el que opera tal proceso: «The task environment and the writer's long-term memory are the context in which the model operates» (p. 10)

Hayes y Flower (1980) explican que su modelo no establece que la escritura proceda en orden a través de las etapas sucesivas de planificación, textualización y revisión, sino que «The model is recursive and allows for a complex intermixing of stages» (p. 29).

Hayes (1996) reelabora el modelo de Hayes y Flower (1980) y destaca dos aspectos en el proceso de escritura:

- El entorno de la tarea, que alude a un componente social de la composición escrita —el destinatario, el entorno social, otros textos que el autor consulta— y alude también a un componente físico: el texto propiamente dicho y el medio de escritura.
- El individuo, que incorpora motivación y emoción, procesos cognitivos, memoria activa y memoria a largo plazo.

Scardamalia y Bereiter (1992) reformulan sus propuestas anteriores (Bereiter y Scardamalia, 1987) y ponen el foco en la diferencia entre escritores expertos e inexpertos:

> Nuestro propósito es demostrar que la diferencia en el modo global de escribir de estos dos grupos es de un profundo significado educativo. Hemos denominado a estos dos modelos contrastados como «decir» y «transformar» el conocimiento. Esta denominación refleja la idea de que la principal diferencia existente entre la composición madura e inmadura está en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición. (p. 44)

Según estos autores, la estructura básica del modelo «decir el conocimiento» *(knowledge-telling)* —el que activan los escritores novatos o inmaduros— depende de procesos de recuperación de contenidos de la memoria, identificadores del tópico y del género que actúan como pistas que, a su vez, contribuyen a detectar conceptos asociados:

> Así, gracias a un proceso de activación propagadora, es posible utilizar en la composición la información que existe en la memoria. (...) Por lo tanto, el texto producido por medio de este proceso exime al escritor de la necesitad de un control o un plan coherente. (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 46)

Es decir, como explica Atienza (2012) «los escritores inexpertos no se plantean la escritura como una resolución de problemas retóricos, sino que escriben la información a medida que la van recuperando y no se detienen a organizarla u ordenarla previamente» (p. 74).

Sin embargo, el modelo «transformar el conocimiento» *(knowledge-transforming)*, que activan los autores expertos, supone la creación de metas que han de conseguirse mediante el proceso de composición y la consecución de un propósito:

> La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido pero, para que ésta se realice debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. La clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en subobjetivos a conseguir dentro del espacio del contenido y viceversa. (...) De este modo, la interacción dialéctica entre los dos espacios-problema podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor. (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 48).

Con frecuencia, los escritores expertos relacionan la escritura con un proceso de descubrimiento, o hablan de la autonomía que puede llegar a adquirir un texto, de manera que puede modificar el pensamiento del autor que lo ha creado. Según Scardamalia y Bereiter (1992), estas impresiones «pueden ser atribuidas al efecto que tienen los problemas generados en el espacio retórico sobre la búsqueda en el espacio del contenido» (p. 50). De esta manera, como dice Abad (2015), «al tener que enfrentarse y solucionar estos conflictos, el escritor va expandiendo su competencia escrita» (p. 27).

Scardamalia y Bereiter (1992) describen las carencias que, a menudo, presentan los textos de los autores inexpertos, como la falta de adaptación al destinatario, la ausencia de planificación y de revisión. Respecto a este último aspecto, comentan que, para que las revisiones resulten realmente significativas es necesario un sistema de objetivos y también una serie de procedimientos para establecerlos, algo de lo que los alumnos suelen carecer. Por eso, estos autores afirman que, para contribuir a que los estudiantes adquieran una estructura de «transformar el conocimiento», «lo que tiene que desarrollarse es el proceso de composición como un todo, y no algún aspecto o componente de él» (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 59). Esta última idea es uno de los fundamentos esenciales de nuestro trabajo.

1.1.1.2. El enfoque sociocognitivo

Tanto la reformulación de Scardamalia y Bereiter (1992) como la de Hayes (1996) muestran la importancia que la dimensión social de la escritura ha adquirido en la investigación. Como dice Milian (2011), aprender a usar la lengua escrita «significa adentrarse en los diversos usos que los grupos sociales han establecido como entornos propios de dicha modalidad, participar de las intenciones de lectores y escritores, y apropiarse de las maneras y formas del lenguaje como miembros activos del grupo» (p. 123).

Algunos autores (Marinkovich, 2002; Camps, 2003) comentan que no resulta fácil establecer una separación nítida entre los modelos cognitivos renovados y los estudios sociocognitivos, puesto que los primeros incorporan el componente contextual. Con todo, en los estudios de orientación sociocognitiva, la noción de contexto se refiere, además de a la situación concreta en la que sucede el proceso de composición escrita, al entorno social en que se inscribe cada acto comunicativo (Camps, 2003). Es decir, estos estudios

> ...se interesan no sólo por la situación inmediata de producción, sino por los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación, y que conforman las formas de usar el lenguaje. En este enfoque los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. El término *discurso* expresa esta relación. (Camps, 2003, p. 23)

En síntesis, son tres las concepciones de contexto que sustentan los estudios sociocognitivos de los procesos de composición escrita y de su enseñanza y aprendizaje:

- El contexto como *situación*, es decir, la realidad objetiva en la que se desarrolla la tarea de escritura, que incluye también al destinatario. «Los modelos cognitivos consideraban esta realidad desde el punto de vista de la representación que de ella tiene el escritor» (Camps, 2003, p. 24).
- El contexto como *comunidad discursiva* (Bazerman, 1988), es decir, el conjunto de autores, lectores, textos y entornos sociales en el que se inscribe un escrito determinado; es, precisamente, ese contexto el que ilumina el sentido del escrito y contribuye a interpretarlo. «El conocimiento de estos contextos se construye socialmente, participando en dichas comunidades» (Camps, 2003, p. 24).
- El contexto como *esfera de actividad humana,* es decir, los escritos son entendidos como instrumentos del diálogo cultural, a la vez que su resultado. «En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra, y no etiquetas excluyentes» (Camps, 2003, p. 24).

1.1.1.3. El enfoque sociocultural

Bazerman (1988) percibe que las diferencias en la escritura no están solo en la página, sino en cómo la página se ubica con respecto a los mundos sociales, psicológicos,

textuales y naturales. Este autor lamenta que las líneas principales de la investigación lingüística del siglo XX se mantuvieran alejadas de las cuestiones relacionadas con cómo el lenguaje interactúa con el mundo de la experiencia; sin embargo, reconoce que, a partir de la década de los ochenta, mostraron un interés creciente en cómo el lenguaje constituye el mundo social. Para Bazerman (1988), los estudios que han reelaborado las propuestas de Vygotsky y sus seguidores han desarrollado un modelo suficientemente sólido de la actividad del lenguaje como para abarcar todos los elementos que esta implica: lingüísticos, socioculturales, psicológicos y materiales.

Como explica Atienza (2012), la aproximación sociocultural al estudio de la composición escrita «enfatiza la premisa de que cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que proyecta una representación determinada de la realidad, pertenece a una época determinada, escribe acorde con un género discursivo determinado, etc.» (p. 76). Es decir, cuando se escribe, se activan procesos cognitivos para que el texto tenga sentido, «pero también se adopta un rol, se construye una imagen y se participa en una organización determinada de la comunidad» (Atienza, 2012, p. 76). Desde la perspectiva sociocultural, componer un texto implica

> …no sólo la habilidad individual de escribir, sino también la habilidad de producir textos apropiados en un contexto social determinado y, lo que es más importante, tomar conciencia de la repercusión que pueden tener tales textos en la comunidad para la que son creados así como la representación que de la realidad y de la propia identidad como autor se ofrece o se quiere ofrecer con ellos. Los textos son definidos así como prácticas sociales letradas». (Atienza, 2012, p. 76)

Marinkovich (2002) y Atienza (2012) comentan la dificultad de que un modelo consiga integrar todos los aspectos que se activan en el proceso de la composición escrita —cognitivos, lingüísticos y socioculturales—, pero también detectan que, en las últimas décadas, la investigación ha buscado un enfoque que integre los procesos psicológicos del individuo, los recursos textuales y lingüísticos y los factores contextuales. Por lo tanto, para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en toda su complejidad es necesario concebir la escritura como «un fenómeno complejo en el que intervienen aspectos antropológicos, sociales, cognitivos, lingüístico-textuales y didácticos» (Álvarez Angulo, 2010, p. 20).

Debido al avance y al creciente reconocimiento de la perspectiva sociocultural y contextual del conocimiento y de la enseñanza-aprendizaje, numerosos estudios han

analizado, precisamente, la situación comunicativa en la que sucede tal enseñanza-aprendizaje: con denominaciones como «interacción educativa», «discurso en el aula» o «prácticas educativas», la investigación se ha ocupado de las interacciones que suceden en un contexto natural (Coll y Sánchez, 2008). Nuestro trabajo se inscribe en esta línea que considera el aula como el contexto en el que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita, un espacio construido por el alumnado y el profesorado, es decir, por los agentes que lo conforman. En un apartado posterior tratamos el marco teórico sobre la interacción en aula. A continuación, dado que nuestra investigación se lleva a cabo en el contexto natural de un aula universitaria, abordamos la enseñanza-aprendizaje de la escritura en los estudios superiores.

1.1.2. Alfabetización académica en la enseñanza superior

1.1.2.1. Los problemas de escritura del alumnado universitario

Que los estudiantes universitarios tienen dificultades en la comprensión y en la producción de textos es un diagnóstico que suscita un consenso generalizado entre los investigadores. En su estudio, Méndez Rivera (2008) detecta en los alumnos que ingresan en la enseñanza superior una «gran apatía hacia la realización de textos escritos debido a las dificultades que tienen para producir textos con calidad» (p. 105). El trabajo de Cisneros Estupiñán (2008) muestra que estos alumnos poseen «dificultades para comprender un texto escrito y para manifestar su comprensión a través de la escritura» (p. 91) y destaca la abundancia de elementos informales y marcas de oralidad en sus producciones: «Los estudiantes escriben como hablan, lo cual indica que no han podido internalizar las diferencias existentes entre el código oral y el código escrito de carácter académico» (p. 92). Carlino (2004) agrupa las carencias de los estudiantes universitarios respecto a la escritura en cuatro tendencias:

1. No tienen en cuenta al lector: «los escritos estudiantiles expresan la narrativa del pensamiento de sus autores y no se anticipan a las necesidades informativas de sus destinatarios» (p. 323).
2. Desaprovechan las posibilidades de conocimiento de la escritura: los universitarios no adecuan el tema al lector ni al objetivo de escritura, sino que «escriben centrados en sus puntos de vista sin adoptar la perspectiva del destinatario, lo cual los llevaría a cuestionar, desarrollar y dar consistencia al propio pensamiento» (p. 323).
3. Revisan superficialmente el texto. Los estudiantes tienden a conservar las ideas redactadas inicialmente en sus escritos; si revisan, lo hacen superficialmente, atendiendo a las palabras o a las frases, pero no al texto en su conjunto: «los alumnos no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores» (p. 324).
4. Postergan el momento de empezar a escribir: los universitarios dedican mucho tiempo a la documentación y no suelen poner por escrito las ideas hasta que la fecha de entrega está demasiado cerca, de manera que no tienen tiempo de revisar lo escrito para independizarse de lo leído.

Respecto al último aspecto, Bazerman (2014) confirma que en sus años como profesor ha detectado que «el mayor problema que los estudiantes tienen como escritores (en realidad, el problema que todos tenemos como escritores) es la procrastinación, incluso si finalmente la escritura surge en el apuro por cumplir un plazo final» (p. 15). Para que la escritura pueda «madurar y refinarse», recomienda a los alumnos de la enseñanza superior que se tomen tiempo para componer sus textos:

> …cuando tus ideas se vuelvan más complejas, necesitarás invertir tiempo en presentarlas del modo más claro posible a los lectores. La revisión cuidadosa te ayuda a resolver y clarificar ideas complejas y a explicarlas del modo más simple posible, aunque no más simple de lo que deben ser. La escritura apresurada suele ser vaga, confusa, falta de detalles y de elaboración; resulta menos inteligente de lo que los estudiantes son en realidad. (Bazerman, 2014, p. 15)

Díaz Barriga Arceo (2008) explica en cinco puntos cómo conciben los alumnos el proceso de composición escrita:

- Como una «*actividad exclusivamente escolar,* cuyo propósito es satisfacer las demandas de los profesores y obtener una calificación» (p. 342).
- Como una tarea individual, sin «diálogo ni interacción con pares ni profesores respecto de lo que se escribe» (p. 342).
- Como un *copia y pega*, dado que, con frecuencia, «las tareas que implican composición escrita no son tales, se suelen restringir a la *reproducción literal* de los discursos de autores cualificados» (p. 342).
- Como una actividad ajena a la reflexión y al conocimiento, en la que el alumno no se percibe a sí mismo como escritor: «la escritura, la lectura y el habla no suelen conectarse entre sí; los textos propios no se utilizan para reflexionar ni como instrumentos del pensamiento» (p. 343).
- Como una tarea puntual y no como un proceso: «no hay planeación o ésta es pobre, pocas veces se revisa lo que se ha escrito y la textualización es incipiente, intuitiva» (p. 343).

En su investigación, Roux (2008) se plantea cuál es la principal dificultad que tienen los estudiantes universitarios para escribir los trabajos que les proponen sus profesores y concluye que, sobre todo, «expresar apropiadamente las ideas» y «organizar las ideas», además de «conseguir información» e «iniciar la escritura» (p. 143):

> Los comentarios sugieren que el estudiante percibe la escritura como una habilidad mecánica que se aprende una vez y se transfiere a cada nueva situación en la que se tiene que escribir. Asimismo, los comentarios sugieren que el estudiante supone que la escritura es *transparente,* es decir, que refleja de manera automática su pensamiento (Roux, 2008, p. 144).

Di Stefano y Pereira (2002), al analizar textos de los alumnos universitarios, encuentran problemas en el nivel enunciativo, es decir que «los estudiantes manifiestan dificultades para ubicarse en las distintas situaciones de escritura, por lo que no construyen adecuadamente el enunciador y el enunciatario del texto» (p. 28); en aspectos de coherencia: «no resuelven correctamente la puesta en página, no organizan el escrito en párrafos, ni utilizan los títulos o subtítulos (…). Además, son frecuentes las lagunas o los huecos en el desarrollo de la información» (p. 28). Y también respecto al nivel secuencial: «el encadenamiento de proposiciones que supone la exposición de diferentes posturas sobre un tema resulta especialmente problemático» (p. 28). Estos autores concluyen que «los escritos analizados no evidencian ni la existencia de un plan textual que guiara la organización global y orientase los procesos de revisión, ni un conocimiento de los modelos genéricos» (p. 28).

En su estudio sobre detección, corrección y justificación de errores de normativa, Casas-Deseures y Comajoan Colomé (2015) concluyen que los estudiantes de primer curso de grados de maestro poseen «poca habilitat per a detectar els errors normatius en frases escrites per companys d'altres cursos» (p. 192), y, en los casos en que detectan los errores, con frecuencia no los corrigen correctamente ni saben justificar tal corrección. Esto, evidentemente, condiciona la calidad lingüística de los escritos académicos y profesionales de los futuros maestros y, además, tiene implicaciones en la manera de enseñar lengua en la universidad. Según Casas-Deseures y Comajoan Colomé (2015):

> …és convenient dissenyar didàctiques que permetin els alumnes reflexionar sobre el seu propi procés de detectar errors (no els detecten perquè no saben que és un error?, ho saben però no els «veuen» en els seus propis textos?, o els «veuen» i no els saben reparar?). D'altra banda, podria ser que els alumnes no detectin els errors no només perquè no tenen prou coneixements de normativa sinó també perquè la revisió formal dels textos que elaboren no és prioritària per a ells. (p. 194)

En resumen, los estudiantes de enseñanzas superiores no suelen concebir la escritura como un proceso, sino como un ejercicio puntual, apenas planifican, se aferran a las

primeras redacciones y, en consecuencia, suelen concebir la revisión como algo superficial que sirve, como mucho, para enmendar errores ortográficos. Sus textos presentan problemas de adecuación —los alumnos no suelen conocer las características del género, no suelen tener en cuenta al destinatario ni tampoco valoran el objetivo del texto—, de coherencia, puesto que, con frecuencia, el alumnado no selecciona la información pertinente ni sabe ordenarla con sentido; y en la cohesión, ya que las ideas suelen estar mal enlazadas.

1.1.2.2. Las prácticas de escritura en la universidad

En los años noventa, Cassany (1996) argumentaba que la pobreza de la redacción académica se debía, por un lado, a que los estudiantes escriben poco «a causa de la ratio elevada de alumnos por clase, de las limitaciones temporales que tiene el maestro para corregir los trabajos y del hecho de que la enseñanza de la redacción queda confinada exclusivamente al área de lengua» (p. 18); y, por otro lado, se debía a que «los tipos de textos más habituales que se escriben en la escuela (apuntes, exámenes) requieren poca actividad cognitiva y tienen mucho de transcripción o copia memorística y mecánica» (p. 18).

Como advierten Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez (2011), en general, existe una contradicción entre la importancia que el profesorado concede a la escritura y la escasez y debilidad de las tareas de composición escrita que propone al alumnado. Según estas autoras, los investigadores reconocen que «la escritura académica se exige pero no se enseña, porque probablemente se la supone una habilidad general, aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación» (p. 338). Sin embargo, como plantea Carlino (2008), «las prácticas de lectura y escritura académicas, los géneros discursivos que emplean las distintas disciplinas y profesiones (…) no son saberes pertinentes para enseñar en la educación secundaria sino en la universitaria, porque son propios de ésta» (p. 186). Además, como dice Bazerman (2014), «escribir en la universidad es un trabajo duro» (p. 11), por lo tanto, es necesario instruir al alumnado en la complejidad de los procesos de escritura.

Uno de los principales problemas que mencionan los investigadores (Cassany, 1996; Díaz Barriga Arceo, 2008; Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez, 2011; Bazerman, 2016b) es que, con frecuencia, las actividades de escritura que se proponen en la enseñanza superior se limitan a tener en cuenta el producto —el texto final— y valoran fundamentalmente

aspectos gramaticales y de ortografía, sin abordar «los aspectos comunicativos y funcionales, la enseñanza de los procesos de autorregulación de la composición, de los géneros propios del discurso escrito, de los patrones textuales y sobre todo, la enseñanza en contexto» (Díaz Barriga Arceo, 2008, p. 339-340). O, en otras palabras:

> ...la instrucción directa, a través de gramática prescriptiva y ejercicios de práctica o actividades relacionadas tales como la categorización de las partes del habla y la diagramación de oraciones, no se traduce en mejoras directas en la corrección gramatical de oraciones construidas a corto plazo. (Bazerman, 2016b p. 74)

Cassany (1996) plantea que si el profesor decide qué se escribe, cuándo y cómo se hace y es también quien revisa el texto del estudiante y lo corrige, está impidiendo al alumno que tome decisiones sobre la situación comunicativa de su escrito y también que practique la revisión con la complejidad que esto implica. Por ello, este autor propone redefinir el rol del docente, de manera que más que dirigir, asesore, para que, de este modo, contribuya a que el alumno tome decisiones propias sobre su escritura: «Este debe conservar en todo momento la responsabilidad que le pertenece sobre lo que escribe: sobre el escrito, sobre cómo lo escribe, etc.» (p. 19).

En conclusión, las habilidades, conciencias y estrategias necesarias para afrontar con éxito los procesos de escritura en la enseñanza superior no se consiguen mediante ejercicios rutinarios, repetitivos y sin sentido. Tampoco se adquieren de manera espontánea o natural como consecuencia de madurar. Es necesario idear actividades de escritura situadas comunicativamente, en las que el alumnado perciba con claridad la finalidad de su trabajo de composición escrita, así como las características del género y del destinatario. Es necesario mostrar modelos y acompañar al estudiante en la planificación, la textualización y la revisión de su texto, que no son subprocesos secuenciales sino recursivos y deben «ser objeto de enseñanza explícita, estratégica y situada» (Díaz Barriga Aceo, 2008, p. 341).

Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, Díaz Barriga Aceo (2008) destaca «la importancia de la interacción social y dialógica que se promueve en torno al texto escrito o el papel que juegan los distintos géneros del discurso escrito» (p. 338). Para esta investigadora,

> el aprendizaje de la composición escrita, como proceso psicológico superior y como mediador semiótico, se logra sólo cuando se participa significativamente en una comunidad de lectores y escritores (comunidad de discurso), donde se realizan

> determinadas prácticas letradas y se recibe la ayuda mediada de otros que saben más, pero ante todo, cuando la escritura se concibe como actividad comunicativa y epistémica. (p. 340)

Díaz Barriga Aceo (2008) enfatiza la importancia de practicar la autorregulación, porque «esto permite al escritor proyectar, orientar y supervisar las actividades de escritura por sí mismo». (p. 340) y «la necesidad de desarrollar en los alumnos habilidades de escritura crítica así como de debate y reflexión sobre los textos propios y ajenos» (p. 340). También Cassany (1996) considera la interacción oral —con compañeros y con el docente— un buen sistema para ayudar al estudiante a mejorar sus capacidades de redacción: «Al tener que hablar con otros sobre lo que está escribiendo, el alumno autor tiene la posibilidad de verbalizar lo que está haciendo, de analizarlo y de desarrollarlo» (p. 25). Méndez Rivera (2008) se refiere específicamente a los alumnos de magisterio y escuelas superiores de profesorado y destaca la práctica de la revisión colaborativa de los escritos:

> A través de la utilización sistemática de las técnicas de escritura y la reflexión permanente, así como de la revisión conjunta de los textos, se debe orientar el espíritu crítico de los docentes en formación a través de la comprensión de las dinámicas de producción de textos. Sin esta práctica de monitoreo y revisión conjunta difícilmente se llegaría a constatar ciertas dificultades y logros implícitos en la actividad de escribir; tampoco se aprenderá a identificarlas para luego enseñarlas en el ejercicio mismo de su labor docente en la práctica de la escritura. (p. 122)

Bazerman (2016a) va un paso más allá cuando considera que «la escritura existe en las intersecciones de lo individual y lo social, de las intenciones y destrezas de los otros, de la factura y la adecuación, de la forma y el significado, del patrón y lo novedoso» (p. 42). Este autor afirma que

> …he perseguido esta cuestión de la cooperación y el agonismo, en parte para refutar (…) algunos supuestos comunes acerca de la retórica, y sugerir que la cooperación está en el corazón de la lucha retórica. La retórica requiere de un ágora socialmente estructurada de manera efectiva, que dependa de la buena voluntad social y del constante monitoreo para que funcione de manera efectiva, aun como una retórica que ayude a construir y mantener la comunidad» (p. 44)

Manrique Urdaneta y García (2008) ponen el foco en la enseñanza consciente de lo que denominan «el doble rol escritor – lector» y proponen tareas de escritura en las cuales la revisión de borradores se realiza entre pares:

> La discusión entre pares, con la utilización del perfil, fortalece el conocimiento que se está manejando, puesto que (…) ambos participantes juegan un papel activo en la discusión, lo cual implica el uso y el refuerzo del conocimiento adquirido y, por ello, la expansión de la zona de desarrollo proximal. (p. 289)

Estos autores reconocen que tal colaboración necesita la contribución del profesor para que resulte realmente efectiva y concluyen que hay tres aspectos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de escritura:

> …primero, la relevancia del destinatario quien se hará preguntas como me las ha hecho otro igual a mí; segundo, la importancia del conocimiento que se posea del tema para la producción del borrador; y, por último, la importancia del doble rol en la producción de textos. (p. 301)

Pensamos como Manrique Urdaneta y García (2008) que la escritura «es un proceso creativo y, aunque la escritura académica no posea características literarias, la construcción de textos científicos, por ser expresión escrita, es, por ende, un proceso de creatividad». (p. 288)

Dada la importancia que los géneros tienen —o deberían tener— en las prácticas de escritura, en el apartado siguiente abordaremos los géneros discursivos y los tipos de texto.

1.2. Género discursivo y tipo de texto

1.2.1. Los géneros discursivos

En el apartado anterior hemos mostrado que gran parte de las dificultades de escritura que tienen los alumnos de las enseñanzas superiores están relacionadas con aspectos vinculados al género discursivo: los estudiantes no suelen ser capaces de crear una representación mental del texto que actúe «como elemento regulador de la escritura en sus distintas fases» (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018, p. 21) porque no tienen en cuenta ni la finalidad del escrito ni las características del destinatario, cosa que puede conllevar problemas en la adecuación y en la coherencia de la composición —no se selecciona la información pertinente o no se ordena de manera adecuada— y también en la corrección del texto —con frecuencia el alumnado utiliza expresiones informales propias de la oralidad (Cisneros Estupiñán, 2008).

Los géneros discursivos son enunciados propios de cada esfera de actividad humana (Bajtin, 1982) y, como tales, son formas discursivas tipificadas, es decir, poseen características respecto al tema, al estilo, a la estructura y a la intención comunicativa que aparecen determinadas por el contexto social en que se inscriben. Como dice Bajtin (1982), «cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*» (p. 248). Bajtin destaca la riqueza, diversidad y heterogeneidad de los géneros discursivos, porque la actividad humana es inacabable y porque en cada ámbito de uso «existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica» (p. 248) tal ámbito o esfera social.

> Estos géneros, marcados culturalmente, median en las relaciones en que nos implicamos a través de la actividad social en nuestras relaciones con las otras personas con las cuales compartimos la actividad, y guían nuestras prácticas discursivas (los podemos seguir o romper, total o parcialmente, pero no podemos prescindir de ellos). Tienen características lingüísticas y discursivas específicas. (Ruiz y Camps, 2009, p. 213)

O, como explica Bazerman (2016a), «escribir dentro de una situación significa que estamos incrustados en ella, en sus estructuras, en los conocimientos relevantes, y en el

estado de las situaciones, sus movimientos, discusiones y acción en tanto se desenvuelven». (p. 45)

Bazerman (2016b) recuerda que «la aparición de géneros escritos, dentro de sistemas de actividad diferenciados, ha moldeado las prácticas de conocimiento, pensamiento y razonamiento en el mundo desde que se introdujo la alfabetización hace cinco mil años» (p. 78). Swales (1990) y Adam (1999) ya habían mencionado la naturaleza histórica y cultural de los géneros discursivos porque evolucionan en consonancia con el desarrollo de la esfera de actividad humana a la que pertenecen y, por lo tanto, algunos géneros pueden desaparecer, otros cambiar y, desde luego, también pueden surgir géneros nuevos, como es el caso de las entradas de blog, el chat o de otros relacionados con la comunicación digital. Estos autores comentan, además, que un mismo género puede presentar variaciones según la cultura en la que se inscriba.

Tal como explica Castellà (1996), los géneros discursivos se definen por sus rasgos contextuales, como la intención comunicativa, las figuras del emisor y del receptor y el tipo de interacción que se establece entre ellos. Estos rasgos *externos* —sociales y culturales— implican, por supuesto, otros *internos,* de carácter lingüístico. Según Castellà (1996):

> La sociedad establece el repertorio de géneros a lo largo de la historia, y los hablantes los reconocen gracias a su formato externo y a los parámetros situacionales en los que se originan. Constituyen una lista abierta y se pueden clasificar por ámbitos de uso social. (p. 25)

1.2.2. Los tipos de texto

A diferencia del repertorio abierto que constituyen los géneros discursivos, la tipología textual establece clasificaciones cerradas. Los tipos de texto son, según Castellà (1996) formas discursivas definidas por sus rasgos lingüísticos internos, «se reconocen por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que los configuran. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. (…) Son ejemplos de tipo de texto la descripción, la narración, la argumentación, etc.» (p. 25).

Tal como comentan diversos investigadores (Castellà, 1996; Camps, 2003; Zayas, 2012; Reig, 2019; Rodríguez Gonzalo y Abad Beltrán, 2023), en los años ochenta y principios de

los noventa, las tipologías textuales establecidas en la lingüística del texto influyeron notablemente en la enseñanza de las lenguas. Probablemente la clasificación de Adam (1985) sea una de las que más huella ha dejado en el ámbito educativo. Sobre la base de la tipología referencial de Werlich (1976) que distingue cinco tipos de textos según el *foco contextual* del hablante (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo), Adam, que adopta como criterio de clasificación la finalidad o función comunicativa, incorpora tres tipos textuales más: conversacional, predictivo y retórico. Posteriormente, Adam (1992) vuelve a reducir su tipología a cinco tipos: narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Como explica Camps (2006):

> «La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas han ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de textos de diferentes tipos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las materias del currículo. La influencia de la tipología propuesta por Adam (1985) ha sido decisiva en la escuela y en la producción de materiales renovadores para la enseñanza de la composición escrita». (p. 18)

Una de las aportaciones más relevantes de Adam (1992) es el concepto de secuencia textual. Dada la heterogeneidad de los textos, este autor los concibe como estructuras jerarquizadas de secuencias textuales, es decir, los textos están constituidos por una combinación organizada y más o menos compleja de varias formas prototípicas o elementales que son las secuencias textuales base (narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógica).

La contribución de las tipologías textuales a la enseñanza de las lenguas ha consistido en «poner en primer término una visión global del texto como unidad y mostrar la dependencia de sus elementos y de los recursos formales respecto de esta globalidad» (Camps, 2003, p. 19). Con todo, algunos autores (Castellà, 1996; Zayas, 2012) alertan de los límites del uso de las clasificaciones de textos en el ámbito educativo, sobre todo porque muchos textos resultan difíciles de encasillar de manera rigurosa en una tipología única; y también porque un tipo de texto puede abarcar una diversidad discursiva inmensa: un ensayo, un artículo de opinión, un alegato en un juicio, una sentencia judicial, un sermón, una mesa redonda, un anuncio, un debate televisivo, etc., son ejemplos de textos argumentativos muy diferentes entre sí, ya que pertenecen a distintas esferas sociales. Tal como afirma Zayas (2012), este doble acercamiento a los textos «es

importante para la didáctica de la lengua: los textos entendidos como prácticas sociales que se efectúan mediante diferentes géneros (que presentan formas específicas según el tipo de situación comunicativa) y los textos considerados como estructuras lingüísticas diferentes» (p. 71).

1.2.3. La influencia del enfoque social en la didáctica de la lengua

Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo (2018) explican que la asunción de la perspectiva social de la lengua en el ámbito educativo ha representado un viraje en la orientación de la didáctica de la lengua respecto a varios aspectos. En primer lugar, la definición de los géneros discursivos como enunciados inscritos en las diferentes esferas de actividad humana, tal como hemos comentado que planteó Bajtin (1982), contribuye a que el profesorado reconozca las características lingüísticas y temáticas de los discursos. La sistematización de estas características puede servir de guía al alumnado para componer textos que se adecúen a las distintas situaciones comunicativas. «Los géneros serían, pues, el eje que articula los objetivos y contenidos de las secuencias didácticas (SD)» (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018, p. 24).

En segundo lugar, a partir del planteamiento bajtiniano de que todo enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva, en el ámbito educativo surge la idea de los referentes textuales que pueden servir como modelos para que las producciones del alumnado se adecúen al género discursivo al que pertenecen tales modelos. No es una cuestión banal, dado que los enunciados *reales* que se sitúan en un mismo género discursivo pueden poseer variantes considerables. En este sentido, Ruiz y Camps (2009) reconocen que «los géneros sociales o académicos, tal como funcionan en sus respectivos medios, son objeto de trasposición didáctica, y en tanto dejan de ser estrictamente lo que son y pasan a ser objeto de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje, se transforman en géneros escolares». (p. 213). Tal transformación didáctica, como explican Rodríguez Gonzalo y Abad Beltrán (2023) puede suponer una simplificación, dado que el foco del aprendizaje puede situarse en una de las dimensiones o características del género, o este puede abordarse en una situación social que no es la original. Así, el género en el aula es siempre una variante del género de referencia. Por eso, Zayas (2012) propone utilizar modelos prototípicos del género discursivo en las SD: «la caracterización de un género discursivo con fines educativos

tiene que corresponder a una representación prototípica del mismo que sea fácilmente trasladable al aula» (p. 74).

En tercer lugar, como explican Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo (2018), los géneros discusivos, por definición, ubican «los actos de producción textual en situaciones concretas de comunicación social. En este sentido, una de las grandes aportaciones del equipo de Bronckart de la Universidad de Ginebra es mostrar que el aprendizaje de la composición escrita no es general» (p. 24). Efectivamente, «no se aprende a escribir en general», afirma Dolz (s.f., p. 2), o, como dicen Camps y Ribas (2000), «el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto» (p. 24), sino que, una vez asumido el enfoque social por la didáctica de la lengua, el alumnado se apropia de un gran número de géneros discursivos, cada uno con sus funciones y características lingüísticas propias (Camps y Ribas, 2000; Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018). Como comenta Bazerman (2016b):

> Considerar las prácticas cognitivas en diferentes formas de escritura significa considerar los procesos de escritura como múltiples y variados, dependiendo no sólo de las características personales del escritor, sino también del género, la situación y el sistema de actividad social en el que la escritura se realiza, y que la respalda de diversas maneras». (p. 64)

Bazerman (2016b) explica, además, que el alumnado aprende «cómo producir tipos de pensamiento apropiados asignados a los géneros, utilizando conceptos y herramientas discursivos que se esperan encontrar en estos» (p. 80). Es decir:

> …los géneros ayudan a identificar un problema de espacio para el escritor en desarrollo al momento de trabajar, y también proporcionan la solución que busca, así como herramientas particulares que resultan útiles al tratar de encontrar la solución. Asumir el reto de escribir en un género determinado nos sumerge en un problema de espacio, y las estructuras y prácticas tipificadas del género proporcionan los medios para solucionarlo. (Bazerman, 2016b, p. 81)

En un apartado posterior abordaremos las secuencias didácticas (SD) como metodología que incorpora la perspectiva social en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. A continuación, describiremos el tipo textual expositivo y el género discursivo de la biografía en los que se basa la SD que presentamos en esta investigación.

1.2.4. El texto expositivo

Quizás el expositivo sea uno de los tipos textuales más escurridizos, ya que, si se considera como la manifestación principal del discurso informativo resulta que sus límites se difuminan y entra en contacto con los otros tipos: descriptivo, narrativo, instructivo y argumentativo en la variante denominada texto explicativo.

Partiendo de la tipología de Werlich (1976), que caracteriza el texto expositivo como aquel que se ocupa del análisis o de la síntesis de ideas y conceptos, que se relaciona con el proceso cognitivo de la comprensión y cuya finalidad, por lo tanto, es informar para hacer entender, Martínez Laínez y Rodríguez Gonzalo (1995) explican las intersecciones del texto expositivo con otros tipos más definidos:

- Según Werlich (1976), en el texto descriptivo se diferencian, principalmente, dos variantes: la descripción impresionista, que, con frecuencia, forma parte de textos narrativos; y la descripción técnica, que da cuenta de cómo son los seres, los objetos o los procesos. Estas descripciones técnicas suelen encontrarse en estudios, enciclopedias, manuales escolares, etc., es decir, en los considerados textos expositivos por excelencia. Este hecho permite «vincular, amb propòsits didàctics, la descripció tècnica als textos expositius» (Martínez Laínez y Rodríguez Gonzalo, 1995, p. 43).
- En el tipo instructivo, aquellos textos que indican cómo hacer algo o cómo actuar también informan, hacen entender, enseñan o instruyen sobre algo (Chartrand, Émery-Bruneau y Sénéchal, 2015), por lo que su vinculación con el tipo expositivo resulta evidente. Nos referimos, por ejemplo, a las recetas de cocina, a las instrucciones de uso de un aparato o a las instrucciones para montar un mueble, a las reglas de un juego, a los reglamentos de los deportes o al prospecto de un medicamento.
- En el tipo narrativo, el punto de contacto se encuentra en las narraciones que tienen una finalidad informativa, como los relatos históricos, las noticias de periódico o las narraciones mitológicas que, en origen, pretendían explicar los misterios del universo. Martínez Laínez y Rodríguez Gonzalo (1995) reconocen que estos textos mantienen una estructura propia del relato, «però la seua finalitat va més enllà de narrar per narrar, per entretenir o per divertir», la intención que subyace es, pues, la informativa.

- Los llamados textos explicativos, que se sitúan entre la exposición y la argumentación, poseen rasgos propios del texto expositivo —la finalidad informativa, la supuesta objetividad del emisor y la autonomía respecto a la situación concreta de enunciación— y del argumentativo, como la intención de convencer o de modificar las ideas o la conducta de la audiencia (Martínez Laínez y Rodríguez Gonzalo, 1995).

En una definición próxima a la noción de discurso teórico de Bronckart (1985), Martínez Laínez y Rodríguez Gonzalo (1995) afirman que el arquetipo expositivo

> ...suposa sempre una abstracció en relació amb el context espacio-temporal; és independent de la situació concreta d'enunciació en la mesura que no inclou referències a uns interlocutors concrets i té com a finalitat principal ampliar els coneixements del destinatari, ja siguen de caràcter teòric o pràctic (p. 44).

Según Werlich (1976), el foco contextual de los textos expositivos es el tema o asunto referencial de la comunicación, la síntesis o el análisis de los aspectos conceptuales. Los textos expositivos pretenden hacer comprender, presentar la información necesaria para el entendimiento de determinados conceptos o fenómenos. Esto supone ciertas implicaciones en lo que se refiere a la relación entre emisor y destinatario, a la organización global del texto y a los procedimientos de cohesión que lo caracterizan (Martínez Laínez y Rodríguez Gonzalo, 1989, 1995).

Respecto al primer aspecto, el texto expositivo presupone un emisor especializado que posee un saber previo sobre el tema en cuestión; y presupone también un receptor que reconoce al emisor como alguien cualificado, como una autoridad. Además, el emisor debe valorar los conocimientos previos que el destinatario posee sobre el asunto para que pueda ser capaz de entender la información nueva que proporciona el texto (Martínez Laínez y Rodríguez Gonzalo, 1989, 1995): por este motivo, la idea que el emisor tiene del destinatario resulta clave para seleccionar la información apropiada y para articular el texto expositivo de manera comprensible para el receptor. En busca de la apariencia de objetividad y de validez general de la información características de los textos expositivos, el emisor suele ocultar su presencia evitando los enunciados subjetivos y las marcas lingüísticas que delaten su presencia.

En cuanto al segundo aspecto, la organización global, el texto expositivo puede estructurarse siguiendo diferentes modelos (Sánchez, Orrantia y Rosales, 1992; Martínez Laínez y Rodríguez Gonzalo, 1995):

- Modelo problema – solución. Los contenidos se ordenan en torno a estas dos categorías que implican una relación temporal —el problema precede a la solución— y causal, la solución alude a las causas del problema.
- Modelo causal, que se organiza en torno a las categorías de antecedente y consecuente.
- Modelo comparativo, en el cual se muestran las diferencias y similitudes que existen entre conceptos o fenómenos distintos.
- Modelo descriptivo, que se organiza en torno a los rasgos, atributos o características de determinados objetos o entidades.
- Modelo secuencial, que se organiza siguiendo un proceso temporal.

Respecto al tercer aspecto, los procedimientos de cohesión característicos del texto expositivo son los indicadores gráficos, los conectores propiamente dichos, los tiempos verbales y el léxico abstracto y las nominalizaciones (Martínez Laínez y Rodríguez Gonzalo, 1995; Ferrer y Zayas, 1998; Chartrand, Émery-Bruneau y Sénéchal, 2015):

- Indicadores gráficos: recursos de ordenación textual que pueden ser lingüísticos —como los signos de puntuación, que sirven para ordenar las ideas en párrafos o dentro de un párrafo— y no lingüísticos, como puntos, guiones, números, etc.
- Conectores: palabras o locuciones que sirven para establecer la relación entre las ideas. Estos organizadores textuales suelen abundar en los textos por la naturaleza de los contenidos o por la necesidad de aclarar y matizar el asunto que se aborde. Los conectores más frecuentes poseen valor temporal (*previamente, en primer lugar, en principio, a continuación, posteriormente, en último término, después, seguidamente,* etc.) o son de tipo lógico y sirven para contrastar ideas (*por el contrario, pero, sin embargo, a pesar de todo,* etc.), reformularlas (*en otras palabras, es decir, dicho de otra manera,* etc.), añadir una idea nueva (*además, también, igualmente,* etc.), ejemplificar (*por ejemplo, así, así como,* etc.), o para expresar finalidad, consecuencia, causalidad, etc.
- Tiempos verbales: el presente es el tiempo característico de la enunciación y, por lo tanto, de los textos expositivos. En torno al eje del presente se organizan, también, otros tiempos, como el futuro simple y el compuesto y el pretérito

indefinido de indicativo, el presente y el pretérito perfecto de subjuntivo y el imperativo (en instrucciones directas).

- El léxico abstracto y especializado permite la explicación de los conceptos o las ideas propios del texto expositivo, y las nominalizaciones funcionan como recursos que contribuyen a sintetizar la información.

Los textos expositivos se caracterizan también por incluir, con frecuencia, elementos visuales, como gráficos, esquemas, fotos o ilustraciones.

En síntesis, el texto expositivo se caracteriza por los siguientes rasgos (Martínez Laínez y Rodríguez Gonzalo, 1995):

- La intención comunicativa dirigida a la comprensión.
- El reconocimiento o la aceptación de la cualificación del emisor.
- La utilización de marcas gráficas para poner de relieve la estructura del texto.
- La abundancia de conectores de orden y de tipo lógico.
- La situación en el eje temporal del presente.
- La organización del texto alrededor de núcleos conceptuales, lo cual implica el uso de un léxico caracterizado por la abstracción y por la abundancia de nominalizaciones.

1.2.5. La biografía

Una biografía es la «historia de la vida de una persona» (Real Academia Española, 2014), por lo que, en principio, podría considerarse un género discursivo incluido en el tipo textual narrativo, puesto que *relata hechos*. Sin embargo, dado que la finalidad de una biografía es informar sobre la vida de alguien —su personalidad y sus andanzas—, puede considerarse un género que se sitúa en la intersección entre el texto narrativo y el expositivo, tal como hemos comentado en el subapartado anterior. Además, una biografía tiene aspectos en común con la semblanza o el retrato, por lo que no es extraño que posea secuencias textuales descriptivas. Por otra parte, existen biografías más o menos literarias en las que el autor —un escritor, por ejemplo— pretende transmitir a la audiencia determinada visión del individuo biografiado y, en este sentido, mantendría puntos de contacto con el texto argumentativo. Pero, con frecuencia, encontramos biografías sin autoría en las enciclopedias o en los diccionarios en las que prevalece la función informativa.

Chartrand et al. (2015) consideran la biografía como un género heterogéneo en el que predomina la vertiente descriptiva. En el aspecto comunicativo, estas autoras mencionan las características siguientes:

- Intención: dar a conocer la vida de una persona remarcable, a veces, ejemplar.
- Soporte: medio impreso (monografía, enciclopedia, revista) o electrónico.
- Emisor: autor identificado (escritor, historiador, periodista, etc.) o anónimo (en las enciclopedias y diccionarios).
- Destinatario: lectores potenciales del medio impreso o electrónico en el que se publica la biografía.

Respecto al aspecto textual, Chartrand et al. (2015) enumeran los siguientes rasgos:

- Estructura variable en función del encadenamiento de secuencias descriptivas y narrativas.
- Punto de vista subjetivo, pero a menudo apariencia de objetividad.
- Discursos relatados para crear un efecto de experiencia, de autenticidad.
- Recursos de diferentes procedimientos estilísticos (*ficcionalización*) y figuras retóricas.

Para Caballé (2012), el desafío epistemológico que plantea la biografía es «escribir sobre una vida humana real, que ha existido» (p. 39) por lo que el biógrafo debe «recabar información en forma de testimonios, documentos y todo tipo de material que le permita ampliar al máximo sus posibilidades de conocimiento y comprensión del biografiado» (p. 39). Esta autora especifica diez reglas para escribir una biografía:

1. La historia debe ser verdadera, por lo que el autor de la biografía «contrae un compromiso con la verdad de los hechos y debe decirnos lo que sucedió en la vida del biografiado, más allá de sus propios deseos o aspiraciones» (p. 41).
2. La historia debe fundarse en la vida entera.
3. Nada debe ser omitido ni censurado, pues el lector espera que el biógrafo «haya procedido con ecuanimidad, sin censuras ni idealizaciones» (p. 42).
4. Todas las fuentes utilizadas deben ser identificadas.
5. El biógrafo debe conocer el tema.
6. El biógrafo debe ser objetivo.
7. La biografía es una forma de la Historia.

8. La biografía requiere una reflexión sobre la identidad. El autor de la biografía debe seleccionar opiniones y fuentes para dar cuenta de la personalidad del biografiado de la manera más fiel posible y, para ello, ha de valorar que todo individuo posee una vida interior y otra pública. «No es necesario disponer de una teoría existencial previa, pero sí haber reflexionado sobre la existencia humana y sobre la mejor forma de hacerla inteligible a otros». (p. 44)
9. La historia debe tener algún valor para el lector.
10. La biografía no tiene reglas, pues «cada biografía genera su propia metodología (…) Cada personaje reclama su manera de acercase a él» (p. 45). Con esta última regla, Caballé impugna, paradójicamente, «las nueve reglas anteriores y cede el protagonismo a la vocación y la profesionalidad del biógrafo». (p. 45)

Tal como afirman Moreira y Caballé (2018) la biografía «se ha convertido, en los últimos años, en uno de los centros del interés académico en las facultades de humanidades» (p. 193):

> El interés por las vidas reales se halla presente en todos los medios de comunicación (cine, televisión, prensa, internet), acapara las novedades editoriales y por fin está entrando en el mundo académico, como una disciplina que, a caballo entre la historia y la creación literaria, facilita una interpretación de la vida humana individual, pasada o presente. (p. 193)

Moreira y Caballé (2018) destacan de la biografía el hecho de que utilice recursos propios de la hermeneútica historiográfica de gran interés epistemológico como «el uso que se hace de las fuentes, cómo se seleccionan, el punto de vista del biógrafo, la relación biógrafo biografiado…» (p. 193).

En definitiva, la biografía es un escrito que da cuenta de la vida de una persona, a menudo se estructura secuencialmente siguiendo las etapas cronológicas de tal existencia, aunque, en otras ocasiones, la biografía puede estructurarse atendiendo a núcleos de interés del itinerario vital del biografiado. Es un género discursivo que combina secuencias textuales narrativas y descriptivas, con una finalidad informativa que la acerca a la intención comunicativa de los textos expositivos. Eso, a pesar de que una biografía siempre está contada desde el punto de vista del biógrafo —es quien selecciona y ordena la información de las diversas fuentes—, aunque este oculte su presencia bajo formas de objetividad.

1.3. Reflexión metalingüística y escritura. Las secuencias didácticas

En capítulos anteriores, hemos visto que los conocimientos gramaticales —morfológicos, sintácticos, ortográficos y léxicos— no son suficientes para abordar la complejidad que representa una actividad de escritura (Milian, 2011). En este sentido, Durán (2009) afirma que «ya no es posible concebir la enseñanza y el aprendizaje de la gramática como un mero proceso de transmisión de información» (p. 68) y destaca el papel fundamental del diálogo con los demás y con uno mismo para afianzar «un aprendizaje basado en la reflexión sobre la lengua, que permita desarrollar la competencia metalingüística y conduzca a los alumnos a un conocimiento consciente y explícito del sistema lingüístico» (p. 68). Durán (2010), con una visión de los conocimientos gramaticales al servicio del uso, defiende «metodologies més actives que parteixin dels coneixements previs dels estudiants, que els ajudin a formular hipòtesis sobre el funcionament del codi, i que es fonamenti en la interacció, entre iguals i amb l'expert» (p. 41).

García Folgado (2022), tras mostrar que los mismos asuntos que, en la actualidad, son motivo de discusión en Didáctica de la lengua entre profesores e investigadores, «tienen importantes antecedentes históricos, pese a los cambios de paradigmas científicos» (p. 39) a mediados del siglo XIX y principios del XX, plantea una cuestión fundamental:

> …por qué si parece que una enseñanza reflexiva basada en el uso y apoyada en la gramática (implícita y explícita) es beneficiosa para el aprendizaje de la lengua, parece que se sigue manteniendo un modelo de enseñanza basado en el estudio de conceptos gramaticales y el análisis morfosintáctico. (p. 39-40)

Como explican Rodríguez Gonzalo y García Folgado (2014), la enseñanza de la gramática «ha suscitado siempre vivas polémicas en torno a tres aspectos fundamentales: las finalidades, los contenidos didácticos y la metodología de intervención en el aula» (p. 5). Frente al dilema sobre si se debe o no enseñar gramática en la escuela, desde hace unas décadas, numerosos trabajos del ámbito hispánico proponen centrar la atención en el concepto de *actividad metalingüística*, es decir, en la observación y el análisis de la lengua y su uso (Camps, 2000, 2010 y 2017; Camps y Fontich, 2021; Durán, 2009 y 2010), así como «apostar por una enseñanza gramatical organizada mediante la reflexión sobre la lengua en un contexto de diálogo entre iguales y con ayuda del docente» (Rodríguez-Gonzalo et al., 2022, p. 105).

En la instrucción lingüística actual, resulta fundamental, por tanto, situar la gramática en la enseñanza de las lenguas para que «facilite el aprendizaje reflexivo de los fundamentos de la comunicación y permita introducir elementos de control para la mejora en el uso de la lengua» (García Folgado et al., 2022, p. 8). Como explican estos autores, «la gramática no es ajena al uso ni consiste en la aplicación de un repertorio de normas externas» (p. 11), por lo que la reflexión gramatical «requiere plantear situaciones de aprendizaje que concedan protagonismo al razonamiento de los alumnos sobre las lenguas que utilizan, en un acercamiento progresivo al uso reflexivo y consciente» (p. 11).

También en la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, el papel del conocimiento gramatical es objeto de debate (Fontich et al., 2022; García-Pastor, 2024a y 2024b), sin embargo, las discusiones actuales van más allá de si es necesario o no enseñar gramática y se centran en cómo se puede integrar la atención a la forma en contextos comunicativos (Comajoan, 2014). Frente a otras opciones, situar el *foco en la forma* (Long, 1991, citado por Comajoan, 2014) pone el énfasis en la interacción entre los usuarios de la lengua, sean o no nativos, y en la interacción con textos; por otra parte, implica que la intervención en aspectos formales está supeditada a cuestiones de significado y de uso de la lengua (Comajoan, 2003, 2014). Tal como explican Fontich et al. (2022), varios estudios sostienen que «l'activitat metalingüística en tasques d'escriptura col·laborativa en entorns de L2 pot sorgir, també, de manera explícita i implícita» (p. 151). De hecho, como afirma García-Pastor (2024b), «este tipo de instrucción gramatical ha demostrado tener un impacto duradero tanto en aprendices adolescentes como en adultos en L2» (p. 8). A pesar de esto, la gramática de L2 en nuestro país, sobre todo en la enseñanza secundaria, «sigue abordándose desde la atención a las formas mediante la provisión de una explicación gramatical inicial y ejercicios de rellenar huecos que se corrigen a posteriori» (García-Pastor y Sanz-Moreno, 2024, p. 69).

Para Camps (2010), aprender gramática significa «adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico» (p. 22) y, por lo tanto, para enseñar gramática será necesario «establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos» (p. 22). Además, Camps (2017) explica que «las formas del lenguaje no existen si no es en el discurso» (p. 26). Y aunque, desde el punto de vista de la investigación puedan aislarse en un sistema teórico, «no tienen existencia independiente. Podemos extraer las formas del flujo del discurso para conocerlas mejor, pero la finalidad es devolverlas al discurso enriquecidas por este conocimiento» (p. 26). Este es uno de los

razonamientos que sustentan la idea de que la actividad metalingüística en el aula debe surgir de tareas discursivas y, a la vez, redundar en ellas.

La composición escrita requiere la manipulación de elementos lingüísticos, lo que implica ser capaz de identificarlos y evaluarlos y, para ello, es necesario reflexionar sobre las formas y los usos de la lengua (Ruiz y Camps, 2009). Al mismo tiempo, como hemos visto en el apartado «Géneros discursivos y tipos de textos», en los últimos años, la didáctica de la lengua ha asumido el enfoque social, por lo que los géneros discursivos se han convertido en el eje de determinados modelos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, que son las secuencias didácticas (en adelante, SD) (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018; Duran et al., 2024). Como mostraremos a continuación, las SD son una vía metodológica eficaz para aunar reflexión metalingüística y uso de la lengua (Durán, 2010; Bea y Rodríguez Gonzalo, 2014).

La SD es un tipo de proyecto de trabajo específico de las áreas de lengua y de literatura y responde al enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. En palabras de Dolz et al., (2009):

> …partiendo del postulado de que todo depende de las necesidades lingüísticas de los alumnos, esta metodología concibe la lengua como un instrumento de comunicación o interacción social y considera las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas que constituyen un saber-hacer, a la vez verbal y no verbal. Se trata de un conocimiento práctico del código y de las reglas psicológicas, sociológicas y culturales que permitirán su apropiado empleo en situaciones cotidianas (p. 133).

Las SD son, para Camps (1996), proyectos de lengua que «se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa» (p. 48), por lo que hay que definir y enunciar, por una parte, los parámetros de la situación discursiva en la que se inserta, y, por otra, una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos y explícitos, «que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben» (p. 48).

Como puede observarse, las perspectivas de ambos grupos de investigación —la Escuela de Ginebra y el grupo Greal de Barcelona— coinciden en el enfoque social de la tarea para crear un discurso oral o escrito, y en concebir dicha tarea como un proyecto de trabajo cuyo producto final es la composición de un género discursivo en torno al cual se organizan una serie de actividades que activan las habilidades lingüísticas implicadas en

tal proceso (Rodríguez Gonzalo, 2008). Además, en el caso de los proyectos de escritura, ambas propuestas contemplan una doble función del uso de la lengua: por una parte, el uso del lenguaje específico de cada género y, por otra, atendiendo a las características de la tarea de escritura, la lengua se utiliza como medio de aprendizaje (Rodríguez Gonzalo y Abad Beltrán, 2023; Duran et al., 2024).

1.3.1. El modelo de secuencia didáctica de la Escuela de Ginebra

Una SD es «un ensemble d'activités scolaires organisées de manières systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit» (Dolz et al., 2001, p. 6). Pero, para que un conjunto de módulos de tareas lingüísticas pueda denominarse SD tiene que estructurarse como un proyecto de lectura o de producción verbal. Dolz (1994) explica cuatro aspectos esenciales que deben cumplir las SD:

- En primer lugar, el proyecto se refiere a un género textual producido con un objetivo comunicativo concreto: un cuento maravilloso, una receta de cocina, una carta al director de un periódico, etc.
- En segundo lugar, el proyecto debe movilizar al alumnado con unos objetivos determinados y explícitos que doten de significado el conjunto de talleres.
- En tercer lugar, el proyecto tiene que proponer un plan detallado de las tareas que deben realizarse, por lo que hay que plantearse cuáles son las actividades metalingüísticas y metadiscursivas y de estructura necesarias para que el alumnado avance.
- En cuarto y último lugar, el proyecto debe posibilitar que el alumnado tome conciencia de los procesos de aprendizaje propios, mediante una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

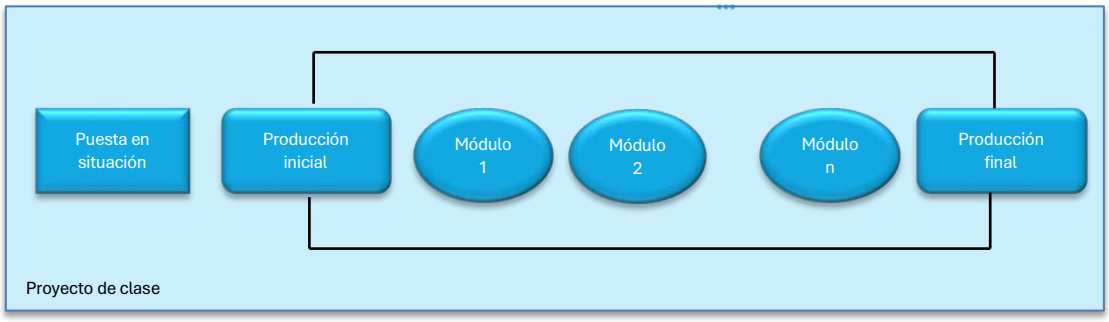
Por tanto, dice Dolz (1994), «elaborar un projecte suposa imaginar una situació de comunicació que dona un sentit a les activitats d'aprenentatge» (p. 27) y pone algunos ejemplos en los niveles educativos de primaria y secundaria, como crear un libro de cuentos para la biblioteca de la escuela, elaborar las instrucciones para realizar una gallina de papel llena de huevos de chocolate, etc.

Uno de los principales objetivos de las SD, según Dolz y Schneuwly (2009), consiste en que los estudiantes perciban sus escritos como objetos de trabajo, es decir, conseguir que los alumnos sean capaces de analizar, manipular, transformar y mejorar sus producciones como si fueran ajenas y no propias. El reto de las SD es, pues, «conseguir hacer de ese primer texto inicial un medio y soporte para precisar el pensamiento, para afinar la imaginación y para desarrollar la claridad de expresión» (Dolz y Schneuwly, 2009, p. 2-3). Se trata de fomentar «la toma de distancia y la autorreflexión sobre el comportamiento lingüístico» (Dolz y Schneuwly, 2009, p. 3) y, para ello, hay que procurar que el estudiante conciba la actividad de escritura como el resultado de una elaboración progresiva. Para que el aprendiz pueda llegar a dominar el género discursivo que se esté abordando en la SD, es fundamental que realice la serie de tareas interactuando con sus compañeros y con los docentes.

El modelo de SD de la Escuela de Ginebra tiene la siguiente estructura básica[2]:

Figura 1

Esquema de SD (Dolz et al., p. 7; Dolz y Schneuwly, 2009, p. 3).



En la *puesta en situación* se presenta de manera detallada la tarea de expresión escrita que se ha de realizar y se plantea el objetivo, que, en ocasiones, puede ser doble, uno individual y otro colectivo. Por ejemplo, un libro de recetas de cocina puede plantearse como objetivo colectivo, se trataría de una recopilación de las recetas que cada alumno escribe (objetivo individual). En nuestra investigación, como explicamos más adelante en el apartado de la metodología, el objetivo individual de nuestra SD consistió en escribir la biografía de un antepasado y, el objetivo colectivo, fue la creación de un blog en el que los

[2] Aunque el modelo de la Figura 1 sirve tanto para abordar géneros discursivos orales como escritos, en adelante nos referiremos únicamente a los géneros escritos ya que son los que nos interesan en esta investigación, es decir, nos referiremos a las SD para la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita.

estudiantes publicaron la primera parte de tal biografía, esas primeras líneas que, de manera resumida, dan cuenta de lo más destacado de la vida y la personalidad del individuo biografiado.

Una vez planteada —y pactada entre profesorado y alumnado— la puesta en situación, los estudiantes elaboran un primer texto, la llamada *producción inicial*. Esto permite al docente evaluar el punto de partida de sus alumnos y ajustar, así, las actividades y ejercicios previstos en la SD a las habilidades y carencias reales del grupo (Dolz et al., 2001). Es decir, esta primera versión sirve para comprobar el nivel de conocimientos que tiene el alumnado sobre el género discursivo elegido y sobre sus características comunicativas, textuales y lingüísticas. Además, para el estudiante, partir de un texto inicial propio contribuye a captar el sentido de la secuencia como un proceso y a reconocer las destrezas que debe desarrollar para dominar mejor el género en cuestión.

En el conjunto de *módulos*, se trabajan los problemas aparecidos en las producciones iniciales, se trata de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para suplir sus carencias (Dolz et al., 2001). En general, los talleres persiguen, por una parte, que el alumnado perciba el género discursivo como un todo, con una finalidad y un destinatario concretos, pero también que sea capaz de distinguir sus partes y de identificar sus características. Además, estas tareas sirven para que los estudiantes se familiaricen con un léxico específico y para que recuperen sus conocimientos previos sobre adecuación, coherencia y cohesión textual. Una de las primeras actividades de estos talleres consiste en leer y analizar textos-modelo del género discursivo que se esté abordando.

> Todas estas herramientas permiten a los alumnos volver sobre el texto, no por aplicación simple y mecánica o respetando sin debate las propuestas de corrección indicadas por el profesor, sino con técnicas y medios precisos, observados, discutidos, ejercidos en módulos, con el fin de mejorar su primer texto de manera consciente. (Dolz y Schneuwly, 2009)

La SD concluye con una *producción final* que proporciona al estudiante la posibilidad de poner en práctica las nociones y herramientas trabajadas en los módulos, y permite al profesor llevar a cabo una *evaluación* de tipo sumativo: es importante que el alumno vea de manera explícita los elementos trabajados durante la SD, que deben servir como criterios de evaluación (Dolz et al., 2001). La evaluación de la SD debe ser integrada en el aprendizaje (diagnóstica y formativa) y se lleva a cabo teniendo en cuenta los criterios

enunciados conjuntamente entre profesorado y alumnado durante el desarrollo de los talleres; puede apreciarse la evolución de tales criterios al comparar las producciones iniciales y las finales de los estudiantes. En las SD planteadas con un objetivo doble (individual y colectivo), además de las producciones individuales, se valora el producto colectivo final.

Dolz y Schneuwly (2009) destacan la importancia de discutir los textos de manera cooperativa, en parejas o en grupo, una actividad frecuentemente incluida en las SD: «bajo distintas formas, los textos producidos en clase, especialmente las primeras versiones, son objeto de un intercambio entre los alumnos y se discuten en grupo a partir de unos criterios concretos» (p. 4). Estas revisiones colaborativas permiten, entre otros beneficios, que el alumnado perciba directamente cómo su texto es interpretado por los lectores reales que son sus compañeros y el docente y, a su vez, el hecho de participar en la detección y mejora de problemas de escritura en composiciones ajenas contribuye a que los estudiantes aprendan y practiquen estrategias de revisión.

El modelo de SD de la Escuela de Ginebra es ampliamente seguido por investigadores vinculados al interaccionismo sociodiscursivo, tanto en Europa (Álvares Pereira et al, 2010; García-Azkoaga e Idiazábal, 2015, citados por Rodríguez-Gonzalo y Abad-Beltrán, 2023) como en América Latina (Riestra et al., 2014; Rodrigues Tognato y Dolz, 2019, citados por Rodríguez-Gonzalo y Abad-Beltrán, 2023).

1.3.2. El modelo de secuencia didáctica del grupo Greal

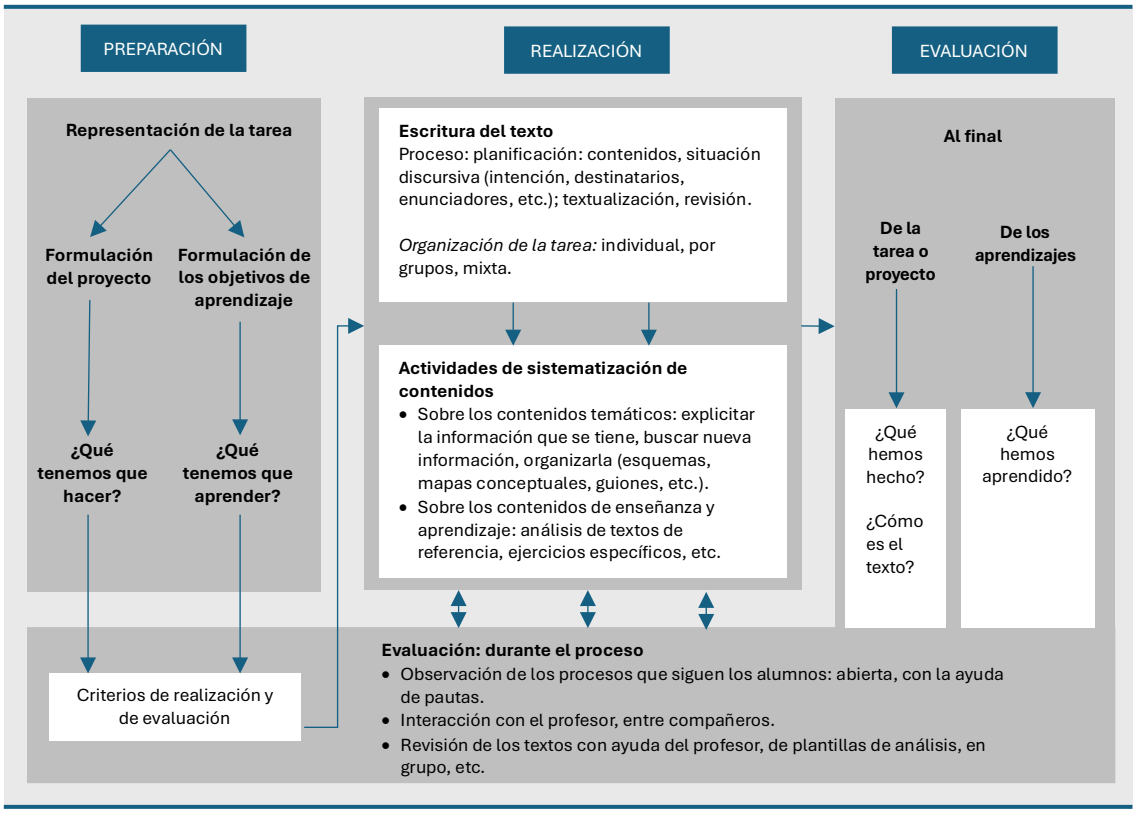
La corriente de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita encabezada por Anna Camps y el grupo Greal de la Universitat Autònoma de Barcelona ha dado lugar al modelo de SD para aprender a escribir (Camps, 1996; 2003; Camps y Ribas, 2000; Camps y Fontich, 2021), que integra las ideas del trabajo por proyectos con propuestas metodológicas propias (Rodríguez-Gonzalo y Abad-Beltrán, 2023).

A pesar de que el desarrollo de los proyectos de escritura puede ser muy diferente según se aborde un género discursivo u otro (una carta a un periódico, una colección de personajes de cuentos tradicionales, un artículo de opinión para la revista del centro escolar, el informe de un experimento, etc.), existen determinados «elementos comunes que hay que tener en cuenta en cualquier proyecto de trabajo de producción textual, si se quieren cumplir los objetivos de hacer algo y al mismo tiempo aprender algo sobre la

lengua y su uso» (Camps, 1996, p. 50). La Figura 2 muestra estos elementos comunes, así como la relación entre ellos y con las fases de su desarrollo:

Figura 2

Elementos de una SD para la enseñanza de la composición escrita



Nota. El modelo del grupo Greal (Camps, 1996, p. 51; Camps, 2003, p. 41).

Como muestra la Figura 2, la estructura de la SD del grupo Greal consta de tres fases principales: la *preparación*, la *realización* y la *evaluación*.

La *preparación* es el momento en el que se establece —se pacta— el proyecto que se va a realizar y, por ello, es una fase clave para estimular la motivación del alumnado, no únicamente respecto al resultado final, sino, sobre todo, respecto al desarrollo de la tarea misma, al hecho de conseguir completarla (Dewey, 1985). En la preparación, se definen las características de la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje.

Respecto a la situación discursiva, hay que especificar qué se va a escribir (un cuento, una receta, un artículo de opinión, una biografía, etc.); cuál es el propósito de la tarea (un libro de cuentos, un recetario, un periódico, un blog de biografías de antepasados, etc.); y quiénes serán los destinatarios (el alumnado de la clase, del centro escolar, las familias

del alumnado, lectores ajenos al centro escolar, etc.). Es necesario explicitar estos parámetros para que el alumnado tenga plena conciencia de ellos y para que, de este modo, «se conviertan en motores de la actividad de composición» (Camps, 2003, p. 40).

Los objetivos de aprendizaje dependen de la situación discursiva elegida y se refieren a las características estructurales y lingüísticas del texto en cuestión: tipo de narrador, personajes protagonistas y secundarios, la línea temporal y los espacios, la trama, etc., en un cuento; enumerar ingredientes, conocer las unidades de peso y volumen para los alimentos, redactar y ordenar instrucciones de preparación, etc., en una receta; presentar un tema, conocer los distintos tipos de argumentos, conocer la concesión y la refutación, redactar una conclusión, etc., en un artículo de opinión; documentarse sobre la vida de una persona, seleccionar los acontecimientos más relevantes, escoger entre una biografía cronológica o por temas de interés, etc., en una biografía.

Los parámetros de la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje constituyen una primera representación de la tarea que, sin embargo, evoluciona a lo largo del proceso, y que puede considerarse «como el epítome general que habrá que ir especificando en epítomes subordinados que concretarán progresivamente los contenidos procedimentales conceptuales implicados» (Camps, 2003, p. 42).

La fase de *realización* del proyecto se compone de dos tipos de actividades, las que tienen que ver con la producción del escrito —planificación, textualización y revisión— y las relacionadas con las características formales del texto y de sus condiciones de uso. Aunque cada proyecto determina qué tareas son más convenientes para que el alumnado construya progresivamente su propio «saber hacer», Camps (1996, 2003, Camps y Ribas, 2000, Camps y Fontich, 2021) destaca tres rasgos comunes a todos los proyectos de escritura:

- Las interacciones entre iguales y con el profesor. Al actuar como destinatarios intermedios de los escritos, los compañeros y el docente proporcionan al alumno autor la imagen que los lectores reciben de su texto. Además, colaboran en «el control de la producción textual que, si se plantea en toda su complejidad, es difícil que los aprendices gestionen individualmente» (Camps, 2003, p. 42).
- La necesidad de utilizar otros textos. La lectura y el análisis de otros textos —bien como fuentes documentales, bien como modelos prototípicos del género discusivo que se aborde— «son imprescindibles para descubrir de qué forma se resuelven determinados problemas que la producción del propio texto plantea»

(Camps, 2003, p. 43). Camps destaca que el conjunto de tareas que se desarrolla en una SD para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita «constituye una estrecha red de interrelaciones entre hablar, escuchar, leer y escribir» (Camps, 2003, p. 43).

- La necesidad de plantear ejercicios vinculados con los objetivos de aprendizaje específicos de cada SD. Estos aspectos son propios de toda producción textual, pero cada género discursivo requiere que el autor domine unos elementos u otros, es decir, se ejercitarán unos aspectos lingüísticos u otros en función de la tarea global que se está realizando.

La *evaluación* formativa es parte del aprendizaje: el proceso participativo e interactivo que sucede en el transcurso de la producción del escrito y, por lo tanto, en el transcurso del aprendizaje «tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto» (Camps, 2003, p. 43). Concebida de este modo, la evaluación es consustancial al proceso de aprendizaje y requiere instrumentos que favorezcan la interacción entre el propio alumnado y entre este y el profesorado, unas herramientas (pautas, modelos de comparación, comentarios entre iguales o del docente, etc.) que han de ser adecuadas a la SD y al grupo que la está llevando a cabo, y que sirven para que el estudiante sea consciente tanto de sus aprendizajes como de sus limitaciones, y le ayuden a superar estas últimas. Al final, cuando se valora el trabajo realizado y lo aprendido, la evaluación

> …permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye, pues, a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados. Desde esta perspectiva, la evaluación no se entiende solo como un juicio sobre los resultados logrados individualmente por cada alumno y alumna, sino de los que ha conseguido el grupo, incluyendo, por supuesto, al profesor o a la profesora. (Camps, 2003, p. 44)

Rodríguez-Gonzalo y Abad-Beltrán (2023) explican que el modelo de SD del grupo Greal ha influido notablemente en el ámbito hispánico, en el que se han diseñado e implementado SD en primaria y secundaria (Camps, 2003; Camps y Fontich, 2021; Milian, 2012) y también en la enseñanza superior (Bea y Rodríguez Gonzalo, 2014; Bea y Rodríguez Gonzalo, en prensa). En los últimos años, este modelo de SD ha incorporado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Manresa et al., 2012), lo que ha favorecido abordar nuevos géneros discursivos, propios de la comunicación digital, y ha

aumentado las posibilidades de interacción y las fuentes de información. Las TIC ofrecen a las SD recursos metodológicos nuevos y representan un impulso para la renovación pedagógica de los docentes (Rodríguez-Gonzalo y Abad-Beltrán, 2023).

Como hemos comentado, tanto el modelo de SD de la Escuela de Ginebra como el de Camps y el grupo Greal conciben las tareas de composición escrita como proyectos de escritura, es decir, como procesos de trabajo que, partiendo de una situación comunicativa, abordan un género discursivo determinado, para lo cual plantean una serie de actividades o talleres que ayudan a los estudiantes a conocer y dominar los aspectos discursivos, textuales y lingüísticos del escrito en cuestión. Ambos planteamientos tratan las tres fases principales de la escritura —planificación, textualización y revisión—, destacan la necesidad de leer y analizar ejemplos prototípicos del género discursivo que se está abordando y, sobre todo, insisten en la importancia de la interacción en aula entre el propio alumnado y con el docente. Para incentivar tales interacciones, en las SD se relacionan los usos orales y escritos del lenguaje. Como concluyen Rodríguez-Gonzalo y Abad-Beltrán (2023), «Linking the teaching and learning of writing with discourse genres opens up the school to contextualized discourse practices and offers students the opportunity to appropriate cultural tools that favor their participation in diverse social and discourse spheres» (p. 320).

La revisión y la interacción en aula son dos aspectos clave de nuestra investigación cuyo marco teórico exponemos en los apartados siguientes.

1.4. La revisión

1.4.1. Hacia una caracterización de la revisión textual

Revisar es, según la RAE, «Ver con atención y cuidado» y, en segunda acepción, «Someter algo a nuevo examen para corregirlo, enmendarlo o repararlo». Cuando ese *algo* que miramos con atención y cuidado para corregirlo, enmendarlo o repararlo es un escrito, entonces la acción de revisar adquiere unas dimensiones especiales, difíciles de acotar. Haar (2006) parte de una concepción básica de la revisión de un texto, que define como el acto de realizar cambios en un documento para mejorarlo e, inmediatamente, plantea algunas cuestiones que iluminan la complejidad de tal acción: ¿qué tipo de cambios?, y ¿qué significa *mejorar*? Buscar una definición de revisión —añade Haar— es como coger la cola del tigre y, con ella, toda la teoría de la composición y de la enseñanza-aprendizaje de la escritura: cuando examinamos la revisión como maestros e investigadores, encontramos que está relacionada con casi todo lo que sabemos sobre la escritura (Sudol, 1982, citado por Haar).

En su intento por delimitar esta fase específica de la composición escrita que la diferencia de la oralidad y que se caracteriza por ser recursiva y transversal (Camps, 1994), ya que afecta a todos los niveles de la escritura —pragmático, textual y lingüístico—; Haar (2006) revisa las metáforas que han utilizado algunos estudiosos y escritores porque aportan matices significativos sobre la revisión. Así, algunas imágenes sugieren movimiento o ubicación en el espacio, como el modelo cognitivo de Flower (1998, citado por Haar, 2006), que habla de la revisión como un giro, un cambio de dirección o de atención, en suma, como una transformación de un modo de escritura centrado en el escritor a un modo de escritura centrado en el lector. Bishop (2004, citado por Haar, 2006), por su parte, utiliza términos como *cortar* y *podar*, acciones que no resulta extraño relacionar con esta escurridiza fase. Los académicos Elbow y Belanoff (2003, citados por Haar, 2006) establecen niveles que relacionan con estructuras orgánicas para abordar sus ideas sobre la revisión: en un primer nivel, el más profundo que vinculan con los *huesos,* hablan de volver a mirar o repensar, lo que implicaría cambios en el significado; en el segundo nivel, el de los *músculos,* reelaboran o remodelan, es decir, cambian la forma de expresar algo; y, finalmente, el nivel más superficial, que relacionan con un *cambio de piel*, se ocupa de la edición y corrección del texto. La definición de Fitzgerald (1987), aunque fundamentalmente es literal, contiene la

imagen de una brecha que debe cerrarse: Fitzgerald explica que revisar significa realizar cualquier cambio en cualquier momento del proceso de escritura, implica identificar discrepancias entre el texto previsto y el escrito, decidir qué podría o debería cambiarse y cómo realizar los cambios deseados. Estas modificaciones pueden ser mayores o menores y pueden —o no— afectar al significado del texto. Además, el escritor puede hacer cambios en su mente antes de la primera redacción —durante la planificación—, puede modificar el texto una vez redactado y puede seguir cambiándolo en sucesivas reescrituras.

Haar (2006) menciona todavía otras metáforas, como la del tejido de Horning (2002, citado por Haar, 2006), que habla del *tapiz* de un texto, en el que las revisiones aportan solidez y consiguen que no se noten las costuras: la interacción de las elecciones conscientes e inconscientes que los escritores realizan en un borrador a medida que tejen una escritura inteligible para los lectores se basa en un equilibrio de varios tipos de autoconciencia y en habilidades específicas para producir el tejido terminado de un texto. Más adelante, en este mismo capítulo sobre la revisión, profundizaremos en estos tipos de autoconciencia y en las habilidades específicas de los escritores profesionales porque se diferencian notablemente de las de los aprendices.

Según Haar, en la visión de Harris (2003) sobre la revisión destaca la idea de oficio, un punto de vista que acerca la revisión a las aulas: al igual que enseñar a alguien a cultivar o coser, «our job in teaching writing is to help students gain more control over their work» (Harris, 2003, p. 591); la habilidad en un oficio depende de la práctica, por lo tanto, si se acepta la analogía de Harris, se difumina la creencia que tienen algunos alumnos de que existen personas que pueden escribir y otras que no, puesto que revisar es una cuestión de trabajo, de aprender el oficio.

1.4.1.1. La revisión como proceso complejo de difícil acceso para los estudiantes

Todas estas metáforas dan cuenta de la complejidad de lo que significa revisar. Y si revisar es un proceso complejo para los escritores, todavía lo es más para los estudiantes, ya que suelen desconocer cuándo y qué es necesario revisar y qué pasos mejorarán realmente un documento. Y esto es así porque, además de las carencias de los aprendices respecto a las conciencias y habilidades que poseen los autores profesionales (Horning, 2006), como comenta Bazerman (2006), la revisión contiene un misterio: ¿cómo puede darse

esta nueva visión, esta *revisión*[3]*?* ¿Cómo puede alguien mirar sus palabras de una manera profunda, abrir y evaluar formas alternativas de desarrollar y expresar sus pensamientos? Las personas —continua Bazerman— suelen sentirse estrechamente vinculadas y comprometidas con las palabras que inicialmente redactaron tras un gran esfuerzo, entonces, ¿cómo puede decirse eso de manera diferente sin perder su esencia? Este apego a las primeras formulaciones parece ser cierto tanto para los principiantes como para los expertos, afirma Bazerman, quien también aporta algunas vías para explorar estas dificultades en los alumnos e intervenir en las aulas. Bazerman concluye que uno de los hallazgos de investigación más sólidos es que los estudiantes tienden a revisar los textos de manera superficial, atendiendo solo sugerencias de revisión muy concretas y modificando únicamente cuestiones menores que, con frecuencia, tienen que ver con la corrección.

O, en palabras de Rodríguez Gonzalo (2014), los aprendices carecen de «una imagen propia como escritores, así como de estrategias que les permitan abordar los cambios para mejorar su texto (…). En la mayoría de los casos, los escritores noveles solo son capaces de revisar en niveles superficiales del texto» (p. 21); este tipo de mirada superficial no contribuye a mejorar sustancialmente la expresión escrita de los estudiantes, por lo que resulta necesario que conozcan, ensayen e interioricen las estrategias que despliegan los autores expertos en la revisión. Como apunta Bazerman —y como recogen numerosos trabajos (Horning, 2006; Becker, 2006; Rodríguez Gonzalo, 2014, MacArthur, 2016, entre otros)—, es necesario enseñar al alumnado algo más que habilidades de escritura para que desarrollen el conocimiento subyacente y la conciencia que poseen y activan los escritores expertos cuando revisan.

Efectivamente, en este sentido, MacArthur (2016) explica que la revisión brinda la oportunidad de que los docentes guíen a los estudiantes en el aprendizaje de las características de la escritura efectiva con estrategias que no solo mejorarán el texto que se esté trabajando, sino que también se trasladarán a escritos futuros. Por eso y porque es un aspecto crítico de la escritura que diferencia a los escritores expertos de los noveles, este autor considera la revisión un elemento clave en la enseñanza de la escritura. Además, lamenta que, en contextos escolares, es frecuente que las tareas de redacción carezcan de un destinatario y una finalidad auténticas y advierte de que, sin un propósito retórico o comunicativo, los alumnos pueden sentirse poco motivados para

[3] La cursiva es nuestra.

revisar sus textos y pueden mostrar poca habilidad para adecuarlos al lector (MacArthur, 2016).

1.4.1.2. Diferentes concepciones de la revisión

Después de repasar las metáforas que mencionamos al principio de este apartado, Haar (2006, p. 15 y ss.) explica las cuatro concepciones de revisar que suelen darse en las aulas:

1. La revisión como corrección. Esta idea limitada de la revisión deriva del énfasis que tradicionalmente se ha puesto en la corrección de errores —que, según Fitzgerald (1987) —citado por Haar (2006)— se remonta a Aristóteles. Más que atacar la retórica tradicional, de lo que se trata es de precisar qué es *lo correcto,* que —como añade Haar— debe definirse en un contexto y con un propósito determinado.

   El problema de identificar revisión con corrección es que desdibuja la distinción entre revisar y editar: una revisión en profundidad de un escrito puede suponer redactar nuevos fragmentos o, incluso, puede llevar a rehacer sustancialmente el documento; mientras que la edición supone prestar atención a la ortografía y a otras cuestiones menores. Es decir, al identificar revisar con editar, se pasa por alto la revisión conceptual: la primera redacción se convierte en definitiva y se elimina la posibilidad de una reevaluación o de un replanteamiento profundos.

2. La revisión como crecimiento, progreso y descubrimiento. Esta concepción difumina la diferencia entre componer y revisar textos y permite entender la revisión como un proceso que no solo tiene lugar en el texto, sino también en la mente del escritor. Como explica Haar (2006), los teóricos del proceso cambiaron el modelo de escritura por etapas sucesivas por un modelo recursivo que da cuenta de cómo los autores realizan *saltos* durante el proceso de composición, reestructuran fragmentos de manera audaz, luego atienden a un párrafo o a una oración, después releen una fuente e introducen una cita, etc. Este modelo recursivo alude a la psicología cognitiva: investigar la relación entre las acciones del pensamiento y su reflejo en las palabras escritas lleva a plantearse que la revisión no solo sucede en la página, sino también en la mente del escritor.

3. La revisión como establecimiento y ajuste de los objetivos retóricos. Con esta concepción, Haar (2006) se refiere a la atención que, en la enseñanza-aprendizaje de la escritura, se presta a las características del género discursivo, algo, en general, provechoso ya que los estudiantes que han aprendido a evaluar su escritura por el efecto que podría provocar en un contexto real, en general, se encuentran bien preparados para abordar proyectos de escritura especializada de cualquier tipo. La única limitación que Haar percibe en el enfoque retórico de la revisión es que, en ocasiones, puede prestar poca atención a la parte lúdica y creativa de la escritura.

4. La revisión como afirmación de la identidad. En este apartado, Haar (2006, p. 20) relaciona la escritura y la necesidad de perfeccionarla con el impulso de un escritor de crear un discurso poderoso, conmovedor y original, es decir, se refiere a cómo el autor deja su *huella,* imprime de alguna manera rasgos de su personalidad durante la revisión de un escrito. Por supuesto, ha de encontrarse el equilibrio entre esta escritura idiosincrásica y la inteligibilidad del texto.

Haar (2006) concluye su trabajo con una mirada a las notables diferencias que se dan en las estrategias de revisión entre los escritores expertos y los aprendices y se refiere, sobre todo, a las aportaciones de Horning (2002) respecto a las conciencias y las habilidades que poseen los escritores profesionales y de las que carecen los estudiantes. Haar insiste en que los maestros, más que marcar errores, deben centrarse en los aspectos importantes de la revisión y en mostrar cómo se llevan a cabo, además de cambiar la idea —extendida entre el alumnado— de que es una fase final y sustituirla por la de proceso recursivo. La revisión puede ser clave para comprender el propio pensamiento, así como el tema sobre el que se escribe. Dado el desconocimiento sobre la revisión que suele reinar en las aulas, el profesor debe dedicar tiempo a desentrañar este complejo proceso, y a entrenar las conciencias y habilidades de los estudiantes.

1.4.1.3. Aspectos de la revisión relevantes desde un punto de vista didáctico

Una década después, MacArthur (2016) caracteriza la revisión y, sobre todo, describe los aspectos que pueden ser relevantes desde el punto de vista educativo. En primer lugar, comenta las diferencias que existen respecto a los objetivos y a las concepciones de revisión entre los expertos y los aprendices y repasa los planteamientos que, a este respecto, han descrito algunos investigadores: el procedimiento CDO —comparar,

diagnosticar y operar— de Bereiter y Scardamalia (1987) que aporta pruebas de la importancia de ofrecer instrumentos de revisión globales; una propuesta con un planteamiento también global a partir de una demostración de revisión de ocho minutos (Wallace y Hayes, 1991); un esquema de tareas para la revisión centrado en la corrección de errores (Hayes, 1996); y otros estudios (Graham, 1997; De la Paz et al., 1998, citados por MacArthur, 2016) que apuntan al hecho de que ayudar a los estudiantes a establecer metras apropiadas de revisión influye en su esquema de tareas y cambia su enfoque de la revisión.

En segundo lugar, MacArthur (2016), afirma que la revisión precisa de las habilidades involucradas en la lectura crítica. Los procesos de revisión son paralelos a la comprensión lectora en todos los niveles: la comprensión de oraciones, el sentido de la organización textual, la comprensión de contenidos, las conexiones con el conocimiento previo y la evaluación crítica. Todo ello representa un desafío para muchos estudiantes.

En tercer lugar, según MacArthur (2016), la revisión y la evaluación efectivas requieren que el alumnado sea consciente y capaz de adoptar el punto de vista del lector (Nystand, 1986, citado por MacArthur, 2016). Por eso, las experiencias como lectores, bien en la revisión por pares, bien en otro tipo de actividades, pueden tener una repercusión positiva en la capacidad de revisar los textos propios.

En cuarto lugar, MacArthur (2016) se refiere a que los autores competentes tienen un conocimiento amplio sobre cómo evaluar la escritura, perciben problemas típicos (Fitzgerald, 1987) y poseen recursos suficientes para resolverlos. Sin embargo, esto no sucede así con los estudiantes.

En quinto y último lugar, MacArthur (2016) recuerda que escribir y revisar son procesos complejos que requieren una metacognición y autorregulación sustanciales (Bereiter Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1980; Zimmerman y Risemberg, 1997, citados por MacArthur, 2016). Los autores expertos cambian de manera fluida de la redacción a la revisión a medida que encuentran problemas u oportunidades. Cuando revisan, tienen en cuenta los objetivos y los destinatarios mientras leen críticamente el texto y consideran posibles alternativas. Los aprendices suelen tener dificultades para manejar la complejidad de los procesos de escritura.

1.4.1.4. La revisión en la investigación francófona

Tal como explican Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo (2023), también desde la investigación francófona se ha caracterizado la fase de revisión: como afirma Heurley (2006), es a partir de Hayes y Flower (1980, 1986) cuando la revisión comienza a concebirse como un conjunto de tratamientos implicados en el control del proceso de la escritura. Heurley explicita la dificultad de definir el concepto de *revisión*, dado que varía según los estudios e incluso, entre publicaciones de un mismo investigador. Con todo, tras examinar la literatura en psicología cognitiva, Heurley (2006) agrupa las concepciones principales de la revisión en tres apartados:

- La revisión como una «modification effective apportée à un texte» (Heurley, 2006, p. 12). A este grupo pertenece el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) que plantea el procedimiento CDO mencionado anteriormente: comparar aquello que se desea escribir con el texto que, efectivamente, se está componiendo, diagnosticar los problemas encontrados y operar para resolver dichos problemas.
- La revisión como un «sous-processus ou composante du processus de l'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit» (Heurley, 2006, p. 13). Son, precisamente, Hayes y Flower (1980, 1986) quienes definen la revisión como un componente del proceso de redacción que pretende mejorar el texto ya elaborado; eso sí, estos autores mencionan el carácter recursivo de la revisión, que no debe confundirse con la edición.
- La revisión como un componente «du contrôle de la production écrite» (Heurley, 2006, p. 13). Hayes (1996) y Roussey et Piolat (2005) ya no entienden la revisión como un proceso de base de la composición escrita, sino más bien como un proceso constituido por varios subprocesos y con una estructura de control guiada por un fin —mejorar el texto— que determina en qué momento estos subprocesos deben ser puestos en práctica y en qué orden. Según Roussey et Piolat (2005), la revisión es un proceso que asegura varias funciones como la verificación y la mejora del producto acabado, la supervisión de otros procesos (planificación de objetivos, programación de los tratamientos, etc.) y la sustitución de ciertos que están fallando (lo que podría revelar una falta de planificación o anticipación).

En la línea de Hayes y Flower (1980), Garnier (2006), que analiza la revisión en textos instructivos, describe esta fase de la composición como «une activité délibérée et

stratégique du rédacteur» (p. 77) y la caracteriza en tres pasos: la elaboración de una representación de la tarea que se ha de llevar a cabo, la detección y el diagnóstico de los problemas del texto y la puesta en práctica de estrategias para la resolución de dichos problemas. Dada la complejidad de la fase de revisión, que exige la utilización de varias operaciones y estrategias, Garnier plantea que el escritor jerarquiza estos procedimientos según dos principios: «le principe d'ordre de traitement du texte et le principe de focalisation sur différents niveaux linguistiques» (p. 78). El primer procedimiento responde a la organización espacial del escrito y serviría de apoyo a actividades de lectura, de verificación y de corrección de los problemas planteados por la composición siguiendo el orden de aparición desde el principio hasta el final del texto, es un recurso utilizado por redactores noveles y poco experimentados. El segundo procedimiento corresponde al control de todos los niveles lingüísticos del escrito, tanto los que atañen a la macroestructura (planificación textual y organización de la información) como a la microestructura (niveles léxico y sintáctico). Estos niveles no son autónomos, sino que funcionan de manera interdependiente e integrada, de lo que se deduce que esta revisión es un proceso sumamente complejo.

Marin-Porta y Legros (2006) diferencian entre el acercamiento lingüístico y el cognitivista de la revisión: el primero, describe esencialmente las versiones sucesivas de un texto tras las diversas correcciones realizadas y los procesos lingüísticos utilizados para mejorarlo. El segundo privilegia el estudio de los procesos cognitivos que se ponen en marcha en las actividades de relectura, de reprocesamiento y reescritura. Es decir, el primero pone el foco en el texto y, el segundo, en el escritor. Tal como sostienen Marin-Porta y Legros (2006, p. 114) «Sur le plan de l'analyse de l'activité de révision, les deux approches sont complémentaires». En su caracterización de la revisión, estos autores incorporan aspectos pragmáticos: la revisión es una actividad de retorno al texto que interviene en todas las tareas y en todas las fases de la producción escrita. Es una actividad que implica múltiples y diferentes conocimientos en función de la estrategia de revisión utilizada, requiere una inversión y un coste cognitivo que varía según el nivel de competencia del editor, el contexto de la revisión, el destinatario y el tipo de escrito. Mejora la forma y el contenido semántico del texto desarrollado durante la actividad de escritura, pero también la calidad del texto producido.

1.4.1.5. La revisión en la investigación hispánica

Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo (2023, p.19) destacan que, en las investigaciones hispánicas, «se incide en que la revisión es un proceso de control y en que supone una evaluación constante y una modificación del texto en diferentes momentos del proceso (Camps et al., 2000)». De hecho, de los estudios más importantes sobre los procesos de revisión (Bartlett, 1982; Bereiter y Scardamalia, 1987, Hayes y Flower, 1980; Matsuhashi, 1987; Witte, 1985, citados por Camps, 2021), Camps destaca los siguientes aspectos:

> 1) La jerarquización y recursividad del proceso de escritura implica que la revisión puede darse en momentos y niveles diferentes de la producción escrita; 2) La revisión no se entiende solo como cambio en el texto, sino que se considera que el proceso puede llevarse a término sin que desemboque necesariamente en correcciones en el texto que se ha escrito; 3) La revisión puede afectar a elementos pre-textuales. (Camps, 2021, p. 44)

Rodríguez Gonzalo (2014) afirma que «el dominio de la escritura (...) precisa de autorregulación» y comenta la importancia de la revisión, una característica de la escritura que la diferencia de las manifestaciones orales; para esta autora, la fase de revisión implica «procesos explícitos de comparación entre algún fragmento (ya sea una palabra, una frase, un párrafo...) y la representación del escritor sobre el texto. Si bien estos procesos no siempre conllevan modificaciones, sí suponen una constante evaluación por parte del escritor» (p. 20).

En esta línea, Durán y Manresa (2016b) consideran indispensable «activar la consciencia del proceso de revisión de las producciones escritas y fomentar la autonomía de los aprendices» (p. 21), para lo cual proponen una herramienta en concreto, el informe como instrumento de revisión textual que ayude al alumnado a reconstruir el proceso que ha llevado a cabo en una composición determinada y, de esta forma, «propiciar la reflexión metalingüística y metadiscursiva y asegurar la revisión de los escritos como procedimiento imprescindible de composición de los textos» (p. 22). En un contexto de educación a distancia, Durán y Manresa (2016a) explican que es necesario considerar los escritos «como no definitivos, es decir, como borradores (...), lo cual permite incorporar la idea de rehacer las producciones. (...) la manipulación de los textos intermedios propicia la reflexión metalingüística y la consciencia de las características de los textos propios» (p. 17-18).

Álvarez Angulo (2010) comparte la idea de que la revisión es «una actividad de vuelta sobre el texto, que interviene en todas las tareas y en todas las fases de la escritura» (p. 104) y lo explica de la manera siguiente:

> ...se revisa no sólo al final del texto, sino también cuando se planifica y se redacta, es decir, antes de empezar a escribir, durante la redacción y en el tránsito del borrador al texto definitivo. Es, pues, una función recursiva, en cuanto que, a partir del contexto de la escritura (intención, destinatario, género discursivo y tema), se atiende a la selección de la información pertinente, a los acomodos a la intención y al destinatario, así como a la elaboración del texto y al formato que definitivamente adopte su edición. (p. 104).

1.4.1.6. La revisión en los escritores competentes

Para poder acercar al alumnado los pasos y las estrategias que despliegan los escritores expertos, previamente ha sido necesario analizar y describir los métodos y sistemas que utilizan estos autores profesionales: esto fue, precisamente, el objeto de estudio de Horning (2002), que analizó detalladamente la manera en que nueve escritores expertos de diversas profesiones revisan sus textos. Esta autora concluyó, en primer lugar, que los escritores profesionales activan tres tipos particulares de conciencia de sí mismos como escritores: 1) la conciencia metarretórica, 2) la conciencia metaestratégica y 3) la conciencia metalingüística.

1. Cuando Horning (2006) habla de conciencia metarretórica se refiere al conocimiento de los escritores de sí mismos como escritores: los autores profesionales conocen las estrategias que utilizan para mejorar su escritura y saben cómo funcionan dichas estrategias. Sin embargo, los escritores novatos no suelen ser conscientes de sus estrategias o pueden carecer de ellas y únicamente se plantean comenzar a escribir o, en algún caso, realizar un esquema o una tormenta de ideas.

2. La conciencia metaestratégica surge, según Horning, del conocimiento de los escritores sobre sí mismos como personas: los autores expertos reconocen cuándo están en problemas y saben cómo cambiar, por ejemplo, a un enfoque diferente que no sería elegido en un principio por ellos, pero que puede servir para resolver una cuestión de escritura o para redactar un borrador más sólido. Los

aprendices de escritores, en cambio, raramente disponen de estrategias para realizar este tipo de cambios (Horning, 2006).

3. Con la conciencia metalingüística, Horning alude al conocimiento específico sobre el lenguaje que poseen los escritores expertos, a cómo estos prestan atención al lenguaje *per se* mientras revisan. Sin embargo, los escritores novatos no tienen suficiente bagaje metalingüístico para abordar los problemas lingüísticos en la revisión.

Además de estos niveles de conciencia, Horning (2002) determinó que los escritores expertos también poseen cuatro habilidades que resultan especialmente útiles para revisar: habilidades en el uso de la colaboración, en la elección del género, en el conocimiento de la audiencia y del contexto y, finalmente, la habilidad de utilizar una serie de herramientas que resultan efectivas para reelaborar un texto. A estas habilidades, reconoce Horning (2006, p. 119), se les presta atención en la enseñanza-aprendizaje de la escritura en las aulas universitarias, aunque probablemente no todas reciban la atención requerida.

1. Respecto a la habilidad de colaboración, los escritores profesionales generalmente solicitan a otros expertos en el tema que les hagan comentarios sobre sus textos, una actitud que raramente se les pide a los estudiantes en un curso de escritura; y aunque los profesores esgriman que aprender a escribir es diferente a ser un autor profesional, cuanto más se pueda aproximar a los aprendices a los modos y maneras de los profesionales, más sólida será su revisión y, por tanto, su escritura (Horning, 2006).

2. Los escritores profesionales poseen la capacidad de seleccionar y utilizar los géneros discursivos de manera eficaz en su escritura. Cuando Horning afirma que la cuestión del género es una de las que más atención recibe en la enseñanza-aprendizaje de la escritura (2006), coincide con la percepción de Haar (2006) al caracterizar la tercera de las concepciones de la revisión que se da en las aulas, es decir, la revisión como establecimiento y ajuste de los objetivos retóricos que hemos comentado más arriba.

3. Los escritores profesionales poseen una profunda comprensión tanto del texto como del contexto de su escrito. Esto implica no solo una comprensión de la audiencia, del tema y del propósito del texto, sino también de las fuentes externas y de los contextos de los que proceden. A diferencia de otras, los estudiantes

universitarios tienen numerosas oportunidades para desarrollar estas habilidades, ya que suelen abordarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura (Horning, 2006).

4. La última de las habilidades de los escritores profesionales es que utilizan toda una serie de herramientas para escribir, que incluyen tanto los procesadores de texto y recursos disponibles en Internet como otros materiales: diccionarios de diversos tipos, manuales de gramática, consulta de modelos para elaborar esquemas, etc. En los programas de escritura universitaria, el profesorado muestra a los estudiantes una variedad considerable de herramientas en papel y digitales (Horning, 2006).

Tras dos estudios de caso más que analizan cómo dos escritores expertos revisan sus textos, Horning (2006) sugiere que en la enseñanza-aprendizaje de la escritura, las estrategias de revisión deberían desempeñar un papel mucho más importante en el aula y requieren una instrucción más enfocada y directa. En particular, la enseñanza de la revisión debería centrarse más en ayudar a los aprendices de escritores a construir los tres tipos de conciencia mencionados (Horning, 2006).

1.4.2. Métodos utilizados para abordar la revisión en las aulas

En su trabajo, MacArthur (2016) repasa la investigación sobre la enseñanza en evaluación y revisión y describe los distintos métodos que se han utilizado para ello: la retroalimentación del profesor, la revisión por pares, la retroalimentación automatizada por ordenador, la instrucción en criterios y objetivos de evaluación, las experiencias como lectores y observación de lectores y la enseñanza de estrategias. Según MacArthur, excepto la retroalimentación automatizada, cuya investigación todavía es incipiente, todos los enfoques tienen efectos positivos en la revisión y en la calidad de la escritura. Dos componentes importantes atraviesan estas categorías: la retroalimentación y respuesta de los demás ante un texto propio y el hecho de aprender a aplicar criterios de evaluación.

1.4.2.1. La retroalimentación del profesor

Respecto a la retroalimentación del profesor, MacArthur (2016) menciona los estudios de Hillocks (1986) Smith (1997) y Beach y Friedrich (2006) — citados por MacArthur, 2016—, que concluyen que los comentarios escritos que el profesor proporciona a los estudiantes suelen ser demasiado generales, suelen centrarse en aspectos superficiales de la composición y, por lo tanto, suelen resultar poco eficaces. Por este motivo, debe valorarse el tipo y la calidad de la retroalimentación del docente: Beach y Friedrich (2006) — citados por MacArthur, 2016— afirman que, en general, el alumnado prefiere la retroalimentación que explica los problemas y sugiere mejoras específicas y, de hecho, tienen más éxito en el uso de dicha retroalimentación en la revisión de sus textos. Además, apuntan que el *feedback* escrito puede no ser tan efectivo como el oral, ya que en este se permite la discusión de las ideas.

1.4.2.2. La revisión por pares

La revisión por pares presenta, según MacArthur (2016), beneficios y limitaciones. Por una parte, los compañeros pueden proporcionar comentarios más frecuentes, extensos e inmediatos que el profesor —dar una retroalimentación específica e individual a cada alumno es una tarea que requiere mucho tiempo—; además, como la revisión por pares suele ser recíproca, los implicados pueden beneficiarse tanto de realizar comentarios a un escrito ajeno como de los comentarios que un compañero realiza al escrito propio. Sin embargo, la revisión por pares presenta varias dificultades: los alumnos pueden no saber cómo ayudarse unos a otros, es decir, con frecuencia, no saben qué revisar ni qué hacer para mejorar un texto. Además, pueden ser reacios a criticarse mutuamente o reacios a aceptar los comentarios de otro estudiante.

Generalmente, la investigación ha sustentado que la revisión por pares produce efectos positivos en la escritura de los estudiantes (Boscolo y Ascorti, 2004; Graham y Perin, 2007; Topping, 1998, citados por MacArthur, 2016). Ahora bien, estos efectos son más patentes si el alumnado recibe previamente instrucción en evaluación y en revisión (Boscolo y Ascorti, 2004; MacArthur, Schwartz y Graham, 1991; Stoddard y MacArthur, 1993; Yarrow y Topping, 2001, citados por MacArthur, 2016). Con todo, de nuevo la cuestión estriba en qué tipo de comentarios entre pares tienen más probabilidades de tener un impacto en las revisiones reales de los estudiantes: según algunos estudios, los comentarios que identifican la ubicación del problema y sugieren soluciones tienen más

probabilidades de ser implementados (Cho y MacArthur, 2010; Nelson y Schunn, 2009, citados por MacArthur, 2016).

MacArthur (2016) destaca que, en la revisión por pares, los efectos de proporcionar comentarios pueden ser tan poderosos como los de recibirlos: dar retroalimentación requiere que los alumnos adopten el rol de lector, lo que puede fomentar la conciencia sobre para quién se escribe (Nystrand, 1986, citado por MacArthur, 2016). Además, la revisión por pares involucra a los estudiantes en la lectura crítica, han de aplicar criterios de evaluación y recomendar soluciones (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes et al., 1987). Algunos estudios apuntan, incluso, al hecho de que los estudiantes que proporcionan retroalimentación progresan más que aquellos que la reciben respecto a la calidad de la redacción (Crinon y Marin, 2010; Crinon, 2012, citados por MacArthur, 2016), ya que aprenden los criterios de evaluación y las características del género. Otros trabajos coinciden en los efectos positivos de dar retroalimentación a los compañeros (Cho y MacArthur, 2011, Philippakos y MacArthur, 2014, citados por MacArthur, 2016).

1.4.2.3. La retroalimentación por ordenador

Con retroalimentación por ordenador, MacArthur (2016) se refiere a los sistemas automatizados de puntuación (AES, según las siglas en inglés) que se utilizan para calificar la calidad de algunas evaluaciones de escritura a gran escala. Además de una puntuación, estos sistemas pueden proporcionar retroalimentación educativa o evaluación formativa. Algunos trabajos (Wilson et al., 2014, citado por MacArthur, 2016) indican que la calidad de la escritura de los alumnos mejora con múltiples revisiones AES del mismo escrito ensayístico, pero no han detectado efectos de transferencia en el primer borrador de un nuevo ensayo. Según MacArthur (2016), estos sistemas parecen prometedores porque pueden proporcionar retroalimentación inmediata con mucha mayor frecuencia que los docentes, sin embargo, todavía quedan lejos tanto el diseño de estos sistemas para una enseñanza eficaz como la demostración de sus efectos en la escritura.

1.4.2.4. La instrucción en objetivos y criterios de evaluación

MacArthur (2016) explica que el establecimiento de objetivos y criterios de evaluación específicos para enseñar a los estudiantes a evaluar su escritura y mejorar, así, sus

habilidades de revisión es un enfoque basado en los modelos cognitivos que explican la revisión como un proceso de evaluación y generación de alternativas dirigido a lograr determinados objetivos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes 1996). Pero las indicaciones pueden variar mucho según los trabajos: pueden ser criterios de evaluación en el nivel de la oración (Bereiter y Scardamalia, 1987; Graham, 1997, citados por MacArthur, 2016) o pueden proporcionarse criterios específicos sobre determinados contenidos y sobre el destinatario del escrito (Midgette et al., 2008, citado por MacArthur, 2016) o sobre el género (Philippakos y MacArthur, 2014, citado por MacArthur, 2016).

La investigación respalda el valor de enseñar los criterios de evaluación y brindar oportunidades para que el alumnado practique su aplicación en la revisión de sus trabajos. Sin embargo, para futuras investigaciones, MacArthur (2016) plantea la cuestión de si los criterios específicos sobre el género del escrito son más efectivos que otros criterios más generales de escritura, ya que hay trabajos que apuntan en esta dirección (Philippakos y MacArthur, 2014; Song y Ferretti, 2013, citados por MacArthur, 2016), pero otros han encontrado efectos positivos con criterios generales (Boscolo y Ascorti, 2004; Cho y MacArthur, 2011, citados por MacArthur, 2016).

1.4.2.5. Las experiencias como lectores y la observación de lectores

MacArthur (2016) afirma que tanto la investigación cognitiva como la social sobre la escritura sugieren que la conciencia del destinatario es fundamental para llevar a cabo una revisión efectiva (Hayes et al., 1987; Nystrand, 1986, citados por MacArthur, 2016). Es frecuente que los estudiantes no presten atención al posible lector de su escrito, de hecho, tienen dificultades para adoptar la perspectiva del lector. Por ello, algunos estudios (Moore y MacArthur, 2012; Riilaarsdam et al., 2008; Traxler y Gernsbacher, 1993, citados por MacArthur, 2016) han facilitado la experiencia como lectores de los alumnos o han posibilitado que estos puedan observar cómo otros alumnos lectores tratan de comprender su escrito. Estas experiencias facilitan a los estudiantes una comprensión más profunda de lo que hace que un texto sea más o menos efectivo. Hay que tener en cuenta que los resultados, tanto para los lectores como para los observadores, parecen depender de la calidad de la discusión que, sobre los criterios de evaluación, se ha mantenido en el grupo.

1.4.2.6. La enseñanza de estrategias

Respecto a la enseñanza de estrategias, algunos estudios han mostrado efectos positivos de la enseñanza de estrategias en la cantidad de revisión que realizan los alumnos, así como en la calidad de sus escritos (Graham, 2006; Graham et al., 2013, citados por MacArthur, 2016). Con frecuencia, la enseñanza de estrategias aparece junto a otros métodos de revisión, como la instrucción en criterios de evaluación o la revisión por pares. MacArthur (2016) destaca que un componente clave de la enseñanza de la estrategia es poder observar a los maestros mientras piensan en voz alta y usan la estrategia.

1.4.2.7. La revisión colaborativa

MacArthur (2016) afirma que, a pesar de que el profesorado suele solicitar que el alumnado revise sus textos, con demasiada frecuencia, esa petición solo suele estar respaldada por una retroalimentación escrita, de carácter general, del docente y no por una capacitación eficaz en revisión de los estudiantes —tampoco en los casos de la revisión por pares. La investigación ha identificado que las prácticas para la evaluación de la enseñanza y la discusión sobre la revisión tienen efectos positivos en la calidad de la escritura de los estudiantes, incluida la transferencia a nuevos trabajos.

O, en palabras de Becker (2006), muchos de los métodos de instrucción tradicionales, como los comentarios de los maestros sobre los borradores o el uso de modelos, no ayudan a los estudiantes a revisar con éxito su escritura. Becker también defiende la necesidad de instrucciones adicionales para desarrollar habilidades básicas de escritura de manera que aumente la capacidad de los alumnos de realizar revisiones efectivas. Entre estas instrucciones, destaca el hecho de aprender a entender el texto desde la perspectiva del lector. Además, Becker (2006), considera que la revisión colaborativa resulta efectiva para los estudiantes, ya que produce transformaciones tanto en la ortografía como en la ordenación de los contenidos y las ideas de sus textos. La revisión colaborativa también favorece la motivación del alumnado.

En esta línea, Camps (2003) destaca «la importancia que se atribuye a la interacción con el profesor o con los compañeros especialmente en los subprocesos de planificación y de revisión» (p. 20-21) y Álvarez Angulo (2010) apunta en la misma dirección cuando afirma lo siguiente:

> La escritura en colaboración (hablar y escuchar para aprender) suele conseguir logros mayores que la individual, ya que la revisión de un mismo texto entre varios crea una situación de comunicación susceptible de hacer surgir en mayor medida demandas de esclarecimiento (se contrastan y comparten ideas y se elaboran conjuntamente posibles soluciones o alternativas; se hacen planes hablando sobre escritura; se presta atención personalizada entre iguales; se acepta más fácilmente el modelo de compañeros, etc.), a la vez que facilita la identificación de problemas retóricos, la toma de decisiones acerca de las modificaciones y la reformulación de éstas. (p. 107)

Becker (2006) remarca que es importante ayudar a los estudiantes a entender la revisión como un punto de partida para generar comunicación con sus lectores, y no como un castigo por sus escritos deficientes. Es necesario reconocer que, en la revisión, los alumnos se enfrentan a una tarea sumamente exigente que requiere capacidad productiva y reflexiva. Por eso, la retroalimentación de los compañeros es fundamental para una llevar a cabo una revisión efectiva, ya que proporciona a los estudiantes información sobre la recepción de sus escritos, además de aumentar su motivación. Esta retroalimentación debe usarse de manera constructiva, de modo que la información aprendida de las respuestas de los compañeros pueda aplicarse a su escritura, ya sea para revisar el texto evaluado o para comenzar un nuevo trabajo.

Finalmente, Becker (2006) recuerda que, hace pocas décadas, la revisión era vista como una tarea relativamente simple que se realizaba al final del proceso de escritura. Sin embargo, a partir del estudio y desarrollo de los modelos cognitivos, la revisión se presenta como una operación altamente compleja, ahora percibida como punto de partida. La revisión es una actividad esencial que inicia el descubrimiento, desarrolla niveles de habilidad y, con el tiempo, a medida que los escritores maduran, con la práctica adquieren experiencia en escritura.

1.4.3. La revisión en segundas lenguas y lenguas extranjeras

Una de las líneas de investigación que se ha ocupado de la revisión en la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) es la retroalimentación correctiva escrita (RCE —en inglés, *WCF*—), que ha sido ampliamente utilizada por los docentes en las aulas de idiomas. Existe un acuerdo general sobre la eficacia global de la

RCE, porque proporciona al alumnado «un registro de sus debilidades y fortalezas en su competencia escrita en esta L2, sirviendo de guía para mejorar sus textos, y en general, su aprendizaje lingüístico» (García-Pastor y Grau Montesinos, 2024, p. 3). Sin embargo, este acuerdo es menos unánime respecto a la efectividad de los diferentes tipos de RCE, que, de manera resumida consisten en *direct correction* (indicar el error y corregirlo), *indirect correction* (señalar el error sin proporcionar la corrección)*, metalinguistic feedback* —«proporcionar comentarios explícitos sobre la naturaleza de los errores cometidos» (García-Pastor y Grau Montesinos, 2024, p. 6)—, *peer feedback* (la revisión por pares o entre iguales que hemos comentado anteriormente), *teacher-student conferences,* con retroacción oral por parte del docente y *electronic feedback* (véase el subapartado 1.4.2.3. La retroalimentación por ordenador).

Nassaji (2023), en su mirada a las principales áreas de investigación sobre RCE, habla de la participación de los estudiantes en la RCE y comenta que, cuando el alumnado se involucra de manera significativa con los comentarios de la retroacción, tiene más oportunidades de comprender, aplicar y mejorar su trabajo. En este sentido, Fredricks et al. (2004), cuando repasan la literatura que aborda el compromiso escolar, mantienen una concepción tridimensional —conductual, cognitiva y emocional— del compromiso de los estudiantes. Por otra parte, Lira-Gonzales et al. (2021) examinaron el compromiso con la retroacción correctiva de seis estudiantes de francés y concluyeron que aquellos alumnos que mostraron un alto nivel de compromiso afectivo también presentaron niveles elevados de compromiso conductual y cognitivo.

Diversos estudios analizan las dificultades del alumnado para asimilar la retroalimentación en L2 y LE. Carless y Boud (2018) inciden en la importancia del papel del alumnado en la comprensión y en el uso de los comentarios para mejorar su trabajo posterior y definen cuatro características de la formación de los estudiantes en el *feedback:* apreciar la retroalimentación, emitir juicios, gestionar el afecto y actuar. Además, muestran cómo estas características pueden desarrollarse en dos tipos de actividades, la retroalimentación entre iguales y la discusión de ejemplos. Carless y Winstone (2020) enfatizan el papel activo que debe tener el alumnado en los procesos de retroalimentación e insisten en la importancia de que las responsabilidades se compartan entre los docentes y los estudiantes. Además, estos autores ponen el foco en la formación del profesor, que debe diseñar entornos que faciliten los procesos de retroalimentación efectivos (dimensión de diseño), debe atender con sensibilidad los

aspectos comunicativos y de relación del *feedback* (dimensión relacional) y debe gestionar los aspectos prácticos de la retroalimentación (dimensión pragmática).

Yang y Zhang (2010), en su trabajo sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura en inglés como lengua extranjera, destacan la importancia de la reformulación como una herramienta pedagógica válida para ayudar a los estudiantes con la escritura en L2, ya que proporciona retroalimentación implícita al indicar cómo una idea podría expresarse de otra manera más adecuada. Estos autores consideran, además, que la oportunidad de discutir con compañeros o profesores promueve la percepción del lenguaje en una amplia gama de niveles léxicos, sintácticos y discursivos y, por lo tanto, conduce a una resolución más eficaz de los problemas de escritura.

Como hemos visto, numerosos investigadores (Álvarez Angulo, 2010; Becker, 2006; Camps, 2003; Camps y Fontich, 2021; Dolz y Schneuwly, 2009; MacArthur, 2016; Ribas y Guasch, 2013; Rodríguez-Gonzalo y Abad-Beltrán, 2023; Yang y Zhang, 2010, entre otros) inciden en la importancia de la interacción en aula como un elemento clave para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita, de hecho, es uno de los aspectos destacados de dos modelos de secuencia didáctica comentados en páginas anteriores, el de la Escuela de Ginebra y el de Camps y el grupo Greal. En el apartado siguiente, analizamos la interacción entre el alumnado y entre este y el profesorado a partir de la concepción del aula como un espacio de enseñanza y aprendizaje construido por los propios participantes (Coll y Sánchez, 2008).

1.5. La interacción en aula

El análisis de los procesos interactivos que tienen lugar en el aula es uno de los aspectos relevantes de la investigación en el campo de la didáctica, tal y como afirman Palou y Fons (2013): «Abordar la complejidad que encierra este lugar social denominado aula tiene que ver con modificar el binomio observación-reproducción por el de observación-reflexión» (p. 492). Sin embargo, el contexto del aula «ha estado ausente en la mayoría de las investigaciones sobre la interacción educativa hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX». (Coll y Sánchez, 2008, p. 20). Actualmente, como enuncian Coll y Sánchez (2008) existe un vasto corpus que, bajo distintos epígrafes («interacción educativa», «discurso en el aula», «prácticas educativas»), ha descrito las interacciones más frecuentes (IRE, IRF), así como los recursos discursivos más extendidos (recapitulación, reformulación, evocación, entre otros) y algunas unidades de análisis (episodio, mensaje, actuación, actividad, etc.). Este cambio se debe a factores de naturaleza pragmática y a razones teóricas que apuntan hacia una misma dirección: «al desarrollo y aceptación creciente en los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza (Brown, Collins y Dugid, 1989; Díaz Barriga, 2006)». (Coll y Sánchez, 2008, p. 20). Estos autores subrayan que «la construcción del conocimiento, así como su aprendizaje y su funcionalidad, es inseparable del contexto en el que se adquiere y se utiliza, lo que supone (...) una llamada de atención sobre la importancia del estudio de las prácticas educativas» (Coll y Sánchez, 2008, p. 20). Perspectiva que ya había planteado, por ejemplo, Mercer (1997), cuando aclara que es necesario evaluar las estrategias empleadas en el aula, según las circunstancias en que son utilizadas: «cualquier análisis o evaluación del habla debe dar importancia al hecho de que todas las conversaciones tienen una historia y un futuro y tienen lugar entre una gente concreta y en un lugar y un tiempo específicos». (p. 41); y, sobre todo, cuando afirma que «...cualquier secuencia de la conversación en el aula no es más que una fotografía instantánea. Hay que situarla en el tiempo y el contexto adecuados para poder entenderla y evaluarla correctamente». (p. 63)

A pesar de la complejidad que representa el análisis de lo que sucede en el aula, lo cierto es que, como plantean Coll y Sánchez (2008), resulta una prioridad estudiar este espacio cuando se adopta «una visión del *aula como contexto de enseñanza y aprendizaje* (...) construido por los participantes» (p. 21). Aquí subyace la idea de que «nuestra actividad

mental está inevitablemente anclada en la situación o contexto específico en la que transcurre» (p. 24), planteamiento en el que ahondó Wertsch (1993) cuando afirmó que «el objetivo básico de la aproximación sociocultural a la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales». (p. 23) Wertsch, que parte de la aproximación sociocultural de Vygotski (1934a) a la acción mediada, incorpora la contribución de Bajtín sobre los lenguajes sociales (1981) y los géneros discursivos (1986), cuyo acercamiento a «los fenómenos semióticos enfatiza continuamente la noción de que los enunciados y el significado de los enunciados están inherentemente situados en un contexto sociocultural» (p. 86); Wertsch concluye que la acción mediada es la unidad de análisis más efectiva para explicar la acción humana en distintos ámbitos:

> …el objetivo de un enfoque sociocultural de la mente es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales. (…) la clave para esta explicación es el uso de la acción mediada como unidad de análisis, y de la persona que actúa con instrumentos mediadores como descripción adecuada del agente de esta acción. Desde esta perspectiva, resulta errónea cualquier tendencia a centrarse exclusivamente en la acción, en las personas, o en los instrumentos mediadores aisladamente. (p. 141)

Como resume Cubero (2008), el aprendizaje en la escuela «es una actividad social y como tal, implica interacción entre los participantes y los recursos que utilizan, intercambio de información, y un uso prioritario del lenguaje como medio y como acción» (p. 72-73).

A la luz de estos planteamientos, la interacción verbal que tiene lugar en el aula aparece como un eje privilegiado de aprendizaje y, por lo tanto, tal como explica Fontich (2011):

> Caldria, doncs, donar preeminència a l'acció col·laborativa, de manera que es concebi l'alumne com un agent actiu però no solitari, que no aprèn per simple descobriment, sinó a través de la interacció amb altres persones en un context concret, l'aula, amb el qual entra en contacte i que alhora col·labora a crear. Des de la perspectiva social, l'aprenentatge no s'entén como l'adquisició d'un conjunt de sabers independents del context, sinó com un procés de socialització en unes formes de parla i comprensió específiques d'una cultura. (p. 69)

A pesar de que la interacción favorece que los aprendices piensen y reflexionen, los estudios a este respecto muestran que, paradójicamente, todavía se le concede poco tiempo en las aulas a la conversación entre el alumnado (Lemke, 1997; Mercer, 1997;

Fontich, 2011). De hecho, una de las reivindicaciones de Lemke (1997) cuando aborda cómo enseñar a los estudiantes a hablar ciencia es que «los alumnos deben recibir oportunidades para hablar más largamente» (p. 180).

1.5.1. La conversación exploratoria

Evidentemente, no cualquier tipo de conversación que entabla el alumnado contribuye al aprendizaje y, por ello, la actividad cooperativa, como explica Mercer (1997), se ha estudiado de diferentes maneras: con trabajos generales sobre la realidad de las aulas, con experimentos en los que parejas o grupos de estudiantes realizan tareas de resolución de problemas, y a través de análisis de las conversaciones que mantienen tales parejas o grupos. Mercer afirma que «...no podemos asumir que el aprendizaje en grupo tiene valor por sí mismo; depende del propósito que se tenga y de cómo lo organice el profesor» (p. 102) y recuerda las palabras de Galton y Williamson (1992): «Para que una colaboración tenga éxito, hay que enseñar a los alumnos cómo colaborar para que de este modo tengan una idea clara de lo que se espera de ellos» (p. 42).

Tras reflexionar sobre qué tipo de conversación se debería promover en el aula y cómo se debería hacerlo, Mercer (1997, 2001) define tres tipos de formas de dialogar y pensar:

1. Conversación de discusión, en la que los interlocutores están en desacuerdo y toman decisiones individualmente.
2. Conversación acumulativa, en la que los hablantes «construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro» (p. 116), es decir, se construye un «conocimiento común» mediante la acumulación de repeticiones, confirmaciones y elaboraciones, pero sin una verdadera discusión argumentada.
3. Conversación exploratoria, donde las ideas de los demás son tratadas de forma crítica pero constructiva:

> Las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para poder considerarlas conjuntamente. Se deben cuestionar y defender, pero las discusiones de puntos dudosos hay que justificarlas y ofrecer hipótesis alternativas. Aquí, *el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación*. El progreso surge, pues, del acuerdo conjunto finalmente alcanzado. (p. 116)

La importancia de promover en las instituciones educativas este último tipo de interacción, la conversación exploratoria, se ha justificado desde cuatro aspectos (Fontich, 2011, p. 74):

- Es un estilo distintivo básico de pensar socialmente y poder participar en «comunidades de discurso educadas».
- Tipifica el habla que reúne los principios de claridad, responsabilidad, crítica constructiva y receptividad de propuestas bien argumentadas.
- Identifica los rasgos cruciales y más relevantes para participar en el discurso instruido (*educated discourse*), poniendo sobre la mesa también la necesidad de dominar el conocimiento acumulado del área del saber en la que nos encontramos.
- Tiene unas consecuencias importantísimas para el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Por supuesto, es necesario que el profesor identifique de forma explícita qué se considera una discusión productiva y que, de manera pactada con los alumnos, establezca las reglas básicas que se deben seguir (Fontich, 2011, p. 74). Por eso, el papel del profesor es fundamental, ya que no se trata de un instructor de alumnos tomados de uno en uno, sino de un guía que utiliza el diálogo para orquestar el desarrollo de una comunidad de estudio en la que los alumnos adoptan un rol compartido, activo y reflexivo para el aprendizaje (Fontich, 2011, p. 75). O, como resume Mercer (1997), los alumnos «necesitan una guía sobre cómo utilizar la conversación» (p. 127).

1.5.2. Técnicas de los docentes para guiar el conocimiento

El mismo Mercer (1997) describió algunas técnicas empleadas por los profesores para guiar el conocimiento, tres formas de conversación que se entablan con una intención:

a) *Obtener conocimiento relevante de los estudiantes,* para que puedan detectar qué es lo que los estudiantes ya saben y comprenden y para que el conocimiento sea contemplado tanto como propiedad de los estudiantes como del profesor;
b) *Responder a lo que dicen los estudiantes,* no solo para que los estudiantes obtengan *feedback* en sus intentos sino también para que el profesor pueda incorporar en el flujo del discurso lo que los estudiantes dicen y pueda reunir las

contribuciones de los estudiantes para construir significados más generalizados;

c) *Describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes* de manera que la significación educativa de esas experiencias conjuntas sea revelada y se le dé importancia. (p. 36)

Tras analizar cada forma de conversación de los docentes, Mercer (1997) esquematiza las técnicas de los profesores para guiar el conocimiento de la manera siguiente:

Tabla 1

Técnicas de los docentes para guiar el conocimiento (Mercer, 1997, p. 45)

Tabla 1. Algunas técnicas que utilizan los profesores…
…*para obtener conocimiento de los estudiantes*
Obtenciones directas
Obtenciones mediante pistas
…*para responder a lo que dicen los estudiantes*
Confirmaciones
Rechazos
Repeticiones
Elaboraciones
Reformulaciones
…*para describir aspectos importantes de la experiencia compartida*
Frases del tipo «nosotros»
Recapitulaciones literales
Recapitulaciones reconstructivas

Mercer destaca las *reformulaciones* que los profesores realizan de las palabras de los alumnos, porque esto puede ofrecer a los demás estudiantes «una versión revisada y ordenada de lo que se ha dicho» (p. 44) y, sobre todo, las *elaboraciones:* cuando un profesor toma la manifestación críptica de un alumno y extiende y/o explica su significado al resto de la clase». (p. 44). Pero donde realmente Mercer pone el foco es en el bloque c), es decir, cuando el profesorado es capaz de *describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes*:

> Para aquellos que trabajan en la enseñanza y el aprendizaje, la continuidad de la experiencia compartida es uno de los recursos disponibles más preciados. (…) Aquí me interesa la manera en que ayudan a los alumnos a percibir la continuidad de lo que están haciendo. Con el lenguaje hay la posibilidad de revisar y reinterpretar

> repetidamente esa experiencia, y de utilizarla como la base de conversaciones, actividades y aprendizajes futuros. (p. 44-45)

Mercer se refiere a *recapitulaciones* realizadas por el profesor sobre lo que se ha dicho y hecho en el aula, de manera que facilita que los alumnos perciban que «tienen experiencias significantes en común y que por lo tanto han ganado un conocimiento compartido y una comprensión conjunta que será la base para el progreso posterior» (p. 45). Y añade que «una variante interesante es la *recapitulación reconstructiva* (...), "reescribir la historia" para encajar mejor los hechos dentro del marco pedagógico». (p. 45)

Como decíamos, el rol del profesor es fundamental para dirigir las interacciones del alumnado, pero además es un guía del discurso, porque debe ayudar a que los estudiantes transiten del "discurso cotidiano" al "discurso educado":

> Es de esperar que los profesores ayuden a sus estudiantes a desarrollar formas de conversación, escritura y pensamiento que les permitan hacer viajes intelectuales más amplios, comprendiendo a otros miembros de comunidades de discurso educativo más amplias y a la vez siendo comprendidos por ellas: pero los profesores tienen que empezar desde donde están los estudiantes para utilizar lo que ya saben, y ayudarles a ir de un lado a otro del puente que lleva del "discurso cotidiano" al "discurso educado"». (p. 96-97)

1.5.3. La metáfora del andamiaje *(scaffolding)*

En la interacción entre profesor y alumno, una de las metáforas que más literatura ha suscitado es la del andamiaje *(scaffolding)*. Van de Pol et al. (2010) repasan una década de investigaciones para analizar la conceptualización, las características y la eficacia de esta noción, que definen como una estructura temporal que se proporciona a los aprendices para completar una tarea que, de otro modo, no podrían completar. Así definida, esta imagen del andamio plegable ha sido criticada porque parece poder referirse a casi cualquier soporte. Sin embargo, siguiendo los planteamientos de Stone (1998a, b), el andamiaje es visto en la revisión de Van de Pol et al. (2010) «como un proceso *interactivo* que se produce entre el profesor y el estudiante, que deben participar activamente en el proceso» (p. 274). El andamiaje, para ser considerado como tal, debe cumplir tres condiciones esenciales:

- Contingencia: el apoyo del profesor debe adaptarse al nivel del alumno.
- Desmontaje o retirada gradual del soporte, acorde al nivel de autonomía que adquiera el estudiante.
- Transferencia de responsabilidad: cuando el alumno ha interiorizado la estructura y puede proporcionar su propio apoyo, el soporte deja de ser necesario.

Según Van de Pol et al. (2010), «los resultados de los estudios sobre las actividades metacognitivas y cognitivas de los estudiantes indican que el andamio plegable es efectivo» (p. 283); eso, a pesar de las dificultades que presenta la medición y el análisis del andamiaje «por su naturaleza y complejidad dinámicas» (p. 283).

Como recuerda Mercer (1997), «los profesores pueden *andamiar* la participación de los estudiantes en el discurso educado» (p. 95). En palabras de Northedge (s. f., citado por Mercer, 1997):

> Sin un profesor, una discusión en grupo tiende a gravitar en torno a un denominador común que consiste en un discurso "cotidiano" que todo el mundo puede entender y utilizar efectivamente. Por el contrario, sin dominar necesariamente la discusión, un profesor puede ayudar a traducir parte de lo que se dice en términos propios del discurso "académico", para que así los miembros del grupo puedan ver cómo las ideas que ya tienen pueden transformarse y encajar dentro de ese discurso. El profesor puede ayudar a "enmarcar" la discusión manteniendo en funcionamiento dentro de la discusión algunos de los propósitos y estilos generales de debate propios del nuevo discurso, preguntando, sugiriendo casos de la "vida real" para discutirlos, buscando argumentaciones, pidiendo demostraciones, etc. En el contexto de una discusión no es necesario el papel de profesor para "explicar" cosas (lo que tendería a cortar la dinámica de una discusión "conjunta" —y una consciencia mantenida colectivamente—). Es más importante que el profesor sea la persona que aporte el lenguaje y los marcos de referencia del discurso "experto" en la "consciencia colectiva" del grupo. (Northedge, s. f., citado por Mercer, 1997, p. 95-96).

En el capítulo siguiente explicamos la metodología seguida en esta la investigación para analizar las interacciones de los estudiantes entre ellos y con el profesor durante el proceso de revisión en gran grupo de una biografía.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos

Esta investigación parte de la importancia que la revisión tiene en el proceso de escritura y pretende explorar las posibilidades didácticas que posee esta fase textual cuando se implementa de manera cooperativa en un aula universitaria, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura de una biografía de base textual expositiva.

Este objetivo general puede desglosarse en otros específicos:

1. Describir y categorizar los aspectos lingüísticos que se abordan en este proceso de revisión colaborativa y mostrar cuáles aparecen con mayor y con menor frecuencia.
2. Describir y categorizar el habla del alumnado durante la revisión en grupo de un escrito biográfico en el contexto de aula universitaria.
3. Identificar las acciones destinadas a modificar los textos que los alumnos proponen durante la revisión en grupo y comprobar en qué medida dichas acciones resultan efectivas para modificar sustancialmente los escritos.
4. Describir y categorizar el habla del profesor durante este proceso de revisión en grupo en el contexto de aula universitaria.

2.2. Preguntas de investigación

A partir de los objetivos mencionados, surgen las preguntas que planteamos a continuación.

Sobre el primer objetivo, describir y categorizar los aspectos lingüísticos que se abordan en este proceso de revisión, nos planteamos lo siguiente:

a. ¿Qué aspectos lingüísticos se abordan en el aula durante este proceso de revisión colaborativa?
b. ¿Qué aspectos lingüísticos son planteados mayoritariamente por el alumnado y cuáles por la profesora?
c. ¿Hay aspectos lingüísticos abordados en este proceso de revisión que no se habrían tratado en una corrección de textos tradicional?

A partir del segundo objetivo, describir y categorizar el habla del alumnado en este proceso de revisión en grupo, nos preguntamos lo siguiente:

a. ¿Qué tipos de interacciones realizan los estudiantes durante este proceso de revisión colaborativa y qué funciones desempeñan estos tipos de acciones del habla del alumnado?
b. ¿Cuáles son las acciones fundamentalmente dialógicas del habla del alumnado? ¿Cuáles de estas acciones se dan con mayor y menor frecuencia y cuál es su evolución en este proceso de revisión colaborativa?

Del tercer objetivo, identificar las acciones destinadas a modificar los textos que propone el alumnado durante la revisión en grupo y comprobar en qué medida dichas acciones resultan efectivas, surgen las preguntas siguientes:

a. ¿Qué acciones de revisión propone el alumnado para modificar los escritos? ¿Cuáles de estas acciones se dan con mayor y con menor frecuencia?
b. ¿Las acciones de revisión que propone el alumnado son efectivas para modificar sustancialmente los textos?

Sobre el cuarto objetivo, describir y categorizar las interacciones que la profesora lleva a cabo durante este proceso de revisión en grupo,

a. ¿Qué macrocategorías básicas dan cuenta del habla de la profesora en el aula durante este proceso de revisión? ¿Con qué frecuencia se dan estas macrocategorías en el habla de la profesora? ¿Hay alguna evolución significativa en la frecuencia o en la distribución de estas macrocategorías durante este proceso de revisión?
b. ¿Qué subtipos incluye cada una de estas macrocategorías y qué acciones incluye cada uno de estos subtipos? ¿Cuál es la frecuencia con la que se dan estos subtipos de intervenciones en el habla de la profesora? ¿Hay alguna evolución significativa en la frecuencia o en la distribución de estos subtipos durante este proceso de revisión?

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo interpretativo (Ceballos Herrera, 2009; Flick, 2004; González Monteagudo, 2001; Guba y Lincoln, 2000; Lincoln y Guba, 1985) y se trata de un estudio instrumental de caso (Stake, 1998; Yin, 2009) que responde a la necesidad de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en un contexto natural de aula.

El objeto de estudio, las interacciones en aula de los estudiantes y del profesor durante el proceso de revisión en gran grupo de los escritos de los alumnos, determina que se trate de una investigación cualitativa, ya que no pueden reducirse a variables individuales ni pueden reproducirse en una situación artificial, sino que es necesario estudiarlas asumiendo su complejidad y de manera situada en el contexto natural que las configura y determina. Como dice Flick (2004), «la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales» (p. 27). El investigador cualitativo persigue la descripción y la comprensión de las relaciones complejas entre lo que existe, es decir, investiga «para impulsar la comprensión» (Stake, 1998, p. 42).

El paradigma cualitativo interpretativo pretende reducir la distancia *objetiva* entre el investigador y el objeto de estudio y, para ello, se involucra en la situación que analiza, interactúa con los individuos que conforman la realidad que estudia y observa (Ceballos Herrera, 2009; Lincoln y Guba, 1985). En nuestro caso, la investigadora fue también la profesora que guio el proceso de revisión colaborativa que analizamos en este trabajo.

Esta investigación es un estudio de caso, ya que posee unas delimitaciones claras, tanto físicas, como sociales y temporales que le confieren entidad. Un aula es un espacio —físico y humano— con unos límites nítidamente identificados: está constituida por un alumnado y un profesorado determinados y tiene una duración que viene establecida por el calendario académico de la asignatura en cuestión; es decir, tiene «unos límites y unas partes constituyentes, es un sistema acotado, algo específico» (Ceballos Herrera, 2009, p. 417). Es un caso instrumental, porque se examina para ahondar en un tema o perfilar una teoría (Jiménez Chaves y Comet Weiler, 2016): se trata de una cuestión que se debe investigar —la revisión colaborativa en gran grupo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura— y consideramos que «podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular» (Stake, 1998, p. 16). En educación, «el método

del estudio de casos no solo está considerado como una estrategia de investigación, sino como una metodología adecuada para la formación del profesorado» (Navarro Montaño, 2010, p. 670).

Este trabajo es, además, heredero de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura realizadas a principios de los años noventa en el ámbito escolar, investigaciones que se sitúan en «la confluencia de los estudios sobre los procesos redaccionales y su enseñanza, de las teorías que consideran la interacción social como fundamento del aprendizaje y de las diversas orientaciones del estudio del texto y del discurso» (Camps, 2003, p. 22).

3.2. Diseño de la secuencia didáctica

Para llevar a cabo esta investigación, diseñamos una secuencia didáctica (Camps, 1996, 2003; Dolz, 1994, Dolz et al., 2001, Duran et al., 2024) sobre el género discursivo de la biografía que trabajamos en la asignatura de Lengua española para maestros, materia de primer curso común a los grados en Maestro en Educación infantil y en Maestro en Educación primaria, impartidos en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Implementamos dicha SD durante tres cursos consecutivos, pero fue en 2018-19 (grupo 1D) cuando definimos el microcontexto de investigación y recogimos los datos.

El hecho de que la propuesta consistiera en la redacción de un texto biográfico vinculado al pasado familiar de los estudiantes eliminaba —o reducía al mínimo— la posibilidad de que el escrito no fuera original y propio de cada estudiante; ello representaba, además, una motivación intrínseca (Alonso Tapia, 1994, 2005) para el alumnado, que realizó un producto doble: la escritura individual de la biografía de un antepasado y la creación colectiva de un blog con las entradas biográficas que cada alumno edita.

Una SD funciona como dispositivo de intervención —macrocontexto de investigación— y como dispositivo de investigación (Camps, 1996, 2003). En tanto que intervención, la SD que implementamos constó de los siguientes pasos:

1. Elección del biografiado y búsqueda exhaustiva de información sobre su vida (actividad individual).
2. Análisis e inducción de las características del género discursivo de la biografía:

2.1. Búsqueda de la biografía de un personaje y entrega en una tarea en el aula virtual del curso (actividad individual).

2.2. Por grupos, lectura de las biografías aportadas e inducción de las características comunes del género discursivo (actividad en pequeño grupo).

2.3. Puesta en común de las características de la biografía (actividad en gran grupo).

3. Planificación del escrito y redacción de la primera versión del principio de la biografía que debía resumir los aspectos y actos que caracterizan al biografiado (actividad individual).

4. Edición en el blog de la primera versión de este primer fragmento que resume la vida del biografiado (actividad individual).

5. Lectura y revisión en el aula de las entradas del blog (actividad en gran grupo).

6. Revisión de las planificaciones por parte de la profesora.

7. Reescritura del texto (actividad individual).

8. Entrega del texto y evaluación.

El diseño de nuestra investigación pone el foco en el paso 5 que corresponde a la revisión en aula, en gran grupo, de las entradas del blog que han creado los estudiantes: cada entrada de blog es la primera versión del principio de una biografía, el fragmento inicial que resume la vida del personaje biografiado. En este paso 5, se obtienen, como materiales de análisis, las grabaciones en vídeo de las sesiones de aula en las que se llevó a cabo la revisión en grupo de estos escritos de los alumnos (véase Anexo IV).

Para probar que la revisión en grupo presenta posibilidades didácticas nada desdeñables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita, la investigación tiene como objetivo interpretar las interacciones —entre iguales y con la profesora— a partir de una serie de categorías que permitan describir la actividad del habla alumnado y del habla de la profesora.

3.3. Características y desarrollo de la intervención

La secuencia didáctica se implementa en un aula universitaria en la asignatura de Lengua española para maestros en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València durante el curso 2018-19. El horario de esta asignatura y de este grupo es los martes de 11.30h a 13.30h y los jueves de 9h a 11h y se imparte en el segundo cuatrimestre.

El grupo-aula está formado por 48 alumnos matriculados en los Grados de Maestro en Educación infantil y Maestro en Educación primaria:

Tabla 2
Alumnado participante en la investigación

	Estudiante	**Grado cursado**
1	Nerea L	Grado de Maestro en Educación infantil
2	Isabel	Grado de Maestro en Educación infantil
3	Judith	Grado de Maestro en Educación infantil
4	Anna	Grado de Maestro en Educación infantil
5	Irina	Grado de Maestro en Educación infantil
6	Inés N	Grado de Maestro en Educación infantil
7	Carme M	Grado de Maestro en Educación infantil
8	Miguel	Grado de Maestro en Educación infantil
9	Violeta	Grado de Maestro en Educación infantil
10	Patricia	Grado de Maestro en Educación infantil
11	María	Grado de Maestro en Educación Primaria
12	Andreu	Grado de Maestro en Educación Primaria
13	Carlos B	Grado de Maestro en Educación Primaria
14	Amparo	Grado de Maestro en Educación Primaria
15	Jose Luis	Grado de Maestro en Educación Primaria
16	Anna G	Grado de Maestro en Educación Primaria
17	Diego	Grado de Maestro en Educación Primaria
18	Mireia	Grado de Maestro en Educación Primaria
19	Celia	Grado de Maestro en Educación Primaria
20	Maria B	Grado de Maestro en Educación Primaria
21	Sergio	Grado de Maestro en Educación Primaria
22	Olga M	Grado de Maestro en Educación Primaria
23	Paula	Grado de Maestro en Educación Primaria
24	Noelia	Grado de Maestro en Educación Primaria
25	Irene G	Grado de Maestro en Educación Primaria

26	Lucía	Grado de Maestro en Educación Primaria
27	Marta S	Grado de Maestro en Educación Primaria
28	Helena	Grado de Maestro en Educación Primaria
29	Nerea M	Grado de Maestro en Educación Primaria
30	Rocío	Grado de Maestro en Educación Primaria
31	Sara	Grado de Maestro en Educación Primaria
32	Inés M	Grado de Maestro en Educación Primaria
33	Angela	Grado de Maestro en Educación Primaria
34	Carlos O	Grado de Maestro en Educación Primaria
35	Irene M	Grado de Maestro en Educación Primaria
36	Héctor	Grado de Maestro en Educación Primaria
37	Laura Mu	Grado de Maestro en Educación Primaria
38	Lorena	Grado de Maestro en Educación Primaria
39	Estela	Grado de Maestro en Educación Primaria
40	Olga	Grado de Maestro en Educación Primaria
41	Aitana	Grado de Maestro en Educación Primaria
42	Maria D	Grado de Maestro en Educación Primaria
43	Marta	Grado de Maestro en Educación Primaria
44	Gemma	Grado de Maestro en Educación Primaria
45	Laura Ma	Grado de Maestro en Educación Primaria
46	Gari	Grado de Maestro en Educación Primaria
47	Carmen	Grado de Maestro en Educación Primaria
48	Alba	Grado de Maestro en Educación Primaria

Tras solicitar los permisos necesarios al decanato y la ayuda al laboratorio de audiovisuales de la facultad, el alumnado es informado desde el inicio del curso de que las sesiones de revisión serán grabadas y cada estudiante firma por escrito la autorización para que la profesora grabe en vídeo sus intervenciones y para que las utilice en la realización de esta tesis. Los nombres utilizados en este trabajo protegen la identidad de los estudiantes.

La asignatura comienza el 5 de febrero de 2019 y finaliza el 14 de mayo del mismo año. Durante el primer mes se abordan aspectos específicos de norma y uso del español, además de otros contenidos del programa, como los conceptos de tipo de texto y género discursivo. Desde el principio del curso, el alumnado sabe que tiene que escribir una biografía de un antepasado, un familiar o alguna persona adulta de su entorno.

Paso 1. El primer paso que los estudiantes deben realizar es decidir qué persona quieren biografiar y pensar cómo se documentarán sobre su vida: entrevistar al biografiado o a personas de su entorno, leer escritos —si los hay— de la persona elegida, etc.

Paso 2. El jueves 28 de febrero, la profesora pide a los estudiantes que busquen y traigan a clase una biografía del personaje que quieran: pueden conseguirla por el medio que deseen (digital o en papel) pero deben referenciar la fuente. Los alumnos proporcionan dicha biografía a través de una tarea creada para tal fin en el aula virtual del *curso (paso 2.1)* y, además, la llevan impresa, ya que saben que el jueves 6 de marzo tienen que inducir las características de este género discursivo, en pequeños grupos, a partir del análisis de los ejemplos que aporta cada alumno.

Durante el mes de febrero, la profesora intenta que los alumnos se acostumbren a hablar en el aula en voz alta con normalidad sobre temas que tienen que ver con la asignatura, en particular, se fomenta la reflexión metalingüística a partir de ejercicios de corrección de errores que se realizan en gran grupo. Es importante el clima de confianza que se crea entre los estudiantes y entre ellos y la profesora para que la revisión en gran grupo funcione.

El jueves 6 de marzo de 2019, los estudiantes, divididos en pequeños grupos —entre cuatro y seis componentes—, leen las biografías que han buscado previamente y elaboran un documento con las características del género de la biografía. Antes, al inicio de la sesión, se leen algunos fragmentos de dichas biografías y se enuncia alguna característica en gran grupo, por ejemplo, casi todas las biografías comienzan aportando las fechas de nacimiento y fallecimiento —si es el caso— del biografiado. Al leer algunos fragmentos de las biografías en voz alta —son leídos por la profesora a la vez que son proyectados en las dos pantallas del aula—, se perciben errores de distinto tipo —repeticiones, imprecisiones, faltas de ortografía— y se comentan en voz alta, algo que posteriormente se realiza con los textos de los alumnos.

En general, los estudiantes muestran cierta inseguridad respecto al documento que tienen que redactar, plantean cuestiones como «¿podemos utilizar guiones?», sí, claro que pueden. La profesora proporciona más información sobre el documento: deben consignar aquellas características que detecten que son comunes entre los textos analizados, respecto a contenido, a estructura y ordenación de la información, respecto a características lingüísticas, respecto a formato, etc. De este modo, elaboran los documentos y los suben a una tarea creada para tal fin en el aula virtual (*paso 2.2*). El

resultado son diez documentos realizados por los diez grupos en los que se había dividido el alumnado (véase Anexo I).

Posteriormente, en gran grupo, se ponen en común estos trabajos y se llega a un único documento que recoge las características del género discursivo de la biografía (*paso 2.3*). Por lo tanto, esta descripción de la biografía la realiza el alumnado de manera inductiva a partir del análisis de escritos biográficos concretos. El documento consensuado caracteriza el género discursivo de la biografía de la manera siguiente (véase documento original en Anexo I):

ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LA BIOGRAFÍA

Título
- Recomendable, pero no indispensable (en algunas biografías analizadas no aparecía).
- Evitar utilizar como título "Biografía" (el nombre de la actividad).
- No necesariamente tiene que aparecer el nombre de la persona biografiada.
- Ejemplo propuesto en clase: "David Bisbal, de OT al estrellato".

Principio (uno o dos párrafos)
- Nombre completo y apellidos.
- Lugar y fecha de nacimiento y fallecimiento (si es el caso), a menudo indicados entre paréntesis:
    - Nombre y apellidos (lugar nacimiento, fecha – lugar fallecimiento, fecha).
    - Nombre y apellidos (lugar, fecha nacimiento – fecha fallecimiento) → Si nació y falleció en la misma localidad, no hace falta repetirla.
- Motivo de fama: por qué es un personaje reconocido → resumen de la importancia de esa persona (p. ej., "gracias a esta persona, las mujeres pudieron votar").
- Resumen de su obra o hazañas: aquello que lo define, algo específico sobre su personalidad → resumen breve de la vida del personaje.

Cuerpo del escrito
- Información sobre la vida de la persona biografiada: tipo de familia en la que nació, estudios, trayectoria profesional (logros y/o fracasos), vida sentimental, enfermedades graves, fallecimientos significativos, etc. → Todo aquello que caracteriza de manera específica a la persona que se biografía.
- Los datos deben ser relevantes: precisos, exactos, mencionando fechas y lugares determinados.
- Si se mencionan otros personajes, es necesario presentarlos → especificar el vínculo que mantienen (o mantenían) con el biografiado.
- La información puede estar dividida en subapartados: "infancia", "edad adulta", "vejez" o "última etapa"
    - Los títulos de estos subapartados pueden ser más específicos y originales, es decir, pueden referirse a hechos, circunstancias o rasgos de la

personalidad del biografiado (por ejemplo, “Exilio en Francia”, “Segundo matrimonio”, “Aumenta la familia” o “El éxito de la perseverancia”).
    - Aunque es conveniente distribuir la información en subapartados, tampoco se debe abusar (→ no poner demasiados).
- Información estructurada siguiendo un orden cronológico.

Parte final
- Si la persona biografiada ha fallecido, se suele mencionar el motivo, el lugar y la fecha de la muerte. → En ocasiones, puede aparecer una frase emotiva.
- Si el biografiado no ha fallecido, se menciona lo más relevante que haya hecho o vivido en el período más reciente, es decir, se informa sobre su vida actual (en algunas biografías, aparecía un resumen del personaje biografiado).

Características generales del escrito
- Uso de verbos en pasado o en presente.
- Conectores lógicos y de orden temporal.
- Texto de base expositiva:
    - Secuencias argumentativas → fragmentos valorativos
    - Secuencias narrativas
    - Secuencias descriptivas → lugares, personas, etc.
- Inclusión de citas → palabras del biografiado o de otra persona sobre el biografiado.
- Lenguaje estándar.
- Objetividad mediante la impersonalidad → Evitar la primera persona
- Uso de sinónimos (hipónimos e hiperónimos) (para no nombrar al sujeto de la misma manera durante todo el escrito).
- Claridad y precisión.
- Datos: numéricos, nombres propios, títulos de obras.

Posibles errores
- Información no relevante
- Información poco estructurada
- Conectores (los necesarios, sin abusar)
- Opinar y valorar en exceso → puede convertir el texto en argumentativo.

Paso 3. Una vez el alumnado ya conoce las características del género discursivo, de forma individual, en una actividad fuera del aula, realiza una primera planificación del escrito y redacta la primera versión del fragmento inicial de la biografía, esas primeras líneas (un párrafo o dos) que resumen la vida de la persona biografiada.

Paso. 4. Esta primera parte de cada biografía que resume la personalidad y los hechos principales que caracterizan al biografiado es subida al blog colectivo que previamente ha creado la profesora y que se titula *Antepasados, familiares y otros personajes*

(https://biografias-lem-1d.blogspot.com/). Editar la entrada de blog es una tarea individual que realiza cada estudiante fuera del aula. Este paso, relativamente sencillo, crea algunos problemas al alumnado que no accede al blog en el momento en el que recibe la invitación por correo electrónico. De hecho, como se explicará más adelante, *Recordar cuestiones sobre el blog* es una intervención de la profesora que pertenece al subtipo «C2. Recapitulaciones literales» (macrocategoría «C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida») que se da en la primera mitad del proceso de revisión colaborativa.

El blog resulta una herramienta útil por varias razones:

- En primer lugar, el blog es un espacio colectivo que va conformando el alumnado, es un proyecto común que se configura con aportaciones individuales. De hecho, este espacio de Internet es creado poco a poco porque se intentan respetar los ritmos diferentes del alumnado, de manera que cada estudiante edita y publica su entrada cuando lo considera conveniente, siempre teniendo en cuenta que, si no lo hace, su texto no será revisado en gran grupo en el aula.
- El blog resulta útil porque las entradas se organizan mediante cronología inversa, de manera que los textos más antiguos, ya revisados, quedan abajo y, los nuevos, los que deben revisarse, aparecen en la parte superior.
- El blog es una herramienta versátil y fácil de usar que permite combinar el trabajo a distancia con el trabajo de aula.
- El blog fomenta la brevedad de estos primeros fragmentos de las biografías porque conviene que todo el escrito quepa en una pantalla.
- En tanto que multimodal, el blog contribuye a que el alumnado utilice imágenes y paratextos, como el título, el pie de foto o las etiquetas.

Paso 5. A partir del 26 de marzo comienzan las sesiones de revisión en el aula de las entradas del blog. La revisión se realiza siguiendo el orden en el que los estudiantes suben las entradas, aunque con algunas alteraciones:

- En alguna ocasión, un alumno edita la entrada pero olvida publicarla, de manera que no resulta visible al acceder al blog. Cuando por fin la publica, esta mantiene la fecha de edición, es decir, que la entrada aparece antes que otras ya revisadas.

Esto sucede, por ejemplo, con la entrada que se revisa en cuarto lugar (capítulo 4) que, sin embargo, aparece publicada la segunda.

- Cuando, siguiendo el orden de publicación en el blog, toca revisar una entrada y el alumno-autor no está en clase, se pasa a la siguiente entrada. En la siguiente sesión, si el alumno-autor está presente, se revisa su entrada.

En cualquier caso, ninguna de estas circunstancias supuso un problema durante el proceso de revisión colectiva.

Las sesiones de revisión se llevaron a cabo los días 26 y 28 de marzo, 4, 9, 16 y 30 de abril, y 2, 7, 9 y 14 de mayo, en total diez sesiones que fueron grabadas en vídeo. Debido a un problema técnico, las grabaciones de las sesiones de los días 9 y 16 de abril no tienen sonido, por lo que, a partir del 30 de abril, las sesiones son registradas, simultáneamente, con cámara de vídeo y con grabadora de sonido.

Dado que las grabaciones de los días 9 y 16 de abril no son audibles han quedado descartadas del análisis, pero como el vídeo muestra qué escritos fueron revisados y qué duración tiene cada revisión, estos datos sí aparecen en la Tabla 3 y en la Tabla 5.

3.4. Descripción de la información recogida en el trabajo de campo

Las grabaciones en vídeo recogen lo que sucede durante las sesiones de revisión en gran grupo, es decir, son el registro del habla del alumnado y del habla de la profesora, por lo que constituyen el objeto de análisis de esta investigación. Hemos nombrado estas sesiones de revisión como S1, S2, S3, etc., siguiendo el orden en el que sucedieron. La duración de estas sesiones oscila entre 50 minutos y 1h y 22 minutos, tal como puede observarse en la Tabla 3:

Tabla 3

Grabaciones de las sesiones de revisión en aula

Fecha	**Sesión**	**Duración**
26/03/2019	**S1**	1 h 3 min 2 s
28/03/2019	**S2**	1 h 22 min 15 s
04/04/2019	**S3**	1 h 14 min 24 s
09/04/2019	(S4)	1 h 11 min 01 s
16/04/2019	(S5)	1 h 4 min 47 s
30/04/2019	**S4** (S6)	1 h 3 min 53 s
02/05/2019	**S5** (S7)	56 min 58 s
07/05/2019	**S6** (S8)	50 min 50 s
09/05/2019	**S7** (S9)	1 h 13 min 53 s
14/05/2019	**S8** (S10)	1 h 15 min 53 s

La duración total de las diez grabaciones es de 11 h y 40 s; a esta duración hay que restar las 2 h 15 min y 48 s. de las dos sesiones sin sonido que corresponden a los días 9 y 16 de abril, por lo que la duración de las ocho sesiones restantes es de 8 h 44 min y 52 s. Una vez descartadas las sesiones inaudibles, las sesiones de revisión realmente analizadas aparecen en la Tabla 4:

Tabla 4

Grabaciones de las sesiones de revisión en aula analizadas

Fecha	Sesión	Duración
26/03/2019	S1	1 h 3 min 2 s
28/03/2019	S2	1 h 22 min 15 s
04/04/2019	S3	1 h 14 min 24 s
30/04/2019	S4	1 h 3 min 53 s
02/05/2019	S5	56 min 58 s
07/05/2019	S6	50 min 50 s
09/05/2019	S7	1 h 13 min 53 s
14/05/2019	S8	1 h 15 min 53 s

Antes de comenzar el proceso de revisión colectiva, la profesora recuerda que, si alguien no desea que su texto sea compartido y revisado en gran grupo, por supuesto, se respetará esta decisión. Esto no sucede en ningún caso. Tampoco sucedió en ningún caso en los dos cursos anteriores en los que se realizó esta actividad colaborativa.

En cada sesión, se leen y se revisan varias entradas de blog, generalmente tres o cuatro. Las entradas de blog son textos independientes entre sí: cada una ha sido redactada y editada por un alumno y se corresponde con el inicio de la biografía que dicho alumno ha escrito sobre su antepasado. Es decir, cada entrada de blog es el principio de una biografía y, como tal, debe seguir las pautas consensuadas en el documento que describe este género discursivo (*paso 2*. *3* de la secuencia didáctica): un párrafo o dos con el nombre completo de la persona biografiada, el lugar y la fecha de nacimiento y de fallecimiento, y que cuente sus hazañas más destacadas y describa su personalidad, es decir, un escrito breve que caracterice la vida del personaje.

Hemos denominado *capítulo* (C) al período de tiempo que se dedica a la revisión de una única entrada de blog. La duración de los capítulos fluctúa entre los 29 min del más largo (C27) y los 6 min del más corto (C17), pero, la mayoría rondan los 20 min de duración (la duración media es de 18 min y 21 s). La delimitación de un capítulo aparece claramente diferenciada en las sesiones: comienza con la lectura íntegra del texto de una entrada de

blog por parte de su autor y acaba con un aplauso general. Estos capítulos representan un primer nivel jerárquico de agrupación temática (Dooley y Levinsohn, 2007).

En cada capítulo, se abordan distintos aspectos lingüísticos, que hemos denominado *episodios* (EP), es decir, un episodio es el período de revisión que se dedica a un aspecto pragmático, textual o lingüístico determinado. El episodio es una unidad semántica, tiene un principio y un fin y, por lo tanto, se define en términos temporales y en términos de contenido (Van Dijk, 1981).

Cada capítulo, por tanto, tiene varios episodios: el número de episodios por capítulos fluctúa entre 7 y 29, pero la mayoría tienen entre 11 y 15 episodios. En la Tabla 5 aparecen las sesiones grabadas, los capítulos revisados en cada sesión, el estudiante autor del texto revisado, la hora de inicio y de final de cada capítulo en cada grabación, la duración de cada capítulo y el número de episodios que incluye cada capítulo.

Tabla 5

Orden y duración de las sesiones grabadas y los capítulos revisados en aula

Fecha (2019)	**Sesión**	**Duración**	**Capítulo**	**Estudiante**	**Hora inicio**	**Hora final**	**Duración**	**Núm. EP**
26/03	S1	1 h 3 min 2 s	C1	Patricia	0:04:58	0:25.01	20 min 03 s	7
			C2	Irina	0:25:13	0:48:36	23 min 23 s	15
			C3	Inés M	0:49:09	1:08:00	18 min 51 s	14
28/03	S2	1h 22 min 15 s	C4	Carlos O	0:08:26	0:27:55	19 min 29 s	14
			C5	Laura Ma	0:28:14	0:48:30	20 min 16 s	21
			C6	Carmen	0:50:10	1:10:10	20 min	14
			C7	Inés N	1:11:23	1:30:41	19 min 18 s	13
04/04	S3	1 h 14 min 24 s	C8	Lucía	0:02:37	0:17:11	14 min 34 s	8
			C9	Àngela	0:17:12	0:33:42	16 min 30 s	13
			C10	Laura Mu	0:34:00	0:54:04	20 min 4 s	14
			C11	Gemma	0:54:07	1:17:01	22 min 54 s	14
09/04	(S4)	1 h 11 min 1 s	(C12)	Anna	0:08:14	0:31:14	23 min 00 s	
			(C13)	Lorena	0:31:16	0:54:28	23 min 12 s	
			(C14)	Carme M	0:54:51	1:05:45	10 min 54 s	
			(C15)	Marta S	1:05:58	1:19:15	13 min 17 s	
16/04	(S5)	1 h 4 min 47 s	(C16)	Irene G	0:01:43	0:21:58	20 min 15 s	
			(C17)	Anna G	0:23:11	0:37:37	14 min 26 s	
			(C18)	Aitana	0:38:36	1:00:04	21 min 28 s	
			(C19) 1ª parte	Helena (1ª p.)	1:00:21	1:06:30	6 min 09 s	
30/04	S4 (S6)	1 h 3 min 53 s	C12 (C19) 2ª parte	Helena (2ª p.)	0:03:51	0:21:37	17 min 46 s	12
			C13 (C20)	Nerea M	0:22:05	0:35:53	13 min 48 s	8
			C14 (C21)	Sergio	0:35:54	1:00:21	24 min 27 s	22
			C15 (C22) 1ª parte	Noelia (1ª p.)	1:00:51	1:07:44	6 min 53 s	11
02/05	S5 (S7)	56 min 58 s	C16 (C23)	Estela	0:02:38	0:22:08	19 min 30 s	16
			C17 (C24)	Maria B	0:22:12	0:28:32	6 min 20 s	7
			C18 (C25)	Héctor	0:29:25	0:42:15	12 min 50 s	11
			C15 (C22) 2ª parte	Noelia (2ª p.)	0:42:16	0:51:42	9 min 26 s	
			C19 (C26)	Irene	0:51:53	0:59:36	7 min 43 s	8
07/05	S6 (S8)	50 min 50 s	C20 (C27)	Gari	0:01:57	0:26:42	24 min 45 s	16
			C21 (C28)	Marta	0:26:43	0:52:47	26 min 4 s	29
09/05	S7 (S9)	1 h 13 min 53 s	C22 (C29)	Amparo	0:11:40	0:31:12	19 min 32 s	13
			C23 (C30)	Judith	0:31:16	0:48:30	17 min 14 s	12
			C24 (C31)	Nerea L	0:50:07	1:09:12	19 min 5 s	16
			C25 (C32)	Carlos B	1:10:04	1:25:33	15 min 29 s	18
14/05	S8 (S10)	1 h 15 min 53 s	C26 (C33)	Alba	0:03:32	0:18:25	14 min 53 s	17
			C27 (C34)	Jose Luis	0:19:44	0:49:26	29 min 42 s	21
			C28 (C35)	María	0:52:13	1:05:29	13 min 16 s	12
			C29 (C36)	Andreu	1:05:31	1:19:25	13 min 54 s	12

En el blog aparecen, además, otras ocho entradas no revisadas en gran grupo porque son publicadas en fechas próximas al final del curso (en algún caso, ya acabadas las clases) o porque los autores de los textos no asisten cuando toca la revisión de su entrada. Aunque quedan fuera del análisis de esta investigación, las referenciamos en la Tabla 6.

Tabla 6

Entradas de blog no revisadas en aula

Entrada blog	37	38	39	40	41	42	43	44
Código estudiante	Olga M	Olga	Isabel	Celia	Sara	Diego	Mireia	Paula

Como las sesiones de los días 9 y 16 de abril se descartan porque no son audibles, las sesiones, capítulos y episodios realmente analizados aparecen en la Tabla 7:

Tabla 7

Orden y duración de las sesiones analizadas y los capítulos revisados en aula y analizados

Fecha	Sesión	Duración	Capítulo	Estudiante	Hora inicio	Hora final	Duración	Núm. EP
26/03/2019	S1	1 h 3 min 2 s	C1	Patricia	0:04:58	0:25.01	20 min 03 s	7
			C2	Irina	0:25:13	0:48:36	23 min 23 s	15
			C3	Inés M	0:49:09	1:08:00	18 min 51 s	14
28/03/2019	S2	1h 22 min 15 s	C4	Carlos O	0:08:26	0:27:55	19 min 29 s	14
			C5	Laura Ma	0:28:14	0:48:30	20 min 16 s	21
			C6	Carmen	0:50:10	1:10:10	20 min	14
			C7	Inés N	1:11:23	1:30:41	19 min 18 s	13
04/04/2019	S3	1 h 14 min 24 s	C8	Lucía	0:02:37	0:17:11	14 min 34 s	8
			C9	Àngela	0:17:12	0:33:42	16 min 30 s	13
			C10	Laura Mu	0:34:00	0:54:04	20 min 4 s	14
			C11	Gemma	0:54:07	1:17:01	22 min 54 s	14
30/04/2019	S4	1 h 3 min 53 s	C12	Helena	0:03:51	0:21:37	17 min 46 s	12
			C13	Nerea M	0:22:05	0:35:53	13 min 48 s	8
			C14	Sergio	0:35:54	1:00:21	24 min 27 s	22
			C15 (1ª parte)	Noelia (1ª p.)	1:00:51	1:07:44	6 min 53 s	11
02/05/2019	S5	56 min 58 s	C16	Estela	0:02:38	0:22:08	19 min 30 s	16
			C17	Maria B	0:22:12	0:28:32	6 min 20 s	7
			C18	Héctor	0:29:25	0:42:15	12 min 50 s	11
			C15 (2ª parte)	Noelia (2ª p.)	0:42:16	0:51:42	9 min 26 s	
			C19	Irene	0:51:53	0:59:36	7 min 43 s	8
07/05/2019	S6	50 min 50 s	C20	Gari	0:01:57	0:26:42	24 min 45 s	16
			C21	Marta	0:26:43	0:52:47	26 min 4 s	29
09/05/2019	S7	1 h 13 min 53 s	C22	Amparo	0:11:40	0:31:12	19 min 32 s	13
			C23	Judith	0:31:16	0:48:30	17 min 14 s	12
			C24	Nerea L	0:50:07	1:09:12	19 min 5 s	16
			C25	Carlos B	1:10:04	1:25:33	15 min 29 s	18
14/05/2019	S8	1 h 15 min 53 s	C26	Alba	0:03:32	0:18:25	14 min 53 s	17
			C27	Jose Luis	0:19:44	0:49:26	29 min 42 s	21
			C28	María	0:52:13	1:05:29	13 min 16 s	12
			C29	Andreu	1:05:31	1:19:25	13 min 54 s	12

El corpus analizado está formado, por tanto, por 29 capítulos con los 29 textos correspondientes de 29 alumnos. Cada capítulo —como anunciábamos unas líneas antes— tiene varios episodios, que son los distintos aspectos pragmáticos, textuales y lingüísticos abordados en la revisión de cada escrito (es decir, de cada entrada del blog).

El número de EP de cada capítulo aparece en la última columna de la tabla anterior. El número total de episodios es 408.

Para analizar el habla del alumnado y de la profesora, se transcriben íntegramente los 29 capítulos (véase Anexo II). El capítulo 15, que se comienza a revisar al final de la cuarta sesión (S4) y se finaliza en la quinta (S5), se transcribe todo seguido y se indica qué fragmento pertenece a cada sesión. Esta decisión responde al hecho de que cada capítulo constituye una entidad temática, ya que se refiere a la revisión íntegra de un escrito.

Tal como puede verse en la Tabla 7, en la mayoría de las sesiones se revisan cuatro capítulos, aunque en algún caso se revisan tres capítulos (S1), dos capítulos (S6) y, en la S5, se revisan cuatro capítulos y se completa el C15.

La revisión de cada capítulo transcurre, en general, de la siguiente manera:

- En primer lugar, el alumno autor lee en voz alta su escrito publicado en una entrada del blog colectivo que, además, está proyectada en las pantallas del aula.
- Después, la profesora vuelve a leer el texto, también en voz alta.
- Tras estas dos lecturas, la profesora pregunta si alguien quiere decir algo sobre el escrito, si detecta algún error o algún problema.
- El alumnado responde abordando alguna cuestión del texto:
  - Si responde un único estudiante, se escucha su comentario y se valora. El comentario puede ser valorado tanto por la profesora como por el resto de los compañeros.
  - Si responden varios alumnos a la vez, la profesora modera los turnos de palabra.
- La profesora modera los turnos de palabra atendiendo a que los distintos episodios —las distintas cuestiones de revisión— de un capítulo se aborden de manera sucesiva, es decir, que se discuta sobre el aspecto pragmático, textual o lingüístico que se esté tratando hasta que, de alguna manera, se zanje, generalmente, con una o varias reformulaciones que resuelvan el problema de escritura propuestas por los estudiantes o por la profesora.
  Aunque esto suele suceder así, dado que se trata de un contexto natural de aula y, por lo tanto, de una conversación real, en ocasiones un episodio se intercala en

medio de otro y luego se retoma el que se había iniciado previamente. Esto, una vez detectado, no ha supuesto un problema en el análisis, ya que cada episodio —aunque temporalmente se incluya en otro— representa una unidad semántica que posee un principio y un fin claros y diferenciados.

- La conversación en gran grupo transcurre con cierta fluidez siempre guiada por la profesora, que modera los turnos de intervención. Como explicamos más adelante, en el apartado del análisis de los datos, el habla del alumnado consta, fundamentalmente, de dos tipos de intervenciones, las que proponen *acciones de revisión (suprimir, añadir,* etc.) y las que hemos denominado *acciones dialógicas* porque son características de la oralidad: *preguntar, contestar, refutar, refrendar,* etc.

  No en cada episodio se dan acciones de revisión, por varios motivos: a veces, porque el fragmento abordado en el episodio es correcto y, por lo tanto, no es necesario realizar ninguna acción; otras veces, sencillamente porque ningún alumno propone una acción de revisión; además, algunos episodios son dudas lingüísticas del alumnado, que se suelen resolver con una consulta a la profesora o al diccionario, por lo que no requieren ninguna acción de revisión.

- Durante la revisión, el alumno autor del escrito suele anotar las reformulaciones que, de su texto, proponen los compañeros o la profesora.

- El capítulo finaliza cuando se ha revisado toda la entrada de blog —todo el escrito— y el alumnado aplaude. Es un aplauso dirigido al autor del escrito —o, al menos, esta es nuestra interpretación—, aunque probablemente también sea una forma de distensión, ya que la revisión de los textos es una tarea que requiere suma concentración.

Respecto a la transcripción de las sesiones de aula grabadas en vídeo, hemos seguido, en general, los criterios establecidos en Camps y Ribas (2000). Con todo, son necesarias algunas aclaraciones:

- Al iniciar la transcripción de cada sesión, se indica, en negrita, el número de grabación, la fecha y la duración.

- El comienzo de cada capítulo aparece destacado en negrita y en azul. Al lado, aparece la minutación que indica el principio y el final del capítulo en la grabación, datos disponibles en la Tabla 7 (casillas «Hora inicio» y «Hora final»)

- El comienzo de cada episodio aparece indicado, entre corchetes y en negrita, con las letras EP y el número de episodio: **[EP1]**, **[EP2]**, etc.
- La profesora aparece mencionada como PROF.
- Cada intervención aparece precedida de quien habla seguido de dos puntos. Con cierta frecuencia no ha sido posible saber la identidad de la persona que interviene, pero sí el género, y, entonces, aparece referido como «voz alumna» o «voz alumno» seguida de dos puntos. En otras ocasiones son varios estudiantes los que hablan a la vez y esto aparece reflejado como «voces alumnado», «voces alumnas» o «voces alumnos».
- Cuando, en una intervención, se lee algún fragmento del texto que se está revisando, este aparece entre comillas. Si el fragmento leído no está completo, es decir, si se empieza una oración, se omiten palabras y se continúa más adelante, el texto omitido se representa con tres puntos entre paréntesis: (...). Los textos leídos son transcritos con los errores que presentaban en las entradas originales que se revisaron. También se escriben entre comillas las propuestas de reformulación de los escritos.
  En los ejemplos que aportamos en el capítulo del análisis de los datos, el signo (...) también indica que una intervención no aparece de manera íntegra.
- Cuando alguien interviene y no acaba la oración, esto se indica con tres puntos suspensivos a continuación de la última palabra pronunciada.
- Las acotaciones, entre corchetes, aportan todo tipo de informaciones necesarias para entender la situación, como, por ejemplo, las siguientes:
  - Describen la actitud o la acción de la persona que interviene, generalmente de la profesora, pero no únicamente. Por ejemplo:
    PROF: [relee muy rápidamente la entrada] Es que el lector es muy curioso...
  - Explican las intervenciones crípticas del alumnado que la profesora sí entiende. Por ejemplo:
    NEREA L: En las partes de detrás sí que se explica [se refiere al texto completo de la biografía].
- Los textos de las entradas de blog se transcriben íntegramente, incluido el título (en negrita) al inicio de cada sesión cuando son leídos por el alumno-autor.

Aunque inmediatamente después, la profesora suele releer de nuevo la entrada, no se vuelve a transcribir el texto sino que se regista la acción en una acotación.

- Los errores lingüísticos en las intervenciones se mantienen en la transcripción:
  GARI: Una cosa, a ver, ¿no debería de poner «Teruel» en vez de «Aragón», quiero decir, la provincia en vez de la comunidad?

3.5. Descripción de las categorías de análisis

3.5.1. Capítulos y episodios

El objeto de análisis de esta investigación son las transcripciones de las ocho grabaciones mencionadas en el apartado anterior (véase Tabla 4), que registran el proceso de revisión colaborativa llevada a cabo en el aula universitaria y recogen las interacciones orales del alumnado y de la profesora. En estas ocho sesiones se revisaron 29 escritos de otros tantos alumnos. Estos escritos, publicados como entradas del blog colectivo *Antepasados, familiares y otros personajes,* son la parte inicial de la biografía que cada estudiante redacta y debe dar cuenta, de manera resumida, de las acciones y la personalidad del individuo biografiado.

Las sesiones de revisión, representadas por la letra «S» seguida del número de orden en que cronológicamente tuvo lugar (S1, S2, S3, etc.), no son unidades de análisis propiamente dichas porque no son entidades temáticas. Son segmentos parciales del proceso de revisión colaborativa y, como tales, dan cuenta de las fechas en las que se realizó la revisión y de la duración de estos segmentos de revisión. Como este proceso de revisión se inscribe en un contexto natural de aula, se ve determinado por las circunstancias de la asignatura y del curso.

3.5.1.1. Capítulos

Como decíamos, en cada sesión se revisan varias entradas de blog. Cada revisión de una entrada de blog constituye una entidad temática y temporal clara y diferenciada que hemos denominado capítulo (C): cada capítulo comienza cuando un estudiante lee en voz alta la entrada de blog que ha escrito y publicado, a la vez que dicha entrada es proyectada en las pantallas del aula. El capítulo concluye cuando se ha revisado totalmente dicha entrada y el alumnado lo explicita con un aplauso generalizado. Por lo

tanto, como decíamos, estos capítulos suponen un primer nivel jerárquico de agrupación temática (Dooley y Levinsohn, 2007). En resumen, un capítulo es la revisión completa de un escrito de un estudiante.

Como se observa en la Tabla 7, hay 29 capítulos cuya duración fluctúa entre los 6 min (C17) y los 29 min (C27), pero, en general, rondan los 20 min de duración (la media es de 18 min aproximadamente). Cada capítulo se denomina con el número de orden en que sucedió: C1, C2, C3, etc. El C15, que se inició en la S4 y se concluyó en la S5, se ha transcrito íntegramente en el decimoquinto lugar, aunque en la transcripción queda patente qué parte pertenece a la S4 y cuál a la S5.

El orden de los capítulos, es decir, el orden de revisión de los escritos responde al trabajo de los estudiantes: se revisan los escritos respetando el orden en el que los estudiantes suben las entradas al blog, con alguna excepción que hemos mencionado, por ejemplo, si el autor del escrito no está presente en el aula cuando llega el turno de revisar su entrada de blog, se revisa la entrada que aparece a continuación. Este criterio es definido por la profesora porque incentiva que el alumnado realice la tarea de escritura y publique su texto en una entrada de blog, de manera que su escrito sea revisado de manera colaborativa y el autor pueda beneficiarse de las correcciones y reformulaciones que proponen sus compañeros.

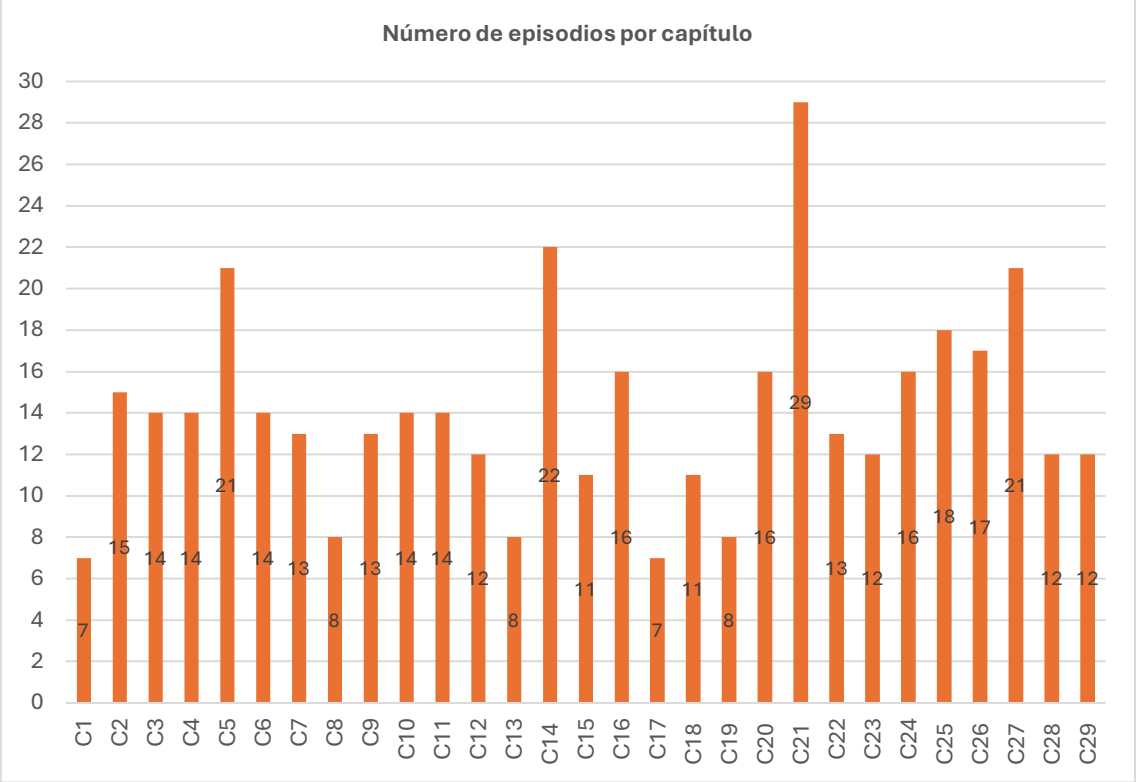
3.5.1.2. Episodios

Según Van Dijk (1981), el episodio es una unidad semántica que tiene un principio y un fin y, por lo tanto, se define en términos temporales y en términos de contenido. En esta investigación, denominamos *episodio* (EP) al período de revisión que se dedica a un aspecto de escritura concreto, que puede ser pragmático, textual o lingüístico.

Un capítulo se compone, pues, de varios episodios. Como puede observarse en la Tabla 7, la mayor parte de los capítulos tienen entre 11 y 15 episodios, aunque el número fluctúa entre los 7 episodios (C1 y C17) y los 29 (C21). En general, los capítulos con mayor número de episodios corresponden a escritos más largos o con más problemas de escritura. El número total de episodios analizados es 408. En la Figura 3, mostramos gráficamente el número de episodios por capítulo:

Figura 3

Grafica del número de episodios por capítulo



En la Figura 3, se observa lo siguiente:

- Los capítulos más cortos tienen 7 episodios y solo hay dos: C1 y C17.
- Hay tres capítulos con 8 episodios: C8, C13 y C19.
- Quince capítulos, es decir, más de la mitad (51,7%), tienen entre 11 y 15 episodios: C2, C3, C4, C6, C7, C9, C10, C11, C12, C15, C18, C22, C23, C28 y C29.
- Solo hay cinco capítulos que tengan entre 16 y 20 episodios: C16, C20, C24, C25 y C26.
- Solo hay tres capítulos que tengan 21 o 22 episodios: C5, C14 y C27.
- El capítulo más largo tiene 29 episodios: C21.

Dado que un episodio se define por la cuestión de escritura sobre la que trata, hemos categorizado los episodios según el aspecto de revisión que aborda en cuatro grandes bloques: adecuación, coherencia, cohesión y corrección (Cuenca, 2010). En la Tabla 8, pueden verse los tipos y subtipos de episodios que hemos identificado y, entre paréntesis, la nomenclatura abreviada —los códigos— que hemos adjudicado:

Tabla 8

Categorización de los episodios

Adecuación (Ad)	**Coherencia (Cr)**	**Cohesión (Cs)**	**Corrección (Cc)**
Fragmento inicial cumple objetivo o no (Ad.Objetivo inicio)	Falta de información (Cr.Info-falta)	Léxico impreciso (Cr.Léx-imprecis)	Acentuación (Cc.Tilde)
Registro poco formal (Ad.NoFormal)	Exceso de información (Cr.Info-exceso)	Puntuación (Cs.Puntua)	Uso de mayúsculas (Cc.Mayúsc)
Título adecuado o no (Ad.Título)	Selección de información (Cr.Info-selec)	Repeticiones (Cs.Repetir)	Tipografía (Cc.Tipografía)
Abuso de adjetivos antepuestos (Ad.Abuso adj. antepuestos)	Orden de información (Cr.Info-orden)	Uso de verbos y perífrasis (Cs.Vb)	Numerales (Cc.Numeral)
Entrada blog – características (Ad.Blog)		Sustitución pronominal (Cs.Pronom)	Otros aspectos de corrección (Cc.Otros)
Fechas y lugares de nacimiento y muerte (Ad.Fechas)		Uso de conectores (Cs.Conector)	Uso excesivo «muy, mucho» (Cc.Muy-mucho)
		Redundancias léxicas (Cr.Léx-redund)	Topónimos (Cc.Topónimos)
		Uso de preposiciones (Cs.Prepos)	
		Concordancias sujeto-verbo y sustantivo-adjetivo (Cs.Concord)	
		Uso de comparativos (Cs. Compara)	

Los subtipos se han definido de manera inductiva, a partir del análisis de las transcripciones de las grabaciones del proceso de revisión y, en la tabla anterior, se ordenan atendiendo a la frecuencia con que aparecen. Dichas frecuencias se explicitan en el apartado sobre los episodios del capítulo dedicado al análisis de los datos.

Los episodios, además de definirse por el aspecto de escritura que tratan, pueden ser de varias maneras. Con frecuencia, en un episodio, el alumnado propone una o más acciones para modificar el fragmento (son las *acciones de revisión,* cuya definición y categorización explicamos en el apartado siguiente sobre el habla del alumnado). Sin embargo, hay episodios en los que no se da ninguna acción de revisión, esto puede suceder en varios casos:

- Cuando el fragmento revisado es correcto, no es necesario modificarlo.
- Cuando, aunque el fragmento revisado presenta algún problema de escritura, ningún alumno propone una acción para modificarlo.
- Cuando el episodio trata una duda lingüística de algún estudiante y se desarrolla como una consulta a la profesora.

Por último, es importante destacar que los episodios son planteados por la profesora (EP prof) o por el alumnado (EP alum).

3.5.2. Las interacciones del habla del alumnado

El habla del alumnado es, evidentemente, un flujo continuo que, además, se trenza con el habla de la profesora. Sin embargo, es posible diferenciar dos grandes grupos de acciones que el alumnado lleva a cabo en el proceso de revisión colaborativa, según la finalidad que persigan tales intervenciones. Estos dos grandes grupos son las *acciones de revisión* y las *acciones dialógicas*.

3.5.2.1. Acciones de revisión

Con frecuencia, en el transcurso de un episodio, es decir, mientras se está trabajando un aspecto concreto de escritura, el alumnado propone diferentes acciones para modificar el fragmento que se está revisando. Estas acciones son las que hemos denominado *acciones de revisión* (AC revisión). A partir del proceso analizado y reformulando la propuesta de Álvarez Angulo (2010), hemos categorizado siete acciones de revisión:

Tabla 9

Categorización de las acciones de revisión propuestas por el alumnado

Acciones de revisión	sustituir
	añadir
	suprimir
	reorganizar
	reforzar
	desplazar
	separar

Las acciones de revisión que propone el alumnado pueden ser *válidas* (AV), si resultan efectivas para mejorar el texto, *no válidas* (ANV), si son incorrectas, o *neutras* (AN) si, siendo correctas, no representan un cambio sustancial en el escrito:

Tabla 10

Categorización de las acciones de revisión propuestas por el alumnado según la validez

Validez de las acciones de revisión
acción válida (AV)
acción neutra (AN)
acción no válida (ANV)

Lo más frecuente es que en un episodio un estudiante proponga una acción de revisión, pero tampoco es infrecuente que se formulen dos o más acciones para modificar el escrito. El número máximo de acciones detectadas en un solo episodio es siete.

3.5.2.2. Acciones dialógicas

Las *acciones dialógicas* (AC dialógicas), como su propia denominación indica, son acciones propias de una conversación, como *preguntar, contestar, explicar, justificar,* etc. Se diferencian de las anteriores porque no proponen una modificación del escrito que se está trabajando, pero resultan indispensables en el proceso de revisión colectiva porque evidencian que lo que está sucediendo en el aula es una conversación exploratoria: los estudiantes preguntan a la profesora o a otros alumnos, justifican sus posturas, están de

acuerdo o están en desacuerdo con determinadas propuestas y explican por qué, etc. Es decir, las aportaciones de los demás son valoradas respetuosa y críticamente a la vez.

Las acciones dialógicas del habla del alumnado que hemos categorizado en esta investigación son las siguientes:

Tabla 11
Categorización de las acciones dialógicas del habla del alumnado

Acciones dialógicas	contestar a la profesora
	explicar
	justificar algo del escrito
	preguntar a la profesora
	refrendar lo que otro alumno ha dicho
	rechazar lo que otro alumno ha dicho
	reconocer error
	interpretar el sentido de lo escrito
	preguntar al autor

En general, es relativamente sencillo identificar la acción dialógica que realiza un alumno, pero, en algunas ocasiones, con una misma intervención, un estudiante realiza más de una acción. Por ejemplo, la acción *explicar* algunas veces coincide con *contestar a la profesora,* otras con *justificar algo del escrito,* o con *refrendar* o *rechazar lo que otro alumno ha dicho.* Con todo, los casos de superposición de acciones son pocos (exactamente 14 casos) y se comentan en el apartado dedicado a las acciones dialógicas del análisis de los datos.

3.5.2.3. Otras acciones del habla del alumnado

En algunas ocasiones, los estudiantes llevan a la práctica estrategias de revisión y activan pautas de escritura que han sido comentadas con anterioridad en el aula. Aunque son poco frecuentes, hemos querido tenerlas en cuenta en el análisis por su relevancia en un proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En particular, hemos categorizado tres tipos de *otras acciones*:

Tabla 12

Categorización de otras acciones del habla del alumnado

Otras acciones	aplicar consigna enunciada por la profesora
	mencionar ejemplos anteriores similares
	realizar estrategia propuesta por la profesora

3.5.3. Las interacciones del habla del profesor

El habla de la profesora es un discurso que guía y modera el proceso de revisión en gran grupo y que es modulado en función de las necesidades de dicha tarea. Tal como enuncia Mercer (1997) —y como hemos comentado en el marco teórico, en el apartado dedicado a la interacción en aula—, las intervenciones de la docente se clasifican en tres grandes macrocategorías, que son las siguientes:

- A. Obtener conocimiento de los estudiantes.
  Con estas interacciones, la profesora detecta qué sabe el alumnado y qué no, y puede contemplar —y mostrar— el conocimiento *también* como propiedad del alumnado.

- B. Responder a lo que dicen los estudiantes.
  Las interacciones de esta macrocategoría permiten que el alumnado reciba un *feedback* imprescindible en sus propuestas. También facilitan que la profesora incorpore en su discurso las aportaciones de los alumnos, de manera que, a partir de estas contribuciones individuales, elabore significados generalizados.

- C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida.
  Con estas interacciones, la profesora destaca la relevancia educativa de determinadas experiencias realizadas conjuntamente por el grupo aula.

A partir de las interacciones de la profesora en este proceso de revisión colaborativa y, reformulando los planteamientos de Mercer (1997), en la Tabla 13 mostramos las categorías y subcategorías del habla de la profesora que hemos utilizado en este análisis:

Tabla 13

Categorización del habla de la profesora

A. Obtener conocimiento de los estudiantes	A1. Obtenciones directas	– Dar turno de palabra – Preguntar – Animar a intervenir o a seguir hablando – Insistir en que intervengan quienes no suelen hacerlo
	A2. Obtenciones mediante pistas	– Leer fragmento (1) – Dar pistas
B. Responder a lo que dicen los estudiantes	B1. Confirmaciones y rechazos	– Confirmar – Rechazar – Valorar (2) – Destacar
	B2. Elaboraciones y reformulaciones	– Explicar metalingüísticamente (3) – Reformular (4) – Responder
C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida	C1. Frases del tipo «nosotros»	– Valorar la importancia de un error o de una cuestión de escritura – Recordar ejemplos similares – Recordar la relación autor–lector (5) – Recordar la dificultad del proceso de escritura – Recordar la dificultad y otras características de la revisión – Pedir que el autor no se tome mal los comentarios de revisión
	C2. Recapitulaciones literales	– Recordar género discursivo – Recordar cuestiones sobre el blog – Recordar excepciones
	C3. Recapitulaciones constructivas	– Reforzar autoría (6) – Proporcionar consignas (7) – Proporcionar estrategias (8)

(1) La acción *Leer fragmento* es un tipo de obtención indirecta de conocimiento de los estudiantes. Se refiere al hecho de que la profesora, con frecuencia, relee en voz alta el fragmento que se está revisando y, si nadie comenta el problema de escritura que ella ha detectado, acorta la lectura y la limita para *enmarcar* la cuestión lingüística que debe tratarse. Es una manera de *guiar* la mirada del alumnado.

(2) Aunque *Confirmar* y *Rechazar* pueden considerarse valoraciones de la profesora, hemos diferenciado la acción *Valorar,* que hemos reservado para cuando la docente comenta la aportación de un estudiante sin aceptarla ni rechazarla de un modo claro.

(3) *Explicar metalingüísticamente* se refiere al hecho de que la profesora *traduce* las intervenciones del alumnado al metalenguaje, y también los problemas de escritura, de manera que continuamente nombra categorías gramaticales, explica funciones sintácticas, comenta significados de palabras, etc., en fin, evidencia todo tipo de relaciones pragmáticas, morfosintácticas y semánticas que son pertinentes en la revisión de los escritos.

(4) Mediante la acción *Reformular,* la docente propone modificaciones de los fragmentos que se revisan. Con frecuencia, la profesora también reformula las modificaciones de los textos que proponen los estudiantes.

(5) *Recordar la relación autor–lector* es una de las acciones incluidas en «C1. Frases del tipo "nosotros"», un subtipo de intervenciones que sirven para «representar una experiencia pasada como relevante para la actividad presente» (Mercer, 1997, p. 45). En determinados momentos, la docente ve necesario recordar que la interpretación de un escrito o, mejor dicho, sus interpretaciones se inscriben en el ámbito de la recepción, es decir, pertenecen a la esfera del lector, independientemente de las intenciones del autor al redactar el texto. Esto suele suceder cuando el autor intenta defender determinado sentido en su escritura que, sin embargo, los lectores interpretan de otra manera. Es una acción del tipo *nosotros* porque todo alumno-autor es, a la vez, lector de los textos que no ha producido.

(6) Del mismo modo que la profesora *recuerda la relación autor-lector,* también percibe la necesidad de *Reforzar la autoría,* es decir, de reforzar la conciencia de autor de los alumnos, para que se sientan realmente creadores de su texto y, por lo tanto, responsables y conscientes de las decisiones de escritura que toman y de los efectos que tales decisiones imprimen en su texto.

(7) *Proporcionar consignas* se refiere al hecho de que, a menudo, la profesora facilita instrucciones generales de escritura como, por ejemplo, no utilizar palabras *comodín* como el verbo *hacer* o el sustantivo *cosa,* evitar repeticiones de palabras, o buscar la máxima precisión («mejor una palabra que tres»).

(8) *Proporcionar estrategias* describe la acción de la docente cuando facilita técnicas de revisión como, por ejemplo, buscar y destacar con un color las palabras de la misma raíz para evitar repetirlas (como *familia, familiar, familiarmente,* o *trabajo, trabajar, trabajador,* etc.). Otra estrategia es buscar todos los gerundios del escrito y valorar si son o no correctos. O, también, buscar determinadas palabras en el diccionario para conocer con precisión su sentido.

La frecuencia y la evolución de las interacciones de la profesora se comentan en el apartado correspondiente del análisis de los datos.

3.6. Tipología de análisis con Atlas.ti

El programa Atlas.ti es una herramienta de ayuda al análisis cualitativo que facilita la gestión cuando se maneja un volumen considerable de datos textuales. En general, Atlas.ti facilita la segmentación de los textos en pasajes o citas, la creación y la aplicación de los códigos y la redacción de anotaciones diversas a medida que se analizan los datos. Utilizado de esta manera, en esencia, no se diferencia de lo que tradicionalmente se realizaba con destacados en distintos colores, con comentarios al margen de las páginas, con tablas de códigos, etc. Sin embargo, Atlas.ti agiliza sobremanera todas estas tareas porque permite, por ejemplo, fusionar fácilmente dos códigos si el investigador lo considera necesario.

Nuestra investigación se compone de 29 capítulos, que son la transcripción de la revisión de los 29 escritos de los alumnos publicados en las entradas del blog colectivo. Como cada capítulo representa una agrupación temática, en el Atlas.ti (versión 25), los hemos introducido como documentos independientes. Esto nos ha permitido utilizar la herramienta «Análisis código – documento», que relaciona los códigos que el investigador seleccione con los documentos que le interesen. Es decir, mediante el «Análisis código – documento», Atlas.ti analiza cuántas veces aparece determinado código en un documento, además de mostrar dónde aparece y todos los datos que se relacionan con el fragmento del texto al que corresponde tal código.

Para poder analizar los episodios, hemos creado los códigos de todas las categorías que nos interesaban y que hemos explicado en el apartado 5.1.2 (Véase Anexo III).

- Respecto a la categorización de los episodios: adecuación, coherencia, cohesión y corrección y todos los subtipos descritos (véase Tabla 8).
- Respecto al número de episodios por capítulo: el código EP1 se refiere al primer episodio de un capítulo, EP2, al segundo, etc. Así hasta EP29, que es el número máximo de episodios que posee un capítulo (véase Tabla 7).
- Respecto a quién plantea el episodio, hemos diferenciado entre los introducidos por el alumnado (EP alum) y los introducidos por la profesora (EP prof).

Para analizar el habla del alumnado, hemos creado los códigos de todos los tipos de interacciones que se dan entre los estudiantes (Véase Anexo III):

- Acciones de revisión – tipos: sustituir, añadir, suprimir, etc. (Véase Tabla 9).
- Acciones de revisión – validez: AV, ANV y AN (véase Tabla 10).
- Acciones – numeración: se numeran las acciones que se dan en un episodio atendiendo al orden en el que son propuestas por el alumnado. Esta numeración abarca del 1 al 7, que es el número máximo de acciones que se da en un único episodio.
- Acciones dialógicas: contestar a la profesora, explicar, justificar algo del escrito, etc. (Véase tabla Tabla 11).
- Otras acciones: aplicar consigna, mencionar ejemplos anteriores similares, realizar estrategia (véase tabla Tabla 12).

Para analizar el habla de la profesora, hemos creado los códigos correspondientes a las tres macrocategorías que describen las intervenciones de la profesora, así como los de las categorías y los acciones (véase Tabla 13 y Anexo III):

- A. Obtener conocimiento de los estudiantes
    - A1. Obtenciones directas
        - Dar turno de palabra
        - Preguntar
        - Animar a intervenir o a seguir hablando
        - Insistir en que intervengan quienes no suelen hacerlo

        - A2. Obtenciones mediante pistas
            - Leer fragmento
            - Dar pistas
    - B. Responder a lo que dicen los estudiantes
        - B1. Confirmaciones y rechazos
            - Confirmar
            - Rechazar
            - Valorar
            - Destacar
        - B2. Elaboraciones y reformulaciones
            - Explicar metalingüísticamente
            - Reformular
            - Responder
    - C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida
        - C1. Frases del tipo «nosotros»
            - Valorar la importancia de un error o de una cuestión de escritura
            - Recordar ejemplos similares
            - Recordar la relación autor – lector
            - Recordar la dificultad del proceso de escritura
            - Recordar la dificultad y otras características de la revisión
            - Pedir que el autor no se tome mal los comentarios de revisión
        - C2. Recapitulaciones literales
            - Recordar género discursivo
            - Recordar cuestiones sobre el blog
            - Recordar excepciones
        - C3. Recapitulaciones constructivas
            - Reforzar autoría
            - Proporcionar consignas
            - Proporcionar estrategias

La herramienta que más se ha utilizado es el «Análisis código – documento» y la exportación de los resultados al formato Excel ha permitido elaborar las gráficas. Este tipo de análisis, por ejemplo, permite apreciar la evolución de las interacciones en el habla del alumnado y en el habla de la profesora desde los primeros capítulos hasta los últimos.

En otras ocasiones se ha recurrido a la herramienta «Análisis de co-ocurrencia», que relaciona unos códigos con otros. Es decir, permite relacionar códigos que se han aplicado a las mismas citas (segmentos de los textos analizados) o a citas superpuestas. Este tipo de análisis se ha utilizado, por ejemplo, para conocer en cuántos episodios introducidos por el alumnado los estudiantes proponen acciones de revisión y compararlo con el número de episodios introducidos por la profesora en los que también plantean acciones de revisión. O también para determinar qué tipos de episodios introduce, sobre todo, el alumnado y si hay algún tipo que, en su mayoría, sea propuesto por la docente.

En el capítulo siguiente analizamos los datos de la investigación.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A partir de las macrocategorías, categorías, acciones y otros códigos definidos en el apartado de la metodología, en este capítulo presentamos el análisis de los datos de esta investigación que han sido obtenidos aplicando los códigos con el programa Atlas.ti 25 a la transcripción de la conversación de aula. Como explicamos en el apartado anterior, se ha utilizado, sobre todo, el análisis código-documento —que, en nuestro caso, equivale a código-capítulo— y, en algunos casos, el análisis de co-ocurrencia para valorar la relación entre dos códigos.

A continuación, analizaremos los tipos de episodios, después el habla del alumnado y, finalmente, el habla de la profesora. Presentamos unas conclusiones parciales al final de cada apartado.

4.1. Tipos de episodios

El número total de episodios (EP) analizados es de 408, son todos los episodios que se han detectado en los 29 capítulos (C), es decir, en las 29 entradas de blog analizadas. En la Tabla 14 puede observarse la frecuencia de los tipos de episodios, según traten sobre adecuación, coherencia, cohesión y corrección y en la Figura 4, la representación gráfica de tal distribución.

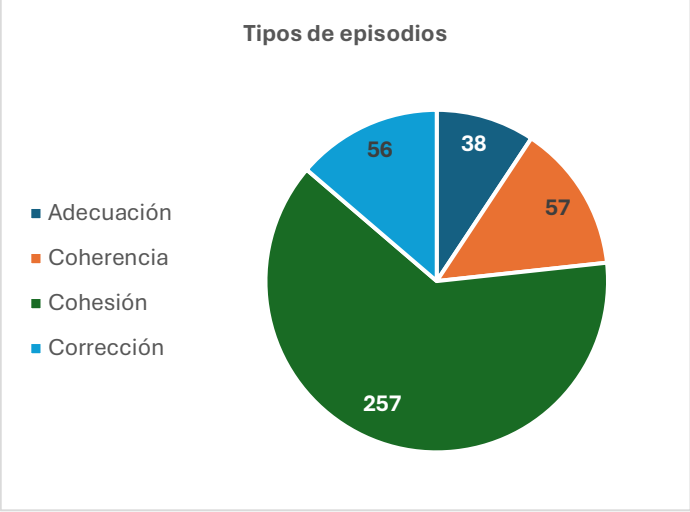
Tabla 14

Frecuencia de los tipos de episodios

Tipos episodios	Frecuencia	Porcentaje
Adecuación	38	9,3%
Coherencia	57	14,0%
Cohesión	257	63,0%
Corrección	56	13,7%
Total EP	408	100,0%

Figura 4

Gráfica de la distribución de los tipos de episodios



Como puede observarse, la mayor parte de los episodios abordan aspectos de cohesión (63%), seguidos de coherencia (14%), corrección (13,7%) y adecuación (9,3%).

El grupo de episodios sobre cohesión que es, con diferencia, el más numeroso —representa un 63% de los casos—, incluye los aspectos que más se han abordado durante el proceso de revisión de los textos del alumnado, que han sido los siguientes (en orden descendente de frecuencia): *léxico impreciso, puntuación, repeticiones, uso de verbos y perífrasis, sustitución pronominal* y *uso de conectores.* En la Tabla 15, se puede ver el número de episodios de cada uno de estos apartados y el porcentaje que representan respecto al número global de episodios analizados (408):

Tabla 15
Aspectos de revisión más frecuentes

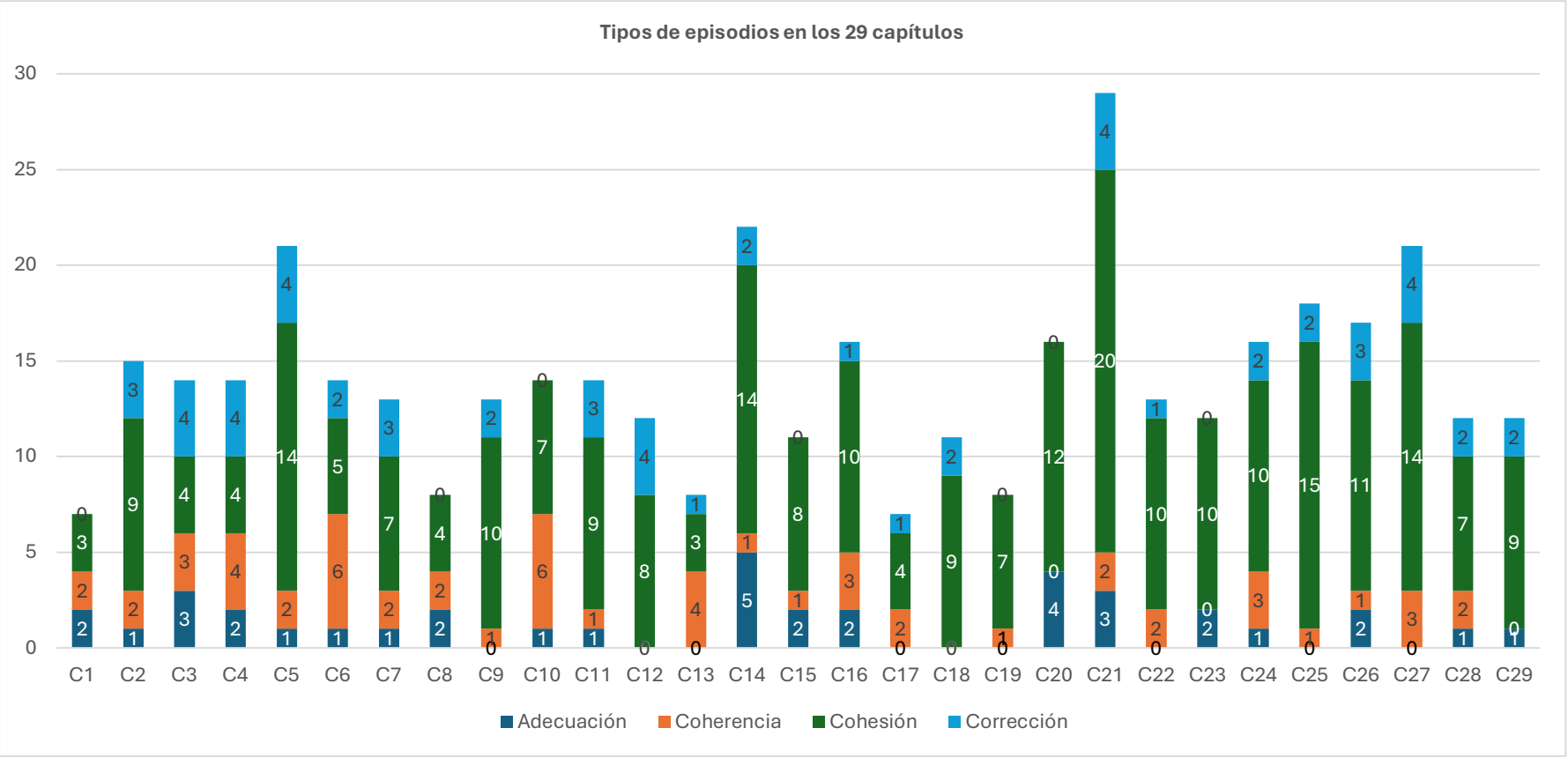
Aspectos de revisión más frecuentes	**Frecuencia**	**% total EP**
Cohesión - Léxico impreciso	62	15,2%
Cohesión - Puntuación	57	14,0%
Cohesión - Repeticiones	41	10,0%
Cohesión - Uso de verbos y perífrasis	27	6,6%
Cohesión - Sustitución pronominal	20	4,9%
Cohesión - Uso de conectores	19	4,7%
Total aspectos de revisión más frecuentes	226	55,4%

Es decir, más de la mitad de los episodios de revisión analizados, el 55,4%, se refieren a aspectos de cohesión, bien léxica, bien morfosintáctica. Es significativo este dato porque tradicionalmente la fase de revisión se ha identificado con la corrección, de manera que se dejaban de lado una parte considerable de los problemas de redacción que han presentado los aprendices de escritores en esta investigación.

En la Figura 5 puede observarse la distribución de los tipos de episodios en los 29 capítulos analizados. La característica más destacada es que, como hemos comentado, en prácticamente todos los capítulos predominan los aspectos de cohesión (en C3 y C4, hay el mismo número de aspectos de cohesión que de corrección o coherencia; y en C6 y en C13 hay un aspecto más de coherencia que de cohesión).

Figura 5

Gráfica de distribución de los tipos de episodios por capítulo



En los siguientes apartados analizaremos los subtipos de episodios que se han detectado dentro de cada una de las cuatro macrocategorías: adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

4.1.1. Tipos de episodios. Adecuación

En el macrocategoría de la adecuación hay 38 episodios en total en los 29 textos. Como hemos visto en las páginas precedentes, los 38 episodios sobre adecuación representan un 9,3% del total de episodios analizados.

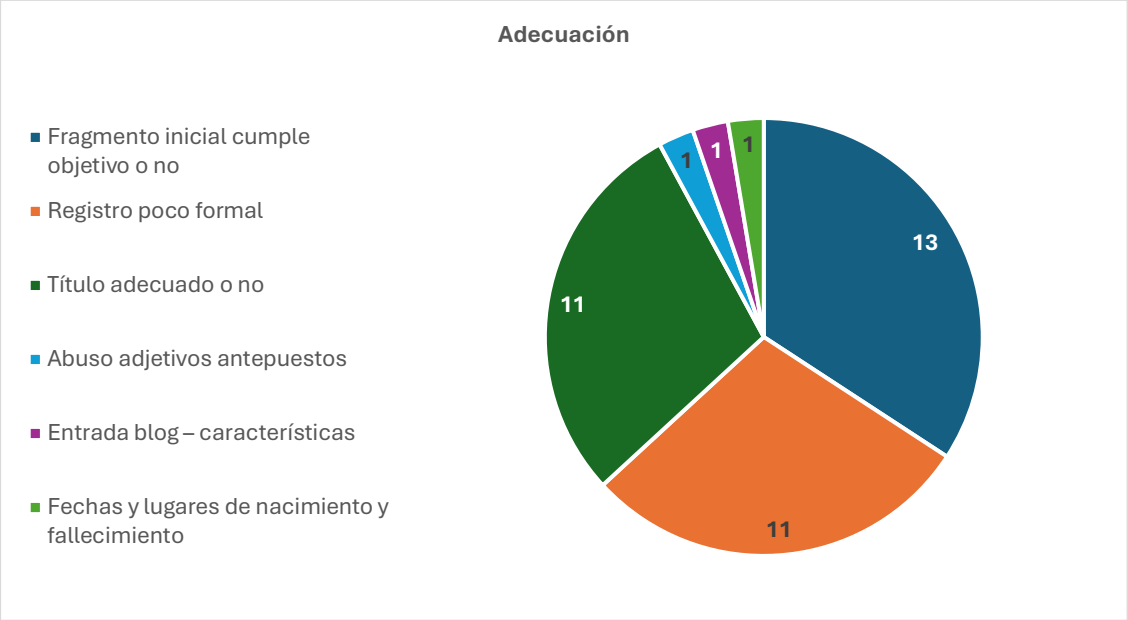
La Tabla 16 muestra los aspectos de revisión vinculados a la macrocategoría de la adecuación, así como el número absoluto de episodios de cada subtipo y el porcentaje que representan dentro de este apartado y respecto al total de episodios. Como puede observarse, los tres subtipos de adecuación más frecuentes son las cuestiones vinculadas a si el *fragmento inicial de la biografía cumple —o no— el objetivo* de presentar mínimamente, de caracterizar al personaje biografiado; los aspectos relacionados con un *registro poco formal* y los que tienen que ver con el *título* de la biografía.

Tabla 16
Frecuencia de los aspectos de revisión de adecuación

Adecuación	**Frec.**	**% adecuación**	**% total EP**
Fragmento inicial cumple objetivo o no	13	34,2%	3,2%
Registro poco formal	11	29%	2,7%
Título adecuado o no	11	29%	2,7%
Abuso de adjetivos antepuestos	1	2,6%	0,2%
Entrada blog – características	1	2,6%	0,2%
Fechas y lugares de nacimiento y fallecimiento	1	2,6%	0,2%
Total EP adecuación	38	100,0%	9,3%

Figura 6

Gráfica de distribución de los aspectos de revisión de adecuación

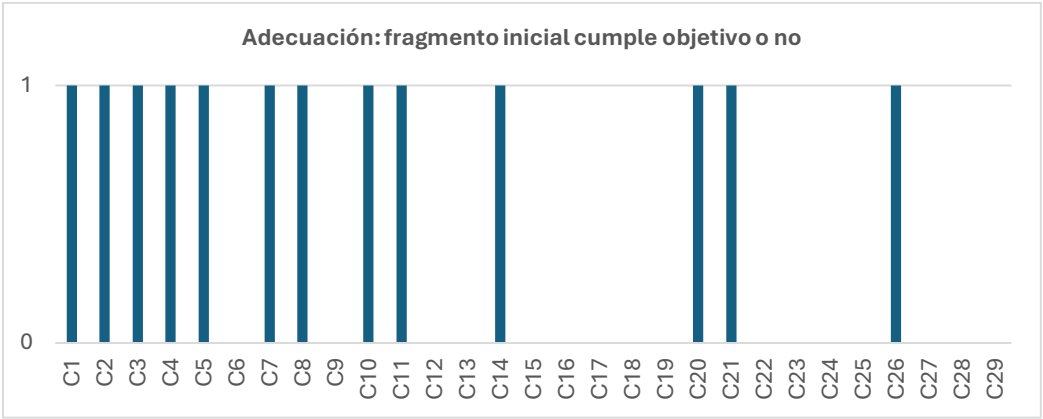


Los tres últimos aspectos de adecuación mencionados aparecen una única vez en un solo capítulo cada uno (*abuso adjetivos antepuestos* en C20-EP16; *entrada blog - características* en C3-EP1 y *fechas y lugares de nacimiento y fallecimiento* en C4-EP2), por lo que resultan poco relevantes para el análisis. A continuación, comentamos la tendencia de los tres primeros aspectos, que aparecen con mayor frecuencia:

- **Fragmento inicial cumple objetivo o no.** Como puede observarse en la Figura 7, a medida que avanza el proceso de revisión, este subtipo disminuye, ya que en los 14 primeros capítulos hay 10 episodios de este subtipo, mientras que en los 15 últimos, solo tres.

Figura 7

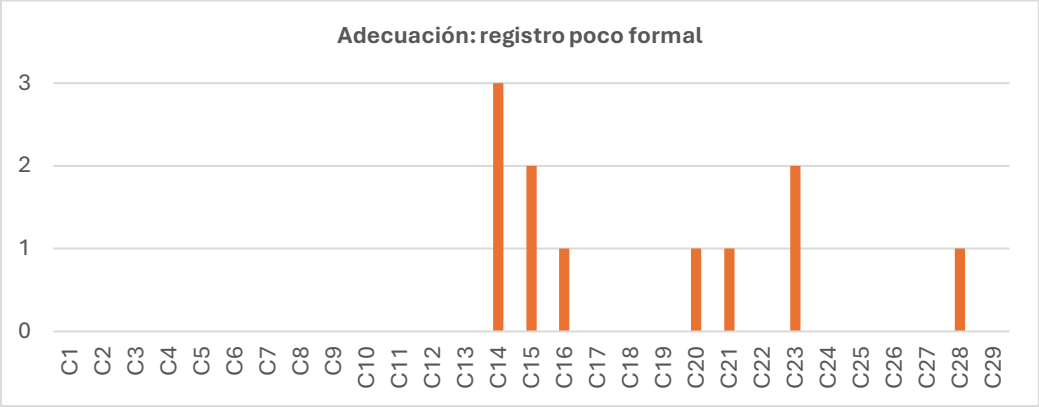
Gráfica de distribución del aspecto «Fragmento inicial cumple objetivo o no»



Tal vez esta evolución tenga que ver con el hecho de que, al principio, la profesora insistía en la intención, en el objetivo de ese fragmento, algo que fue asumido por el alumnado, de manera que, a partir del capítulo 14, es decir, un poco antes de la mitad de las correcciones, la atención sobre este aspecto va desapareciendo, dado que, en general, los escritos, es decir, los fragmentos iniciales de las biografías recopilados en entradas de blog sí que cumplen el objetivo comunicativo de presentar brevemente al biografiado.

- **Registro poco formal**. La tendencia es aparentemente casi la contraria al caso anterior. Los episodios de registros poco formales empiezan a detectarse a partir del capítulo 14.

Figura 8
Gráfica de distribución del aspecto «Registro poco formal»

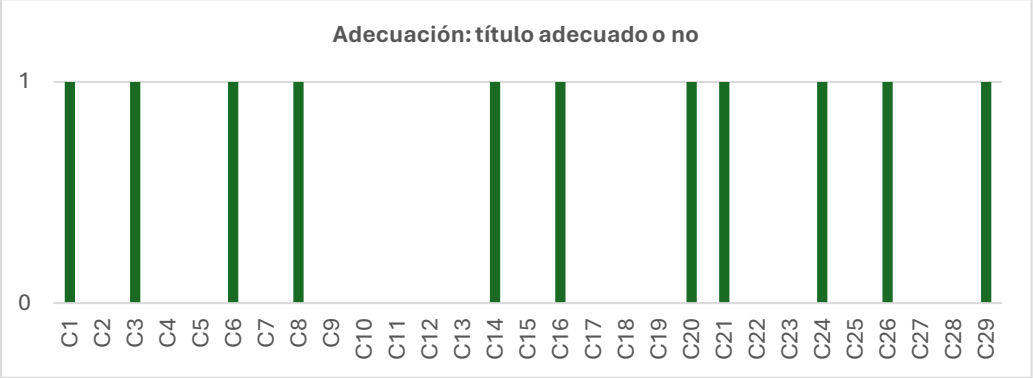


Como se aprecia en la Figura 8, los episodios sobre el uso de un registro poco formal se concentran en pocos alumnos: en el capítulo 14 se dieron tres casos de registro poco formal, en el cap. 15 y en el 23, dos casos y un caso en los capítulos 16, 20, 21 y 28. De estos datos, parece desprenderse la idea de que unos pocos alumnos tenían problemas para adecuar el registro a la formalidad requerida y cuatro alumnos más tuvieron algún problema puntual respecto a este subtipo.

- **Título adecuado o no**. Este caso tiene una distribución equilibrada durante toda la revisión en grupo: en los primeros 14 capítulos se dan 5 casos y, en los 15 siguientes, 6 casos, como puede comprobarse en la Figura 9.

Figura 9

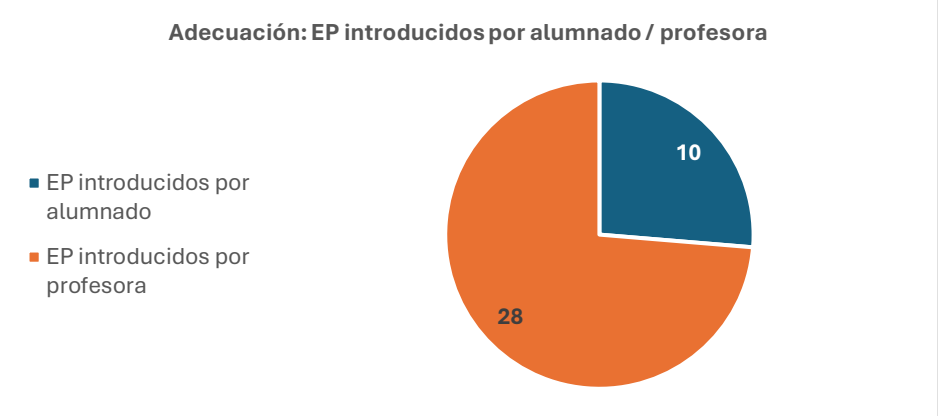
Gráfica de distribución del aspecto «Título adecuado o no»



La adecuación es el único capítulo en el que el número de episodios introducidos por el alumnado es menor que el introducido por la profesora, como puede verse en la Figura 10.

Figura 10

Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en adecuación



Respecto a los episodios introducidos por el alumnado o por la profesora, veamos en la Tabla 17 qué sucede en cada uno de los aspectos de la adecuación analizados:

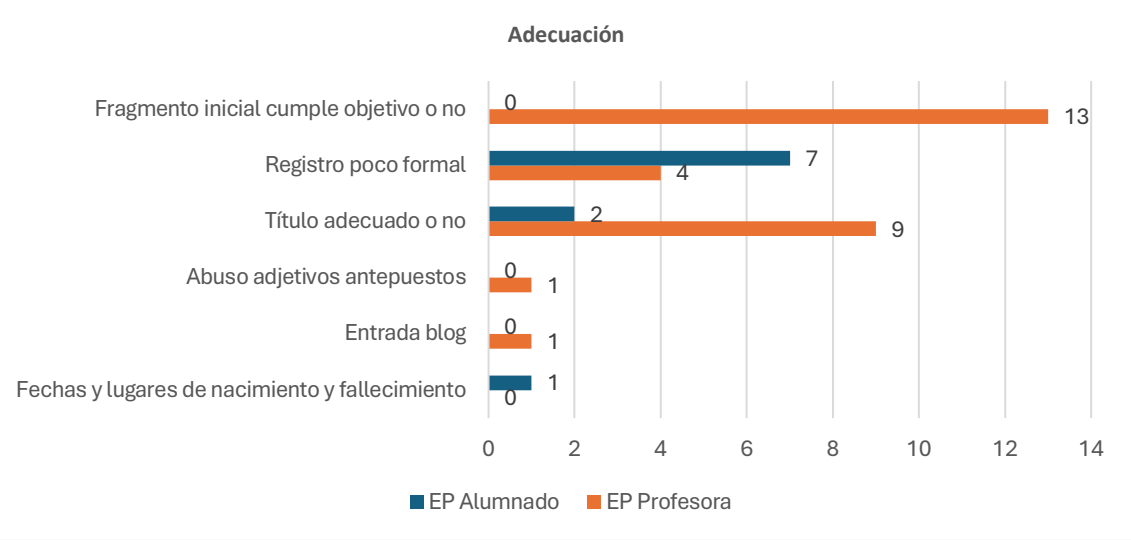
Tabla 17

Frecuencia de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de adecuación

Adecuación	EP alumnado	EP profesora
Fragmento inicial cumple objetivo o no	0	13
Registro poco formal	7	4
Título adecuado o no	2	9
Abuso de adjetivos antepuestos	0	1
Entrada blog – características	0	1
Fechas y lugares de nacimiento y fallecimiento	1	0
Totales EP alum y EP prof adecuación	10	28

Figura 11

Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de adecuación



Como puede observarse, solo los episodios sobre *registro poco formal* y *fechas y lugares de nacimiento* han sido detectados mayoritariamente por el alumnado; el resto de aspectos de la adecuación son planteados, sobre todo, por la profesora.

4.1.2. Tipos de episodios. Coherencia

En el análisis del proceso de revisión en gran grupo de los 29 capítulos —los 29 textos de los alumnos publicados como entradas en el blog—, se observa que 57 episodios tratan sobre coherencia, lo que representa un 14% del total (408). Como se observa en la Tabla 18, estos 57 episodios aparecen distribuidos en cuatro aspectos: *falta de información, exceso de información,* cuestiones que tienen que ver con la *selección de la información* adecuada y aspectos relacionados con el *orden* adecuado de ofrecer la información en el escrito.

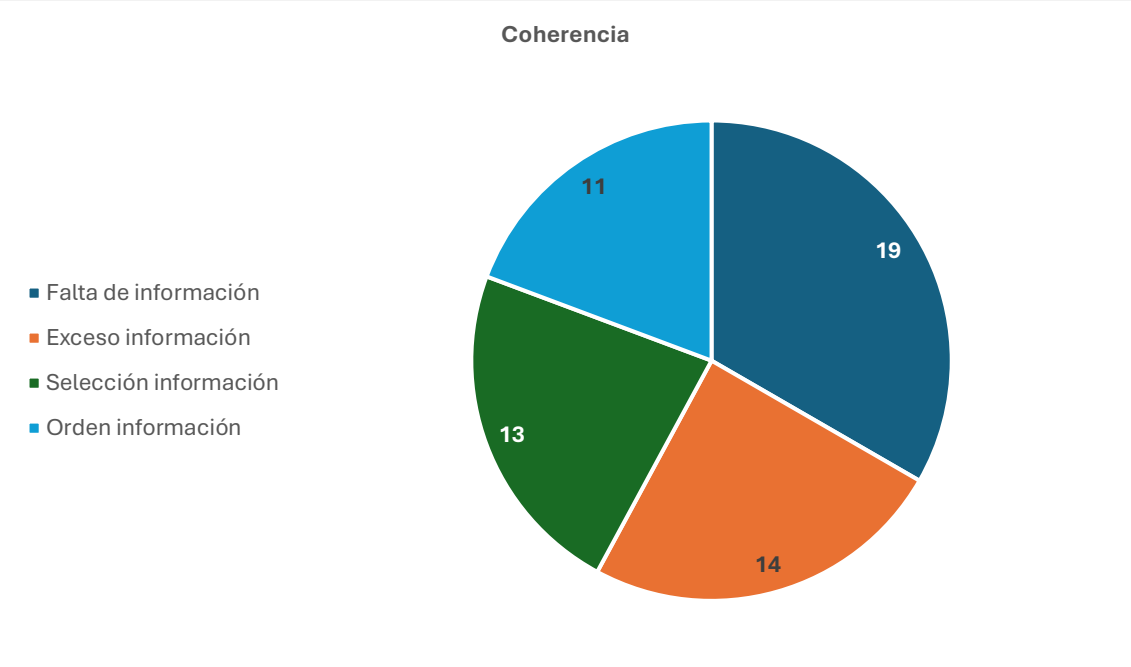
Tabla 18

Frecuencia de los aspectos de revisión de coherencia

Coherencia	**Frecuencia**	**% coherencia**	**% total EP**
Falta de información	19	33,3%	4,7%
Exceso de información	14	24,6%	3,4%
Selección de información	13	22,8%	3,2%
Orden de información	11	19,3%	2,7%
Total EP coherencia	57	100,0%	14,0%

Figura 12

Gráfica de distribución de los aspectos de revisión de coherencia



Los episodios sobre coherencia (57) son el segundo grupo más abundante después de los que tratan sobre cohesión (257) y seguidos muy de cerca por los episodios de corrección (56). Aunque un 14% pueda parecer un porcentaje relativamente pequeño de los episodios, los aspectos de coherencia que se han abordado durante el proceso de revisión son esenciales, ya que, en ellos, el alumnado valoró si la información seleccionada en el fragmento inicial de la biografía era o no la adecuada, si faltaba o si sobraba información y si esta estaba —o no— presentada con un orden coherente y lógico. La trascendencia de estas cuestiones en el proceso de escritura implica la necesidad de que el alumnado aprenda a cuestionarse sobre estos aspectos durante el proceso de revisión de sus escritos.

A continuación, veremos algunos ejemplos de episodios que abordan diferentes aspectos de coherencia.

C1-EP5. En el episodio 5 (EP5) del primer capítulo revisado (C1), la profesora detecta que, dado el público al que va dirigido el texto —recordemos que el fragmento inicial de cada biografía se ha transformado en una entrada de blog que, aunque es público y abierto, es altamente probable que solo sea visitado por el propio alumnado—, no haría falta especificar que Huesca es una provincia de Aragón. La autora del texto había escrito

«María Pilar Subías (Huesca, Aragón, 29 de junio de 1941)» y el episodio de revisión en el que se comenta este caso es el siguiente:

> PROF: Solo tengo una duda más, pero lo podemos dejar. ¿Este texto para quién va destinado, Patricia?
> PATRICIA: Para nosotros.
> PROF: Sí, para nosotros, fundamentalmente, aunque sea abierto pero, vaya, no creo que vaya a tener muchos más visitantes que nosotros y, no pero es normal, es a nosotros a quienes nos interesa, es para nosotros, entonces, quizá no haga falta decir «Aragón» porque Huesca yo creo que todos los aquí presentes sabemos dónde está. No es que esté mal, eh, no está mal y lo puedes dejar, y está bien que lo dejes… Aragón aún, pero si hubieras puesto «Huesca, Aragón, España» te diría, quita España, a ver, si fuera para…

C4-EP6. Más interesante todavía resulta el episodio 6 del capítulo 4, porque en esta ocasión es un alumno el que detecta un exceso de información. El autor había comenzado su escrito de este modo:

> «Carlos Oltra Mengual (Benimaurell, Alicante, 25/07/1933 – Dénia, 14/11/2005) fue un perito eléctrico, el primero de la ciudad de Dénia junto a su hermano Eduardo Oltra Mengual. Estudió la carrera en distintas universidades por influencia de su padre Carlos Oltra Mas, …».

Y un alumno comenta lo siguiente:

> MIGUEL: A mí me parece que está muy bien, pero por poner alguna pega, yo no hubiera puesto los apellidos del hermano y el padre, por ejemplo, que no es un error, pero…
> PROF: Por lo menos los del hermano, porque son los mismos, muy bien.

C5-EP21. Veamos un caso de falta de información en el episodio 21 del capítulo 5. Una alumna comenta a la autora del texto que en ese fragmento inicial de la biografía se dice poco o casi nada sobre la personalidad del biografiado:

> INÉS M: No, lo mío, o sea, es que…, o sea, Laura puede hacer lo que quiera, ¿eh?, pero a mí también me dijeron esto…
> PROF: No me digas… [ríe]. Venga va, Inés.
> INÉS M: Pero que a mí me lo dijeron y creo que aquí también falta, que se centra mucho en los estudios y el trabajo pero realmente tampoco dice nada de la persona que la distinga del resto de personas…
> PROF: Sí, ya sé, pero, bueno, sí que es cierto que «destaca por su forma de ser», que no sabemos cuál es [lo dice mirando a la autora], eso es cierto, eso, ahí hay «una forma de ser» que no sabemos cuál, suponemos que será muy agradable pero a lo mejor podía destacar por ser un ogro, a ver, no pasa nada, podría ser, hay personas que destacan por su forma de ser [lo dice con ironía y ríe un poco] y no quiere decir, precisamente,

que su forma de ser sea fantástica. ¿Es verdad o no?
VOCES ALUMNADO: Sí.
PROF: Entonces, sí que es cierto que ahí hay una imprecisión, ella te lo dice porque a ella se lo dijeron también, ¿eh? Luego, sí que es cierto que, en realidad, sí que nos trasmite que da mucha importancia a su trabajo en su vida, que ha hecho la carrera, que eso ha supuesto..., eh..., quiero decir que eso le importa mucho, por eso dice que «disfruta haciendo su trabajo», entonces vemos la parte profesional bastante destacada, pero sí que es verdad que no sabemos cómo es.
INÉS M: Pero también lo decía porque tiene la ventaja de que sigue viva la persona, entonces, y la conoce y tal. O sea, yo hice mi bisabuela y no tengo ni idea de cómo era.

C24-EP6. En el episodio 6 del capítulo 24, una alumna detecta que falta información, porque el lector no sabe cómo el biografiado acaba en Valencia, cuando había nacido y residido en Sevilla:

CELIA: Que no sabemos cómo acaba de Sevilla en Valencia.
PROF: Ah, ¿sí?, ¿no lo sabemos?
VOCES ALUMNADO: No, no.
PROF: [relee muy rápidamente la entrada] Es que el lector es muy curioso... ¿Luego lo explicas?
NEREA L: En las partes de detrás sí que se explica [se refiere al texto completo de la biografía].
PROF: Vale. A lo mejor no es tan trascendente como para que nos lo destaque en la..., en el fragmento inicial. Pero no solo no sabemos por qué ni cuándo tampoco ni nada. Quizá alguna...
VOZ ALUMNA: No, por eso...
NEREA L: Es que hay muchos viajes, demasiadas fechas, para ponerlo en este fragmento.
PROF: Vale. Ya, pero puedes hacer una alusión en algún momento... [relee proponiendo cambios] «...Por circunstancias de la época y de la vida no pudo estudiar y hubo de trabajar desde muy pequeño, ya fuera...tal... tal... tal...». Bueno, tú verás, pero que conste que el lector...
NEREA L: Ya, ya.
PROF: [Continúa la frase] ...se queda con la duda desde el principio, entonces si puedes introducir alguna mínima referencia, aunque sea genérica de... «...debido a numerosos viajes... o tal... al final acabó instalándose en tal...», no lo sé. Piénsalo.

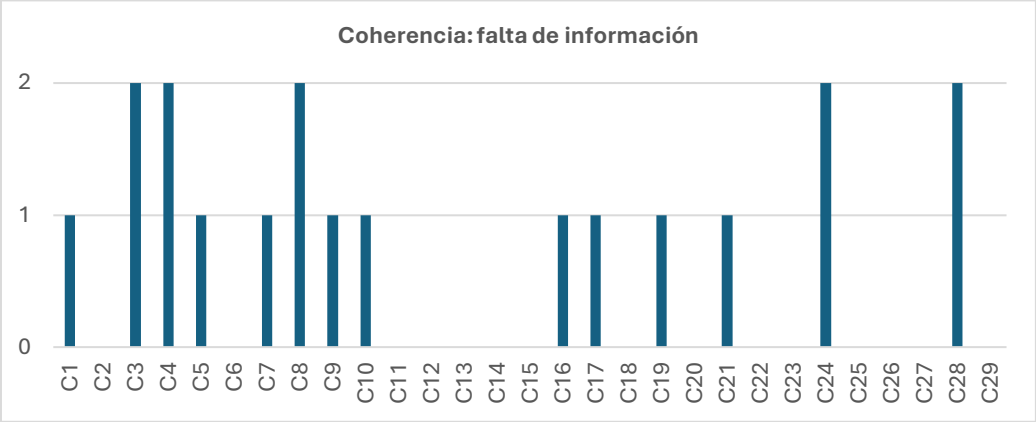
Estos ejemplos evidencian la importancia de abordar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura las cuestiones vinculadas a la coherencia del texto, de manera que el alumnado aprenda a valorar estos aspectos durante la revisión de sus escritos.

Respecto a la distribución de los subtipos de episodios sobre coherencia durante la revisión de los 29 capítulos, los datos muestran lo siguiente:

- **Falta de información.** En los 10 primeros capítulos se dan 11 episodios de este subtipo, mientras que en los 19 capítulos restantes se dan 8 casos, como se aprecia en la tabla siguiente:

Figura 13

Gráfica de distribución del aspecto «Falta de información»

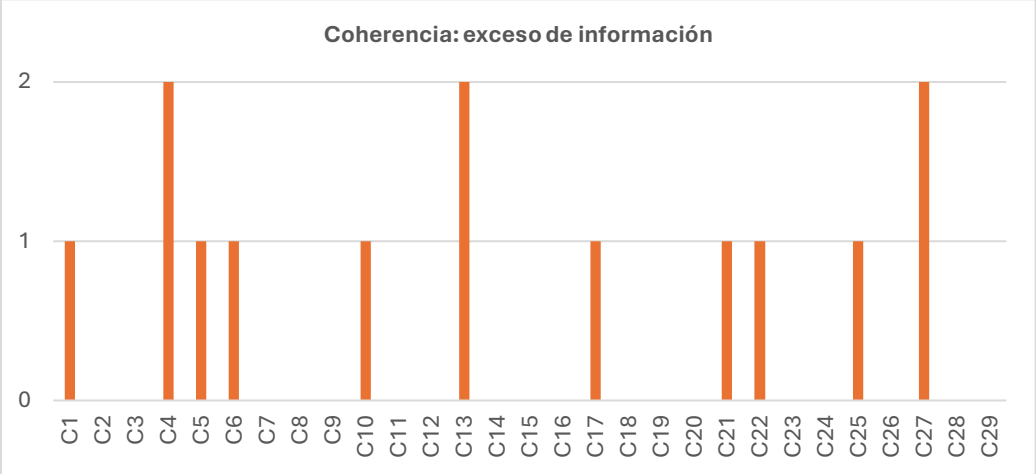


En la primera mitad del proceso, hay 11 casos de este aspecto y, en la segunda mitad, a partir de C15, 8 casos. Los datos muestran una cierta disminución de los problemas de *falta de información,* pero no de manera significativa.

- **Exceso de información.** En este caso, la distribución es bastante equilibrada: en los 14 primeros capítulos, aparecen 8 episodios de este tipo, mientras que en los 15 siguientes, son 6.

Figura 14

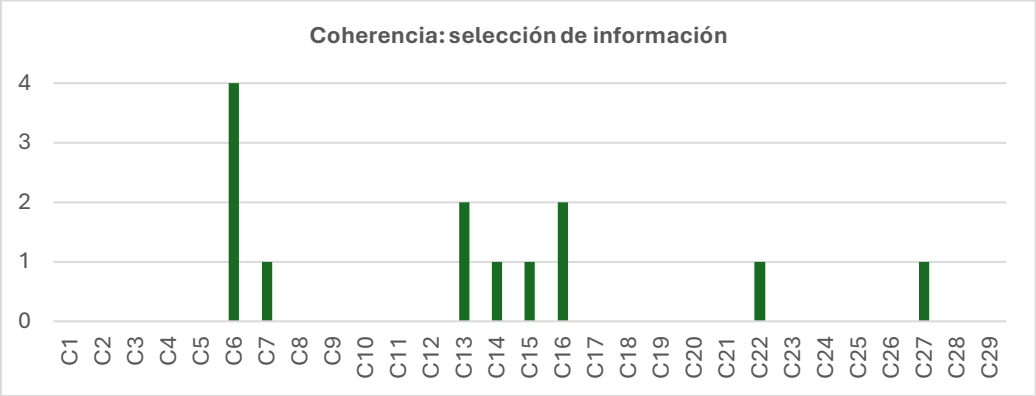
Gráfica de distribución del aspecto «Exceso de información»



- **Selección de información.** Los episodios sobre la selección de información se concentran en la primera mitad de la revisión: en los 14 primeros capítulos hay 8 casos, mientras que, en los 15 capítulos siguientes, hay 5 casos.

Figura 15

Gráfica de distribución del aspecto «Selección de información»

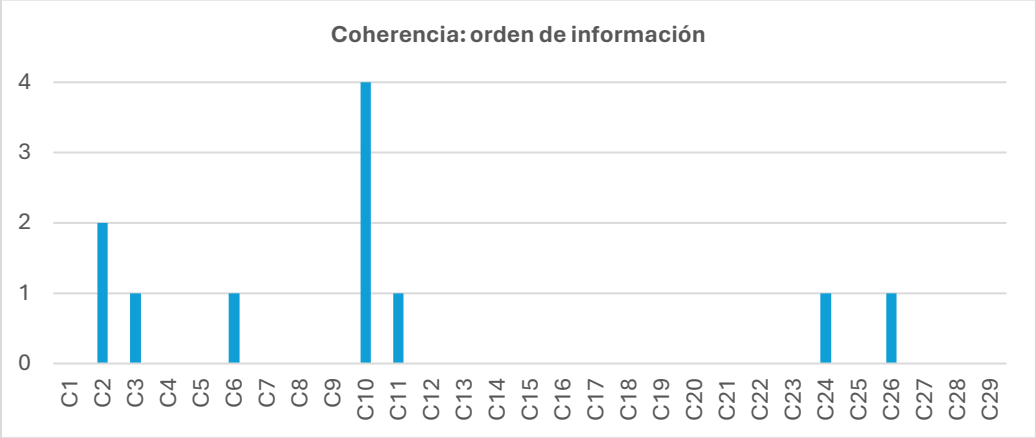


Parece que lo que revela la Figura 15 es que el autor del capítulo 6 tiene problemas con la selección de la información, ya que concentra cuatro de los trece episodios de este aspecto de coherencia.

- **Orden de la información.** Como se observa en la tabla siguiente, los episodios sobre el orden de la información se concentran en los 11 primeros capítulos (9 casos), mientras que en los 18 restantes, solo se dan 2 casos.

Figura 16

Gráfica de distribución del aspecto «Orden de información»



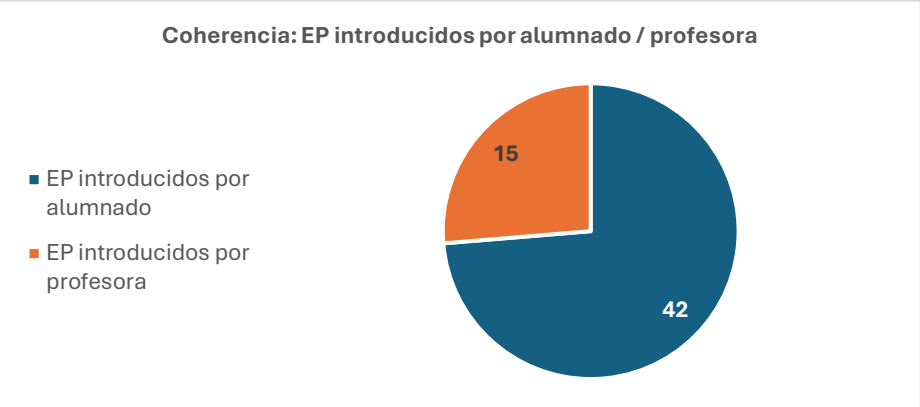
Aunque este dato parece apuntar al hecho de que probablemente hubiera una cierta evolución positiva respecto a este aspecto de revisión, es decir, que el alumnado interiorizara y aplicara las consignas que se habían comentado sobre el orden de la información en el proceso de revisión colectiva, hay que valorar esto con suma cautela, porque el capítulo 10 concentra cuatro de estos episodios. Con todo, si se descarta este capítulo, cuyo autor parece que tenía problemas especialmente a la hora de ordenar la información, todavía se sostiene la afirmación anterior, ya que hablaríamos de 5 casos en los 11 primeros capítulos frente a dos en los 18 restantes, más del doble de casos en muchos menos capítulos.

A pesar de las precauciones con las que se han de valorar estos resultados, lo cierto es que los datos apuntan hacia una disminución de los episodios que tienen que ver con la gestión de la información en la segunda mitad de los capítulos (en algunos casos, a partir del capítulo diez y once). No es del todo osado sustentar, pues, que el alumnado tomó conciencia de la importancia de seleccionar la información adecuada para el escrito, de ofrecerla en un orden coherente, sin abrumar con datos poco relevantes y sin dejar lagunas informativas. Esta toma de conciencia aparece reforzada por el hecho de que, de los 57 episodios sobre coherencia, 42 fueron introducidos por el alumnado y solo 15 por

la profesora, es decir, un 73,7% de los episodios de coherencia fueron detectados y planteados por el alumnado:

Figura 17

Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en coherencia



Acorde con esta última información, también el número de episodios introducidos por el alumnado es mayor en los cuatro subtipos de la coherencia:

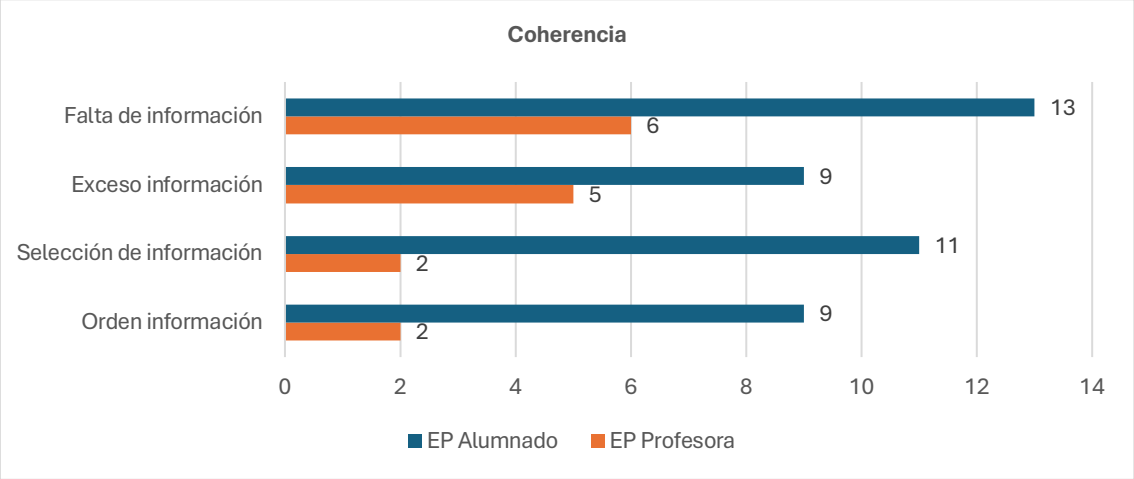
Tabla 19

Frecuencia de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de coherencia

Coherencia	EP alumnado	EP profesora
Falta de información	13	6
Exceso información	9	5
Selección información	11	2
Orden información	9	2
Total EP alum y EP prof coherencia	42	15

Figura 18

Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de coherencia



4.1.3. Tipos de episodios. Cohesión

El apartado sobre cohesión es notablemente el más numeroso, puesto que se han detectado 257 episodios en los 29 capítulos analizados, lo que representa un 63% del total (408). Como hemos comentado anteriormente, esto es así porque este grupo incluye los aspectos que se han dado con más frecuencia durante la revisión, es decir, representan aquellas cuestiones en las que el alumnado comete más errores que son las siguientes (en orden descendente de número de episodios): *léxico impreciso* (62 EP), *puntuación* (57 EP), *repeticiones* (41 EP), *uso de verbos y perífrasis* (27 EP), *sustitución pronominal* (20 EP) y *uso de conectores* (19 EP).

Además de los seis subtipos mencionados, en la cohesión aparecen también aspectos relacionados con *redundancias léxicas* (12 EP), *uso de preposiciones* (11 EP), *concordancias sujeto-verbo y sustantivo-adjetivo* (7 EP) y *uso de comparativos* (1 EP).

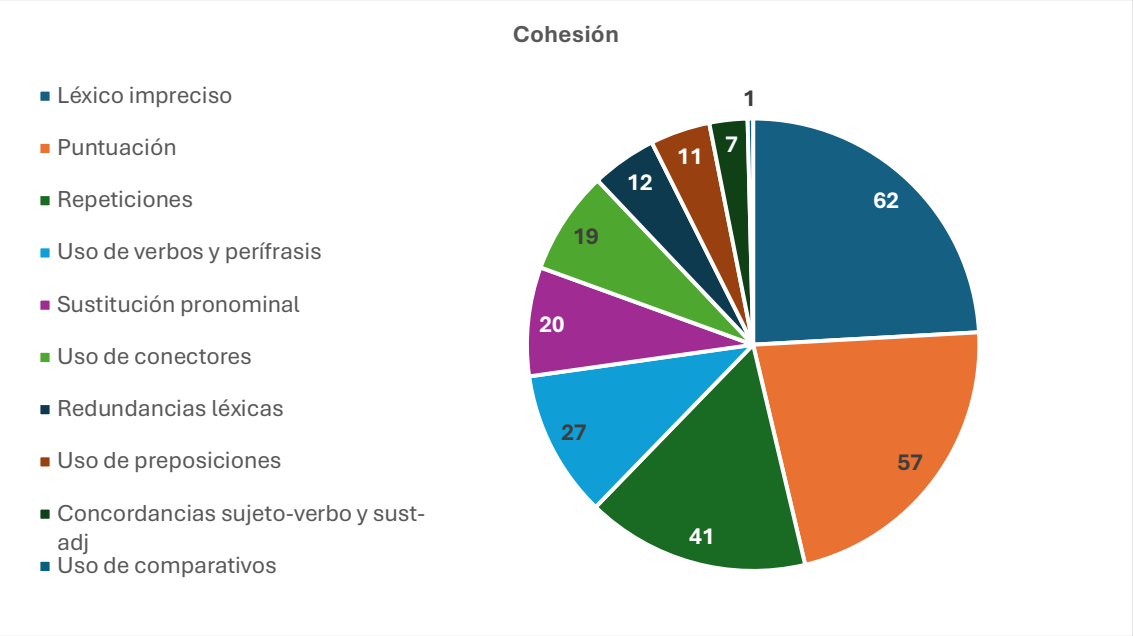
En la Tabla 20, se observan los diez aspectos de cohesión indicados con del número de episodios, el porcentaje que representan dentro del apartado de la cohesión y el porcentaje dentro del total de episodios analizados.

Tabla 20
Frecuencia de los aspectos de revisión de cohesión

Cohesión	Frecuencia	% cohesión	% total EP
Léxico impreciso	62	24,1%	15,2%
Puntuación	57	22,2%	14,0%
Repeticiones	41	16,0%	10,0%
Uso de verbos y perífrasis	27	10,5%	6,6%
Sustitución pronominal	20	7,8%	4,9%
Uso de conectores	19	7,4%	4,7%
Redundancias léxicas	12	4,7%	2,9%
Uso de preposiciones	11	4,3%	2,7%
Concordancias sujeto-verbo y sust-adj	7	2,7%	1,7%
Uso de comparativos	1	0,4%	0,2%
Total EP cohesión	257	100,0%	63,0%

Figura 19

Gráfica de distribución de los aspectos de revisión de cohesión



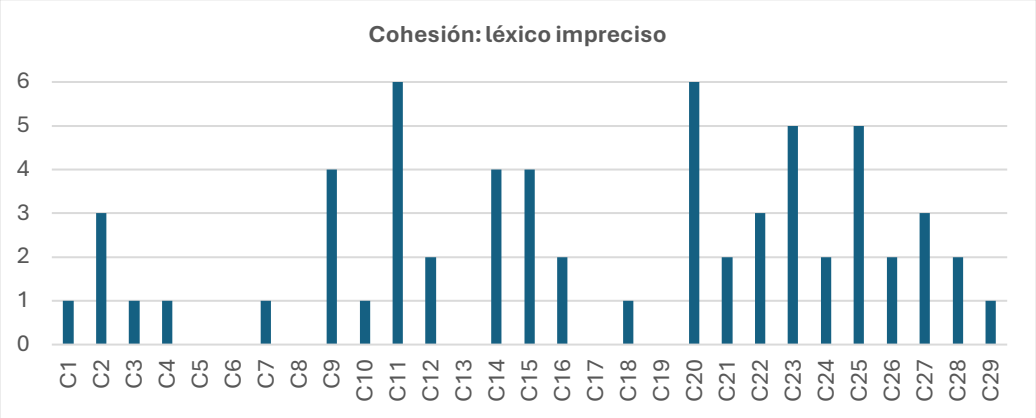
Recordemos que los seis primeros subtipos de cohesión, que suman 226 EP, representan más de la mitad del total de los episodios revisados, un 55,4% (véase Tabla 15). Es necesario, pues, que en todo proceso de revisión de textos se preste una atención especial a la precisión léxica y a las repeticiones, aspectos de cohesión léxica, ya que, según nuestro análisis, esto puede representar, aproximadamente, el 25% de los problemas de escritura del alumnado.

La distribución de los aspectos sobre cohesión presenta las características que cometamos a continuación.

- **Léxico impreciso.** En los primeros 14 capítulos, hay 24 casos, mientras que en los 15 siguientes, hay 38 casos.

Figura 20

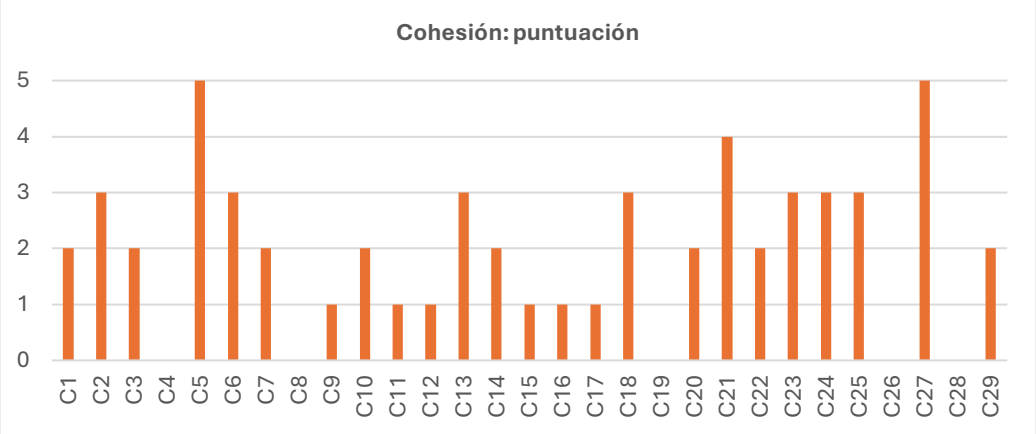
Gráfica de distribución del aspecto «Léxico impreciso»



- **Puntuación.** Las cuestiones sobre puntuación afectan prácticamente a todos los escritos: de los 29 capítulos, únicamente hay cinco sin ningún episodio sobre puntuación (caps. C4, C8, C19, C26 y C28). Su distribución es bastante equilibrada entre los primeros 14 capítulos (27 episodios) y los 15 últimos (30 episodios).

Figura 21

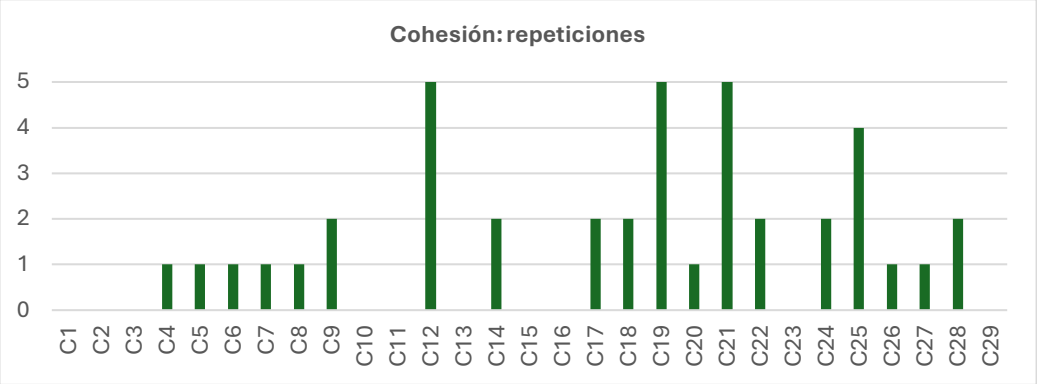
Gráfica de distribución del aspecto «Puntuación»



- **Repeticiones.** También los episodios sobre repeticiones son más numerosos en la segunda mitad del proceso de revisión: entre C1 y C14 hay 14 episodios, mientras que en el intervalo C15-C29 hay 27.

Figura 22

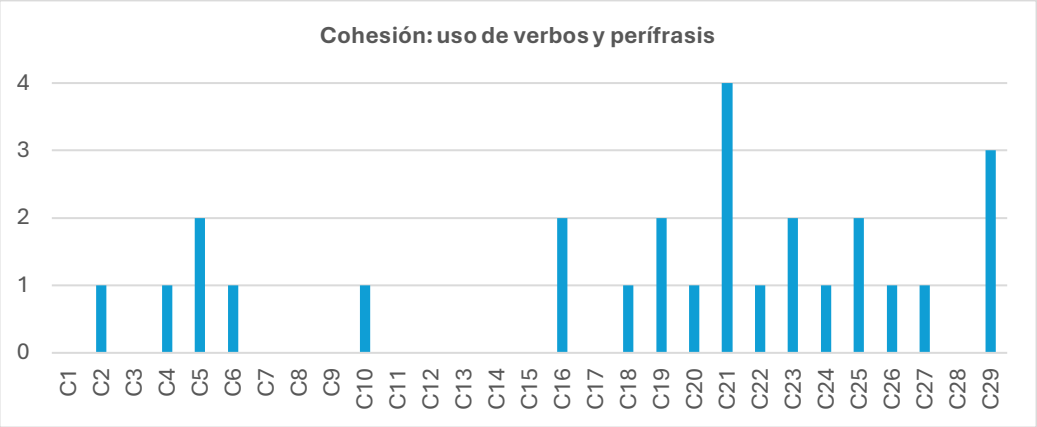
Gráfica de distribución del aspecto «Repeticiones»



- **Uso de formas verbales y perífrasis.** Los episodios sobre esta cuestión también aumentan notablemente en la segunda parte del proceso de revisión: entre C1 y 14 hay 6 episodios, mientras que entre C15 y C29 hay 21 casos.

Figura 23

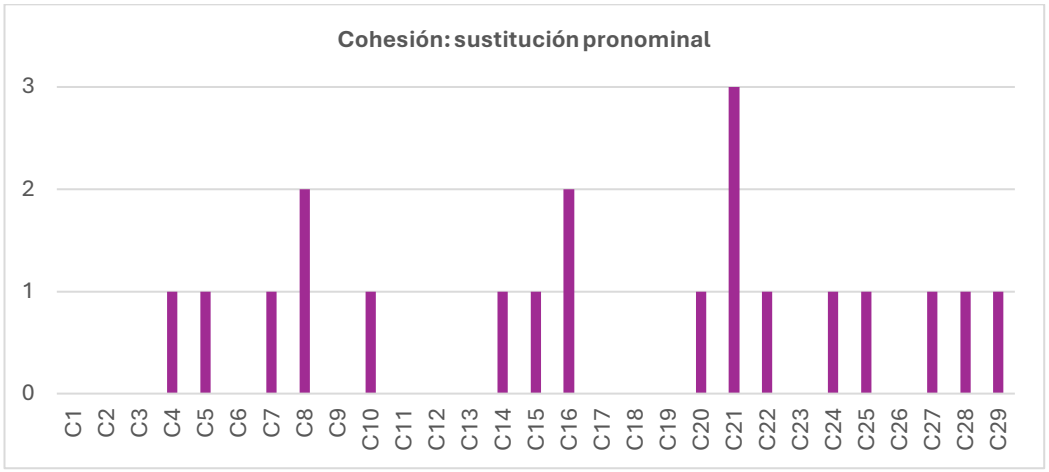
Gráfica de distribución del aspecto «Uso de verbos y perífrasis»



- **Sustitución pronominal.** Algo similar a los subtipos anteriores, sucede con los episodios sobre sustitución pronominal, que se concentran en la segunda mitad de los capítulos revisados: entre C1 y C14 hay 7 casos, mientras que entre C15 y C29 hay 13.

Figura 24

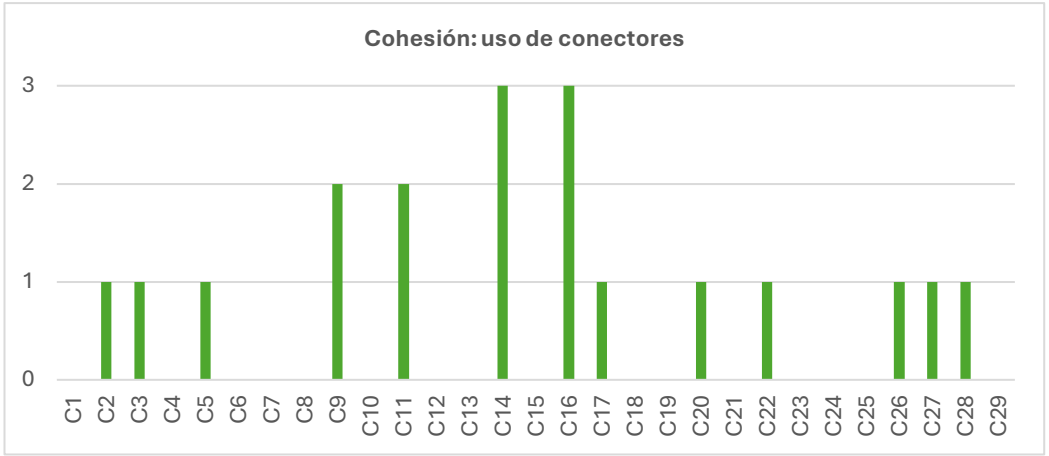
Gráfica de distribución del aspecto «Sustitución pronominal»



- **Uso de conectores.** Los episodios sobre este aspecto se distribuyen prácticamente por igual durante todos los capítulos: entre C1 y C14 hay 10 episodios, mientras que entre C15 y C29 hay 9.

Figura 25

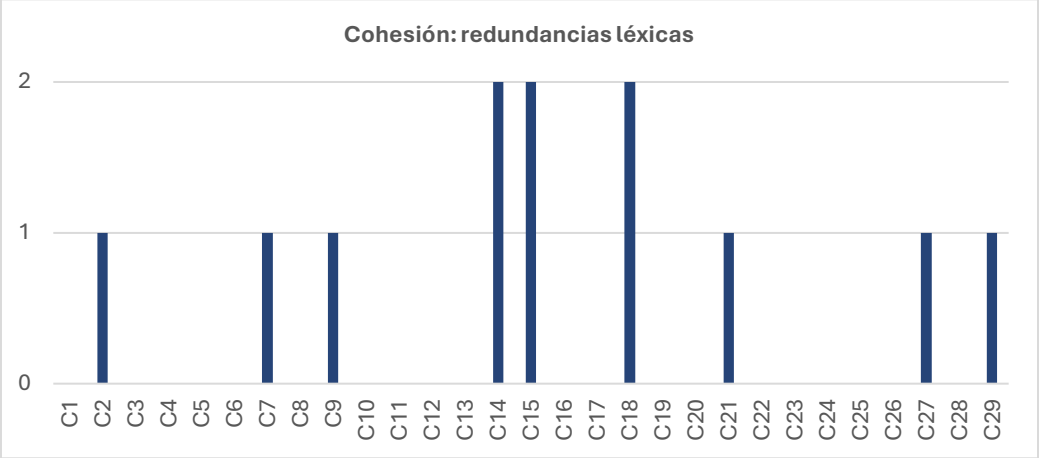
Gráfica de distribución del aspecto «Uso de conectores»



- **Redundancias léxicas.** La distribución de este aspecto es la siguiente: entre C1 y C14 hay 5 casos, mientras que entre C15 y C19, hay 7.

Figura 26

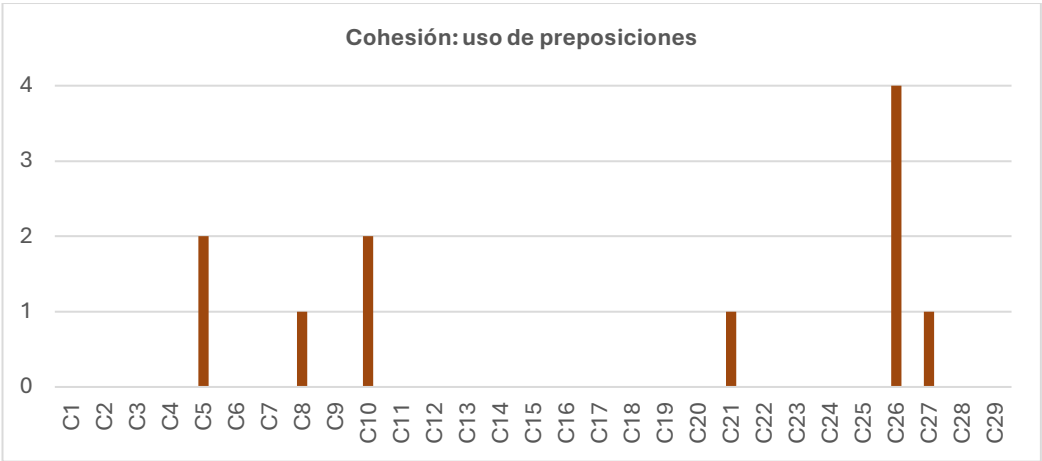
Gráfica de distribución del aspecto «Redundancias léxicas»



- **Uso de preposiciones.** Los episodios sobre el uso de preposiciones se concentran en unos pocos capítulos: C5, C8, C10, C21, C26 y C27.

Figura 27

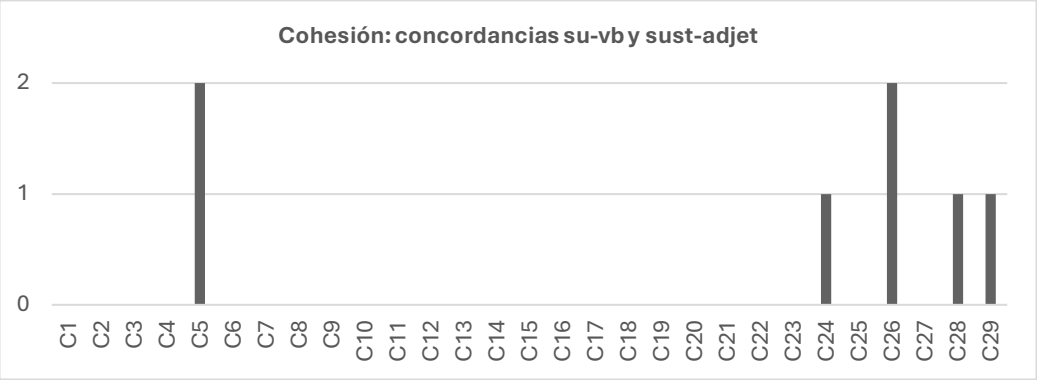
Gráfica de distribución del aspecto «Uso de preposiciones»



- **Concordancias sujeto-verbo y sustantivo-adjetivo.** Como sucedía en varios subtipos anteriores, de nuevo los episodios sobre este aspecto de revisión aparecen, sobre todo, en los últimos capítulos (C24, C26, C28 y C29), además del capítulo 5.

Figura 28

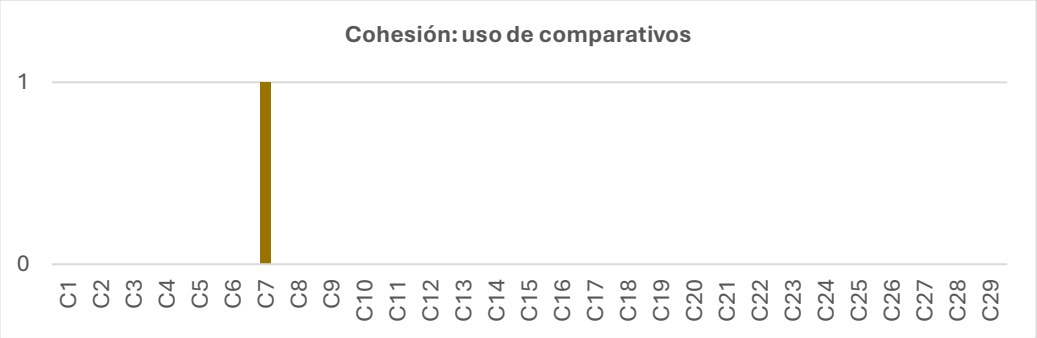
Gráfica de distribución del aspecto «Concordancias su-vb y sust-adjet»



- **Uso de comparativos.** El único episodio sobre este aspecto aparece en el C7.

Figura 29

Gráfica de distribución del aspecto «Uso de comparativos»



El hecho de que los episodios que tratan sobre algunos aspectos de cohesión (concordancias, repeticiones, sustitución pronominal y uso de formas verbales) se concentren en la segunda parte del proceso de revisión tal vez esté relacionado con que fuera entonces cuando se revisaron escritos de alumnos con más problemas de escritura, como sucede en C21, C24, C25, C26 y C27 (además de C5, que también es un caso similar).

Los episodios sobre el léxico impreciso (62) o redundante (12) y sobre puntuación (57) se distribuyen de manera parecida durante todo el proceso:

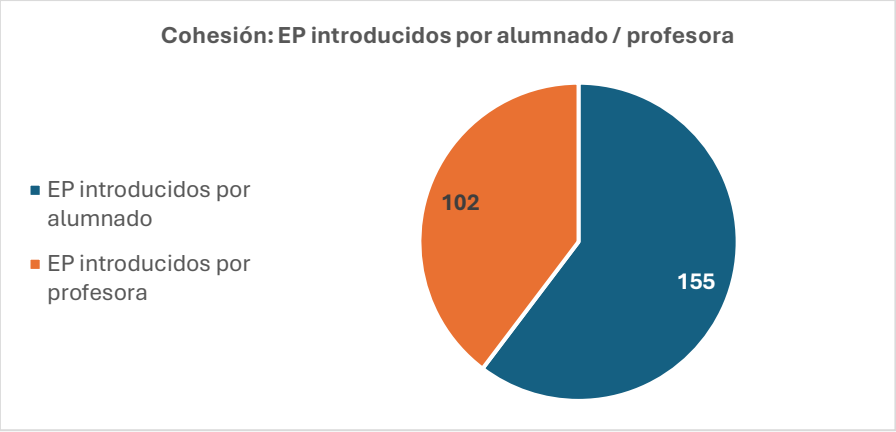
- Léxico impreciso (62). En los primeros 14 capítulos, hay 24 casos, mientras que en los 15 siguientes, hay 38 casos.
- Redundancias léxicas (12). 5 casos en los primeros 14 capítulos y 7 casos en los siguientes 15 capítulos.
- Puntuación (57) → 27 episodios en los primeros 14 capítulos y 30 en los 15 últimos.

El análisis muestra que los problemas sobre léxico impreciso y puntuación son los más abundantes de todos, prácticamente todo el alumnado comete errores sobre estos aspectos, por lo que resulta coherente que el número de episodios sobre estas cuestiones sea similar en la primera y en la segunda mitad de la revisión.

Como muestran los datos, las cuestiones de cohesión han sido las más abundantes en el proceso de revisión, de lo que puede deducirse que los estudiantes tienen, sobre todo, problemas de cohesión en sus textos. Sin embargo, en este proceso de revisión, los alumnos han sido capaces de reconocer y detectar este tipo de errores en más de un 60% de los casos:

Figura 30

Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en cohesión



Como puede verse en la Figura 30, de los 257 episodios de cohesión, 155 fueron introducidos por el alumnado, lo que representa un 60,3% del total de casos de cohesión y 102, por la profesora, lo que equivale a un 19,7%:

Tal como se aprecia en la Tabla 21, en la mayoría de los aspectos de cohesión, es el alumnado el que reconoce y detecta el problema que se da en un fragmento determinado,

como sucede en *puntuación, uso de verbos y perífrasis, sustitución pronominal, uso de conectores, uso de preposiciones* y *concordancias su-vb y sust-adj;* también el único episodio sobre *uso de comparativos* fue introducido por el alumnado:

Tabla 21

Frecuencia de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de cohesión

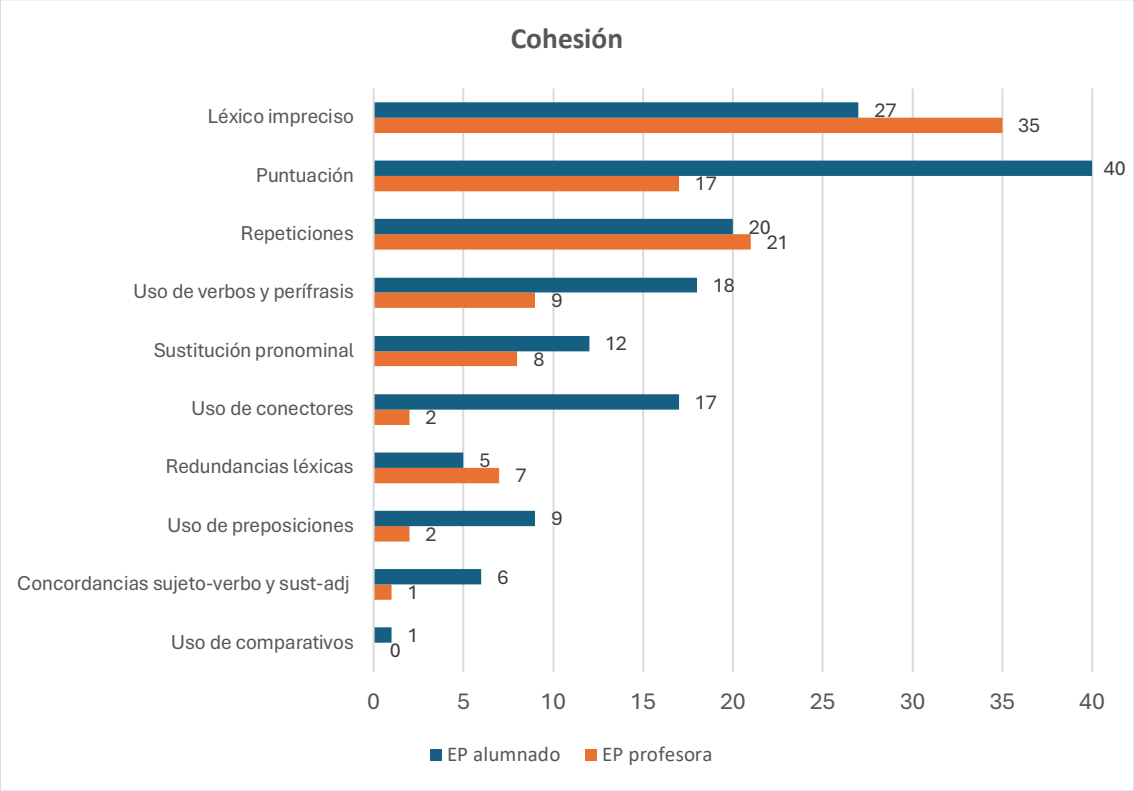
Cohesión	**EP alumnado**	**EP profesora**
Léxico impreciso	27	35
Puntuación	40	17
Repeticiones	20	21
Uso de verbos y perífrasis	18	9
Sustitución pronominal	12	8
Uso de conectores	17	2
Redundancias léxicas	5	7
Uso de preposiciones	9	2
Concordancias sujeto-verbo y sust-adj	6	1
Uso de comparativos	1	0
Total EP alum y EP prof cohesión	155	102

La Tabla 21 también muestra que solo hay tres subtipos (marcados en gris) en los que la profesora introdujo más episodios que el alumnado: *léxico impreciso* —en el cual la profesora detectó 35 EP y el alumnado, 27—, *repeticiones* —pero la diferencia es únicamente de un episodio (profesora → 21 y alumnado → 20)— y *redundancias léxicas* (la profesora introdujo 7 EP y el alumnado, 5).

Como estas diferencias son escasas —en *repeticiones* es solo 1 EP—, y, sin embargo, las diferencias en los subgrupos introducidos en su mayoría por el alumnado son mucho más amplias, como puede apreciarse en la Figura 31, puede concluirse que, en general, durante el proceso de revisión cooperativa, el alumnado fue capaz de reconocer y de detectar los episodios de cohesión.

Figura 31

Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de cohesión



4.1.4. Tipos de episodios. Corrección

Durante el análisis de las sesiones de revisión en gran grupo, se detectaron 56 episodios que abordaban asuntos vinculados con la corrección, como la *acentuación*, el *uso de mayúsculas,* la *tipografía,* los *numerales,* el *uso excesivo de «muy, mucho»,* los *topónimos valencianos* y *otros aspectos de corrección* que comentaremos más adelante. En la Tabla 22, podemos ver el número de episodios de cada aspecto, el porcentaje que representa dentro de la corrección y el porcentaje respecto al número total de episodios (408).

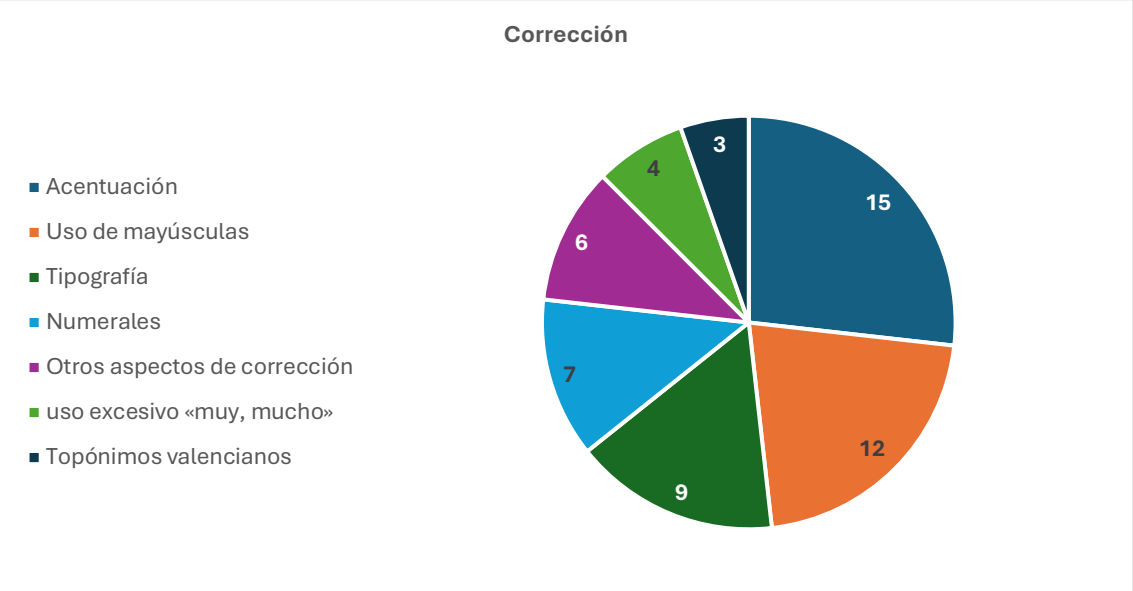
Tabla 22

Frecuencia de los aspectos de revisión de corrección

Corrección	**Frecuencia**	**% corrección**	**% total EP**
Acentuación	15	26,8%	3,7%
Uso de mayúsculas	12	21,4%	2,9%
Tipografía	9	16,1%	2,2%
Numerales	7	12,5%	1,7%
Otros aspectos de corrección	6	10,7%	1,5%
uso excesivo «muy, mucho»	4	7,1%	1,0%
Topónimos valencianos	3	5,4%	0,7%
Total EP corrección	56	100,0%	13,7%

Figura 32

Gráfica de distribución de los aspectos de revisión de corrección

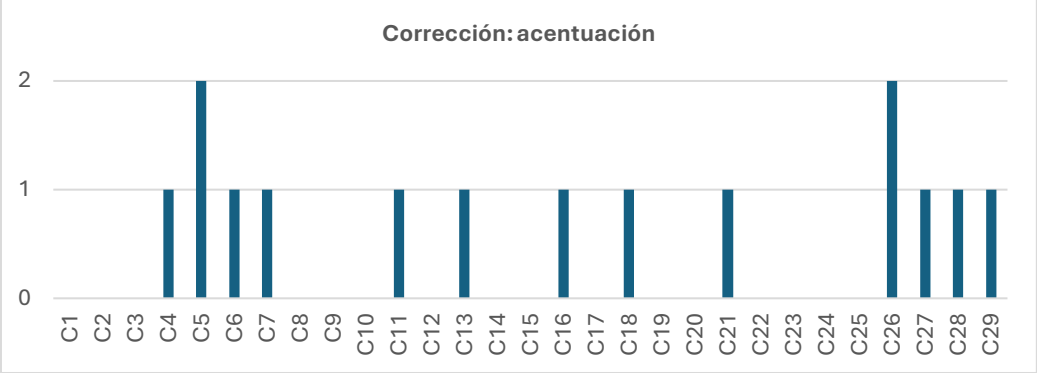


Como puede verse en la Figura 32, los subtipos con más episodios son *acentuación, uso de mayúsculas, tipografía y numerales*. A continuación, analizaremos la distribución de los aspectos de corrección durante el proceso de revisión de los 29 capítulos.

- **Acentuación.** Estos episodios se distribuyen de manera bastante uniforme: en la primera mitad de los capítulos hay 7 EP y en la segunda, 8.

Figura 33

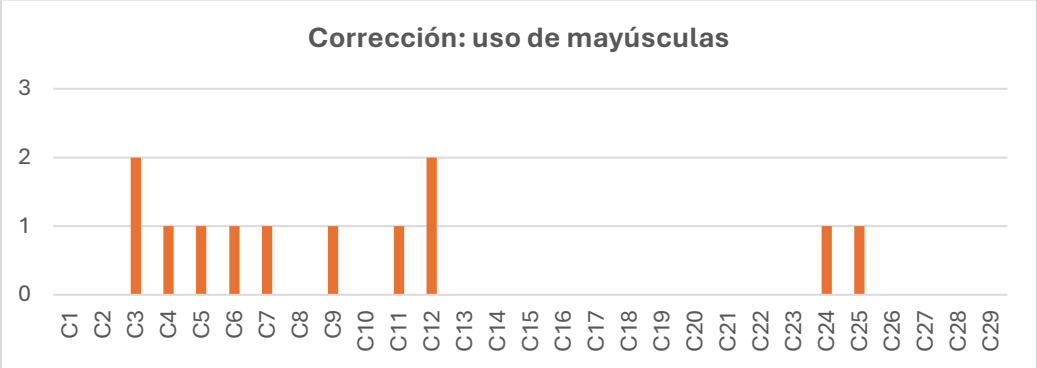
Gráfica de distribución del aspecto «Acentuación»



- **Uso de mayúsculas.** Los episodios sobre uso de mayúsculas se concentran en los primeros capítulos: entre C1 y C12, 10 EP, mientras que entre C13 y C29 solo hay 2 EP:

Figura 34

Gráfica de distribución del aspecto «Uso de mayúsculas»

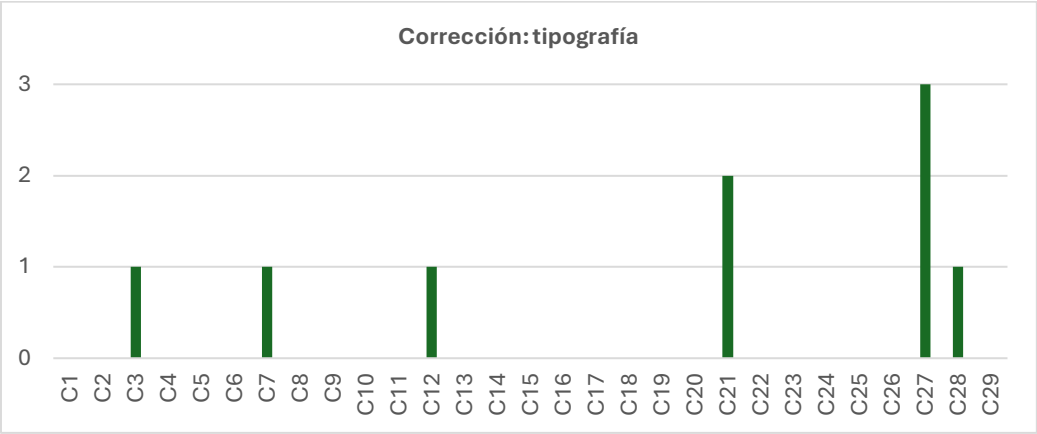


Una hipótesis sobre la distribución de estos datos puede ser que estén relacionados con el hecho de haber abordado el tema del uso de mayúsculas explícitamente en clase ya avanzado el proceso de revisión.

- **Tipografía.** Los episodios sobre tipografía se concentran, sobre todo, en dos capítulos, C27 (3 EP) y C21 (2 EP). Los cuatro restantes corresponden a C3, C7, C12 y C10.

Figura 35

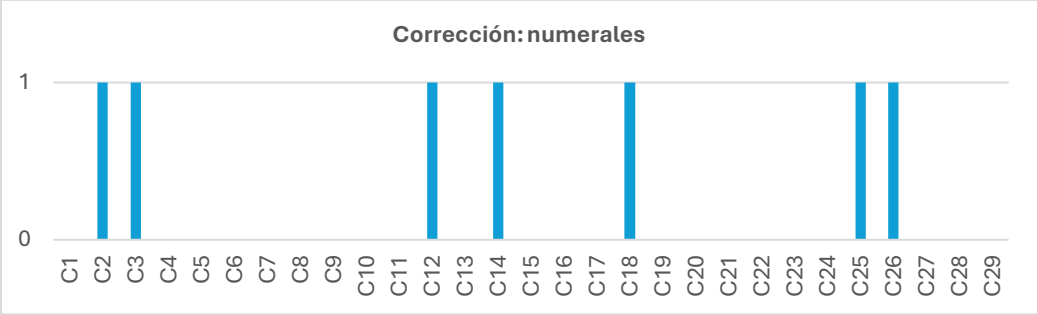
Gráfica de distribución del aspecto «Tipografía»



- **Numerales.** Estos episodios se distribuyen de manera bastante uniforme entre la primera mitad de los capítulos (4 EP) y la segunda mitad (3 EP).

Figura 36

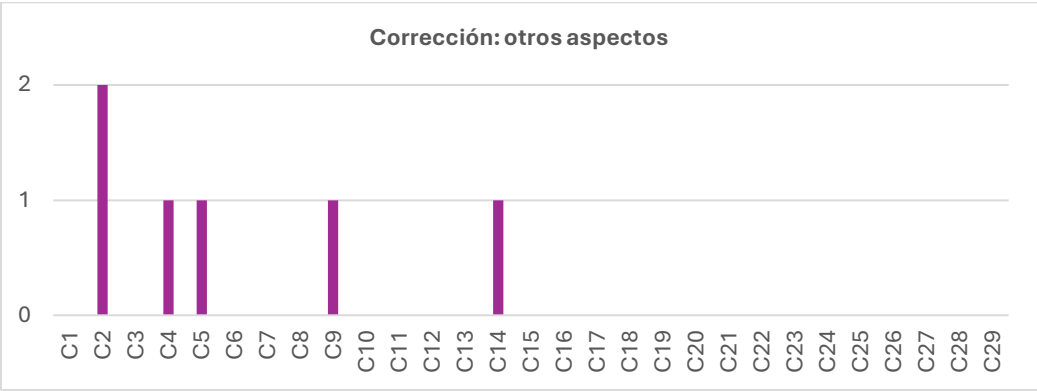
Gráfica de distribución del aspecto «Numerales»



- **Otros aspectos de corrección.** Este subapartado incluye seis aspectos de corrección que presentan un episodio cada uno:
  - error en locución adverbial: «al largo de»
  - dudas en la grafía de «posguerra» - «postguerra»
  - dudas sobre si «es dado a luz» en pasiva es una construcción correcta
  - confusiones por qué, porque, porqué y por que
  - «*des de» escrito separado como en valenciano
  - uso de valencianismos populares (*«rayolar», «esporgar»*)

Figura 37

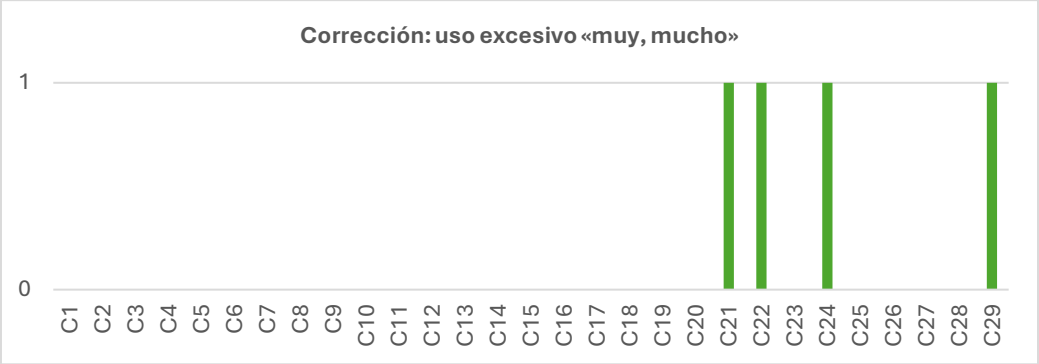
Gráfica de distribución del aspecto «Otros aspectos de corrección»



- **Uso excesivo «muy, mucho».** Los cuatro episodios aparecen entre C21 y C29.

Figura 38

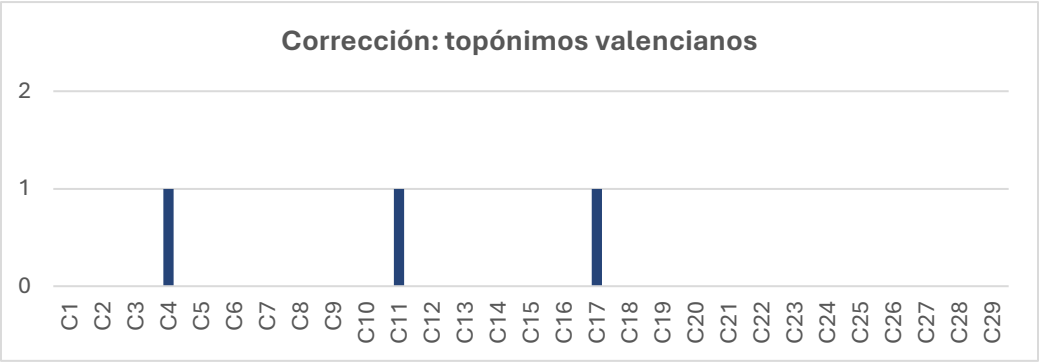
Gráfica de distribución del aspecto «Uso excesivo "muy, mucho"»



- **Topónimos valencianos.** Los tres episodios aparecen entre C4, C11 y C17.

Figura 39

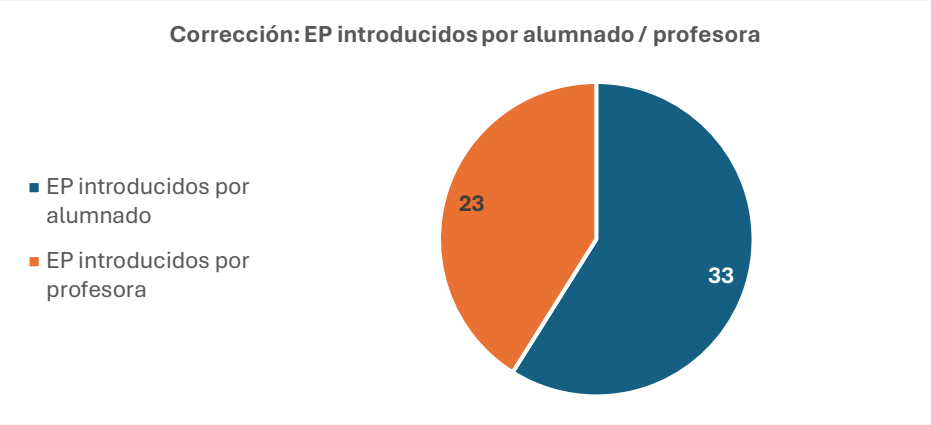
Gráfica de distribución del aspecto «Topónimos valencianos»



Como en los apartados sobre la coherencia y la cohesión, también en la corrección el número de episodios introducidos por el alumnado es significativamente mayor que el de los EP introducidos por la profesora, como puede apreciarse en la Figura 40:

Figura 40

Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en corrección



La Tabla 23 y la Figura 41 muestran que el alumnado detecta la mayor parte de los subtipos de corrección y solo los aspectos que tienen que ver con el uso excesivo de «muy, mucho» y con los topónimos valencianos son detectados, sobre todo, por la profesora (marcados en gris):

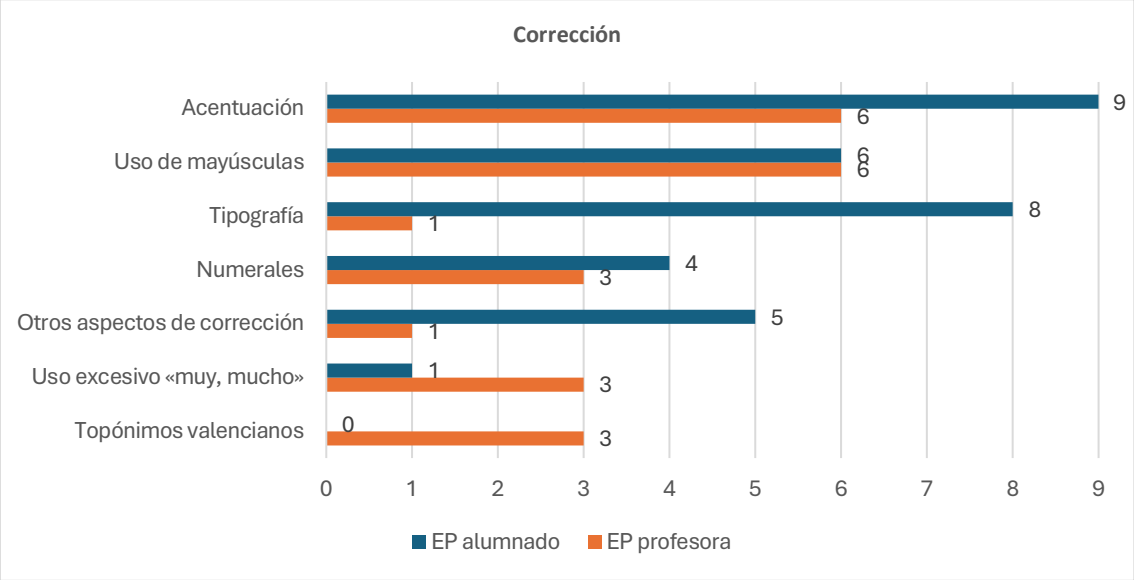
Tabla 23

Frecuencia de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de corrección

Corrección	EP alumnado	EP profesora
Acentuación	9	6
Uso de mayúsculas	6	6
Tipografía	8	1
Numerales	4	3
Otros aspectos de corrección	5	1
Uso excesivo «muy, mucho»	1	3
Topónimos valencianos	0	3
Total EP alum y EP prof corrección	33	23

Figura 41

Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de corrección



4.1.5. Conclusiones sobre los tipos de episodios

Los datos analizados evidencian que la cohesión es, con diferencia, la macrocategoría que se ha abordado con mayor frecuencia en el análisis del proceso de revisión que nos ocupa. De un total de 408 episodios, 257 tratan sobre cohesión, lo que representa un 63% de los casos. A la cohesión, le siguen a distancia la coherencia (57 EP → 14%), la corrección (56 EP → 13,7%) y la adecuación (38 EP → 9,3%).

La cohesión es el grupo más frecuente porque incluye, entre otros, los seis aspectos que más han aparecido en este análisis, que se refieren tanto a cohesión léxica (*imprecisiones* y *repeticiones*), como a morfosintáctica: *puntuación, formas verbales, sustitución pronominal* y *conectores*. Estos seis aspectos conjuntamente representan el 55,4% del total de los episodios analizados (226 EP).

Aunque, generalmente, la corrección tradicional sí que solía ocuparse de los aspectos de cohesión morfosintáctica mencionados, lo cierto es que la revisión entendida únicamente como corrección no solía atender cuestiones de cohesión léxica —un 25,2% del total de los episodios analizados tratan sobre imprecisiones y repeticiones—, ni tampoco algunos aspectos que tienen que ver con la adecuación —por ejemplo, si el escrito cumple o no el objetivo para el que ha sido creado (un 3,2% del total de EP)—, ni con la coherencia: los episodios que abordan la falta, el exceso, la selección y el orden de la información representan un 14% del total. Por lo tanto, como mínimo, un 42,4% de los episodios analizados (25,2 + 3,2 + 14 = 42,4) quedaría fuera de una revisión que se identificara únicamente con la corrección.

Pero no se trata únicamente de cifras, sino también de la relevancia de los aspectos que se excluirían de una revisión-corrección: preguntarse sobre si un escrito cumple la función para la que ha sido concebido, o valorar si la información seleccionada es o no la adecuada, si falta o si sobra información y si esta está —o no— presentada con un orden coherente y lógico son cuestiones transcendentes en un proceso de escritura, por lo que es necesario que el alumnado aprenda a reflexionar sobre ello durante el proceso de revisión de sus escritos.

Excepto en la adecuación, en la que predominan los episodios introducidos por la profesora (28 EP) frente a los introducidos por el alumnado (10 EP), en el resto de macrocategorías sucede lo contrario: es el alumnado el que, en general, detecta los problemas relacionados con la coherencia, la cohesión y la corrección: del total de

episodios (408), el alumnado detectó 240 EP, es decir, un 58,8% y la profesora, 168 EP, es decir, un 41,2%. Este dato resultó sorprendente a la profesora, que tenía la sensación de haber intervenido *demasiado* en este proceso. Sin embargo, pensamos que precisamente el papel de guía de la docente, que incentivaba la participación del alumnado, ha debido influir en el hecho de que el alumnado tome la iniciativa sobre qué comentar en la revisión en un porcentaje cercano al 60% de los casos.

4.2. Habla del alumnado

A pesar de que el habla del alumnado en aula es prácticamente un flujo continuo que, además, se entremezcla con el habla de la profesora, dado que este proceso de revisión colaborativa en gran grupo estaba guiado y moderado por la docente, ha sido posible analizarlo a partir de determinados grupos de acciones que los estudiantes realizaban y que explicaremos a continuación.

Hemos diferenciado dos grandes grupos de acciones que el alumnado ha llevado a cabo durante el proceso de revisión. El primero son las acciones que proponían algún tipo de modificación en el texto que se estaba revisando, es decir, las que llamaríamos *acciones de revisión* propiamente dichas que, reformulando la propuesta de Álvarez Angulo (2010), son siete: *añadir, desplazar, reforzar, reorganizar, separar, suprimir* y *sustituir*. A su vez, estas acciones de revisión pueden ser *válidas* (AV), *no válidas* (ANV) o *neutras* (AN). Además, cuando en un episodio se ha dado más de una acción, hemos numerado las acciones de revisión por el orden en el que se han enunciado y, aunque en la mayoría de casos el alumnado propone una sola acción, o, con menos frecuencia, dos o tres acciones, lo cierto es que hay episodios con cuatro, cinco, seis y hasta siete acciones.

Tabla 24

Categorización de las acciones de revisión del habla del alumnado

Acciones de revisión	sustituir
	añadir
	suprimir
	reorganizar
	reforzar
	desplazar
	separar

Tabla 25

Clasificación según la validez de las acciones de revisión del habla del alumnado

Validez de las acciones de revisión	acción válida (AV)
	acción neutra (AN)
	acción no válida (ANV)

Tabla 26

Número de acciones de revisión que pueden encontrarse en un episodio

Núm. de acciones por episodio						
1	2	3	4	5	6	7

Por otra parte, hemos denominado *acciones dialógicas* al segundo gran grupo de intervenciones del alumnado, y son las siguientes: *contestar a la profesora, explicar, justificar algo del escrito, preguntar a la profesora, refrendar lo que otro alumno ha dicho, rechazar lo que otro alumno ha dicho, reconocer error, interpretar el sentido de lo escrito y preguntar al autor*.

Tabla 27

Categorización de las acciones dialógicas del habla del alumnado

Acciones dialógicas	contestar a la profesora
	explicar
	justificar algo del escrito
	preguntar a la profesora
	refrendar lo que otro alumno ha dicho
	rechazar lo que otro alumno ha dicho
	reconocer error
	interpretar el sentido de lo escrito
	preguntar al autor

Hemos categorizado, además, un pequeño grupo de *otras acciones* que, aunque se han dado con poca frecuencia, son importantes en este análisis: *aplicar una consigna enunciada por la profesora, mencionar ejemplos anteriores similares y realizar estrategia propuesta por la profesora.* En la Tabla 28 pueden verse estos tres tipos de acciones.

Tabla 28

Categorización de otras acciones del habla del alumnado

Otras acciones	aplicar consigna enunciada por la profesora
	mencionar ejemplos anteriores similares
	realizar estrategia propuesta por la profesora

A continuación, presentaremos los datos que han resultado de analizar el habla del alumnado de las sesiones de revisión aplicando los grupos de códigos que acabamos de presentar.

4.2.1. Acciones de revisión, validez y número de acciones por episodio

El análisis de los datos de esta investigación ha revelado que, como puede verse numéricamente en la Tabla 29 y gráficamente en la Figura 42, las *acciones de revisión* que el alumnado ha propuesto durante este proceso han sido, sobre todo, *sustituir* (que representa el 48,3% de estas acciones), *añadir* (un 19,7%) y *suprimir* (un 17,7%), de manera que estas tres categorías concentran el 85,7% de las acciones de este tipo que se han dado en total en el proceso de revisión de los 29 capítulos.

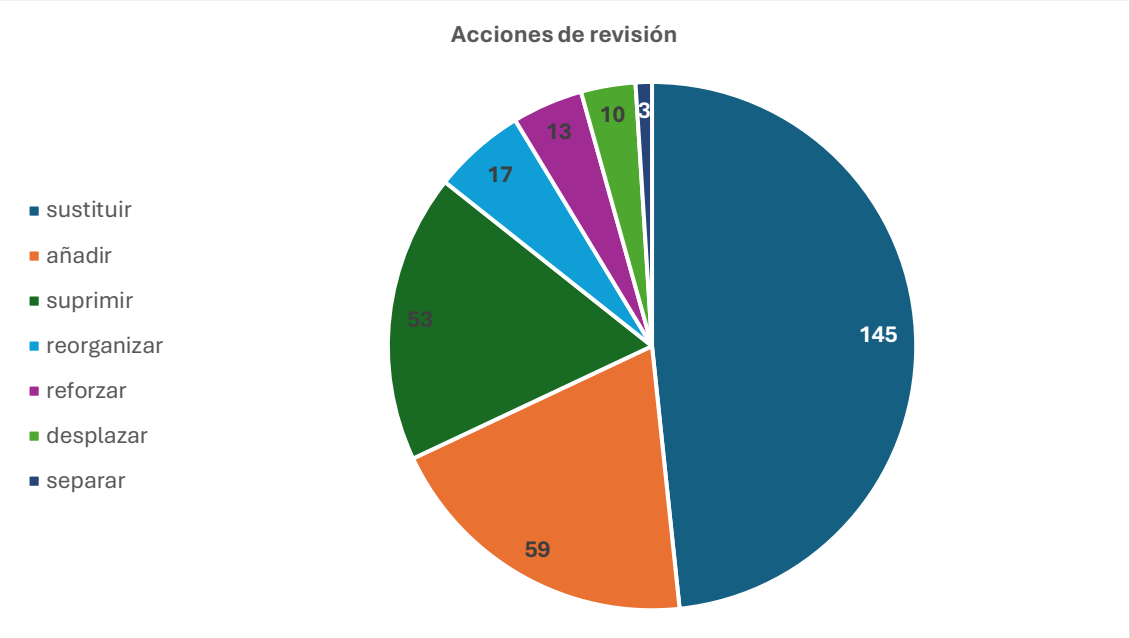
Tabla 29

Frecuencia de las acciones de revisión del habla del alumnado

Acciones de revisión	**Frecuencia**	**%**
sustituir	145	48,3%
añadir	59	19,7%
suprimir	53	17,7%
reorganizar	17	5,7%
reforzar	13	4,3%
desplazar	10	3,3%
separar	3	1,0%
Total AC revisión	300	100,0%

Figura 42

Gráfica de distribución de las acciones de revisión del habla del alumnado



Un dato relevante es que, de las 300 acciones propuestas por el alumnado, una gran parte han sido *válidas* (AV), exactamente un 66,3%; un 17,7% han sido *neutras* (AN) y un 16% han sido *no válidas* (ANV):

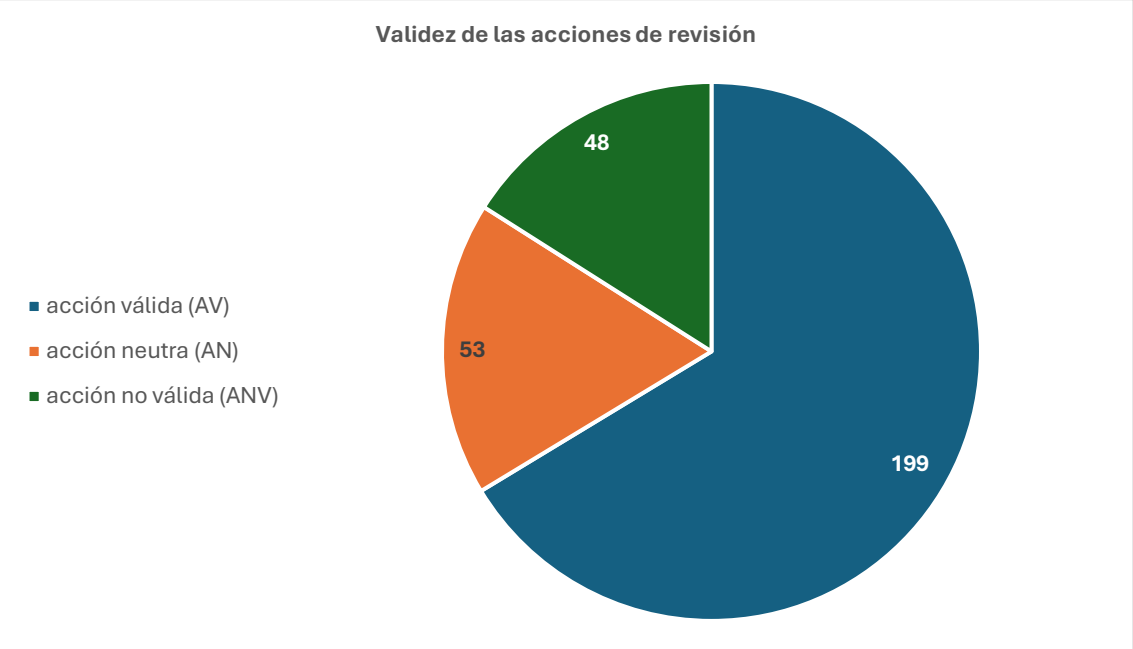
Tabla 30

Frecuencia de la validez de las acciones de revisión del habla del alumnado

Validez de las acciones	**Frecuencia**	**%**
acción válida (AV)	199	66,3%
acción neutra (AN)	53	17,7%
acción no válida (ANV)	48	16,0%
Total AC revisión	300	100,0%

Figura 43

Gráfica de distribución de la validez de las acciones de revisión del habla del alumnado



Este resultado parece apuntar al hecho de que, si el alumnado toma conciencia de la importancia de la fase de revisión y es guiado durante este proceso por el docente, es capaz de mejorar notablemente sus escritos, ya que en un 66,3% de los casos propone acciones que resultan efectivas para ello.

No en todos los episodios el alumnado propone acciones de revisión, por diversos motivos, en algunas ocasiones porque el fragmento revisado es correcto y, por lo tanto, no hay que realizar ninguna acción; en otras ocasiones, sencillamente porque ningún alumno plantea ninguna acción de revisión; o, también porque algunos episodios tratan sobre dudas lingüísticas del alumnado, que se desarrollan como una consulta a la profesora. El análisis ofrece estos datos: de los 408 episodios totales que hemos categorizado en los 29 capítulos revisados, 300 episodios tienen entre una y siete acciones y, en 108 de ellos, el alumnado no propuso realizar ninguna acción de revisión, por alguno de los motivos mencionados.

Durante el proceso de revisión colaborativa que nos ocupa, los episodios fueron introducidos bien por el alumnado, bien por la profesora. En contra de la percepción que tenía la docente, el análisis ha mostrado que, de los 408 episodios analizados, 240 fueron introducidos por el alumnado y 168 por la profesora:

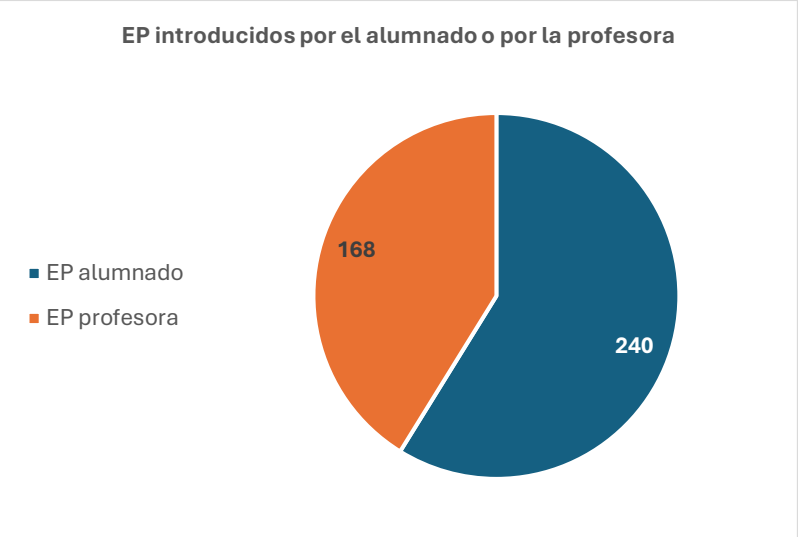
Tabla 31

Frecuencia de episodios introducidos por el alumnado y por la profesora

EP introducidos por el alumnado o por la profesora	Núm.	%
EP introducidos por el alumnado	240	58,8%
EP introducidos por la profesora	168	41,2%
Total EP	408	100,0%

Figura 44

Gráfica de distribución de episodios introducidos por el alumnado y por la profesora



Este dato apunta, de nuevo, hacia el hecho de que, si el alumnado se implica realmente en el proceso de revisión de sus escritos y asume que es un proceso complejo y no una tarea puntual, es capaz de detectar casi un 60% de los problemas de escritura.

Como decíamos, no todos los episodios están asociados a acciones de revisión propuestas por el alumnado por los motivos que hemos expuesto anteriormente. El análisis revela que los episodios que incluyen acciones de revisión propuestas por el alumnado, en su mayoría, también han sido detectados por los estudiantes: de los 240 EP introducidos por ellos, en 225 algún alumno propone, como mínimo, una acción. Este es un dato, digamos, *lógico,* que significa que un alumno detecta algún aspecto lingüístico que conviene revisar y, generalmente, propone alguna acción al respecto. Esto puede apreciarse en la Tabla 32:

Tabla 32

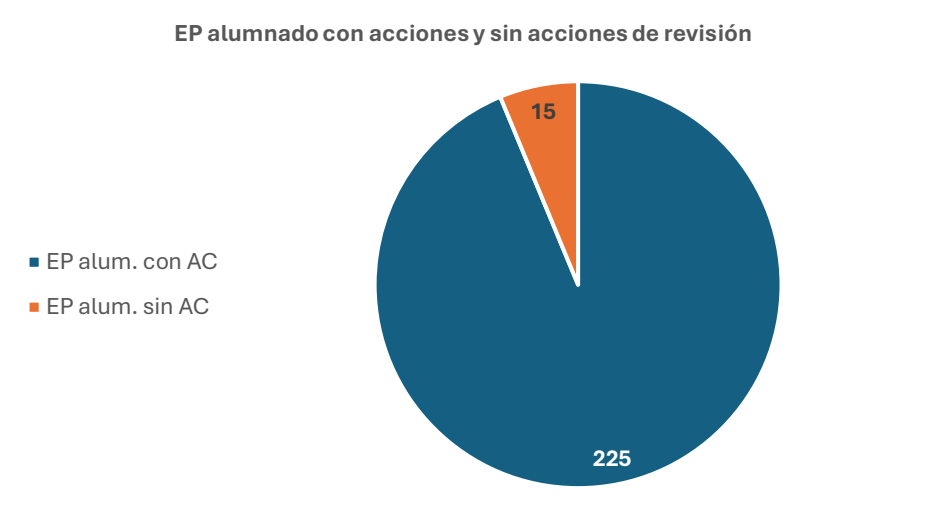
Frecuencia de episodios introducidos por el alumnado con y sin acción de revisión

EP introducidos por alumnado	Frecuencia	%
EP alum. con AC revisión	225	93,8%
EP alum. sin AC revisión	15	6,3%
Total EP alumnado	240	100,0%

Es decir, en el 93,8% de los episodios introducidos por el alumnado, como mínimo, un estudiante propuso una acción de revisión para modificar el fragmento sobre el cual se estaba reflexionando en gran grupo.

Figura 45

Gráfica de distribución de EP introducidos por el alumnado con y sin acción de revisión



En los EP introducidos por alumnos en los que estos proponen acciones, suelen proponer una sola acción de revisión (80,4%) y, en menor número, dos acciones (13,8%). En muy pocos casos, el alumnado propone tres acciones de revisión (4%), cuatro (1,3%) o cinco acciones (0,4%), como puede verse en la Tabla 33.

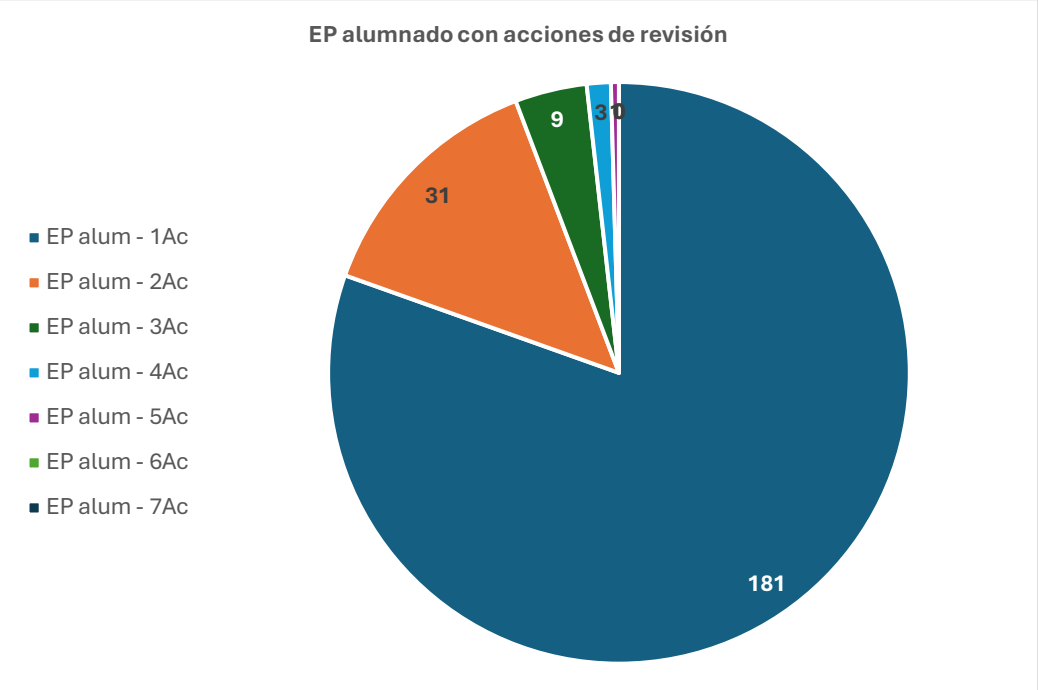
Tabla 33

Frecuencia de EP introducidos por el alumnado según el número de acciones de revisión

EP alumnado con acciones de revisión	Frecuencia	%
EP alum - 1Ac	181	80,4%
EP alum - 2Ac	31	13,8%
EP alum - 3Ac	9	4,0%
EP alum - 4Ac	3	1,3%
EP alum - 5Ac	1	0,4%
EP alum - 6Ac	0	0,0%
EP alum - 7Ac	0	0,0%
Total EP alumnado con AC revisión	225	100,0%

Figura 46

Gráfica de distribución de EP alumnado según el número de acciones de revisión



¿Qué sucede en los episodios introducidos por la profesora? Aunque el porcentaje es considerablemente menor que el anterior, también en este subgrupo hubo un 45,8% de los episodios en los que, como mínimo, un estudiante propuso alguna acción de revisión;

y eso, a pesar de que el aspecto lingüístico en cuestión no había sido detectado por ellos, sino que había sido planteado por la profesora.

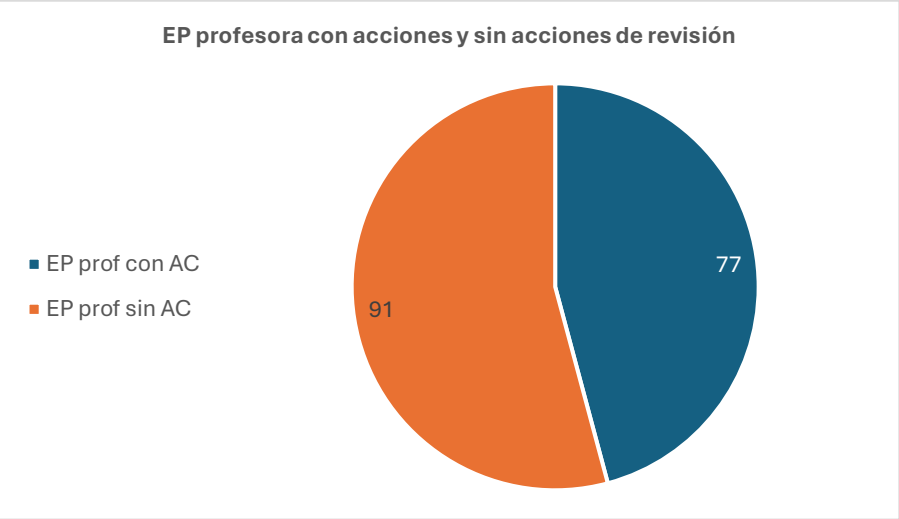
Tabla 34

Frecuencia de EP introducidos por la profesora según el número de acciones de revisión

EP introducidos por profesora	Núm.	%
EP prof con AC revisión	77	45,8%
EP prof sin AC revisión	91	54,2%
Total EP profesora	168	100,0%

Figura 47

Gráfica de distribución de EP profesora según el número de acciones de revisión



En el subgrupo de episodios introducidos por la profesora con acciones de revisión propuestas por el alumnado también predominan los EP con una sola acción (63,6%), seguidos de lejos por los EP con dos acciones (20,8%) y, más lejos todavía, los EP con tres acciones (7,8%), con cuatro acciones (3,9%) y con cinco acciones (1,3%). A diferencia del subgrupo anterior, aquí se da un EP con seis acciones (1,3%) y otro con siete acciones (1,3%), tal como muestra numéricamente la Tabla 35 y gráficamente la Figura 48.

Tabla 35

Frecuencia de EP introducidos por la profesora según el número de acciones de revisión

EP profesora con acciones de revisión	Frecuencia	%
EP prof - 1Ac	49	63,6%
EP prof - 2Ac	16	20,8%
EP prof - 3Ac	6	7,8%
EP prof - 4Ac	3	3,9%
EP prof - 5Ac	1	1,3%
EP prof - 6Ac	1	1,3%
EP prof - 7Ac	1	1,3%
Total EP profesora con AC revisión	77	100,0%

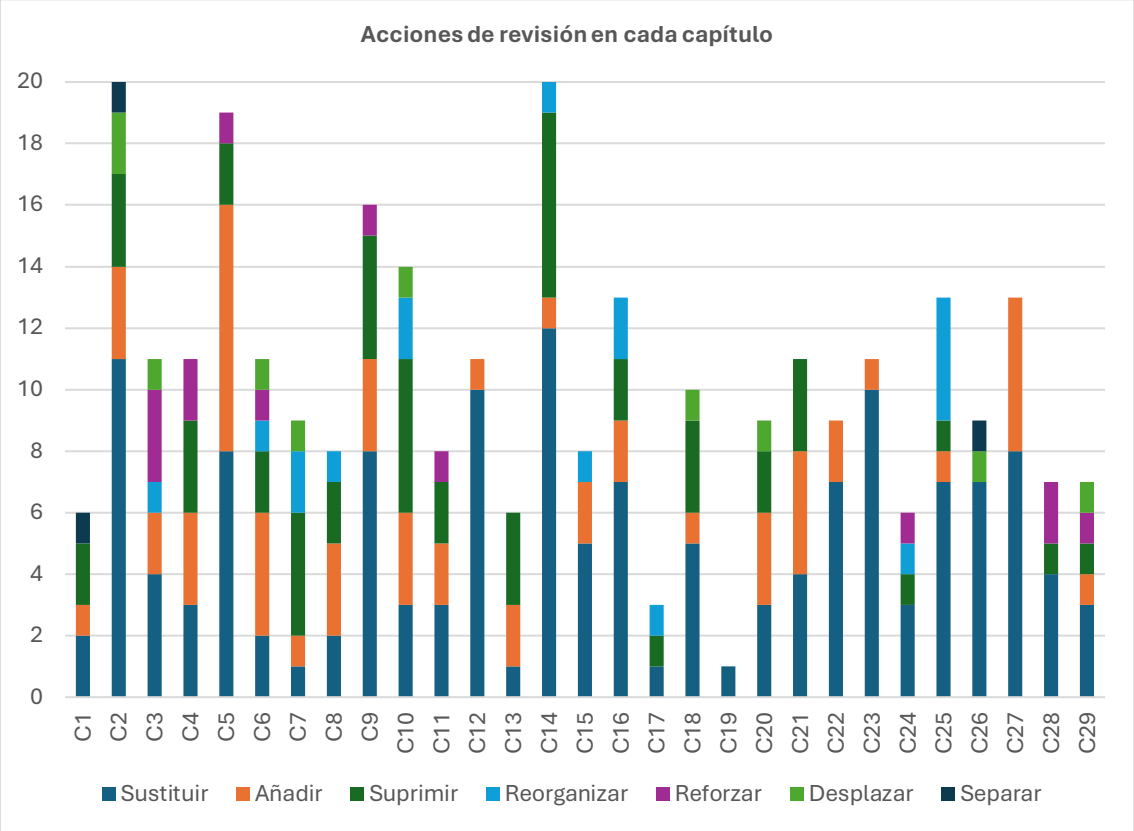
Figura 48

Gráfica de distribución de EP profesora según el número de acciones de revisión

En la Figura 49 puede verse la distribución por capítulos de las acciones de revisión propuestas por el alumnado, en las que predomina, con diferencia, la *sustitución*.

Figura 49

Gráfica de distribución por capítulos de las AC de revisión propuestas por el alumnado



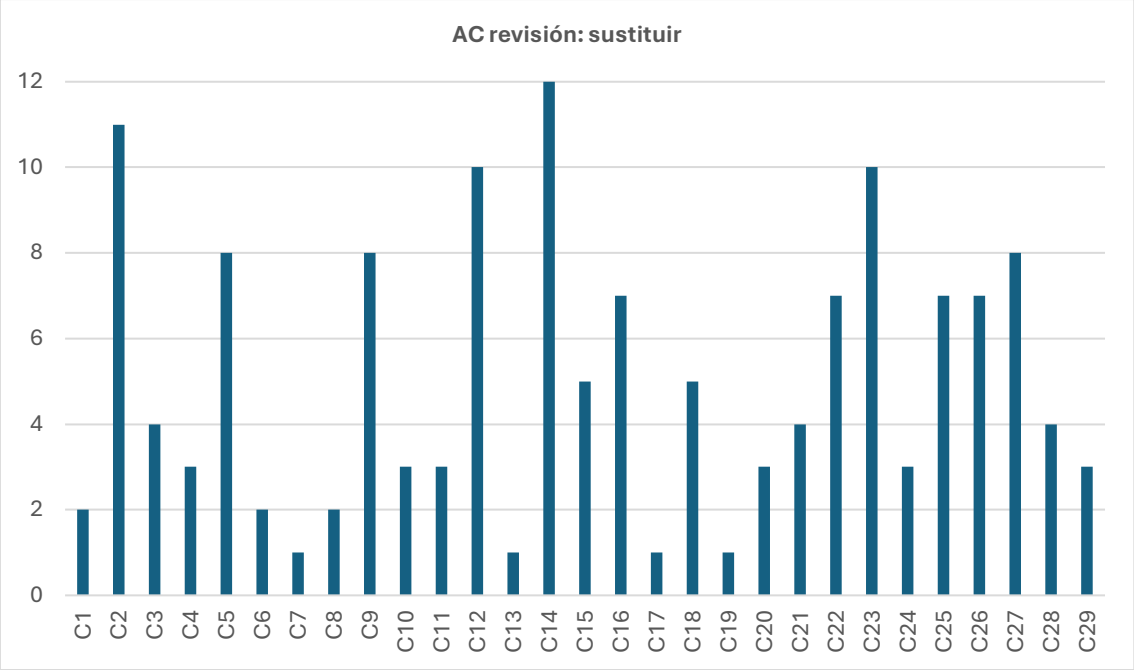
En los apartados siguientes analizaremos y mostraremos ejemplos de cada una de las acciones de estas acciones de revisión del habla de los estudiantes.

4.2.1.1. Acciones de revisión: sustituir

Como hemos visto, *sustituir* es la acción de revisión que el alumnado propuso con mayor frecuencia: de 300 acciones de revisión, 145 fueron de sustitución de un elemento por otro, lo que representa un 48,3% del total de las acciones de revisión.

En la Figura 50, puede verse la distribución de esta acción por capítulos, que es equilibrada: en los primeros 14 capítulos se dan 70 acciones de revisión y en los 15 capítulos siguientes, 75.

Figura 50
Gráfica de distribución por capítulos de la acción «sustituir»



Sustituir es una acción de revisión que consiste en cambiar un elemento por otro en un escrito. Como el elemento sustituido puede ser de muy diversa naturaleza —una palabra por otra, una forma verbal por otra, un signo de puntuación por otro, etc.—, esta acción es la más frecuente en el proceso de revisión analizado. Veamos algunos ejemplos de sustitución propuestos por el alumnado.

C2.EP5. El episodio 5 del capítulo 2 trata sobre léxico impreciso (cohesión). Se está revisando el fragmento de texto que transcribimos a continuación:

> «… Se puede caracterizar como una persona valiente, energética y luchadora debido a múltiples decisiones al largo de su vida,…»

Cuando la profesora pregunta qué sucede ahí, una alumna responde con una propuesta de sustitución:

> LUCÍA: Igual es más de estilo, pero para las personas me pega más «enérgica» que «energética».

La alumna propone sustituir el adjetivo «energética» no adecuado para personas, por «enérgica», sí aplicable a una persona. Además, es un ejemplo claro de acción válida (AV), porque ofrece una solución al problema de escritura planteado en el escrito.

C5.EP8. El episodio 8 del capítulo 5 trata sobre una cuestión de concordancia sujeto – verbo (cohesión). El fragmento de texto que se está revisando es este:

> «…Una vez se instaló en Madrid conoció a quien es su futuro marido, Álvaro de la Rubia Fernández y con el que comparten un hijo llamado Lucas de la Rubia Gregorio».

Y la propuesta de la alumna que interviene es la siguiente:

> PATRICIA: En la última línea, cuando pone «…Álvaro de la Rubia Fernández y con el que comparten un hijo…», ¿ese «comparten» no sería «comparte»?

La alumna propone sustituir la forma en plural «comparten» por la forma en singular «comparte», que es la correcta, dado que el sujeto de la oración es singular, por lo que, de nuevo, estaríamos ante un caso de acción válida (AV).

C15.EP1. El episodio 1 del capítulo 15 aborda una cuestión de selección de la información (coherencia). El texto revisado es este:

> «María del Carmen Agustín Albalate (Mora de Rubielos, Aragón, 9 de julio de 1947) es una mujer que destaca por su gran vitalidad y sus dotes en la costura,…»

La propuesta de revisión del alumno que interviene es la siguiente:

> GARI: Una cosa, a ver, ¿no debería de poner (sic) «Teruel» en vez de «Aragón», quiero decir, la provincia en vez de la comunidad?

El alumno propone la sustitución de una palabra por otra, pero, en este caso, la sustitución tiene que ver con la selección de la información.

C16.EP9. En ocasiones, el estudiante no propone claramente el cambio, solo lo insinúa con una pregunta a la profesora, como sucede en el episodio 9 del capítulo 16, que trata sobre léxico impreciso (cohesión). El fragmento revisado es este:

> «A sus quince años emigró a Benisa en busca de un futuro próspero y donde encontró un trabajo y donde conoció al que es actualmente su marido...».

La intervención del alumno revisor es la siguiente:

> CARLOS O: ¿«Emigró» está bien? ¿O tendría que ser «migró»?

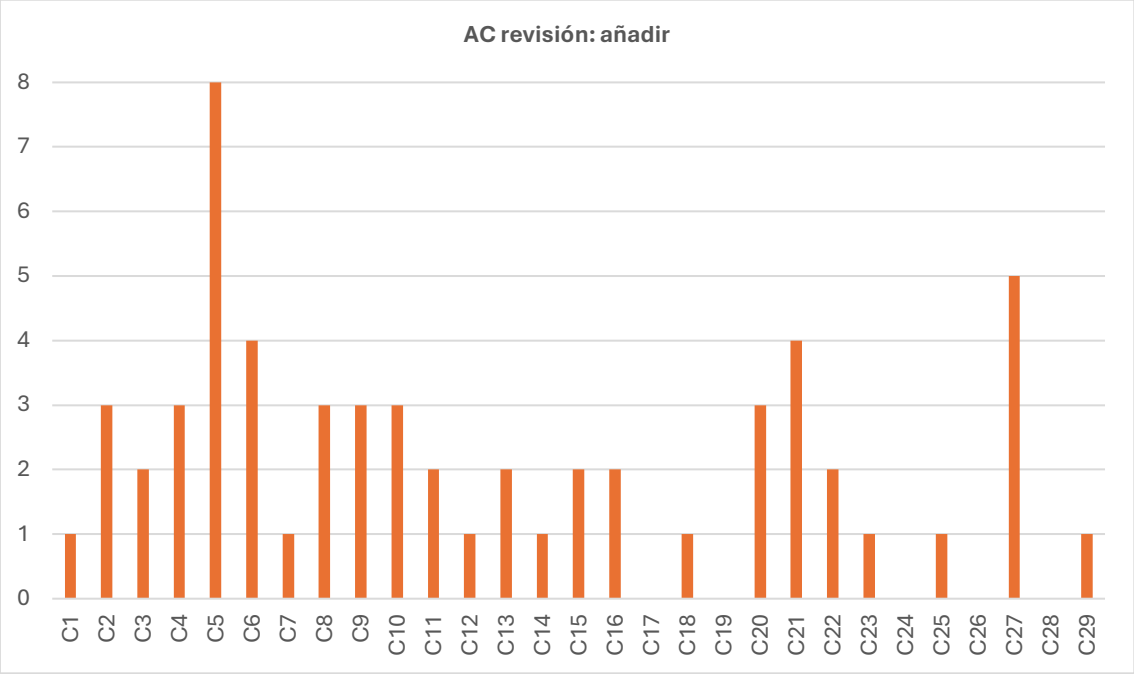
Aunque el cambio esté formulado en forma de pregunta a la profesora, se insinúa una propuesta de sustitución de una forma por otra. Es un caso de acción no válida (ANV), puesto que, en este contexto, *emigrar* es más preciso que *migrar*.

4.2.1.2. Acciones de revisión: añadir

Después de *sustituir, añadir* es la acción que, en segundo lugar, el alumnado propone con mayor frecuencia: los estudiantes han propuesto añadir un elemento en 59 ocasiones, lo cual representa casi un 20% de las acciones totales de revisión (exactamente, un 19,7%).

La distribución de esta acción en los 29 capítulos analizados es la siguiente: en las primeras catorce entradas de blog revisadas, el alumnado propuso en 37 ocasiones añadir un elemento y, en las siguientes quince entradas, en 22 ocasiones, como puede observarse en la Figura 51:

Figura 51
Gráfica de distribución por capítulos de la acción «añadir»



La acción de revisión «añadir» se refiere a agregar un elemento al escrito, sea una palabra, una información o un signo de puntuación. A continuación, mostramos algunos casos.

C2.EP4. El episodio 4 del capítulo 2 es sobre puntuación (cohesión). Se está revisando este fragmento:

> «Salvadora Magraner Cataluña (El Romaní, Valencia, 04 del 12 del 1934) conocida por sus familiares y amigos como "Salvorín", es una mujer que destaca por sus grandes dotes en la costura y la repostería y por sus ganas de conocer mundo…».

Una alumna dice lo siguiente:

> MARÍA: Una coma delante de «conocida» porque es como una aclaración… [se oye «sí» de fondo, de otros alumnos].

La acción de añadir propuesta por la alumna es una acción válida porque al fragmento le faltaba la primera coma que delimita la aclaración. Este es uno de los casos en que el alumnado, además de plantear una acción de revisión para mejorar el texto, da una explicación metalingüística a su propuesta.

C4.EP4. En el episodio 4 del capítulo 4, una estudiante detecta que falta cierta información y propone que se añada. Es, por tanto, un episodio sobre falta de información (coherencia). El fragmento revisado es este:

> «Tuvo una vida ajetreada, con muchas mudanzas y viajes de por medio, que no le lastraron para llevar una vida feliz y plena con su mujer y sus tres hijos, hasta que llegó el alzheimer para ir mermándolo año a año».

La intervención de la alumna revisora es la siguiente:

> INÉS M: A ver, como el título es «La luz se apagó antes de lo debido», yo pensaba que… que se… que había fallecido joven, es decir, antes de lo debido, y tampoco fallece… o sea, fallece a los setenta y algo, entonces, al final podría añadir «…hasta que a sus setenta y algo años le llegó el Alzheimer,…» *coma*, para relacionarlo también con el título y…

La propuesta es una acción válida puesto que, ciertamente, el título parecía sugerir que el personaje biografiado había fallecido a una edad temprana.

C11.EP4. En el episodio 4 del capítulo 11 se trata un caso de acentuación gráfica (corrección). Se está revisando esta oración:

> «Así como, la responsabilidad que desarrollo tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual mujer».

La intervención de la alumna revisora es la siguiente:

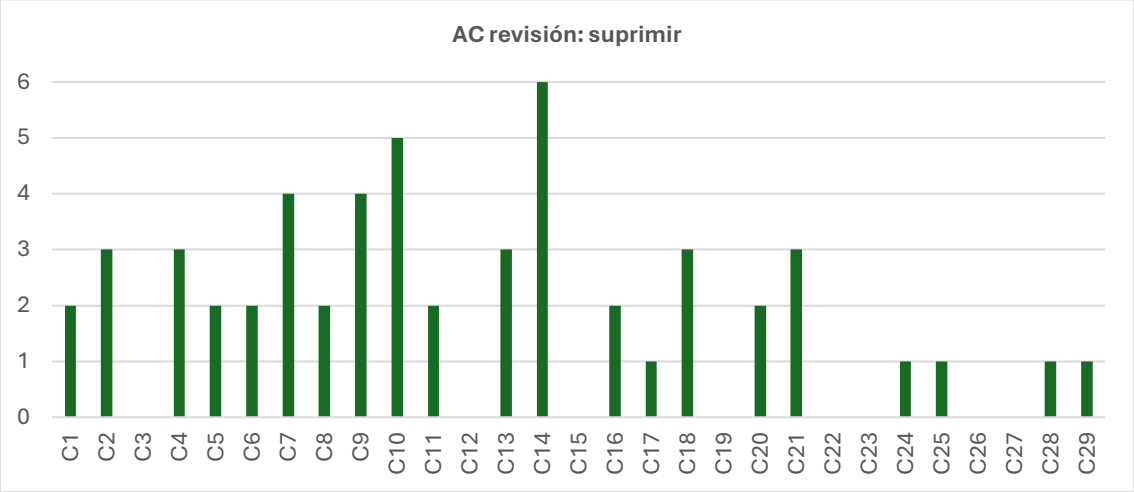
> NEREA M: En la frase que pone «Así como, la responsabilidad que desarrollo», le falta el acento a «desarrolló».

La acción de añadir la tilde es, evidentemente, válida.

4.2.1.3. Acciones de revisión: suprimir

Por orden de frecuencia, *suprimir* es la tercera acción de revisión: se da en 53 del total de 300 acciones de revisión, lo que representa un 17,7% de dichas acciones. La distribución es de 38 de estas acciones en los catorce primeros capítulos y 15 en los 15 capítulos siguientes, como muestra la Figura 52.

Figura 52
Gráfica de distribución por capítulos de la acción «suprimir»



La acción *suprimir* engloba toda propuesta en la que se elimine algún elemento del texto revisado, sea una palabra, una información, una tilde o un signo de puntuación. A continuación, mostramos algunos casos de esta acción.

C4.EP6. El episodio 6 del capítulo 4 trata sobre exceso de información (coherencia). El fragmento revisado es el siguiente:

La luz se apagó antes de lo debido

> Carlos Oltra Mengual (Benimaurell, Alicante, 25/07/1933 – Dénia, 14/11/2005) fue un perito eléctrico, el primero de la ciudad de Dénia junto a su hermano Eduardo Oltra Mengual. Estudió la carrera en distintas universidades por influencia de su padre Carlos Oltra Mas, quién fue de viaje por América (tanto del Norte como del Sur) para aprender el oficio y proveer de electricidad a su pueblo.

El alumno que propone suprimir la información que sobra dice lo siguiente:

> MIGUEL: A mí me parece que está muy bien, pero por poner alguna pega, yo no hubiera puesto los apellidos del hermano y el padre, por ejemplo, que no es un error, pero…

La propuesta es una acción válida, sobre todo en lo que se refiere a los apellidos del hermano, porque son los mismos que los del personaje biografiado.

C11.EP5. El episodio 5 del capítulo 11 aborda una cuestión sobre el uso de conectores (cohesión). Se está revisando este fragmento:

> «Pero, sin embargo, respecto a sus aficiones, desde su infancia nada ha cambiado, continúa fascinándose por los trenes, el bricolaje y las energías renovables».

Un alumno revisor propone lo siguiente:

> ANDREU: Otro tema sería el «pero» después del punto, no sé si…, yo lo quitaría a lo mejor.

De nuevo, es una acción claramente válida.

C21.EP9. El episodio 9 del capítulo 21 es un ejemplo de redundancia léxica (cohesión). El fragmento revisado es este:

> «A los 24 años se casó con su marido Vicente Rozalén Gadea, con quien tuvo dos hijos, Rafael y Vicente».

Una alumna que está revisando dice lo siguiente:

> ANNA: Cuando pone que «A los 24 años se casó con su marido Vicente Rozalén Gadea», es que, «casarse con su marido», o sea, si pones ya «Vicente Rozalén…».

La acción de revisión propuesta por la alumna es válida.

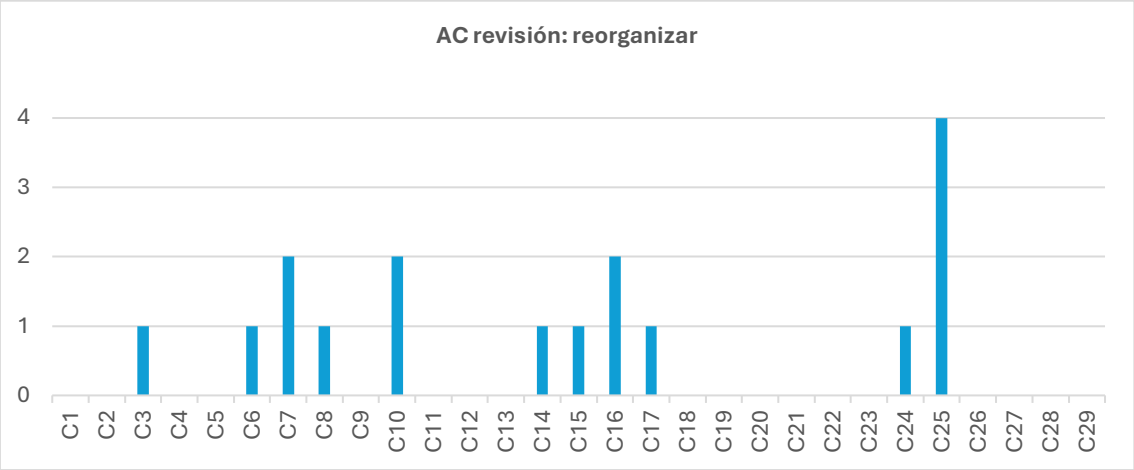
4.2.1.4. Acciones de revisión: reorganizar

La acción *reorganizar* sucede en 17 de las 300 acciones de revisión, por lo que representa un 5,7%. Si atendemos a la frecuencia de acciones *reorganizar*, la distribución es

bastante equilibrada, puesto que en las primeras 14 entradas, se dan 8 casos y, en las restantes 15, 9 casos. Pero, como muestra la Figura 53, en la segunda mitad del proceso de revisión, los casos en los que el alumnado propuso la acción *reorganizar* se concentran, sobre todo, en el capítulo 25.

Figura 53

Gráfica de distribución por capítulos de la acción «reorganizar»



Veamos algunos ejemplos de este tipo de acciones de revisión.

C3.EP6. En el episodio 6 del capítulo 3, una alumna propone vincular, mediante un nexo, cierta información que aparece en el fragmento que se está revisando con otra información que se ha proporcionado previamente. El episodio, por tanto, trata sobre conectores (cohesión). El fragmento revisado es el siguiente:

> «… en 1940 se casó con el hermano de su mejor amiga, Emilio, pianista del bando nacional. Tuvieron 2 hijos y 5 nietos…».

La propuesta de la alumna es esta:

> PATRICIA: Que en la oración de «tuvieron 2 hijos y 5 nietos» yo eso lo cambiaría y en vez de dejarlo tan corto, lo uniría a lo que dice antes, o sea, diría «…Emilio con el cual tuvo 2 hijos y 5 nietos».

La acción de la alumna es considerada *neutra* por los motivos que, inmediatamente después, explica la profesora:

> PROF: Podría ser, podría ser, «con el cual», «con el que», podría ser, no es imprescindible, esto sí es una cuestión de estilo, depende de cómo le suene a Inés, a

> veces, buscamos ese efecto de cortar [gesticula con el brazo cortando] y hacer una frase pequeña para darle una intensidad especial. Parecía que iba a pasar algo, cuando ha parado ahí, parecía que iba a pasar algo en esos cuatro años que fue… no sé, como no ha añadido nada más…, sí que es cierto que se nos ha quedado como un poco…, lo podría ligar, sí, pero como ella quiera.

Es decir, la alumna ha planteado una reescritura posible y correcta, pero la oración que modifica también lo era, al menos, respecto al cambio que propone la alumna revisora.

C7.EP11. Aunque el episodio 11 del capítulo 7 se refiere, sobre todo, a cuestiones de puntuación (cohesión), la intervención de la alumna revisora es especialmente relevante porque resuelve tanto los problemas de cohesión planteados en este episodio como los de coherencia (falta de información) que se habían abordado en el episodio 3 del mismo capítulo. Veamos el fragmento que se está revisando:

> «Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento, pues éste falleció mientras combatía en las trincheras durante la Guerra Civil Española. Fue criado al igual que el resto de sus hermanos por su madre, que pronto fallecería, quedándose a cargo de su tío materno Ginés».

La propuesta de la alumna revisora es la siguiente:

> INÉS M: «…Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento, pues éste falleció mientras combatía en las trincheras durante la Guerra Civil Española, *coma,* fue criado al igual que el resto de sus hermanos por su madre, que…», bueno, «…quien pronto fallecería», vale, *punto*. Entonces pones, ehhh, mmm…, «…Por esta razón se quedó a cargo de su tío materno Ginés a la edad de no sé cuántos años…», porque antes hemos dicho que ponga ahí la edad porque es importante saber cuándo se quedó huérfano de los dos.

Es decir, que la alumna propone la siguiente redacción:

> «Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento, pues éste falleció mientras combatía en las trincheras durante la Guerra Civil Española, fue criado al igual que el resto de sus hermanos por su madre, quien pronto fallecería. Por esta razón se quedó a cargo de su tío materno Ginés a la edad de…».

Como decíamos, esta intervención es importante porque la reformulación que propone la alumna resuelve tanto los problemas de cohesión planteados en el episodio 11 como los problemas de coherencia (falta de información) planteados en el episodio 3. No es que la solución sea perfecta, es un poco retórica, pero lo cierto es que resuelve los dos aspectos de la revisión. Digamos que podría interpretarse como una muestra de que el alumnado comienza a percibir e interiorizar la complejidad del proceso de revisión, los estudiantes comienzan a darse cuenta de que, al hacer algún cambio en el escrito, deben tener en

cuenta muchas cuestiones a la vez que pueden afectar a la coherencia y a la cohesión y no solo a la corrección del texto.

C24.EP9. El episodio 9 del capítulo 24 trata sobre el orden de la información (coherencia). El fragmento revisado es el siguiente:

> «A causa de cierres y aperturas de la sucursal en Valencia tuvo que viajar a Alicante, ya que era la ciudad más próxima a esta que era donde su familia vivía y uno de sus hijos iba al hospital, porque padecía leucemia».

Y la intervención de la alumna que propone reorganizar la información es esta:

> VIOLETA: Yo pondría primero, que se trasladó él solo a Alicante porque su familia se tuvo que quedar en Valencia con su hijo…

Es la segunda acción que se propone en este episodio y es una acción válida porque contribuye a que el escrito sea más claro y preciso respecto a la información aportada. Para que se entienda mejor la intervención de esta alumna, transcribimos, a continuación, el episodio 9 completo:

> OLGA: Después de cuando dice lo de «…las aperturas de la sucursal en Valencia» y que se va a Alicante, lo de después «…que era la ciudad más próxima a esta que era donde su familia vivía y uno de sus hijos iba al hospital, porque padecía…», es que eso…
> PROF: Eso es demasiado largo y demasiado como…
> OLGA Y OTRA VOZ [simultáneamente]: No se entiende.
> PROF: [Sigue] …explicación debajo de explicación debajo de explicación, eso no lo puedes dejar así. ¿Sabéis lo que os pasa a veces escribiendo? Aquí se nota ya —fijaos si tenéis 500 o 700 palabras— empezáis bien y al final del párrafo ya os habéis cansado. Y acabáis pin, pin, pin… Se nota muchísimo. Le ha pasado antes a… creo que a las dos anteriores, esa última línea, se os nota mucho. A ver, yo voy a leer un texto de un folio y medio mínimo, haced el favor de que sea tan pulcro desde el principio hasta el final. Se nota mucho. Que el primer día te pasa eso, el segundo, lo revisas y lo arreglas [dirigiéndose a Nerea L, la autora del texto que se está revisando], a lo mejor no es el caso, pero de verdad que pasa, uno ya está cansado ahí de pensar y dice «lo acabo», pues al día siguiente vas ahí donde estaba aquello y lo arreglas. Porque aquí se nota, aquí vamos muy bien y de pronto empieza a decir cosas que son muy orales y poco de escritura, como si le estuvieras contado a alguien «no, es que se tuvo que ir allí porque tal y su hijo no sé qué», no, aquí no, esto estamos escribiendo y la información tiene que estar milimetrada y encajada como un puzle, como una cosa absolutamente… [mirando a algunos alumnos que han levantado la mano] …un segundo, un segundo, vamos a arreglar esto. «A causa de…», bueno esto ya lo veremos, «…en Valencia…», por cierto, y si es «A causa de tal… tal…» *coma* porque es lo que estaba diciendo antes INÉS N, precisamente, el circunstancial «A causa de cierres y aperturas en la sucursal en

Valencia, *coma* ...», «...tuvo que viajar a Alicante, ya que era la ciudad más próxima a esta que era donde...», primero ya aquí ya «a esta» ya nos liamos, «ya que era la ciudad más próxima a esta...», ¿«a Valencia»?, «que era la ciudad más próxima», fuera el «a esta».

VOZ ALUMNA: «...que era donde su familia vivía...», pero ¿vivía dónde?

NEREA L: En Valencia.

VOZ ALUMNA [la misma de la intervención anterior a Nerea L]: ¿En Valencia?

PROF: A ver, «A causa de...», claro que era donde vivía su familia y él también, ¿no?, en principio, vivía con su familia en Valencia aunque tuviera que ir a trabajar a Alicante.

NEREA L: No, pero se tuvo que trasladar a Alicante y vivía allí porque no podía ir y venir todos los días.

VOZ ALUMNA: ¿Pero él solo?

NEREA L: Se fue él solo.

VOZ ALUMNA: Ahhh...

PROF: «A causa de cierres y aperturas de la sucursal en Valencia, tuvo...», vale, entonces, no «...que viajar...», sino «...que trasladarse a Alicante», «...la ciudad más próxima...», «...la ciudad más próxima a su familia...». Ay... «A causa de tal... tal... tal... tuvo que trasladarse...» o «...tuvo que instalarse en Alicante...», «...la ciudad más próxima...», «...ya que era la ciudad más próxima...», «...a donde residían...».

VOZ ALUMNA: Yo eso lo quitaría y *au*.

PROF: ¿El qué?

VOZ ALUMNA [la misma]: «...ya que era la ciudad más próxima a esta que era donde su familia vivía...», porque yaaaa sabemos que vivía en Valencia.

PROF: Sí, todo eso ya lo sabemos, lo que pasa es que, es cierto, es importante la información que da al final...

VOZ ALUMNA: Claro, claro.

PROF: [continúa] ...de que su hijo estuviera enfermo y fuera al hospital...

NEREA L: Sí, porque cuando faltó fue cuando todos se fueron a Alicante a vivir.

PROF: Es importante esta... esta información porque tener un hijo en el hospital con leucemia no es algo banal para la vida de una persona, al revés, es algo bastante crucial. Lo único es que le ha dado ahí un... Quiero decir nos importa mucho menos lo de que «...la más próxima... tal», lo que tendrías que darle..., a ver, cómo lo hacemos, a quién se le ocurre, variantes.

VIOLETA: Yo pondría primero, que se trasladó él solo a Alicante porque su familia se tuvo que quedar en Valencia con su hijo...

PROF: ¿Y si lo hacemos al revés? «A pesar de que su familia...», a ver, una sugerencia, «A pesar de que su familia residía en Valencia y que uno de sus hijos...» o «...debido a que uno de sus hijos tal... tal... tal...».

VIOLETA: «...él se vio obligado a trasladarse a Alicante...».

PROF: «...él se vio obligado a trasladarse a Alicante a causa de lo que sea...» laboral. ¿Qué os parece? Y así, primero, esta información, que es la importante, va delante, ¿eh?

NEREA L: Vale.

PROF: [a Nerea L] Piénsalo porque la tienes que reconstruir y mirar cómo queda, ¿vale?

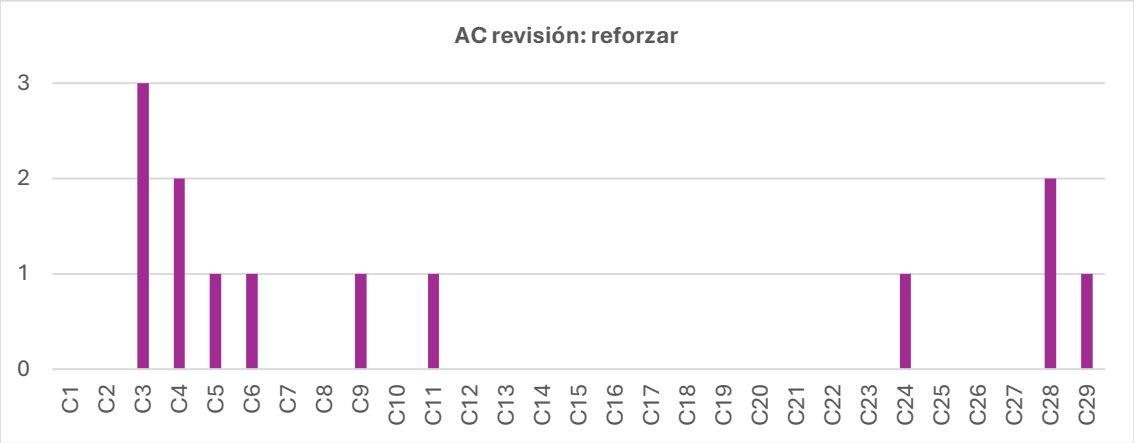
Este episodio es largo y complejo porque el texto presenta problemas de coherencia que, como puede verse en la transcripción, provocan que no se entienda bien el sentido de lo narrado. Por eso varios alumnos y la profesora preguntan a la autora algunos detalles antes de proponer posibles reescrituras que resuelvan estas lagunas de sentido.

4.2.1.5. Acciones de revisión: reforzar

Reforzar se da en 13 de las 300 acciones de revisión propuestas por el alumnado, lo que representa un 4,3%. Las propuestas de *reforzar* se concentran sobre todo en la primera mitad de los capítulos de revisión: 9 casos, frente a 4 en la segunda, como puede verse en la Figura 54:

Figura 54

Gráfica de distribución por capítulos de la acción «reforzar»



La categoría *reforzar* hace referencia a cuando un estudiante propone que se otorgue mayor énfasis a un elemento del discurso y esto, en general, suele estar relacionado con el uso de mayúsculas o de comillas. Veamos un ejemplo de cada caso.

C3-EP10. En el episodio 10 del capítulo 3, se trata la cuestión de si en la expresión «bando nacional», la palabra *nacional,* debe aparecer con mayúscula (corrección). El fragmento revisado es este:

> «Durante la guerra Civil vivió en territorio republicano. No obstante, en 1940 se casó con el hermano de su mejor amiga, Emilio, pianista del bando nacional».

Una alumna dice lo siguiente:

> VOZ ALUMNA: ¿«Nacional» con mayúscula?

Es un caso de propuesta de acción de revisión que se plantea como una pregunta, hecho que suele suceder con frecuencia, ya que el alumnado, a menudo, duda de sus conocimientos lingüísticos. En esta ocasión es una acción no válida porque «bando nacional» no se escribe con mayúscula.

C4.EP13. El episodio 13 del capítulo 4 es otro caso de uso de mayúsculas (corrección). El fragmento revisado es este:

> «Tuvo una vida ajetreada, con muchas mudanzas y viajes de por medio, que no le lastraron para llevar una vida feliz y plena con su mujer y sus tres hijos, hasta que llegó el alzheimer para ir mermándolo año a año».

La intervención del alumno que propone escribir «Alzheimer» con mayúscula es muy breve y responde a una pregunta anterior de la profesora:

> MIGUEL: Sí, yo creo que sí.

Para que se entienda esta intervención, conviene reproducir todo el episodio que, además, es un episodio en el que se ven claramente las acciones dialógicas del alumnado, que comentaremos en un apartado posterior. A continuación, transcribimos el episodio 13 completo:

> PROF: (…) ¿Qué pasa con «alzheimer»?
> [Voces que no se entienden]
> PROF: Creo que es con mayúscula, ¿no? Aunque, en realidad, Alzheimer es el nombre de… El nombre de la persona es con mayúscula, pero ¿el nombre de la enfermedad se pone con mayúscula?
> GARI: Creo que no.
> MIGUEL: Sí, yo creo que sí.
> PROF. Yo casi siempre lo he visto, a ver, en mi memoria, siempre lo he visto con mayúscula pero, en realidad, es una enfermedad, pensemos que…
> GARI: A ver, pero cuando tú dices «tengo gripe» no lo pones con mayúscula.
> PROF: Claro, efectivamente. «Tengo gripe» o alguien padece epilepsia o lo que sea…
> LUCÍA [que ha levantado la mano]: Aquí pone que se mantiene la mayúscula.
> PROF: Muy bien, pues se mantiene. Yo lo que recordaba en mi cerebro era haberlo visto con mayúscula.
> LUCÍA: Pero, claro, la gripe, por ejemplo, no ha habido nadie que se llamara «gripe»…

VOZ ALUMNO: Claro, es que eso…
LUCÍA: Es que algunas enfermedades cogen el nombre de la persona.
PROF: [asiente] Menos mal que tenemos a Lucía, ¿eh? No sé qué haríamos. Muy bien, genial. Estupendo.

Este episodio es introducido por la profesora con una pregunta y, a medida que el alumnado responde a dicha cuestión, se percibe una discusión sobre si «Alzheimer», como enfermedad, se escribe o no con mayúscula, es decir, además de la acción dialógica de *contestar a la profesora,* aparecen las acciones *rechazar lo que otro alumno ha dicho* y *contestar a otro alumno*.

C29.EP12. En el episodio 12 del último capítulo, el 29, el autor del texto propone modificar el título de su escrito entrecomillándolo. El fragmento revisado es este:

RIU RAU

Ovidio Oliver Mas, (Benimaurell, Vall de Laguar, 31 de agosto de 1940 – Campell, Vall de Laguar, 18 de marzo de 2019), gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad, aunque tuvo que dedicarse a otros muchos oficios para ganarse la vida tales como la albañilería, barbería, jardinería, incluso llegando a tener un taller de marroquinería propio. Emigró con su hermana a Francia con tan solo 20 años para trabajar en la construcción, llegando a ser jefe de obra en la capital francesa.

Cuando una alumna plantea que no percibe la relación del título con el texto, el autor propone solucionar el problema con la acción de revisión *reforzar*:

ANDREU: O lo pongo entre comillas…

Es una acción no válida, dado que los títulos no se escriben entre comillas. Para entender esta intervención, conviene reproducir el episodio 12 completo:

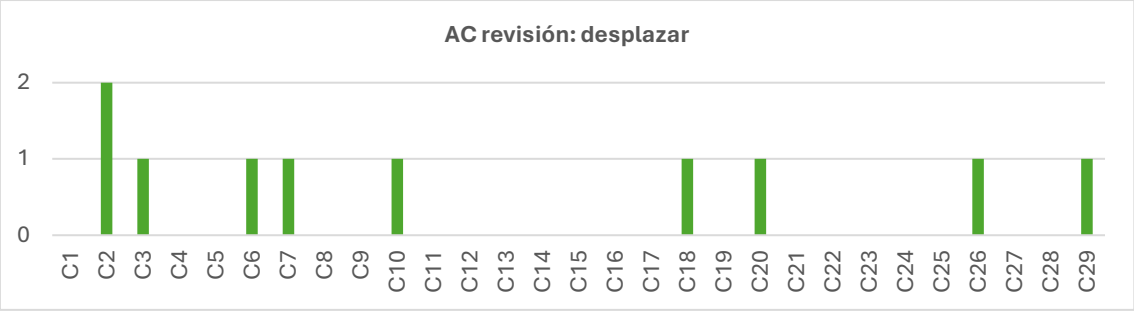
LAURA MA: No sé si soy yo, pero yo no veo relación con el título y con lo que ha escrito. Es que, a lo mejor, lo ha puesto por algo pero no entiendo por qué.
ANDREU: No, eso es un…, de eso hablaré luego, ya, más adelante, «Riu Rau» (sic) es una casita de campo, hablaré luego.
PROF: Vale, pero ahora que te lo ha preguntado…, nos has dejado a todos intrigados.
ANDREU: «Riu Rau» son las casitas de campo, se llaman así [es una palabra en valenciano que escribe todo junto *riurau]*.
VOCES ALUMNAS: Claro, claro.
PROF: Eh…, es cierto que, como primer párrafo, hay que decirlo, nos ha dejado descolocados con ese título. Es como una vez que… como el «MacGiver» también que dice «un MacGiver» tal y luego en los primeros párrafos no veíamos ahí a «MacGiver». U otros, ha pasado varias veces.
ANDREU: O lo pongo entre comillas…

> PROF: No, yo, como lo voy a leer todo seguido… espero enterarme, pero como primer párrafo aislado, el título…, nos deja muy despistados, eh. Pero, vaya.

4.2.1.6. Acciones de revisión: desplazar

Desplazar es una acción planteada en solo 10 ocasiones de las 300 acciones de revisión, lo que supone un 3,3%. Su distribución aparece bastante equilibrada durante el proceso de revisión analizado, con una ligera mayor presencia en la primera mitad: en los primeros 14 capítulos, hay 6 acciones de desplazar, mientras que, en los 15 restantes, hay 4, tal como puede observarse en la Figura 55:

Figura 55
Gráfica de distribución por capítulos de la acción «desplazar»



Tal como ejemplificaremos a continuación, se ha categorizado como *desplazar* cualquier acción en la que el alumnado evidencie que cambia de lugar algún elemento del fragmento revisado, bien sea una información o una palabra o un signo de puntuación.

C2.EP4. En el episodio 4 del capítulo 2, una alumna propone cambiar una coma de sitio; es, por lo tanto, un episodio sobre puntuación (cohesión). El fragmento es este:

> «Salvadora Magraner Cataluña (El Romaní, Valencia, 04 del 12 del 1934) conocida por sus familiares y amigos como "Salvorín", es una mujer que destaca por sus grandes dotes en la costura y la repostería y por sus ganas de conocer mundo».

Y la propuesta de la alumna revisora es la siguiente:

> OLGA: Yo cambiaría la coma que hay detrás de «Salvorín» porque separa sujeto y predicado y la pondría detrás de «Salvadora Magraner Cataluña».

La acción es no válida porque el problema de puntuación no se soluciona *desplazando* la coma, tal como propone la alumna, sino añadiendo una coma tras el paréntesis.

C20.EP10. El episodio 10 del capítulo 20 es un caso de léxico impreciso (cohesión). El fragmento que se está revisando es este:

> «…y se ganó la vida trabajando como empleada del hogar interna en uno de los barrios más acomodados de Valencia».

Y la alumna revisora dice lo siguiente:

> NOELIA: «…empleada del hogar interna en uno de los barrios…», ¿«interna»? Yo es que lo pondría en otro sitio.
> PROF: ¿Por qué?
> NOELIA: No sé. Es que no… como pone [relee] «…empleada del hogar interna en uno de los barrios…», parece que sea «interna en uno de los barrios».

La acción es válida porque, aunque la alumna revisora no explicita dónde debe ir la palabra *interna*, sí que percibe la ambigüedad de situar este adjetivo que, en realidad, modifica a «empleada», tras la palabra *hogar* y seguida del complemento preposicional «…en uno de los barrios más acomodados de Valencia».

C26.EP9. El episodio 9 del capítulo 26 trata sobre el orden en que se ofrece la información (coherencia). El fragmento revisado es este:

> «A los 14 años, dejó sus estudios y empezó a trabajar para poder ayudar económicamente a su familia en un almacén de naranjas en Beniarjó (Valencia)».

Y la intervención de la alumna revisora es la siguiente:

> LAURA MU: «…empezó a trabajar para poder ayudar económicamente a su familia en un almacén de naranjas…», yo, lo de «en un almacén de naranjas» lo pondría «…empezó a trabajar en un almacén de naranjas…».

La acción es válida porque mejora la comprensión del escrito ya que sitúa el complemento de lugar vinculado al verbo *trabajar* y, después, se añade la finalidad:

> «…dejó sus estudios y empezó a trabajar en un almacén de naranjas en Beniarjó (Valencia) para poder ayudar económicamente a su familia».

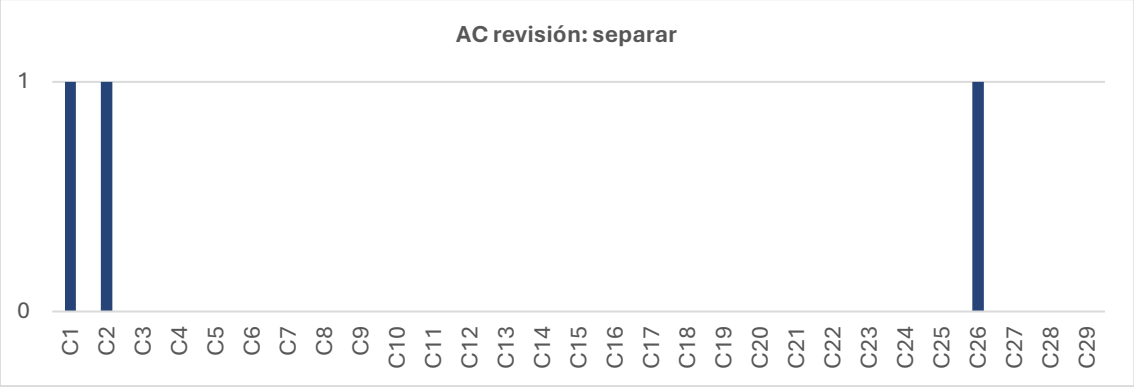
4.2.1.7. Acciones de revisión: separar

Separar es la acción que se da con menor frecuencia, tan solo en 3 casos de 300, lo que representa un 1% del total de las acciones de revisión. Su distribución es la siguiente:

aparece una vez en el capítulo 1, otra en el capítulo 2 y la tercera vez en el capítulo 26, tal como se observa en la Figura 56:

Figura 56

Gráfica de distribución por capítulos de la acción «separar»



La acción *separar* se aplica cuando el alumnado propone desvincular dos enunciados mediante un punto o también cuando se trata de separar dos informaciones que aparecen juntas.

C1.EP2. El episodio 2 del primer capítulo trata sobre puntuación (cohesión). El fragmento revisado es este:

> «María Pilar Subías (Huesca, Aragón, 29 de junio de 1941) mujer que destaca por su eterna vocación por los niños. Originaria de una familia humilde,...».

La alumna revisora propone lo siguiente:

> VIOLETA: Pondría un punto después de la fecha: «María Pilar Bretos Subías (Huesca, Aragón, 29 de junio de 1941). Mujer que destaca...».

La acción es válida desde un punto de vista estrictamente normativo, aunque da al fragmento un cierto aire de telegrama.

C2.EP8. El episodio 8 del capítulo 2 aborda el orden en que se presenta la información (coherencia). El fragmento revisado es este:

> «Se puede caracterizar como una persona valiente, energética y luchadora debido a múltiples decisiones al largo de su vida, como el hecho de marcharse a Francia en busca de trabajo para ayudar a su familia, afectada por la postguerra».

La intervención de la alumna revisora es la siguiente:

> PATRICIA: La coma que hay después de «vida», yo eso lo separaría, pondría un punto y, en la oración de la derecha pondría «Uno de sus… de sus actos» o «de sus…» o sea, como que lo que más marcó su vida fue…, no sé si me estoy explicando.
> PROF: Sigue, sigue, sigue que estabas en ello.
> PATRICIA: Pues eso, el separar las dos oraciones, decir que tuvo muchas complicaciones pero separarlo de la siguiente oración, no hacerlo tan largo.

La acción es neutra porque no es incorrecta pero tampoco añade nada especialmente relevante al fragmento ni lo mejora. De hecho, tras la intervención de la alumna revisora, la profesora matiza lo siguiente:

> PROF: A mí me gusta, me gusta así de largo, siempre que no haya incorrecciones sintácticas; pero no solo porque sea largo, me gusta porque… ahora miraremos otras cosas, pero «Se puede caracterizar como una persona valiente, energética y luchadora debido a múltiples decisiones al largo de su vida, como el hecho de…», está dando…, está poniendo un ejemplo, está ejemplificando por qué se la considera luchadora. Podrías decirlo de otra manera, evidentemente, se puede escribir de muchas maneras, con dos puntos, con un punto y retomar la frase de otra manera, puedes hacerlo de muchas maneras, pero esta no está mal, es una ejemplificación… luchadora como por ejemplo con esta decisión crucial en su vida que tal. ¿Qué? ¿Sí o no? Esto cuesta, ¿eh?, hay que pensar, sale humo de las cabezas.

C26.EP9. El episodio 9 del capítulo 26 también trata sobre el orden de la información (coherencia). El fragmento revisado es este:

> «A los 14 años, dejó sus estudios y empezó a trabajar para poder ayudar económicamente a su familia en un almacén de naranjas en Beniarjó (Valencia)».

La alumna revisora propone lo siguiente

> AITANA: O también poner entre comas «para poder ayudar económicamente a su familia». O sea «…empezó a trabajar, para poder ayudar económicamente a su familia, en un almacén de naranjas…», entre comas.

Es un fragmento que ya ha aparecido en el apartado anterior, ya que es un episodio con en el que se proponen dos acciones de revisión: la primera acción consistía en desplazar «en un almacén de naranjas…» y situarlo tras el infinitivo *trabajar:*

> «…dejó sus estudios y empezó a trabajar en un almacén de naranjas en Beniarjó (Valencia) para poder ayudar económicamente a su familia».

Esta segunda acción propone separar, entre comas, la finalidad:

> «…empezó a trabajar, para poder ayudar económicamente a su familia, en un almacén de naranjas en Beniarjó (Valencia)».

Son, por tanto, dos casos de acciones válidas.

En el apartado siguiente, analizaremos las acciones dialógicas que realiza el alumnado.

4.2.1.8. Conclusiones sobre las acciones de revisión del habla del alumnado

Durante el proceso de revisión analizado, el alumnado realiza, sobre todo, dos tipos de acciones: las acciones propiamente de revisión y las acciones dialógicas, que comentaremos en el apartado siguiente.

Las *acciones de revisión* son aquellas que proponen algún tipo de modificación en el escrito que se está revisando (*sustituir, añadir, suprimir, reorganizar, reforzar, desplazar y separar*) y pueden ser *válidas* (AV), *neutras* (AN) o *no válidas* (ANV), según su efectividad: las AV resuelven el problema de escritura que se está abordando; las AN son propuestas gramaticalmente correctas pero que no suponen un cambio sustancial del texto; y las ANV, además de no resolver la cuestión que se plantea, presentan problemas lingüísticos de algún tipo.

Respecto a la validez de las acciones de revisión, el análisis arroja un dato importante: el 66,3% fueron válidas (199 AV de un total de 300 acciones de revisión) y solo un 16% fueron no válidas (48 ANV). Además, un 17,7% fueron acciones neutras (53 AN). Este dato muestra que si los estudiantes asumen la importancia y la complejidad del proceso de revisión y son guiados por el profesor, son capaces de mejorar sus escritos, porque mayoritariamente —en un 66,3% de los casos— proponen cambios efectivos para ello.

Hay otro dato que también apunta hacia esto. De los 408 episodios analizados, 240 fueron detectados por el alumnado, lo cual representa un 58,8%, y 168 EP fueron introducidos por la profesora (un 41,2%). Es decir, cuando los estudiantes se implican en el proceso de revisión de sus escritos y asumen que no se trata de una tarea puntual sino de un proceso complejo, son capaces de detectar casi un 60% de los problemas de escritura.

Y no solo eso. Cuando el alumnado detecta un problema de escritura también suele ser capaz de proponer una acción de revisión para modificar el fragmento: según este análisis, en el 93,75% de los EP introducidos por el alumnado, algún estudiante propuso, al menos, una acción de revisión. Y este porcentaje, aunque considerablemente más bajo, tampoco es desdeñable en los EP planteados por la profesora: en el 45,8% de los EP introducidos por la profesora, algún estudiante propuso, al menos, una acción de revisión.

Por otra parte, de las siete acciones de revisión detectadas, el alumnado propone, sobre todo, *sustituir,* es decir, cambiar un elemento por otro, y esto se da en un 48,3% de las

ocasiones. A *sustituir,* siguen a distancia las acciones de *añadir* (19,7%) y *suprimir* (17,7%). Es decir, estas tres acciones de revisión representan un 85,7% de todas las acciones de revisión propuestas por el alumnado. Las cuatro acciones de revisión restantes —*reorganizar, reforzar, desplazar* y *separar*— representan solo el 14,3% del total.

Algunos de los ejemplos de acciones de revisión expuestos en este apartado (como es el caso de C7.EP11), muestran que los estudiantes están interiorizando la complejidad del proceso de revisión, porque perciben que, para realizar algún cambio en el escrito, deben tener en cuenta muchas cuestiones a la vez que pueden afectar a la coherencia y a la cohesión y no solo a la corrección del texto.

4.2.2. Acciones dialógicas

El análisis del habla del alumnado muestra que muchas de las intervenciones de los estudiantes no son acciones de revisión propiamente dichas, sin embargo, sí que están, como mostraremos en estas páginas, intrínsecamente relacionadas con este proceso. Son las que hemos llamado *dialógicas* porque son acciones que, generalmente, se dan en una conversación: *preguntar, contestar, explicar, justificar,* etc. En la Tabla 36 y en la Figura 57 aparecen las nueve AC dialógicas detectadas ordenadas, de mayor a menor, por la frecuencia con que han aparecido en los 29 capítulos analizados y el porcentaje que representan en el total de AC dialógicas.

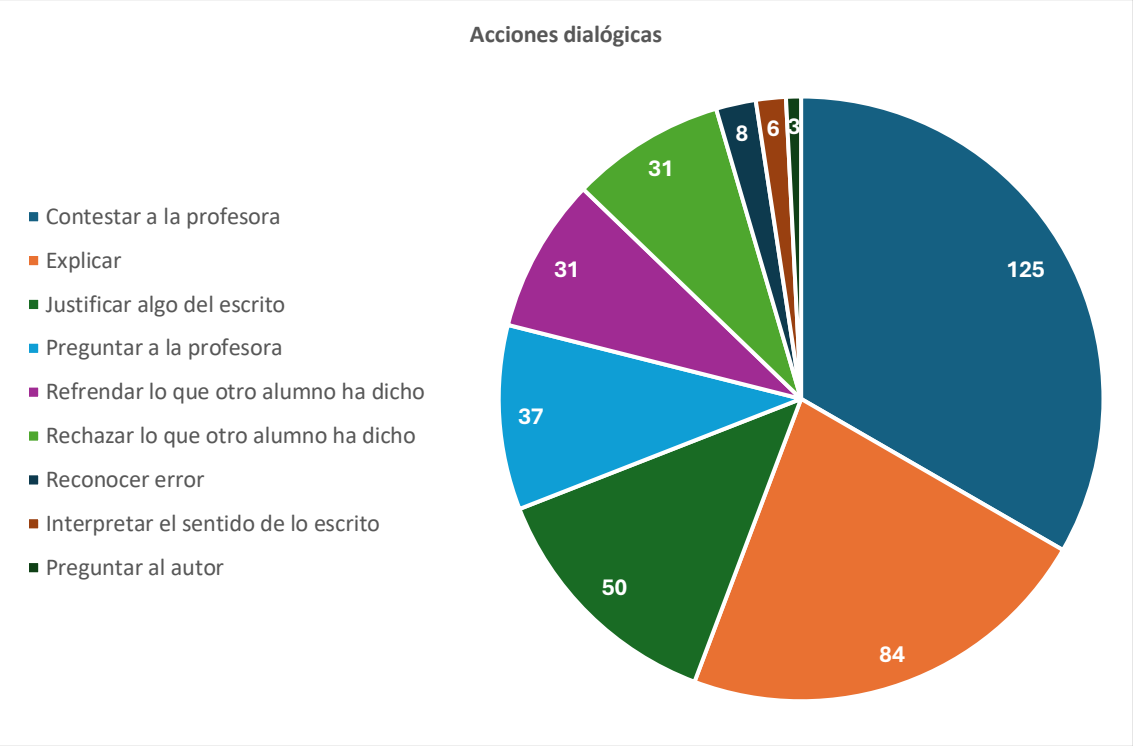
Tabla 36

Frecuencia de las acciones dialógicas del habla del alumnado

AC dialógicas	**Frecuencia**	**%**
Contestar a la profesora	125	33,3%
Explicar	84	22,4%
Justificar algo del escrito	50	13,3%
Preguntar a la profesora	37	9,9%
Refrendar lo que otro alumno ha dicho	31	8,3%
Rechazar lo que otro alumno ha dicho	31	8,3%
Reconocer error	8	2,1%
Interpretar el sentido de lo escrito	6	1,6%
Preguntar al autor	3	0,8%
Total AC dialógicas	375	100,0%

Figura 57

Gráfica de distribución de las acciones dialógicas del habla del alumnado



Hay, por tanto, 375 AC dialógicas que se dan en 361 ocasiones (*citas*, según la nomenclatura del Atlas.ti). Esto es así porque, en catorce ocasiones, se dan simultáneamente dos de estas acciones dialógicas. Es decir, hay casos en que un alumno contesta a la profesora y, a la vez, explica alguna cuestión sobre el texto que se está revisando (3 casos) o, al contestar a la profesora, rechaza lo que otro alumno ha dicho (1 caso). En la Tabla 37 pueden verse las coincidencias de estas catorce acciones dialógicas:

Tabla 37

Frecuencia de coincidencias entre acciones dialógicas

	Contestar a la profesora	Justificar algo del escrito	Preguntar a la profesora	Refrendar lo que otro alumno ha dicho	Rechazar lo que otro alumno ha dicho
Explicar	3	2	1	3	3
Refrendar lo que otro alumno ha dicho					
Rechazar lo que otro alumno ha dicho	1				
Reconocer error		1			

Como es lógico, *explicar* es la acción que coincide en más ocasiones con otras AC dialógicas (12 casos). Los otros dos casos son coincidencias entre *contestar a la profesora* y *rechazar lo que otro alumno ha dicho* (1); y entre *justificar algo del escrito* y *reconocer error* (1).

En los subapartados siguientes, analizaremos cada acción dialógica y presentaremos su distribución en los 29 escritos revisados.

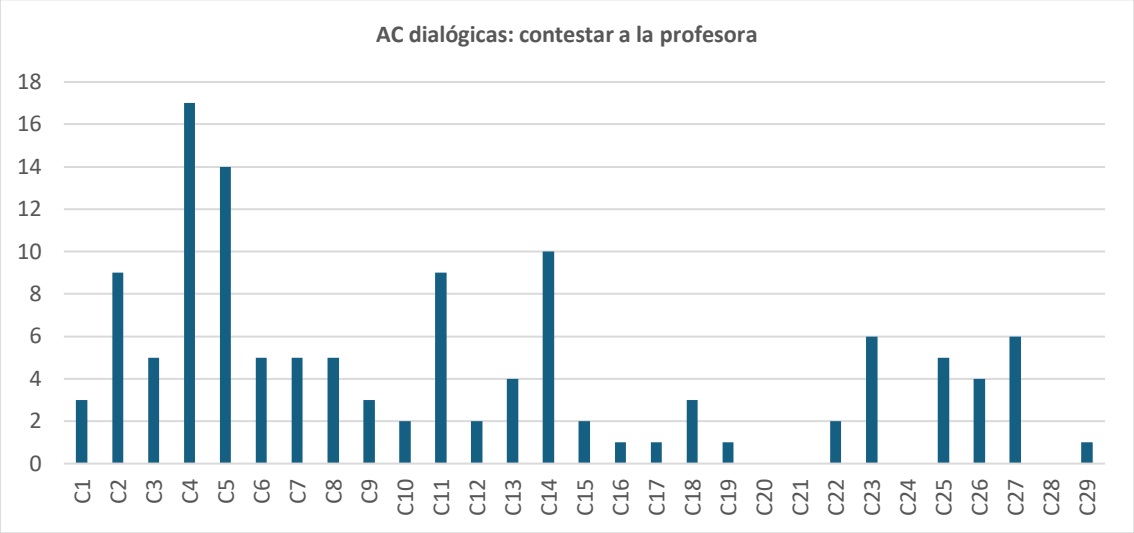
4.2.2.1. Acciones dialógicas: contestar a la profesora

Resulta comprensible que, en este proceso de revisión, la acción dialógica que el alumnado pronuncia con mayor frecuencia sea *contestar a la profesora*. Esto sucede en 125 casos, que representan el 33,3% de las AC dialógicas.

La distribución de esta acción, como puede verse en la Figura 58, se concentra, sobre todo, en la primera mitad del proceso: se dan 93 casos en los catorce primeros textos revisados (C1-C 14) y 32 en los quince últimos capítulos (C15-C29)

Figura 58

Gráfica de distribución por capítulos de la acción «contestar a la profesora»



Esta distribución muestra cierta evolución en el proceso de revisión: así como en la primera mitad, el alumnado contesta con frecuencia a la profesora —sobre todo en los cinco primeros capítulos (48 de 125 casos, es decir, un 38,4%)—, a partir del C15 las respuestas a la docente disminuyen casi a un cuarto del total, lo cual parece indicar que el alumnado ha tomado confianza para intervenir de manera autónoma, ha asumido qué es el proceso de revisión y, por lo tanto, necesita cada vez menos las preguntas de la profesora para llevarlo a cabo. Esto datos pueden verse en la Tabla 38:

Tabla 38

Evolución de la AC «contestar a la profesora»

Contestar a la profesora	**Frecuencia**	**%**
C1 – C14	93	74,4%
C15 – C29	32	25,6%
Total	125	100%

Con frecuencia, el alumnado contesta a la profesora con un «sí», un «no» o un «vale», pero, en muchas ocasiones las respuestas tienen que ver con la reflexión metalingüística que se está llevando a cabo en la revisión. Veamos algunos ejemplos de la AC *contestar a la profesora*.

C2.EP5. El episodio 5 del capítulo 2 que trata sobre léxico impreciso (cohesión) se está revisando esta oración:

> «Se puede caracterizar como una persona valiente, energética y luchadora debido a múltiples decisiones al largo de su vida, como el hecho de...».

El episodio es el siguiente:

> PROF: (...) ¿Ahí qué? ¿Qué queréis decir? Decid lo que queráis...
> LUCÍA: Igual es más de estilo, pero para las personas me pega más «enérgica» que «energética».
> PROF: [Ríe un poco] «Energética» suena a «bebida energética». Es una de las cosas que esperaba que saliera. Bueno, tienes que buscarlo en la RAE, búscalo en la RAE, alguien que lo busque, venga, en un momento, y que lea la definición de «energética». Quizá se pueda aplicar a una persona, pero ya te digo que lo que le ha pasado a Lucía a mí también me ha pasado, me ha sonado a «bebida energética» evidentemente. Y, sin embargo, «enérgica» sí. ¿Qué, estáis de acuerdo?
> VOCES ALUMNADO: Sí, sí.
> PROF: ¿Habéis buscado ya «energética»? Léelo, por favor.
> VOZ ALUMNA: «Perteneciente o relativo a la energía. Que produce energía. Estudio y aplicaciones de la energía».
> PROF: Que produce energía... en fin, yo creo que «enérgica», mejor. Y alguien ha levantado la mano... ¿cómo te llamas?

Hemos destacado en azul la respuesta a la que nos referimos: la profesora pide que alguien busque en el diccionario de la RAE el significado exacto de «energética», una alumna lo hace y responde a la pregunta de la docente con la definición de esa palabra que, evidentemente, no puede utilizarse para una persona. La profesora insiste en que se consulte el diccionario durante el proceso de revisión para que el alumnado se acostumbre a hacerlo.

C2.EP14. En el episodio 14 del capítulo 2, se da un caso en el que la respuesta a la profesora proporciona la explicación del problema de revisión que se está tratando:

> PROF: (...) a ver, ¿qué pasa con «principales prioridades»?
> LUCÍA: Que es redundante.
> PROF: Exactamente, dilo en voz alta, que no se te ha oído.
> LUCÍA: Que es redundante.
> PROF: Claro, es redundante, una «prioridad» ya es «principal», ¿no? Claro, puedes tener muchas pero entonces ya no son prioridades, prioridades son una, dos, tres, las prioridades, las que sean, pero ya son... yo quitaría «principales», fijaos en eso... en esa especie de redundancia...
> VOZ ALUMNO: Yo también.
> PROF: ¿Tú también? Fijaos en esa especie de redundancia que utilizamos mucho...

En la conversación anterior, vemos cómo la alumna contesta con precisión a la pregunta de la profesora (líneas destacadas en azul) y, al hacerlo, explica el problema de escritura que se está tratando.

C3.EP10. En el episodio 10 del capítulo 3, vemos otra respuesta precisa de una alumna (destacada en azul). En este caso no se trata de resolver el problema planteado, si no de situar de qué tipo de cuestión se trata. Veamos el fragmento:

> PROF: (...) Cuando hablamos de la... del ajuste entre el autor y el lector... y los conocimientos del lector... ¿Qué es? ¿Qué característica del texto es? ¿Qué propiedad del texto es? Venga.
> VOZ DE ALUMNA [casi no se oye]: Adecuación.
> PROF: Adecuación, sí, es una cuestión de adecuación. Uno tiene que escribir teniendo en cuenta los conocimientos del que va a leer...

C5.EP5. En algunas ocasiones, el alumno no sabe la respuesta, como en el caso del episodio 5 del capítulo 5. Se está revisando este fragmento:

> «...Para Cecilia fue un gran logro obtener este título por que vio como a través del esfuerzo obtuvo la recompensa».

Después de que una alumna detecte, corrija y explique que ese «porque» debe ir junto puesto que es una conjunción causal, sucede lo siguiente:

> PROF: (...) ¿Qué más? Entonces qué habéis dicho ahora. Que alguien levante la mano y lo explique. Venga, adelante, dilo.
> MIGUEL: Porque es... una... [ríe, pero no contesta]
> PROF: Pero qué le pasa, a ese «como».
> MIGUEL. Yo le pondría acento, ¿no?
> PROF: Que lleva acento.
> MIGUEL: [Lee el fragmento de oración remarcando la tonicidad de ese «cómo» que la autora del texto ha escrito sin acento] «...cómo a través del esfuerzo obtuvo la recompensa...».
> PROF: Claro, es un interrogativo indirecto, no es un relativo.

En este caso, el alumno intenta contestar (líneas destacadas en azul) pero, como no sabe la respuesta de por qué ese «cómo» lleva acento, solo ríe. Sin embargo, ha sido el mismo alumno el que ha planteado el episodio correctamente unos instantes antes, sabe que ese «cómo» lleva acento pero no es capaz de explicar por qué.

C11.EP2. En algunos casos, la respuesta del alumnado tiene que ver con el tipo de información proporcionada en el fragmento que se está revisando. A continuación, transcribimos el episodio 2 del capítulo 11 que surge a partir de la pregunta de la

profesora sobre si ese principio de biografía cumple o no la finalidad de presentar de manera individualizada al personaje.

> PROF: (...) A ver... ¿Nos hacemos una idea de la persona?
> VOCES ALUMNADO: Sí
> PROF: Vale, y antes de que levantéis las manitas, un segundo, ¿y nos hacemos una idea...
> VOCES ALUMNADO: ...Del título.
> PROF: ...del título?
> VOCES ALUMNADO: No, nos deja con la intriga.
> PROF: A que sí. «El hombre MacGyver». Lo va a arreglar todo, a ver, con un trozo de cinta americana, un clavito y un alambre te va a hacer aquí, no sé, una máquina de... filtrar agua, ¿eh? Nos has dejado... desolados. No, es broma, pero... A ver, es cierto que lo dices aquí un poquito [señala el final], pero si lo titulas «El hombre MacGyver»...
> GEMMA: Es que lo puse porque en el trabajo lo llamaban así, y es verdad que en casa o si va a casa de mi tío o algo y ve algo roto se pone a arreglarlo...
> PROF: Pues queremos eso, queremos saber que esa es su personalidad, porque tú has..., nos falta saber entonces algo de su personalidad.

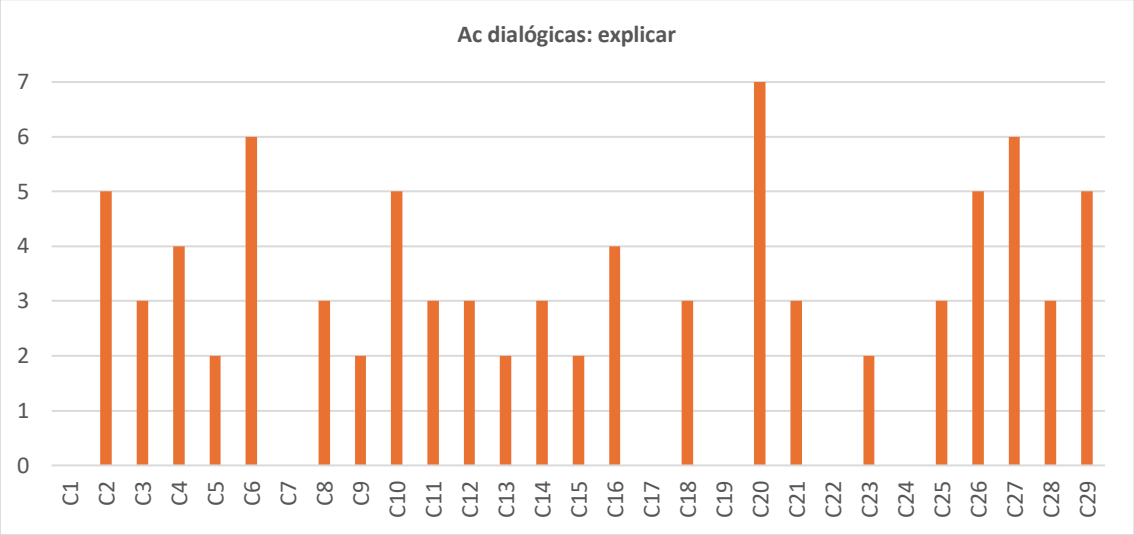
En este fragmento, la respuesta de la alumna, que es la autora del escrito, proporciona una información que no estaba en el C11 y que, dado el título, parecía necesario añadir. Es una muestra de que las preguntas de la profesora y las respuestas del alumnado pueden abordar asuntos muy diferentes, desde cuestiones prácticas sobre cómo editar la entrada en el blog hasta reflexiones metalingüísticas de todo tipo.

4.2.2.2. Acciones dialógicas: explicar

En la acción *explicar* se percibe claramente la reflexión metalingüística que el alumnado lleva a cabo durante este proceso de revisión. Es la AC dialógica que el alumnado realiza con mayor frecuencia, después de preguntar a la profesora: son 84 casos que representan un 22,4% del total de estas acciones. La distribución de esta acción es equilibrada: en la primera mitad del proceso se dan 41 casos (C1-C14) y, en la segunda parte, 37 casos (C15-C29), tal como puede apreciarse en la Figura 59.

Figura 59

Gráfica de distribución por capítulos de la acción «explicar»



El alumnado intenta explicar los problemas de escritura que detecta, los cambios que propone y otras cuestiones a lo largo de todo el proceso de revisión. A continuación, mostramos algunos ejemplos de esta AC dialógica.

C2.EP12. En el episodio 12 del capítulo 2, que trata sobre formas verbales (cohesión) sucede lo siguiente:

> PROF: A ver el final, «A pesar de las pocas oportunidades que le ha brindado la vida, consiguió sacar adelante a sus cuatro hijas y ofrecerles la posibilidad de estudiar que ella no tuvo. Actualmente, con 84 años, sus principales prioridades se han convertido en viajar y cuidar de los demás». Vale, un detalle.
>
> VOZ ALUMNA: En vez de «se han convertido en», «son» directamente.
>
> VOZ OTRA ALUMNA: Sí.
>
> PROF: A mí lo de «se han convertido» no me gusta, aparte de que antes ya...
>
> INÉS M: Antes tenía «sus ganas de conocer mundo» y ahora «se han convertido en viajar».
>
> VOZ ALUMNA: Siguen siendo.
>
> PROF: Claro, no es que se han convertido, ya eran desde el principio, tiene razón Inés, tú [a Irina, la autora] antes ya has dicho que se caracteriza por «sus ganas de conocer mundo», entonces... primero no «se convierten» y luego... ¿las prioridades se convierten? Hay que pensar en los sujetos y en los verbos y en los complementos, y ponerlo en infinitivo: las prioridades convierten algo... Vale, yo no pondría «se han convertido».
>
> VOZ ALUMNA: Es otra cosa.
>
> PROF: Espera un segundito, acabemos esto. «...a sus 84 años, sus principales prioridades...».
>
> VOZ ALUMNA: «...siguen siendo...».

PROF: Muy bien. «…sus principales prioridades siguen siendo…» o… lo que sea, o «son», o «siguen siendo». A ver, Gemma.

La intervención destacada en naranja es importante porque la alumna relaciona dos fragmentos distintos del texto, tiene en cuenta y compara dos formulaciones del escrito para mejorar la coherencia y la cohesión, algo que denota que los estudiantes están asumiendo la complejidad del proceso de revisión, y que, a menudo, un cambio afecta al conjunto y no puede realizarse de manera aislada sin tener en cuenta el resto del fragmento.

C4.EP4. El episodio 4 del capítulo 4 trata sobre falta de información (coherencia). Destacamos en naranja la AC *explicar* de la alumna en la que comenta que, para entender bien el título del fragmento («La luz se apagó antes de lo debido») es necesario añadir cierta información:

INÉS M: A ver, como el título es «La luz se apagó antes de lo debido», yo pensaba que… que se… que había fallecido joven, es decir, antes de lo debido, y tampoco fallece… o sea, fallece a los setenta y algo, entonces, al final podría añadir «…hasta que a sus setenta y algo años le llegó el Alzheimer,…» coma, para relacionarlo también con el título y…
VOZ ALUMNA: Pero yo creo que es por…
CARLOS O: Lo del Alzheimer no le llegó a los setenta y tantos…
PROF: ¿Cómo, cómo? Habla Carlos y luego hablas tú que si no, no nos hemos enterado.
CARLOS O: Que ella dice que muere viejo, sí, pero el Alzheimer llega con veinte años…, o sea llega con cincuenta y pico años…
INÉS M: No, no, he dicho que muere bastante joven…
CARLOS O: Sí, muere bastante tarde, pero yo me refiero a que se apagó la luz cuando llega el Alzheimer, entonces…
INÉS M: No, claro, o sea, yo he dicho que muere pronto, o sea, bueno pronto, tampoco es una edad tan tarde, pero que si el Alzheimer le llega mucho antes, podías poner la edad a la que le llega el Alzheimer para que se vea que viene muy pronto y entonces relacionarlo con el título, de lo de «antes de lo debido».
PROF: Ahora lo pensamos, pero, a ver, si no entiendo mal, ella solamente te está haciendo una…, no os lo toméis a mal, ¿eh?, una sugerencia para, digamos, que ligue más… según suuuuu entendimiento de lectora, para que, digamos, quede más claro… No está mal del todo. Yo al principio también he pensado algo parecido. En realidad, con tu explicación [se dirige a Carlos, el autor] me ha quedado más claro, pero, claro, tu explicación no está ahí. Tampoco está tan… Lo puedes hacer o no [le habla a Carlos, el autor], es una sugerencia que te hace un lector, pero, claro, cuando dices «hasta que llegó el alzheimer», hay personas que el Alzheimer les llega muy tarde o igual no es exactamente Alzheimer sino demencia senil que no es exactamente lo mismo, pero…, quiero decir que si empieza a tener Alzheimer a los cincuenta y pico es muy pronto realmente, es muy trágico, realmente, lo que estás diciendo, entonces sí que tiene mucho que ver con el título, entonces ahí te quedaría…

La explicación de la alumna es sobre coherencia: la alumna sugiere al autor que añada la edad en la que el biografiado empieza a padecer Alzheimer, ya que, si no, no se entiende bien el título del escrito; si el lector no sabe que el biografiado padeció Alzheimer a los cincuenta y algo años, no entiende por qué «La luz se apagó antes de lo debido». Es una buena sugerencia que, a continuación, la profesora intenta explicar al autor del escrito.

En esta intervención, la alumna, además de explicar, está contestando a otro alumno, en este caso al autor del escrito. Es decir, es uno de los catorce casos mencionados anteriormente en los que se dan dos AC dialógicas a la vez.

C6.EP7. El episodio 7 del capítulo 6 trata sobre coherencia y sobre el tipo de información seleccionada. La alumna que realiza la AC de explicar es también la que ha introducido el episodio:

> VIOLETA: Yo, quizás, especificaría dónde está Potríes y no tanto donde está Gandía.
> PROF: [Ríe] Muy bien.
> VIOLETA: Porque…
> PROF: ¡Qué buena!, claro.
> VIOLETA. Porque se traslada a Potríes y, pues, si lo conoces, bien, pero si no…
> PROF: Un poco tiene razón, Carmen, es cuestión de adecuación del escritor al lector. ¿Potríes es Francia?
> VOZ ALUMNA: Sí, sí, sí.
> VOZ OTRA ALUMNA: Noooo.
> PROF: ¿Es Francia o qué es?
> CARMEN: Es…, está justo al lado de Gandía.
> VIOLETA: Por eso.
> PROF: Ah, ¿está justo al lado de Gandía? Ah, para mí era «Poitrier» [lo pronuncia como si fuera un topónimo francés] digo, se ha dejado una letra, estaba «Potrier», «Poitrier», todo el rato. [Ríe] Qué vergüenza, esto lo voy a borrar de aquí… [risas alumnado], qué horror, «Potríes», no lo había oído. [Ríe] Pues menos mal que lo habéis dicho, porque yo iba a hacer un comentario y te iba a decir que cómo era posible que si se fue a Francia luego siguiera estudiando en su… Yo decía, ahí hay algo que no entiendo, claro, era… Lo entiendo todo, Carmen. Claro, tienes razón, o sea que en realidad solo se cambió de pueblecito de al lado.
> CARMEN: Sí…
> PROF: Es que, claro…
> VIOLETA: Y más cuando está en la guerra Civil que, pues se exilió gente.

Como puede verse en la transcripción, la alumna que ha introducido el episodio explica en seguida por qué propone ese cambio, es decir, propone que se diga dónde está Potríes, dado que es una localidad mucho menos conocida que Gandía, cuyo emplazamiento sí que se explicita en el escrito (aunque el nombre oficial es Potries,

mantenemos la grafía que utiliza la alumna en su escrito). De hecho, la profesora no lo conocía y pensaba que, dado lo que aparecía en el escrito, era una ciudad francesa. Esta confusión generó una situación humorística a la que se haría referencia durante todo el proceso de revisión. El humor es un recurso indispensable para poder llevar a cabo un proceso de revisión en gran grupo de los escritos de los propios alumnos.

C8.EP7. En el episodio 7 del capítulo 8 en el que se aborda una cuestión de repetición de palabras (cohesión léxica), un alumno intenta explicar por qué esa repetición no le parece mal:

> PROF: (...) ¿Qué más? ¿Alguna repetición? A ver si podemos... ¿No queréis hacerle alguna sugerencia más? Mirad la segunda línea...
> VOZ ALUMNA: Ya, «historia».
> PROF: «...Su historia es muy particular, ya que experimentó en primera persona lo que hoy en día figura en los manuales de historia...», yo creo que eso se puede... ¿Cómo, cómo?
> GARI: Pero son dos tipos de «historia», ¿no?
> PROF: Gari, habla más fuerte que si no...
> GARI. Es que la primera «historia» se refiere a «su historia», su vida, y lo otro a la historia en general.
> PROF: Sí, pero las palabras son idénticas.
> GARI: Ya, pero el significado, no.
> PROF: Ya, pero las palabras, sí. Va, hacedle alguna sugerencia.
> VOZ DE ALUMNA: «...su vida...».
> PROF: «...su vida...», «...su biografía...», ¿eh? [Relee el fragmento] «Mariano Mateo Mora nació el tal, tal, tal, tal...» «Vida», lo que pasa es que luego vuelve a salir, [señala la última línea: «...días de vida...»] y hay que tener cuidado, ¿eh?

Este es un caso en el que el alumno contradice a la profesora (destacado en naranja), pero su argumento es débil, al fin y al cabo, la palabra «historia» se está repitiendo dos veces en la misma oración, aunque el significado no sea exactamente el mismo.

C11.EP12. En el episodio 12 del capítulo 11, que trata sobre imprecisión (cohesión léxica), varios alumnos explican lo que entienden tal como está redactado el fragmento que se está revisando, que es el siguiente:

> «Así como, la responsabilidad que desarrollo tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual mujer».

El episodio es este:

> VOZ DE OTRA ALUMNA: Otra cosa, en la frase esa de «Así como, la responsabilidad... tal... tal... tal...», al final, «..., actual mujer», yo pondría «..., su actual mujer» porque «actual mujer» es como que me chirría.
> VIOLETA: Es como que tenga muchas.
> SERGIO: Y de todas ha escogido esa.

> PROF: A ver. Relee otra vez: «Así como, la responsabilidad que desarrollo tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual mujer». Bueno, yo creo que la diferencia está en… [no se entiende] no, no, la coma no la quitas, la coma está muy bien. Puedes añadir un «su» o no, como quieras. Hay lectores que te dicen que si no añades un «su» parece que… bueno… Quizá, aunque el hecho, en realidad, lo que da la impresión de que haya más mujeres o menos no es el «su» o no… Nerea, dilo en voz alta.
> NEREA M: Que lo que parece que haya tenido muchas mujeres es el «actual».
> PROF: No es el «su», la ausencia o la presencia del «su»…
> VIOLETA: Igual ha tenido muchas…
> PROF: Ya, vale. Si ha tenido muchas, nadie…, nos parece a todos bien y nadie lo duda, pero si no es el caso, y solo ha tenido esta mujer, entonces el problema no es el «su», el problema es el «actual». Porque si dices, «…, su mujer» o «…, su esposa», ahí ya queda claro que… no ha habido más, es el «actual».

En este fragmento, las dos primeras AC *explicar* que hemos destacado en naranja, son, además, acciones que refrendan lo que otro alumno ha dicho, refrendan lo que ha planteado la alumna que introduce el episodio. Es decir, explican por qué «actual mujer» les *chirría* —como dice la primera intervención—, aunque no se manifiestan sobre la solución que propone. Finalmente, la tercera AC *explicar* (también en naranja), sí detecta realmente dónde radica el problema de expresión.

C12.EP5. En el episodio 5 del capítulo 12, que trata sobre repeticiones de palabras (cohesión léxica), hay, de nuevo, varias explicaciones de algunos alumnos que aclaran un aspecto del problema de escritura, de hecho, hay una pequeña discusión porque dos alumnos opinan que las cifras que aparecen deben escribirse con letra y una defiende que está bien como aparece. Se está revisando este fragmento:

> «A los 14 años, por necesidades económicas, se puso a trabajar en la panadería de sus tíos, fue en ese momento cuando se dio cuenta de que eso era lo que verdaderamente le gustaba, por lo que, a pesar de la oposición de sus padres, se apuntó a la bolsa de trabajo del Gremio de panaderos. A los 17 años, comenzó a salir con su mejor amiga de la infancia, Concheta, la que ha sido su mujer durante más de 50 años y con la que compartió la pasión por este oficio, abriendo juntos su primer negocio. Además, tuvieron dos hijos, Javier y Jorge. Finalmente, el cáncer acabó con la vida de Paco a sus 80 años».

Y el episodio 5, que transcribimos íntegramente, es el siguiente:

> GARI: No, que también se repite la estructura: «a los 14 años», «a los 17 años».
> PROF: Sí. Sí. Eso en principio, si no hubiera tanta repetición de palabras, a lo mejor…, no nos…, no llamaría tanto la atención, es bueno hacer lo que se llama la *variatio*, variaciones en comienzos de oraciones, pero, si no hubiera tantas palabras repetidas… Se que os cuesta mucho lo de los «años» porque, claro, es muy difícil decir la edad… «A los 17» queda muy raro, a no ser que acabes de decirlo [se refiere a la palabra «años»], pero hay que intentar buscar otras fórmulas, a lo mejor no hace falta decir exactamente la edad, sino otra manera de… A veces no hace falta y a veces sí, hay repeticiones

que son inevitables, tampoco quiero decir que no podamos repetir.

INÉS M: Es que ella tiene un poco de razón porque dijimos que solo se ponían con letra los números hasta el diez o así, y entonces tiene razón. Y, luego, otra cosa, a mí sí que me gusta que esté el número y que esté así la estructura porque me parece que está ordenado, ¿no? Y que ves los números rápido, a los 14, 17, 50, 80, vale, pues, en orden, ¿sabes? O sea para una persona…

PROF [ríe]: De acuerdo, eso es muy científico, eso te ha quedado súper científico, pam, pam, pam, pero estamos en un escritooo… Está bien, es ordenado, y tú ahora me dices, pero es que es un escrito expositivo y queremos que sea…, tienes razón, hay un poco de razón, pero es que, si no, nos aburrimos, queremos que nos sorprenda con una entrada… Estoy hablando en general, ni siquiera solo del tuyo [se dirige a la autora del fragmento], queremos que nos atrape, como tú dices, a los 14, 17, a los 80 o a los 50 estamos durmiéndonos, ¿eh?, tiene que despertarnos el escrito. Leer cuesta mucho, por eso lee tan poca gente, ver una peli, ver un audiovisual…, sin querer, lo ves. Pero leer requiere una…, una actitud…, requiere mucha actividad, es algo complejo y para que leamos aquello tiene que estar manteniéndonos despiertos y llamándonos la atención. Y eso es lo que tiene que tener un texto, aparte de ser correcto y tal. [Se dirige a otro alumno, a Carlos.] ¿Tú que ibas a decirle a Inés respecto a los números?

CARLOS O: Que, aunque pasen del diez siguen siendo palabras cortas… y son monosílabos.

PROF: Aunque la norma diga del cero al diez, lo cierto es que cuando es una palabra sola, es preferible ponerlo en palabra. «Diecisiete» es una palabra, «cincuenta», «ochenta», «catorce» no son palabras complejas como «trescientos veinticinco», que son ya…

GARI: Sobre los números, dice que del uno al diecinueve se escriben con palabra y luego las decenas, por ejemplo, «cuarenta», «cincuenta»…

PROF: Claro. ¿Y eso dónde lo dice?

GARI: Que nosotros, por ejemplo que, justamente, sobre los números, que nos ha tocado este tema… Dice que del uno al diecinueve se escriben todos en una palabra y luego las decenas, pues, ejemplo «cuarenta», «cincuenta»…

PROF: ¿Eso dónde?

GARI: En nuestro trabajo [se refiere al trabajo contrastivo catalán-castellano].

PROF: Genial…

VIOLETA: Los expertos

PROF: ¿Habéis visto para qué sirve el contrastivo? Muy bien. Es que es verdad, porque, claro, las decenas son las que tienen una sola palabra: «ochenta y tres» ya no vas a ponerlo, pero «ochenta», «setenta». Tenemos aquí la norma, genial.

La primera intervención que hemos destacado en naranja, la de la alumna, además de explicar rechaza lo que el alumno que ha introducido el episodio ha dicho. Más adelante, otro alumno, rechaza lo que ella ha dicho y explica por qué. Y, finalmente, el alumno que había introducido el episodio aporta toda la información sobre por qué esas cifras deben escribirse con palabras y no con números. Esta información la sabe porque precisamente a ellos —a su grupo— les ha tocado realizar un trabajo contrastivo sobre los numerales y cardinales en castellano y valenciano, por eso han tenido que documentarse sobre esta

cuestión. Lo importante de estas intervenciones es que estos dos alumnos son capaces de trasladar el conocimiento de la teoría a un caso práctico que se presenta en el proceso de revisión.

Además, este episodio tiene también una nota de humor cuando otra alumna dice «Los expertos» refiriéndose a los dos alumnos que han trabajado este tema.

C16.EP13. En el episodio 13 del capítulo 16, que trata sobre sustitución pronominal (cohesión), una alumna explica el problema de escritura. El fragmento al que se refiere la conversación es este:

> «Gracias a su manera de trabajar y su personalidad alegre pudo formar una familia y darles la oportunidad de estudiar que ella no pudo tener».

La profesora introduce el episodio pero sin decir qué sucede y una alumna es capaz de detectar el problema y explicarlo:

> PROF: (...) estoy esperando que detectéis algo porque hay un error ahí como una casa.
> IRINA: «familia» y «darles» no concuerda.
> PROF: Más alto, Irina, explícaselo a Estela.
> IRINA: A ver, «una familia» es singular y «darles» se referiría a plural.

Efectivamente, tal como explica la alumna, el problema está en que el pronombre («les») no concuerda en número con el sustantivo al que se refiere («familia»).

C21.EP8. El episodio 8 del capítulo 21, que trata sobre formas verbales (cohesión), es introducido por una alumna que, a continuación, explica el problema de escritura. Se está revisando este fragmento:

> «Ana Garrido Capella (Benaguasil, Valencia, 18 de abril de 1940), amante de la cocina y la costura, es conocida por ser una mujer fuerte, trabajadora y preocupada por los suyos».

El episodio es el siguiente:

> PAULA: En la segunda línea, donde pone «una mujer fuerte, trabajadora y preocupada por los suyos», o sea que..., como que está diciendo cualidades de ella como ser «fuerte» y ser «trabajadora» pero «preocupada» no eres, ¿no?, no lo sé, ¿eh?
> PROF: ¿Dónde, dónde?
> PAULA: En la segunda línea.
> PROF [relee]: «... es conocida por ser una mujer fuerte, trabajadora y preocupada por los suyos...».
> PAULA: O sea que «preocupada», «estás», pero no «eres preocupada», ¿no?
> PROF: ¡Qué buena! Es verdad, ayer también dijiste una muy fina con lo de los... Eh..., muy bien, tiene razón, es que dijiste algo parecido, parecido no, pero que también era de una precisión... fina. Eh..., MARTA, fíjate, tiene razón, donde dices «...es conocida por ser una mujer fuerte, trabajadora...»

> [introduce un posible cambio] «…y por haber estado…» o «…por estar…» o «…por haberse dedicado a los suyos» o por… «…es conocida por ser una mujer fuerte…», es que, claro, «ser preocupada» no es, es «estar preocupada».
> PAULA: «…o por su preocupación».
> PROF: «…es conocida por ser una mujer fuerte, trabajadora…» «…y por estar siempre preocupada por los suyos», también podría ser, me refiero para mantener más su redacción, pero si no, busca otra… ¿cómo habéis dicho?
> OTRA ALUMNA: «dedicada»
> PROF: «…y por estar dedicada a los suyos…» también. Pero sí.

Aquí la intervención de la alumna destacada en naranja detecta un problema que podría haber pasado desapercibido, tal como está construida la oración y, sin embargo, se da cuenta de que «preocupada» no es un adjetivo que pueda utilizarse del mismo modo que «fuerte» y «trabajadora»: uno puede «ser fuerte y trabajador», pero no puede «ser preocupado», sino que «está preocupado». Destacamos esta intervención porque muestra un nivel muy fino de revisión.

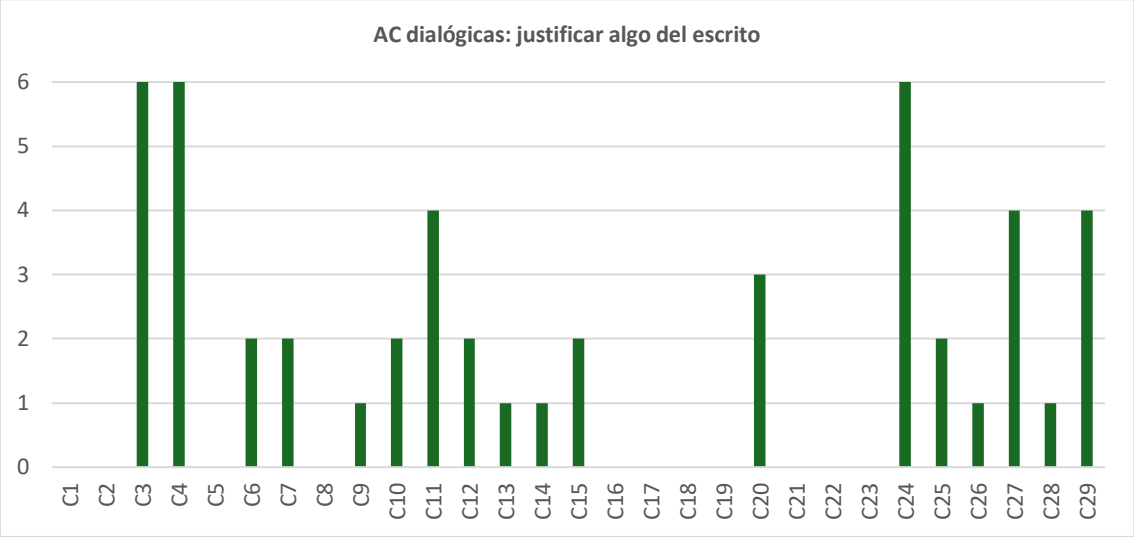
Explicar es una acción importante en el proceso de revisión porque es la acción dialógica que muestra de manera más directa la reflexión metalingüística que el alumnado lleva a cabo cuando detecta un problema de expresión o cuando propone una reformulación del texto.

4.2.2.3. Acciones dialógicas: justificar algo del escrito

Justificar algo del escrito es la tercera AC dialógica más realizada por el alumnado, se da en 50 ocasiones, lo que representa el 13,3% del total de estas acciones. Su distribución a lo largo del proceso de revisión es relativamente equilibrada: 27 casos en los primeros catorce capítulos (C1-C14) y 23 casos en la segunda mitad (C15-C29). Como puede verse en la Figura 60, esta acción aparece sobre todo en seis capítulos (C3, C4, C11, C24, C27 y C29) que concentran el 60% del total de esta acción (30 casos). De hecho, hay once capítulos en los que no se ha detectado esta acción (C1, C2, C5, C8, C16, C17, C18, C19, C21, C22 y C23).

Figura 60

Gráfica de distribución por capítulos de la acción «justificar algo del escrito»



Justificar algo del escrito es casi una tendencia *natural* de un autor, sobre todo cuando se le cuestiona algún aspecto del texto. Por ello, en cierta manera, nos sorprende que no se haya dado con mayor frecuencia todavía. Con todo, en ocasiones, quienes justifican algo del escrito no son los autores, sino los lectores. A continuación, mostramos algunos ejemplos.

C3.EP6. El episodio 6 del capítulo 2 trata sobre falta de información (coherencia). Se está comentando este fragmento:

> «Durante la guerra Civil vivió en el bando republicano. No obstante, en 1940 se casó con el hermano de su mejor amiga, Emilio, pianista del bando nacional».

La cuestión que se debate es el final de la oración, porque «pianista del bando nacional» resulta extraño a los lectores:

> CARLOS O.: Que parece como una… banda de música.
> PROF: Claro, que parece que el bando nacional… no, no es que parezca una banda, pero parece que el bando nacional tenga pianistas, eh…, ¿no? ¿no os parece que…?, también los republicanos y los otros, unos tenían pianistas, no sé, tenían de todo. Queda un poco así, queda como si fuera pues un poco una banda o un colectivo…
> INÉS M [autora]: Es que tocaba en la banda y vivía de eso, o sea le pagaban por ser pianista.
> PROF: Ahhhh
> INÉS M: Claro, por eso.
> PROF: Ah, entonces está muy bien. Es que eso es lo que…

En la intervención destacada en verde, la autora justifica lo que ha escrito diciendo que, efectivamente, la profesión del tal Emilio es pianista del bando nacional. Es una información que sorprende a los lectores, pero como no tienen conocimientos suficientes sobre el tema, asumen que la afirmación de la autora es cierta y, si es así, la manera de expresarlo es correcta, porque eso es exactamente lo que los lectores habían entendido.

C4.EP9. En el episodio 9 del capítulo 4, que trata sobre falta de información (coherencia), un alumno propone al autor del texto que añada el mote de su abuelo, la persona biografiada y el autor justifica claramente la ausencia de este mote:

> ANDREU: Yo a lo mejor también pondría el mote, de él, si a Carlos le parece bien. Se le conoce así en el pueblo.
> PROF: Ahhhhh... Pero eso es información privilegiada [risas de la profesora y del alumnado].
> CARLOS O: Pero el mote es de mi bisabuelo, no de mi abuelo.
> ANDREU: Ah, vale, vale.
> [Risas y ruido]
> PROF: Información privilegiada. Pero si lo tuviera, si tuviera un mote por el que es conocido en el pueblo, la idea es buena, así como habéis hecho otras personas ayer, venga, va, ayer salió en otra biografía, no sé qué... conocida como...
> VOZ DE ALUMNA: «Salvorín».
> PROF: «Salvorín», ¿eh?, claro, si fuera conocido por ese mote tiene que salir muy pronto.

El alumno revisor, que es del mismo pueblo que el autor del escrito, ha confundido el mote del antepasado del autor: este ha biografiado a su abuelo y el mote es de su bisabuelo, por eso no aparece mencionado en el texto. Es un argumento inapelable.

C24.EP6. El episodio 6 del capítulo 24, que aborda la falta de información (coherencia), es introducido por una alumna que plantea que no se entiende bien cómo la persona biografiada pasó de vivir en Sevilla a instalarse en Valencia. Entonces, la alumna autora intenta justificar esta ausencia de información:

> CELIA: Que no sabemos cómo acaba de Sevilla en Valencia.
> PROF: Ah, ¿sí?, ¿no lo sabemos?
> VOCES ALUMNADO: No, no.
> PROF: [relee muy rápidamente la entrada] Es que el lector es muy curioso... ¿Luego lo explicas?
> NEREA L: En las partes de detrás sí que se explica [se refiere al texto completo de la biografía].
> PROF: Vale. A lo mejor no es tan trascendente como para que nos lo destaque en la..., en el fragmento inicial. Pero no solo no sabemos por qué ni cuándo tampoco ni nada. Quizá alguna...
> VOZ ALUMNA: No, por eso...
> NEREA L: Es que hay muchos viajes, demasiadas fechas, para ponerlo en este fragmento.

> PROF: Vale. Ya, pero puedes hacer una alusión en algún momento… [relee proponiendo cambios] «…Por circunstancias de la época y de la vida no pudo estudiar y hubo de trabajar desde muy pequeño, ya fuera…tal… tal… tal…». Bueno, tú verás, pero que conste que el lector…
> NEREA L: Ya, ya.
> PROF: [Continúa la frase] …se queda con la duda desde el principio, entonces, si puedes introducir alguna mínima referencia, aunque sea genérica de… «…debido a numerosos viajes… o tal… al final acabó instalándose en tal…», no lo sé. Piénsalo.

En este caso, la justificación de la autora, destacada en verde, no es sólida, si los lectores han percibido que no se entiende bien el texto, es que debería añadir alguna información al respecto, aunque sea de manera genérica como le propone la profesora. Es un capítulo con bastantes problemas de coherencia y cohesión que dificultan la comprensión de lo que la autora quiere decir, por eso, con frecuencia —en seis ocasiones— se ve obligada a justificar algo del escrito.

C29. EP12. En el episodio 12 del capítulo 29, el último, una alumna plantea que el título no tiene relación con el escrito y, por tanto, el autor se ve obligado a justificar el título. Este es el episodio:

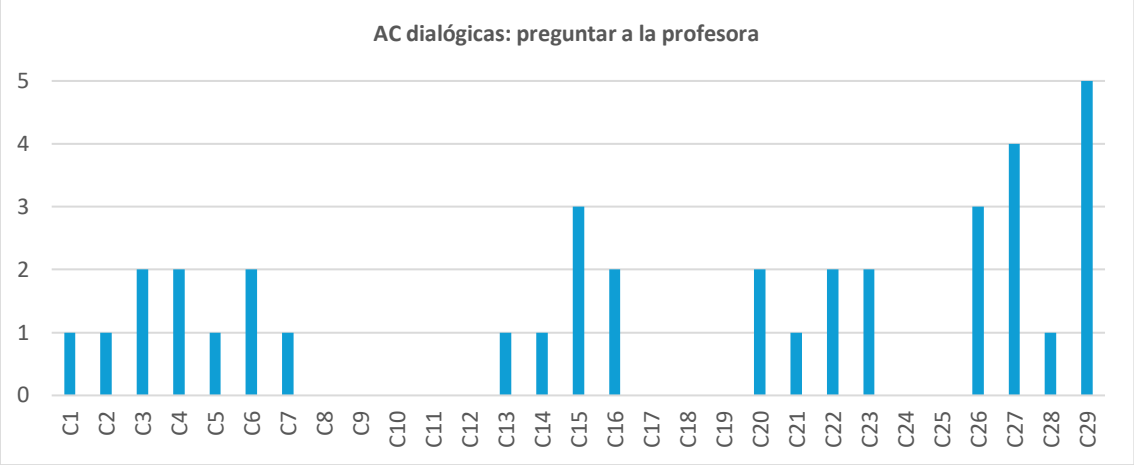
> LAURA MA: No sé si soy yo, pero yo no veo relación con el título y con lo que ha escrito. Es que, a lo mejor, lo ha puesto por algo pero no entiendo por qué.
> ANDREU: No, eso es un…, de eso hablaré luego, ya, más adelante, «Riu Rau» (sic) es una casita de campo, hablaré luego.
> PROF: Vale, pero ahora que te lo ha preguntado…, nos has dejado a todos intrigados.
> ANDREU: «Riu Rau» son las casitas de campo, se llaman así [es una palabra en valenciano que se escribe *riurau,* pero mantenemos la grafía del escrito del alumno].
> VOCES ALUMNAS: Claro, claro.
> PROF: Eh…, es cierto que, como primer párrafo, hay que decirlo, nos ha dejado descolocados con ese título. Es como una vez que… como el «MacGiver» también que dice «un MacGiver» tal y luego en los primeros párrafos no veíamos ahí a «MacGiver». U otros, ha pasado varias veces.
> ANDREU: O lo pongo entre comillas…
> PROF: No, yo, como lo voy a leer todo seguido… espero enterarme, pero como primer párrafo aislado, el título…, nos deja muy despistados, eh. Pero, vaya.

El título es «Riu Rau» i en ningún momento del escrito el autor hace referencia a ello, por eso la intervención de la alumna revisora es totalmente pertinente. El alumno autor lo justifica diciendo que lo explica en el resto de la biografía, pero la profesora le advierte de que, como ha sucedido en otros casos, eso despista al lector del fragmento inicial recogido en el blog, que son los escritos que se están revisando en gran grupo.

4.2.2.4. Acciones dialógicas: preguntar a la profesora

Preguntar a la profesora se da en 37 ocasiones, lo que representa un 9,9% del total de las AC dialógicas. La distribución de esta acción, a diferencia de otras, se concentra, sobre todo, en la segunda parte del proceso de revisión: en los primeros catorce capítulos aparecen 12 casos (C1-C14), mientras que en los restantes quince, hay 25 casos (C15-C29), más del doble. Esta distribución queda reflejada en la Figura 61:

Figura 61
Gráfica de distribución por capítulos de la acción «preguntar a la profesora»



El alumnado pregunta a la profesora casi cualquier cosa, desde cuestiones puramente normativas hasta un genérico «¿Y qué pongo?» cuando no se les ocurre cómo resolver un problema de escritura, pasando por preguntas más prácticas sobre cómo entrar en el blog, u otras cuestiones sobre la información que se aporta en los escritos del alumnado, a veces, incluso, sobre temas morales. Veamos algunos ejemplos.

C1. Entre el EP5 y el EP6 del primer capítulo, un alumno plantea una pregunta sobre conjunciones:

> GARI: Perdón una pregunta, ¿«puesto que» y «ya que» son sinónimos? O es como un matiz.
> PROF: Son conjunciones causales, son conjunciones que expresan causas.

C4. Antes de iniciar el capítulo 4, se plantea la cuestión de por qué algunos alumnos todavía no han subido el principio de su biografía al blog. Entonces, sucede esta conversación en la que dos alumnos plantean preguntas prácticas sobre cómo entrar al blog:

VOZ ALUMNA: Que a mí no me da acceso.

VOZ OTRA ALUMNA: A mí tampoco.

DIEGO: Yo no lo he intentado.

PROF: [Con humor] El otro.

[Risas de la clase]

DIEGO: Es que… no vine el día que lo dijiste.

PROF: No, no viniste. Lo comenté el día 21 de marzo que faltó… [Ruido y voces del alumnado] A ver, aunque no vinierais el día 21 que fue cuando lo comentamos, cuando ya estaba en marcha el blog, yo os he enviado…, porque hay personas que no vinieron el 21 y han podido acceder, o sea que no es excusa necesariamente, pero no pasa nada. Yo os envié un correo personal, un correo en el que teníais que pinchar en… un enlace para poder acceder pero ya habrá caducado. Las personas que no puedan acceder que me envíen un mensaje con su correo [se refiere a su dirección electrónica]…

MIGUEL: ¿Pero con el correo ya entras? Es que entré en la página esa y no sabía qué hacer.

PROF: A ver, si entras en la página esa que tú dices, es decir, en nuestro blog de biografías, lo que sucede es que entras como cualquier persona desde fuera, no puedes más que mirar, que está muy bien, ya es suficiente. Pero como vosotros además de lectores sois autores de vuestras entradas, de una entrada, os tengo que dar…, la persona que ha creado el blog que es el administrador, que en este caso soy yo, la administradora os tiene que dar permiso, os puedo dar permiso como «autores» o como «administradores», en este caso os he dado permiso como «autores» y así no podéis entrar en las entradas ajenas y marearlas. Si no, imagínate, que has acabado de editar tu entrada después de lo que te ha costado y viene Carlos se equivoca y te la borra. Para evitar eso, sois «autores» y podéis editar vuestras entradas pero no marear en las otras, ¿vale? Entonces las personas, por favor, que no tengan acceso… o que no se les haya ocurrido intentar entrar [ríe mirando al alumno que antes ha dicho que no lo ha intentado], las personas que no tengan acceso que me escriban un correo y me digan, por favor, envíame… y me ponéis… lo que más me cuesta, que ya lo dije el día que no estabais, es buscar vuestros 48 correos y ponerlos. Me ponéis vuestro correo y yo os enviaré un enlace, ¿vale?

DIEGO: ¿Pero el correo de la Universidad o del Gmail?

PROF: El de la Universidad mismo vale, pero si quieres… Un correo que te llegue y que tú puedas contestar.

DIEGO: Vale.

PROF: Si es el Gmail a lo mejor es más…, como es de la misma empresa… Me da igual, yo os lo envié a los correos de la Universidad que son los que tengo. Y luego tenéis que entrar con un usuario, quien tenga un usuario de Gmail o de Google y tal creo que ya vale, y, si no, tiene que crear uno, ¿eh? Atentas las que no habéis entrado, ¿vale? Y ya está, seguid los pasos, todo el mundo lo ha hecho, y si no, llamáis a cualquiera de vuestros amigos o amigas y…

VOZ ALUMNA: Sí, yo he podido con el enlace ese…

PROF: Ahhhh, ¿con el que tenías? [Mira a Diego] Inténtalo, ¿vale?

DIEGO: Vale.

PROF: Pruébalo y si no te funciona me envías un correo. O sea que no ha caducado todavía. Vale. Todos los demás sí que os ha funcionado, sí que habéis podido entrar o por lo menos tenéis el acceso. Bueno, no está mal, de 48 solo tres no han podido entrar, no está mal, es una buena media.

Es una conversación típica de aula en la que algunos alumnos no se han enterado de una instrucción que ya se explicó y que, ahora, la profesora repite para los tres alumnos que todavía no han accedido al blog colectivo.

C7.EP13. El episodio 13 del capítulo 7 trata sobre selección de la información (coherencia) y es introducido con una pregunta de la alumna autora a la profesora. En realidad, la pregunta tiene un carácter moral:

> INÉS N: Arantxa, una pregunta, así, a modo de curiosidad…
> PROF: Fuerte, fuerte, que te oiga la cámara.
> INÉS N: Ehhhh, se llama «Vicente Nieto Nieto», yo pensaba que era, pues, coincidencia, porque conozco una chica que se llama Navarro Navarro, y luego el mismo día que lo estaba entrevistando me enteré que era porque sus padres eran primos…
> VOCES ALUMNADO: Ohhhhh [expresiones de asombro o de suma sorpresa]
> PROF: No pasa nada, a ver…
> [Voces de alumnado a la vez, ruido]
> PROF: A ver, en los pueblos, la mayoría, en los pueblos pequeñitos, primos segundos, seguro, y primos hermanos, quizá, a ver, y no vamos a ahondar más porque…, no es tan raro.
> PROF: Si quieres explicarlo, lo explicas y, si no, no hace falta. Lo que tú consideres. Si tú consideras que… Ey! [pide silencio] Va, esto es para todos, cuando tengáis estas dudas. Si tú consideras que es una información relevante, la pones, si consideras que no… Yo también he pensado que era coincidencia dos Nietos Nietos, quiero decir…, lo que tú consideres…
> INÉS N: Yo también pensaba eso…
> PROF: Lo que tú consideres, eso lo has de valorar tú, ¿es relevante la información para la vida de esta persona, sí o no? Si lo es…, si no…, a nosotros, no nos importa. Si tú me dices, hombre, es que marcó…, alguna parte, algo, que yo voy a contar… Si fueron dos familias que estuvieron siempre enfrentadas como los Montesco y los Capuleto, imaginaos dos familias…, eh…, que se llevan mal, que no lo parece porque no está en el primer párrafo, que les marcó la vida porque la familia…, siempre estuvieron en contra de aquel matrimonio, yo qué sé, vaya usted a saber. Sí, claro, si hay ahí un… filón, si es el tema, evidentemente tienes que explicarlo. Si es un dato más que es trascendente para sus vidas…, lo que tú consideres.

La alumna pregunta si debe incluir la información de que el biografiado es hijo de dos primos hermanos, lo pregunta con cierta timidez y la profesora intenta desviar la atención sobre el hecho mismo y responde diciendo que lo incluya si lo considera una información que es relevante en la vida del biografiado, si no lo es, tampoco es necesario.

C21. Al final de este capítulo, un alumno pregunta sobre la diferencia entre guiones y paréntesis y la profesora le responde. El diálogo es este:

> MIGUEL: ¿Y en qué se diferencian los guiones y los paréntesis?
> PROF: Pues en cuanto a sentido, no se diferencia, queda como… La verdad es que queda más

elegante el guion y los paréntesis son más científicos, normalmente, y en textos humanísticos nos gusta más, os lo digo por experiencia, los guiones, excepto que dentro de un guion tengas que poner... excepto si es esto... [señala algo en la pantalla]. Pero nos gustan más los guiones que los paréntesis, pero el sentido es el mismo, queda más elegante.

C22. Antes de iniciar la revisión del C22, una alumna formula una pregunta sobre la extensión del escrito relacionada con la evaluación y la profesora responde a la pregunta:

ESTELA: Si hacemos un texto de más de 700, ¿pasa algo?
PROF: Hombre, no deberíais, vale, si son 710 o 715, vale, ahora, si dices, es que he hecho 800, hombre, no. Diez, quince, no me importa, son pocas palabras, en realidad, si te dicen 700 y tú haces 715, son dos líneas, en realidad, pero, en principio, manteneos en el margen, que para eso lo hemos puesto, porque no es lo mismo un escrito de 700 que un escrito de 1000, casi siempre, es muy poco frecuente que tengamos una libertad absoluta de extensión respecto a los trabajos, sea casi de lo que sea, casi siempre hay una extensión y hay que acostumbrarse a adecuarse a ella. Si tenemos mucho contenido y poca extensión, pues hay que acostumbrarse a sintetizar y decir solo lo importante. Y, al contrario, si tenemos mucho espacio y contenido menos, pues hay que ir ejemplificando, buscando tal y extendiendo... haciéndolo más analítico... Es parte del trabajo. ¿Eh? Si hay que sacrificar una pequeña parte de la biografía, pues se sacrifica, siempre que no descompense, que no quite algo importante, pues igual conviene a lo mejor quitar... alguna... algo muy explicado, pues quitas a lo mejor un poco de información de aquí para mantenerlo otro... Eso forma parte de la escritura de esta biografía.

C27.EP10. Antes de comenzar estrictamente el episodio 10, que trata sobre repeticiones de palabras (cohesión léxica), una alumna formula una pregunta sobre los relativos:

GEMMA: En la penúltima línea...
PROF: Atended, va, que a Juanlu [la profesora se equivoca de nombre, no hay ningún Juanlu en la clase, en realidad, es Jose Luis] le interesa.
GEMMA: Es una duda de la penúltima línea, el «a quien» y el «con quien» no llevan acento porque es un relativo, ¿no?
PROF: No llevan acento porque son relativos, muy bien.

Como decíamos, la AC *preguntar a la profesora* abarca cuestiones de todo tipo porque, a la profesora, el alumnado le consulta casi cualquier cosa que tenga que ver con la normativa lingüística, con la información de los escritos o con cualquier duda relacionada con la asignatura.

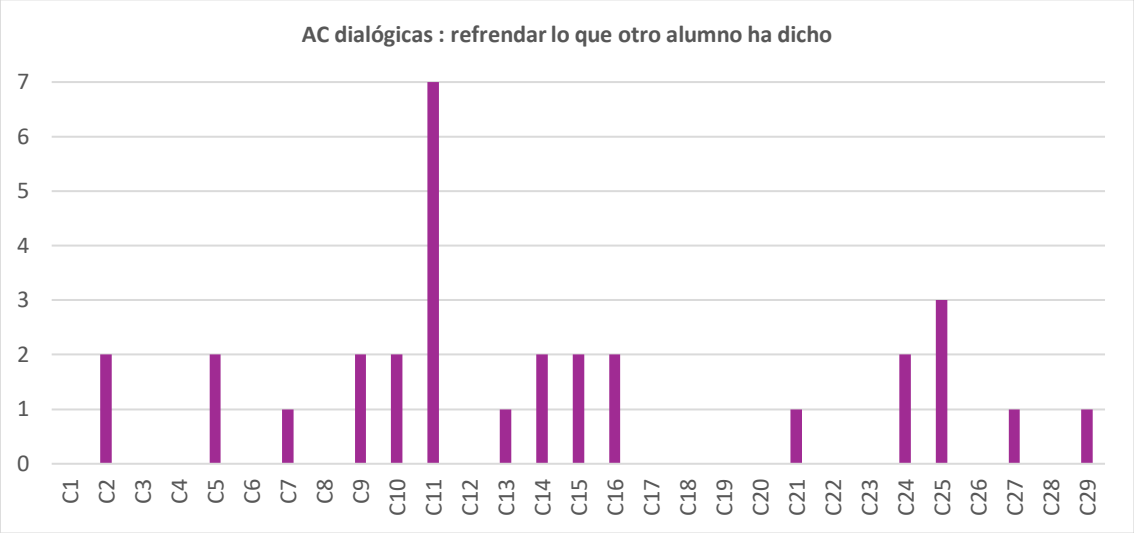
4.2.2.5. Acciones dialógicas: refrendar lo que otro alumno ha dicho

En ocasiones, un estudiante da la razón o apoya la opinión o un comentario de otro alumno, es lo que hemos llamado *refrendar lo que otro alumno ha dicho,* una acción que

se da en 31 ocasiones y representa el 8,3% del total de las AC dialógicas. La distribución de esta acción en el proceso de revisión es la siguiente: del capítulo 1 al 14, 19 casos (C1-C14) y de los capítulos 15 al 29, 12 casos (C15-C29). Sin embargo, si exceptuamos el C11, que concentra 7 casos, la distribución es bastante equilibrada durante todo el proceso: 12 casos en la primera mitad (aparte de los 7 casos del C11) y 12 en la segunda mitad, tal como puede observarse en la Figura 62.

Figura 62

Gráfica de distribución por capítulos de la acción «refrendar lo que otro alumno ha dicho»



A continuación, comentamos algunos ejemplos de esta acción.

C5.EP3. El episodio 3 del capítulo 5 trata sobre uso de preposiciones (cohesión). Una alumna introduce el episodio, en seguida, otro alumno refrenda su propuesta y, después, más voces lo apoyan:

> ALUMNA: Lo de «…Estudió en el colegio de Santísima Trinidad…», yo creo que el «de» ese sobra.
> GARI: Ya, yo también.
> VOCES ALUMNADO: Yo también.
> PROF: Bien [Relee incorporando el cambio] «…Estudió en el colegio Santísima Trinidad ubicado en Plasencia…».

C9.EP9. Aquí sucede algo parecido al caso anterior. El episodio 9 del capítulo 5, que trata sobre léxico impreciso (cohesión léxica) es introducido por un alumno y, en cuanto lo enuncia, otra alumna apoya esta opinión:

CARLOS O: No está mal y sé a lo que se refiere, pero «familia humilde de clase media», a mí no me acaba de...

VIOLETA: Sí, yo también lo he pensado.

PROF: Bueno, ehhhh, es bueno, es bueno el detalle, yo no me había dado cuenta, es bueno el detalle, me gusta, pero me gusta porque la clase media es muy amplia, en realidad...

C11.EP12. Otro ejemplo parecido es el episodio 12 del capítulo 11 (léxico impreciso, cohesión), que es introducido por una alumna que detecta algo raro en el enunciado pero no acaba de decir con precisión qué sucede. Entonces, otra alumna lo refrenda añadiendo información y, en seguida, otro alumno lo corrobora:

VOZ DE OTRA ALUMNA: Otra cosa, en la frase esa de «Así como, la responsabilidad... tal... tal... tal...», al final, «..., actual mujer», yo pondría «..., su actual mujer» porque «actual mujer» es como que me chirría.

VIOLETA: Es como que tenga muchas.

SERGIO: Y de todas ha escogido esa.

PROF: A ver. Relee otra vez: «Así como, la responsabilidad que desarrollo tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual mujer». Bueno, yo creo que la diferencia está en... [no se entiende] no, no, la coma no la quitas, la coma está muy bien. Puedes añadir un «su» o no, como quieras. Hay lectores que te dicen que si no añades un «su» parece que... bueno... Quizá, aunque el hecho, en realidad, lo que da la impresión de que haya más mujeres o menos no es el «su» o no... Nerea, dilo en voz alta.

NEREA M: Que lo que parece que haya tenido muchas mujeres es el «actual».

PROF: No es el «su», la ausencia o la presencia del «su»...

VIOLETA: Igual ha tenido muchas...

PROF: Ya, vale. Si ha tenido muchas, nadie..., nos parece a todos bien y nadie lo duda, pero si no es el caso, y solo ha tenido esta mujer, entonces el problema no es el «su», el problema es el «actual». Porque si dices, «..., su mujer» o «..., su esposa», ahí ya queda claro que... no ha habido más, es el «actual».

C16.EP4. En el episodio 4 del capítulo 16 hay un problema con la selección de la información (coherencia) que detecta un alumno y otro lo corrobora en seguida. Se trata de lo siguiente:

ANDREU: Que en la segunda línea pone «la frontera entre Albacete y Castilla la Mancha» sería otra provincia de Castilla la Mancha, ¿no? Entre Albacete y otra provincia de Castilla la Mancha.

GARI: No tiene sentido.

PROF: [Lee de nuevo]: «...en una pequeña aldea llamada Arroyofrío, esta delimita...», yo sencillamente, ¿sabéis lo que pasa?, yo en lugar de «esta» diría «que delimita», utiliza un relativo es mucho más ligero como construcción. [lee de nuevo] «que delimita» o «esta delimita la frontera...». ¿Qué es lo que planteas, Andreu?

ANDREU: Que Albacete está dentro de Castilla la Mancha, que sería con otra provincia.

PROF: [Se dirige a Estela] Ah, [ríe] vale, entonces qué querías decir, que está entre Albacete y qué.

ESTELA: Estaba... Castilla la Mancha y no sé si Andalucía [no se entiende bien lo que dice] Es que no

sé cómo explicarlo.

PROF: Pero dónde está, entre qué y qué, entre Albacete y qué.

ESTELA: Está dentro de Albacete, ¿sabes?, pero es un pueblo muy chiquitito, que es que los otros pueblos no los vais a conocer.

PROF: Sí, pero, cuando dices que está…

ESTELA: Porque está el pueblo y, si pasas al pueblo siguiente, ya no es Castilla la Mancha.

PROF: ¿Y qué es?

ESTELA: Andalucía, ¿no?

PROF: [Ríe] No sé, tu sabrás dónde está. Vale, pues entonces, es lo que te dice Andreu, no puede estar entre Albacete y Castilla la Mancha si Albacete pertenece a Castilla la Mancha. ¿Vale? Entonces, puede estar entre Albacete y Andalucía o entre Albacete y la provincia que corresponda o lo que tú quieras pero evidentemente no puede estar entre Albacete y Castilla la Mancha si Albacete está incluida en Castilla la Mancha. Eso, eso… Quiero decir, no sé dónde está Arroyofrío, pero colócalo donde corresponda, ¿vale?

C21.EP22. En ocasiones, la AC *Refrendar* se refiere a algunas intervenciones del alumnado que apoyan lo que ha dicho la docente, como en el episodio 22 del capítulo 21 que trata sobre sustitución pronominal (cohesión). El episodio ha sido introducido por la profesora y, a medida que avanza la conversación, una alumna primero intenta contradecir lo que plantea la docente, pero, cuando se da cuenta de que está equivocada, interviene apoyando la idea de la profesora con datos.

PROF: (…) A ver aquí, cuidado a ver en esta oración tal como está construida, a ver aquí lo que detectamos, «…nació en el seno de una familia humilde y trabajadora, la cual llegó a pasar necesidades debido a que se quedó huérfana de padre a los nueve años». ¿Ese «la cual» a quién se refiere? ¿Marta?

MARTA: A la familia.

PROF: Si se refiere a la familia, mira lo que pasa, «la cual llegó a pasar necesidades debido a que se quedó huérfana…», ¿se quedó huérfana, la familia? Vale. Otra vez. Cuidado con… estos son los problemas de cohesión, esto es importante, no lo podéis hacer, pasa con los relativos, pasa con los posesivos, pasa con los pronombres átonos, con los *febles*…, o los…, tal. Mucho cuidado, has visto, ¿vale? Es muy importante que lo detectes. Yo ya sé que ese «la cual» era «la familia», pero después has puesto un predicado cuyo sujeto no es «la familia» porque no puede ser. Eso hay que rehacerlo. Eso es lo que me importa, sobre todo, más que las repeticiones o… Eh… Vale, vamos a seguir. Y eso teníais que haberlo captado por ahí, cabecitas pensantes.

VIOLETA: Pero como son con los tres hermanos…, ¿no?

PROF: ¿Cómo?

VIOLETA: No sería huérfana ella sola, es la familia, por los tres…

PROF: «La familia» no se queda huérfana, a ver, dices…, no, no. [Relee] «…nació en el seno de una familia humilde y trabajadora, la cual llegó a pasar necesidades…», sí, la familia llegó a pasar necesidades, «…debido a que se quedó huérfana…», «la familia», no, se quedaron huérfanos, los hijos. Aquí ella ya está hablando de Ana otra vez, clarísimamente, a ver…

VIOLETA: Sí, pone los años y todo.

PROF: [Relee] «...de padre a los nueve años».

Refrendar lo que otro alumno ha dicho es una AC dialógica importante porque muestra claramente la interacción entre el alumnado y entre este con la profesora.

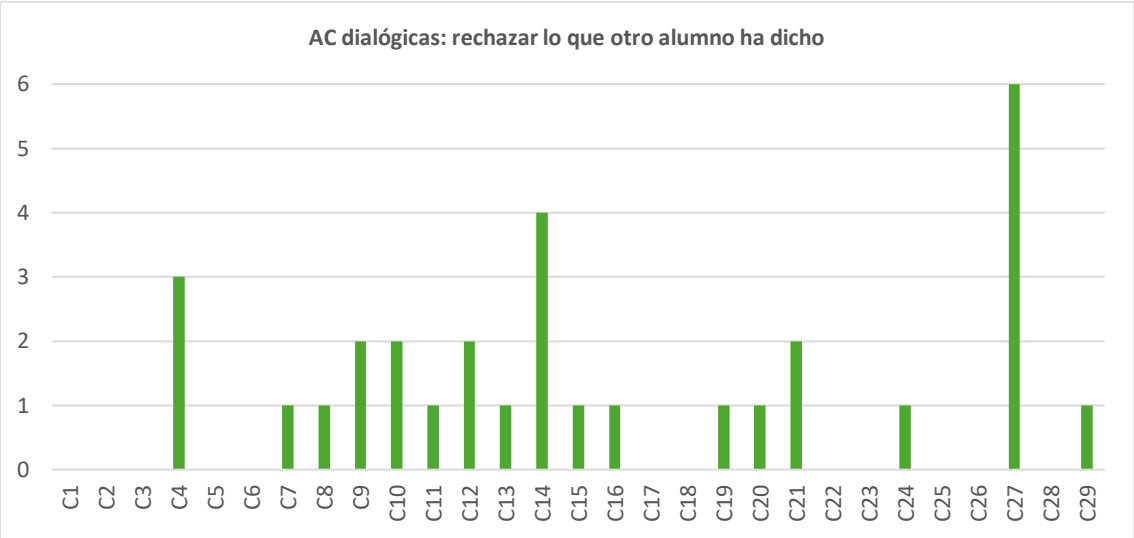
4.2.2.6. Acciones dialógicas: rechazar lo que otro alumno ha dicho

Rechazar lo que otro alumno ha dicho es una acción vinculada a *refrendar* y, como esta, evidencia la interacción entre el alumnado y entre este y la profesora, es decir, son acciones propias de una conversación: se está de acuerdo con lo que alguien ha dicho o no se está de acuerdo y, por lo tanto, se manifiesta la sintonía o la discordancia. De hecho, el análisis ha revelado que ambas AC se dan —casualmente— el mismo número de veces: *rechazar* —como *refrendar*— aparece en 31 ocasiones que representan el 8,3% de las AC dialógicas.

Rechazar lo que otro alumno ha dicho se distribuye, en apariencia, de manera relativamente equilibrada entre la primera mitad del proceso de revisión, en la que se dan 17 casos (C1-C14) y la segunda mitad, con 14 casos (C15-C29). Esto es así, pero como puede apreciarse en Figura 63, 10 casos, que representan el 32,3%, se concentran en dos capítulos (C14 → 4 casos y C27 → 6 casos).

Figura 63

Gráfica de distribución por capítulos de la acción «rechazar lo que otro alumno ha dicho»



Comentamos, a continuación, algunos ejemplos de esta acción.

C4.EP13. En el episodio 13 del capítulo 4, que trata sobre uso de mayúsculas (corrección), la profesora introduce el episodio con una pregunta: «¿Qué pasa con "alzheimer"» y, como nadie interviene con claridad, insiste: «El nombre de la persona es con mayúscula, ¿pero el nombre de la enfermedad se pone con mayúscula?». A continuación, un alumno dice que no y otro que sí. La duda se resuelve con la intervención de una tercera alumna que lo busca en el diccionario y lo explica.

> PROF: (...) ¿Qué pasa con «alzheimer»?
> [Voces que no se entienden]
> PROF: Creo que es con mayúscula, ¿no? Aunque, en realidad, Alzheimer es el nombre de... El nombre de la persona es con mayúscula, ¿pero el nombre de la enfermedad se pone con mayúscula?
> GARI: Creo que no.
> MIGUEL: Sí, yo creo que sí.
> PROF. Yo casi siempre lo he visto, a ver, en mi memoria, siempre lo he visto con mayúscula pero, en realidad, es una enfermedad, pensemos que...
> GARI: A ver, pero cuando tú dices «tengo gripe» no lo pones con mayúscula.
> PROF: Claro, efectivamente. «Tengo gripe» o alguien padece epilepsia o lo que sea...
> LUCÍA [que ha levantado la mano]: Aquí pone que se mantiene la mayúscula.
> PROF: Muy bien, pues se mantiene. Yo lo que recordaba en mi cerebro era haberlo visto con mayúscula.
> LUCÍA: Pero, claro, la gripe, por ejemplo, no ha habido nadie que se llamara «gripe»...
> VOZ ALUMNO: Claro, es que eso...
> LUCÍA: Es que algunas enfermedades cogen el nombre de la persona.
> PROF: [La profesora asiente]. Menos mal que tenemos a Lucía, ¿eh? No sé qué haríamos. Muy bien, genial. Estupendo.

C9.EP.10. El episodio 10 del capítulo 9 es de puntuación (cohesión). Para resolver el problema de escritura, una alumna formula una posibilidad y otro alumno, inmediatamente, la rechaza. Luego interviene la profesora para aclarar la situación.

Se está revisando esta oración:

> «Lola fue y es una fuerte luchadora...».

Entonces, después de una acción no válida de una alumna que propone añadir una coma después de «fue», se comenta la construcción «fue y es» porque, al parecer a una parte del alumnado le gusta y a otra parte no. Por eso, otra alumna propone una variante:

> INÉS N: Y si pusiera «Lola siempre ha sido...»
> PROF: Ah, «Lola siempre ha sido...», claro, no está mal tampoco, otra sugerencia.
> SERGIO: Pero, entonces, si «siempre ha sido» es que ya ha acabado, «sigue siendo».

PROF: No, no, no..., no necesariamente.
SERGIO: Puede seguir siéndolo.
PROF: Claro, claro, pero el «siempre ha sido» no excluye que no lo siga siendo, ¿no? Pero, bueno, es muy interesante, a ver, estos comentarios son muy interesantes, ¿eh? [Relee el fragmento introduciendo la última reformulación propuesta] «Lola siempre ha sido una fuerte luchadora...» ¿Tú crees que queda pasado?
[Violeta asiente con la cabeza]
PROF: Para Violeta queda en pasado.
SERGIO: Yo lo veo más excluyente que «fue y es».
PROF: A ti «fue y es» te gusta.
SERGIO: Sí.
PROF: Bueno, tienes opiniones parciales del «fue y es».

Como puede verse, en su intervención —en verde— el alumno plantea una objeción a la nueva redacción que propone una alumna revisora porque prefiere la redacción original de la autora.

C11.EP1. En el primer episodio del capítulo 11, que trata sobre topónimos valencianos (corrección), dos alumnas rechazan la opción escogida por la autora. El episodio lo propone la profesora cuando pregunta si la grafía «Burjasot» con una sola «s» está admitida.

PROF: (...) ¿«Burjassot» se puede poner «Burjasot»?
GEMMA: sí, yo lo busqué porque...
GARI: Con una o con dos.
PROF: ¿Está admitido..., tiene doble denominación?
GEMMA: Yo lo busqué y sí.
VOZ ALUMNA: Pero si lo pone con dos [se refiere a dos «ss»] mejor.
VIOLETA: Pero podría ponerlo con dos.
PROF: Pero si ella lo quiere poner... A ver, el texto está en castellano y si ella lo quiere poner así...
GEMMA: Iba a ponerlo en valenciano pero como el texto estaba en castellano...
PROF: Ehhh, yo quería... Es que hay algunos que solo tienen denominación en valenciano y otros... Ehhh, si lo ha dejado así, así, como ella quiera. No lo voy a corregir, no puedo, además, no es una falta... Vale.

C14.EP8. Tres de los cuatro casos de *rechazar* del capítulo 14 tienen lugar en el episodio 8 que trata sobre selección de la información (coherencia). El autor del escrito ha incluido algunas denominaciones en valenciano de ciertas tareas del campo —aunque con grafías incorrectas, cosa que se discutirá en el episodio siguiente, el 9. En el EP8, una alumna propone que quite los ejemplos de esas tareas y, en seguida, dos estudiantes se oponen

a ello y, un poco más adelante, otro alumno también prefiere que aparezcan. El EP8 es este:

> ANNA: Yo lo de «diversas actividades que se realizaban en el campo: rayolar, esporgar, vendimiar…», a lo mejor, los tres ejemplos, los quitaría.
> PROF: ¿Por qué? [con asombro].
> ANNA: Pues porque como que con «actividades que se realizan en el campo» ya…
> GARI: No
> VOZ ALUMNA: Es que queda muy bonito.
> ANNA: O que a lo mejor eso, que la gente no entiende, no sabe lo que es, y entonces, a lo mejor, ponerlo después como explicación ya que todo está muy relacionado con el campo…
> MIGUEL: Yo lo veo bien, ¿eh?

C16.EP10. En el episodio 10 del capítulo 16, que trata sobre selección de información (coherencia), una alumna propone que se explicite dónde está Benissa y, en seguida, otra alumna la contradice.

> AITANA: Yo sé dónde está Benisa, pero a lo mejor la gente no lo sabe…
> PROF: Benisa, sí.
> VOZ ALUMNA: Hombre, Aitana.
> PROF: Lo llevaré como una penitencia toda mi vida [se refiere a no saber dónde estaba Potríes], pero sí, Benisa, sí, en Alicante, camino de…

Esta escena tiene un punto de humor porque la alumna que propone que se añada la información de dónde está Benissa resulta que es de Potríes, el pueblo que la docente no sabía dónde estaba, es más, que había confundido con alguna localidad francesa.

C20.EP15. El episodio 15 del capítulo 20 trata sobre léxico impreciso (cohesión léxica) y es introducido por una alumna, pero su propuesta, en seguida, tiene detractores.

> OLGA: Cuando pone «acudió a la escuela municipal», yo pondría «estudió» u otro verbo. No queda mal, pero.
> PROF: No queda mal…
> [Voz de un alumno que no se entiende].
> PROF: ¿Tú que dices, Miguel?
> MIGUEL: Es su estilo, queda bien.
> PROF: Es cierto, es su estilo, todo lo cambia. A mí no me ha parecido mal, precisamente como variación, aunque es cierto que sería más preciso «estudió» o tal, pero «acudió a la escuela municipal hasta los trece años», «estudió en la escuela municipal hasta los trece años…», bueno, yo, lo dejaría, si quieres, es cierto que «estudió» ahí es más preciso, si no, parece que «acuda» y ya está, eh…, pero, bueno.

C27.EP13. En el episodio 13 del capítulo 27, que trata sobre selección de la información (coherencia), el alumnado se enzarza en una discusión, de manera que hay una serie de intervenciones que rechazan lo que otro alumno ha dicho. El fragmento que se está revisando es este:

> «La mayor de tres hermanos, siempre fue responsable, buena estudiante y compaginaba los estudios de educación general básica (EGB), bachiller unificado polivalente (BUP) y curso de orientación universitaria (COU) con estudios de música, concretamente solfeo y clarinete. Durante estos años formó parte de la *Sociedad Musical de Alzira*».

Y el episodio es el siguiente:

> CELIA: Sí. En lo de música, ¿vale?, «…concretamente en solfeo y clarinete…», ¿solfeo?, no se hace «concretamente», quiero decir, ella se habrá especializado en clarinete, pero solfeo es una asignatura que das porque te la ponen…
> PROF: «Te la ponen», dice [ríe].
> VOCES ALUMNADO: Sí, es verdad. Básicamente sí, es obligado.
> PROF: A ver, que yo también he estudiado música, sé lo que estáis diciendo. Pero no es «que te la ponen», es una asignatura…, eh…, a ver, eh… Sí, pero este «concretamente», dice «con estudios de música, concretamente solfeo y clarinete». A ver, sé lo que dices, dices que cualquier músico tiene que estudiar solfeo…
> CELIA: Que ella no entró en música para estudiar solfeo, ella entraría para estudiar clarinete.
> VOZ ALUMNA: ¿O sí?
> PROF: Bueno, bueno, pero de todos modos, hay gente que estudia instrumento sin estudiar específicamente solfeo y yo creo que lo que él está diciendo es que sí cursó solfeo también.
> CELIA: Pero supongo que también cursaría otras cosas.
> VIOLETA: Sí, pero no va a poner todas las cosas que cursó.
> PROF: A ver, a ver. Es que…, parece mentira. Vamos a ver. Si uno hace la carrera de música, evidentemente estudia solfeo y el instrumento que quiera o canto… o canto si no es instrumento, porque también puede ser canto, etc. Pero hay muchos músicos y algunos muy grandes músicos, eh, de jazz, etc., que no cursaron específicamente solfeo. Quiero decir, a ver, las cosas como son, tampoco se trata de que es *sine qua non,* otra cosa es que luego aprendieran solfeo y que…, no digo que no supieran leer una partitura, pero digo que…, eh…, no es *sine qua non*. No es una cosa absolutamente… Entonces él sencillamente está diciendo que estudió las dos cosas, ya sé que es lo más generalizado…
> VIOLETA: Pero estudiaría más cosas.
> VOZ ALUMNA: Claro.
> VIOLETA: Porque si ha ido al Conservatorio. Estudiaría Historia, Análisis, Armonía… ¿Por qué pone solfeo?
> PROF: Pero vamos a ver, ¿no os estáis quejando de que da mucha información?
> VOCES ALUMNADO: Ya, ya.
> ANNA: Es como si fuera futbolista y dices…, para ser defensa y hacer saque de banda. Quiero decir que si es futbolista igualmente tienes que hacer eso.

PROF: No, no es igual.

ANNA: No es igual...

PROF: Yo creo que no es igual, la información.

ANNA: Yo lo veo igual.

PROF: De todos modos, a ver, tengo en cuenta, pero a mí me parece que no está mal especificar que estudió solfeo y clarinete, no está mal. No lo veo tan llamativo, ya sé lo que quieres decir, sé lo que quieres decir. Tú eres música y a ti sí que te han puesto el solfeo...

CELIA: Pero cualquier persona que vaya al Conservatorio da solfeo.

PROF: Claro, claro. Yo también fui al Conservatorio y di solfeo, evidentemente, empecé con solfeo. Pero, lo que quiero decir es que..., eh..., es lo que os he dicho antes, que hay músicos que no lo hicieron y él, sencillamente, concreta que dio solfeo y clarinete. Claro que luego daría los cursos de armonía y no sé qué, no me parece mal. ¿Qué les pasa con tu texto?

JOSE LUIS: Me tenían ganas.

[Risas]

PROF: No, no, qué va.

JOSE LUIS: Es broma, es broma.

PROF: No, pero está bien, tú estate atento a lo que te dicen porque es cierto que hay mucha información ahí metida.

Se trata de diversas AC que rechazan lo que ha escrito el alumno y, cuando la profesora defiende la redacción, también rechazan lo que dice la docente. Es un episodio un tanto enrevesado que acaba con humor cuando la profesora pregunta al autor «¿Qué les pasa con tu texto?» y él contesta, de broma, «Me tenían ganas».

C29.EP4. En el episodio 4 del capítulo 29, que trata sobre formas verbales (cohesión), también hay una discusión un tanto alambicada. El EP4 lo introduce la profesora cuando detecta que en el fragmento, que es el siguiente, falta un verbo:

> «Ovidio Oliver Mas, (Benimaurell, Vall de Laguar, 31 de agosto de 1940 – Campell, Vall de Laguar, 18 de marzo de 2019), gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad, aunque tuvo que dedicarse a otros muchos oficios para ganarse la vida tales como la albañilería, barbería, jardinería, incluso llegando a tener un taller de marroquinería propio».

Y la discusión es la siguiente:

PROF: (...) «Ovidio...», me encanta el nombre, «Ovidio Oliver Mas (Benimaurell, tal..., tal..., tal..., tal..., tal..., tal...), gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad...», nos falta un verbo. Nos falta el verbo...

ANDREU: Mi duda...

PROF: Esto está mal y además hay un problema de cohesión y de coherencia. Vale, cuál era tu duda, pregúntala.

ANDREU: Que yo... pongo ahí, «aunque tuvo que tal...», pero, claro, antes no he dicho nada de que...

PROF: Esa es la cosa, esa es la cosa.

ANDREU: Es que no sabía cómo ponerlo porque...

PROF: Sí, sí sabías, hay que darle más vueltas. Ahora te vamos a ayudar. Pero esto no lo puedes dejar así...

ANDREU: Vale, vale.

PROF: ...Cuando escribas el resto de la... tal..., no se te ocurra, esto está mal, esto resta, es de los..., es de los errores graves porque no se entiende. Va, atended, hay muchas maneras de arreglarlo, ANDREU, una muy sencilla...

PROF: «Ovidio Oliver tal...»

VOZ ALUMNA: «tuvo».

PROF: «...fue un gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad, aunque tuvo...», ya está, y quitas, desde luego, la coma entre sujeto y predicado. Por ejemplo, esa es una, pero hay más: «Ovidio Oliver Mas (...), gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad...», quitas el «aunque», «...tuvo que dedicarse a muchos otros oficios para ganarse la vida», le quitas el «aunque» y mantiene el sentido.

ANDREU: Vale, vale, es que yo quería ahí otra cosa pero el «aunque» sobra, sí.

PROF: No, o pones el «fue» y mantienes el «aunque», y, entonces, hay más contraste. Aitana.

AITANA: Pero, si quitas el «aunque», «...tuvo que dedicarse a otros muchos oficios...».

PROF: Qué.

AITANA: No puedes quitar «gran conocedor de la agricultura y los cultivos...» porque...

PROF: No lo quitas.

AITANA: Ya, está entre comas, entonces es información adicional.

PROF: A ver, vuelve a repetir lo que..., ¿pero qué... qué quieres decir?

VIOLETA: Que si es un inciso...

PROF: Espera que está explicándose ella.

AITANA: Si tú lo dejas así, quitando el «aunque» es porque «gran conocedor de la agricultura a esta edad...» es información adicional, ¿no?

SERGIO: No tiene por qué.

AITANA: Pero no lo puedes quitar.

PROF: Ya, pero no lo quitas.

AITANA: Ya, pero es...

PROF: A ver, vamos a releer la frase quitando el «aunque», ¿vale? [relee el fragmento con la modificación propuesta] «Ovidio Oliver Mas, gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad, tuvo que dedicarse...», sí, es mejor hacerlo al revés, poner el «fue» y mantener el «aunque», por la semántica, porque si tú lees directamente «tuvo que dedicarse a otros muchos oficios» dices [señala hacia atrás] y a cuáles otros, ¿es lo que quiere decir? A cuáles otros, a cuáles no se dedicó, aunque estás diciendo que era agricultor o por lo menos que tenía conocimientos de agricultura. A mí..., yo también prefiero que diga «...fue un gran conocedor de la agricultura..., aunque tuvo que dedicarse...».

Cuesta entender lo que propone la alumna que no está de acuerdo con que se elimine la conjunción «aunque», la profesora intenta *estirar* para ver si la alumna consigue enunciar

las ideas con claridad, pero, ante la dificultad de entenderla del todo, vuelve al escrito y compara las dos soluciones que se han propuesto para resolver el problema de cohesión.

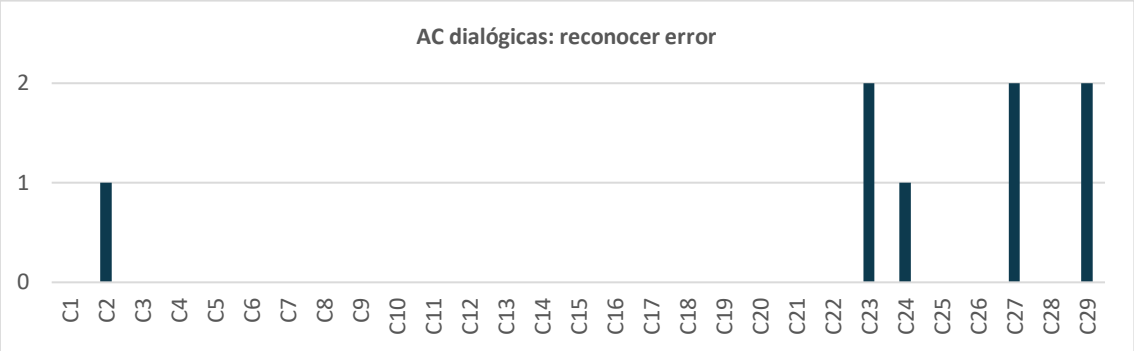
Como decíamos, las acciones de *rechazar* y de *refrendar* lo que otro alumno ha dicho son dos caras de una misma moneda que se utiliza habitualmente en las discusiones y que son una muestra patente de lo que sucede en las interacciones en aula.

4.2.2.7. Acciones dialógicas: reconocer error

Reconocer el error se da solo en 8 casos, lo que representa un 2,1% del total de AC dialógicas. A pesar de esto, es una acción importante porque muestra cómo el alumnado, en ocasiones, es capaz de detectar los problemas de escritura. Esta acción se refiere, sobre todo, al hecho de que un estudiante reconozca algún error de su texto, pero también cuando alguno cree detectar algún problema y, en seguida, rectifica y se da cuenta de que no lo hay.

La distribución de esta acción se concentra sobre todo en los últimos capítulos (C23-C29), en los que suceden 7 casos (un 87,5%), mientras que en el resto, solo hay un caso en el C2. Aunque siempre hay que tomar los datos con cautela, sobre todo con cantidades pequeñas, lo cierto es que estos resultados parecen apuntar al hecho de que, hacia el final del proceso de revisión, el alumnado era más capaz de reconocer los errores de sus escritos que al principio. A continuación, mostramos la distribución en la Figura 64 y, seguidamente, algunos ejemplos de esta AC dialógica.

Figura 64
Gráfica de distribución por capítulos de la acción «reconocer error»



C2.EP1. El episodio 1 del capítulo 2 trata sobre puntuación (cohesión) y lo introduce una alumna, porque detecta que la autora ha puesto un punto al final del título. Como es un aspecto que se ha tratado repetidamente en el aula, la autora en seguida reconoce el error. El título en cuestión es este:

> UNA MUJER CON ILUSIÓN POR VIVIR.

Y el episodio es el siguiente:

> GEMMA [no se entiende bien, pero luego la profesora repite lo que ha dicho]: Que lo del punto en el título…
> IRINA: Ay, sí…
> PROF: Pero está muy bien, así nos sirve para corregirlo. Efectivamente, lo primero que salta, así, a la vista es que los títulos, los apartados… ¿qué?, no llevan punto, ¿vale?

C23.EP5. El episodio 5 del capítulo 23 trata sobre formas verbales (cohesión). Se está revisando este fragmento:

> «Este suceso, su talento y la ayuda del hijo mayor de la familia fueron los detonantes de una gran carrera musical que, a su corta edad, le ha permitido colaborar con numerosas bandas de música, realizar giras por varios países y finalmente ser compositor y director, además de crear una familia que continúa su legado musical».

Y el episodio es el siguiente:

> PAULA: A ver, «…a su corta edad le ha permitido…», ese verbo, el «ha permitido» porque antes está hablando en pasado, «la ayuda del hijo mayor de la familia fueron los detonantes…».
> PROF: A ver, a ver, «Este suceso, su talento y la ayuda del hijo mayor de la familia…», aquí no sabemos de cuál, si ya de la suya o de la anterior, suponemos que es su hermano mayor…
> JUDITH [autora]: Sí.
> PROF: Vale, que querías decir, Paula.
> PAULA: «…del hijo mayor de la familia fueron los detonantes de una gran carrera musical que, a su corta edad, le ha permitido colaborar…», ah, vale, no, no, no, nada, está perfecto.

Como puede observarse en la intervención marcada en azul, la alumna que ha propuesto el episodio rectifica porque se da cuenta de que lo que va a decir es erróneo.

C29.EP11. En el capítulo 11 del episodio 29, que trata sobre formas verbales (cohesión), la profesora recuerda al autor del escrito que ha utilizado dos gerundios incorrectos y él, en seguida, reconoce el error. El fragmento que se está revisando es este:

> «Ovidio Oliver Mas, (Benimaurell, Vall de Laguar, 31 de agosto de 1940 – Campell, Vall de Laguar, 18 de marzo de 2019), gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad, aunque tuvo que dedicarse a otros muchos oficios para ganarse la vida tales como la albañilería, barbería, jardinería, incluso llegando a tener un taller de marroquinería propio».

Y el episodio, que introduce la profesora, es el siguiente:

> PROF: (...) «Ovidio Oliver Mas, tal... tal... tal... tal..., fue gran conocedor de tal... tal... tal... tal..., aunque...», «...aunque...» «...para ganarse la vida tuvo que dedicarse a oficios tales como la albañilería, barbería, jardinería...». Aquí, aquí, aquí, aquí, aquí, otro gerundio, cuidado, «...incluso llegando a tener...» eso está mal, está mal, Andreu, no puedes ponerlo tampoco, es también de restar, eh. También es un gerundio de posterioridad, es igual que el otro, sucede después, por lo menos tal y como lo estás diciendo, no puedes ponerlo así.
> ANDREU: Es informal, ¿no?
> PROF: No, no es informal, es incorrecto, es incorrecto. [Relee y reformula] «...otros oficios tales como la albañilería...». Va, aguatad un poquito que queda un minuto. «...tales como la albañilería, barbería, jardinería...», «...o también...» o «...y también llegó a tener un taller de marroquinería propio», o «...incluso llegó a tener un taller de marroquinería propio», pero, desde luego, ese gerundio, igual de mal que el otro. Y fíjate que además los dos son «llegando».
> ANDREU: Se me pegó.
> PROF: Ya, vale, son los dos gerundios y el verbo inicial, son los tres errores que restan...

Como hemos visto, en la acción *reconocer error,* el alumnado se da cuenta y reconoce los errores que ha cometido, bien como autor, bien como revisor.

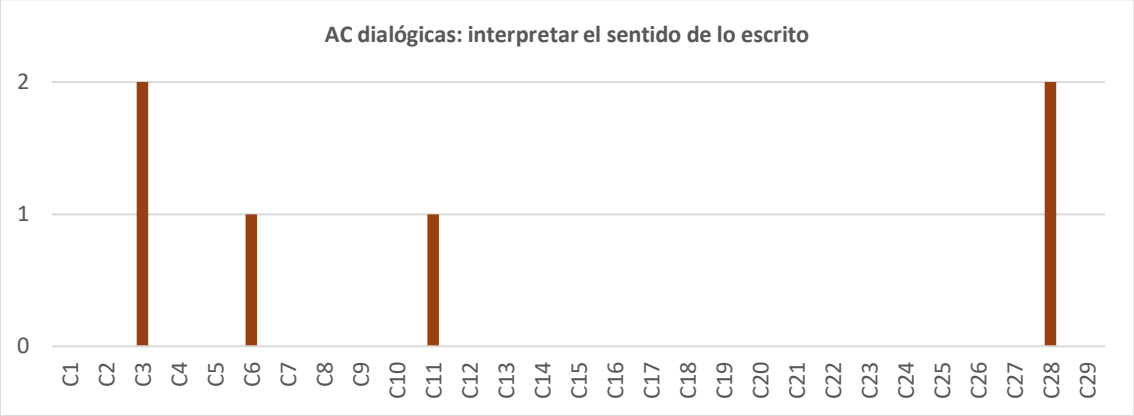
4.2.2.8. Acciones dialógicas: interpretar el sentido de lo escrito

Interpretar el sentido de lo escrito lo puede realizar tanto el autor del texto como los alumnos revisores y, en este proceso de revisión, sucede solo en 6 ocasiones, es decir, representa 1,6% del total de AC dialógicas. Con todo, es una acción que revela que el fragmento que se está trabajando plantea dudas respecto a lo que quiere decir, por lo que aparece vinculada, generalmente, a episodios de coherencia en los que falta información o la información seleccionada no es la adecuada para los contenidos que se quieren transmitir. Uno de los 6 casos se da en un episodio de léxico impreciso, que también plantea problemas de interpretación.

Los 6 casos de esta acción se concentran en cuatro capítulos: C3, C6, C11 y C28, tal como puede apreciarse en la Figura 65. Aunque es cierto que el 66,7% de los casos se concentran en la primera mitad, con tan pocos casos, resulta aventurado afirmar que haya habido evolución alguna; los datos más bien parecen indicar que estos capítulos tenían problemas de cohesión —o de imprecisión léxica— que dificultaban la comprensión del escrito.

Figura 65

Gráfica de distribución por capítulos de la acción «interpretar el sentido de lo escrito»



C3.EP10. El episodio 10 del capítulo 3 trata sobre falta de información (coherencia), lo introduce la profesora porque detecta cierta ambigüedad en la expresión «pianista del bando nacional». El fragmento que se está revisando es este:

> «Durante la guerra Civil vivió en territorio republicano. No obstante, en 1940 se casó con el hermano de su mejor amiga, Emilio, pianista del bando nacional. Tuvieron 2 hijos y 5 nietos».

Y el episodio es el siguiente:

> PROF: (...) Pero ¿nadie va a decir nada del «pianista del bando nacional»? [casi ríe].
> VOZ ALUMNA: ¿«Nacional» con mayúscula?
> CARLOS O.: Que parece como una... banda de música.
> PROF: Claro, que parece que el bando nacional... no, no es que parezca una banda, pero parece que el bando nacional tenga pianistas, eh..., ¿no? ¿no os parece que...? también los republicanos y los otros, unos tenían pianistas, no sé, tenían de todo. Queda un poco así, queda como si fuera pues un poco una banda o un colectivo...
> INÉS M (autora): Es que tocaba en la banda y vivía de eso, o sea le pagaban por ser pianista.
> PROF: Ahhhh
> (...)
> VOCES ALUMNADO: Yo lo había entendido bien, yo también...
> PROF: Si todos lo habíais entendido bien, no hace falta. ¿Todos lo habíais entendido bien, todos habíais entendido que se ganaba la vida tocando en el bando nacional?
> VOCES: Sí, sí
> PROF: Pues, nada, no lo cambies, la mayoría del público al que va destinado lo ha entendido perfectamente.

Hemos destacado en marrón las intervenciones que interpretan el sentido del texto que, efectivamente, tiene cierta ambigüedad, aunque, más adelante, algunos alumnos manifiesten que lo habían comprendido bien desde el principio.

C6.EP14. El episodio 14 del capítulo 6, que trata sobre selección de la información (coherencia), lo introduce una alumna directamente con la acción de *interpretar el sentido del texto,* es decir, tiene dudas sobre lo que el escrito quiere decir y las plantea preguntando si lo que ella ha interpretado se ajusta —o no— al sentido que la autora ha querido dar. El fragmento que se está revisando es este:

> «Con la llegada de la Guerra Civil española (1936), él y su familia se vieron obligados a trasladarse a Potríes, lugar donde transcurrió gran parte de su infancia y adolescencia. Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación académica primero en la escuela y posteriormente en la academia Almi».

El episodio es el siguiente:

> VIOLETA: Cuando pone «…Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación…», eso qué es, que ya la había iniciado y continúa en Potríes o que…
> PROF: No, que a pesar de haberse ido a…
> VIOLETA: ¿Pero continuó en Gandía?
> PROF: …a Potríes, continuó estudiando en Gandía. Si es que ese es el núcleo de la cosa que no nos la ha querido contar bien. No nos lo ha contado bien, pero a ella…
> VIOLETA: ¿Estudió en Gandía la escuela también?
> CARMEN: Sí, sí…
> PROF: A pesar de estar 10 kilómetros aquí, pues se fue a estudiar a Gandía, bueno, que entonces no era lo mismo que ahora, que eso también es verdad.
> CARMEN: Tenía que ir…
> PROF: Efectivamente, podrías, eso lo podrías, eso quizá lo tendrías que poner, claro, también es cierto que lo estamos mirando con los ojos de ahora, 10 kilómetros ahora, vamos, en coche, ¿qué?, ¿cinco minutos? Pero entonces, claro, igual no había coche con tanta facilidad… o no es que no hubiera coche, sí que había coches, pero no tan extendidos, igual iba como decíais en bicicleta o tenía que ir en burro o a saber en qué tenía que ir, es verdad. Aparte de que abandonaron su hogar [ruido de fondo de voces del alumnado]. Lo de Potríes es buenísimo.

C11.EP12. El episodio 12 del capítulo 11, que trata sobre léxico impreciso (cohesión) se ha mencionado en diversas ocasiones porque concentra varias acciones dialógicas como *explicar, refrendar lo que otro alumno ha dicho* y *también interpretar el sentido de lo escrito.* El fragmento que se está revisando es este:

> «Así como, la responsabilidad que desarrollo tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual mujer».

Y el episodio, en el cual destacamos en marrón la AC *interpretar el sentido de lo escrito*:

> VOZ ALUMNA: Otra cosa, en la frase esa de «Así como, la responsabilidad… tal… tal… tal…», al final, «…, actual mujer», yo pondría «…, su actual mujer» porque «actual mujer» es como que me chirría.
> VIOLETA: Es como que tenga muchas.
> SERGIO: Y de todas ha escogido esa.

PROF: A ver. Relee otra vez: «Así como, la responsabilidad que desarrollo tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual mujer». Bueno, yo creo que la diferencia está en... [no se entiende] no, no, la coma no la quitas, la coma está muy bien. Puedes añadir un «su» o no, como quieras. Hay lectores que te dicen que si no añades un «su» parece que... bueno... Quizá, aunque el hecho, en realidad, lo que da la impresión de que haya más mujeres o menos no es el «su» o no... Nerea, dilo en voz alta.
NEREA M: Que lo que parece que haya tenido muchas mujeres es el «actual».
PROF: No es el «su», la ausencia o la presencia del «su»...
VIOLETA: Igual ha tenido muchas...
PROF: Ya, vale. Si ha tenido muchas, nadie..., nos parece a todos bien y nadie lo duda, pero si no es el caso, y solo ha tenido esta mujer, entonces el problema no es el «su», el problema es el «actual». Porque si dices, «..., su mujer» o «..., su esposa», ahí ya queda claro que... no ha habido más, es el «actual».

C28.EP1. El episodio 1 del capítulo 28 trata sobre falta de información (coherencia), lo plantea la profesora porque tiene dudas respecto al sentido de un fragmento del escrito que se está revisando, que es este:

«Maria Inmaculada Ureña Castelló (Aielo de Malferit, Valencia, 8 de diciembre de 1932), nacida en una familia humilde, se caracteriza por ser una mujer fuerte y valiente. A los seis años, tuvo que cuidar de su hermano pequeño tras el fallecimiento de su padre, que a sus 32 años murió en un bombardeo en Algemesí. Tras esto, Maria, con tan solo doce años se vio obligada a ponerse a trabajar para sacar a su familia adelante. Años más tarde, conoció a su marido, Ernesto Belda Fenollar, con el que emigró a Francia para poder mejorar su situación económica y comprar una casa en España. Durante su estancia allí, tuvieron a su primera hija MªCarmen. Cuando consiguieron suficientes recursos, volvieron a su país donde nació su segunda hija, Alicia».

El episodio es el siguiente:

PROF: (...) Yo, es que hay algo que no he entendido, por eso lo voy a volver a leer, porque no sé si no lo he escuchado bien, no he entendido muy bien los viajes para aquí y para allá, es verdad, ¿cómo que se compró una casa en España?, ¿pero no estaba en Aielo? Quiero decir, a mí es lo primero que me ha saltado..., pero no sé si me he saltado algo...,
AITANA: Estaba en Francia pero se compró una casa en España para poder volver.
VOZ ALUMNA: Se fue a Francia para poderse comprar una casa en España...
AITANA: ...o sea, *per a treballar*...
PROF: Eso no lo ha dicho...
VOCES ALUMNADO: Sí, sí.
PROF: Un momento, espera, espera, vamos a ver, vamos a ver. «Maria Inmaculada Ureña Castelló (Aielo de Malferit, Valencia, 8 de diciembre tal... tal...), nacida en una familia humilde, se caracteriza por ser una mujer fuerte y valiente. A los seis años, tuvo que cuidar de su hermano pequeño tras el fallecimiento de su padre, que a sus 32 años murió en un bombardeo en Algemesí. Tras esto, Maria, con tan solo doce años se vio obligada a ponerse a trabajar para sacar a su familia adelante. Años más tarde...», ahí hay un *quid* de la cuestión porque estamos hablando hace un momento de «doce años» y

> luego dices «años más tarde», hay que…, deberías precisar un poquito, ¿diez o cinco?, ¿de doce a diecisiete o de doce a veintidós? Algo, un poquito, o «Dos décadas más tarde», quizá, o «Una década más tarde», o no, lo digo para cambiar lo de «años» porque hay muchos «años» que no los vas a poder quitar porque son…, y, sin embargo, si la cosa fuera sobre una década después, podemos quitar unos «años» ahí, eh. Supongamos «…Una década más tarde, conoció a su marido, Ernesto Belda Fenollar, con el que emigró a Francia…», ahora sí, «…para poder mejorar su situación económica y comprar una casa en España…», vale, vale, que no lo había entendido.

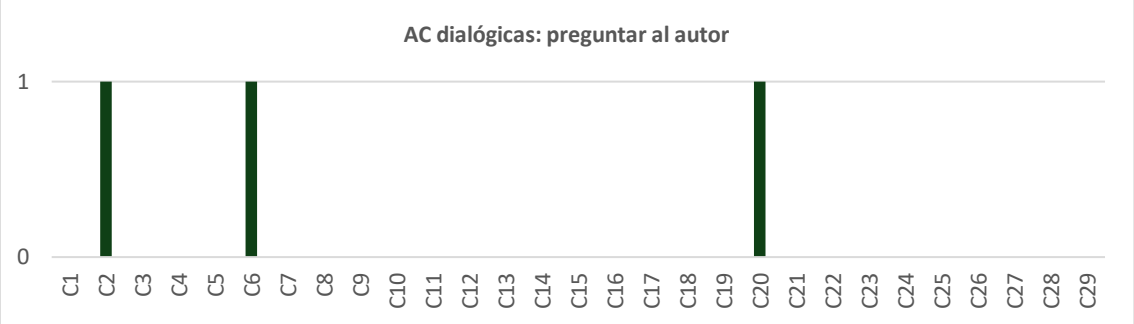
En este episodio, las intervenciones en negrita de dos alumnas interpretan el texto correctamente y aclaran el sentido a la profesora.

Interpretar el sentido de lo escrito es, pues, una acción que se realiza cuando el texto tiene problemas de coherencia o de léxico impreciso.

4.2.2.9. Acciones dialógicas: preguntar al autor

Preguntar al autor es una acción que se da en solo 3 casos, lo que representa un 0,8% de las AC dialógicas. Aunque la profesora pregunta a menudo a los estudiantes, también a los autores de los escritos, en el análisis del habla del alumnado hemos detectado únicamente 3 preguntas directas de un alumno revisor al autor del texto que se está trabajando, que se dan en los capítulos C2, C6 y C20, tal como puede verse en la Figura 66.

Figura 66
Gráfica de distribución por capítulos de la acción «preguntar al autor»



C2. Justo antes de iniciar el EP1 del capítulo 2, después de que la autora lea en voz alta la entrada de blog que se va a revisar, y de que la profesora intervenga brevemente, una alumna pregunta a la autora sobre el parentesco con la persona biografiada:

VOZ ALUMNA: ¿Es tu abuela?

C6.EP14. El episodio 14 del capítulo 6 trata sobre selección de información (coherencia) y ha servido de ejemplo en el apartado anterior para mostrar la *AC interpretar el sentido de lo escrito*. Ahora lo reproducimos y destacamos en verde la AC *preguntar al autor*. El fragmento que se está revisando es este:

> «Con la llegada de la Guerra Civil española (1936), él y su familia se vieron obligados a trasladarse a Potríes, lugar donde transcurrió gran parte de su infancia y adolescencia. Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación académica primero en la escuela y posteriormente en la academia Almi».

El episodio es el siguiente:

> VIOLETA: Cuando pone «…Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación…», eso qué es, que ya la había iniciado y continúa en Potríes o que…
> PROF: No, que a pesar de haberse ido a…
> VIOLETA: ¿Pero continuó en Gandía?
> PROF: …a Potríes, continuó estudiando en Gandía. Si es que ese es el núcleo de la cosa que no nos la ha querido contar bien. No nos lo ha contado bien, pero a ella…
> VIOLETA: ¿Estudió en Gandía la escuela también?
> CARMEN: Sí, sí…
> PROF: A pesar de estar 10 kilómetros aquí, pues se fue a estudiar a Gandía, bueno, que entonces no era lo mismo que ahora, que eso también es verdad.
> CARMEN: Tenía que ir…
> PROF: Efectivamente, podrías, eso lo podrías, eso quizá lo tendrías que poner, claro, también es cierto que lo estamos mirando con los ojos de ahora, 10 kilómetros ahora, vamos, en coche, ¿qué?, ¿cinco minutos? Pero entonces, claro, igual no había coche con tanta facilidad… o no es que no hubiera coche, sí que había coches, pero no tan extendidos, igual iba como decíais en bicicleta o tenía que ir en burro o a saber en qué tenía que ir, es verdad. Aparte de que abandonaron su hogar [ruido de fondo de voces del alumnado]. Lo de Potríes es buenísimo.

La alumna que ha introducido el episodio porque tiene dudas sobre el sentido del fragmento que es está revisando, llega un momento en que, para resolver el problema de escritura, pregunta directamente a la autora la información que necesita para entender el escrito.

C20.EP9. El episodio 9 del capítulo 20 trata sobre léxico impreciso (cohesión) y es introducido por la profesora. Se está revisando este fragmento:

> «Acudió a la escuela municipal hasta los trece años, ya que con esta edad se vio obligada a partir hacia la gran ciudad de la mano de su tía Anita. Con ella vivió en Quart de Poblet y se ganó la vida trabajando como empleada del hogar interna en uno de los barrios más acomodados de Valencia.

Durante su estancia allí, se enamoró de un humilde jardinero con el que decidió empezar una nueva vida en Burjassot».

Y el episodio es el siguiente:

PROF: (...) Entonces, sencillamente, [relee con cambios propuestos e introduciendo algún otro] «Acudió a la escuela municipal hasta los trece años, ya que con esta edad...», «ya que, a esta edad, se vio obligada a trasladarse a Valencia con su tía Anita». Aunque con ella vivió en Quart de Poblet, es que no...

VIOLETA: Ya, es que no...

PROF: Es que no nos queda muy claro. Mira a una alumna, ¿es de esto?

VOZ ALUMNA: No

PROF: Vale, un segundo. [Sigue con el asunto que se estaba tratando] ¿Entiendes lo que digo? Nos has dicho que se vio obligada a trasladarse a Valencia pero vive en Quart de Poblet, ¿qué pasa, que vive en Quart de Poblet y trabaja en Valencia?

ANDREU: ¿Pero no trabaja en una casa interna?

[Risas].

PROF: Sí.

MIGUEL: Pero es en Burjassot.

PROF: [Ríe también] ¡Y el otro!

VOZ DE ALUMNA: No, luego decide empezar una nueva vida en Burjassot. Burjassot viene después.

PROF: A ver, no sabemos muy bien el itinerario...

GARI: A ver...

PROF: Venga, Gari.

GARI: [Relee] «...a partir hacia la gran ciudad de la mano de su tía Anita», hasta ahí, bien, se va a una gran ciudad, no se sabe cuál, pero se va. Luego, o sea, todos nosotros somos conocedores de que Quart de Poblet es un pueblo de la ciudad de Valencia y ya luego digo que trabaja en Valencia, a ver, que «se ganó la vida trabajando como empleada del hogar» en esa gran ciudad, qué gran ciudad, Valencia, lo pone ahí.

VIOLETA: Pero ¿cuándo vivió en Quart?

PROF: ¿Cuándo vivió en Quart de Poblet?

GARI: O sea, a ver...

ANDREU: Lo que se entiende es que su casa estaba en Quart...

MIGUEL: Y trabajaba en Valencia...

VOZ DE OTRO ALUMNO: ...en casa de su tía [se refiere a la de Quart].

[Voces a la vez que no se entienden bien].

PROF: Vale, va, sea como fuere, piensa que los lectores..., si hay varias..., si fuéramos uno, vale, puede ser que no sepa dónde está... Potríes como me pasó a mí y vale, pero cuando hay varias personas que no entienden bien lo que ha pasado aquí, quién fue a la gran ciudad y por qué vive allí y si luego dice que está interna cómo es que vive allá, es un poco follón, lo tienes que explicar de manera que se entienda claramente en una primera lectura y no tengamos que estar pensando si Quart de Poblet es la gran ciudad o es Albacete o es Valencia y cómo acabó en Burjassot. Son solo cuatro..., está bastante bien, son solo cuatro ajustes, hay que ajustar, de manera sencilla [relee con

> cambios] «…se vio obligada a trasladarse a Valencia», «a Valencia», «Aquí vivió… aquí residió, en Quart de Poblet con su tía Anita, a la vez…» o «mientras que trabajaba como empleada…» o algo así, no lo sé.
> GARI: O también puedo decir «y encontró trabajo como empleada de hogar…».
> PROF: «…o hasta que encontró trabajo…», o lo que sea tienes que colocarlo….

Hemos transcrito gran parte del episodio porque es un caso en el que cuesta entender el sentido del escrito, por eso, además de la pregunta directa al autor que realiza una alumna (destacada en verde oscuro) y que después repite la profesora, se dan otras acciones dialógicas como *explicar* o *justificar algo del escrito*.

En muy pocas ocasiones los estudiantes preguntan al autor directamente y, cuando lo hacen, suele ser, o bien porque sienten curiosidad por el parentesco del biografiado, o bien para aclarar lo que quiere decir el texto. Es, pues, una acción, en cierta manera, relacionada con interpretar el sentido del escrito.

4.2.2.10. Conclusiones sobre las acciones dialógicas del habla del alumnado

Las acciones dialógicas son propias de la interacción oral y representan una parte destacada del proceso de revisión colaborativa en gran grupo que nos ocupa. En el análisis, hemos categorizado nueve AC dialógicas en el habla del alumnado:

- Contestar a la profesora
- Explicar
- Justificar algo del escrito
- Preguntar a la profesora
- Refrendar lo que otro alumno ha dicho
- Rechazar lo que otro alumno ha dicho
- Reconocer error
- Interpretar el sentido de lo escrito
- Preguntar al autor

La AC dialógica que el alumnado realiza con mayor frecuencia es *contestar a la profesora* (125 casos, el 33,3%), lo cual resulta comprensible, porque la docente, como guía del proceso de revisión, formula preguntas de todo tipo continuamente y los estudiantes las responden. Estas preguntas pueden abordar asuntos muy diferentes, como cuestiones prácticas sobre cómo editar la entrada en el blog, pero, a menudo, tienen que ver con la reflexión metalingüística que se lleva a cabo en la fase de revisión. La distribución de esta AC se concentra en la primera mitad del proceso analizado, sobre todo en los cinco primeros capítulos, lo cual parece anunciar que el alumnado ha interiorizado qué es el proceso de revisión, interviene cada vez más y de manera más independiente, por lo que las preguntas de la profesora son menos necesarias y, por tanto, menos frecuentes.

Explicar es la AC dialógica con la que el alumnado expresa la reflexión metalingüística que realiza en el proceso de revisión, bien cuando detecta algún problema de escritura, bien cuando propone una reformulación. Se da en 84 casos, lo que representa un 22,4% de las AC dialógicas.

Cuando el alumnado explica algo puede, además, estar contestando a la profesora, justificando algo del escrito, refrendando o rechazando lo que otro alumno ha dicho o, incluso, formulando una pregunta a la profesora, por lo que es la acción que más coincidencias presenta con otras AC dialógicas. En alguna ocasión, un estudiante discute una corrección a la profesora, aunque con argumentos poco sólidos (C8.EP7). En otros casos, se percibe que los estudiantes han interiorizado la complejidad del proceso

de revisión, ya que explicitan que no es posible realizar un cambio de manera aislada sin que afecte a otros aspectos del fragmento.

Preguntar a la profesora se da en 37 ocasiones (9,9%): el alumnado plantea cuestiones a la docente sobre cualquier asunto. Las preguntas suelen versar sobre cómo solucionar un problema de escritura, sobre cómo entrar en el blog, sobre el contenido de los escritos biográficos que, a veces, deriva en consideraciones sociales o éticas, sobre cualquier aspecto de normativa lingüística y sobre cualquier duda relacionada con la asignatura.

Refrendar lo que otro alumno ha dicho es una acción estrechamente vinculada a *rechazar lo que otro alumno ha dicho*, ya que evidencian la conversación entre el alumnado y entre este y la profesora: alguien está de acuerdo —o no lo está— con lo que otra persona enuncia y, por eso, se manifiesta la coincidencia o la discordancia. Ambas acciones suceden en 31 casos (8,3%) y son una muestra patente de lo que sucede en las interacciones en aula.

A pesar de que *reconocer el error* se da solo en 8 ocasiones (2,1%) es una acción relevante porque evidencia que los aprendices de escritores pueden llegar a detectar los problemas de sus textos. Esta acción sucede, sobre todo, en los últimos capítulos (C23-C29), lo que podría significar que, hacia el final del proceso de revisión, los estudiantes eran más capaces de reconocer los errores que al principio, ya que han practicado estrategias de revisión y han aprendido normas lingüísticas que desconocían o que habían olvidado. Esta acción se refiere, sobre todo, a un alumno autor respecto a su escrito, pero, en alguna ocasión (C23.EP5), es un alumno revisor el que cree detectar algún problema y, en seguida, rectifica cuando se da cuenta de que no es así,

Interpretar el sentido del escrito se da solo en 6 ocasiones (1,6%), pero es importante porque revela problemas de coherencia o de imprecisiones léxicas que dificultan la comprensión del texto. Es una acción que realizan tanto alumnos autores como revisores para intentar descifrar qué quiere decir un fragmento y cómo reformularlo para que, realmente, exprese ese sentido.

La acción dialógica menos frecuente es *preguntar al autor,* que se da en 3 casos (0,8%). El alumnado pregunta al autor de un texto cuando siente curiosidad por alguna información —el parentesco con el biografiado— o cuando necesita entender el significado del fragmento, por lo que es una acción relacionada con la anterior, interpretar el sentido del escrito.

Como hemos visto, las acciones dialógicas son fundamentales para entender el habla del alumnado en el aula durante el proceso de revisión colaborativa de sus textos, ya que el análisis de los datos muestra lo siguiente:

- La profesora guía con sus preguntas la reflexión metalingüística de los estudiantes, sobre todo, en la primera mitad del proceso.
- En la segunda parte del proceso, los alumnos son capaces de revisar de manera más autónoma, porque han interiorizado las estrategias de revisión que han practicado en los capítulos anteriores. También es sobre todo en esta segunda parte cuando los estudiantes son capaces de reconocer un error, bien sea de su escrito, bien de la propuesta de reformulación que plantean.
- El alumnado asume la complejidad de la fase de revisión, se da cuenta de que no es fácil modificar un solo elemento sin que afecte al resto del fragmento, algo que se manifiesta frecuentemente en acciones como explicar, refrendar o rechazar lo que otro alumno ha dicho, interpretar el sentido del escrito, o preguntar al autor.

4.2.3. Otras acciones del habla del alumnado

En el epígrafe de *otras acciones* (otras AC) se incluyen aquellas en las que el alumnado pone en funcionamiento, durante el proceso de revisión de los escritos, estrategias y consignas comentadas previamente por la profesora. En concreto, hemos definido tres acciones en este apartado: aplicar consigna enunciada por la profesora, realizar estrategia propuesta por la profesora y mencionar ejemplos anteriores similares, acciones que han sido realizadas por el alumnado, casualmente, en tres ocasiones cada una.

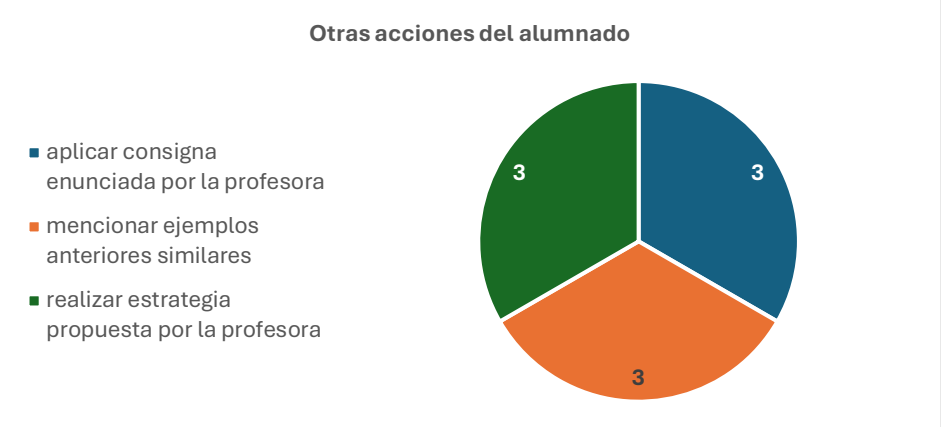
Tabla 39

Frecuencia de otras acciones del habla del alumnado

Otras acciones	**Frecuencia**	**%**
aplicar consigna enunciada por la profesora	3	33,3%
realizar estrategia propuesta por la profesora	3	33,3%
mencionar ejemplos anteriores similares	3	33,3%
Total otras AC	9	100,0%

Figura 67

Gráfica de distribución de otras acciones del habla del alumnado

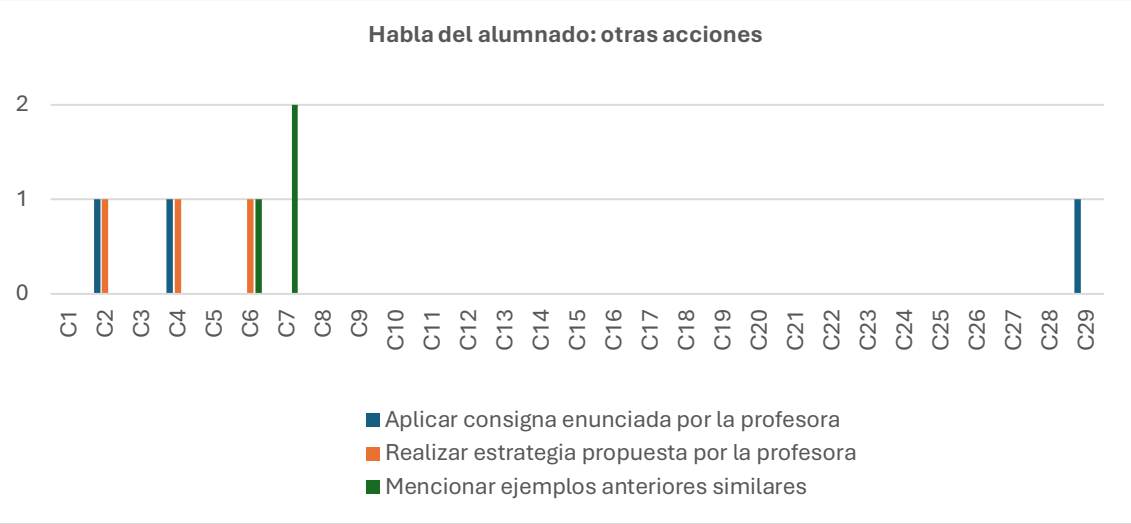


Aunque el número de veces que aparecen es reducido, estas acciones son relevantes para percibir cómo el alumnado pone en práctica pautas que la profesora ha recomendado o ha llevado a cabo anteriormente en el proceso de revisión.

Tal como puede observarse en la Figura 68, la distribución de estas acciones se concentra en pocos capítulos: C2, C4, C6, C7 y C29.

Figura 68

Gráfica de distribución por capítulos de otras acciones del habla del alumnado



Es una distribución resulta difícil de interpretar, puesto que lo esperable hubiera sido que estas acciones sucedieran, sobre todo, en la segunda mitad del proceso de revisión. Sin embargo, una hipótesis probable es que estas acciones se den poco después de que la docente haya enunciado una consigna o haya puesto en práctica una estrategia de revisión. Para entender mejor a qué nos referimos, veamos los tres casos en los que sucede cada acción.

4.2.3.1. Otras acciones: aplicar consigna enunciada por la profesora

Una consigna es una instrucción concreta proporcionada por la docente que, en general, sirve para mejorar la expresión escrita. Por ejemplo, la docente repite consignas como «mejor una palabra que tres» (en C4.EP12, en C10.EP4, en C12.EP6), «evitar el verbo *hacer* que sirve de comodín» (en C7.EP12 y en C14.EP15) o evitar las repeticiones de palabras (en C5.EP13, en C12.EP5 y en C17.EP1), entre otras que veremos en el apartado dedicado al habla del profesor.

Veamos los tres casos en los que el alumnado pone en práctica consignas enunciadas por la docente.

C2.EP12. El episodio 12 del capítulo 2, que trata sobre formas verbales (cohesión), es introducido por una alumna que propone cambiar la forma verbal:

> PROF: A ver el final [lee] «A pesar de las pocas oportunidades que le ha brindado la vida, consiguió sacar adelante a sus cuatro hijas y ofrecerles la posibilidad de estudiar que ella no tuvo. Actualmente, con 84 años, sus principales prioridades se han convertido en viajar y cuidar de los demás». Vale, un detalle.
> VOZ ALUMNA: En vez de «se han convertido en», «son» directamente.
> VOZ OTRA ALUMNA: Sí.
> PROF: A mí lo de «se han convertido» no me gusta, aparte de que antes ya...
> INÉS M: Antes tenía «sus ganas de conocer mundo» y ahora «se han convertido en viajar».
> VOZ ALUMNA: Siguen siendo.
> PROF: Claro, no es que se han convertido, ya eran desde el principio, tiene razón Inés, tú (a Irina, la autora) antes ya has dicho que se caracteriza por «sus ganas de conocer mundo», entonces... primero no «se convierten» y luego... ¿las prioridades se convierten? Hay que pensar en los sujetos y en los verbos y en los complementos, y ponerlo en infinitivo: las prioridades convierten algo... Vale, yo no pondría «se han convertido».
> VOZ ALUMNA: Es otra cosa.
> PROF: Espera un segundito, acabemos esto. «...a sus 84 años, sus principales prioridades...».
> VOZ ALUMNA: «...siguen siendo...».
> PROF: Muy bien. «...sus principales prioridades siguen siendo...» o... lo que sea, o «son», o «siguen siendo».

En la intervención destacada en azul, la alumna aplica la consigna «una palabra mejor que tres» enunciada por la profesora momentos antes, en el EP9 de ese mismo capítulo, cuando la profesora dice:

> PROF: Yo, hay algo que no me gusta mucho... ahora veremos por qué, si consigo explicarlo porque tampoco es fácil... A ver, ese «Se puede caracterizar», «se puede caracterizar...», ¿no podríamos decirlo de otra manera? No es que esté mal...
> VOCES ALUMNADO: «Se considera» o...
> PROF: [Vuelve a leer esas líneas] «Salvadora Magraner Cataluña (El Romaní, Valencia, 04 del 12 del 1934) conocida por sus familiares y amigos como “Salvorín”, es una mujer que destaca por sus grandes dotes en la costura y la repostería y por sus ganas de conocer mundo. Se puede caracterizar como una persona...»
> VOCES ALUMNADO: «Es conocida...».
> PROF: Casi «se caracteriza» más que «se puede caracterizar», por qué «se puede caracterizar»... O sencillamente «Es una persona valiente, enérgica...». O «Es considerada...» si quieres, si no quieres decir que «es». Pero yo diría «es» sencillamente, ¿para qué «se puede caracterizar» si lo «es»? Yo creo. [La profesora da el turno de

palabra a Inés N, que ha levantado la mano].
INÉS N: «Se puede definir»?
PROF: Es parecido, aunque queda un poco mejor, quizá.
VOZ ALUMNA: ¿Y «se caracteriza por ser una persona…»?
PROF: También. Yo preferiría en todo caso «se caracteriza» o «es» que «se puede», esa perífrasis ahí de posibilidad no acabo de entend…, es como si estuviera inseguro el autor…, transmite una cierta inseg…, que lo entiendo, pero un poco el lector recibe esa impresión: se podría caracterizar así pero también de otra manera, ¿eh?, ¿vale?, ¿lo veis o qué?

Aunque las intervenciones de la profesora se refieren a una perífrasis («se puede caracterizar») y el ejemplo de C2.EP12 es un tiempo compuesto («se han convertido en»), lo cierto es que la alumna enuncia la acción emulando lo que ha dicho la docente instantes antes.

C4.EP2. El episodio 2 del capítulo 4 trata sobre cómo reflejar las fechas de nacimiento y defunción de la persona biografiada, una cuestión de adecuación al género discursivo de la biografía. El episodio es introducido por una alumna que aplica una recomendación de la docente.

PATRICIA: Lo que dijimos de la fecha, ¿no?, que en vez de poner el número, poner el mes con letras.
PROF: Bien, podría ser… A mí también me gusta más ponerlo en… pero siiii, Carlos sopesa, por ejemplo, si estoy haciendo una biografía muy extensa y… ahora no lo recuerdo, lo pone en la tarea, ¿cuál era la extensión que he puesto?
ALUMNA: Entre 500 y 700 palabras.
PROF: Entre 500 y 700 palabras, que son bastantes, ¿eh?, lo medí. Entre 500 y 700 palabras, igual yo soy un escritor que escribo muchísimo y así me ahorro dos palabras, vale, pero a mí me gusta más con… No pasa nada, no es una incorrección, pero quedaría mejor, por qué no «…(Benimaurell, Alicante, 25 de julio de 1933 – Dénia, 14 de noviembre de 2005)…», queda extendido, pero… O, también podría ser otra posibilidad, podríamos quitar por, ejemplo, el día y el mes…, claro, para él es muy importante [se refiere a Carlos, el autor del texto] porque es su… lo que sea, pero para los demás a lo mejor no es tan importante que haya nacido en febrero o marzo, da un poquito igual, también puede poner… Pensad que muchas veces en las biografías se pone «…(Benimaurell, Alicante, 1933 – Dénia, 2005)…», que lo gracioso es que «Benimaurell» lo sitúa y «Dénia», no, por si acaso no sabemos dónde está, eso igual… eh… Pero sí, para no repetir.

La alumna, cuya intervención aparece destacada en azul, está aplicando algo que se ha dicho y, de hecho, ella misma lo evidencia con las palabras «Lo que dijimos de la fecha».

C29.EP1. El episodio 1 del capítulo 29 trata sobre sustitución pronominal (cohesión) y lo introduce una alumna con una intervención muy breve que hace referencia a algo que se ha repetido durante el proceso de revisión:

> VIOLETA: El sujeto, que no...
> PROF: Sí, en el segundo párrafo... Es que quizá no haga falta un segundo párrafo aquí, ahora lo vemos... En el de Jose Luis..., en el tuyo podías tener dos pero en este no sé, ahora lo vemos.

Aunque, en la intervención destacada en negrita, la alumna no llega a explicar el error, la profesora sabe a qué se refiere porque es un problema que ha aparecido en varios textos: se trata de la necesidad de repetir el referente —a menudo es el sujeto, pero no siempre— cuando se cambia de párrafo.

4.2.3.2. Otras acciones: realizar estrategia propuesta por la profesora

Una estratega es un plan o una técnica para conseguir un objetivo, es decir, en el contexto que nos ocupa, es una acción que sirve para facilitar la revisión con la mirada puesta en mejorar el texto. Durante el proceso de revisión, la docente propone, por ejemplo, que los intensificadores «muy», «mucho» se usen con moderación, ya que el alumnado tiene tendencia a abusar de ellos y, entonces, pierden el sentido (en C7.EP5, en C11.EP11, en C22.EP4 y en C29.EP5). Propone, entre otras estrategias que se comentan en el apartado del habla del profesor, que se busque determinada palabra en el diccionario (en C11.EP12, en C14.EP9, en C16.EP9 y en C25.EP6), que se localicen todos los gerundios y se valore si son correctos o no (en C21.EP12, en C21.EP22), o que se deje reposar el texto y no se revise nada más acabarlo (C24.EP9).

Veamos las tres ocasiones en que el alumnado realiza estrategias propuestas por la profesora.

C2.EP7. El episodio 7 del capítulo 2 trata sobre la forma correcta de escribir *posguerra* en español (otros aspectos de corrección) y es introducido por un alumno:

> ANDREU: «Postguerra» se puede poner con «t» y sin «t» también, ¿no?
> PROF: ¿En castellano se puede poner con «t»?
> ANDREU: Sí, lo acabo de mirar.
> PROF: Lo acabas de mirar, muy bien, perfecto. Pues se puede poner con «t» y sin «t». Yo te iba a decir que le quitaras la «t», así que fantástico; si lo puedes poner con «t» y sin «t», como tú quieras [ese tú se dirige a Irina, la autora del fragmento].

En la intervención destacada en naranja, el alumno afirma que acaba de consultar el diccionario para comprobar cómo se escribe en español la palabra que le ha generado dudas, es decir, ha llevado a cabo una estrategia propuesta por la profesora.

C4.EP13. En el episodio 13 del capítulo 4, que trata sobre si la enfermedad del Alzheimer debe escribirse con mayúscula inicial (corrección), de nuevo una alumna consulta la palabra en el diccionario para resolver el dilema que se está discutiendo en el episodio:

> PROF: (...) ¿Qué pasa con «alzheimer»?
> [Voces que no se entienden]
> PROF: Creo que es con mayúscula, ¿no? Aunque, en realidad, Alzheimer es el nombre de... El nombre de la persona es con mayúscula pero el nombre de la enfermedad se pone con mayúscula?
> GARI: Creo que no.
> MIGUEL: Sí, yo creo que sí.
> PROF. Yo casi siempre lo he visto, a ver, en mi memoria, siempre lo he visto con mayúscula pero, en realidad, es una enfermedad, pensemos que...
> GARI: A ver, pero cuando tú dices «tengo gripe» no lo pones con mayúscula.
> PROF: Claro, efectivamente. «Tengo gripe» o alguien padece epilepsia o lo que sea...
> LUCÍA [que ha levantado la mano]: Aquí pone que se mantiene la mayúscula.
> PROF: Muy bien, pues se mantiene. Yo lo que recordaba en mi cerebro era haberlo visto con mayúscula.
> LUCÍA: Pero, claro, la gripe, por ejemplo, no ha habido nadie que se llamara «gripe»...
> VOZ ALUMNO: Claro, es que eso...
> LUCÍA: Es que algunas enfermedades cogen el nombre de la persona.
> PROF: [La profesora asiente] Menos mal que tenemos a Lucía, ¿eh? No sé qué haríamos. Muy bien, genial. Estupendo.

Como puede leerse en la intervención en naranja, la alumna ha consultado cómo se escribe la enfermedad y resuelve la cuestión sobre si *Alzheimer* como enfermedad debe llevar o no la inicial en mayúscula.

C6.EP11. El episodio 11 del capítulo 6, que, de nuevo, trata sobre uso de mayúsculas (corrección), una alumna introduce el episodio, precisamente, después de buscar la expresión «Guerra Civil»:

> LUCÍA: Vale, bien, yo, es que lo he buscado y, igual, mientras lo buscaba, lo habéis dicho, no estoy segura, pero en «Guerra Civil española», está «Guerra Civil» en mayúscula y luego «española» está en minúscula, entonces he buscado y hay gente que lo pone «Guerra Civil española» las dos en mayúsculas y hay gente que lo pone «Guerra» en mayúscula y «civil española» en minúsculas». Y el otro día quedamos que era «Guerra» y «Civil» en mayúsculas, pero «española» no estaba el otro día.

> [Mientras Lucía habla, la profesora hace gesto de pedir silencio al resto de la clase]
> PROF: Yo lo dejaría así. ¿Te ha salido que esto es incorrecto?
> LUCÍA. Es que no ponía nada.
> PROF: No, yo dejaría «española» en minúscula, aunque tú quieres decir que lo podemos poner como nombre propio también «Guerra Civil Española».
> LUCÍA: Sí.
> PROF: Bueno, yo lo he visto muchas veces también escrito así, ¿eh?, que lo haya visto no quiere decir que sea… que sea normativo, pero «…Con la llegada de la Guerra Civil…», también puedes quitar «española» y nos quitamos un problema, porque todos sabemos que estamos hablando de la Guerra Civil española, no estamos hablando de otra, si quisieses hablar de otra tendrías que especificarlo, como solo ha habido una como ha dicho Gari o no sé quién [se equivoca, lo ha dicho Carlos.] Ehhh, y, si no, yo lo dejaría así.

En los tres casos comentados, los estudiantes han llevado a cabo la estrategia de buscar en el diccionario —o consultar alguna fuente fiable— para saber la grafía correcta de determinadas palabras que había propuesto la profesora.

4.2.3.3. Otras acciones: mencionar ejemplos anteriores similares

Mencionar ejemplos anteriores similares al asunto que se está revisando es una acción importante porque evidencia que el alumnado es capaz de trasladar un conocimiento de una situación a otra distinta, es decir, es capaz de identificar problemas de escritura y relacionarlos con otros que se han comentado con anterioridad.

Veamos los tres casos de esta acción. El primero coincide con el tercero del apartado anterior.

C6.EP11. En el episodio 11 del capítulo 6, la alumna que introduce el episodio porque duda sobre cómo debe escribirse «Guerra Civil» explicita que ha habido otra ocasión en la que se ha abordado esta cuestión:

> LUCÍA: Vale, bien, yo, es que lo he buscado y, igual, mientras lo buscaba, lo habéis dicho, no estoy segura, pero en «Guerra Civil española», está «Guerra Civil» en mayúscula y luego «española» está en minúscula, entonces he buscado y hay gente que lo pone «Guerra Civil española» las dos en mayúsculas y hay gente que lo pone «Guerra» en mayúscula y «civil española» en minúsculas». Y el otro día quedamos que era «Guerra» y «Civil» en mayúsculas, pero «española» no estaba el otro día.

C7.EP7. La cuestión sobre el uso de mayúsculas (corrección) en «Guerra Civil» vuelve a surgir en el episodio 7 del capítulo 7, esta vez introducido por otra alumna, que también alude a que ya se ha hablado anteriormente de esto.

> VIOLETA: Bueno, y lo que habíamos dicho antes de la «…Guerra Civil Española…».
> PROF: Ah, mira, aquí ya tenemos las tres en mayúscula.
> VIOLETA: Por eso.
> PROF: Haced lo que queráis.
> VOZ ALUMNA: A mí me gusta más así.
> PROF: ¿A ti te gusta más así?
> VOZ ALUMNA: Sí.
> PROF: A mí, ehhh, no me quita el sueño, que pongáis «Española» con mayúscula o no en la Guerra Civil…, es que, ¿sabéis lo que pasa?, que depende de lo que consideréis nombre propio de la Guerra Civil, si consideráis nombre propio «Guerra Civil» y lo otro un adjetivo, o consideráis que el nombre propio es «Guerra Civil Española», entonces, como no hay unaaaa… un acta de eso, sino que lo podemos decir de una manera o de otra, no lo voy a considerar como falta.

C7.EP8. El episodio 8 del capítulo 7 trata sobre redundancias léxicas (cohesión), lo ha planteado una alumna pero la profesora, cuando explica que no es una redundancia, hace referencia a un caso anterior que, en seguida, recuerdan otros estudiantes:

> NOELIA: No sé si será una redundancia pero «principal propósito» ¿está bien?
> PROF: ¿Dónde está?
> NOELIA: En la última línea, bueno, en la penúltima, «…cuyo principal propósito…».
> PROF: Ah, a ver, [lee el fragmento] «…Esta dura vivencia, hizo que aquel adolescente madurara de forma más temprana y se convirtiera en una persona independiente, aventurera y luchadora, cuyo principal propósito…» [se detiene un momento en la lectura y continúa] «…era conseguir una mejor calidad de vida…».
> VOZ ALUMNA: *Està bé*.
> PROF: Yo lo dejaría…
> VOZ ALUMNA: Puede tener más, pero…
> PROF: Entiendo lo que quieres decir, si dijera otra palabra, pero «propósitos» podemos tener muchos. No era como el otro día que había…
> VOCES ALUMNADO: «…principales prioridades…».
> PROF: …era «prioridad», era diferente, supongo que no sería el único, que tendría más, pero este era…

Como puede verse, aunque sea la profesora la que ha traído a colación el caso anterior que también trataba sobre una redundancia, son los alumnos los que recuerdan literalmente el ejemplo.

4.2.3.4. Conclusiones sobre otras acciones del habla del alumnado

Aplicar una consigna enunciada por la profesora, realizar una estrategia propuesta por la profesora y *mencionar ejemplos anteriores similares* a los problemas de escritura que se abordan son acciones relevantes porque evidencian que el alumnado se apropia y pone en práctica algunas pautas indicadas por la docente y también porque muestran que los estudiantes han trasladado el conocimiento, ya que son capaces de relacionar problemas de escritura que se dan en momentos distintos del proceso de revisión.

4.3. Habla del profesor

Siguiendo los planteamientos de Mercer (1997) y reelaborando su propuesta de categorización, hemos clasificado las intervenciones de la profesora durante el proceso de revisión en gran grupo (1506 intervenciones) en tres macrocategorías:

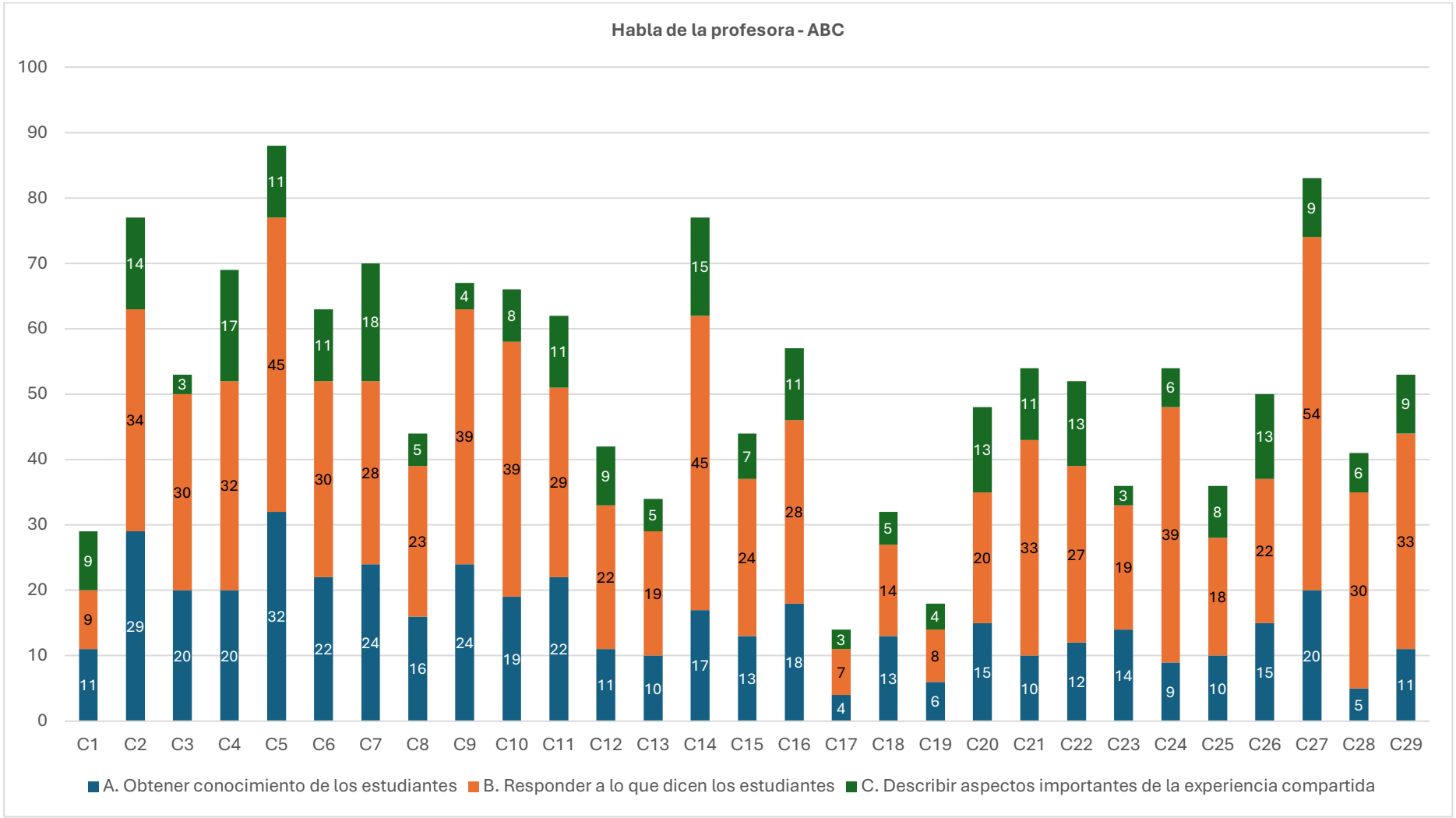
- A. Obtener conocimiento de los estudiantes → 452
- B. Responder a lo que dicen los estudiantes → 800
- C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida → 261

Como puede observarse por los datos anteriores, en general, predominan las intervenciones de la profesora que *responden a lo que dicen los estudiantes*. En segundo lugar, la profesora intenta *obtener conocimiento de los estudiantes* y, en tercero, *describe aspectos importantes de la experiencia compartida*.

En la Figura 69, podemos ver cómo se han distribuido estas tres macrocategorías básicas del habla del profesor a lo largo de los 29 capítulos del proceso de revisión:

Figura 69

Gráfica de distribución por capítulos de las tres macrocategorías (ABC) del habla de la profesora



La Figura 69 parece indicar que la macrocategoría «A. Obtener conocimiento de los estudiantes» es más abundante en las primeras sesiones de revisión, y que, a partir del capítulo 12, este tipo de intervenciones de la profesora disminuye. Esto se aprecia con más detalle en la Tabla 40 y la Tabla 41, que muestran, respectivamente, la distribución con datos absolutos y porcentuales, en cada capítulo, de las tres macrocategorías del habla de la profesora:

Tabla 40

Frecuencia por capítulos de las tres macrocategorías (ABC) del habla de la profesora

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29
A	11	29	20	20	32	22	24	16	24	19	22	11	10	17	13	18	4	13	6	15	10	12	14	9	10	15	20	5	11
B	9	34	30	32	45	30	28	23	39	39	29	22	19	45	24	28	7	14	8	20	33	27	19	39	18	22	54	30	33
C	9	14	3	17	11	11	18	5	4	8	11	9	5	15	7	11	3	5	4	13	11	13	3	6	8	13	9	6	9
	29	77	53	69	88	63	70	44	67	66	62	42	34	77	44	57	14	32	18	48	54	52	36	54	36	50	83	41	53

Tabla 41

Valores porcentuales por capítulos de las tres macrocategorías (ABC) del habla de la profesora

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29
A	37,9	37,7	37,7	29,0	36,4	34,9	34,3	36,4	35,8	28,8	35,5	26,2	29,4	22,1	29,5	31,6	28,6	40,6	33,3	31,3	18,5	23,1	38,9	16,7	27,8	30,0	24,1	12,2	20,8
B	31,0	44,2	56,6	46,4	51,1	47,6	40,0	52,3	58,2	59,1	46,8	52,4	55,9	58,4	54,5	49,1	50,0	43,8	44,4	41,7	61,1	51,9	52,8	72,2	50,0	44,0	65,1	73,2	62,3
C	31,0	18,2	5,7	24,6	12,5	17,5	25,7	11,4	6,0	12,1	17,7	21,4	14,7	19,5	15,9	19,3	21,4	15,6	22,2	27,1	20,4	25,0	8,3	11,1	22,2	26,0	10,8	14,6	17,0

La presencia de la categoría «A. Obtener conocimiento de los estudiantes» supera el 30% respecto al total de intervenciones de la profesora en los once primeros capítulos, con las excepciones de los capítulos C4 (29%) y C10 (28,8%), cuyos porcentajes también se mantienen próximos al 30%; de hecho, el porcentaje medio de estos once primeros capítulos en conjunto es 34,94%. Sin embargo, del capítulo 12 al 29, superan el 30% los capítulos C16 (31,6%), C18 (40,6%), C19 (33,3%), C20 (31,3%) y C23 (38,9%). Es decir, de 18 capítulos, en solo cinco de ellos la categoría A supera el 30% (en C26 es exactamente el 30%), por lo que el porcentaje medio de estos dieciocho capítulos es 26,92%. Esto puede apreciarse más claramente en la Tabla 42:

Tabla 42

Valores porcentuales de la macrocategoría A en los períodos C1-C11 y C12-C29

A. Obtener conocimiento de los estudiantes		
C1 – C11 (11 cap.)	En 9 capítulos, A fluctúa entre el 34,3% y el 37,9%	34,94% (porcentaje medio)
	En 2 capítulos, A está por debajo del 30% → C4 (29%) y C10 (28,8%)	
C12- C29 (18 cap.)	En 5 capítulos, A está por encima del 30% → C16 (31,6%), C18 (40,6%), C19 (33,3%), C20 (31,3%) y C23 (38,9%)	26,92% (porcentaje medio)
	En 13 capítulos, A está por debajo del 30% o es 30%.	

Además, los capítulos con menor porcentaje de esta macrocategoría de intervenciones de la profesora se concentran en el último tercio: entre C21 y C29, es decir, en los últimos nueve capítulos, hay seis con menos del 25% de la macrocategoría A: C21 (18,5%), C22 (23,1%), C24 (16,7%), C27 (24,1%), C28 (12,2%) y C29 (20,8%). Sin embargo, de C1 a C20 —en veinte capítulos—, solo en C14 (22,1%) la macrocategoría A baja del 25%. Esto puede observarse en la Tabla 43:

Tabla 43

Valores porcentuales de la macrocategoría A en los períodos C1-C20 y C21-C29

A. Obtener conocimiento de los estudiantes	
C1 – C20 (20 cap.)	En 19 capítulos, A está por encima del 25%
	En 1 capítulo, A está por debajo del 25% → C14 (22,1%)
C21- C29 (9 cap.)	En 3 capítulos, A está por encima del 25% → C23 (38,9), C25 (27,8%) y C26 (30%)
	En 6 cap., A está por debajo del 25% → C21 (18,5%), C22 (23,1%), C24 (16,7%), C27 (24,1%), C28 (12,2%) y C29 (20,8%)

A estos datos se añade que el grupo «A. Obtener conocimiento de los estudiantes» únicamente es el más numeroso en el primer capítulo (C1):

Tabla 44

Frecuencia de las tres macrocategorías del habla de la profesora en C1

Macrocategorías del habla de la profesora	Primer capítulo (C1)	
	Frecuencia	%
A. Obtener conocimiento de los estudiantes	11	37,9%
B. Responder a lo que dicen los estudiantes	9	31%
C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida	9	31%
	29	100%

Resulta razonable que, en el primer capítulo, es decir, al comienzo del proceso de revisión colectivo, *obtener conocimiento de los estudiantes* sea el tipo de intervención que más realice la profesora. Ligado a ello, también resulta comprensible que responda menos a los estudiantes, dado que estos hablan menos que en los capítulos siguientes. Es el inicio de la revisión y todavía no conocen el alcance y la profundidad de este proceso.

Todos estos datos apuntan al hecho de que, al principio de la revisión, el alumnado participaba más discretamente, tal vez existía todavía cierta reticencia a participar, bien por vergüenza, por temor a equivocarse o porque los estudiantes todavía no sabían exactamente qué debían hacer. Pero, a medida que avanza el proceso de revisión, el alumnado va tomando la iniciativa cada vez más, de manera que, en el último tercio de las revisiones, disminuye notablemente —con algunas excepciones puntuales— la

necesidad de obtener conocimiento del alumnado (macrocategoría A de intervenciones de la profesora).

La distribución de las macrocategorías B y C es relativamente constante a lo largo de todo el proceso, es decir, con las fluctuaciones propias de cada capítulo —y excluyendo el primero en el que, como hemos comentado, predomina la macrocategoría A—, en los 28 restantes predomina «B. Responder a lo que dicen los estudiantes». La macrocategoría «C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida» siempre es la menos frecuente, excepto en el primer capítulo, en el que empata con B.

Si observamos de nuevo la Tabla 41, vemos que el porcentaje de la macrocategoría «B. Responder a lo que dicen los estudiantes» está siempre por encima del 40% (excepto, como hemos comentado, en el primer capítulo, que representa el 31%), con unos valores que fluctúan entre el 40% en C7 y el 73,2% en C28. De manera opuesta a la macrocategoría A, la presencia de B es más elevada en los últimos capítulos: de los veinte primeros, en la mitad, el grupo B está por debajo del 50% de las intervenciones de la profesora, mientas que en la otra mitad, iguala o supera este porcentaje; el porcentaje medio de estos veinte capítulos es 49,18%. Sin embargo, de los últimos nueve capítulos, solo uno de ellos está por debajo del 50% (C26 → 44%), mientras que los ocho restantes superan este porcentaje, por lo que el porcentaje medio de estos nueve capítulos es 59,17%.

Tabla 45

Valores porcentuales de la macrocategoría B en los períodos C1-C20 y C21-C29

B. Responder a lo que dicen los estudiantes		
C1 – C20 (20 cap.)	En 10 capítulos, B está por debajo del 50%	49,18% (porcentaje medio)
	En 10 capítulos, B equivale o está por encima del 50%	
C21- C29 (9 cap.)	En 1 capítulos, B está por debajo del 50% → C26 (44%)	59,17% (porcentaje medio)
	En 8 capítulos, B está por encima del 50%	

Y no solo eso, sino que es, precisamente, entre C21 y C29 donde se concentran los cinco capítulos en los que el grupo B supera el 60% de las intervenciones de la profesora, algo que no sucede en los veinte capítulos precedentes.

Tabla 46

Valores porcentuales de B. Responder a lo que dicen los estudiantes que superan el 60%

B. Responder a lo que dicen los estudiantes	
C1 – C20 (20 cap.)	En 0 capítulos, B está por encima del 60%
	En 29 capítulos, B está por debajo del 60%
C21- C29 (9 cap.)	En 5 capítulos, B está por encima del 60% → C21 (61,1), C24 (72,2%), C27 (65,1%), C28 (73,2%) y C29 (62,3%)
	En 4 capítulos, B está por debajo del 60% → C22 (51,9%), C23 (52,8), C25 (50%) y C26 (44%)

Los datos de frecuencias de intervenciones de las macrocategorías «A. Obtener conocimiento de los estudiantes» y «B. Responder a lo que dicen los estudiantes» son, pues, congruentes, dado que, cuanto más toma la iniciativa el alumnado, que es hacia el final del proceso de revisión colectiva, más aumenta el porcentaje de intervenciones de la profesora para responderle (macrocategoría B) y, simultáneamente, más disminuye el porcentaje de intervenciones de la profesora para obtener conocimiento del alumnado (macrocategoría A).

Aunque es la menos frecuente en el habla de la profesora, es en la macrocategoría «C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida» en la que Mercer pone realmente el foco, como hemos visto en el apartado de «Interacción en el aula» del marco teórico de este trabajo. Esto es así porque este conjunto de intervenciones de la docente describe las experiencias de clase que comparte con los estudiantes, es decir contribuye a que el alumnado perciba la continuidad de lo que está realizando. Mediante el lenguaje, esta experiencia compartida se puede revisar y reinterpretar y se puede utilizar como punto de partida en conversaciones, tareas y aprendizajes futuros (Mercer, 1997).

La distribución de la macrocategoría C fluctúa entre el 5,7% de C3 y el 31% de C1. Como puede observarse en la Tabla 41, en diez capítulos, C supera el 20% de las intervenciones de la profesora, en quince capítulos está entre el 10 y el 20% y en los tres capítulos restantes no llega al 10%:

Tabla 47

Valores porcentuales de C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida

C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida		
< 10%	3 capítulos	C3, C9 y C23
≥ 10% y < 20	15 capítulos	C2, C5, C6, C8, C10, C11, C13, C14, C15, C16, C18, C24, C27, C28 y C29
> 20%	11 capítulos	C1, C4, C7, C12, C17, C19, C20, C21, C22, C25 y C26

Dados los resultados, se observa que, a diferencia de A y B, en la macrocategoría C no hay una evolución cuantitativa de las frecuencias, sino que se trata de un conjunto de intervenciones necesario durante todo el proceso. Sin embargo, sí que resulta relevante la elevada proporción de intervenciones del grupo C (31%) en C1, ya que la profesora, al inicio del proceso de revisión, recuerda aspectos importantes de la experiencia compartida para que el alumnado reconozca que muchos aspectos de la tarea que va a comenzar han sido comentados, explicados y ejemplificados en actividades parciales previas. Por ejemplo, la profesora recuerda características del género discursivo de la biografía —género que se había caracterizado previamente por el alumnado—, proporciona consignas para revisar y también refuerza el sentido de autoría.

De hecho, el proceso de revisión comienza con dos intervenciones del grupo C de la profesora, una primera que proporciona la consigna de que resulta difícil mirar un texto propio con distancia, pero que, el resto del alumnado va a ayudar a ello:

> PROF: Lo que vamos a hacer es revisar, tened en cuenta que vuestros compañeros os van a ayudar, ya dijimos que es muy fácil detectar errores ajenos o cosas raras en los textos ajenos y muy difícil en los textos propios, porque uno casi siempre lee lo que quería haber puesto y no lo que pone de verdad. Cuesta, cuesta separarse y leer como si no fuera tuyo.

Y una segunda intervención de la categoría C que recuerda el género discursivo que va a abordarse cuyas características fueron trabajadas en pequeños grupos y puestas en común en gran grupo:

> PROF: (...) Recordad todas las características... el día que pusimos en común las características de la biografía, Inés tomó notas y me lo envió, y yo el otro día lo ordené y lo tenéis subido desde el jueves.

Un poco más adelante, la profesora refuerza la autoría:

> PROF: (...) la autora siempre puede elegir, siempre, e incluso, por supuestísimo, rehacerlo de otra manera.

Y, poco después, la docente proporciona una nueva consigna para revisar:

> PROF: (...) Se pueden decir cosas, aunque no estén mal, también de apreciación, de estilo...

Todavía en los primeros minutos de C1, vuelve a recordar características del género discursivo:

> PROF: (...) recordad que hablábamos en las características de la biografía, cuando comentabais aquello que no estaba bien, entre otras cosas decíais, lo decíais vosotros no lo decía yo, decíais hace falta que sean precisos, con datos, fechas, etc., ¿no?, entonces aquí yo precisaría un poco, si os parece.

Estas intervenciones iniciales de la profesora persiguen que la colaboración entre el alumnado tenga éxito, la profesora está dando indicaciones a los estudiantes sobre cómo deben colaborar, es decir, intenta que se formen una idea nítida de lo que se espera de ellos. La profesora actúa, pues, como guía para que los alumnos perciban cómo deben utilizar la conversación (Mercer, 1997): a través del diálogo, la docente organiza el desarrollo del grupo-aula, un espacio en el que los estudiantes adoptan un rol compartido, activo y reflexivo para el aprendizaje (Fontich, 2011) de la fase de revisión en el proceso de escritura.

Las tres macrocategorías del habla del profesor, se subdividen en otras categorías y, dentro de estas, aparecen las acciones que la profesora lleva a cabo con sus intervenciones:

- A. Obtener conocimiento de los estudiantes → 452
  - A1. Obtenciones directas → 402
    - Dar turno de palabra → 245
    - Preguntar → 113
    - Animar a intervenir o a seguir hablando → 29
    - Insistir en que intervengan quienes no suelen hacerlo → 15
  - A2. Obtenciones mediante pistas → 51
    - Leer fragmento → 33
    - Dar pistas → 18
- B. Responder a lo que dicen los estudiantes → 800
  - B1. Confirmaciones y rechazos → 309
    - Confirmar → 166
    - Rechazar → 65
    - Valorar → 51
    - Destacar → 27
  - B2. Elaboraciones y reformulaciones → 517
    - Explicar metalingüísticamente → 339
    - Reformular → 186
    - Responder → 29
- C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida → 261
  - C1. Frases del tipo «nosotros» → 87
    - Valorar la importancia de un error o de una cuestión de escritura → 27
    - Recordar ejemplos similares → 19
    - Recordar la relación autor – lector → 17
    - Recordar la dificultad del proceso de escritura → 13
    - Recordar la dificultad y otras características de la revisión → 9
    - Pedir que el autor no se tome mal los comentarios de revisión → 4
  - C2. Recapitulaciones literales → 32
    - Recordar género discursivo → 15
    - Recordar cuestiones sobre el blog → 14
    - Recordar excepciones → 3
  - C3. Recapitulaciones constructivas → 147
    - Reforzar autoría → 84
    - Proporcionar consignas → 37
    - Proporcionar estrategias → 28

Algunas veces sucede que, con una sola intervención, la profesora realiza dos acciones distintas, por lo que tal intervención aparece clasificada en los dos apartados correspondientes —o tres, en algún caso. Por ejemplo, en ocasiones, cuando la profesora confirma lo que un alumno ha dicho —una de las acciones del subgrupo B1—, también explica metalingüísticamente el caso, o bien reformula el fragmento, acciones que pertenecen al subgrupo B2. Por este motivo, el número de acciones de los apartados no coinciden con la suma de las intervenciones de los subapartados, porque en algunas de estas se dan varias acciones a la vez.

A continuación, veremos cómo se distribuyen, durante el proceso de revisión, las acciones que la profesora lleva a cabo en sus intervenciones.

4.3.1. A. Obtener conocimiento de los estudiantes

Como hemos visto, la macrocategoría A se divide en dos apartados.

- A1. Obtenciones directas
- A2. Obtenciones mediante pistas

Tal como hemos anunciado unas líneas antes, la suma de las intervenciones de A1 y A2 no coincide con las citas de la macrocategoría A ya que hay una intervención en la que la profesora anima a seguir hablando (A1) a la vez que da una pista (A2). Por lo tanto, esa intervención aparece tanto en A1 como en A2:

> PROF: (...) Vamos a ver, ahí qué, ¿hay alguien que quiera decir algo?

Como puede verse en la Tabla 48, en el proceso de revisión analizado, predominan con diferencia las intervenciones del tipo A1 sobre las del tipo A2.

Tabla 48
Frecuencia de las categorías A1 y A2

A. Obtener conocimiento de los estudiantes		
A1. Obtenciones directas	402	88,7%
A2. Obtenciones mediante pistas	51	11,3%

Estos dos subgrupos se distribuyen de la manera siguiente en los 29 capítulos revisados:

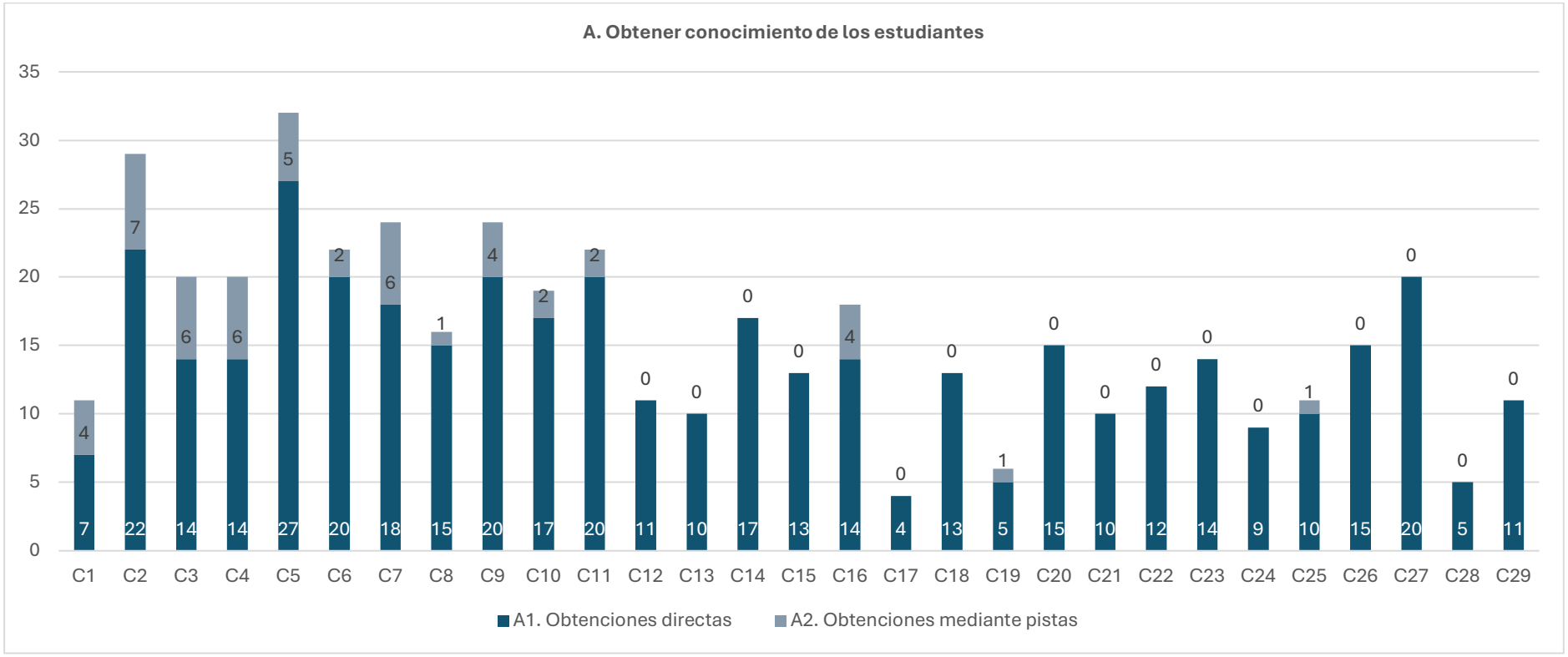
Tabla 49

Frecuencia por capítulos de las categorías A1 y A2

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29
A1	7	22	14	14	27	20	18	15	20	17	20	11	10	17	13	14	4	13	5	15	10	12	14	9	10	15	20	5	11
A2	4	7	6	6	5	2	6	1	4	2	2	0	0	0	0	4	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

Figura 70

Gráfica de distribución por capítulos de las categorías A1 y A2



Mostramos, a continuación, las acciones que incluyen las categorías A1 y A2, las veces que la profesora realiza esa acción, la frecuencia que representa y la distribución en los 29 capítulos.

4.3.1.1. A1. Obtenciones directas

La tabla siguiente ofrece los datos absolutos y relativos de las cuatro acciones de A1.

Tabla 50
Frecuencia de las acciones de la categoría A1. Obtenciones directas

A1. Obtenciones directas		
Dar turno de palabra	245	61,0%
Preguntar	113	28,1%
Animar a intervenir o a seguir hablando	29	7,2%
Insistir en que intervengan quienes no suelen hacerlo	15	3,7%

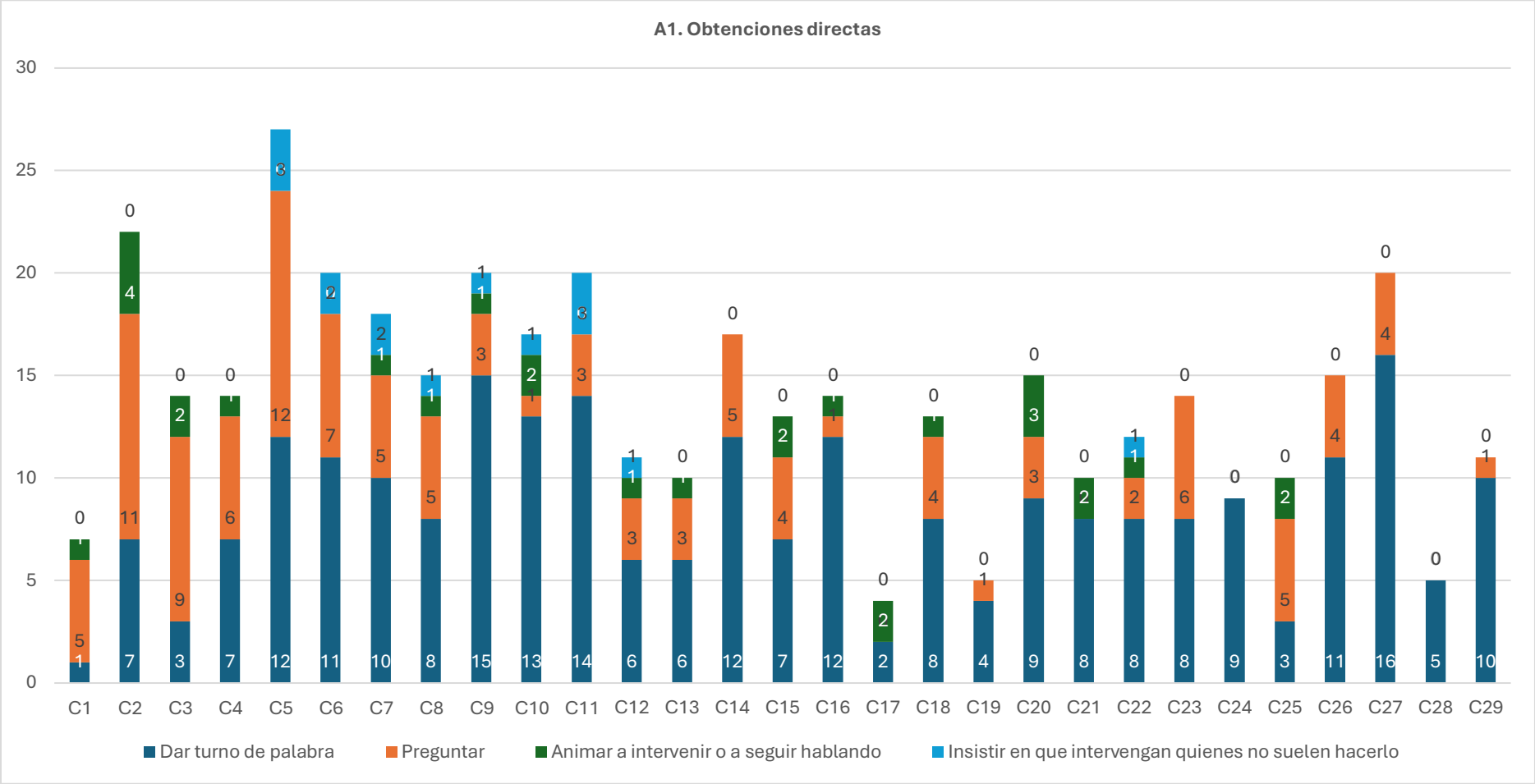
Como puede observarse, dentro de la categoría A1, resulta lógico que la acción *dar turno de palabra* sea, con diferencia, la más frecuente (61%), ya que, como guía de la conversación en gran grupo, la profesora debe moderar los turnos de palabra durante todo el proceso para que el resultado sea, efectivamente, una conversación exploratoria y no un guirigay.

También resulta comprensible que la segunda acción que más realiza la profesora para obtener conocimiento del alumnado de forma directa sea *preguntar,* que representa aproximadamente el 28% de las intervenciones del subgrupo A1. En tercer lugar, la profesora *anima a intervenir* de manera general (7,2%) y, de vez en cuando*, insiste en que intervengan quienes no suelen hacerlo* (3,7%).

Ahora veamos la distribución por capítulos de las cuatro acciones que incluye la categoría A1.

Figura 71

Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría A1. Obtenciones directas



La gráfica anterior muestra con claridad que la acción *preguntar* se concentra, sobre todo, en los ocho primeros capítulos (60 casos): en algunos de estos primeros capítulos la profesora tiene que preguntar con cierta insistencia: 11 veces (C2), 9 veces (C3), 12 veces (C5) y 7 veces (C6).

Las otras 53 acciones *preguntar* se distribuyen en los 21 capítulos restantes (C9 – C29), de manera que, aquí, solo hay un capítulo con 6 casos (C23) y dos capítulos con 5 casos (C14 y C25). En los otros dieciocho capítulos la profesora *pregunta* entre 0 y 4 veces.

Aunque la acción *animar a intervenir o a seguir hablando* presenta una distribución más homogénea que *preguntar,* lo cierto es que, en el último tercio del proceso, casi desaparece: de los nueve últimos capítulos (C21 – C29), en seis de ellos no se da esta acción (C23, C24, C26, C27, C28 y C29). Sin embargo, en los veinte primeros capítulos (C1 – C20), en solo cinco no se da ninguna vez la acción *animar a intervenir o a seguir hablando*.

Finalmente, la acción *insistir en que intervengan quienes no quieren hacerlo* se concentra en los capítulos C5 – C12, es decir, en la primera mitad del proceso, y solo reaparece una vez en C22.

Estos datos corroboran la idea de que, a medida que avanzaba el proceso de revisión en gran grupo, el alumnado toma la iniciativa con mayor frecuencia, de manera que la profesora necesita *preguntar* menos, *animar a intervenir* menos e *insistir menos en que intervengan aquellos que no suelen hacerlo*.

4.3.1.2. A2. Obtenciones mediante pistas

Los datos absolutos y relativos de los dos tipos de acciones de A2 son los siguientes:

Tabla 51
Frecuencia de las acciones de la categoría A2. Obtenciones mediante pistas

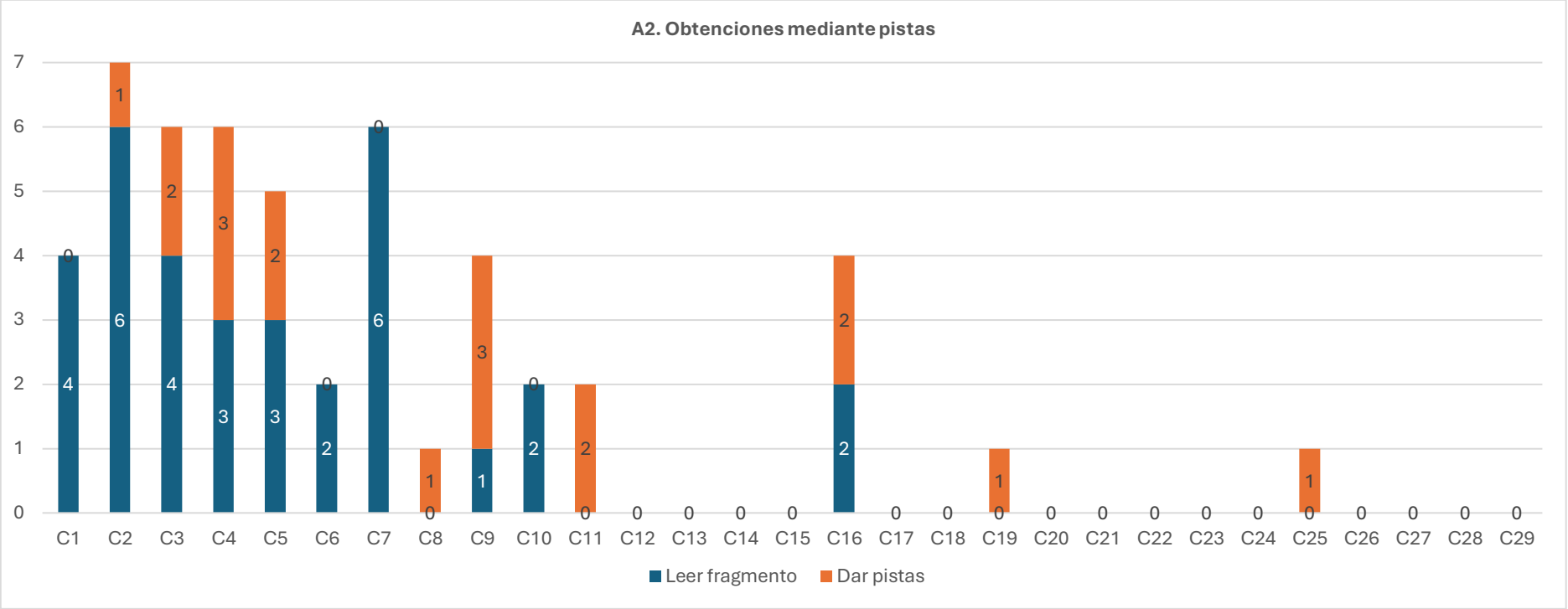
A2. Obtenciones mediante pistas		
Leer fragmento	33	64,7%
Dar pistas	18	35,3%

Para obtener conocimiento de los estudiantes mediante pistas, la profesora, sobre todo, utiliza el método de leer solo un fragmento del texto que se está revisando, es decir, lee solo las líneas o la oración o el sintagma en el que hay algún error o en el que hay algo que se debe comentar. De este modo, sin decir qué sucede, la docente consigue focalizar la atención del alumnado en determinado fragmento. Este tipo de intervenciones representa un 64,7% del subgrupo A2. El otro 35,3% son intervenciones en las que la docente proporciona pistas propiamente dichas al alumnado.

En la Figura 72, vemos la distribución por capítulos de estos dos tipos de intervenciones.

Figura 72

Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría A2. Obtenciones mediante pistas



La Figura 72 evidencia que las intervenciones de la docente para obtener conocimiento de los estudiantes mediante pistas se concentran en el primer tercio del proceso, con la excepción de los capítulos C16, C19 y C25. Estos datos corroboran de nuevo que el alumnado toma la iniciativa en la revisión de los escritos a medida que avanza la tarea, de manera que, a partir del capítulo 12, la profesora apenas necesita guiar la mirada del alumnado, no necesita dar pistas para que los estudiantes detecten los errores o los aspectos de escritura que merecen comentario en la revisión de sus textos.

4.3.2. B. Responder a lo que dicen los estudiantes

La macrocategoría B se divide en dos apartados:

- B1. Confirmaciones y rechazos
- B2. Elaboraciones y reformulaciones

Como sucedía con las subcategorías del grupo A, tampoco la suma de B1 + B2 coincide con las intervenciones de la macrocategoría B porque hay treinta casos en los que se da la intersección de los subgrupos B1 y B2. El caso más frecuente es que coincidan las acciones *confirmar* o *rechazar*, que pertenecen al subgrupo B1, con la acción *explicar metalingüísticamente,* porque cuando la profesora confirma o rechaza lo que un alumno ha dicho, suele explicar por qué lo hace. O también, suele *reformular el fragmento que se está revisando*. Veamos algunos ejemplos de los casos en que coinciden acciones de B1 con acciones de B2

En C11, coinciden las acciones *confirmar* y *explicar metalingüísticamente*. En una oración que comienza con dos nexos similares —«Pero, sin embargo, respecto a sus aficiones…»—, la docente da la razón al alumno que propone quitar ese «Pero»:

> ANDREU: Otro tema sería el «pero» después del punto, no sé si…, yo lo quitaría a lo mejor.
> PROF: [Relee] «Pero, sin embargo». Otra vez un poco parecido a antes, «pero» y «sin embargo» son los dos… hacen una función muy similar, ¿dónde estás, Gemma, que no te veo?… Son dos nexos que significan bastante lo mismo, no hace falta.

En C22, coincide la acción *rechazar* y *explicar metalingüísticamente:* la profesora rechaza la propuesta de una alumna, rechaza que se haya de poner necesariamente una coma tras el adverbio «Allí» aunque este sea un circunstancial de lugar antepuesto al resto de la oración y lo explica:

> VOZ DE ALUMNA: «Allí, *coma* logró acabar».
> PROF: [Relee] «Allí logró acabar», sí, pero no hace falta, cuando es una palabra, ya lo dijimos, cuando es una palabra «allí», «mañana», «Mañana vendrá» no solemos poner «Mañana *coma* vendrá».

O, incluso, en alguna ocasión, *confirmar* (acción de B1) coincide con las dos acciones del grupo B2, *explicar metalingüísticamente* y con *reformular*. En el caso siguiente, vemos

cómo la profesora confirma la intervención de una alumna y, a la vez, explica por qué está de acuerdo y reformula el fragmento:

> PATRICIA: Cuando pone lo de que «Milagro fue el amor de toda su vida», el «toda» es redundante, ¿no?
> GARI: Sí.
> (...)
> PROF: (...) «...se casó con Milagro, el amor de su vida», «de su vida», sí, ya se sabe que es de «toda su vida», sí, fuera «toda», sí, eh.

Como puede verse en la Tabla 52, en el proceso de revisión analizado, predominan con diferencia las intervenciones del tipo B2 sobre las del tipo B1, es decir, que la profesora dedica la mayor parte de sus intervenciones —no solo del grupo B— a explicar metalingüísticamente lo que sucede en la revisión, tanto lo que aparece en el texto como los aspectos que tienen que ver con las propuestas del alumnado:

Tabla 52
Frecuencia de las categorías B1 y B2

B. Responder a lo que dicen los estudiantes		
B1. Confirmaciones y rechazos	309	37,4%
B2. Elaboraciones y reformulaciones	517	62,6%

Estas dos categorías se distribuyen de la manera siguiente en los 29 capítulos revisados:

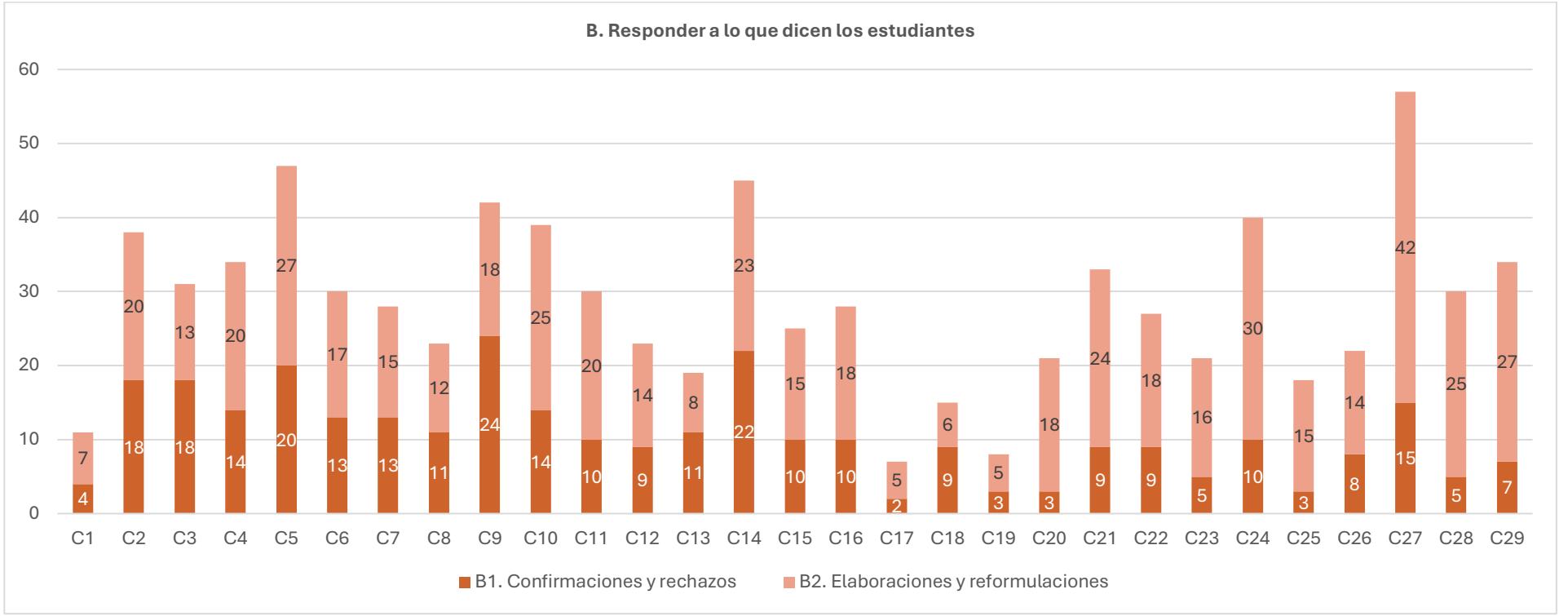
Tabla 53

Frecuencia por capítulos de las categorías B1 y B2

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29
B1	4	18	18	14	20	13	13	11	24	14	10	9	11	22	10	10	2	9	3	3	9	9	5	10	3	8	15	5	7
B2	7	20	13	20	27	17	15	12	18	25	20	14	8	23	15	18	5	6	5	18	24	18	16	30	15	14	42	25	27

Figura 73

Gráfica de distribución por capítulos de las categorías B1 y B2



La Figura 73 muestra que, así como B2 se distribuye de manera bastante homogénea a lo largo de todo el proceso —hay 239 intervenciones en la primera mitad y 278 en la segunda—, B1 se concentra, sobre todo, en la primera mitad (201 intervenciones en los primeros catorce capítulos), aunque también se da, con menos frecuencia, durante la segunda parte de la revisión (108 casos en los últimos quince capítulos), tal como puede observarse en la Tabla 54:

Tabla 54
Frecuencia de las categorías B1 y B2 en las dos mitades del proceso

	C1 - C14	**C15-C29**
B1. Confirmaciones y rechazos	201	108
B2. Elaboraciones y reformulaciones	239	278

Aunque B1 es una categoría de acciones que la docente realiza durante todo el proceso, parece que en la primera mitad se esmera especialmente en valorar lo que dicen los estudiantes, ya que, como decíamos, entre C1 y C14 hay casi el doble de intervenciones B1 que entre C15 y C29. Estos datos tal vez podrían relacionarse con el hecho de que, en la primera parte de esta tarea colectiva, el alumnado interviene menos y la profesora puede comentar con más detenimiento las propuestas de los estudiantes. Sin embargo, a medida que avanza la revisión de los textos, el alumnado interviene cada vez más, posee más iniciativa y no necesita una valoración constante de sus comentarios.

4.3.2.1. B1. Confirmaciones y rechazos

La Tabla 55 ofrece los datos absolutos y relativos de las cuatro acciones de B1.

Tabla 55
Frecuencia de las acciones de la categoría B1. Confirmaciones y rechazos

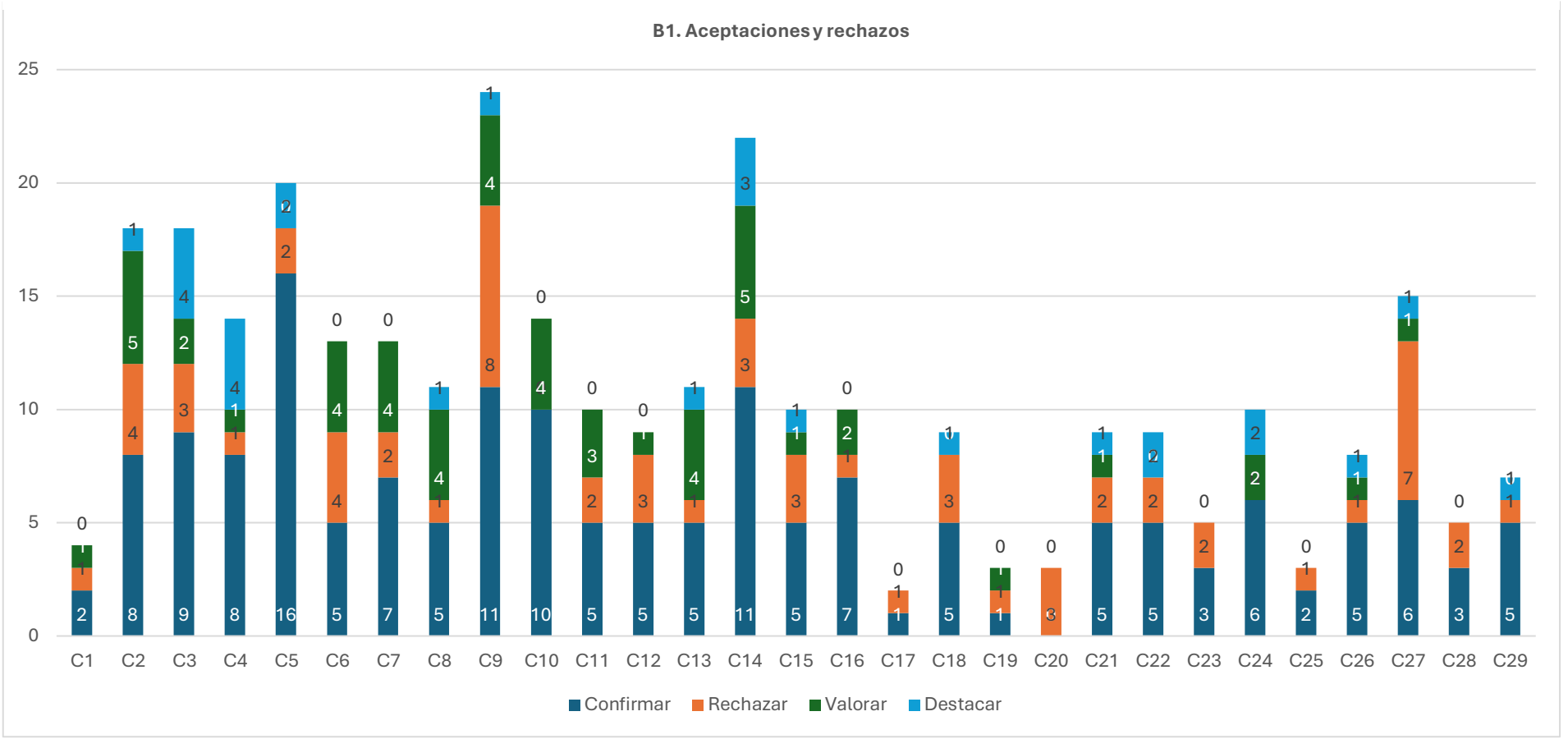
B1. Confirmaciones y rechazos		
Confirmar	166	53,72%
Rechazar	65	21,04%
Valorar	51	16,50%
Destacar	27	8,74%

Los datos indican que la docente, en más de la mitad de los casos, confirma lo que los estudiantes proponen y solo en un 21%, lo rechaza. Esto es coherente con el hecho de que la mayoría de las acciones de revisión que propone el alumnado son válidas (AV → 66,3%) y solo un 16% que son acciones no válidas (ANV → 16%), además de las acciones neutras (AN), que representan un 17,7%, tal como comentábamos en el apartado «Acciones de revisión, validez y número de acciones por episodio» del habla del alumnado.

La distribución por capítulos de las acciones de B1 es la siguiente:

Figura 74

Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría B1. Aceptaciones y rechazos



La gráfica confirma las intervenciones para confirmar, rechazar, valorar o destacar lo que dice el alumnado se concentran en los primeros catorce capítulos y —con la excepción de C27— disminuyen notablemente a partir de C15.

4.3.2.2. B2. Elaboraciones y reformulaciones

En Tabla 56 aparecen los datos absolutos y relativos de las dos acciones de B2.

Tabla 56
Frecuencia de las acciones de la categoría B2. Elaboraciones y reformulaciones

B2. Elaboraciones y reformulaciones		
Explicar metalingüísticamente	339	61,2%
Reformular	186	33,6%
Responder	29	5,2%

En este subtipo, *explicar metalingüísticamente* coincide en 26 intervenciones con *reformular* y en 11 con *responder*, por eso la suma de las tres acciones supera en 37 casos (554) el total de intervenciones de B2 (517). A continuación, mostramos algunos ejemplos de estas coincidencias.

En C9, vemos una intervención de la profesora en la que, a la vez que reformula un fragmento del escrito, explica metalingüísticamente las diferencias entre las posibilidades que se barajan:

> PROF: (...) Podrías si quieres ponerlo entre guiones «Lola fue —y es—...», pero, también, ella lo ha querido hacer seguido «Lola fue y es una fuerte luchadora...». Quiero decir que podría ese «y es», como dice Aitana, ser como un aparte, y que se leería de manera distinta [se refiere a la entonación] «Lola fue —y es—...», iría entre guiones o entre paréntesis, aunque el paréntesis no quedaría muy bonito, mejor entre guiones o, como mucho, entre comas, pero entonces tendrías que haber puesto dos, no una, pero... También lo puedes dejar así.

En la siguiente intervención de C18, además de las dos acciones anteriores (*reformular* y *explicar metalingüísticamente*), la profesora *confirma* (B1) que lo que comenta una alumna es correcto:

> SARA: Después del punto y aparte, «Se casó con su mujer Luisa...», no hay sujeto.
> PROF: «Él», sí, es que podrías ponerlo seguido, pero, bueno, si quieres ponerlo aparte, pues di «Adriano», retoma el sujeto, ¿vale?

En la intervención del primer capítulo (C1) que aparece a continuación, se ve que la profesora contesta a una pregunta de un alumno con una explicación metalingüística, por lo que es uno de los once casos en que estas dos acciones coinciden:

> GARI: Perdón una pregunta, ¿«puesto que» y «ya que» son sinónimos? O es como un matiz.
> PROF: Son conjunciones causales, son conjunciones que expresan causas.

También en la siguiente intervención de C23 coinciden *responder* y *explicar metalingüísticamente*:

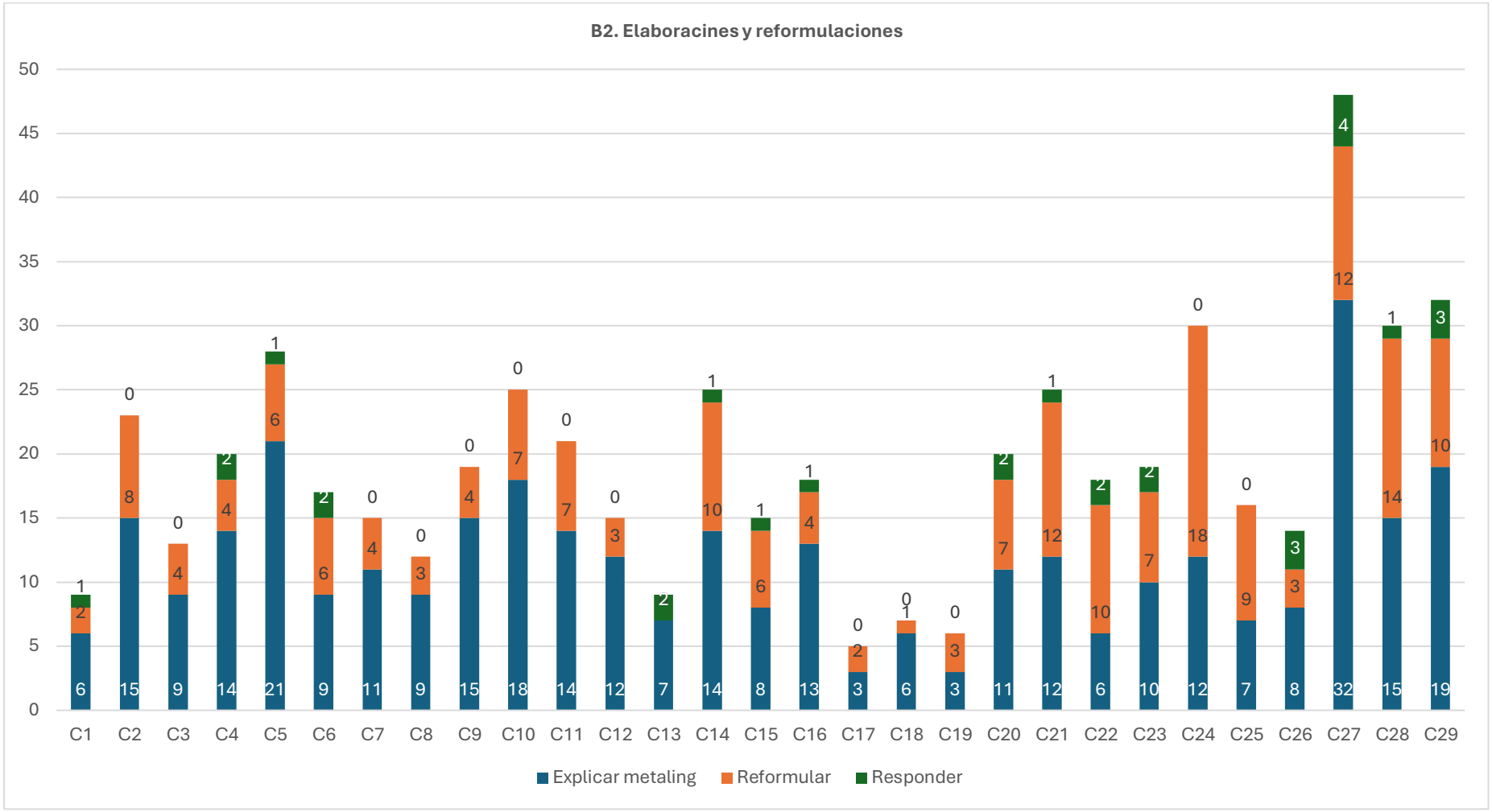
> PROF: [Ve una mano alzada] Pregunta, Inés.
> INÉS N: Que, en clase comentaste, no me acuerdo muy bien, cuando en una oración el complemento circunstancial de tiempo va delante, se pone una coma, ¿no?
> VIOLETA: A no ser que sea breve.
> PROF: Generalmente sí, cuando es muy breve, no la solemos poner, que es lo que estaba diciéndote Violeta. Si tú dices, por ejemplo, «Cuando acabe lo que tenga que hacer, *coma* me iré a casa», pero si dices «Mañana iré al cine», después de ese «Mañana», que también es un circunstancial antepuesto, no solemos poner coma. Pero sí, cuando es un circunstancial generalmente se pone coma porque el orden lógico de la oración es sujeto – verbo – complemento directo – indirecto – circunstancial, pero el castellano y el valenciano son muy muy flexibles, hacemos lo que queremos, prácticamente.

Como indica la Tabla 56, la acción de la categoría B2 que más realiza la profesora es *explicar metalingüísticamente* (61,2%); en segundo lugar, *reformular* (33,6%) y, en tercero, *contestar* (5,2%). De hecho, *explicar metalingüísticamente* es la acción que más realiza la profesora (339 intervenciones) por encima, incluso, de *dar turno de palabra* (245 intervenciones). Es lógico, dado que la profesora se esfuerza en que el alumnado perciba el texto como un entramado de elementos interrelacionados en el que resulta difícil cambiar alguno de esos elementos sin que afecte a algún otro aspecto del escrito.

La distribución por capítulos de las tres acciones de «B2. Elaboraciones y reformulaciones» es la siguiente:

Figura 75

Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría B2. Elaboraciones y reformulaciones



Así como la acción *explicar metalingüísticamente* se distribuye de manera parecida en todo el proceso, reduciéndose ligeramente en la segunda mitad, la acción *reformular*, aunque también está presente en casi todos los capítulos (excepto en C13), lo cierto es que aparece con mayor frecuencia en la segunda mitad que en la primera, hecho que también sucede, de manera todavía más diferenciada, con la acción *responder*, tal como puede apreciarse en la Tabla 57:

Tabla 57
Frecuencia de las acciones de la categoría B2 en las dos mitades del proceso

	C1 - C14	**C15-C29**
Explicar metalingüísticamente	174	165
Reformular	68	118
Responder	9	20

La diferencia de aparición en las dos mitades del proceso no parece relevante en el caso de *explicar metalingüísticamente,* ya que en ambas mitades la frecuencia ronda el 50% (51,3% y 48,7%). pero sí en las otras dos acciones de B2, tal como puede observarse en la Tabla 57 (datos absolutos) y en la Tabla 58 (porcentajes). La docente reformula fragmentos casi el doble de veces en la segunda mitad (63,4%) que en la primera (36,6%). Esto puede estar relacionado con el hecho de que, como el alumnado interviene más a medida que avanza la revisión y hace más propuestas de corrección, la docente reformula estas propuestas. En el caso de responder, es evidente que el alumnado pregunta mucho más en la segunda mitad del proceso que en la primera, por lo que la profesora también responde más (69%), de hecho, responde más del doble de veces que en la primera parte (31%).

Tabla 58
Valores porcentuales de las acciones de la categoría B2 en las dos mitades del proceso

	C1 - C14	**C15-C29**
Explicar metalingüísticamente	51,3%	48,7%
Reformular	36,6%	63,4%
Responder	31%	69%

4.3.3. C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida

La macrocategoría C se divide en tres categorías:

- C1. Frases del tipo «nosotros»
- C2. Recapitulaciones literales
- C3. Recapitulaciones constructivas

Como sucedía con A y B, tampoco la suma de C1 + C2 + C3 coincide con el número de intervenciones de la macrocategoría C porque, en algunos casos, una misma intervención responde a dos categorías.

En el caso siguiente, por ejemplo, la profesora, recuerda a la vez características del género discursivo que se está abordando (C2) y la relación autor-lector (C1), cuando explica por qué es más conveniente poner las fechas de nacimiento y fallecimiento de la persona biografiada de forma extendida que separar día, mes y año con una barra. El autor del capítulo 4 (C4), había escrito esto:

> «Carlos Oltra Mengual (Benimaurell, Alicante, 25/07/1933 – Dénia, 14/11/2005) fue un perito eléctrico…»

A continuación, una alumna dice lo siguiente:

> PATRICIA: Lo que dijimos de la fecha, ¿no?, que en vez de poner el número, poner el mes con letras.

A lo que la profesora responde con una intervención que contiene rasgos de las categorías C1 y de C2 porque aborda a la vez el género discursivo y la relación autor-lector:

> PROF: (…) O, también podría ser otra posibilidad, podríamos quitar por, ejemplo, el día y el mes…, claro, para él es muy importante [se refiere a Carlos., el autor del texto] porque es su… lo que sea, pero para los demás a lo mejor no es tan importante que haya nacido en febrero o marzo, da un poquito igual, también puede poner… Pensad que muchas veces en las biografías se pone «…(Benimaurell, Alicante, 1933 – Dénia, 2005)…».

En cuatro ocasiones, la categoría C1 coincide con la C3. En el siguiente ejemplo, puede verse cómo la profesora a la vez que comenta la dificultad del proceso de escritura (C1), proporciona estrategias para resolver algunos posibles problemas relacionados con la extensión del escrito (C3):

> PROF: (…) casi siempre, es muy poco frecuente que tengamos una libertad absoluta de extensión respecto a los trabajos, sea casi de lo que sea, casi siempre hay una extensión y hay que acostumbrarse a adecuarse a ella. Si tenemos mucho contenido y poca extensión, pues hay que acostumbrarse a sintetizar y decir solo lo importante. Y, al contrario, si tenemos mucho espacio y contenido menos, pues hay que ir ejemplificando, buscando tal y extendiendo… haciéndolo más analítico… Es parte del trabajo. ¿Eh? Si hay que sacrificar una pequeña parte de la biografía, pues se sacrifica, siempre que no descompense, que no quite algo importante, pues igual conviene a lo mejor quitar… alguna… algo muy explicado, pues quitas a lo mejor un poco de información de aquí para mantenerlo otro… Eso forma parte de la escritura de esta biografía.

Las categorías C2 y C3 coinciden en cinco ocasiones. Por ejemplo, en la siguiente intervención, coincide que la profesora recuerda cuestiones sobre el blog (C2) y proporciona una consigna que tiene que ver con el título de la biografía. Se trata del capítulo 8 (C8), una entrada que, en el momento de revisarla aparece con este título:

> «Demasiado pronto para poner un título»

Entonces, la profesora comenta lo siguiente:

> PROF: (…) si no se os ocurre un título, de momento, poned el nombre de la persona que vais a biografiar, es una sugerencia, haced lo que queráis, ¿eh?, pero podéis poner el nombre y luego ya pensaréis o «(provisional)» [hace gesto de paréntesis], alguien puso «(en duda)», ¿no?, si tenéis que poner algo, podéis poner «(provisional)» entre paréntesis.

En esta otra intervención, la profesora recuerda que se pueden hacer excepciones a las normas generales (C2) y también proporciona una consigna (C3). Cuando una alumna ha detectado que, de nuevo, vuelve a aparecer la redundancia «de edad» tras el número que indica la edad del biografiado, la profesora le da la razón y añade lo siguiente:

> PROF: Lo ponéis todo el rato. Quiero decir, ha salido ahora, pero, vamos, sale continuamente. «94 años de edad», sí, porque de otra cosa…, va a ser difícil. Yo siempre os lo digo, todas las redundancias que podáis evitar, mejor. Si en algún momento, queréis poner alguna con una intención especial, con una intención…, que aquello tome más énfasis, adquiera más énfasis, vale, pero, en principio, fuera.

Como puede verse en la Tabla 59, el análisis indica que, en la macrocategoría C, predominan las intervenciones de la categoría «C3. Recapitulaciones constructivas», que representan más de la mitad, seguidas de «C1. Frases del tipo “nosotros”» y de «C2. Recapitulaciones literales»:

Tabla 59

Frecuencia de las categorías C1, C2 y C3

C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida		
C1. Frases del tipo «nosotros»	87	32,7%
C2. Recapitulaciones literales	32	12,0%
C3. Recapitulaciones constructivas	147	55,3%

Estos tres subgrupos se distribuyen de la manera siguiente en los 29 capítulos revisados:

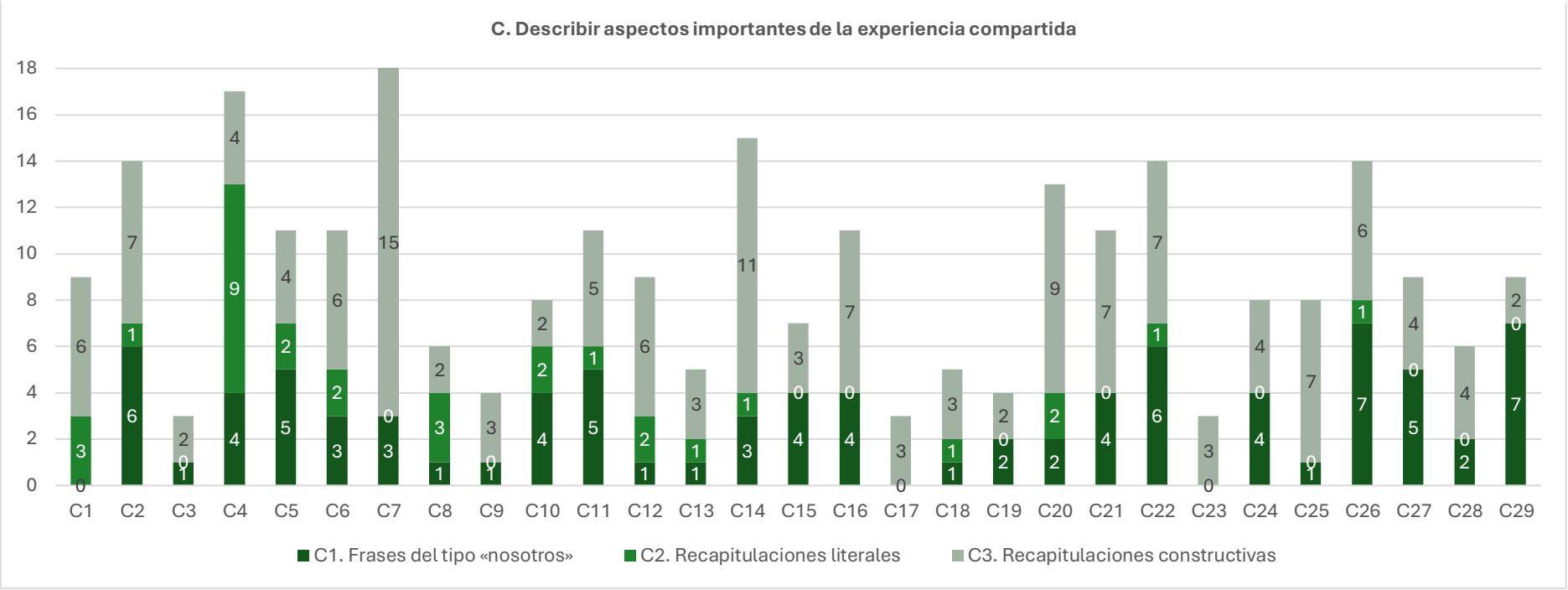
Tabla 60

Frecuencia por capítulos de las categorías C1, C2 y C3

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29
C1	0	6	1	4	5	3	3	1	1	4	5	1	1	3	4	4	0	1	2	2	4	6	0	4	1	7	5	2	7
C2	3	1	0	9	2	2	0	3	0	2	1	2	1	1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0
C3	6	7	2	4	4	6	15	2	3	2	5	6	3	11	3	7	3	3	2	9	7	7	3	4	7	6	4	4	2

Figura 76

Gráfica de distribución por capítulos de las categorías C1, C2 y C3



En la Tabla 61 se muestra la distribución de cada categoría —C1, C2 y C3— en las dos mitades del proceso:

Tabla 61

Frecuencia de las categorías C1, C2 y C3 en las dos mitades del proceso

	C1 - C14	**C15-C29**
C1. Frases del tipo «nosotros»	38	49
C2. Recapitulaciones literales	27	5
C3. Recapitulaciones constructivas	76	71

Así como no hay una diferencia significativa en el número de intervenciones de C1 y C2 en las dos mitades del proceso de revisión, sí que la hay en C2, de manera que, en los primeros catorce capítulos suceden 27 intervenciones de esta categoría (84,4%), mientras que, en los siguientes quince capítulos, solo aparecen 5 casos (15,6%).

La categoría C2, como explicaremos más adelante, incluye tres tipos de intervenciones de la profesora, que son *recordar género discursivo, recordar cuestiones sobre el blog* y *recordar excepciones*. El hecho de que este tipo de recapitulaciones literales disminuya notablemente en la segunda mitad del proceso de revisión puede indicar que el alumnado ha interiorizado estos aspectos de la revisión y, por lo tanto, no es tan necesario que la profesora insista en ellos.

4.3.3.1. C1. Frases del tipo «nosotros»

En la Tabla 62 mostramos los datos absolutos y relativos de las seis acciones de la categoría C1.

Tabla 62

Frecuencia de las acciones de la categoría C1. Frases del tipo «nosotros»

C1. Frases del tipo «nosotros»		
Valorar la importancia de un error o de una cuestión de escritura	27	30,3%
Recordar ejemplos similares	19	21,4%
Recordar relación autor - lector	17	19,1%
Recordar la dificultad del proceso de escritura	13	14,6%
Recordar dificultad y otras características de la revisión	9	10,1%
Pedir que el autor no se tome a mal los comentarios de revisión	4	4,5%

Como sucedía en las categorías de A y B, también aquí hay dos intervenciones de la profesora en las que coinciden dos acciones de C1. En el ejemplo siguiente, puede verse cómo coinciden las acciones *recordar la relación autor – lector* y *pedir que el autor no se tome a mal los comentarios de revisión*. Para que se entienda la intervención de la docente a la que nos referimos, que aparece al final del fragmento, es necesario transcribir el principio del episodio hasta que interviene la profesora (S1-C4-EP4 – Cr.Info-falta):

> INÉS M: A ver, como el título es «La luz se apagó antes de lo debido», yo pensaba que... que se... que había fallecido joven, es decir, antes de lo debido, y tampoco fallece... o sea, fallece a los setenta y algo, entonces, al final podría añadir «...hasta que a sus setenta y algo años le llegó el Alzheimer,...» coma, para relacionarlo también con el título y...
> VOZ ALUMNA: Pero yo creo que es por...
> CARLOS O: Lo del Alzheimer no le llegó a los setenta y tantos.
> PROF: ¿Cómo, cómo? Habla Carlos y luego hablas tú que si no, no nos hemos enterado.
> CARLOS O: Que ella dice que muere viejo, sí, pero el Alzheimer llega con veinte años..., o sea llega con cincuenta y pico años...
> INÉS M: No, no, he dicho que muere bastante joven...
> CARLOS O: Sí, muere bastante tarde pero yo me refiero a que se apagó la luz cuando llega el Alzheimer, entonces...
> INÉS M: No, claro, o sea, yo he dicho que muere pronto, o sea, bueno pronto, tampoco es una edad tan tarde, pero que si el Alzheimer le llega mucho antes, podías poner la

> edad a la que le llega el Alzheimer para que se vea que viene muy pronto y entonces relacionarlo con el título, de lo de antes de lo debido.
> PROF: Ahora lo pensamos, pero, a ver, si no entiendo mal, ella solamente te está haciendo una…, no os lo toméis a mal, ¿eh?, una sugerencia para, digamos, que ligue más… según suuuuu entendimiento de lectora, para que, digamos, quede más claro… No está mal del todo. Yo al principio también he pensado algo parecido. En realidad, con tu explicación [se dirige a Carlos, el autor] me ha quedado más claro, pero, claro, tu explicación no está ahí.

El este otro caso, coinciden las acciones *recordar la dificultad del proceso de escritura* y *recordar dificultad y otras características de la revisión*. Cuando se va a iniciar la revisión del capítulo 26 (C26), la profesora, dice lo siguiente:

> PROF: Esto, aunque parezca que ayudamos a Alba, en realidad, es para acostumbraros también a corregir vuestro trabajo. Es mucho más fácil corregir un trabajo ajeno, que no es fácil, vale.

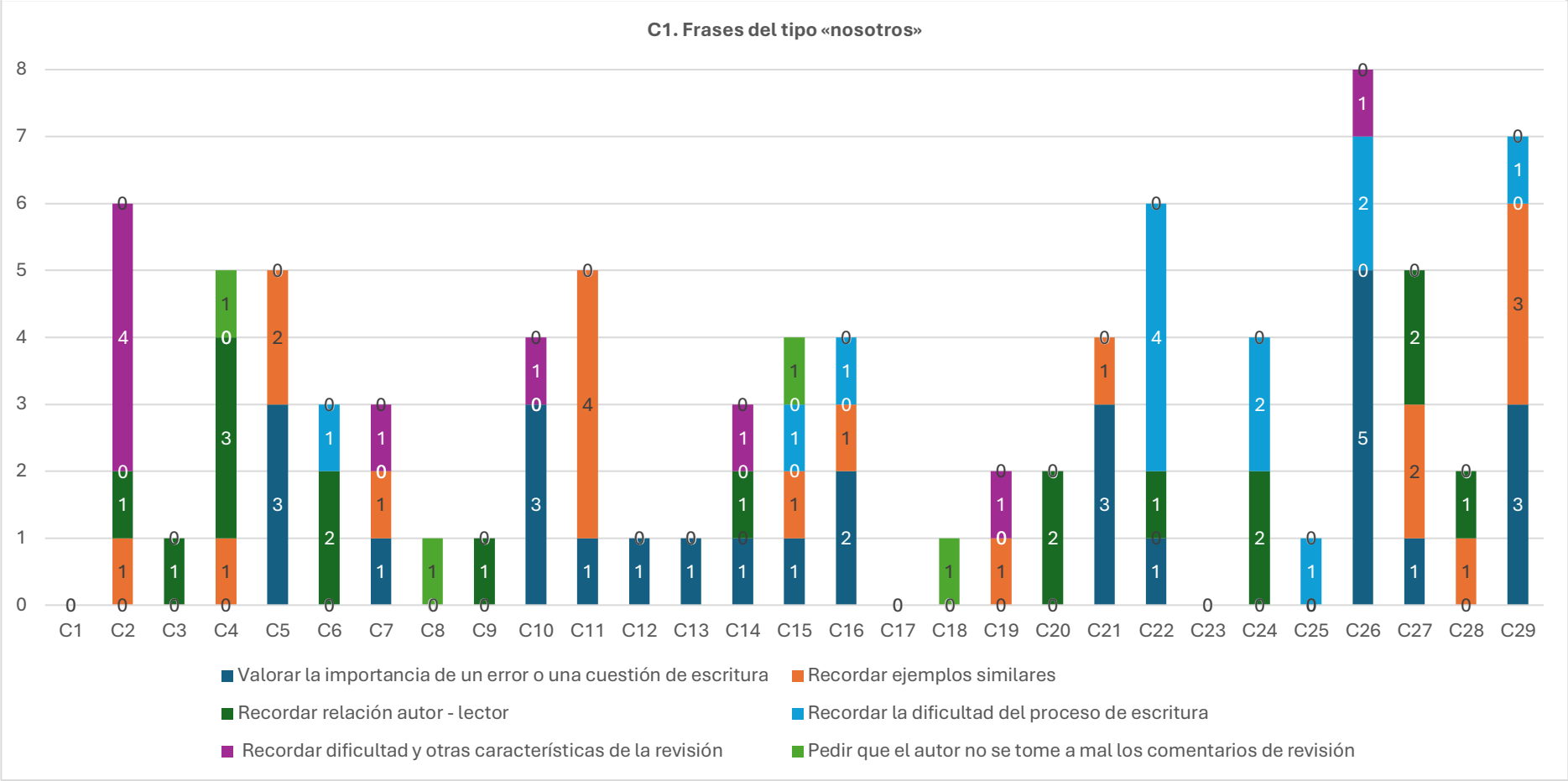
Como puede observarse en la Tabla 62, las acciones de la categoría C1 que más realiza la profesora son *valorar la importancia de un error o de una cuestión de escritura* (30,3%), *recordar ejemplos similares* (21,4%) y *recordar la relación autor – lector* (19,1%), seguidas de *recordar la dificultad del proceso de escritura* (14,6%), *recordar dificultad y otras características de la revisión* (10,1%) y *pedir que el autor no se tome a mal los comentarios de revisión* (4,5%).

De estos datos, podemos deducir que, en esta categoría de intervenciones, la profesora se preocupa, sobre todo, de valorar los errores para que el alumnado tome conciencia de que algunos errores de escritura son más graves que otros. Además, el hecho de que la docente intervenga pocas veces para *pedir que el autor no se tome a mal los comentarios de revisión* (4,5%) es un indicador de que, en general, el proceso de revisión transcurrió de manera fluida, sin enfrentamientos ni malentendidos entre los estudiantes.

Mostramos, a continuación, la distribución por capítulos de estas acciones.

Figura 77

Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría C1. Frases del tipo «nosotros»



De los datos de la Figura 77 se desprende que, así como las acciones *valorar la importancia de un error o una cuestión de escritura*», *recordar ejemplos similares*, *recordar la relación autor – lector* y *pedir que el autor no se tome a mal los comentarios de revisión* se distribuyen de manera bastante equilibrada entre las dos mitades del proceso, *recordar dificultad y otras características de la revisión* se concentra en la primera mitad, a diferencia de *recordar la dificultad del proceso de escritura*, que se concentra en la segunda. Esto se observa más claramente en la Tabla 63:

Tabla 63

Frecuencia de las acciones de la categoría C1 en las dos mitades del proceso

	C1 - C14	**C15 - C29**
Valorar la importancia de error o de cuestión de escritura	11	16
Recordar ejemplos similares	9	10
Recordar relación autor - lector	9	8
Recordar la dificultad del proceso de escritura	1	12
Recordar dificultad y otras características de la revisión	7	2
Pedir que el autor no se tome a mal los comentarios de revisión	2	2

Como puede verse en la Figura 77 y en la Tabla 63, la profesora se esfuerza en *recordar dificultad y otras características de la revisión*, sobre todo al principio del proceso (cuatro de las nueve veces que realiza está acción, lo hace en el primer capítulo), probablemente porque detecta que el alumnado todavía no tiene conciencia de la complejidad y el alcance de la fase de revisión, algo que después sí que percibe en los estudiantes.

Resulta más difícil explicar el hecho de que la acción *recordar la dificultad del proceso de escritura* se dé, sobre todo, en la segunda mitad. Una hipótesis es que tenga que ver con que sea entonces cuando el alumnado está acabando las biografías que deben completar para el final de curso. Aunque tal vez esté relacionado con los problemas de los capítulos concretos en los que aparece esta acción (C22, C24 y C26, sobre todo).

4.3.3.2. C2. Recapitulaciones literales

La categoría C2 incluye tres acciones:

Tabla 64

Frecuencia de las acciones de la categoría C2. Recapitulaciones literales

C2. Recapitulaciones literales		
Recordar género discursivo	15	46,9%
Recordar cuestiones sobre el blog	14	43,7%
Recordar excepciones	3	9,4%

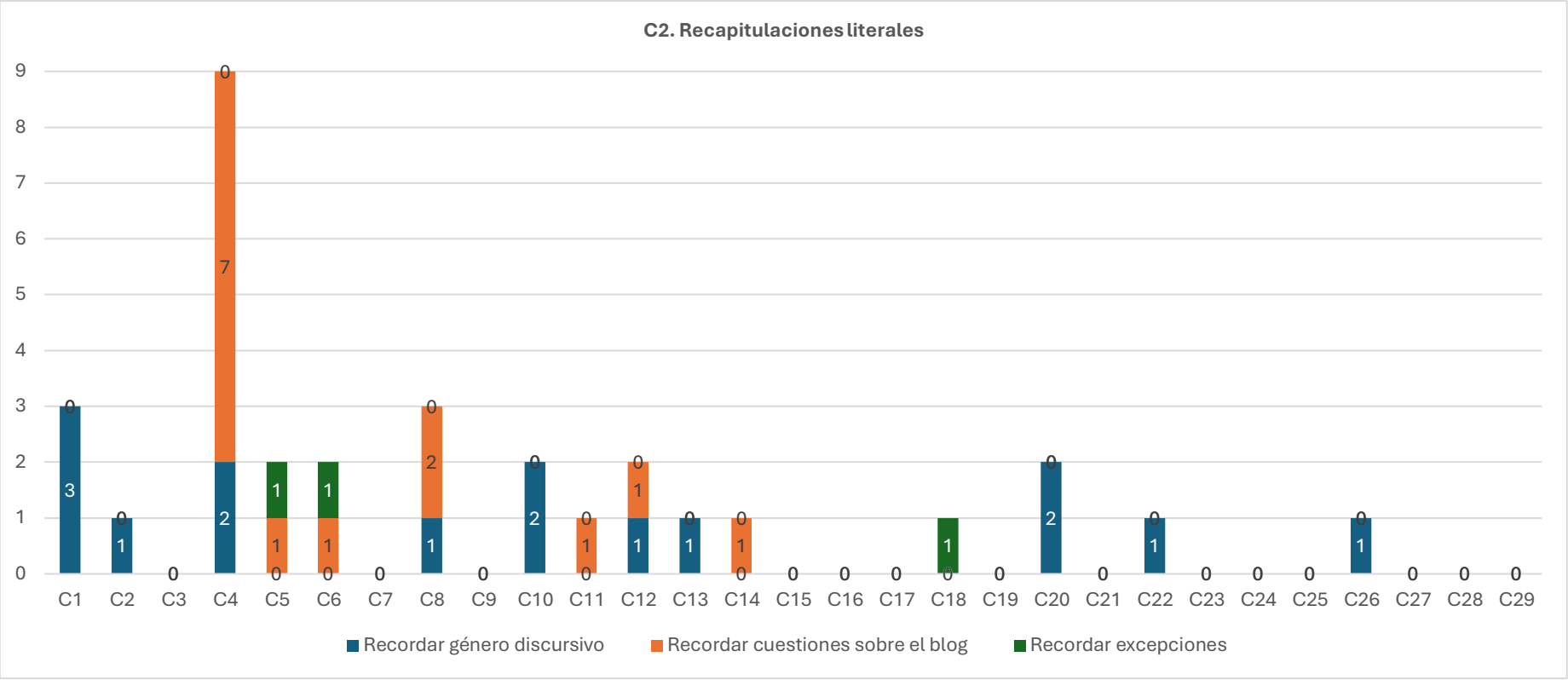
Esta es una de las pocas categorías del habla de la profesora en la que no coinciden dos acciones en la misma intervención, por lo que la suma de los casos en lo que se dan las tres acciones sí que coincide con el total de intervenciones de C2, que son 32.

Como se observa en la Tabla 64, en C2 predominan, sobre todo, las intervenciones que recuerdan el género discursivo (46,9%) y las que recuerdan cuestiones sobre el blog (43,7%) y solo el 9,4% de esta categoría de intervenciones es para recordar excepciones.

En la Figura 78 se muestra la distribución de estas tres acciones en los 29 capítulos.

Figura 78

Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría C2. Recapitulaciones literales



Como puede observarse en la Figura 78, la mayor parte de las acciones de C2 se dan en la primera parte del proceso de revisión, que es cuando la profesora necesita recordar cuestiones sobre el género discursivo y sobre el blog. De un total de 32 intervenciones de C2, solo 5 se dan en la segunda mitad del proceso (C15-29), como queda patente en la Tabla 65:

Tabla 65

Frecuencia de las acciones de la categoría C2 en las dos mitades del proceso

	C1 - C14	C15 - C29
Recordar género discursivo	11	4
Recordar cuestiones sobre el blog	14	0
Recordar excepciones	2	1

4.3.3.3. C3. Recapitulaciones constructivas

Las tres acciones que componen la categoría C3 son las siguientes:

Tabla 66

Frecuencia de las acciones de la categoría C3. Recapitulaciones constructivas

C3. Recapitulaciones constructivas		
Reforzar autoría	84	56,4%
Proporcionar consignas	37	24,8%
Proporcionar estrategias	28	18,8%

En esta categoría hay tres intervenciones de la profesora en las que, a la vez que proporciona consignas de escritura o estrategias de revisión, refuerza el sentido de la autoría. Por ejemplo, en el capítulo 7 (C7), cuando la profesora recuerda que conviene sustituir el verbo *hacer* por otro más preciso, también insiste en que la decisión debe tomarla la autora del escrito (transcribimos la intervención completa de la profesora):

> PROF: [Sigue leyendo] «…Esta dura vivencia, hizo que aquel adolescente madurara de forma más temprana y se convirtiera en una persona independiente, aventurera y luchadora, cuyo principal propósito era conseguir una mejor calidad de vida, que en su pueblo ya no podía encontrar». Vale, no es que esté mal, pero quiero recordar que el verbo «hacer» sirve para todo, es un comodín, lo que llamamos un comodín, se puede usar «hacer estudios», «hacer la comida», ehhh, «hacer muchas cosas», ¿eh?, yo solo te lo digo para que lo pienses, pero «…hizo que aquel adolescente…», «provocó» o «causó», ¿eh?, para que todos lo tengáis en cuenta, que sirve de comodín, y está bien, no está mal, pero es un comodín, intentemos ser más precisos, «causó», «provocó», ¿vale?

En el capítulo 2 (C2), a partir del fragmento que se está revisando, la profesora responde que una información relevante de la persona biografiada debe facilitarse en las primeras líneas del escrito, sobre todo si es un apodo que luego va a ser utilizado para referirse al biografiado. Aunque la cita a la que nos referimos ocupa solo las últimas líneas de la última intervención de la profesora que transcribimos a continuación (desde «Además es importante que nos lo diga pronto…» hasta el final), es necesario situar tal intervención en el contexto para que se entienda completamente el sentido y la intención de la profesora. El fragmento que se está revisando es el principio del capítulo 2:

UNA MUJER CON ILUSIÓN POR VIVIR.

> Salvadora Magraner Cataluña (El Romaní, Valencia, 04 del 12 del 1934) conocida por sus familiares y amigos como "Salvorín", es una mujer que destaca por sus grandes dotes en la costura y la repostería y por sus ganas de conocer mundo. (…)

Y la conversación entre alumnado y profesora es la siguiente:

> OLGA: Yo cambiaría la coma que hay detrás de «Salvorín» porque separa sujeto y predicado y la pondría detrás de «Salvadora Magraner Cataluña».
> PROF: Vale, ¿qué pasa?, a ver, ¿qué más opciones? ¿Cómo te llamas? Alto que te oiga la cámara.
> MARÍA: Una coma delante de «conocida» porque es como una aclaración… [se oye «sí» de fondo, de otros alumnos].
> PROF: ¿Eso es lo que ibais a decir todos los que habéis levantado la mano? [se oye que dicen varios «sí»]. ¿Dónde estaba la que ha dicho…? Olga…
> OLGA: Sí, yo había dicho de cambiarla…
> PROF: Sí, pero es que no se trata de cambiarla [señala las pantallas]; se trata de añadir porque lo que hay en realidad es una explicativa, es como un elemento que se puede poner o quitar y por eso va entre comas, es una explicación y la coma iría aquí, por cierto [señala detrás del paréntesis], no aquí [señala delante del paréntesis]; (…)
> VOZ ALUMNA: Yo iba a decir que después de «Salvorín»…, poner o lo que has dicho de quitar la coma o poner un punto y luego ya «Es una mujer que destaca por sus grandes dotes…». Porque «conocida por sus familiares y amigos como "Salvorín"» es como una cosa que habla de lo del monte o de la zona en la que le hablan, o sea que le llaman, y después ya empieza a hablar de lo que… de por lo que es conocida.
> VOZ OTRA ALUMNA: Es que está explicando, simplemente dice, esta mujer que es conocida por ese nombre, destaca por tal.
> GARI: Es un inciso.
> PROF: Es un inciso. A ver. Las cosas las podemos escribir de muchísimas maneras, ¿eh?, eso ya lo dijimos, ya lo dijimos, y la autora y el autor tienen la última palabra, siempre que el texto esté bien, sea comprensible, adecuado, coherente y cohesionado

> y todo lo demás. En este caso, no es tan extraño que en seguida después del nombre te digan cómo se llama habitualmente, imaginad cualquier… el nombre de Prince, por ejemplo, no sé qué no sé cuántos, conocido como Prince, o posteriormente conocido como… cómo le llamaban, el Artista, ¿no? Quiero decir, es algo así, a mí no me parece mal que esté ahí, lo que le falta es una comita. Además, es importante que nos lo diga pronto porque tal vez ella, después la autora utilice «Salvorín» como apelativo para identificar al personaje, entonces es importante que nos lo diga pronto. Bueno, podría decirlo más adelante, tampoco…, no es que sea transcendental, ¿eh?, pero, vaya, es un inciso que yo lo veo así.

En el capítulo 9 (C9), de nuevo, a la vez que la profesora refuerza el sentido de la autoría, proporciona la estrategia de que, en la revisión, hay que pensar en el significado de los adjetivos y adecuarlos al campo semántico al que se apliquen. La intervención a la que nos referimos aparece en las últimas líneas del fragmento que transcribimos (a partir de «¿Qué queréis decir?»).

> PROF: Vale. Vamos a pensar en los adjetivos. Vamos a pensar en los adjetivos: ¿«fuerte» y «luchadora»? Podrías decir es «fuerte» y «luchadora» o… «…una luchadora infatigable…», que exprese resistencia o tal, pero «fuerte luchadora» no nos gusta mucho, es la verdad, ¿eh?, puedes poner «fuerte» y «luchadora», que también, mmm…, no sé. ¿Qué queréis decirle? «gran luchadora» te han sugerido, ehhhh…, piensa en el campo semántico de la «lucha» si lo vas a utilizar, pero, luego, que te guste, claro, no vayas a poner ahí…, no sé.

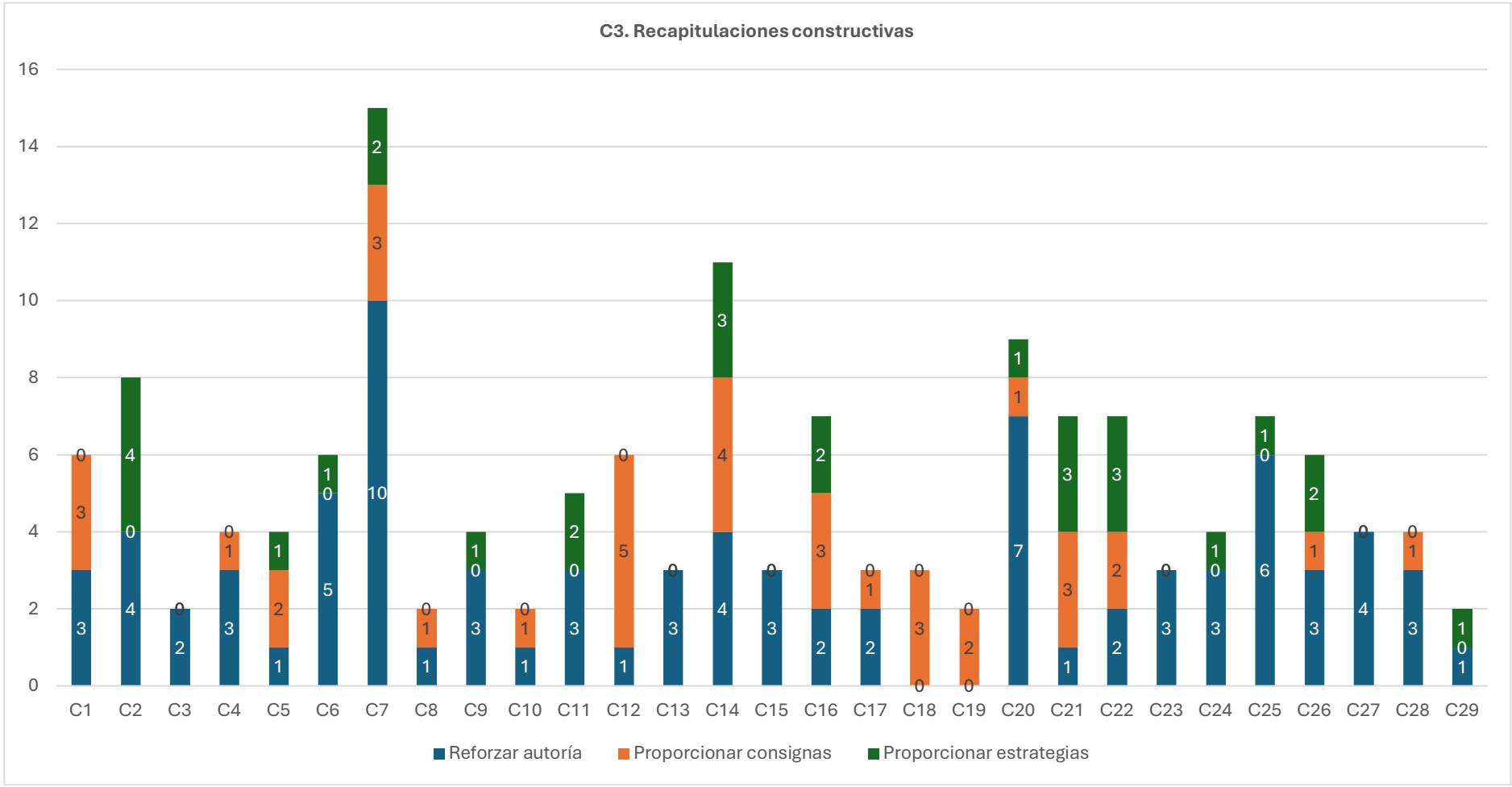
Como puede observarse en la Tabla 66, *reforzar autoría* es la acción más frecuente de «C3. Recapitulaciones constructivas», ya que representa un 56,4% del total de las acciones de esta categoría, lo cual parece indicar que, para la profesora, es importante que el alumnado tome conciencia de que es el autor —el creador— del escrito y, por lo tanto, puede y debe *modelarlo* hasta que se sienta satisfecho con él, hasta que considere que el texto realmente expresa lo que el autor quiere, siempre respetando, por supuesto, la adecuación, la coherencia, la cohesión y corrección.

Las otras dos acciones de «C3. Recapitulaciones constructivas» se dan con una frecuencia bastante similar: *proporcionar consignas* de escritura (24,8%) y *proporcionar estrategias* de revisión (18,8%).

En la Figura 79 aparece la distribución de estas tres acciones en los 29 capítulos del proceso de revisión.

Figura 79

Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría C3. Recapitulaciones constructivas



Tal como muestra la Figura 79, *reforzar autoría* se da en casi todos los capítulos —excepto en C18 y C19—, dato que redunda en la importancia de esta acción para la profesora. *Proporcionar consignas* de escritura y *proporcionar estrategias* de revisión son acciones que, aunque ausentes en algunos capítulos, la profesora también realiza durante todo el proceso.

Además, como puede observarse en la Tabla 67, las tres acciones del subgrupo «C3. Recapitulaciones constructivas» se distribuyen de manera equilibrada a lo largo de toda la revisión, lo cual muestra la importancia que la docente concede a las recapitulaciones constructivas, perspectiva que coincide con lo enunciado por Mercer (1997): el lenguaje permite revisar y reinterpretar la experiencia que comparten los individuos que forman el espacio aula, una experiencia que puede ser el punto de partida para tareas y aprendizajes futuros.

Tabla 67

Frecuencia de las acciones de la categoría C3 en las dos mitades del proceso

	C1 - C14	**C15 - C29**
Reforzar autoría	44	40
Proporcionar consignas	20	17
Proporcionar estrategias	14	14

4.3.4. Conclusiones sobre el habla del profesor

De las tres macrocategorías básicas que dan cuenta del habla del docente en el aula, en este proceso de revisión colectiva, predominan las intervenciones de la profesora para «B. Responder a lo que dicen los estudiantes» (800 casos). En segundo lugar, la profesora intenta «A. Obtener conocimiento de los estudiantes» (452 casos) y, en tercero, persigue «C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida» (261 casos).

Los datos de frecuencias de intervenciones de «A. Obtener conocimiento de los estudiantes» y «B. Responder a lo que dicen los estudiantes» evolucionan —con excepciones puntuales— de manera contraria, es decir, la frecuencia de A, en general, disminuye a medida que avanza el proceso de revisión, mientras que la de B —también con excepciones puntuales—, aumenta. Estos datos indican que, conforme avanza el proceso de revisión, el alumnado toma cada vez más la iniciativa en las intervenciones y, por lo tanto, la profesora necesita insistir menos en obtener conocimiento de su alumnado. A su vez, la docente ha de responder con mayor frecuencia a lo que dicen los estudiantes. Esto sucede, sobre todo, en los últimos nueve capítulos (C21 – C29).

De modo coherente con lo anterior, solo en el primer capítulo (C1), al principio del proceso de revisión, las intervenciones que realiza la profesora pertenecen, mayoritariamente, a la macrocategoría «A. Obtener conocimiento de los estudiantes» (un 38%, frente al 31% de B y C). Es un hecho comprensible puesto que el alumnado todavía no ha practicado la revisión en grupo, todavía no tiene conciencia de la importancia de esta fase en el proceso de escritura.

La distribución de la macrocategoría «C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida», la que se presenta con menor frecuencia en el habla de la profesora (entre el 5% y el 31%, según los capítulos), es, sin embargo, fundamental para que, a través de la revisión y la reinterpretación de las experiencias que han vivido conjuntamente los estudiantes con la docente, estos perciban la continuidad de lo que realizan, es decir, para que perciban que lo que han aprendido hasta entonces les sirve como base para la conversación exploratoria que mantienen en el proceso de revisión colectiva.

Resulta relevante que, en el primer capítulo (C1), la macrocategoría C presente, con diferencia, la frecuencia más alta (31%). Esto es así porque, para que el alumnado sitúe la tarea colectiva que va a comenzar en el proceso de aprendizaje desarrollado hasta entonces, la profesora tiene que recordar que muchos aspectos de revisión han sido

comentados en actividades anteriores. La profesora recuerda, por ejemplo, algunas características del género discursivo de la biografía, proporciona consignas para revisar y refuerza el sentido de autoría en el alumnado.

Cuando la profesora intenta obtener conocimiento de los estudiantes (macrocategoría A), recurre, sobre todo, a las obtenciones directas (categoría A1 → 88,7%) sobre las indirectas (categoría A2 → 11,3%).

De las acciones de «A1. Obtenciones directas», *dar turno de palabra* es la más frecuente (61%) y está presente durante todo el proceso. Está acción está vinculada al papel de guía conversacional de la docente, que debe moderar los turnos de intervención durante todas las sesiones de revisión para que pueda producirse, efectivamente, una conversación.

Los resultados de las otras tres acciones de «A1. Obtenciones directas», muestran que *preguntar* se concentra, sobre todo, en los ocho primeros capítulos, que *animar a intervenir o a seguir hablando* casi desaparece en el último tercio del proceso (C21 – C29) y que *insistir en que intervengan quienes no quieren hacerlo* se concentra en los capítulos C5 – C12. Estos datos son coherentes con el hecho de que, en las primeras sesiones de revisión, el alumnado era más reticente a participar, por lo que la profesora se veía obligada a preguntar y animar a intervenir; sin embargo, a medida que el proceso de revisión avanza, el alumnado toma la iniciativa con mayor frecuencia, por lo que la presencia de este tipo de intervenciones de la profesora disminuye o, en algunos caos, prácticamente desaparece.

De las dos acciones de la categoría «A2. Obtenciones mediante pistas», la docente realiza con más frecuencia *leer un fragmento* (64,7%) que *dar pistas* (35,3%), es decir, la profesora relee la frase que contiene algún aspecto que debe comentarse. Estas dos acciones se concentran en los primeros capítulos y prácticamente desaparecen a partir de C12, datos que muestran de nuevo que el alumnado se vuelve más autónomo en sus intervenciones a medida que avanza el proceso de revisión, de manera que, a partir de C12, la docente prácticamente deja de utilizar estos recursos para obtener conocimiento de los estudiantes.

Cuando se trata de responder a lo que dicen los estudiantes —macrocategoría B—, predominan con diferencia las acciones de «B2. Elaboraciones y reformulaciones» (62,6%) sobre las de «B1. Confirmaciones y rechazos» (37,4%), es decir, la mayoría de las intervenciones de la docente —no solo proporcionalmente en esta macrocategoría, sino

en términos absolutos en todo el proceso— sirven para explicar metalingüísticamente aspectos de la revisión, una acción que supera, incluso, la de dar el turno de palabra.

Así como la categoría B2 se distribuye de manera bastante similar durante todo el proceso, «B1. Confirmaciones y rechazos», aunque también está presente en todo el proceso, se concentra en la primera mitad, de manera que en esta primera mitad (C1-14) hay casi el doble de acciones de B1 que en la segunda (C15-C29). Es probable que esto tenga que ver con el hecho de que, al principio, el alumnado interviene menos, por lo que la docente puede valorar detenidamente los comentarios de los estudiantes; y a la inversa, en la segunda mitad del proceso, el alumnado ya ha tomado, en general, la iniciativa en la revisión y no es necesaria una valoración constante de sus propuestas.

De las acciones que comprende «B1. Confirmaciones y rechazos», la más frecuente, con diferencia, es *confirmar* (53,72%), mientras que *rechazar* representa un 21,04%, es decir, la profesora, sobre todo, confirma lo que dicen los estudiantes, dato coherente con que la mayoría de las acciones de revisión propuestas por el alumnado sean válidas (AV → 66,3%). En B2, predomina con diferencia *explicar metalingüísticamente* (61,2%) por encima de *reformular* (33,6%) y de *contestar*» (5,2%). *Explicar metalingüísticamente* es la intervención que más realiza la profesora, una acción con la que intenta que el alumnado *hable sobre el lenguaje*, que reconozca las categorías gramaticales y las funciones sintácticas, que tenga en cuenta las características discursivas, la selección y el orden de la información, la estructura del escrito, etc.; en definitiva, que el alumnado perciba las relaciones complejas que existen en un escrito.

La distribución de la acción *explicar metalingüísticamente* es bastante equilibrada a lo largo del proceso, ya que ronda el 50% tanto en la primera mitad como en la segunda. Sin embargo, las intervenciones para *reformular* son casi el doble en la segunda mitad (63,4%), lo cual parece indicar que la docente reformula las propuestas de revisión que realiza el alumnado, que son más numerosas a medida que avanza el proceso de revisión. Que la profesora *responda* más del doble de veces en la segunda mitad (69%) que en la primera implica que el alumnado, en esta segunda parte, también realiza más del doble de preguntas que en la primera parte de la revisión.

En la macrocategoría «C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida», predomina la categoría «C3. Recapitulaciones constructivas» (55,3%), seguida de «C1. Frases del tipo “nosotros”» (32,7%) y de «C2. Recapitulaciones literales» (12%), es decir,

la mayor parte de las intervenciones de esta categoría sirven para «"reescribir la historia" para encajar mejor los hechos dentro del marco pedagógico» (Mercer, 1997, p. 45).

Respecto a la distribución por capítulos de las tres categorías de C, destaca el hecho de que «C2. Recapitulaciones literales» disminuye notablemente en la segunda mitad del proceso de revisión, lo cual parece significar que el alumnado ha interiorizado estos aspectos de la revisión —cuestiones sobre género discursivo», sobre el blog y sobre el uso de excepciones a las normas generales— y, por lo tanto, la profesora no necesita insistir en ello.

De las seis acciones que incluye la categoría «C1. Frases del tipo "nosotros"», la más frecuente es *valorar la importancia de un error o de una cuestión de escritura* (30,3%), es decir, la profesora considera relevante que el alumnado sepa la diferente gravedad de los problemas de escritura. La acción menos frecuente de este subgrupo es *pedir que el autor no se tome a mal los comentarios de revisión* (4,5%), de lo que se deduce que el proceso de revisión colaborativa fue ampliamente aceptado y asumido por el alumnado como beneficioso para su aprendizaje.

Cuatro de las acciones de la categoría C1 se distribuyen de manera equilibrada en todo el proceso, excepto *recordar la dificultad del proceso de escritura* que sucede, sobre todo, en la segunda mitad del proceso y *recordar dificultad y otras características de la revisión* que se da, sobre todo, al principio. Este último dato indica que, sobre todo en el primer capítulo, la profesora necesita explicar en qué consiste la fase de revisión para que el alumnado interiorice el alcance de esta fase en el proceso de escritura.

En la categoría «C2. Recapitulaciones literales», predominan las acciones *recordar el género discursivo* (46,9%) y *recordar cuestiones sobre el blog* (43,7%) sobre *recordar excepciones* (9,4%). Además, la mayoría de estas intervenciones suceden durante la primera mitad del proceso de revisión —27 de 32—, lo que indica que la profesora insiste en aspectos del género discursivo y del blog, sobre todo, al principio del proceso de revisión y mucho menos en la segunda mitad, probablemente porque el alumnado ya ha interiorizado dichos saberes.

En la categoría «C3. Recapitulaciones constructivas», destaca la acción *reforzar autoría* (56,4%), dato que indica la importancia que la profesora otorga al hecho de que el alumnado se conciba a sí mismo como creador del texto y, por lo tanto, como alguien capaz de modificarlo, alguien responsable y consciente de sus decisiones de escritura. Las otras dos acciones de C3 se presentan con una frecuencia parecida: *proporcionar*

consignas de escritura (24,8%) y *proporcionar estrategias* de revisión (18,8%). El hecho de que las tres acciones de la categoría C3 se distribuyan de manera equilibrada a lo largo de todo el proceso de revisión —la acción *reforzar autoría* aparece en todos los capítulos excepto en C18 y C19— revela la importancia que las acciones de «C3. Recapitulaciones constructivas» tienen para la docente, ya que, como enunciaba Mercer (1997), permiten revisar y reinterpretar la experiencia compartida y utilizarla de base para futuros aprendizajes.

5. RESULTADOS

Esta investigación se centra en la revisión textual, una fase específica de la composición escrita. En la primera parte de este trabajo —en el marco teórico—, se ha caracterizado la revisión como recursiva y transversal, ya que afecta a todos los niveles de la escritura. Durante esta fase, además de lo que tradicionalmente se ha entendido como «corregir», se descubre y se progresa, se ajustan los objetivos retóricos y se afirma la identidad del escritor. La revisión es un proceso complejo que los estudiantes no suelen concebir en toda su profundidad: en general, el alumnado solo es capaz de revisar en niveles superficiales, lo que no suele comportar una mejora sustancial del texto. Por eso, la revisión en grupo contribuye a que el autor perciba las representaciones que, de su escrito, elaboran sus compañeros lectores, y, a la vez, estos colaboran en la recomposición del texto facilitando la identificación de problemas retóricos, aportando reformulaciones de los fragmentos y contribuyendo a la toma de decisiones acerca de las modificaciones necesarias para mejorar el escrito.

En la segunda parte de esta investigación, se han analizado las intervenciones de los estudiantes y de la profesora durante la revisión en aula, en gran grupo, de los escritos biográficos de base expositiva del alumnado, se han descrito y categorizado los tipos de intervenciones de aquellos y de la docente, así como los aspectos lingüísticos abordados y las acciones de revisión propuestas por el alumnado.

A continuación, tras el análisis de los datos, sintetizamos los resultados de la investigación. Partiendo de las conclusiones parciales de cada sección del análisis, estructuramos este apartado sobre cuatro ejes:

1. Los aspectos lingüísticos abordados en el proceso de revisión colaborativa.
2. Los tipos de interacciones que el alumnado realiza en esta revisión en grupo.
3. Las acciones de revisión que el alumnado propone para modificar los textos.
4. El habla de la profesora y su papel en este proceso de revisión.

5.1. Los aspectos lingüísticos abordados en el proceso de revisión colaborativa

Respecto a qué aspectos lingüísticos se abordan durante la revisión colaborativa investigada, el análisis muestra que se tratan aspectos lingüísticos de las cuatro

propiedades textuales, a saber, adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Los episodios que tratan los aspectos agrupados en la macrocategoría de la cohesión son los más frecuentes, ya que representan un 63% de los casos (257 de un total de 408 EP) (véase Tabla 14). Con una frecuencia notablemente menor —y con unos porcentajes similares—, se abordan cuestiones que tienen que ver con la coherencia (57 EP → 14%) y con la corrección (56 EP → 13,7%). Los aspectos lingüísticos menos frecuentes son los relacionados con la adecuación (38 EP → 9,3%).

La cohesión es la macrocategoría más frecuente ya que agrupa, entre otros, los seis aspectos que más han aparecido en este análisis, que tratan tanto sobre cohesión léxica (imprecisiones y repeticiones de palabras) como sobre cohesión morfosintáctica: puntuación, formas verbales, sustitución pronominal y conectores. Estos seis aspectos conjuntamente representan el 55,4% del total de los casos (226 EP).

Por lo que se refiere a qué aspectos lingüísticos plantea mayoritariamente el alumnado y cuáles, la profesora, el análisis revela que, en general, el alumnado detecta los problemas de escritura relacionados con la coherencia, la cohesión y la corrección; únicamente en la macrocategoría de la adecuación predominan los episodios introducidos por la profesora (28EP) sobre los introducidos por los estudiantes (10EP).

Otro dato destacado es que, de los 408 EP analizados, el alumnado plantea 240 EP, lo que representa un 58,8% de los casos, y la profesora 168 EP, es decir, un 41,2%. Esto indica que, en este proceso de revisión colaborativa, el alumnado es capaz de tomar la iniciativa sobre qué comentar de un escrito para mejorarlo casi en un 60% de las ocasiones. Consideramos que el papel de la profesora, que incentiva la participación del alumnado, modera los turnos de palabra y guía el proceso de revisión —como comentamos más adelante, en el eje 4— es uno de los factores que influye en estos resultados.

Y respecto a si existen aspectos lingüísticos abordados en este proceso de revisión que no se habrían tratado en una corrección de textos tradicional, hay que decir que una corrección tradicional suele ocuparse de varios de los aspectos lingüísticos analizados en este proceso, sobre todo, de los vinculados a la cohesión morfosintáctica: puntuación, formas verbales, sustitución pronominal y conectores, pero no suele tratar problemas de cohesión léxica —un 25,2% del total de los episodios analizados tratan sobre imprecisiones y repeticiones—, ni tampoco cuestiones que tienen que ver con la adecuación —por ejemplo, si el escrito cumple o no el objetivo para el que ha sido creado

(un 3,2% del total de EP)—, ni con la coherencia: los episodios que abordan la falta, el exceso, la selección y el orden de la información representan un 14% del total. Esto significa que un 42,4% de los episodios abordados en este proceso de revisión colaborativa (25,2% + 3,2% + 14% = 42,4%) no se suelen tratar en una revisión que se identifica con la corrección.

Pero no se trata únicamente del porcentaje, significativo por sí mismo, sino también de la relevancia de los aspectos que se excluirían de una revisión que se limitara a la corrección: cuestionarse si un escrito cumple la función que debería, o plantearse si la información seleccionada es o no relevante, si aparece en el orden adecuado, o si falta o sobra información son cuestiones clave en la escritura, por lo que es necesario que el alumnado aprenda a reflexionar sobre ello durante el proceso de revisión de sus escritos.

5.2. Los tipos de interacciones que el alumnado realiza en esta revisión en grupo

Respecto a cuáles son las interacciones que realizan los estudiantes en este proceso de revisión colectiva y qué funciones desempeñan, el análisis evidencia que el alumnado realiza, sobre todo, dos tipos de interacciones:

- Aquellas intervenciones en las que los estudiantes proponen acciones propiamente de revisión (AC de revisión), es decir, proponen acciones destinadas a modificar el escrito que están revisando. Este grupo lo comentamos en el subapartado siguiente (eje 3).
- Las intervenciones que son propias del discurso oral y que hemos denominado *acciones dialógicas* (AC dialógicas), como *preguntar, contestar, explicar, interpretar, rechazar, refrendar,* etc.

Además, hemos diferenciado y caracterizado un tercer tipo de intervenciones, que hemos denominado *otras acciones,* en las que el alumnado activa, durante el proceso de revisión, directrices comentadas y recomendadas previamente por la docente o relaciona un problema determinado de escritura con casos semejantes que han aparecido con anterioridad. En concreto, hemos definido tres acciones en este tercer grupo:

- Aplicar una consigna de escritura enunciada por la profesora (3)

- Poner en práctica una estrategia de revisión propuesta por la profesora (3)
- Mencionar ejemplos anteriores similares (3)

Es cierto que la frecuencia de estas intervenciones es escasa, en los 29 escritos revisados, solo aparecen nueve de estas *otras acciones* —tres de cada subtipo—, pero las destacamos porque son importantes, ya que muestran que los estudiantes interiorizan y llevan a la práctica algunas pautas indicadas previamente por la profesora o practicadas en tareas anteriores; y también porque revelan cierta transferencia del conocimiento, puesto que el alumnado, además de detectar y plantear una cuestión determinada de escritura, es capaz de vincularla con otras situaciones o problemas similares que se han dado previamente en el proceso de revisión.

Según el análisis de los datos, las *acciones dialógicas* del habla del alumnado incluyen nueve acciones:

- Contestar a la profesora (125)
- Explicar (84)
- Justificar algo del escrito (50)
- Preguntar a la profesora (37)
- Refrendar lo que otro alumno ha dicho (31)
- Rechazar lo que otro alumno ha dicho (31)
- Reconocer error (8)
- Interpretar el sentido de lo escrito (6)
- Preguntar al autor (3)

La acción dialógica más frecuente es *contestar a la profesora,* que representa un 33,3% del total de este tipo de intervenciones del alumnado. Es un dato que revela el papel de guía que desempeña la docente a lo largo del proceso de revisión. La docente formula preguntas sobre temas distintos, como cuestiones prácticas para editar la entrada en el blog colectivo, pero, sobre todo, sus preguntas tienen que ver con la reflexión metalingüística que se lleva a cabo en este proceso de revisión colectivo. Los estudiantes contestan, pues, a las cuestiones que plantea la profesora.

Es importante destacar que la acción *contestar a la profesora* sucede, sobre todo, en la primera mitad del proceso (véase Tabla 38 y Figura 58): casi el 75% de este tipo de acción dialógica —exactamente el 74,4%— se da en los primeros catorce capítulos —en los primeros catorce escritos revisados—, mientras que el 25,6% restante se distribuye entre

los quince siguientes. Y no solo eso, sino que esta acción se concentra, sobre todo, en los cinco primeros capítulos (48 casos → 38,4%). Este dato indica que, en general, a medida que avanza la tarea colectiva, el alumnado interviene cada vez más y de manera más independiente en el proceso de revisión de los textos, razón por la cual la profesora necesita preguntar menos y, en consecuencia, también los estudiantes contestan menos a la profesora.

Este dato se corrobora en el análisis del habla de la profesora —eje 4 de este apartado—, en el que se aprecia que, en general, la macrocategoría «A. Obtener conocimiento de los estudiantes», disminuye a medida que avanza el proceso de revisión y, de manera contraria, la macrocategoría «B. Responder a lo que dicen los estudiantes» aumenta. Así pues, tanto el análisis del habla del alumnado como el del habla de la profesora muestran que, al principio de este proceso de revisión colaborativa, la profesora necesita preguntar más y, en consecuencia, los estudiantes también contestan más a la docente. Sin embargo, a medida que avanza la tarea grupal, el alumnado asume el papel de revisor, interviene más y de manera más autónoma, por lo que disminuyen las preguntas de la profesora y aumentan sus respuestas al alumnado.

Explicar es la segunda acción dialógica más frecuente que realiza el alumnado, se da en 84 casos, lo que supone un 22,4% del total de AC dialógicas. Con esta acción, los estudiantes expresan la reflexión metalingüística que llevan a cabo en el proceso de revisión colaborativa, tanto si detectan un problema de escritura como si proponen una reformulación del fragmento que se está revisando. La distribución de esta acción es similar durante toda la actividad colectiva: en la primera mitad se dan 41 casos (C1-C14) y, en la segunda, 37 casos (C15-C29), es decir, que, según los datos, el alumnado explica cuestiones lingüísticas durante todo el proceso de revisión.

Explicar es la acción que más coincidencias presenta con otras AC dialógicas, ya que, cuando un estudiante explica algo, puede, además, estar contestando a la profesora, justificando algún aspecto del escrito, refrendando o rechazando lo que otro alumno ha propuesto o, incluso, formulando una pregunta a la profesora.

Uno de los aspectos más interesantes de esta acción es que evidencia, por una parte, que el alumnado incorpora la reflexión metalingüística a la fase de revisión y, por lo tanto, al proceso de la composición escrita. Por otra parte, algunos ejemplos de esta acción revelan que los estudiantes interiorizan la complejidad de la revisión, ya que se dan

cuenta de que, cuando proponen la reformulación de algún elemento, han de tener en cuenta, necesariamente, otros aspectos del escrito para que la modificación sea efectiva (véase la cita C2.EP12 en el apartado 4.2.2.2. Acciones dialógicas: explicar).

La tercera AC dialógica más frecuente en el habla del alumnado es *justificar algo del escrito,* que se da en 50 casos, es decir, un 13,3% del total de este tipo de acciones. Su distribución es equilibrada durante el proceso de revisión: 27 casos en los primeros catorce capítulos (C1-C14) y 23 casos en la segunda mitad (C15-C29).

La AC dialógica que el alumnado realiza en cuarto lugar es *preguntar a la profesora,* que se da en 37 ocasiones, lo que representa 9,9% de este tipo de acciones. Los estudiantes plantean cuestiones a la docente sobre temas diversos, aunque, sobre todo, preguntan sobre las soluciones posibles a un problema de escritura o sobre aspectos vinculados al blog colectivo. También preguntan sobre el contenido de los escritos biográficos, cuestiones que, en ocasiones, derivan en consideraciones sociales o éticas. En general, el alumnado consulta a la profesora cualquier aspecto de normativa lingüística y cualquier duda relacionada con la asignatura.

En quinto lugar, ambas con la misma frecuencia, aparecen las acciones *refrendar lo que otro alumno ha dicho* y *rechazar lo que otro alumno ha dicho:* el alumnado realiza 31 veces cada una de estas acciones, por lo que cada una supone el 8,3% del total de AC dialógicas (juntas representan el 16,6%). Estas dos acciones, estrechamente vinculadas entre sí, muestran actitudes características de una conversación, es decir, un hablante manifiesta su acuerdo o su desacuerdo con lo que otro ha declarado. Podría decirse que, en este proceso de revisión colaborativa, estas acciones indican que la discusión que se da en el aula entre el alumnado y entre este y la profesora posee las características de la conversación exploratoria, ya que las ideas de los demás son tratadas de forma crítica pero constructiva (Mercer, 1997).

La siguiente AC dialógica, por orden de frecuencia, es *reconocer el error,* que se da solo en 8 casos, lo que supone un 2,1% de este tipo de acciones del habla del alumnado. Aunque es una acción que los estudiantes realizan poco, es relevante porque indica que son capaces de detectar los problemas de sus propios escritos. Es, sobre todo, en los últimos capítulos (C23-C29), cuando los alumnos reconocen los errores, hecho que parece indicar que, tras haber practicado estrategias de revisión y haber aprendido normas lingüísticas que desconocían o que habían olvidado, los estudiantes eran más

capaces de detectar los errores propios que al principio de este proceso de revisión colaborativa. Reconocer el error es una acción que se refiere, sobre todo, a un alumno autor respecto a su escrito, pero, en alguna ocasión es un alumno revisor el que cree detectar algún problema y, en seguida, rectifica cuando se da cuenta de que no es así.

Interpretar el sentido del escrito, la siguiente AC dialógica según la frecuencia, sucede solo en 6 ocasiones (1,6%), pero es relevante porque está relacionada con los problemas de coherencia o de cohesión léxica —imprecisiones— que dificultan la comprensión del sentido de un texto. Esta acción la realizan tanto alumnos autores como revisores para intentar averiguar qué quiere decir un fragmento y cómo reescribirlo para que, realmente, exprese ese sentido.

Finalmente, la acción dialógica menos frecuente es *preguntar al autor,* que aparece solo en 3 ocasiones (0,8%). En esta acción, algún alumno revisor pregunta al autor de un escrito sobre alguna información determinada que quiere saber —sobre el parentesco con la persona biografiada, por ejemplo— o sobre informaciones que considera que faltan para comprender realmente el significado del fragmento que se está revisando, por lo que, en cierta manera, es una acción relacionada con la anterior, interpretar el sentido del escrito.

En definitiva, las AC dialógicas, propias del discurso oral, son fundamentales para entender las interacciones del alumnado en el aula durante el proceso de revisión colaborativa de sus textos. El análisis de los datos sobre este tipo de acciones muestra lo siguiente:

- El habla del alumnado es guiada y moderada por la docente, dado que la AC dialógica que más realizan los estudiantes es *contestar a la profesora,* es decir, mediante sus preguntas, la profesora guía la reflexión metalingüística del alumnado, algo que sucede, sobre todo, en la primera mitad de este proceso de revisión.

- El hecho de que el alumnado conteste menos a la docente en la segunda parte del proceso —y, por lo tanto, que ella pregunte menos en esta segunda mitad, como muestra el análisis del habla de la profesora— indica que, a medida que avanza la tarea, los alumnos aprenden las directrices de revisión que practican capítulo tras capítulo, por lo que son capaces de revisar de manera más autónoma. Esto se deduce no solo de que en esta segunda mitad del proceso los estudiantes

respondan menos preguntas a la profesora, sino también porque es en esta segunda parte cuando, en general, son capaces de reconocer un error, ya sea de su propio escrito o de la reformulación que proponen para mejorar un texto ajeno.

- *Explicar, refrendar lo que otro alumno ha dicho* o *rechazarlo, interpretar el sentido del escrito* o *preguntar al autor* son acciones que muestran que el alumnado asume la complejidad de la fase de revisión, se da cuenta de que no resulta fácil modificar un elemento aislado de un escrito sin que eso afecte a algún otro aspecto.
- Las acciones de *refrendar* o *rechazar lo que otro alumno ha dicho* y, en general, las nueve AC dialógicas analizadas, evidencian que la conversación que se da en el aula en este proceso de revisión colaborativa es una conversación exploratoria.

5.3. Las acciones de revisión que el alumnado propone para modificar los textos

Respecto a qué acciones de revisión propone el alumnado para modificar los escritos y cuáles de estas acciones aparecen con mayor y con menor frecuencia, el análisis de los datos ofrece los resultados siguientes.

Con las *acciones de revisión,* los estudiantes proponen modificaciones en el escrito que se está revisando. En este trabajo, hemos identificado 300 AC de revisión que hemos categorizado en siete tipos:

- Sustituir (145)
- Añadir (59)
- Suprimir (53)
- Reorganizar (17)
- Reforzar (13)
- Desplazar (10)
- Separar (3)

De estas siete AC de revisión, *sustituir* es la que se da con mayor frecuencia: el alumnado propone sustituir, es decir, cambiar un elemento por otro, 145 veces, lo que representa un 48,3% del total de este tipo de intervenciones de los estudiantes.

En orden de frecuencia descendente, tras sustituir y a una distancia considerable, aparecen *añadir* con 59 casos, lo que supone un 19,7% de las AC de revisión, y *suprimir*, con 53 casos y un 17,7%.

Las otras cuatro acciones de revisión representan, conjuntamente, solo el 14,3% del total de las AC de revisión: *reorganizar* (17 casos, un 5,7%), *reforzar* (13 casos, un 4,3%), *desplazar* (10 casos, un 3,3%) y *separar* (3 casos, un 1%).

Estos datos indican que cuando el alumnado reformula un texto que se está revisando, propone, sobre todo *sustituir, añadir* o *suprimir,* tres acciones que representan, en conjunto, el 85,7% de todas las AC de revisión.

Para determinar si las acciones de revisión que propone el alumnado son efectivas para modificar sustancialmente los textos, hemos establecido tres categorías:

- Acción válida (AV), aquella que resuelve el problema de escritura.
- Acción neutra (AN), que es una propuesta de modificación de un texto gramaticalmente correcta pero que no representa una mejora.
- Acción no válida (ANV) que, además de no resolver la cuestión de escritura que se está tratando, presenta algún problema lingüístico.

El análisis aporta los datos siguientes:

- AV → 199 casos
- AN → 53 casos
- ANV → 48 casos

Es decir, de las 300 AC de revisión propuestas por el alumnado, la mayor parte —un 66,3%— son acciones válidas, un 17,7% son acciones neutras y solo un 16% son acciones no válidas. Es un dato relevante que indica que, en un proceso de revisión colaborativa guiado por la profesora, los estudiantes son capaces de proponer acciones que mejoran sustancialmente sus escritos, ya que un 66,3% de las acciones que proponen para ello resultan efectivas. Este dato parece sugerir que el alumnado asume la importancia y la complejidad de la fase de revisión, ya que se esfuerza porque las reformulaciones que propone de los textos sirvan, efectivamente, para mejorarlos.

Otro dato vinculado a esta última reflexión es el que hemos comentado en la segunda pregunta del primer eje: de los 408 episodios analizados, 240 fueron introducidos por el alumnado (un 58,8%) y 168 EP, por la profesora (un 41,2%). Este hecho parece indicar que, cuando los estudiantes se implican en la fase de revisión de sus escritos y perciben

que no se trata de una tarea puntual sino de un proceso complejo son capaces de detectar casi un 60% de los problemas de escritura.

Además, según los datos, cuando los estudiantes plantean una cuestión de escritura también suelen ser capaces de proponer una acción de revisión para modificar el fragmento en cuestión: en el 93,75% de los EP introducidos por el alumnado, algún estudiante propuso, al menos, una acción de revisión. Y este porcentaje, aunque considerablemente más bajo, es también relevante en los episodios introducidos por la profesora: en el 45,8% de estos, algún alumno propuso, al menos, una acción de revisión.

5.4. El habla de la profesora y su papel en este proceso de revisión

Las intervenciones de la profesora durante este proceso de revisión en grupo en el contexto de aula universitaria se agrupan en tres macrocategorías según la intención que persiguen (Mercer, 1997):

- A. Obtener conocimiento de los estudiantes → 452
- B. Responder a lo que dicen los estudiantes → 800
- C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida → 261

Según los datos analizados, la macrocategoría «B. Responder a lo que dicen los estudiantes» es la que se predomina en el habla de la profesora (800 casos), seguida de «A. Obtener conocimiento de los estudiantes» (452 casos) y de «C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida» (261 casos).

En todos los textos revisados, es decir, en todos los capítulos, aparecen estas tres macrocategorías de intervenciones de la docente, en diferentes proporciones. En todos los capítulos (excepto en el primero que, por la peculiaridad que le otorga el hecho de ser el principio del proceso colectivo de revisión, comentaremos más adelante), predomina la macrocategoría B, con unos porcentajes que fluctúan entre el 40% de C7 y el 73,2% de C28. En segundo lugar, aparece la macrocategoría A en prácticamente todos los capítulos (excepto en el primero, que es la predominante, y en C21, C22 y C28, en los que se da un caso más de C que de A). La macrocategoría C es, con las excepciones mencionadas, la menos frecuente en la mayoría de los capítulos.

Respecto a la evolución de la frecuencia de las macrocategorías A y B, se observa lo siguiente:

- La macrocategoría «A. Obtener conocimiento de los estudiantes», en general, disminuye a medida que avanza el proceso de revisión:
  - En los primeros once capítulos (C1 – C11), «A» tiende a superar el 30% del total de intervenciones de la profesora por capítulo; de hecho, el porcentaje medio de intervenciones de la macrocategoría «A» de estos once primeros capítulos en conjunto es 34,94%.
  - En la mayoría de los siguientes dieciocho capítulos (C12 – C29), «A» tiende a ser inferior al 30% del total de intervenciones de la profesora por capítulo: el porcentaje medio de estos dieciocho capítulos en conjunto es 26,92%.
  - Además, los capítulos con menor frecuencia de la macrocategoría «A» se concentran en el último tercio del proceso (C21-C29): en seis capítulos A está por debajo del 25%, cosa que, en los primeros veinte capítulos solo sucede una vez (C14 → 22,1%).

- La macrocategoría «B. Responder a lo que dicen los estudiantes», en general, aumenta a medida que avanza el proceso de revisión:
  - En los primeros veinte capítulos (C1 – C20), «B» tiende a mantenerse por debajo del 50%: el porcentaje medio de intervenciones de la macrocategoría «B» de estos veinte capítulos en conjunto es 49,18%.
  - En los últimos nueve capítulos (C21 – C29), «B» tiende a superar ampliamente el 50%: el porcentaje medio de estos nueve capítulos en conjunto es de 59,17%.
  - Además, es precisamente en este último tercio del proceso (C21 – C29) en el que se concentran los cinco capítulos en los que la macrocategoría «B» supera el 60% de las intervenciones de la profesora, algo que no sucede en ninguno de los primeros veinte capítulos.

Según lo expuesto, a medida que avanza el proceso de revisión, en general, la macrocategoría «A. Obtener conocimiento de los estudiantes» disminuye, mientras que la macrocategoría «B. Responder a lo que dicen los estudiantes» aumenta. Esta evolución contraria de «A» y «B» resulta coherente e indica que conforme se desarrolla la tarea colectiva de revisión, en general, los estudiantes toman cada vez más la iniciativa en sus intervenciones, por lo que la profesora necesita realizar menos acciones para obtener

conocimiento de ellos («A») y, a la vez, necesita responder más a lo que el alumnado plantea («B»), sobre todo en el último tercio del proceso (C21-29).

Lo que sucede en el primer capítulo (C1) también apunta en ese sentido: solo en este primer momento, las intervenciones de la macrocategoría «A. Obtener conocimiento de los estudiantes» son las más numerosas (un 38%, frente al 31% de B y C), porque, como es comprensible, en este inicio de la tarea de revisión colectiva, al alumnado le cuesta más intervenir, le cuesta tomar la iniciativa, por lo que la profesora, sobre todo, alienta la participación de los estudiantes.

La macrocategoría «C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida», en general, la menos frecuente en el habla de la profesora, presenta unos porcentajes por capítulo que fluctúan entre el 5,7% del tercer capítulo (C3) y el 31% del primero (C1), que, como hemos dicho, tiene un comportamiento diferente que comentaremos unas líneas más adelante. En quince capítulos, la macrocategoría «C» está entre el 10 y el 20%, en once, supera el 20% y en tres capítulos no llega al 10%. Es decir, el porcentaje medio de «C» en este proceso de revisión es de 17,76%.

A pesar de ser la macrocategoría menos frecuente, tal como comenta Mercer (1997), estas interacciones son fundamentales porque describen la experiencia compartida en el aula entre los estudiantes y la docente y contribuyen a que estos perciban la continuidad del trabajo que realizan. Resulta, por tanto, congruente, que la macrocategoría «C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida» presente la frecuencia más alta, con diferencia, en el primer capítulo (31%) porque, para que los estudiantes ubiquen la revisión textual colectiva que está a punto de comenzar en el desarrollo de la asignatura, la profesora comenta, entre otras cuestiones, algunos aspectos de revisión que han sido comentados y practicados en tareas anteriores.

Respecto a qué subtipos incluye cada una de estas macrocategorías y qué acciones incluye cada uno de estos subtipos, cuál es la frecuencia con la que se dan estos subtipos de intervenciones en el habla de la profesora y si hay alguna evolución significativa en la frecuencia o en la distribución de estos subtipos durante este proceso de revisión, el análisis muestra lo siguiente.

Las tres macrocategorías básicas del habla de la profesora incluyen varias categorías de intervenciones y estas, a su vez, agrupan distintas acciones. A continuación, comentamos los resultados del análisis de cada macrocategoría.

A. Obtener conocimiento de los estudiantes

- A1. Obtenciones directas → 402
  - Dar turno de palabra → 245
  - Preguntar → 113
  - Animar a intervenir o a seguir hablando → 29
  - Insistir en que intervengan quienes no suelen hacerlo → 15
- A2. Obtenciones mediante pistas → 51
  - Leer fragmento → 33
  - Dar pistas → 18

Para *obtener conocimiento de los estudiantes,* la profesora recurre, sobre todo, a «A1. Obtenciones directas» (88,7%) y, con menor frecuencia, a «A2. Obtenciones mediante pistas» (11,3%).

En el subgrupo «A1», la acción más frecuente es *Dar turno de palabra* (61%) y su distribución aparece en los 29 capítulos. Está acción está vinculada al papel de guía conversacional de la docente, que modera los turnos de palabra de las sesiones de revisión para que estas sucedan, efectivamente, como una conversación reflexiva —exploratoria (Mercer, 1997, Fontich, 2011)— y no como un guirigay.

Las otras tres acciones del subgrupo «A1. Obtenciones directas» evidencian lo siguiente:

- *Preguntar* se concentra, sobre todo, en los ocho primeros capítulos.
- *Animar a intervenir o a seguir hablando* casi desaparece en el último tercio del proceso (C21 – C29).
- *Insistir en que intervengan quienes no quieren hacerlo* se concentra en los capítulos C5 – C12.

Estos resultados indican, de nuevo, que la profesora pregunta y anima a intervenir, sobre todo, en las primeras sesiones de revisión, es decir, cuando a los estudiantes todavía les cuesta participar. Sin embargo, estas acciones disminuyen notablemente o casi llegan a desaparecer en el último tercio del proceso de revisión, cuando el alumnado ya ha tomado la iniciativa.

Para obtener conocimiento de los estudiantes mediante pistas (subcategoría «A2), la acción que la docente realiza, sobre todo, es *Leer un fragmento* (64,7%), notablemente más que *Dar pistas* (35,3%) concretas, es decir, la profesora relee la frase que contiene algún aspecto que debe comentarse para que el alumnado focalice ese fragmento y reflexione sobre si hay o no algún problema de escritura.

Estas dos acciones de «A2» se concentran en los primeros capítulos y prácticamente desaparecen a partir de C12, lo cual apunta de nuevo al hecho de que el alumnado, a medida que avanza el proceso de revisión, toma la iniciativa en sus intervenciones, de manera que, a partir de C12, la docente prácticamente deja de utilizar estos recursos para obtener conocimiento de los estudiantes.

B. Responder a lo que dicen los estudiantes

- B1. Confirmaciones y rechazos → 309
  - Confirmar → 166
  - Rechazar → 65
  - Valorar → 51
  - Destacar → 27
- B2. Elaboraciones y reformulaciones → 517
  - Explicar metalingüísticamente → 339
  - Reformular → 186
  - Responder → 29

En la macrocategoría «B. Responder a lo que dicen los estudiantes» del habla de la profesora, predominan las «B2. Elaboraciones y reformulaciones» (62,6%) sobre las «B1. Confirmaciones y rechazos» (37,4%).

En el subgrupo «B1. Confirmaciones y rechazos», la acción más frecuente es *confirmar* (53,72%), seguida de *rechazar* (21,04%), *valorar* (16,50%) y *destacar* (8,74%). Estos datos son congruentes con el hecho de que la mayor parte de las acciones de revisión propuestas por el alumnado sean válidas (AV → 66,3%) y solo una pequeña parte sean no válidas (ANV → 16%) —además del 17,7% de acciones neutras (AN)—, como hemos comentado al responder la segunda pregunta del tercer eje en este mismo apartado, por lo que la profesora confirma lo que dicen los estudiantes con mucha mayor frecuencia que lo rechaza.

Aunque «B1. Confirmaciones y rechazos» se da en todos los capítulos, en la primera mitad del proceso de revisión hay casi el doble de esta categoría de intervenciones (C1-C14 → 201) que en la segunda mitad (C15-C29 → 108). Es probable que este dato esté relacionado con el hecho de que al principio del proceso de revisión los estudiantes intervengan menos, de manera que la docente puede valorar con más detenimiento sus comentarios. Sin embargo, en la segunda mitad, aquellos ya han tomado la iniciativa y,

probablemente, no resultara posible a la docente realizar una valoración constante de sus propuestas.

La distribución «B2. Elaboraciones y reformulaciones» es bastante equilibrada a lo largo de todo el proceso. En este subgrupo de intervenciones de la profesora, predomina, con diferencia, *explicar metalingüísticamente* (61,2%) por encima de *reformular* (33,6%) y de *responder* (5,2%). De hecho, *explicar metalingüísticamente* es la acción que la docente realiza más veces en este proceso de revisión colectiva —no solo proporcionalmente en la macrocategoría «B», sino en términos absolutos en todo el proceso—, por encima, incluso, de *dar turno de palabra*. *Explicar metalingüísticamente* es una acción fundamental del habla de la profesora porque, con ella, la docente fomenta que el alumnado hable con precisión sobre las cuestiones lingüísticas que surgen en el proceso de revisión, que utilice el metalenguaje para hablar sobre las categorías gramaticales y las funciones sintácticas, para tratar aspectos vinculados a las características discursivas, a la selección y al orden de la información, a la estructura del escrito, etc. En definitiva, esta acción de la profesora favorece que el alumnado perciba las relaciones complejas que existen en un escrito.

C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida

- C1. Frases del tipo «nosotros» → 87
  - Valorar la importancia de un error o de una cuestión de escritura → 27
  - Recordar ejemplos similares → 19
  - Recordar la relación autor – lector → 17
  - Recordar la dificultad del proceso de escritura → 13
  - Recordar la dificultad y otras características de la revisión → 9
  - Pedir que el autor no se tome mal los comentarios de revisión → 4
- C2. Recapitulaciones literales → 32
  - Recordar género discursivo → 15
  - Recordar cuestiones sobre el blog → 14
  - Recordar excepciones → 3
- C3. Recapitulaciones constructivas → 147
  - Reforzar autoría → 84
  - Proporcionar consignas → 37
  - Proporcionar estrategias → 28

Las «C3. Recapitulaciones constructivas» (55,3%) son la categoría más frecuente en la macrocategoría «C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida»,

seguido de «C1. Frases del tipo "nosotros"» (32,7%) y de «C2. Recapitulaciones literales» (12%).

- Respecto al comportamiento de las seis acciones que incluye la categoría «C1. Frases del tipo "nosotros"», cabe destacar lo siguiente:

- La acción más frecuente *es valorar la importancia de un error o de una cuestión de escritura* (30,3%), lo que indica que, para la docente, es importante que los estudiantes aprendan a diferenciar la gravedad que los diferentes tipos de errores tienen en los escritos.
- La acción menos frecuente es *pedir que el autor no se tome a mal los comentarios de revisión* (4,5%), lo que sugiere que, en general, los estudiantes percibieron la tarea de revisión colaborativa como beneficiosa para mejorar sus escritos.
- La distribución de la mayoría de las acciones de la categoría C1 entre las dos mitades del proceso es equilibrada (véase Tabla 61), excepto *recordar dificultad y otras características de la revisión*, que se da, sobre todo, al principio (de las nueve veces en total que la docente realiza está acción, cuatro son en el primer capítulo). Este dato indica que, precisamente al comienzo de la tarea colectiva, la profesora necesita insistir en la complejidad y en la trascendencia de la revisión, para que el alumnado perciba el alcance de esta fase en el proceso de escritura.
- La distribución de la acción *recordar la dificultad del proceso de escritura* tampoco es equilibrada, ya que prevalece en los últimos quince capítulos. Este dato tal vez esté relacionado con el hecho de que es entonces, durante la segunda mitad del proceso de revisión, cuando la mayoría de los estudiantes están acabando de componer las biografías que deben estar terminadas al final del curso.

De las tres acciones que incluye la categoría «C2. Recapitulaciones literales», las más frecuentes son *recordar el género discursivo* (46,9%) y *recordar cuestiones sobre el blog* (43,7%) y la menos frecuente con diferencia, *recordar excepciones* (9,4%). Los datos muestran que no hay una diferencia significativa en el número de intervenciones de las categorías «C1» y «C3» en las dos mitades del proceso de revisión (véase Tabla 61); sin embargo, indican que sí que la hay en la distribución de «C2. Recapitulaciones literales»: el 84,4% de esta categoría se da en los primeros catorce capítulos (C1-C14) y el 15,6%, en la segunda mitad de la tarea de revisión (C1-C15). Esto quiere decir que es, sobre todo, al principio del proceso de revisión cuando la docente comenta cuestiones relacionadas con el género discursivo que se está abordando y con el acceso y la edición del blog

colectivo que se está configurando, seguramente porque en la segunda mitad del proceso, los estudiantes ya han interiorizado estos conocimientos y estas habilidades.

En cuanto a las interacciones agrupadas en la categoría «C3. Recapitulaciones constructivas», cabe destacar lo siguiente:

- La acción más frecuente es *reforzar autoría* (56,4%), lo que muestra que la docente considera importante que los estudiantes posean conciencia de creadores, es decir, que se consideren responsables de sus producciones, para lo cual han de sentirse capaces de tomar decisiones de escritura y han de ser conscientes de los efectos que tales decisiones causan en los textos.
- La distribución de las tres acciones de la categoría «C3» es equilibrada a lo largo del proceso de revisión, es decir, que la profesora realiza *recapitulaciones constructivas* durante toda la tarea —la acción *reforzar autoría,* por ejemplo, aparece en todos los capítulos, excepto en C18 y C19—. Este dato muestra la importancia que la profesora otorga a esta categoría de intervenciones que, como explica Mercer (1997), son las que permiten revisar y reinterpretar la experiencia compartida y utilizarla de punto de partida para actividades y aprendizajes futuros.

En el apartado siguiente, la discusión, valoramos los resultados a la luz del marco teórico y, finalmente, terminamos este trabajo con las conclusiones en las que planteamos las aportaciones y las limitaciones de esta investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita, así como las líneas de investigación que pueden abordarse en futuros trabajos.

6. DISCUSIÓN

Este trabajo confluye con la corriente de investigaciones que consideran la revisión como un proceso clave en la escritura y que, por lo tanto, debe ocupar un lugar destacado en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Para ello, es necesario que el alumnado se apropie de los métodos y las estrategias de revisión que utilizan los expertos y que desarrolle las conciencias que estos poseen (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2023; Álvarez Angulo, 2010; Becker, 2006; Camps, 2003; Camps y Fontich, 2021; Dolz y Schneuwly, 2009; Fitzgerald, 1987; Haar, 2006; Horning, 2006; MacArthur, 2016; Rodríguez Gonzalo, 2014; Rodríguez Gonzalo y Abad Beltrán, 2023; Scardamalia y Bereiter, 1992, entre otros).

Los resultados de este estudio inciden en la idea de que revisar significa realizar cualquier cambio en cualquier momento del proceso de escritura, también durante la planificación, es decir, antes incluso de la primera redacción del escrito, tal como explica Fitzgerald (1987). Para que la revisión resulte realmente efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, es necesario entender esta fase como crecimiento, progreso y descubrimiento (Haar, 2006), de manera que el alumnado pueda *saltar* de un aspecto a otro de la revisión sin un orden riguroso ni necesariamente preestablecido, de la misma manera que revisan los autores expertos cuando ponen en funcionamiento sus estrategias para mejorar un texto.

Coincidimos con MacArthur (2016) en que un componente esencial de la instrucción en los procedimientos de revisión es la observación de un escritor —o de un docente— que piensa en voz alta mientras emplea estos procedimientos, pero pensamos que, más que observar, este trabajo muestra que la práctica en aula de revisión directa y conjunta por los estudiantes y el profesor de los textos de los alumnos contribuye de manera decisiva a que estos interioricen que la revisión es un proceso complejo, recurrente y transversal en la escritura y no únicamente una etapa final. Sustentamos estas ideas en los resultados comentados en el apartado anterior, ya que, en esta revisión colectiva, los estudiantes han sido capaces de detectar y plantear la mayoría de problemas de escritura (un 58,8% de los casos; véase Tabla 31); la mayor parte de las acciones de revisión que han propuesto han sido válidas (un 66,3% de las acciones de revisión; véase Tabla 30); y, además, cuando plantean un problema de escritura, casi siempre proponen, al menos, una acción de revisión para reformular el fragmento, cosa que sucede en el 93,75% de los casos (véase Tabla 32).

Estos resultados nos permiten afirmar que esta práctica de revisión cooperativa facilita que los estudiantes perciban sus primeras redacciones como objetos iniciales de trabajo susceptibles de ser modificados y mejorados, una percepción que consideramos esencial para abordar eficazmente las tareas de escritura, por lo que coincidimos con los planteamientos de Dolz y Schneuwly (2009) y de Durán (2016a). De hecho, aferrarse a las primeras textualizaciones está intrínsicamente relacionado con concebir la revisión como un repaso final y superficial, dos problemas que se han descrito con frecuencia en las producciones de los universitarios (Carlino, 2004; Díaz Barriga Arceo, 2008). Hemos mostrado que *ensayar* la revisión en aula en gran grupo con los textos propios ayuda a que los estudiantes modifiquen estas actitudes.

Cuando la revisión textual se lleva a cabo de manera colaborativa —guiada por el profesor— se realiza en toda su complejidad y, por lo tanto, se tratan aspectos discursivos, textuales y lingüísticos que el alumnado no suele abordar en una corrección tradicional, como las cuestiones de adecuación a la situación comunicativa, los problemas de selección y ordenación de la información, y algunos elementos de cohesión léxica. Estos problemas son, precisamente, los que algunos investigadores (Carlino, 2004; Di Stefano y Pereira, 2002; Roux, 2008) han detectado en las composiciones de los alumnos de enseñanzas superiores. Con todo, cabe matizar que los resultados de esta investigación muestran que los aspectos de adecuación son los que menos ha detectado el alumnado (un 26,3% de los casos, véase Figura 10 y Tabla 17). Esto no significa que los textos revisados presentaran, sobre todo, problemas de adecuación, de hecho, sucede lo contrario, las cuestiones de adecuación representan solo un 9,3% del total de aspectos analizados (véase Tabla 14); pero sí es cierto que es la única macrocategoría en la que los episodios propuestos por la profesora (28EP) superan ampliamente los detectados por los estudiantes (10EP). Tal vez, precisamente, el hecho de que los escritos presentaran menos de un 10% de problemas de adecuación, provocó que el alumnado se fijara menos en esta macrocategoría.

Tal como muestran los resultados, en un proceso de revisión colectiva como el que hemos analizado, el habla del alumnado se caracteriza, fundamentalmente, por dos tipos de intervenciones: las *acciones dialógicas*, características del discurso oral —*preguntar, contestar, explicar, interpretar, rechazar o refrendar* opiniones ajenas, etc.— y las *acciones de revisión*, con las que los estudiantes proponen modificar los textos: *sustituir, añadir, suprimir, reorganizar,* etc. Estas interacciones son propias de una discusión metalingüística entre iguales y con el profesor, desarrollan la conciencia metalingüística

(Horning, 2006) de los alumnos y conforman una conversación exploratoria sobre el lenguaje y sobre la escritura, tal y como la describió Mercer (1997), porque los alumnos escuchan las propuestas de sus compañeros y las valoran, a la vez, de forma crítica y constructiva. Coincidimos con Fontich (2011) en la importancia de promover la conversación exploratoria en las aulas, ya que, como explica este autor, reúne los principios de claridad, responsabilidad, valoración crítica y receptividad de propuestas bien argumentadas, evidencia la necesidad de dominar el conocimiento acumulado sobre la materia, y contribuye de manera destacada al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Que el papel del docente es fundamental en la reflexión metalingüística del alumnado porque ejerce de guía en la conversación (Fontich, 2011; Mercer, 1997) queda patente en este trabajo, por una parte, en el hecho de que la segunda acción que más realiza el docente es *dar turno de palabra*; y, por otra parte, en que la acción dialógica que más realizan los estudiantes es *contestar al profesor*. Que esta acción predomine en la primera mitad del proceso de revisión (véase Tabla 38 y Figura 58) indica que, a medida que avanza la tarea colectiva, el alumnado toma la iniciativa con mayor frecuencia, no solo porque contesta menos al docente —y, por tanto, este necesita preguntar menos—, sino porque también es en esta segunda mitad del proceso cuando, en general, el alumnado reconoce con mayor frecuencia los errores propios, bien sean de su texto o de la reformulación que propone para mejorar un escrito ajeno (véase Figura 64).

En este proceso de revisión colaborativa, los alumnos son verdaderos lectores de los textos de sus compañeros, lo cual favorece la transformación del alumno-autor en lector de su propio texto, porque presencia las interpretaciones que su escrito ha suscitado en los demás estudiantes. Es decir, percibir las lecturas que el resto de la clase realiza de un texto propio facilita que el autor se distancie de su escrito e intente reformularlo para mejorarlo. Además, escuchar las propuestas de modificación que realizan los compañeros de un escrito propio, por una parte, y plantear propuestas de modificación de los textos ajenos, por otra, contribuye a que los estudiantes trasladen las acciones que han presenciado en el aula a sus tareas personales de escritura. Estas ideas concuerdan con MacArthur (2016), cuando explica que los efectos de dar retroalimentación pueden ser tan poderosos como los de recibirla y que los estudiantes que proporcionan este *feedback* suelen aumentar la conciencia del destinatario, ya que adoptan la perspectiva de los lectores. Y con Comajoan (2014): focalizar la gramática mediante el *feedback* interaccional permite destacar problemas lingüísticos o pragmáticos que facilitan que los

alumnos modifiquen sus producciones. Que la revisión colaborativa resulta efectiva para los estudiantes es un principio que compartimos con varios autores (Álvarez Angulo, 2010; Camps, 2003; Camps y Fontich, 2021, entre otros). Coincidimos con Becker (2006) en que, además de producir transformaciones significativas en los contenidos y en la forma de los textos, la revisión en grupo favorece la motivación del alumnado. Y con Yang y Zhang (2010) cuando afirman que la oportunidad de discutir con compañeros o profesores promueve la percepción del lenguaje en una amplia gama de niveles léxicos, sintácticos y discursivos y, por lo tanto, conduce a una resolución más eficaz de los problemas de escritura.

Un método de revisión colaborativa que suele utilizarse con frecuencia, sobre todo en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, es la revisión por pares. Como explica MacArthur (2016), los compañeros pueden proporcionar un mayor número de comentarios, que suelen ser más extensos e inmediatos que los del maestro. Sin embargo, la revisión por pares presenta ciertas dificultades porque, en ocasiones, los estudiantes no saben cómo ayudarse unos a otros, o pueden mostrarse reacios a criticarse mutuamente o a aceptar los comentarios del otro. Como hemos mostrado, consideramos que la revisión en gran grupo moderada por el profesor puede subsanar algunas de estas dificultades porque ya no se trata de un cara a cara, sino de un grupo que comenta un texto bajo la supervisión del docente.

Nuestra investigación muestra que el profesor es una pieza clave en este proceso de revisión colaborativa, no solo porque orquesta la conversación exploratoria, tal como comentábamos unas líneas antes, sino porque, como plantea Haar (2006), se centra en los aspectos importantes de la revisión y en mostrar cómo estos se llevan a cabo, dedica tiempo a desentrañar este complejo proceso, y a entrenar las conciencias y habilidades de los estudiantes. La revisión puede contribuir a comprender el propio pensamiento, así como el tema sobre el que se escribe. Todo ello, como decíamos, ayuda a cambiar la creencia entre el alumnado de que la revisión es una fase final y sustituirla por la de proceso recursivo.

Los resultados indican que la acción que más realiza el profesor en este proceso de revisión colectiva es *explicar metalingüísticamente* los problemas de los textos y las intervenciones del alumnado. Es una intervención fundamental en este proceso de revisión colectiva porque, mediante esta acción, el docente fomenta que los estudiantes se expresen con precisión sobre las cuestiones de escritura, que utilicen el metalenguaje

para hablar de categorías gramaticales, de funciones sintácticas, de características discursivas, de selección y orden de la información de un texto, etc. Es decir, esta acción del profesor es clave para que el alumnado perciba las complejas relaciones que se establecen entre los distintos elementos de un escrito y, en general, para que conciban la escritura como un proceso recursivo y complejo y no como una tarea puntual que acaba con la primera textualización. Esta acción del docente está directamente relacionada con el desarrollo de la conciencia metalingüística (Horning, 2006) del alumnado. Tal y como explican Durán y Manresa (2016b), «conforme el conocimiento implícito que los estudiantes tienen sobre el lenguaje se va haciendo cada vez más explícito, este conocimiento más consciente, reflexivo y crítico permite un mayor control de la producción del texto» (p. 25).

En el habla del profesor, en el grupo de interacciones que describen aspectos importantes de la experiencia compartida (macrocategoría «C»), destacan las recapitulaciones constructivas (véase Tabla 59), que contribuyen a recordar y reinterpretar las habilidades y los saberes compartidos por los estudiantes y tomarlos como base para tareas y aprendizajes futuros (Mercer, 1997). En este subtipo, la acción más frecuente del docente es reforzar la conciencia de autor de los alumnos para que estos se sientan creadores de sus textos, es decir, responsables de las decisiones de escritura que toman y conscientes de las consecuencias que tales decisiones imprimen en sus composiciones. Consideramos que es necesario incentivar esta *conciencia de autoría* en los estudiantes para que *deseen* mejorar sus textos. Es una percepción relacionada con la concepción de la revisión como afirmación de la identidad (Haar, 2006).

Proporcionar consignas de escritura y estrategias de revisión son dos acciones del habla del profesor que se inscriben, también, en el subtipo de las recapitulaciones constructivas (categoría «C3», véase Tabla 66). De esta manera, el docente estimula la conciencia metarretórica (Horning, 2006) de los estudiantes, ya que los incita a trasladar lo que han presenciado y ensayado en el aula a sus tareas personales de escritura. Todo ello favorece el desarrollo de la conciencia como escritor y la percepción de las innumerables posibilidades del lenguaje. Coincidimos, pues, con Horning (2006) en que las estrategias de revisión requieren una enseñanza enfocada y directa y que deben representar un papel destacado en las aulas.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, para poder desarrollar la fase de revisión de manera colectiva en un aula, son necesarias determinadas condiciones. En primer lugar,

se necesita un cierto grado de confianza entre el alumnado y, también, entre este y el docente, por lo que es recomendable que la revisión en gran grupo no se lleve a cabo hasta que este clima de confianza se haya alcanzado. En segundo lugar, es importante que los estudiantes se sientan motivados con sus escritos para que quieran compartirlos con sus compañeros, por lo que la elección del género discursivo resulta fundamental para ello. En tercer lugar, la revisión requiere un alto grado de concentración, por lo que no puede realizarse durante demasiado tiempo seguido. Además, al ser un proceso mental altamente exigente, coincidimos con MacArthur (2016) en que sin un propósito retórico o comunicativo explícito y motivador, los alumnos pueden mostrarse poco animados a revisar sus textos. Finalmente, en cuarto lugar, el docente debe conocer el alcance y la profundidad de la fase de revisión de un escrito y debe ser capaz de guiar y moderar la conversación de los alumnos.

Respecto a la motivación del alumnado, hay que mencionar la utilización del blog colectivo, que representó un incentivo para que los estudiantes compartieran los fragmentos iniciales de las biografías de sus antepasados. En este sentido, compartimos la idea de que las TIC pueden enriquecer las SD con recursos metodológicos nuevos (Manresa et al., 2012; Rodríguez-Gonzalo y Abad-Beltrán, 2023).

En el apartado siguiente, exponemos las conclusiones de este estudio.

7. CONCLUSIONES

En esta investigación hemos analizado la revisión textual desarrollada en gran grupo y de manera colaborativa en un aula universitaria para explorar las posibilidades didácticas que pueden derivarse de esta forma de implementarla. De manera resumida, podemos concluir que la revisión colaborativa en gran grupo ayuda a que el alumno-autor se distancie de su texto, algo fundamental para poder plantearse modificaciones de mejora en ese entramado complejo que es su escrito; favorece la conversación exploratoria —la discusión metalingüística— entre iguales y con el profesor, y contribuye a que el estudiante traslade las acciones que ha presenciado en el aula a su tarea personal de escritura; fomenta el desarrollo de la conciencia de escritor de los alumnos y ayuda a que descubran las posibilidades que ofrece el lenguaje.

En este proceso, es fundamental el papel del profesor, que guía y modera la conversación del alumnado, reformula metalingüísticamente los problemas de escritura de los textos y las propuestas de modificación de los estudiantes, además de proporcionarles consignas de escritura y estrategias de revisión. En definitiva, el docente fomenta que los alumnos abandonen la idea de que la revisión es una fase final y, en su lugar, asuman que es un proceso recursivo. A medida que el profesor desentraña la complejidad de la revisión, entrena las conciencias y las habilidades como escritores de los estudiantes.

Tras presentar, en los apartados anteriores, los resultados de la investigación y discutirlos, a continuación planteamos las conclusiones en relación con los cuatro objetivos de investigación y con las aportaciones que este trabajo puede representar en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la primera lengua y, en general, en el campo de la didáctica de la composición escrita, explicamos las limitaciones de este estudio, proponemos líneas de investigación que pueden ser objeto de trabajos futuros y cerramos el apartado con un resumen de las implicaciones didácticas.

7.1. Sobre los aspectos lingüísticos tratados en la revisión colaborativa

Respecto al primer objetivo, hemos mostrado que, en este proceso de revisión colaborativa en gran grupo, afloran cuestiones de adecuación, de coherencia y de cohesión que no es frecuente que se traten cuando se entiende la revisión únicamente como corrección, una concepción que, como hemos visto, predomina entre los

estudiantes universitarios. En una revisión tradicional, se suelen abordar aspectos de corrección —acentuación, uso de mayúsculas, etc.— y de cohesión morfosintáctica, como la puntuación, las formas verbales, la sustitución pronominal y los conectores. Sin embargo, suelen dejarse de lado cuestiones que tienen que ver con el género discursivo y la situación comunicativa, y con la selección y el tratamiento de la información, así como algunos aspectos de cohesión léxica, como las imprecisiones y las repeticiones innecesarias de palabras.

Es importante destacar que, en el proceso de revisión analizado, el alumnado plantea la mayor parte de los problemas de los escritos (un 58,8%), es decir, los estudiantes han sido capaces de decidir, en casi el 60% de los casos, qué se ha de repensar y de reformular en un texto para mejorarlo, hecho que consideramos vinculado con el rol que desempeña la profesora, que fomenta la participación de los estudiantes, modera los turnos de palabra y guía la conversación.

Hemos mostrado, por tanto, que desarrollar la fase de revisión de manera cooperativa y guiada por el profesor favorece que los estudiantes se alejen de la idea de que revisar consiste únicamente en echar un último vistazo al texto para retocar algún detalle mínimo y, en su lugar, se planteen, por ejemplo, si sus composiciones cumplen realmente la función que deberían, si la información seleccionada es relevante o no lo es, si esta se ofrece en un orden lógico y coherente o si, por el contrario, falta o sobra información o esta está desordenada, cuestiones fundamentales para mejorar de manera efectiva los escritos. Podemos afirmar, pues, que la revisión colaborativa incentiva el *desapego* de las primeras textualizaciones, de manera que el alumnado pueda percibirlas como material de partida sobre el que trabajar y no como composiciones definitivas, a la vez que contribuye a que los estudiantes entiendan la revisión como un proceso complejo, recurrente y transversal y no únicamente como una somera fase final.

Como hemos visto en el análisis de datos y hemos resumido en los resultados, en el proceso de revisión analizado, los aspectos de coherencia, cohesión y corrección son, sobre todo, planteados por los estudiantes, mientras que los de adecuación son propuestos mayoritariamente por la profesora. Una hipótesis sobre por qué el alumnado detecta menos los problemas de adecuación que los de las otras categorías puede ser, precisamente, porque estos son los que menos aparecen en los escritos (un 9,3% del total de casos) y, por lo tanto, son comentados con mucha menos frecuencia que los demás aspectos de escritura. Sin embargo, hay una excepción relevante: los estudiantes

sí que detectan el registro poco formal en 7 de los 11 casos en los que se presenta, una de las incorrecciones que, como hemos comentado, suele cometer el alumnado universitario.

7.2. Sobre el habla del alumnado

Respecto al segundo objetivo, una de las principales aportaciones de esta investigación es la descripción y la categorización del habla del alumnado en dos tipos de intervenciones durante la revisión colaborativa: las *acciones dialógicas* —características del discurso oral— y las *acciones de revisión,* mediante las cuales los estudiantes reformulan los textos. Consideramos que estas caracterizaciones pueden servir de base para estudios futuros sobre la interacción en aula, sobre todo en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la escritura, pero no únicamente, dado que las acciones dialógicas —*preguntar, contestar, explicar, interpretar, rechazar, refrendar,* etc. — conforman la conversación exploratoria sobre cualquier materia y el hecho de que predominen unas u otras acciones en determinado contexto, o de que exista —o no— cierta evolución en su frecuencia, puede revelar aspectos importantes de la interacción entre los estudiantes y de la situación de aula que se analice.

En nuestro caso, por ejemplo, que la acción dialógica más frecuente de los alumnos sea *contestar a la profesora* (un 33,3% del total) evidencia la importancia del papel de guía que realiza la docente en esta revisión colaborativa. Y el hecho de que esta acción aparezca, sobre todo, en la primera mitad del proceso analizado y, más aún, que se concentre en los cinco primeros capítulos, revela que los estudiantes participan cada vez más y que, a medida que avanza la revisión en gran grupo, van tomando la iniciativa en las intervenciones, por lo que la docente necesita preguntar menos y, en consecuencia, también los alumnos contestan menos a la profesora.

Que la segunda acción dialógica de los estudiantes —por orden de frecuencia— sea *explicar* y que, además, se distribuya de manera equilibrada durante todo el proceso, indica que el alumnado integra la reflexión metalingüística en la revisión de sus textos. Los estudiantes elaboran estos razonamientos sobre el lenguaje y la escritura tanto cuando detectan alguna incorrección como cuando plantean una reformulación del fragmento que se está revisando. Algunos ejemplos de la acción *explicar* muestran que

los alumnos perciben la complejidad de la revisión —y de un escrito—, porque se dan cuenta de que, si quieren mejorar realmente el texto, no pueden proponer el cambio de un elemento de manera aislada, sino que deben tener en cuenta las relaciones que este mantiene con otras *piezas* del fragmento. En definitiva, la acción *explicar* está estrechamente relacionada con el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes.

Siguiendo el orden de frecuencia, la tercera acción dialógica de los estudiantes es *justificar algo del escrito.* Podría decirse que justificar algo de un escrito propio es casi una tendencia *natural* de un autor, sobre todo cuando se cuestiona algún aspecto del texto, por este motivo, podría haberse esperado que fuera una acción que el alumnado realizara con mucha más frecuencia. Tal vez este dato apunte al hecho de que los estudiantes, en tanto que aprendices de escritores en esta tarea, adoptan, efectivamente, la actitud de *aprender,* es decir, perciben las posibilidades de mejora de su escrito si este es sometido a la revisión colectiva y, por lo tanto, no despliegan una defensa férrea de su texto. A esto se añade que, en ocasiones, quienes justifican algo del escrito no son los autores, sino sus compañeros lectores.

La cuarta acción dialógica que realiza el alumnado es *preguntar a la profesora* sobre cualquier aspecto de normativa lingüística, sobre el funcionamiento del blog colectivo, sobre el contenido de los escritos y, en general sobre cualquier cuestión de la asignatura. Es una acción que evidencia que los estudiantes reconocen y asumen el papel de *guía* de la profesora en este proceso de revisión colaborativa.

Acciones como *refrendar lo que otro alumno ha dicho* o *rechazarlo* son propias de la conversación: alguien declara su conformidad o disconformidad con lo que un interlocutor enuncia, por lo que, si los estudiantes realizan esto de manera razonada y respetuosa, están entablando una conversación exploratoria. En general, las nueve acciones dialógicas conforman este tipo de conversación en la que los alumnos —entre ellos y con el profesor— reflexionan sobre las posibilidades del lenguaje y sobre la composición escrita.

Reconocer el error es una acción que sucede casi exclusivamente hacia el final del proceso analizado, lo cual sugiere que practicar la revisión colaborativa en gran grupo fomenta que el alumnado detecte los problemas de sus propias composiciones. Con todo, como esta acción es poco frecuente, conviene interpretar estos resultados con

cautela. Aun así, consideramos significativo el hecho de que se concentre en los últimos capítulos del proceso de revisión.

Las dos últimas acciones dialógicas son *interpretar el sentido del escrito* y *preguntar al autor* y, aunque poco frecuentes, son relevantes porque ambas están relacionadas con los problemas de coherencia o las imprecisiones de los escritos: los estudiantes se dan cuenta de que, ante la falta de sentido o la ambigüedad, necesitan recabar información, necesitan entender bien qué se pretende explicar en el texto para poder formularlo con la mayor claridad y precisión posibles respetando la intención del alumno-autor.

7.3. Sobre las acciones de revisión que propone el alumnado

Respecto al tercer objetivo, los resultados muestran que las *acciones de revisión* que los estudiantes proponen para modificar los textos son, sobre todo, *sustituir, añadir* y *suprimir*, que, en conjunto, representan un 85,7% del total de este tipo de intervenciones. Probablemente esto sea debido a que *sustituir, añadir* y *suprimir* son acciones relativamente sencillas *(cambiar una cosa por otra, añadir algo o quitar algo)*, mientras que las otras cuatro acciones — *reorganizar, reforzar, desplazar* y *separar*— resultan más complejas de llevar a cabo.

Hemos visto que, de las acciones de revisión que propone el alumnado, el 66,3% son válidas, dato relevante, ya que muestra que, en un proceso de revisión colaborativa como el analizado, los estudiantes son capaces de reformular los escritos con un alto porcentaje de efectividad. Este resultado sugiere que los alumnos perciben la importancia y la complejidad de la revisión, dado que se esfuerzan porque las acciones que plantean para modificar los textos consigan mejorarlos realmente.

Los resultados también indican que, cuando el alumnado detecta algún problema de escritura, es capaz de proponer al menos una acción de revisión para reformular el fragmento en un 93,75% de las ocasiones. Este porcentaje desciende cuando la cuestión de escritura es planteada por la profesora, pero, aun así, los estudiantes han sido capaces de proponer, en un 45,8% de los casos, una acción de revisión como mínimo. Estos datos apuntan en la misma dirección que los anteriores: en una revisión colaborativa guiada por el profesor, el alumnado se da cuenta de que la escritura no es

una tarea puntual, sino un proceso complejo en el que la fase de revisión ocupa un lugar relevante.

7.4. Sobre el habla del profesor

Otra de las principales aportaciones de este trabajo tiene que ver con el cuarto objetivo: mostrar cómo funciona el habla del profesor, que, en esencia, persigue *obtener conocimiento de los estudiantes, responder a lo que estos dicen* y *describir aspectos importantes de la experiencia compartida* (Mercer, 1997). De nuevo, como sucedía con la descripción del habla del alumnado, la categorización de las intervenciones del docente puede servir de base para investigaciones futuras sobre la interacción en aula en un contexto de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Y también en otras materias, ya que las tres categorías básicas del habla del docente —y el primer nivel de subcategorías— no se refieren a la didáctica de las lenguas, sino que pueden darse en otras áreas de la educación. La frecuencia con que se presentan y evolucionan unas u otras intervenciones puede contribuir a entender lo que sucede en determinado contexto de aula.

En nuestro estudio, a medida que avanza el proceso de revisión colaborativa, las interacciones englobadas en *obtener conocimiento de los estudiantes* disminuyen y aumentan las acciones de *responder a lo que dicen los estudiantes*. Esta evolución contraria de las frecuencias de *obtener conocimiento* y *responder* evidencia que los estudiantes toman la iniciativa conforme progresa la actividad de revisión en gran grupo. Por este motivo, la docente busca menos *obtener conocimiento* y, en su lugar, *responde* más a lo que los estudiantes dicen, especialmente en el último tercio del proceso.

Esta afirmación se ve refrendada porque únicamente al principio del proceso —durante el primer texto revisado— predomina *obtener conocimiento de los estudiantes* sobre las otras dos categorías del habla de la profesora. Resulta lógico que, al comenzar la revisión colectiva, los alumnos muestren todavía cierta reticencia o timidez a la hora de participar y, en consecuencia, la docente necesite incentivar con mayor insistencia las intervenciones de los estudiantes.

En consonancia con lo que acabamos de exponer, los resultados también muestran que la profesora *pregunta* y *anima a intervenir o a seguir hablando* —acciones de la profesora para *obtener conocimiento*— sobre todo, en la primera parte del proceso de revisión

colectiva y, a medida que se desarrolla la tarea, la frecuencia de estas acciones disminuye considerablemente hasta casi desaparecer en el último tercio del proceso, cuando los estudiantes ya participan por iniciativa propia.

En el grupo de acciones para *responder a los estudiantes,* es relevante que la profesora *confirme* con mucha mayor frecuencia que *rechace,* un resultado directamente relacionado con que las acciones de revisión que propone el alumnado sean, mayoritariamente, válidas, como hemos comentado en las conclusiones sobre el tercer objetivo.

En este mismo grupo, destaca *explicar metalingüísticamente,* que es la acción más realizada por la profesora en términos absolutos en todo el proceso de revisión, por encima, incluso, de *dar turno de palabra.* Resulta fundamental que la docente utilice el metalenguaje para explicar tanto los problemas de los textos como las reformulaciones que propone el alumnado porque, de esta manera, por una parte, *enseña* a los estudiantes a expresarse con mayor precisión sobre los aspectos de escritura que se debaten en la tarea de revisión (categorías gramaticales, funciones sintácticas, propiedades de la situación comunicativa, selección y estructura de la información, etc.). Por otra parte, con estas numerosas explicaciones metalingüísticas, la profesora muestra a los estudiantes el complejo entramado de conexiones que componen un escrito, lo que contribuye a que conciban un texto como un todo complejo, cuyas *piezas* están estrechamente relacionadas entre sí y se den cuenta de que no es fácil alterar un elemento sin que afecte al resto del fragmento. La acción *explicar metalingüísticamente* de la docente estimula la conciencia metalingüística de los estudiantes.

El tercer grupo de interacciones del habla de la profesora, d*escribir aspectos importantes de la experiencia compartida* es, en general, la menos frecuente, sin embargo, es una tipología relevante porque sirve para recordar que lo que sucede en el aula está relacionado entre sí, que el trabajo de los estudiantes posee cierta continuidad. Con este tipo de intervenciones, la profesora repasa y comenta saberes tratados en la asignatura y habilidades ejercitadas en clase que sirven de base para la conversación exploratoria que el alumnado entabla en este proceso de revisión textual colaborativa.

Por este motivo, resulta coherente que, en el comienzo del proceso de revisión analizado, la profesora precise *describir aspectos importantes de la experiencia compartida,* porque necesita que el alumnado entienda el sentido y la finalidad de la actividad que se está iniciando, que la sitúe en el conjunto de la materia. La docente recuerda, por ejemplo,

características del género discursivo de la biografía que el alumnado ha establecido previamente, recuerda pautas de escritura mencionadas con anterioridad, proporciona estrategias de revisión y refuerza el sentido de autoría de los estudiantes. Por lo tanto, es al principio de la tarea colectiva cuando esta categoría presenta su frecuencia más elevada.

Es relevante que, en este tercer tipo de interacciones, la acción que más realiza la profesora, con diferencia, sea *reforzar autoría*. Esto es así porque es necesario que los estudiantes posean conciencia de creadores para responsabilizarse realmente de sus escritos y, por lo tanto, para querer que el resultado sea el mejor posible y esforzarse por conseguirlo. Consideramos que la *conciencia de autoría* tiene que ver con la afirmación de la identidad, una de las concepciones de la revisión que explica Haar (2006).

7.5. Limitaciones del estudio y líneas de investigación abiertas

Una de las limitaciones de esta investigación es que, como estudio de caso, trabaja únicamente con un grupo-aula universitario y un docente, por lo que sería interesante que, en el futuro, se llevaran a cabo investigaciones que analicen el habla del alumnado y el habla del profesor en otros procesos de revisión colaborativa, para observar en qué medida los resultados aquí obtenidos se ratifican o se matizan. Por el momento, no se conocen trabajos similares (análisis del habla del alumnado y del habla del profesorado en una revisión en gran grupo en un contexto natural de aula universitaria), por lo que este estudio supone una aportación a la investigación sobre la revisión colaborativa en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en primeras lenguas.

En el habla del alumnado, una línea en la que cabría indagar más profundamente es lo que hemos denominado *otras acciones:* aplicar una consigna de escritura o poner en práctica una estrategia de revisión previamente comentadas por la profesora, y también mencionar ejemplos anteriores similares al caso que se esté abordando. Son acciones que evidencian que los estudiantes asumen y practican directrices que forman parte del saber colectivo y también que son capaces de relacionar determinado problema de escritura con otros similares, es decir, son acciones que revelan transferencia del conocimiento.

Aunque en esta investigación hemos abordado los beneficios que representa la revisión en gran grupo en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en una lengua primera, probablemente tales aportaciones sean extrapolables a la revisión colaborativa en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en segundas lenguas y lenguas extranjeras. Esta sería otra vía posible de investigación para futuros trabajos.

7.6. Implicaciones didácticas de la investigación

Este estudio, en el que hemos analizado el habla del alumnado y el habla del profesor durante el proceso de revisión colectiva en una clase universitaria, contribuye a consolidar la idea de que la revisión en grupo y en aula resulta eficaz desde el punto de vista didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en español como lengua primera. Esto es así por varias razones. En primer lugar, porque esta experiencia de aula favorece que el alumno-autor se distancie de su escrito y adopte el papel de lector, ya que presencia *en directo* las interpretaciones que, de su texto, realizan sus compañeros, verdaderos lectores de su texto.

En segundo lugar, hemos mostrado que el proceso de revisión en gran grupo contribuye a la activación y al desarrollo de la conciencia metalingüística en el alumnado, algo de lo que suelen carecer los escritores inexpertos. El desarrollo de esta conciencia aparece vinculado al hecho de que, durante la revisión colectiva, se favorece la conversación metalingüística entre los estudiantes y con el profesor, ya que, cuando se dan varias propuestas de modificación de un mismo fragmento, los alumnos discuten y argumentan cuál es la mejor solución para mejorarlo. Esto, junto al hecho de que el profesor explique continuamente con metalenguaje los errores y las propuestas de reescritura de los estudiantes, contribuye a que estos perciban las posibilidades que ofrece el lenguaje para elaborar un texto.

En tercer lugar, los resultados del análisis apuntan al hecho de que la experiencia de revisión colaborativa también favorece el desarrollo de la conciencia metarretórica, puesto que los alumnos presencian y practican pautas y estrategias de revisión que trasladan a su tarea personal de escritura para mejorar su texto.

En cuarto lugar, este trabajo muestra que la revisión en grupo contribuye a que el alumno perciba el texto como un todo complejo, cuyas piezas están interrelacionadas, puesto que el estudiante se da cuenta de que no es fácil modificar un elemento de un fragmento sin que ello afecte a otros aspectos del conjunto. La revisión en grupo contribuye, pues, a que el alumno entienda la escritura como un proceso complejo y no como un ejercicio puntual.

Para poder implementar un proceso de revisión de este tipo, tal como comentamos en la discusión, es necesario que exista confianza entre los estudiantes y el docente, y, sobre todo, es fundamental la motivación de aquellos para que, por una parte, deseen compartir sus textos con los compañeros y, por otra, quieran asumir el reto y el esfuerzo que representa revisar en profundidad sus composiciones. Por supuesto, el profesor ha de saber lo que significa revisar en toda su amplitud; tiene que organizar las intervenciones de los alumnos para poder abordar —y resolver— un aspecto de revisión tras otro; en definitiva, debe orquestar la conversación exploratoria que los estudiantes entablan sobre el lenguaje y sobre la escritura.

La elección como género discursivo de la biografía de un antepasado, además de motivar a los estudiantes a querer desarrollarlo y a querer compartirlo con sus compañeros porque significaba contar la vida de un ser querido, proporcionó algunos beneficios asociados: por una parte, el alumnado constató que sus condiciones de vida eran infinitamente mejores que las de sus abuelos y bisabuelos, muchos de los cuales habían comenzado a trabajar a edades muy tempranas; algo todavía más llamativo en el caso de las mujeres, la mayoría de las cuales se habían dedicado al cuidado de los hijos, los ancianos y los enfermos de la familia. Por otra parte, los estudiantes percibieron el valor del sistema democrático actual frente al régimen dictatorial del franquismo en el que habían crecido los biografiados.

Otro aspecto que cabe comentar es la presencia del humor en el proceso de revisión analizado, algo que, aunque no ha sido objeto de esta investigación, consideramos que contribuye a crear la confianza necesaria entre el alumnado y entre este y el docente para que se pueda realizar la revisión en gran grupo; el humor puede ayudar a distender las tensiones tras un periodo de reflexión mentalmente exigente.

Como decíamos al comienzo de este trabajo, toda escritura es, de alguna manera, un proceso creativo y, como tal, requiere esfuerzo intelectual y resistencia anímica para llevarlo a cabo. Esperamos que esta investigación contribuya a que la revisión textual se

practique con mayor frecuencia y en toda su complejidad en las aulas de las áreas lingüísticas. Una manera efectiva de acompañar a los estudiantes en el largo pulso de la escritura.

Bibliografía

Abad, V. (2015). *Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión textual. Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO* [Tesis doctoral, Universitat de València] RODERIC – Repositorio institucional de la Universitat de València https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/0453167f-c757-47e2-b7c5-97b187220c1f/content

Abad Beltrán V. y Rodríguez Gonzalo, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y textos, 48,* 21-32. https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8748

Abad Beltrán, V. y Rodríguez Gonzalo, C. (2023). El proceso de revisión textual: los ejemplos prototípicos de género como elementos reguladores de la escritura. *Onomázein,* 60, 15-33.

Adam, J.-M. (1985). Quels types de textes? *Le Français dans Le Monde, 192,* 39-43.

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* Nathan

Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan

Alonso Tapia, J. (1994). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Santillana.

Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Morata.

Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Graó.

Álvarez Angulo, T. (2010). Reescribir para escribir textos en las aulas. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 53, 102-118.

Álvarez Angulo, T. (2011). Del borrador al texto definitivo. La revisión de textos. En García Parejo, I. (ed.). *Escribir textos expositivos en el aula* (pp. 85-98). Graó.

Atienza, E. (2012). Aproximaciones teóricas a la producción escrita: de la codificación a la práctica letrada. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 61,* 72-82.

Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtin, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. The University of Wisconsin Press. https://monoskop.org/images/9/9d/Bazerman%2C_Charles_-_Shaping_Written_Knowledge._The_Genre_and_Activity_of_the_Experimental_Article_in_Science.pdf

Bazerman, C. (2006). Preface. En A. Horning y A. Becker (Eds.), *Revision. History, Theory and Practice* (pp. xi-xiii). Parlor Press.

Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11 – 16). FILO:UBA https://www.researchgate.net/publication/308438929

Bazerman, C. (2016a). El prodigio de la escritura. En D. Hernández Espíndola, M. Perales Escudero, R. Ponce Carrillo, D. Rodríguez-Vergara, A. Vázquez Ahumada. *Escritura y desarrollo cognitivo en un mundo intertextual: diálogos con la obra de Charles Bazerman* (pp. 39-55). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – Facultad de Lenguas

Bazerman, C. (2016b). Género y desarrollo cognitivo: más allá de escribir para aprender. En D. Hernández Espíndola, M. Perales Escudero, R. Ponce Carrillo, D. Rodríguez-Vergara, A. Vázquez Ahumada. *Escritura y desarrollo cognitivo en un mundo intertextual: diálogos con la obra de Charles Bazerman* (pp. 59-85). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – Facultad de Lenguas

Bea, A. y Rodríguez Gonzalo, C. (2014). La crítica literaria periodística como herramienta didáctica en la Facultad de Magisterio. *Cultura, Lenguaje y Representación, 13,* 51-68. http://dx.doi.org/10.6035/clr.2014.13.3

Bea, A. y Rodríguez Gonzalo, C. (en prensa). Collaboration in the revision of a piece of writing: an analysis of group revision sessions with university students. *Canadian Journal of Applied Linguistics*.

Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. En A. Horning y A. Becker (Eds.), *Revision. History, Theory and Practice* (pp. 25-49). Parlor Press.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Birello, M., Camajoan-Colomé, L. y Salguera, T. (2024). Corregim a mida. Sense por però amb senderi. *Articles de Didàctica de la llengua i la Literatura, 101,* 32-39.

Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours.* Delachaux & Niestlé

Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos.* Fundación Infancia y aprendizaje.

Caballé, A. (2012). ¿Cómo se escribe una biografía? *Rúbrica contemporánea, 1* (1), 39-45. https://doi.org/10.5565/rev/rubrica.28

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.

Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación, 8*(2), 43-57. https://doi.org/10.1174/113564096763277715

Camps, A. (2000). Aprendre gramàtica. En A. Camps y M. Ferrer (coord.), *Gramàtica a l'aula* (pp.101-118*)*. Graó.

Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Graó.

Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En Ribas, T. (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Graó.

Camps, A. (2021). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. En A. Camps y X. Fontich (Ed.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática* (pp. 42-60). UNSJ.

Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre la escritura y aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, (pp. 135-162). Homo Sapiens.

Camps, A. y Ribas, T. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps y T. Ribas (coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (pp. 19-31). Octaedro.

Camps, A. y Fontich, X. (eds.). (2021). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática. Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística.* UNSJ https://www.researchgate.net/publication/369481098_La_actividad_metalinguistica_como_espacio_de_encuentro_de_la_escritura_y_la_gramatica_Un_itinerario_de_ensenanza_e_investigacion_en_educacion_linguistica

Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315-1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Carless, D. y Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education, 28*(1), 150-163. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación, 8* (26), 321-327. https://www.aacademica.org/paula.carlino/104.pdf

Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez Cardona y S. Cadena Castillo (comp. y ed.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 159-194). Facultad de Comunicación Social – Universidad Autónoma de Occidente.

Casas-Deseures, M. y Comajoan Colomé, L. (2015). Detecció, correcció i justificació d'errors de normativa en l'alumnat universitari: la formació lingüística dels futurs

mestres. *Treballs de Sociolingüística Catalana, 25,* 175-197. https://doi.org/10.2436/20.2504.01.98

Cassany, D. (1996). La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. Líneas para una didáctica de los procesos de composición. En D. Cassany, E. Martos, E. Sánchez, T. Colomer, A. Cros y M. Vilà (eds.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura. 8,* pp. 11-46. Universidad de Zaragoza.

Castellà, J. M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 10*, 23-31.

Ceballos Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 1* (2), 413-423. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3394/2583

Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. y Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français.* Didactica, C. É. F.

Cisneros Estupiñán, M. (2008). Comprensión lectora y escritura en el momento de ingreso a la educación superior. En E. Narváez Cardona y S. Cadena Castillo (comp. y ed.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. (pp. 75-95). Facultad de Comunicación Social – Universidad Autónoma de Occidente

Coll, C. y Sánchez E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de educación,* 346, 15-32. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re346/re346_01.pdf

Comajoan, L. (2003). Adquisició de primeres i segones llengües: perspectiva històrica i qüestions actuals. *Caplletra, 35,* 15-46.

Comajoan, L. (2014). Tendències actuals en l'ensenyament de la gramàtica en contextos de primera o segona llengua: el cas del català. *Lenguaje y Textos, 40,* 33-48.

Cubero Pérez, R., Cubero Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., De la Mata Benítez, M. L., Ignacio Carmona, M. J. y Prados Gallardo, M. del M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación, 346*. 71-104. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re346/re346_03.pdf

Cuenca, M. J. (2010). *Gramática del texto.* Arco Libros.

Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Eumo. https://issuu.com/institut-destudis-catalans/docs/john-dewey_2019

Díaz Barriga Arceo, F. (2008). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural y situada. En E. Narváez Cardona y S. Cadena Castillo (comp. y ed.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 331-351). Facultad de Comunicación Social – Universidad Autónoma de Occidente

Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. https://wac.colostate.edu/docs/books/leer/stefano-pereira.pdf

Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 2,* 21-34.

Dolz, J. (s.f.). Claves para enseñar a escribir. *Leer.es. Portal de recursos educativos*. https://leer.es/recursos_leer/claves-para-ensenar-a-escribir-joaquim-dolz/

Dolz, J., Noverranz, M. y Schneuwly, B. (2001): *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica (Lengua y Literatura), 21,* 117-141.

Dolz, J., y Schneuwly, B. (2009). Escribir es reescribir: La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Leer.es.* Ministerio de Educación.

Dooley, R. A. y Levinsohn, S. H. (2007). *Análisis del discurso. Manual de conceptos básicos.* Instituto Lingüístico de Verano. https://www.sil.org/resources/archives/30101

Durán, C. (2009). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de pedagogía, 391,* 67-71.

Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 51,* 36-50.

Durán, C. y Manresa, M. (2016a). Acompañar la escritura en la educación a distancia. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 71,* 14-20.

Durán, C. y Manresa, M. (2016b). Corregir, revisar y acompañar la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 71,* 21-25.

Durán Rivas, C., Manresa Potrony, M. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). *Seqüències didàctiques per ensenyar llengües: fonaments, disseny i implementació a l'aula*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Ferrer, M. y Zayas, F. (1998). Connectors i textos expositius. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 14,* 150-118.

Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research,* 57(4), 481-506.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata – Fundación Pandeia Galiza.

Fontich, X. (2011). El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. Les nocions de bastida i parla exploratòria. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura,* 54. 68-75

Fontich, X., García Folgado, M. J. y Rodríguez Gonzalo, C. (2022). Introducció al monogràfic «El rol de l'ensenyament gramatical en l'aprenentatge de llengües: practiques reflexives, tasques comunicatives i material d'intervenció». *Caplletra, 73,* 149-158. https://doi.org/10.7203/caplletra.73.24636

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research,* 74(1), 59-109.

Ganier, F. (2006). La révision des textes procéduraux, *Langages,* 164, 71-84. https://doi.org/10.3406/lgge.2006.2673

García Folgado, M. J. (2022). La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva: aproximación histórica. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 35* (2), 15-44. https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.15

García Folgado, M. J., Fontich Vicens, X. y Rodríguez Gonzalo, C. (2022). ¿Y si la gramática fuera útil? Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 35* (2), 6-12. https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/4319/2755

García-Pastor, M. D. (2024a). Creencias del profesorado de inglés sobre enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en torno a secuencias didácticas de gramática multilingües. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 99* (38.3), 189-208.

García-Pastor, M. D. (2024b). Introducción: La enseñanza gramatical en L1 y L2. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, *23,* 7-14. https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.1

García-Pastor, M. D. y Grau Montesinos, C. (2024). Retroalimentación correctiva escrita en el profesorado de lengua extranjera (inglés) de educación secundaria. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas, 16,* 1-21. https://doi.org/10.1344/did.46359

García-Pastor, M. D. y Sanz-Moreno, R. (2024). Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, *23,* 65-92. https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.4

González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas, 15,* 227-246. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guba, E.C. y Lincoln, Y.S. (2000). Paradigmas en competencia en investigación cualitativa. En C. A. Denman y J. A. Haro (eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El colegio de Sonora.

Haar, C. (2006). Definitions and Distinction. En A. Horning y A. Becker (Eds.), *Revision. History, Theory and Practice* (pp. 10-24). Parlor Press.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hayes, J. R. y Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, *4,* 1106-1113.

Harris, J. (2003). Revision as a Critical Practice. *College English,* 65(6), 577-592.

Heurley, M. L. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie Cognitive. *Langages,* 164, 10-25. https://doi.org/10.3406/lgge.2006.2669

Horning, A. S. (2006). Professional Writers and Revision. En A. Horning y A. Becker (Eds.), *Revision. History, Theory and Practice* (pp. 117-141). Parlor Press.

Horning, A. y Becker, A. (Eds.) (2006). *Revision. History, Theory and Practice.* Parlor Press.

Jiménez Chaves, V. E. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *Academio. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 3* (2). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688273458012

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Sage.

Lira-Gonzales, M-L, Valeo, A. y Barkaoui, K. (2021). Teachers' Beliefs and Practice about Written Corrective Feedback: A Case Study in a French as a Foreign Language Program. *Language Teaching Reserach Quarterly,* 25, 5-28. https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.25.02

MacArthur, C. A. (2016). Instruction in evaluation and revision. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 272–287). The Guilford Press.

Manresa, M., Durán, C. y Ramada, L. (2012). Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 57*, 36–48.

Manrique Urdaneta, B. y García, D. (2008). Influencia en la escritura académica de la enseñanza explícita, la revisión por los pares y el uso de un perfil de corrección. En E. Narváez Cardona y S. Cadena Castillo (comp. y ed.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 283-304). Facultad de Comunicación Social – Universidad Autónoma de Occidente

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos, 35*(51-52), 217-230. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014

Marin-Porta, B. y Legros, D. (2006). Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingüe. *Langages* 164, 113-125. https://doi.org/10.3406/lgge.2006.2676

Martínez Laínez, A. M. y Rodríguez Gonzalo, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 3-4,* 77-87.

Martínez Laínez, A. M. y Rodríguez Gonzalo, C. (1995). Els textos expositius des d'una perspectiva didàctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 4,* 41-54.

Méndez Rivera, P. E. (2008). La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos de universitarios principiantes. En E. Narváez Cardona y S. Cadena Castillo (comp. y ed.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 101-125). Facultad de Comunicación Social – Universidad Autónoma de Occidente.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* Paidós.

Milian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En U. Ruiz (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 121-138). Graó.

Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 57*, 8–21.

Moreira, M. E., y Caballé, A. (2018). La hora de la biografía. *Letras De Hoje*, *53*(2), 193–195. https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.2.31529

Myles, J. (2002). Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *TESL-EJ (Teaching English as a Second or Foreign Language)*, *6*(2), A-1. https://tesl-ej.org/ej22/a1.html

Nassaji, H. (2023, 14 de abril). Written corrective feedback research: Findings, methodological issues, and how to move forward [Plenary]. 1st International Conference on Written Corrective Feedback in L1 and L2 (WCF23), Vic, Spain.

Navarro Montaño, M. J. (2010). El estudio de casos como estrategia de investigación en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 2* (3) 669-674.

Oz, A. (2004). *Una historia de amor y oscuridad.* Siruela.

Palou, J. y Fons, M. (2013). Investigar en un escenario social denominado aula. *Cultura y educación,* 25 (4), 489-494, http://dx.doi.org/10.1174/113564013808906816

Omaggio Hadley, A. (1993). *Teaching language in context.* Heinle & Heinle.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). https://dle.rae.es/

Reig, A. (2019). *La gestió informativa en el procés de composición escrita en col·laboració a partir de la lectura de fonts diverses. Un estudi de cas en el marc d'una seqüència didáctica*. Tesis doctoral. Universitat de València. https://hdl.handle.net/10550/73062

Renard, J. (1998). *Diario 1887-1910* (Trad. I. Vidal-Folch). Grijalbo Mondadori. (Original publicado entre 1925 y 1927).

Ribas, T. y Guasch, O. (2013). El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis. *Cultura y Educación, 25* (4), 441-452.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A. y Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research, 1* (1), 53-83.

Rodríguez Gonzalo, C. (2005). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria. Proyecto docente*. Valencia.

Rodríguez Gonzalo, C. (2008). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 19-42). Perifèric.

Rodríguez Gonzalo, C. (2014), Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión. *Lenguaje y textos*, *40,* 19-31.

Rodríguez Gonzalo y García Folgado (2014). Presentación: La enseñanza de la gramática: pasado, presente y futuro. *Lenguaje y textos, 40,* 5-6.

Rodríguez-Gonzalo, C., Durán, C, y Ribas, T. (2022). La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 35* (2), 103-136. https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.103

Rodríguez Gonzalo, C. y Abad Beltrán, V. (2023). Teaching Writing Through Discourse Genres. En A. G. Spinillo y C. Sotomayor (eds.), *Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts* (pp. 301-323). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29286-6_14

Roussey J.-Y. y Piolat A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française, 50,* 351-372.

Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En E. Narváez Cardona y S. Cadena Castillo (comp. y ed.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 127-155). Facultad de Comunicación Social – Universidad Autónoma de Occidente

Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica, 14*(2), 211-228. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512724004

Sánchez, E., Orrantia, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 14,* 89-112.

Scardamalia M. y Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. En M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: A developmental approach* (pp. 67-95). Wiley.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje, 58,* 43-64.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

Uribe-Ávarez, G. y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3* (6), 317-341.

Van de Pol, J., Volman, M. y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review,* 22, 271-296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

Van Dijk, T (1981). Episodes as units of discourse analysis. En D. Tannen (Ed), *Analyzing Discourse: Text and Talk* (pp. 177-195). Georgetown University Press.

Werlich, E. (1976). *Text Grammar of English*. Quelle & Meyer.

Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor.

Yang, L. y Zhang, L. (2010). Exploring the role of reformulations and a model text in EFL students' writing performance. *Language Teaching Research 14*(4), 464-484.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación, 59,* 63-85.

Índice de figuras

Figura 1 *Esquema de SD (Dolz et al., p. 7; Dolz y Schneuwly, 2009, p. 3).* 43
Figura 2 *Elementos de una SD para la enseñanza de la composición escrita* 46
Figura 3 *Grafica del número de episodios por capítulo* 101
Figura 4 *Gráfica de la distribución de los tipos de episodios* 115
Figura 5 *Gráfica de distribución de los tipos de episodios por capítulo* 117
Figura 6 *Gráfica de distribución de los aspectos de revisión de adecuación* 119
Figura 7 *Gráfica de distribución del aspecto «Fragmento inicial cumple objetivo o no»* .. 119
Figura 8 *Gráfica de distribución del aspecto «Registro poco formal»* 120
Figura 9 *Gráfica de distribución del aspecto «Título adecuado o no»* 121
Figura 10 *Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en adecuación* 121
Figura 11 *Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de adecuación* 122
Figura 12 *Gráfica de distribución de los aspectos de revisión de coherencia* 124
Figura 13 *Gráfica de distribución del aspecto «Falta de información»* 127
Figura 14 *Gráfica de distribución del aspecto «Exceso de información»* 128
Figura 15 *Gráfica de distribución del aspecto «Selección de información»* 128
Figura 16 *Gráfica de distribución del aspecto «Orden de información»* 129
Figura 17 *Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en coherencia* 130
Figura 18 *Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de coherencia* 131
Figura 19 *Gráfica de distribución de los aspectos de revisión de cohesión* 133
Figura 20 *Gráfica de distribución del aspecto «Léxico impreciso»* 134
Figura 21 *Gráfica de distribución del aspecto «Puntuación»* 134
Figura 22 *Gráfica de distribución del aspecto «Repeticiones»* 135
Figura 23 *Gráfica de distribución del aspecto «Uso de verbos y perífrasis»* 135
Figura 24 *Gráfica de distribución del aspecto «Sustitución pronominal»* 136
Figura 25 *Gráfica de distribución del aspecto «Uso de conectores»* 136
Figura 26 *Gráfica de distribución del aspecto «Redundancias léxicas»* 137
Figura 27 *Gráfica de distribución del aspecto «Uso de preposiciones»* 137
Figura 28 *Gráfica de distribución del aspecto «Concordancias su-vb y sust-adjet»* 138
Figura 29 *Gráfica de distribución del aspecto «Uso de comparativos»* 138
Figura 30 *Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en cohesión* 139
Figura 31 *Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de cohesión* 141
Figura 32 *Gráfica de distribución de los aspectos de revisión de corrección* 143
Figura 33 *Gráfica de distribución del aspecto «Acentuación»* 143
Figura 34 *Gráfica de distribución del aspecto «Uso de mayúsculas»* 144
Figura 35 *Gráfica de distribución del aspecto «Tipografía»* 144
Figura 36 *Gráfica de distribución del aspecto «Numerales»* 145
Figura 37 *Gráfica de distribución del aspecto «Otros aspectos de corrección»* 145
Figura 38 *Gráfica de distribución del aspecto «Uso excesivo "muy, mucho"»* 146

Figura 39 *Gráfica de distribución del aspecto «Topónimos valencianos»* 146
Figura 40 *Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en corrección* 147
Figura 41 *Gráfica de distribución de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de corrección* 148
Figura 42 *Gráfica de distribución de las acciones de revisión del habla del alumnado*... 155
Figura 43 *Gráfica de distribución de la validez de las acciones de revisión del habla del alumnado* 156
Figura 44 *Gráfica de distribución de episodios introducidos por el alumnado y por la profesora* 157
Figura 45 *Gráfica de distribución de EP introducidos por el alumnado con y sin acción de revisión* 158
Figura 46 *Gráfica de distribución de EP alumnado según el número de acciones de revisión* 159
Figura 47 *Gráfica de distribución de EP profesora según el número de acciones de revisión* 160
Figura 48 *Gráfica de distribución de EP profesora según el número de acciones de revisión* 161
Figura 49 *Gráfica de distribución por capítulos de las AC de revisión propuestas por el alumnado* 162
Figura 50 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «sustituir»* 163
Figura 51 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «añadir»*..... 165
Figura 52 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «suprimir»*..... 167
Figura 53 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «reorganizar»* 169
Figura 54 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «reforzar»*..... 173
Figura 55 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «desplazar»* 176
Figura 56 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «separar»*..... 178
Figura 57 *Gráfica de distribución de las acciones dialógicas del habla del alumnado*.... 184
Figura 58 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «contestar a la profesora»* . 186
Figura 59 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «explicar»* 190
Figura 60 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «justificar algo del escrito»* 198
Figura 61 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «preguntar a la profesora»* . 201
Figura 62 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «refrendar lo que otro alumno ha dicho»* 205
Figura 63 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «rechazar lo que otro alumno ha dicho»* 208
Figura 64 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «reconocer error»*..... 215
Figura 65 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «interpretar el sentido de lo escrito»*..... 218
Figura 66 *Gráfica de distribución por capítulos de la acción «preguntar al autor»* 221
Figura 67 *Gráfica de distribución de otras acciones del habla del alumnado* 228
Figura 68 *Gráfica de distribución por capítulos de otras acciones del habla del alumnado* 229
Figura 69 *Gráfica de distribución por capítulos de las tres macrocategorías (ABC) del habla de la profesora* 238
Figura 70 *Gráfica de distribución por capítulos de las categorías A1 y A2* 249

Figura 71 *Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría A1. Obtenciones directas* 251
Figura 72 *Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría A2. Obtenciones mediante pistas* 254
Figura 73 *Gráfica de distribución por capítulos de las categorías B1 y B2* 257
Figura 74 *Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría B1. Aceptaciones y rechazos* 260
Figura 75 *Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría B2. Elaboraciones y reformulaciones* 263
Figura 76 *Gráfica de distribución por capítulos de las categorías C1, C2 y C3* 268
Figura 77 *Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría C1. Frases del tipo «nosotros»* 272
Figura 78 *Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría C2. Recapitulaciones literales* 275
Figura 79 *Gráfica de distribución por capítulos de las acciones de la categoría C3. Recapitulaciones constructivas* 279

Índice de tablas

Tabla 1 *Técnicas de los docentes para guiar el conocimiento (Mercer, 1997, p. 45)* 73
Tabla 2 *Alumnado participante en la investigación* 83
Tabla 3 *Grabaciones de las sesiones de revisión en aula* 90
Tabla 4 *Grabaciones de las sesiones de revisión en aula analizadas* 91
Tabla 5 *Orden y duración de las sesiones grabadas y los capítulos revisados en aula* 93
Tabla 6 *Entradas de blog no revisadas en aula* 94
Tabla 7 *Orden y duración de las sesiones analizadas y los capítulos revisados en aula y analizados* 95
Tabla 8 *Categorización de los episodios* 102
Tabla 9 *Categorización de las acciones de revisión propuestas por el alumnado* 104
Tabla 10 *Categorización de las acciones de revisión propuestas por el alumnado según la validez* 104
Tabla 11 *Categorización de las acciones dialógicas del habla del alumnado* 105
Tabla 12 *Categorización de otras acciones del habla del alumnado* 106
Tabla 13 *Categorización del habla de la profesora* 107
Tabla 14 *Frecuencia de los tipos de episodios* 115
Tabla 15 *Aspectos de revisión más frecuentes* 116
Tabla 16 *Frecuencia de los aspectos de revisión de adecuación* 118
Tabla 17 *Frecuencia de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de adecuación* 122
Tabla 18 *Frecuencia de los aspectos de revisión de coherencia* 123
Tabla 19 *Frecuencia de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de coherencia* 130
Tabla 20 *Frecuencia de los aspectos de revisión de cohesión* 132
Tabla 21 *Frecuencia de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de cohesión* 140
Tabla 22 *Frecuencia de los aspectos de revisión de corrección* 142
Tabla 23 *Frecuencia de EP alumnado y EP profesora en los aspectos de corrección* 147
Tabla 24 *Categorización de las acciones de revisión del habla del alumnado* 151
Tabla 25 *Clasificación según la validez de las acciones de revisión del habla del alumnado* 152
Tabla 26 *Número de acciones de revisión que pueden encontrarse en un episodio* 152
Tabla 27 *Categorización de las acciones dialógicas del habla del alumnado* 152
Tabla 28 *Categorización de otras acciones del habla del alumnado* 153
Tabla 29 *Frecuencia de las acciones de revisión del habla del alumnado* 154
Tabla 30 *Frecuencia de la validez de las acciones de revisión del habla del alumnado* 155
Tabla 31 *Frecuencia de episodios introducidos por el alumnado y por la profesora* 157
Tabla 32 *Frecuencia de episodios introducidos por el alumnado con y sin acción de revisión* 158
Tabla 33 *Frecuencia de EP introducidos por el alumnado según el número de acciones de revisión* 159
Tabla 34 *Frecuencia de EP introducidos por la profesora según el número de acciones de revisión* 160
Tabla 35 *Frecuencia de EP introducidos por la profesora según el número de acciones de revisión* 161

Tabla 36 *Frecuencia de las acciones dialógicas del habla del alumnado* 183
Tabla 37 *Frecuencia de coincidencias entre acciones dialógicas* 185
Tabla 38 *Evolución de la AC «contestar a la profesora»*..... 186
Tabla 39 *Frecuencia de otras acciones del habla del alumnado* 228
Tabla 40 *Frecuencia por capítulos de las tres macrocategorías (ABC) del habla de la profesora* 239
Tabla 41 *Valores porcentuales por capítulos de las tres macrocategorías (ABC) del habla de la profesora* 239
Tabla 42 *Valores porcentuales de la macrocategoría A en los períodos C1-C11 y C12-C29* 240
Tabla 43 *Valores porcentuales de la macrocategoría A en los períodos C1-C20 y C21-C29* 241
Tabla 44 *Frecuencia de las tres macrocategorías del habla de la profesora en C1* 241
Tabla 45 *Valores porcentuales de la macrocategoría B en los períodos C1-C20 y C21-C29* 242
Tabla 46 *Valores porcentuales de B. Responder a lo que dicen los estudiantes que superan el 60%* 243
Tabla 47 *Valores porcentuales de C. Describir aspectos importantes de la experiencia compartida* 244
Tabla 48 *Frecuencia de las categorías A1 y A2* 248
Tabla 49 *Frecuencia por capítulos de las categorías A1 y A2* 249
Tabla 50 *Frecuencia de las acciones de la categoría A1. Obtenciones directas*..... 250
Tabla 51 *Frecuencia de las acciones de la categoría A2. Obtenciones mediante pistas*. 252
Tabla 52 *Frecuencia de las categorías B1 y B2* 256
Tabla 53 *Frecuencia por capítulos de las categorías B1 y B2* 257
Tabla 54 *Frecuencia de las categorías B1 y B2 en las dos mitades del proceso* 258
Tabla 55 *Frecuencia de las acciones de la categoría B1. Confirmaciones y rechazos* 258
Tabla 56 *Frecuencia de las acciones de la categoría B2. Elaboraciones y reformulaciones* 261
Tabla 57 *Frecuencia de las acciones de la categoría B2 en las dos mitades del proceso* 264
Tabla 58 *Valores porcentuales de las acciones de la categoría B2 en las dos mitades del proceso* 264
Tabla 59 *Frecuencia de las categorías C1, C2 y C3* 267
Tabla 60 *Frecuencia por capítulos de las categorías C1, C2 y C3*..... 268
Tabla 61 *Frecuencia de las categorías C1, C2 y C3 en las dos mitades del proceso* 269
Tabla 62 *Frecuencia de las acciones de la categoría C1. Frases del tipo «nosotros»* 270
Tabla 63 *Frecuencia de las acciones de la categoría C1 en las dos mitades del proceso* 273
Tabla 64 *Frecuencia de las acciones de la categoría C2. Recapitulaciones literales*..... 274
Tabla 65 *Frecuencia de las acciones de la categoría C2 en las dos mitades del proceso* 276
Tabla 66 *Frecuencia de las acciones de la categoría C3. Recapitulaciones constructivas* 276
Tabla 67 *Frecuencia de las acciones de la categoría C3 en las dos mitades del proceso* 280

Anexos

Índice de anexos

Anexo I. *Características del género discursivo de la biografía* 342

Documentos elaborados por los alumnos en pequeños grupos 343

Documento final consensuado en gran grupo 362

Anexo II. *Transcripción de las grabaciones en vídeo de las sesiones de revisión* 365

Capítulo 1 366
Capítulo 2 373
Capítulo 3 384
Capítulo 4 400
Capítulo 5 410
Capítulo 6 423
Capítulo 7 437
Capítulo 8 451
Capítulo 9 460
Capítulo 10 471
Capítulo 11 484
Capítulo 12 498
Capítulo 13 510
Capítulo 14 517
Capítulo 15 532
Capítulo 16 543
Capítulo 17 555
Capítulo 18 559
Capítulo 19 567
Capítulo 20 572
Capítulo 21 588
Capítulo 22 610
Capítulo 23 622
Capítulo 24 633
Capítulo 25 646
Capítulo 26 657
Capítulo 27 668
Capítulo 28 686
Capítulo 29 697

Anexo III. *Diagrama de códigos en Atlas.ti* 709

Diagrama general de códigos 710

Diagrama de códigos para la categorización de los episodios 711

Diagrama de códigos para la categorización del habla del alumnado 712

Diagrama de códigos para la categorización del habla del profesor 713

Anexo IV. *Enlaces a las grabaciones en vídeo de las sesiones de revisión* 714

Anexo I. *Características del género discursivo de la biografía*

Documentos elaborados por los alumnos en pequeños grupos

CARACTERÍSTICAS DE UNA BIOGRAFÍA

Maria B., Carmen, Àngela, Amparo y Anna G.

CONTENIDO

En una biografía se habla de los logros de la persona, sus premios, su familia, sus estudios, su recorrido, de su nacimiento y su muerte (importante mencionar la causa de esta) y de sus motivaciones.

ESTRUCTURA

En cuanto a la organización de la información, la podemos encontrar de diferentes formas. Por un lado, se puede redactar de manera contínua, como por ejemplo, La Pasionaria. Por otro, también encontramos biografías cuya información está separada por apartados.

También identificamos diferencias en los inicios y en los finales. En algunas se empieza haciendo un resumen y después se explica con más detalle. Otras empiezan diciendo el lugar de nacimiento y la profesión y habla de sus familiares. Y en otras no se habla de su profesión como por ejemplo la de Marie Curie. Respecto a los finales, unas biografías terminan diciendo el año y la causa de la muerte como la de Marie Curie, y otras no son tan específicas como la de Rosa Parks.

A pesar de ser textos expositivos, también se observan secuencias narrativas cuando habla de la infancia y descriptivas cuando habla de sus premios y logros o describe algún movimiento como en el caso de la biografía de Rosa Parks cuando describe la escena del autobús.

ELEMENTOS PRINCIPALES

- Abundancia de fechas
- Verbos en pasado
- Lugares
- Nombres (personas, premios, asociaciones…)

ANÁLISIS BIOGRAFÍA

- **ESTRUCTURA**

- Todas las biografías están estructuradas de manera cronológica y las que son más extensas dividen la información por apartados.
- Todas empiezan introduciendo los datos biográficos de los personajes, excepto la de David Bisbal y la de Clara Campoamor, que empiezan con un pequeño resumen de la importancia que han tenido en sus diferentes ámbitos.
- En el caso de los personajes que han fallecido su relato biográfico acaba informando del día y el lugar de su muerte, así como si esto ha sido producido por alguna enfermedad.
- Las secuencias más abundantes son la narrativa, que se utiliza para contar acontecimientos como el día de nacimiento, o el desarrollo de distintos hechos a lo largo de su vida. Argumentativo, para explicar y dar motivos por los cuales ha sido esa persona importante. Por otro lado, encontramos la secuencia descriptiva, en aquellos fragmentos que pretender dar detalles sobre algún hecho o obra pictórica, como en el caso de Frida Kahlo. Y finalmente expositivo, ya que la finalidad del texto es informar sobre las distintas vidas.
- Al final de la biografía de Nelson Mandela se hace un pequeño resumen de la importancia que tuvo y que perdura en la actualidad en el ámbito político de su país.

- **CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS**

- La mayor parte de los verbos están en pasado.
- Utilización de la tercera persona del singular.
- En alguna biografía, como es el caso de la de Frida Kahlo aparecen citas textuales que están escritas entre comillas (“”).
- Gran utilización de fechas para la posterior explicación de hechos históricos que han marcado la vida de los biografiados. En especial la de Clara Campoamor por su gran relevancia en la historia política de España.
- Utilización de un registro estándar.
- Aparece un gran número de adjetivos.

- **CARACTERÍSTICAS NO PERTINENTES**

- En la de Frida Kahlo se hace una extensa explicación de la familia de la pintora, incluso se pude considerar como una explicación liosa en la que no se acaba de entender bien su árbol genealógico.
- En la biografía de Clara Campoamor se dan demasiados datos históricos, tanto fechas, como acontecimientos o nombres de partidos políticos que pueden favorecer a no entender el texto, ya que algunos son innecesarios para entender la vida de Campoamor.
- Bajo nuestro punto de vista, a todas las biografías les falta una pequeña reflexión al final para resumir la vida y los acontecimientos que han sido importantes. Sobretodo vemos esta necesidad en las biografías más extensas.

ALUMNOS/AS:

- Gari
- Héctor
- Carlos B
- Carme M
- Anna

Análisis de biografías: Robe Iniesta, Emma Watson, Jorge Lorenzo y Macarena García

· Intención: informar sobre la vida de una persona detalladamente.

· Estructura: la estructura sigue un orden cronológico de los hechos. Comienza nombrando el nombre y el lugar y fecha de nacimiento. Además, informa del hecho más importante de su carrera profesional. Más adelante habla de su familia y seguidamente hace mención de los estudios obtenidos. Por último, describe los trabajos realizados durante su carrera y los premios obtenidos.

· Características y contenidos:

- Citas del protagonista.
- Datos numéricos y fechas.
- Lugares y nombres propios.
- Tiempos verbales en tercera persona y en pasado: vivió, cambió, recibió o fabricó.
- Ejemplificaciones: películas (Harry Potter, Palmeras en la nieve), Carreras y circuitos (Circuito de Jerez) y discos (Agila)
- Lenguaje estándar.
- Se encuentran secuencias narrativas para referirse a la vida familiar de la persona.

· Diferencias:

- A diferencia del resto de las biografías, encontramos una con un lenguaje más cercano al lector y a la hora de exponer información muestra un cierto punto de vista más personal
- Algunas biografías informan sobre los hechos en presente y otras en pasado. Generalmente, la vida familiar suele estar contada en presente y la vida laboral en presente.

CARACTERÍSTICAS DE UNA BIOGRAFÍA

Semejanzas en cuanto al contenido:

- Narra hechos reales.
- Suele empezar narrando los inicios profesionales de la persona.
- Hablan del entorno familiar, o al menos lo menciona.
- Dónde estudió/ influencias
- Ámbito profesional (sus logros, por ejemplo: premios, obras, libros, canciones…)
- Ideología
- Hay una clara diferencia entre las biografías de personas que siguen sus carreras profesionales a diferencia de las que ya han fallecido, ya que estas últimas tienen un final cerrado.

Rasgos de la estructura:

- Predomina el uso de verbos en pasado “Estudió en la Sorbona y en 1929 conoció…”, aunque en ocasiones se usa el presente histórico “originaria de una familia burguesa, destaca desde temprana edad como una alumna brillante…”
- Se narra en tercera persona del singular.
- Abundancia tanto de nombres propios y fechas como de signos gráficos (comillas, paréntesis…).
- Cuentan con una estructura cronológica, ya que los hechos se narran siguiendo un orden temporal.

Miguel, Patricia, Andreu y Helena

Biografías

Lucía, Inés M, Carlos O y Aitana

Se ha procedido a la lectura de las siguientes biografías: Jane Austen, Miguel de Cervantes, Blanca Suárez y Robe Iniesta. A continuación, se presentan las principales conclusiones que se han extraído de los textos biográficos. Al mismo tiempo, se ha realizado una clasificación de dichas conclusiones en función de su pertinencia o no pertinencia en el proceso de creación de los textos biográficos.

	Pertinente	**No pertinente**
Estructura	- Incluir en el primer párrafo tanto los años de nacimiento y defunción como la relevancia de la persona biografiada. - Organizar la información en diferentes apartados. - Ordenación lógico-temporal. - Aplicar un título a la biografía.	- Información del texto poco organizada.
Contenido	- Expresar la repercusión cultural que la persona ejerció. - Presentar los distintos personajes a medida que aparecen.	- Pasar por inadvertida la relevancia de la persona de la que se escribe. - Poca calidad literaria. - Pocos detalles de la vida de la persona descrita. - Algunas biografías están poco actualizadas.
Características lingüísticas	- Incluir datos objetivos y fechas. - Ilustra las hazañas de la persona biografiada con	- Exceso de fechas y de datos poco relevantes.

	ejemplos de su trabajo. - Uso del presente histórico.	
Intención comunicativa	- El objetivo principal es informar con intenciones didácticas. - Por lo general los textos son expositivos, pero pueden incluir alguna secuencia argumentativa hacia el final del texto. - Incluir algunas secuencias narrativas o descriptivas con la finalidad de enriquecer el texto.	- Demasiada argumentación: algunos autores expresan su opinión constantemente dejando de lado a la persona biografiada, convirtiendo así el texto en argumentativo.

CARACTERÍSTICAS COMUNES EN LAS BIOGRAFÍAS

- En cuanto a la **estructura** común de las biografías, podemos apreciar como en el primer párrafo se enuncia el motivo por el que la persona biografiada es famoso/a y dónde y cuándo nació. A continuación, se habla del desarrollo personal, aportando datos relevantes acerca de su vidas, como por ejemplo qué estudió y cómo ha ido evolucionando su trayectoria profesional y los logros que ha conseguido. Por último la conclusión, generalmente contiene información acerca de el fallecimiento de la persona biografiada o si por el contrario sigue viva, añade información sobre sus últimos logros y éxitos.

- **Características lingüísticas**
- Párrafos con conectores temporales
- Adjetivos descriptivos
- Verbos en 3 ª persona del singular
- Verbos copulativos
- Fragmentos narrativos, descriptivos
- Citas (entre comillas)

- **Errores**
- empezar los párrafos sin sujeto
- Desequilibrio a la hora de utilizar los diferentes tipos de fragmentos (descriptivos, narrativos o valorativos), centrándose únicamente en un tipo.

Inés N
Gemma
Judith
Maria D

Irene, Lorena, Marta e Irene G

BIOGRAFÍA.

Características.

- **Estructura**

-Es cronológica.

-Es tripartita:

1. Introducción: características generales (año de nacimiento, aspectos destacados...).
2. Desarrollo: trayectoria de su vida y carrera (sucesos más trascendentes).
3. Conclusión: valoración de la importancia de la persona.

-Puede tener subapartados.

-Puede tener título (inusual).

- **Características lingüísticas**

-Tercera persona (habitualmente).

-Verbos de acción: "pintó", "rodó", "grabó"...

-Verbos en pasado.

-Conectores de adición, consecuencia...

- **Contenido**

-Citas literales del personaje en cuestión.

-Datos exactos (fechas, número de ventas, títulos de obras...).

-Generalmente expositivo con fragmentos descriptivos, narrativos y valorativos.

-Objetividad.

-Características personales.

-Inclusión de fotos.

-Curiosidades.

CARACTERÍSTICAS COMUNES DE LAS DIFERENTES BIOGRAFÍAS

Al analizar nuestras biografías se han encontrado varias características en común. En cuanto a la estructura se divide en introducción, desarrollo y conclusión, y además se distribuye de la siguiente manera:

En el primer párrafo se encuentra, en primer lugar, un resumen general en el que se encuentra su lugar y fecha de nacimiento y muerte. Además, define la importancia de la persona en tres o cuatro palabras, por ejemplo:

Sorolla: Pintor español
Najwa: canta-autora y actriz española
Simone: pensadora y novelista francesa

Además en este párrafo se especifica el origen de la familia y algunos acontecimientos que marcan la vida del personaje.

Najwa: la cantidad de trabajos
Frida: accidente
Sorolla: sus estudios
Tonucci: empieza a crear viñetas
Simone: sus estudios y conoce a Jean-Paul Sartre

En el segundo párrafo, aparecen algunas de sus producciones, las cuales les han llevado a la fama, por ejemplo:

Frida y Sorolla: algunas de sus obras y características.
Najwa: algunos de sus papeles de actriz.
Tonucci: su proyecto pedagógico.
Simone: sus numerosos libros y ensayos.

A continuación, se centra en la producción más destacada, que son las siguienes:

Simone: “El Segundo Sexo”
Frida: su primera exposición de cuadros
Najwa: su papel en vis a vis
Sorolla: sus grandes encargos

En el siguiente párrafo, se encuentran algunas funciones sociales que han ejercido estos personajes, como por ejemplo:

Frida y Simone: su función en diferentes partidos políticos
Sorolla: obras de denuncia social
Najwa: concierto benéfico e inicio de gira
Tonucci: exposición de su concepción y visión de la educación.

Para finalizar, en el último párrafo se puede ver que en cada biografía es diferente.
En el caso de Najwa y Tonucci, habla de sus premios y sus próximos eventos. En el caso de Frida, habla de su muerte y de un museo referente a ella que se encuentra en la actualidad. En el caso de Sorrolla, se encuentran opiniones de los críticos sobre sus obras y su influencia y finalmente, en el caso de Simone, habla d ellos derechos humanos y de la mujer.

Otras características generales que se encuentran en las diferentes biografías son estas:

- Predominio del texto expositivo
- Verbos en pretérito imperfecto a lo largo de todo el texto
- Uso de la 3ª persona del singular (empezó, estudió, participó…)
- Se caracteriza por su objetividad
- Textos claros y precisos
- Conectores lógicos y de orden (posteriormente, además, tras, sin embargo…)
- Algunas citas en primera persona (“sufri dos graves accidentes...”, “porqué estoy tan sola que...”...)

Isabel, Olga, Alba, Nerea M, Estela y Mireia

Universitat de València

FACULTAT DE MAGISTERI

Características biografía

Presentado por: Celia, Olga M, Sara, Irina y Violeta

Asignatura: Lengua española para maestros

Profesora: Aranzazu Bea Reyes

Curso académico: 2018-2019.

Clase: 1º D

Valencia, 7 de marzo de 2019

Estructura interna

1. Introducción.

Aparecen los siguientes elementos:

- Ninguna lleva título.
- Nombre completo del sujeto
- Nacimiento (fecha y lugar)
- Acontecimientos
- Rasgos que destacan en su vida como las obras en el ámbito que se enmarca, su profesión, sus éxitos…

Elementos negativos a destacar de las biografías analizadas

- En el caso de la biografía de Nelson Mandela no especifica la fecha de su fallecimiento ni siquiera si ha sucedido, ni el hecho por el cual destacó. Si no que directamente pasa a explicar su infancia.
- En la biografía de Virginia Woolf en cambio en la introducción se centra demasiado en aspectos secundarios como ahora la explicación del monólogo interior y no relata uno de los hechos por el cual es principalmente conocida.
- En la de Maliklan no existe una introducción característica y se inicia directamente dando por hecho el conocimiento del lector.

2. Desarrollo.

Los elementos clave en el desarrollo son:

- Descripción o breve narración de su infancia y familia.
- Los estudios y profesiones que ha realizado esa persona.
- La vida amorosa o la vida más íntima.
- Dependiendo del contexto sociocultural de cada persona, narra un tipo de vida u otro (época, política, rasgos propios…)
- Los éxitos que ha obtenido (novelas, canciones, premios…)

Algunos de los aspectos negativos que hemos encontrado en el desarrollo son:

- En el caso de la biografía de Nelson Mandela, no se explica de manera clara el contexto sociopolítico en el que vive para entender cuáles son los problemas en los que se ve sumergido durante su vida. El autor en este caso da por supuesto que conocemos mucha información sobre el personaje que se nos describe.
- En varias biografías se observan características opuestas. Por un lado, una de ellas presenta demasiada información de su vida privada y amorosa, dejando a un lado su carrera como escritora. Y, por otro lado, en la otra hay demasiada cantidad de datos sobre su vida profesional.
- En el caso de las biografías de escritoras, hay una de ellas que simplemente destaca sus novelas más famosas con el título y el año en que se publicaron sin especificar sus características más comunes para conocer los temas en los que se suele centrar su obra.
- En una de las biografías se observan una cantidad excesiva de ejemplos de autores, obras o músicos que hacen que la lectura se vuelva pesada y difícil de entender.

3. Conclusión.

Los elementos clave son:

- Fecha y lugar de la muerte.
- Si la persona que se describe no está muerta, describe una característica de su vida o hace una valoración positiva o negativa sobre su vida.
- Hace citas que dijo la persona de la biografía.

Aspectos negativos encontrados en la conclusión.

- En algunas biografías, faltan los conectores temporales.
- En la biografía de Virginia Woolf no hay conclusión clara, cambia de un tema a otro sin tener relación.
- En el caso de Mandela, este autor no pone fecha de su muerte y nos hace creer que sigue vivo.

Estructura externa de las biografías.

- En cada biografía muestra una idea o característica de cada autor, menos en el caso de Virginia Woolf.
- Falta de conectores en cada párrafo.
- El tipo de texto es narrativo.

Universidad de Valencia

Lengua Castellana para maestros

Análisis de biografías

Profesora: Arancha Bea

Curso: 2018-2019

Presentado por:
María
Nerea L
Laura Mu
Noelia
Sergio

Las biografías que hemos escogido han sido las siguientes: Frida Kahlo (María Belda), David Bisbal (Nerea Lucas), Michael Jackson (Laura Muñoz), Coco Chanel (Noelia Guillén) y Emma Watson (Sergio Herrera).

Vemos que en el primer párrafo de todas las biografías exponen claramente el hecho por el cual son conocidos y tienen cierto renombre.

Mientras que las distintas biografías están estructuradas de distintas manera dependiendo de varios factores: la fama mundial que tuvieron e influenciaron a la sociedad, como por ejemplo Frida Kahlo que influenció mucho más la sociedad de su época que por ejemplo David Bisbal; y el otro factor es el hecho de que si esa persona ha fallecido o no, ya que si ha fallecido se transmite un vocabulario mucho más elogiador y de respeto.

Por esto podemos diferenciar en dos tipos de biografías por un lado las de Frida Kahlo, Michael Jackson y Coco Chanel; y por otro lado a David Bisbal y Emma Watson

Vemos que en las biografías de Frida Kahlo, Michael Jackson y Coco Chanel sigue la siguiente estructura:

1. Primero expone su vida personal, el lugar donde nació y sus vivencias
2. Las causas por las que fueron famosas estas personas:
    a. Frida Kahlo: expone su obra (su perspectivas vs perspectiva surrealista), cómo empezó pintado…
    b. Coco Chanel: su estilo personal de diseño de ropa y cómo se adaptó a la sociedad.
    c. Michael Jackson: su evolución en la música y cómo consiguió tener tanta fama

Mientras que por otro lado vemos a Emma Watson y David Bisbal, que no profundiza tanto en su vida y nos relata la forma en la que consiguieron la fama y en el caso de Emma Watson las labores humanitarias que ha realizado.

Por lo tanto vemos que prácticamente todos los textos son narrativos y descriptivos ya que nos narran sus vivencias y también parte descriptiva ya que nos describe las formas por las cuales se hicieron famosos.

Documento final consensuado en gran grupo

ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LA BIOGRAFÍA

Título

- Recomendable, pero no indispensable (en algunas biografías analizadas no aparecía).
- Evitar utilizar como título "Biografía" (el nombre de la actividad).
- No necesariamente tiene que aparecer el nombre de la persona biografiada.
- Ejemplo propuesto en clase: "David Bisbal, de OT al estrellato".

Principio (uno o dos párrafos)

- Nombre completo y apellidos.
- Lugar y fecha de nacimiento y fallecimiento (si es el caso), a menudo indicados entre paréntesis:
  - Nombre y apellidos (lugar nacimiento, fecha – lugar fallecimiento, fecha).
  - Nombre y apellidos (lugar, fecha nacimiento – fecha fallecimiento) → Si nació y falleció en la misma localidad, no hace falta repetirla.
- Motivo de fama: por qué es un personaje reconocido → resumen de la importancia de esa persona (p. ej., "gracias a esta persona, las mujeres pudieron votar").
- Resumen de su obra o hazañas: aquello que lo define, algo específico sobre su personalidad → resumen breve de la vida del personaje.

Cuerpo del escrito

- Información sobre la vida de la persona biografiada: tipo de familia en la que nació, estudios, trayectoria profesional (logros y/o fracasos), vida sentimental, enfermedades graves, fallecimientos significativos, etc. → Todo aquello que caracteriza de manera específica a la persona que se biografía.
- Los datos deben ser relevantes: precisos, exactos, mencionando fechas y lugares determinados.
- Si se mencionan otros personajes, es necesario presentarlos → especificar el vínculo que mantienen (o mantenían) con el biografiado.
- La información puede estar dividida en subapartados: "infancia", "edad adulta", "vejez" o "última etapa"
  - Los títulos de estos subapartados pueden ser más específicos y originales, es decir, pueden referirse a hechos, circunstancias o rasgos de la personalidad del biografiado (por ejemplo, "Exilio en Francia", "Segundo matrimonio", "Aumenta la familia" o "El éxito de la perseverancia").
  - Aunque es conveniente distribuir la información en subapartados, tampoco se debe abusar (→ no poner demasiados).
- Información estructurada siguiendo un orden cronológico.

Parte final

- Si la persona biografiada ha fallecido, se suele mencionar el motivo, el lugar y la fecha de la muerte. → En ocasiones, puede aparecer una frase emotiva.
- Si el biografiado no ha fallecido, se menciona lo más relevante que haya hecho o vivido en el período más reciente, es decir, se informa sobre su vida actual (en algunas biografías, aparecía un resumen del personaje biografiado).

Características generales del escrito:

- Uso de verbos en pasado o en presente.
- Conectores lógicos y de orden temporal.
- Texto de base expositiva:
  - Secuencias argumentativas → fragmentos valorativos
  - Secuencias narrativas
  - Secuencias descriptivas → lugares, personas, etc.
- Inclusión de citas → palabras del biografiado o de otra persona sobre el biografiado.
- Lenguaje estándar.
- Objetividad mediante la impersonalidad → Evitar la primera persona
- Uso de sinónimos (hipónimos e hiperónimos) (→ara no nombrar al sujeto de la misma manera durante todo el escrito).
- Claridad y precisión.
- Datos: numéricos, nombres propios, títulos de obras.

Posibles errores:

- Información no relevante
- Información poco estructurada
- Conectores (los necesarios, sin abusar)
- Opinar y valorar en exceso → puede convertir el texto en argumentativo.

Anexo II. *Transcripción de las grabaciones en vídeo de las sesiones de revisión*

GRABACIÓN 1: martes 26/03/2019. Duración: 1h 09min 03seg

(→ está duplicada en el archivo, por eso tiene una duración de 2h y 18 min.)

1:1 PROF: Lo que v...
C3. Recapitulacion...

PROF: Lo que vamos a hacer es revisar, tened en cuenta que vuestros compañeros os van a ayudar, ya dijimos que es muy fácil detectar errores ajenos o cosas raras en los textos ajenos y muy difícil en los textos propios, porque uno casi siempre lee lo que quería haber puesto y no lo que pone de verdad. Cuesta, cuesta separarse y leer como si no fuera tuyo.

Vamos a ver el primero. No tengáis miedo de hablar, por favor, porque si no esto no va a funcionar, pero intentemos hacerlo de uno en uno.

1:2 Record...
C2. Recapitulacion...

Recordad todas las características… el día que pusimos en común las características de la biografía, Inés tomó notas y me lo envió, y yo el otro día lo ordené y lo tenéis subido desde el jueves.

Vamos a leerlo.

1. Revisión de la primera entrada del blog (C1): Patricia (0:04:58 a 0:25:01)

PATRICIA, la autora, lee la primera entrada.

MARÍA PILAR, UNA MUJER QUE LUCHÓ POR SU SUEÑO

María Pilar Subías (Huesca, Aragón, 29 de junio de 1941) mujer que destaca por su eterna vocación por los niños. Originaria de una familia humilde, estudió en el colegio Santa Ana ubicado en la ciudad de Huesca, en el que realizó con éxito sus estudios tanto básicos como universitarios, consiguiendo así una carrera que le permitió cumplir su sueño y convertirse en maestra. Este fue un gran logro para María Pilar, puesto que en esa época las mujeres tenían muchas dificultades para obtener estudios universitarios, ya que sus vidas giraban entorno al ámbito doméstico. Así pues, tanto ella como su madre, tuvieron la fortuna de desarrollar su faceta profesional. Al finalizar su carrera, se enamoró del hombre con el que, tras 54 años, sigue compartiendo su vida, Manuel Bescós Laguarta.

13 PATRICIA: El título, que es muy largo, es que puse otro, pero se me quedó ese.

14 PROF: «María Pilar, una mujer que luchó por su sueño», a mí no me parece excesivamente largo, ¿cuál era el otro? ¿Te acuerdas?

15 PATRICIA: Sí, «María Pilar, una mujer luchadora».

16 PROF: ¿Cuál os gusta más?

17 VOES ALUMNADO: Este.

18 PROF: Sí, a mí también, con diferencia. Si a todo el mundo le gusta más uno, es que es mejor ese, seguro. Bueno, en general, tampoco es una afirmación 100% verdad.

19 PROF: «María Pilar Bretos Subías (Huesca, Aragón, 29 de junio de 1941) mujer que destaca por su eterna vocación por los niños…». Venga va, ya hay cosas ahí que deberíais ir viendo. [La profesora da el turno de palabra a Inés M. que ha levantado la mano].

20 INÉS M: «María Pilar (…) destaca por su eterna vocación…». Quitaría «mujer que».

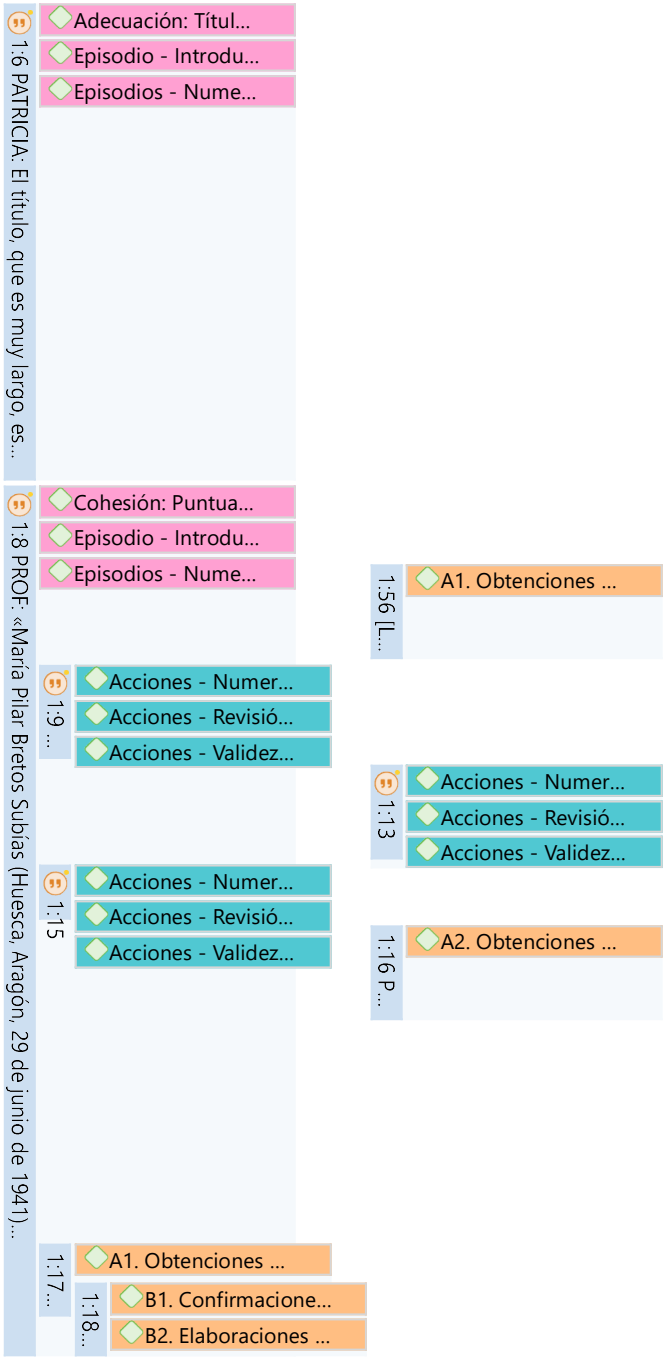
21 VIOLETA: Pondría un punto después de la fecha: «María Pilar Bretos Subías (Huesca, Aragón, 29 de junio de 1941). Mujer que destaca…».

22 MARTA: Yo pondría «…es una mujer que…».

23 PROF: [Vuelve a leer las líneas con los cambios propuestos]. Bueno se pueden poner muchas cosas, pero a ese principio le falta algo de puntuación.

24 VOCES ALUMNADO: Una coma.

PROF: Claro, una coma, «María Pilar Bretos Subías (Huesca, Aragón, 29 de junio de 1941), mujer que destaca por su eterna vocación por los niños. Originaria…». Ah, entonces sí pasa algo en esa construcción. ¿Qué pasa? Tienen razón tus compañeros, yo creía que continuaba sin un punto, pero si hay un punto ahí, ¿qué?, ¿qué pasa? ¿quién lo explica? ¿quién explica algo? ¿quién dice sugerencias? A ver, las sugerencias que ha dicho Marta, claro, Marta, lo que te ha propuesto es añadir el verbo «María Pilar Bretos Subías (Huesca, Aragón, 29



25 de junio de 1941) es una mujer que destaca por su eterna vocación por los niños» punto y ahí sí que tendría sentido ese punto. O lo que había dicho Inés «María Pilar (…) destaca por su eterna vocación por los niños» punto. También estaría bien porque, por lo menos sintácticamente, pero así lo que pasa es que… tal como está escrito nos faltaría una coma al principio otra al final y que siguiera la oración, parece una explicativa, ¿verdad? ¿Lo ves, Patricia?

26 PATRICIA: sí, sí.

27 PROF: entonces, bueno, ya tienes sugerencias. ¿Cuál os gusta?

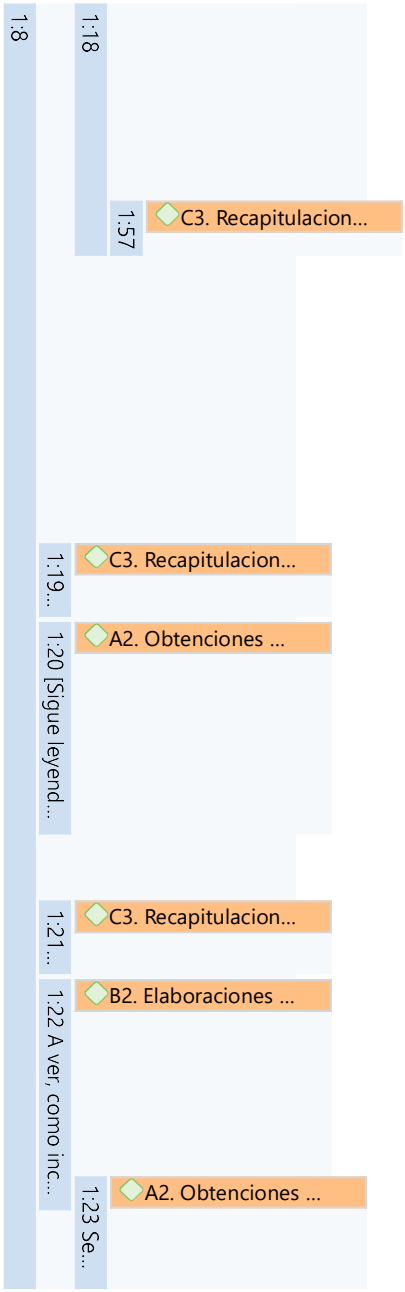
28 VOZ ALUMNA: Me gusta con las comas.

29 VOZ OTRA ALUMNA: a mí también.

30 PROF: ¿Os gusta con las comas? A mí lo de que «es una mujer que» también me parece que queda bien, pero, vaya, eso la autora, la autora siempre puede elegir siempre e incluso por supuestísimo rehacerlo de otra manera. Aquí estamos en un primer acercamiento. [Sigue leyendo, rehaciendo el texto] «Originaria de una familia humilde, estudió en el colegio Santa Ana ubicado en la ciudad de Huesca, en el que realizó con éxito sus estudios tanto básicos como universitarios, consiguiendo así una carrera que le permitió cumplir su sueño y convertirse en maestra». ¿Suena bien, eh?

31 VOCES ALUMNADO: Sí.

32 PROF: ¿Qué? Se pueden decir cosas, aunque no estén mal, también de apreciación, de estilo… Patricia se lleva la medalla de valiente, es la primera que está aquí aguantando el chaparrón, que no es chaparrón, que es trabajo. ¿Qué? A ver, como incorrección yo no detecto… Además es larga y está bien construida, además hay una *variatio,* una variación en tanto que no comienza [de nuevo] por el sujeto, sino, digamos, por una cualidad o una adjetivación en realidad, «originaria de tal…», coma y luego el sujeto. Es una manera de variar las oraciones, y no escribir siempre sujeto, verbo predicado. Seguimos: «Este fue un gran logro para María Pilar, puesto que en esa época las mujeres tenían muchas dificultados para obtener estudios universitarios, ya que sus vidas



32 giraban entorno al ámbito doméstico». No me interesan tanto vuestras caras como vuestros comentarios, lo siento.

33 [Risas].

34 ANNA L: A lo mejor donde pone «en esa época» poner «en aquella época».

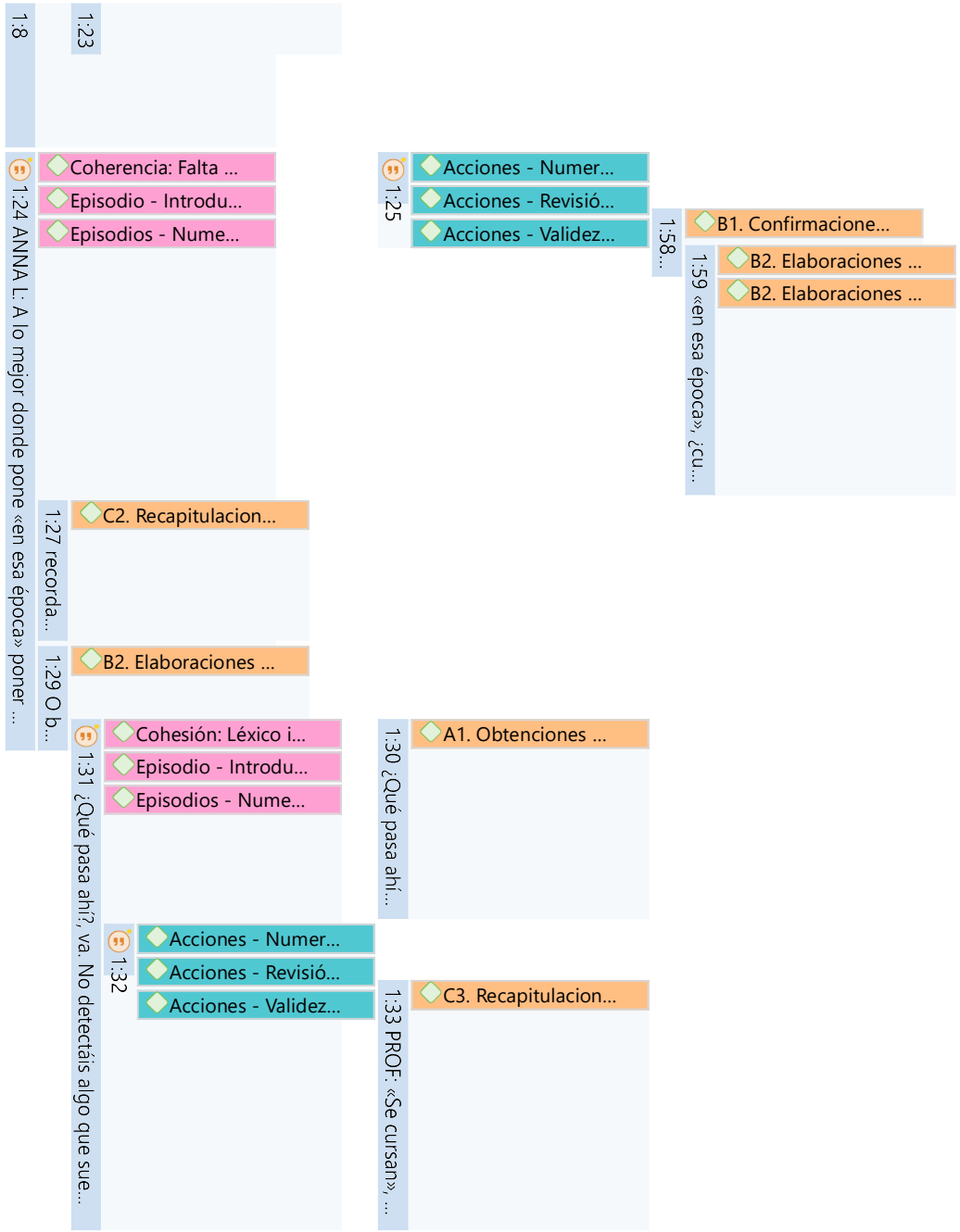
PROF: Bueno, eso es un detalle de estilo, pero yo, quizá, lo que haría falta es precisar… «en esa época», ¿cuál era esa época? Porque nació en el 41, o sea que estudió ya la carrera por lo menos 18 años después, pues en el 59 o así. Quizá yo precisaría, «a finales de los años cincuenta» o algo así, «a principios de los sesenta» que es cuando estudió. Porque no está en «esa época» o en «aquella época» por mucho que os parezca a vosotros, quiero decir no es lo mismo cuando habéis retratado un abuelo o una abuela que un padre o una madre, es diferente. Entonces sí es «aquella época», pero, vaya, no es que esté mal, pero recordar que hablábamos en las características de la biografía, cuando comentabais aquello que no estaba bien, entre otras cosas decíais, lo decíais vosotros no lo decía yo, decíais hace falta que sean precisos, con datos, fechas, etc., ¿no?, entonces aquí yo precisaría un poco, si os parece. [Se dirige a la autora] O bien pones «en esa época», coma, y lo explicas o bien directamente «porque a finales de los años cincuenta todavía las mujeres tenían muchas dificultades para obtener estudios universitarios». ¿Qué pasa ahí?, va. No detectáis algo que suena un poquiiiiito raro, un poquiiiiito raro. Un poquiiiiito.

36 [Nadie contesta]

37 PROF: ¿Los estudios universitarios se obtienen? ¿Qué se hace? ¿Se obtienen?

38 VOCES ALUMNADO: Se cursan

PROF: «Se cursan», «se finalizan» depende de lo que queramos decir, la precisión del lenguaje, recordad. De todos modos, esto no es tampoco un error, pero sí hemos de tender a la máxima precisión y como además vamos a corregir los textos entre todos, por lo menos esta primera parte, tenéis que ser finos porque luego la corrección va a ser fina también, evidentemente. No fina con ironía, sino fina de verdad, ¿vale? Qué calladitos estáis, esto de la cámara es fantástico, macho, [risas], es mano de santo, la voy a traer cada día, aunque no

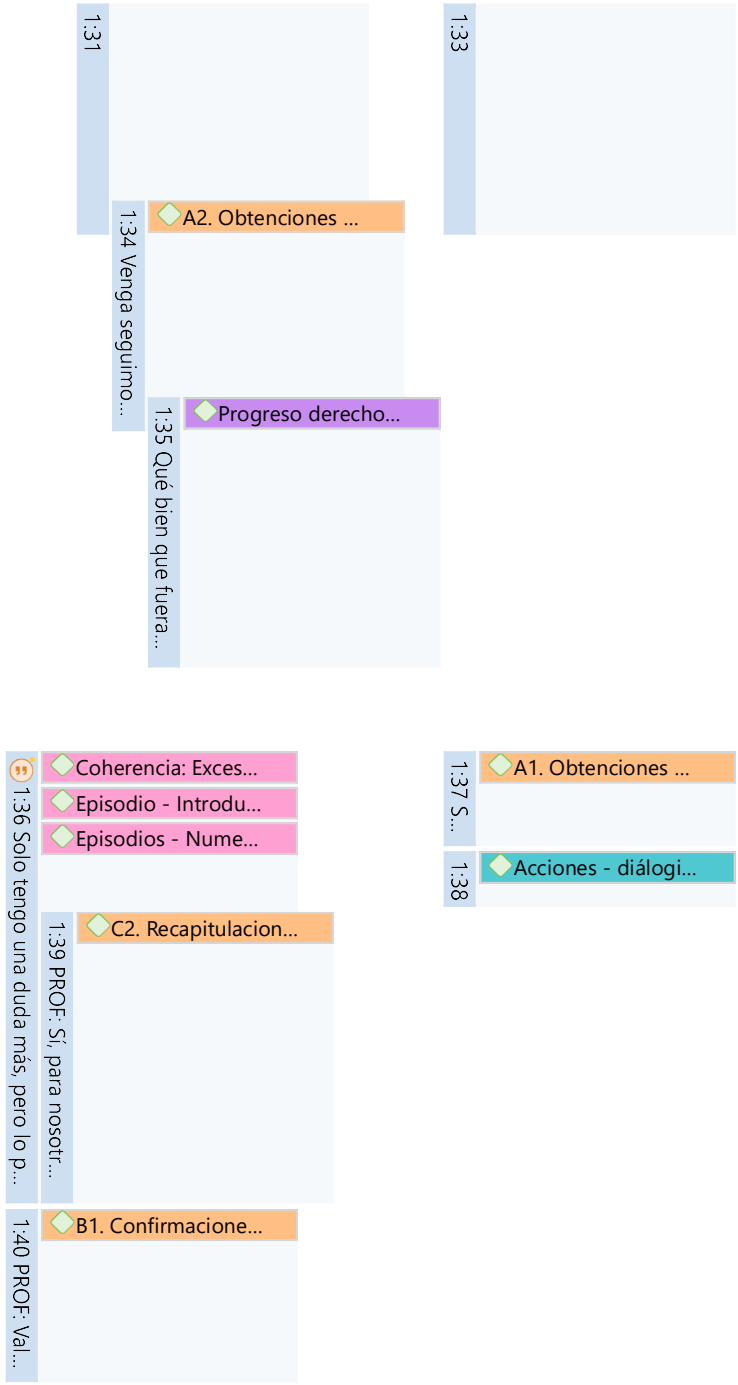


39 la use. Entendéis lo que quiero decir, hay que pensar en el significado de los verbos y de los sustantivos y de los adjetivos. Podría haber escrito «para cursar estudios universitarios» o «para finalizar estudios universitarios» o «para obtener un título universitario» quizá sí, o «para alcanzar un título universitario», pero «para obtener estudios universitarios» ya se tambalea un poquito en cuanto al sentido. Venga seguimos. «Ya que sus vidas giraban entorno al ámbito doméstico». Ningún reproche, yo nada que decir, si alguien tiene algo que decir que lo diga. Vale. [Continúa leyendo la entrada] «Así pues, tanto ella como su madre, tuvieron la fortuna de desarrollar su faceta profesional. Al finalizar su carrera, se enamoró del hombre con el que, tras 54 años, sigue compartiendo su vida, Manuel Bescós Laguarta.». Qué bien que fuera al acabar la carrera, no os ofendáis, a mí es que me nacen estos comentarios, sobre todo en la época, fue muy bueno que fuera al acabar la carrera y no antes porque si se casaban antes dejaban los estudios no porque ella quisiera dejarlos y tal sino porque los dejaban, pasaban estas cosas entre las mujeres, esto lo sabemos. Me gusta mucho que precise, no sé si es verdad o no, … no hace falta que contéis del todo verdades, pero me gusta. Vamos a volver al principio «vocación por los niños»… quizá sí porque estás relacionando vocación con profesión; al principio me sonaba muy raro pero después de leer el fragmento ahora ya no me suena tan raro. Solo tengo una duda más, pero lo podemos dejar. ¿Este texto para quién va destinado, Patricia?

40 PATRICIA: Para nosotros.

41 PROF: Sí, para nosotros, fundamentalmente, aunque sea abierto pero, vaya, no creo que vaya a tener muchos más visitantes que nosotros y, no pero es normal, es a nosotros a quienes nos interesa, es para nosotros, entonces, quizá no haga falta decir «Aragón» porque Huesca yo creo que todos los aquí presentes sabemos dónde está. No es que esté mal, eh, no está mal y lo puedes dejar, y está bien que lo dejes… Aragón aún, pero si hubieras puesto «Huesca, Aragón, España» te diría, quita España, a ver, si fuera para…

42 PROF: Vale muy bien, está bastante bien, no hay…. Yo no detecto errores… como error error error solo hemos comentado la coma, lo demás son modificaciones, precisiones, etc., si empezáis tan bien no sé cómo vamos a corregir, pero bueno.



[Aplauso].

GARI: Perdón una pregunta, ¿«puesto que» y «ya que» son sinónimos? O es como un matiz.

PROF: Son conjunciones causales, son conjunciones que expresan causas.

GARI: «…tanto ella como su madre…», «Así pues, tanto ella como su madre, tuvieron la fortuna de desarrollar su faceta profesional.».

PROF: Pues sí señor, está entre sujeto y predicado, el sujeto de «tuvieron» cuál es, «ella y su madre», «tanto ella como su madre tuvieron la fortuna». Ahora ya no sé cuál es… «tanto ella como su madre tuvieron…», «tanto ella como su madre tuvo…»…

VOCES ALUMNADO: Nooo, «tuvieron».

PROF: Vale, vale, esperemos que la sintaxis funcione por mayoría también. Esto luego cuando me oigan los… bueno, no quiero pensarlo. Yo creo que esa como sobra como dice Gari, está entre sujeto y predicado. ¿Quién defiende lo contrario? Que lo defienda y lo comente.

PROF: Da igual los comentarios que hagáis, en realidad me interesan todos los comentarios que hagáis, los buenos, los malos, los regulares, todos, y los escritos también claro, si lo hacéis todo perfecto, yo no tengo nada que decir. Vamos a ver el siguiente.

PROF: Bueno, va una cosa más. Esto es una pregunta muy importante porque nos hemos centrado en corrección, en detección de matices y la pregunta que nos debemos de hacer, la primera que nos deberíamos hacer al leer este primer párrafo es ¿nos hacemos una idea de aquello que caracteriza o individualiza a esta persona?

VOCES ALUMNADO: Sí, sí, sí.

PROF: Sí, no es que diga muchas cosas de ella, pero se centra en una que considera que la identifica mucho que es su vocación de maestra, en realidad. Y el hecho de haber conseguido un título universitario en un momento en el que no era tan fácil para las mujeres. En los sesenta había mujeres en las

53 universidades, pero no era tan frecuente como ahora. Solo hace falta mirar esta clase. Es impresionante. En ese sentido, es verdad, pensadlo, es importante. 1:51 1:55

2. Revisión de la segunda entrada del blog (C2): Irina (0:25:13 a 0:48:36)

PROF: Vamos a ver el siguiente. Irina, ¿lo lees en voz alta, por favor? Alta, alta. Si no te doy el micro a ti.

IRINA [lee la entrada de blog en voz alta]:

UNA MUJER CON ILUSIÓN POR VIVIR.

Salvadora Magraner Cataluña (El Romaní, Valencia, 04 del 12 del 1934) conocida por sus familiares y amigos como "Salvorín", es una mujer que destaca por sus grandes dotes en la costura y la repostería y por sus ganas de conocer mundo. Se puede caracterizar como una persona valiente, energética y luchadora debido a múltiples decisiones al largo de su vida, como el hecho de marcharse a Francia en busca de trabajo para ayudar a su familia, afectada por la postguerra. A pesar de las pocas oportunidades que le ha brindado la vida, consiguió sacar adelante a sus cuatro hijas y ofrecerles la posibilidad de estudiar que ella no tuvo. Actualmente, con 84 años, sus principales prioridades se han convertido en viajar y cuidar de los demás.

PROF: Son muy emocionantes, me gustan un montón en realidad, es que es verdad…, son muy chulos…

VOZ DE ALUMNA: ¿Es tu abuela?

PROF: Di, ¿cómo te llamas?

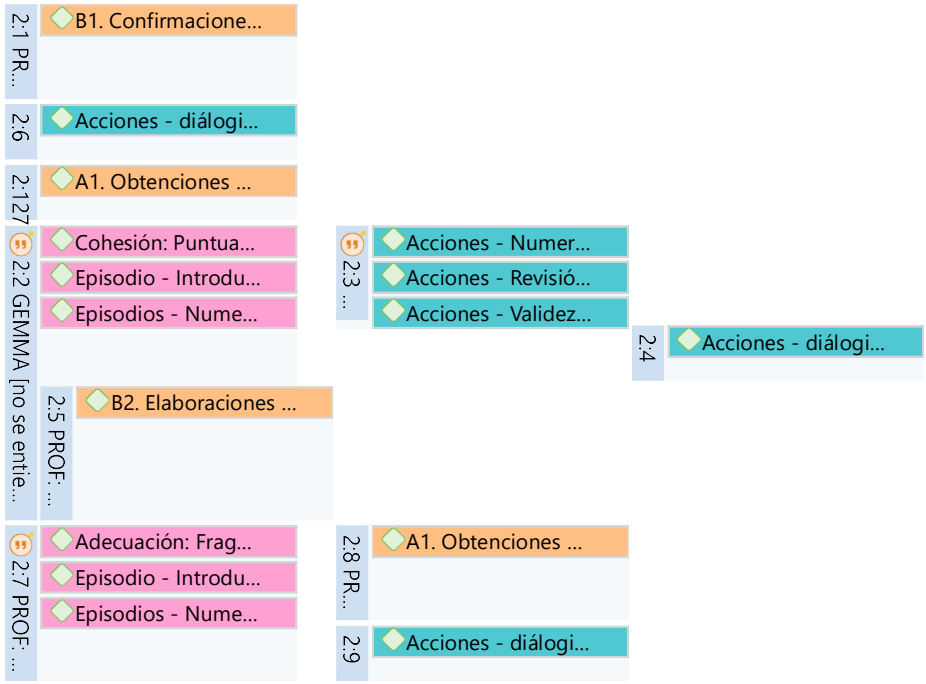
GEMMA [no se entiende bien, pero luego la profesora repite lo que ha dicho]: Que lo del punto en el título…

IRINA: Ay, sí…

PROF: Pero está muy bien, así nos sirve para corregirlo. Efectivamente, lo primero que salta, así, a la vista es que los títulos, los apartados… ¿qué?, no llevan punto, ¿vale?

PROF: La pregunta clave: ¿nos hacemos una idea de qué caracteriza a esta mujer?

VOCES ALUMNADO: Sí [se oyen varios «sí»].



14 PROF: [Vuelve a leer el principio, hasta el primer punto y seguido]: «Salvadora Magraner Cataluña (El Romaní, Valencia, 04 del 12 del 1934) conocida por sus familiares y amigos como “Salvorín”,…», va, ¿qué? [silencio, como nadie responde, la profesora. continúa leyendo hasta el primer punto y seguido] …es una mujer que destaca por sus grandes dotes en la costura y la repostería y por sus ganas de conocer mundo». ¿Habéis visto cómo ha objetivado…, cómo ha narrado con cierta objetividad, de una manera lo más objetiva posible…, ella seguro que de su abuela no dice que «destaca por sus grandes dotes en la costura y la repostería» sino que «hace unos pasteles de muerte» y «que cose como los ángeles» o algo así, pero claro, estamos en un texto expositivo, recordad, aquí hay un cambio muy importante en esta enunciación, ¿lo veis o qué?

15 VOCES ALUMNADO: Sí.

16 PROF: Vale. Pero bueno [vuelve a empezar a leer], «Salvadora Magraner Cataluña (El Romaní, Valencia, 04 del 12 del 1934) conocida por…», ahí hay una cosa de puntuación que grita.

17 IRENE: Yo decía…

18 PROF: Tú di lo que quieras.

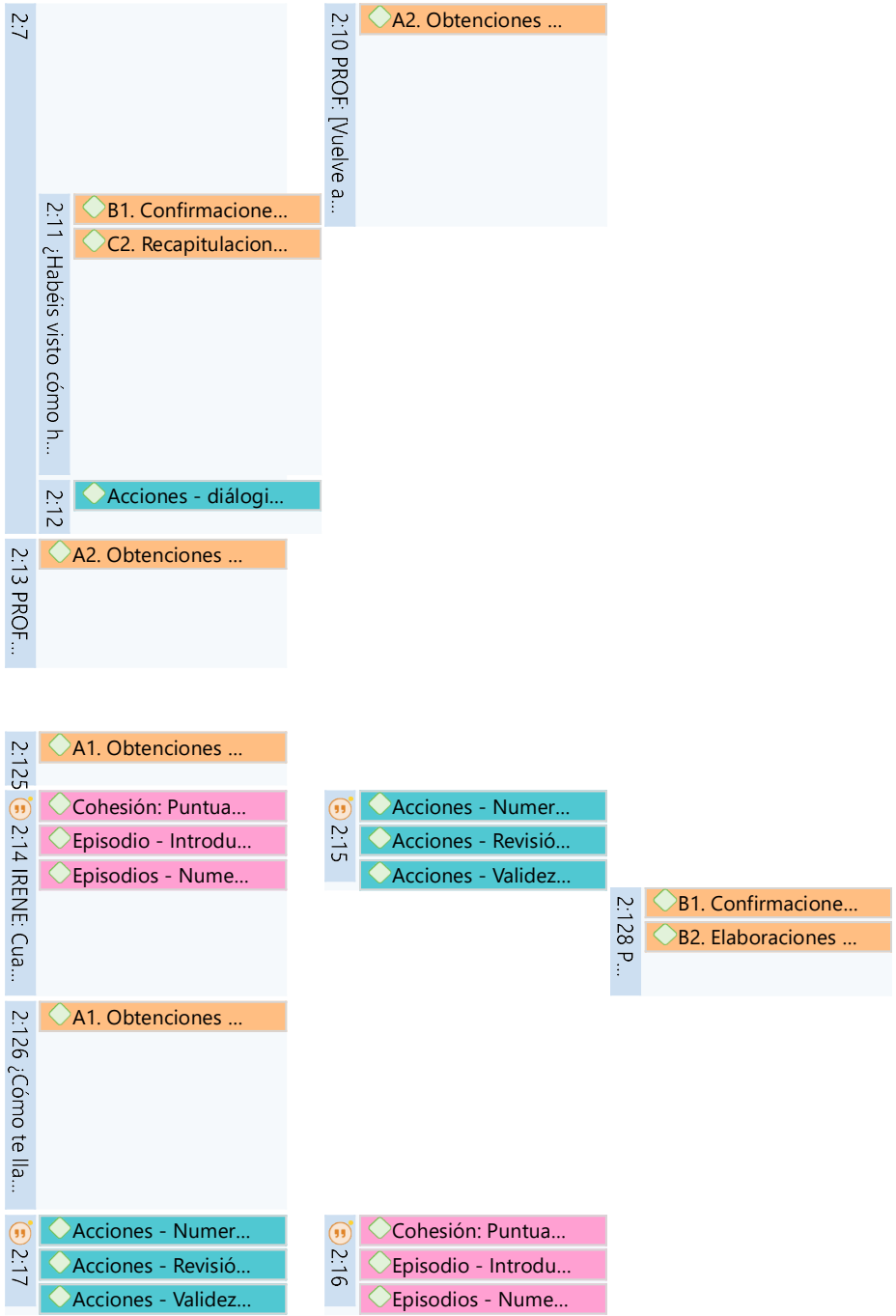
19 IRENE: Cuando dice: «…que destaca por sus grandes dotes en la costura y la repostería…» coma.

PROF: Podría ser, no es que lo pida a gritos como yo decía, pero podría ser porque separa dos miembros de una enunciación un poco diferentes, es una buena precisión, no es imprescindible pero quizá incluso se entendería mejor. [La profesora ve una mano levantada y se dirige a esa persona] ¿Cómo te llamas?

OLGA: Olga

PROF: Olga, *endavant.*

OLGA: Yo cambiaría la coma que hay detrás de «Salvorín» porque separa sujeto y predicado y la pondría detrás de «Salvadora Magraner Cataluña».



24 PROF: Vale, ¿qué pasa?, a ver, ¿qué más opciones? ¿Cómo te llamas? Alto que te oiga la cámara.

25 MARÍA: Una coma delante de «conocida» porque es como una aclaración… (se oye «sí» de fondo, de otros alumnos).

26 PROF: ¿Eso es lo que ibais a decir todos los que habéis levantado la mano? [se oye que dicen varios «sí»]. ¿Dónde estaba la que ha dicho…? Olga…

27 OLGA: Sí, yo había dicho de cambiarla…

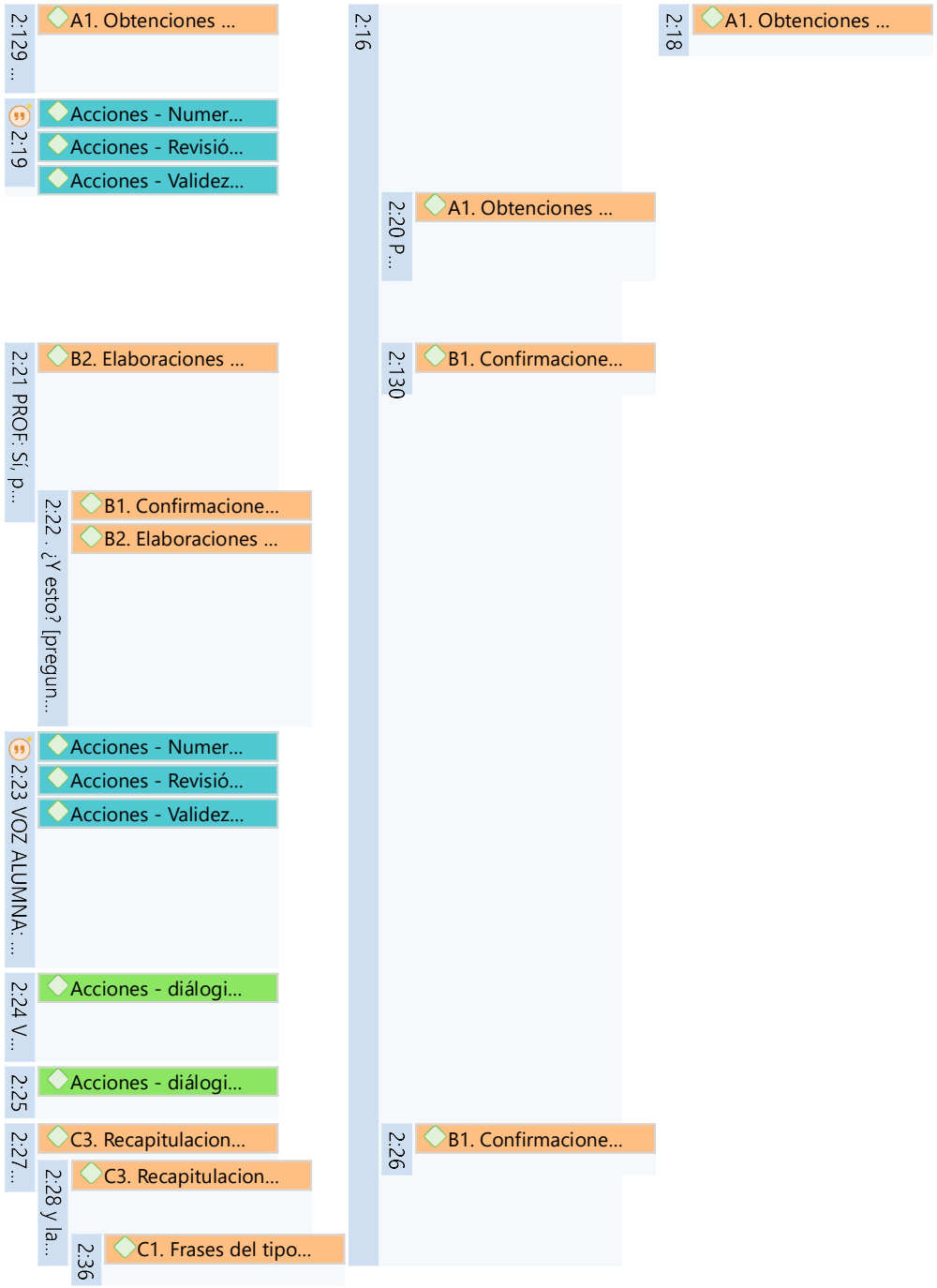
28 PROF: Sí, pero es que no se trata de cambiarla [señala las pantallas]; se trata de añadir porque lo que hay en realidad es una explicativa, es como un elemento que se puede poner o quitar y por eso va entre comas, es una explicación y la coma iría aquí, por cierto [señala detrás del paréntesis], no aquí [señala delante del paréntesis]; es importante, iría aquí [vuelve a señalar]. ¿Y esto? [pregunta señalando el paréntesis con lugar y fecha de nacimiento]. [Responde ella misma] No está mal, pero a mí no me gusta mucho… Se puede poner así, se puede poner con barras, pero ya que solo hay una fecha, yo la pondría desplegada, «4 de diciembre de 1934», si hubiera mucho numerito porque hay dos fechas o lo que sea…

VOZ ALUMNA: Yo iba a decir que después de «Salvorín»…, poner o lo que has dicho de quitar la coma o poner un punto y luego ya «Es una mujer que destaca por sus grandes dotes…». Porque «conocida por sus familiares y amigos como "Salvorín"» es como una cosa que habla de lo del monte o de la zona en la que le hablan, o sea que le llaman, y después ya empieza a hablar de lo que… de por lo que es conocida.

VOZ OTRA ALUMNA: Es que está explicando, simplemente dice, esta mujer que es conocida por ese nombre, destaca por tal.

GARI: Es un inciso.

PROF: Es un inciso. A ver. Las cosas las podemos escribir de muchísimas maneras, ¿eh?, eso ya lo dijimos, ya lo dijimos, y la autora y el autor tienen la última palabra, siempre que el texto esté bien, sea comprensible, adecuado, coherente y cohesionado y todo lo demás. En este caso, no es tan extraño que



en seguida después del nombre te digan cómo se llama habitualmente, imaginad cualquier… el nombre de Prince, por ejemplo, no sé qué no sé cuántos, conocido como Prince, o posteriormente conocido como… cómo le llamaban, el Artista, ¿no? Quiero decir, es algo así, a mí no me parece mal que esté ahí, lo que le falta es una comita. Además, es importante que nos lo diga pronto porque tal vez ella, después la autora utilice "Salvorín" como apelativo para identificar al personaje, entonces es importante que nos lo diga pronto. Bueno, podría decirlo más adelante, tampoco…, no es que sea transcendental, ¿eh?, pero, vaya, es un inciso que yo lo veo así. [Vuelve a leer rápidamente y en voz alta este primer fragmento]: «Salvadora Magraner Cataluña (El Romaní, Valencia, 04 del 12 del 1934) conocida por sus familiares y amigos como "Salvorín", es una mujer que destaca por sus grandes dotes en la costura y la repostería y por sus ganas de conocer mundo». Está bien, me hace mucha gracia porque… [Sigue leyendo en voz alta las siguientes oraciones] «Se puede caracterizar como una persona valiente, energética y luchadora debido a múltiples decisiones al largo de su vida, como el hecho de…». ¿Ahí qué? ¿Qué queréis decir? Decid lo que queráis…

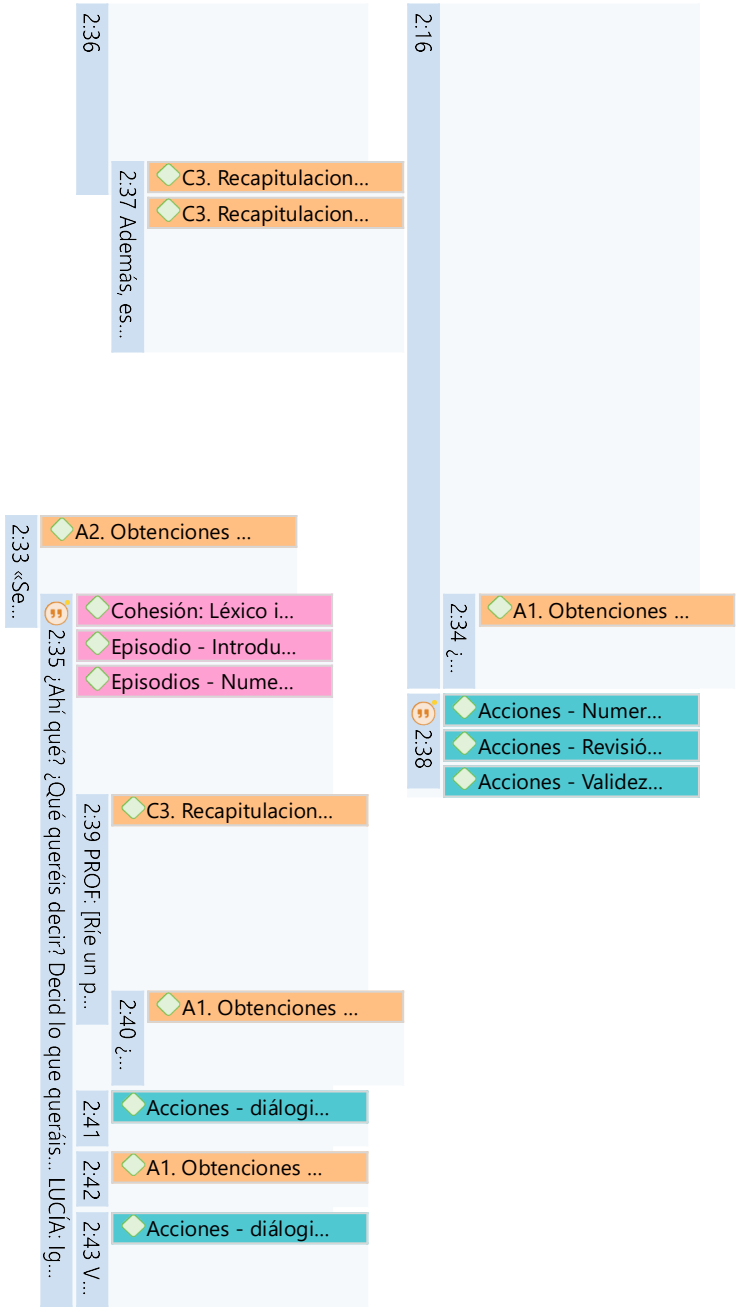
LUCÍA: Igual es más de estilo, pero para las personas me pega más "enérgica" que "energética".

PROF: [Ríe un poco] "Energética" suena a "bebida energética". Es una de las cosas que esperaba que saliera. Bueno, tienes que buscarlo en la RAE, búscalo en la RAE, alguien que lo busque, venga, en un momento, y que lea la definición de "energética". Quizá se pueda aplicar a una persona, pero ya te digo que lo que le ha pasado a Lucía a mí también me ha pasado, me ha sonado a "bebida energética" evidentemente. Y, sin embargo, "enérgica" sí. ¿Qué, estáis de acuerdo?

VOCES: Sí, sí.

PROF: ¿Habéis buscado ya "energética"? Léelo, por favor.

VOZ ALUMNA: «Perteneciente o relativo a la energía. Que produce energía. Estudio y aplicaciones de la energía».



38 PROF: Que produce energía… en fin, yo creo que “enérgica”, mejor. Y alguien ha levantado la mano… ¿cómo te llamas?

39 PAULA: Que no sé si también es de estilo o qué pero me sonaría mejor a lo mejor «… luchadora debido a múltiples decisiones al largo de su vida…», yo diría «…a lo largo de su vida».

41 PROF: Mmmmm… A ver, lo de “energética” y “enérgica” no es de estilo, en realidad, es de precisión lingüística y lo que ella está diciendo es de corrección. No sabría ni explicarte por qué, es una expresión, una locución. [Vuelve a leer el fragmento] «Se puede caracterizar como una persona valiente, energética y 42 luchadora debido a múltiples decisiones al largo de su vida, como el hecho de 43 marcharse a Francia en busca de trabajo para ayudar a su familia…». Venga, va, qué más. (Acaba de leer el fragmento): «como el hecho de marcharse a Francia 44 en busca de trabajo para ayudar a su familia, afectada por la postguerra. A pesar de las pocas oportunidades que le ha brindado la vida, consiguió sacar adelante a sus cuatro hijas y ofrecerles la posibilidad de estudiar que ella no tuvo. Actualmente, con 84 años, sus principales prioridades se han convertido en viajar y cuidar de los demás». ¿Qué Andreu?

45 ANDREU: “Postguerra” se puede poner con *t* y sin *t* también, ¿no?

46 PROF: ¿En castellano se puede poner con *t?*

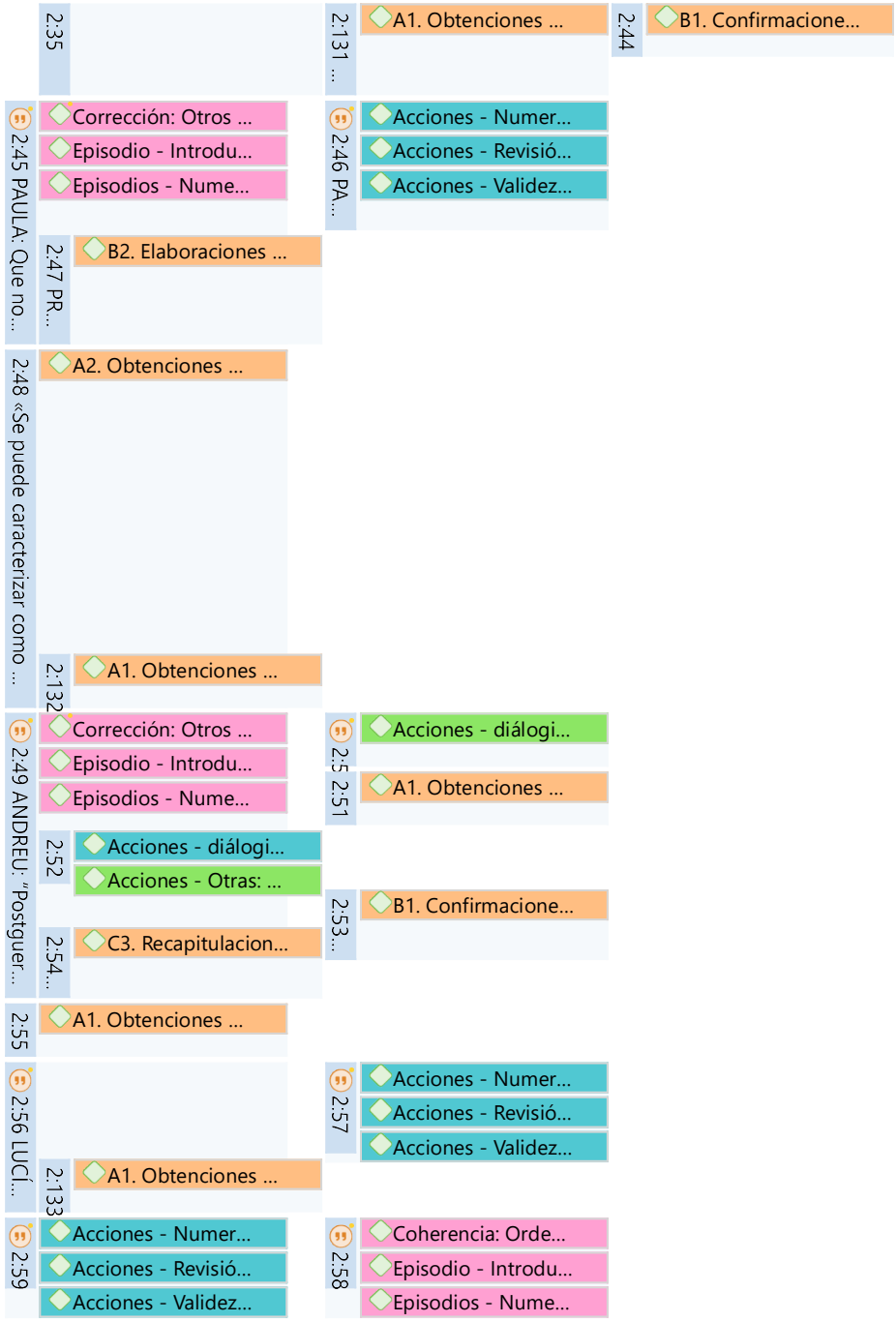
ANDREU: Sí, lo acabo de mirar.

PROF: Lo acabas de mirar, muy bien, perfecto. Pues se puede poner con *t* y sin *t.* Yo te iba a decir que le quitaras la *t,* así que fantástico; si lo puedes poner con *t* y sin *t,* como tú quieras. (ese *tú* se dirige a Irina, la autora del fragmento) ¿Qué más?

LUCÍA: Yo no, no estoy segura yo… ¿“al largo” no tendría que ponerse “a lo largo”?

PROF: Sí, lo acaban de decir. Patricia (que ha levantado la mano).

PATRICIA: La coma que hay después de *vida*, yo eso lo separaría, pondría un punto y, en la oración de la derecha pondría “Uno de sus… de sus actos o de



47 sus… o sea como que lo que más marcó su vida fue…" no sé si me estoy explicando.

48 PROF: Sigue, sigue, sigue que estabas en ello.

49 PATRICIA: Pues eso, el separar las dos oraciones, decir que tuvo muchas complicaciones pero separarlo de la siguiente oración, no hacerlo tan largo.

PROF: A mí me gusta, me gusta así de largo, siempre que no haya incorrecciones sintácticas; pero no solo porque sea largo, me gusta porque… ahora miraremos otras cosas, pero «Se puede caracterizar como una persona valiente, energética y luchadora debido a múltiples decisiones al largo de su vida, como el hecho de…», está dando…, está poniendo un ejemplo, está ejemplificando por qué se la considera luchadora. Podrías decirlo de otra
51 manera, evidentemente, se puede escribir de muchas maneras, con dos puntos, con un punto y retomar la frase de otra manera, puedes hacerlo de muchas maneras, pero esta no está mal, es una ejemplificación… luchadora como por ejemplo con esta decisión crucial en su vida que tal. ¿Qué? ¿Sí o no? Esto cuesta, ¿eh?, hay que pensar, sale humo de las cabezas. ¿Nerea cómo vas?
52 Vale.

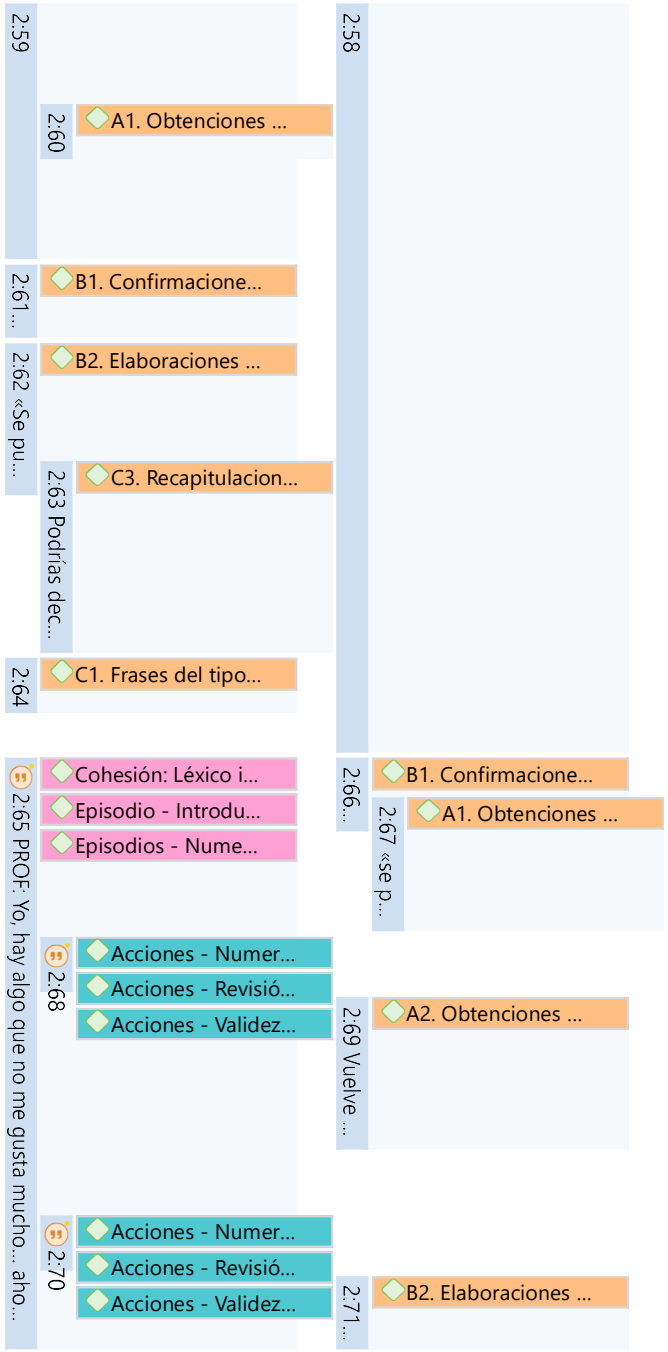
53 PROF: Yo, hay algo que no me gusta mucho… ahora veremos por qué, si consigo explicarlo porque tampoco es fácil… A ver, ese «Se puede caracterizar», «se puede caracterizar…», ¿no podríamos decirlo de otra manera? No es que esté mal…

VOCES ALUMNADO: «Se considera» o…

54 PROF: [Vuelve a leer esas líneas] «Salvadora Magraner Cataluña (El Romaní, Valencia, 04 del 12 del 1934) conocida por sus familiares y amigos como "Salvorín", es una mujer que destaca por sus grandes dotes en la costura y la repostería y por sus ganas de conocer mundo. Se puede caracterizar como una persona…»

VOCES ALUMNADO: «Es conocida…».

PROF: Casi «se caracteriza» más que «se puede caracterizar», por qué «se puede caracterizar»… O sencillamente «Es una persona valiente, enérgica…». O



«Es considerada…» si quieres, si no quieres decir que «es». Pero yo diría «es» sencillamente, ¿para qué «se puede caracterizar» si lo «es»? Yo creo. [La profesora da el turno de palabra a Inés N., que ha levantado la mano].

INES N: «Se puede definir»?

PROF: Es parecido, aunque queda un poco mejor, quizá.

VOZ ALUMNA: ¿Y «se caracteriza por ser una persona…»?

PROF: También. Yo preferiría en todo caso «se caracteriza» o «es» que «se puede» esa perífrasis ahí de posibilidad no acabo de entend…, es como si estuviera inseguro el autor…, transmite una cierta inseg…, que lo entiendo, pero un poco el lector recibe esa impresión: se podría caracterizar así pero también de otra manera, ¿eh?, ¿vale?, ¿lo veis o qué?

[La pantalla entra en suspensión].

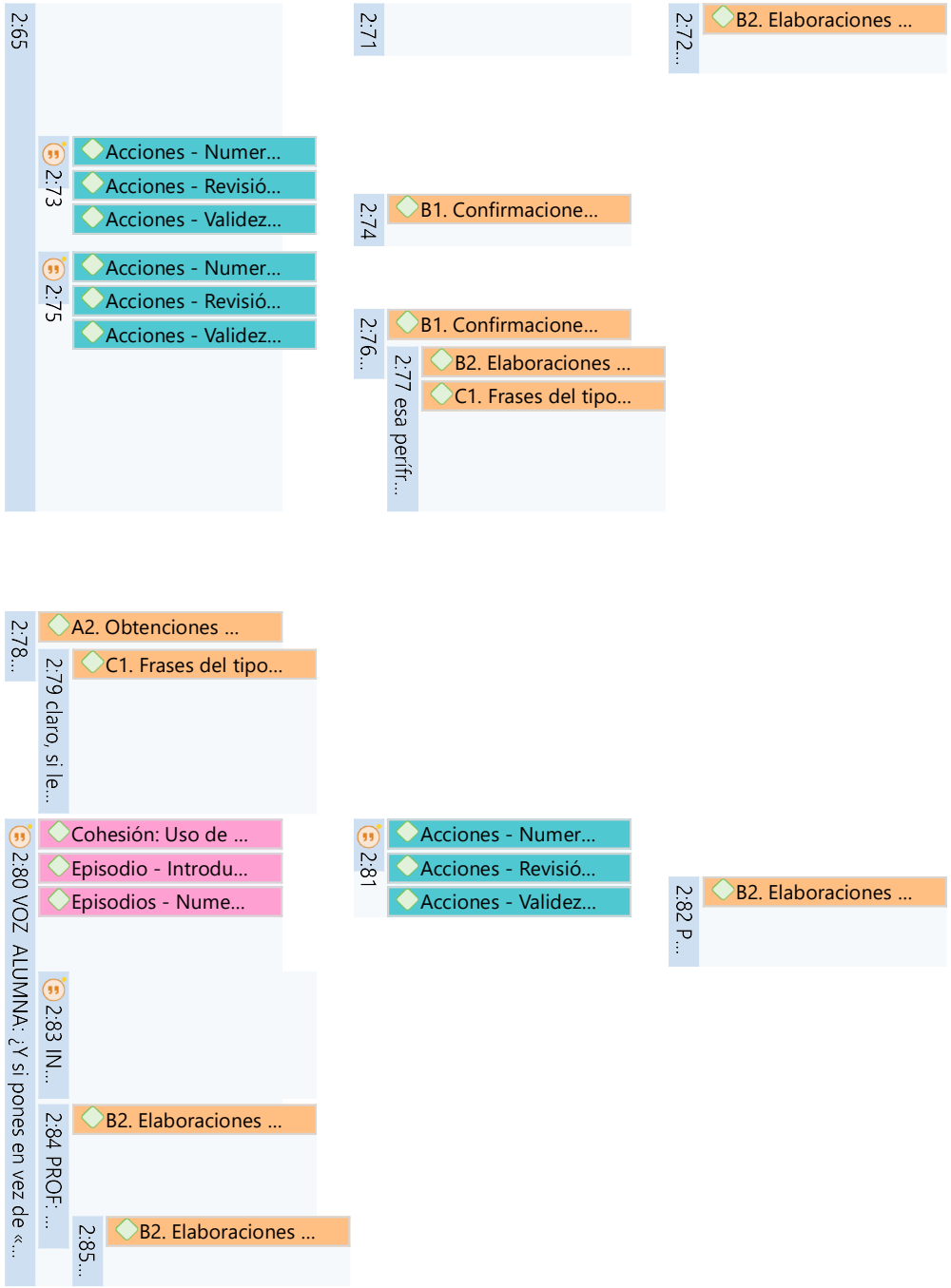
PROF: ¿Alguien puede tocar el ratón, por favor, en la primera fila? A ver, dónde estábamos… [Relee de nuevo el fragmento con algunas de las variaciones propuestas: «…Es una persona valiente, enérgica y luchadora…», claro, si le cambias el «se puede caracterizar» ya queda raro el «debido a múltiples decisiones». Eso siempre pasa, en los textos cuando cambiamos una cosa hay que tener mucho cuidado con todo lo demás.

VOZ ALUMNA: ¿Y si pones en vez de «debido», «a causa», es lo mismo?

PROF: Yo es que ese «debido a» también lo reharía. «Es una persona valiente, enérgica y luchadora…» (pausa) «…porque…»

INÉS M: Es que creo que esto puede quedar bien. «Se caracteriza por ser una persona valiente, enérgica y luchadora debido a sus múltiples decisiones a lo largo de su vida…».

PROF: Yo es que el «debido a» casi lo cambiaría por un «por». «Es una persona valiente, enérgica y luchadora porque ha tenido que tomar decisiones importantes…» o «trascendentales…» o no sé, o tal, «a lo largo de su vida» o sencillamente «grandes decisiones». No está mal así tampoco, ¿eh?, Irina, como tu quieras, estamos como hilando muy fino. Si lo quieres dejar con «Se



65 caracteriza por ser una persona valiente…», me gusta más «es» que «se caracteriza», pero bueno, o «se define», «como una persona valiente, enérgica y luchadora…» «…debido a múltiples decisiones…», yo diría a las «decisiones que ha tenido que tomar a lo largo de su vida».

66 CARLOS: «…debido a las múltiples decisiones tomadas a lo largo de su vida»

67 PROF: Sí, algo así, hay que poner un verbo, pide un verbo a gritos.

68 CARLOS: Y un «las» también delante de «múltiples», ¿eh?

69 OTRA VOZ: Sí

70 PROF: Bueno, los artículos determinados…, yo, a veces también utilizo los nombres así… bueno esto es un indefinido… un… tal, un cuantitativo. Pero no me importa tanto que tenga determinante o no, como que aparezca un verbo ahí, «debido a que ha tenido que tomar» o «a que ha tomado» o «que se ha visto obligada a tomar decisiones importantes o determinantes o claves o lo que sea a lo largo de su vida, como el hecho de marcharse a Francia en busca de trabajo para ayudar a su familia… afectada por la postguerra». ¿Afectada por la postguerra? ¿Nos afecta? Sí nos afecta pero…, ¿afectada?

71 VOZ ALUMNA: Influenciada o…

72 PROF: No sé, pregunto, estoy preguntando…

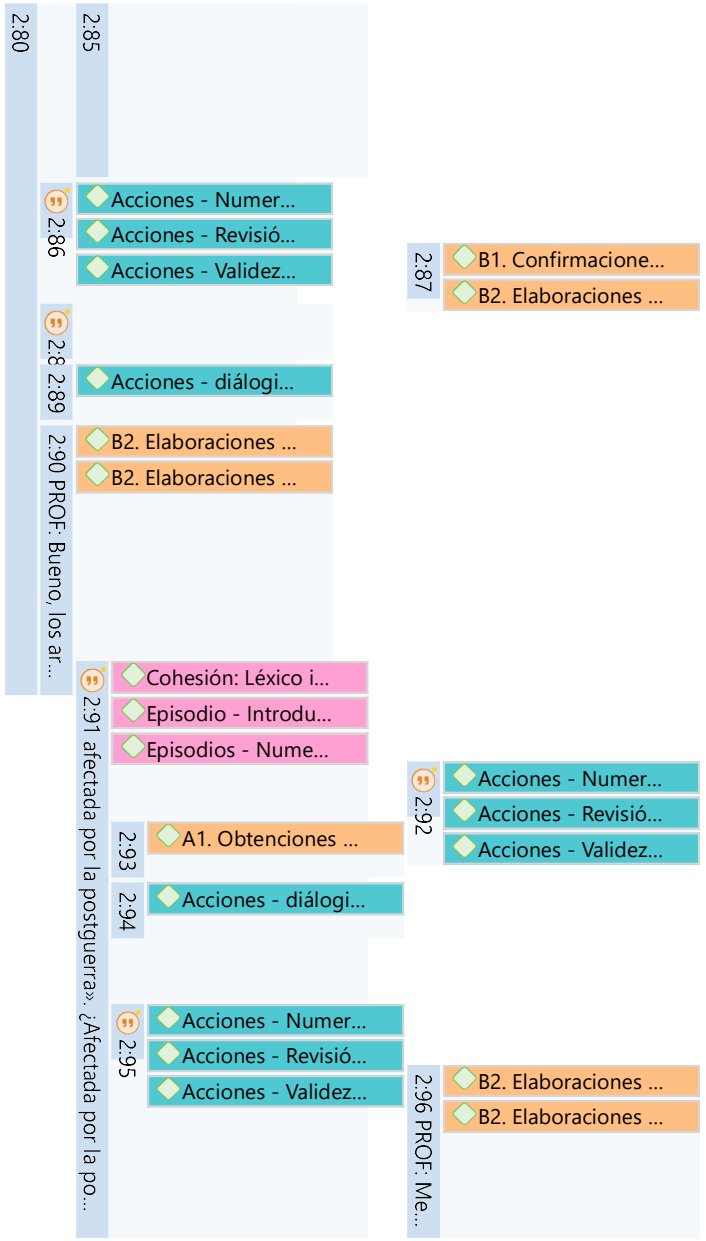
73 VOZ ALUMNA: A ver, le afecta la postguerra y entonces se tiene que ir.

74 PROF: Sí, sí, pero…

75 VOZ ALUMNO: Condicionada…

PROF: Me gusta más, afectado suena mucho a… a una enfermedad… yo diría «en plena postguerra», quitaría el «afectado» y diría «en plena postguerra», ¿qué? O… «en plena…, eh… o… «durante la difícil situación de la postguerra» o algo así, no «afectada». Pero eso sí es cuestión de estilo, yo diría.

[Sale del aula Miguel].



78 PROF: A ver el final «A pesar de las pocas oportunidades que le ha brindado la vida, consiguió sacar adelante a sus cuatro hijas y ofrecerles la posibilidad de estudiar que ella no tuvo. Actualmente, con 84 años, sus principales
87 prioridades se han convertido en viajar y cuidar de los demás». Vale, un detalle.

88 VOZ ALUMNA: En vez de «se han convertido en», «son» directamente.

80 VOZ OTRA ALUMNA: Sí.

81 PROF: A mí lo de «se han convertido» no me gusta, a parte de que antes ya…

82 INÉS M: Antes tenía «sus ganas de conocer mundo» y ahora «se han convertido en viajar».

83 VOZ ALUMNA: Siguen siendo.

84 PROF: Claro, no es que se han convertido, ya eran desde el principio, tiene razón Inés, tú (a Irina, la autora) antes ya has dicho que se caracteriza por «sus ganas de conocer mundo», entonces… primero no «se convierten» y luego… ¿las prioridades *se convierten?* Hay que pensar en los sujetos y en los verbos y en los complementos, y ponerlo en infinitivo: las prioridades convierten algo… Vale, yo no pondría «se han convertido».

85 VOZ ALUMNA: Es otra cosa.

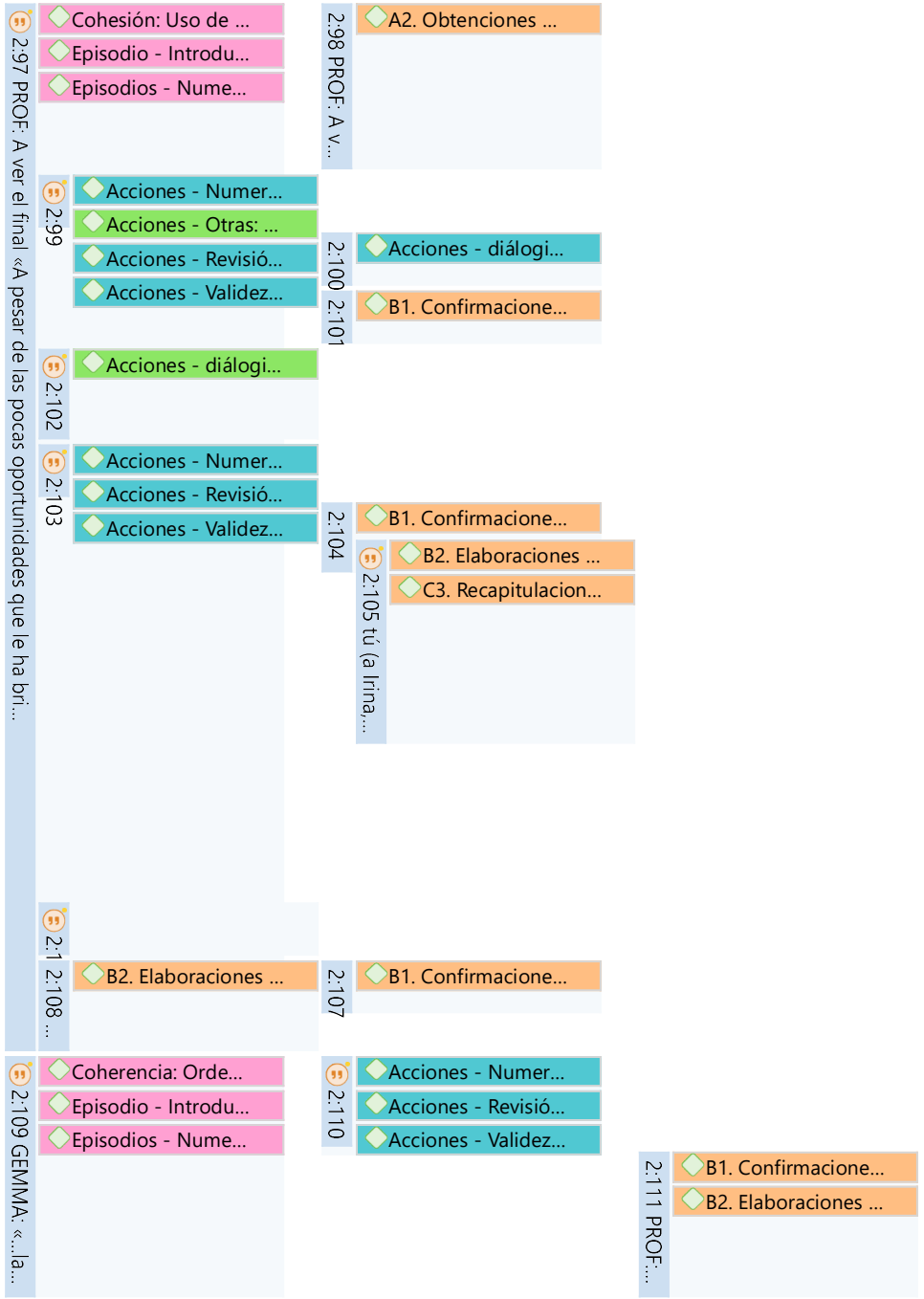
PROF: Espera un segundito, acabemos esto. «…a sus 84 años, sus principales prioridades…».

VOZ ALUMNA: «…siguen siendo…».

PROF: Muy bien. «…sus principales prioridades siguen siendo…» o… lo que sea, o «son», o «siguen siendo». A ver, Gemma.

GEMMA: «…la posibilidad de estudiar que ella no tuvo», yo cambiaría el orden, yo pondría «la posibilidad que ella no tuvo de estudiar».

PROF: relee rápidamente… No sé si estaría muy de acuerdo, creo que sería un poco indiferente… aunque casi me gustaría más así porque sería «la posibilidad de estudiar» «que ella no tuvo», si estás diciendo «la posibilidad de estudiar» y en medio quieres decir «que ella no tuvo», lo tienes que poner entre comas,



porque estás cortando «la posibilidad de estudiar», el sintagma es «la posibilidad de estudiar». No pasa nada, también estaría bien, depende de en lo que quieras incidir, Gemma, depende de en lo que quieras incidir.

PROF: Y finalmente, ¿cómo hemos quedado? «Actualmente, con 84 años…», yo no pondría… a ver, ¿qué pasa con «principales prioridades»?

LUCÍA: Que es redundante.

PROF: Exactamente, dilo en voz alta, que no se te ha oído.

LUCÍA: Que es redundante.

PROF: Claro, es redundante, una «prioridad» ya es «principal», ¿no? Claro, puedes tener muchas pero entonces ya no son *prioridades,* prioridades son una, dos, tres las prioridades, las que sean, pero ya son… yo quitaría «principales», fijaos en eso… en esa especie de redundancia…

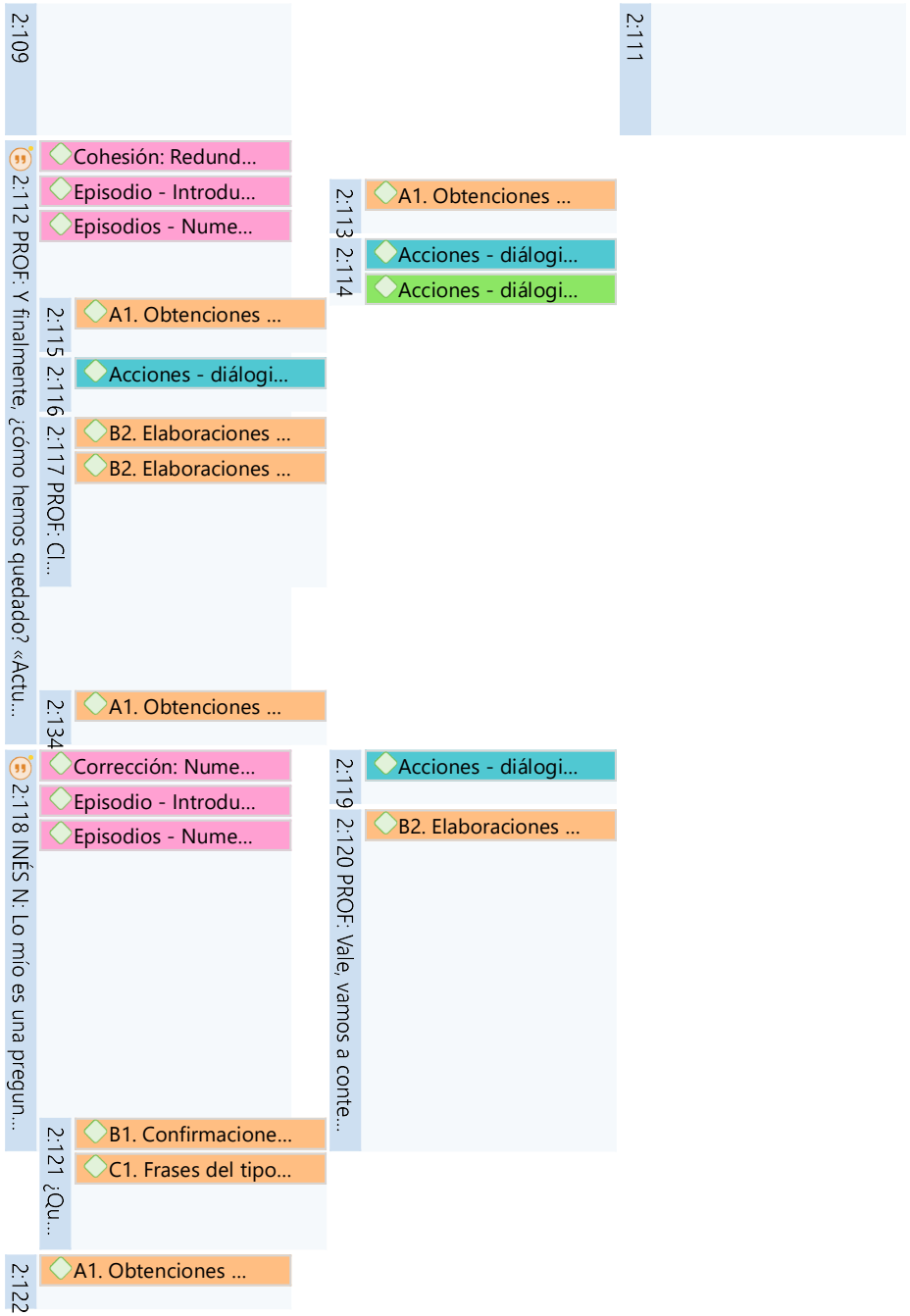
VOZ ALUMNO: Yo también.

PROF: ¿Tú también? Fijaos en esa especie de redundancia que utilizamos mucho… Alguien ha levantado la mano más. Inés.

INÉS N: Lo mío es una pregunta. ¿El 84 tendría que ir escrito o en número?

PROF: Vale, vamos a contestar a esa pregunta que va a aparecer mucho. Ochenta y cuatro es un número suficientemente… difícil, es un número que ya se puede poner con número. En principio, en los textos escritos, del cero al diez, con letra, pero también podemos poner con letra el once, el doce, los que son una palabra, veinte, treinta, las cifras que sean una palabra con letra. Pero el 84 con número está bien. Y, desde luego con número todas las que deben escribirse así, como los años, las direcciones, los números de portales y también los códigos postales, siempre con números. Pero es una buena pregunta. ¿Qué más? ¿Qué, el aplauso de rigor?... Me gusta. No sé muy bien… en realidad os aplaudís a todos vosotros, ¿eh?, a Irina, por el esfuerzo, y a todos los demás.

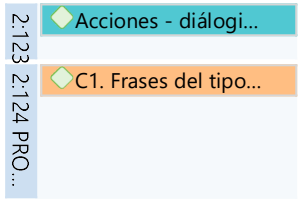
PROF: ¿Uno más o cómo estamos de agotados? Cansa mucho…



101 VOZ ALUMNO: Sí…

102 PROF: Como máximo uno más, esto cansa mucho, no podemos hacer muchos seguidos…, uno más, estamos en el primer día… ¿o qué? Vamos a ver cómo es de largo, si es muy largo… Ah, es cortito… ¡Ehhh, con foto!

103



3. Revisión de la tercera entrada del blog (C3): Inés M.
(0:49:09 a 1:08:00)

PROF: ¡Ehhh, con foto!

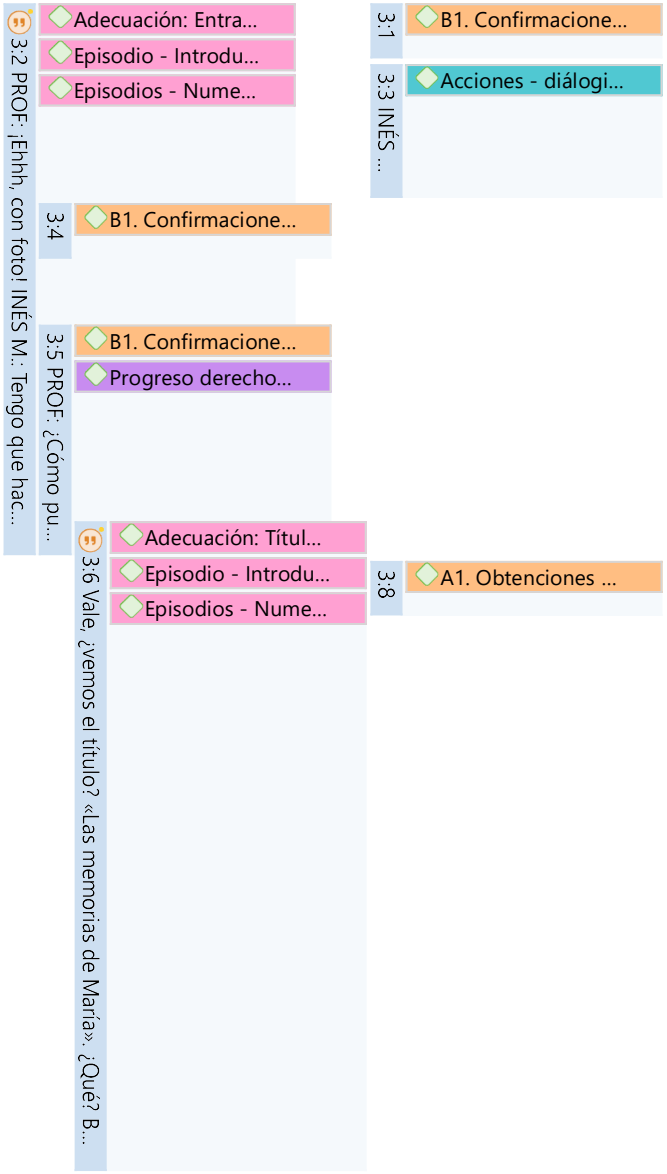
INÉS M.: Tengo que hacer una… un paréntesis. Es mi bisabuela, entonces, no tenía más fotos porque es de… o sea, nació en 1912, entonces como que no tengo fotos buenas, pero…

PROF: Pero si es genial.

INÉS M.: Vale.

PROF: ¿Cómo puedes decir eso? Si es fantástico. Ya sabemos que entonces no había las fotos de ahora, ni muchísimo menos. Se iban a hacer un retrato al fotógrafo, unos retratos preciosos, en el salón, con la postura…, unos retratos maravillosos. Pero, claro, había uno. O dos. O las fotos de la boda y… yo qué sé, poco más. Pero si es fantástico que hayas puesto imagen. Vale, ¿vemos el título? «Las memorias de María». ¿Qué? Bueno, ahora lo pensamos, lo digo porque lo tengo que bajar para poder ver el texto. Bueno vamos a ver, Inés, lo lees en voz alta, por favor.

INÉS M.: Vale. [Lee el texto en voz alta]



Las memorias de María

María Gómez Manero nació el 18 de enero de 1912 en Albalate del Arzobispo, Teruel. Perteneció a una familia de labradores, humilde, compuesta por 12 miembros. Durante la guerra Civil vivió en territorio republicano. No obstante, en 1940 se casó con el hermano de su mejor amiga, Emilio, pianista del bando nacional. Tuvieron 2 hijos y 5 nietos. María destaca por haber descrito la lucha de su familia contra la pobreza y sus vivencias durante la guerra en un libro autobiográfico titulado “Mis memorias”.

Falleció el 28 de julio de 2006 en Tavernes de la Valldigna, Valencia.

[sigue Inés M.]: Vale, el título de «Las memorias de María» es porque como escribió un libro que se llamaba «Mis memorias», pues…

PROF: Sí, sí, ahora ya se entiende perfectamente, de hecho, cualquier… como se dice… cualquier crítica cae porque ya con el primer párrafo se entiende por qué «Las memorias de María». Qué bien, pues que documentación más buena tendrás, ¿no?

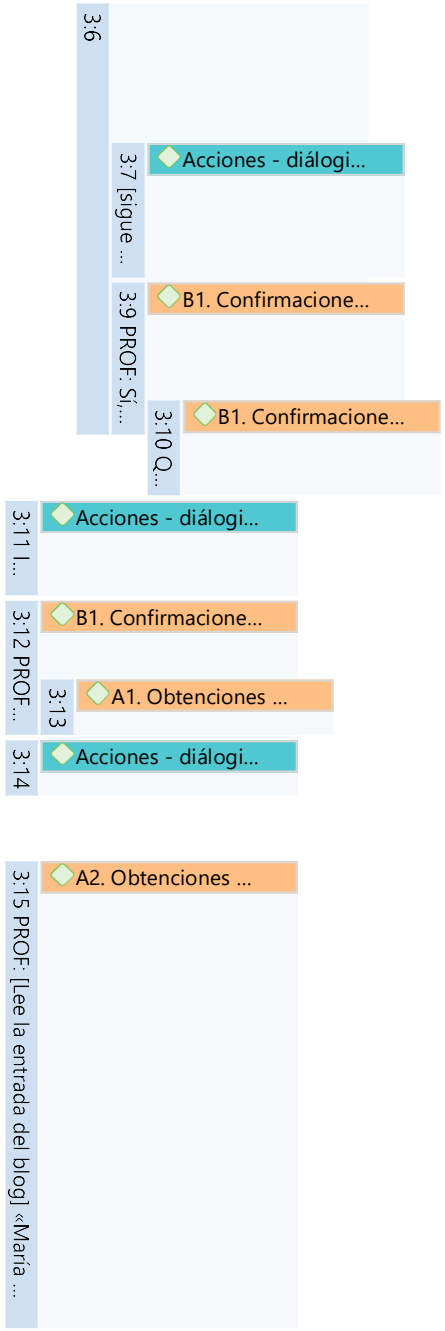
INÉS M.: Sí, es muy guay, mira, es este [enseña el libro]. Yo quería hacer a mi abuelo pero encontré esto y dije, venga.

PROF: Claro, tienes que resumirlo, ¿eh? Qué bien, mira la foto. Qué bien, qué chulo, eso es un tesoro familiar, que lo sepas, un tesoro. Y es tu…

INÉS M.: Bisabuela.

PROF: Bisabuela… es que sois muy jóvenes.

PROF: [Lee la entrada del blog] «María Gómez Manero nació el 18 de enero de 1912 en Albalate del Arzobispo, Teruel. Perteneció…», yo voy a leerlo entero otra vez y habláis libremente ya... «…Perteneció a una familia de labradores, humilde, compuesta por 12 miembros. Durante la guerra Civil vivió en territorio republicano. No obstante, en 1940 se casó con el hermano de su mejor amiga, Emilio, pianista del bando nacional. Tuvieron 2 hijos y 5 nietos…» [Ríe un poco] Es que hay algo que causa un poco de risa, luego lo veremos. «Tuvieron 2 hijos y 5 nietos. María destaca por haber descrito la lucha de su familia contra la pobreza y sus vivencias durante la guerra en un libro autobiográfico titulado “Mis memorias”. Falleció el 28



de julio de 2006 en Tavernes de la Valldigna, Valencia». Vale. La pregunta clave: ¿nos hacemos una idea de esta persona, de algunas características que la identifican? ¿Qué?

VOCES VARIAS DE ALUMNADO: Bueno, sí, ¿no?

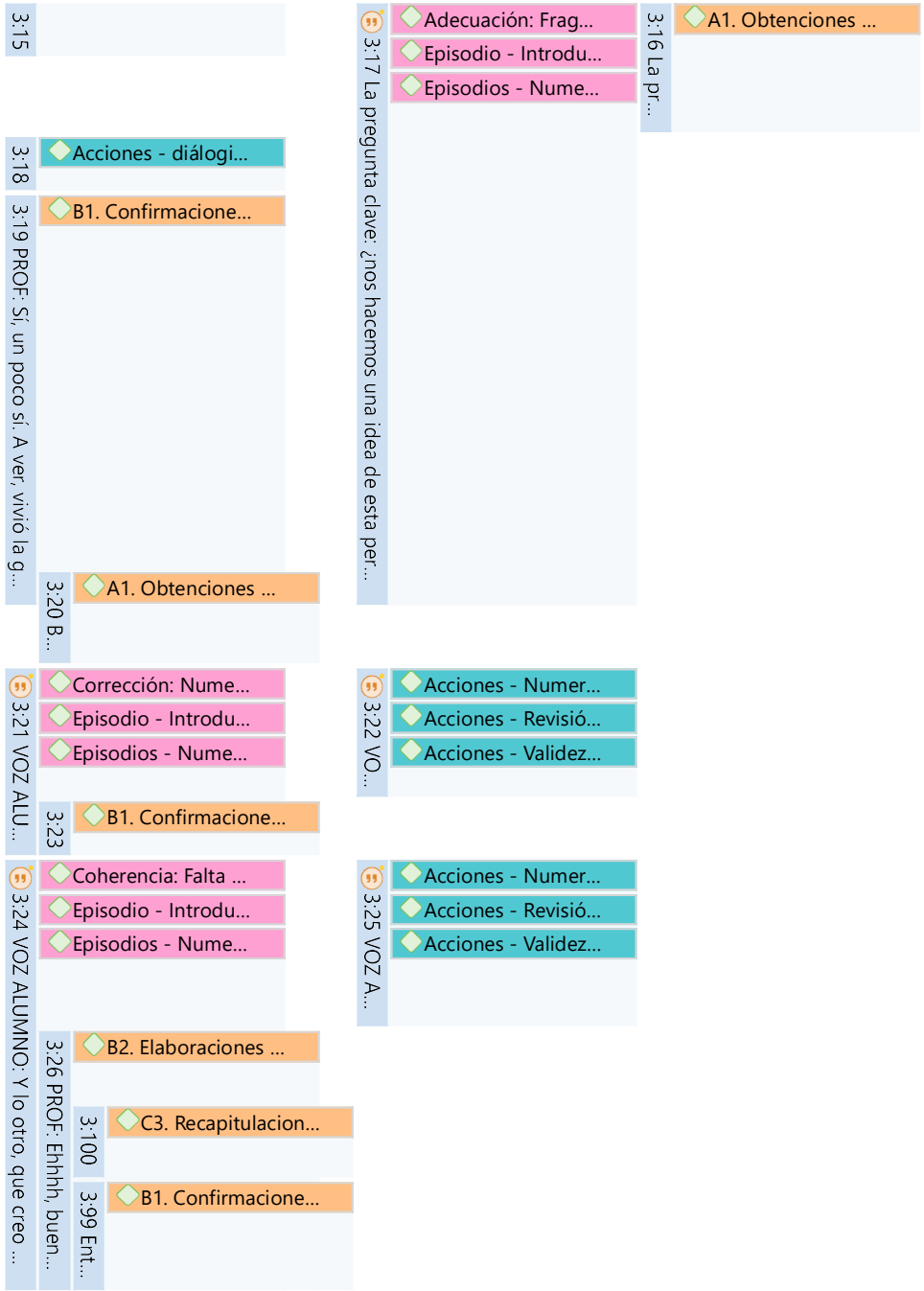
PROF: Sí, un poco sí. A ver, vivió la guerra, se casó con determinada persona, tuvo hijos y nietos y escribió sus memorias, no es poco escribir sus memorias, ¿eh? Vale. Quizáááá no sabemos cómo es su carácter, así como algunas otras han dicho que es «luchadora» o no sé qué o «con vocación de maestra», pero, bueno, sí que sabemos, bueno no sabemos cómo es su carácter pero algo podemos deducir del hecho de que haya escrito sus memorias. Es que que escriba sus memorias no es cualquier cosa, en realidad, para mí se una hazaña, entonces sí que me parece muy destacable, pero, bueno, no sé qué opináis vosotros al respecto. Bueno, qué, comentad, qué queréis comentar.

VOZ ALUMNO: A ver, a mí hay dos cosas que sí que me chocan un poquillo. Una es lo de los números que se dicen con una palabra, por ejemplo, pone «12», «2» y «5»…

PROF: Claro, ¿eh?, lo acabamos de comentar.

VOZ ALUMNO: Y lo otro, que creo que es lo que más, es cuando pone que «se casó con el hermano de su mejor amiga» y pone solamente «Emilio», en plan…, no sé, pone solamente el nombre, yo creo que faltaría un poco de… apellidos.

PROF: Ehhhh, bueno, hace falta apellidos o no depende de lo que… «Emilio», bueno, sí, a ver, si estamos buscando precisión… Depende de la importancia que la autora le quiera dar al tal Emilio, ¿sabes?, en realidad, ya sé que es su bisabuelo pero… Entiendo lo que dices y en realidad, a lo mejor, más adelante, lo pone. De momento, lo ha mencionado con su nombre y no es imprescindible que aparezca aquí con todo si



luego más adelante lo dice. Yo creo que más adelante sí que debería decirlo, porque es su marido y, además, destaca que tuvo hijos y nietos, así que parece ser, aunque no lo sabemos muy muy muy seguro y eso nos crea un poco de…, pero parece ser que fue ama de casa fundamentalmente, lo deducimos porque no ha dicho que tuviera otra profesión, mmm, entonces, supongo que, claro, el hecho de… el marido es una parte… en fin, siempre es una parte importante [ríe], pero en este caso es vida privada y profesión… Que, alguien ha levantado el brazo… Patricia.

PATRICIA: Que en la oración de «tuvieron 2 hijos y 5 nietos» yo eso lo cambiaría y en vez de dejarlo tan corto, lo uniría a lo que dice antes, o sea, diría «…Emilio con el cual tuvo 2 hijos y 5 nietos».

PROF: Podría ser, podría ser, «con el cual», «con el que», podría ser, no es imprescindible, esto sí es una cuestión de estilo, depende de cómo le suene a Inés, a veces, buscamos ese efecto de cortar [gesticula con el brazo cortando] y hacer una frase pequeña para darle una intensidad especial. Parecía que iba a pasar algo, cuando ha parado ahí parecía que iba a pasar algo en esos cuatro años que fue… no sé, como no ha añadido nada más…, sí que es cierto que se nos ha quedado como un poco…, lo podría ligar, sí, pero como ella quiera. ¿Qué más? Carlos.

CARLOS O.: Yo…, cuando dice «Durante la guerra Civil vivió en territorio republicano» punto, yo ahí pondría una coma: «…territorio republicano, no obstante…».

AITANA: Yo pondría una coma después de «Civil»…

PROF: Más alto.

AITANA: Que yo pondría una coma después de Civil porque es de tiempo: «Después de la guerra Civil,…».

31 PROF: «Durante la guerra Civil» circunstancial de tiempo antepuesto… ¿eh?, rigurosa Aitana, ¿eh? Ehhhhhh, en realidad, normativamente lleva una coma porque es un circunstancial antepuesto. ¿Vale, lo seguimos? Va a ser el último que hagamos hoy, pero vamos a acabarlo, ¿vale?

32 PROF: [Vuelve a leer el fragmento desde el principio] «María Gómez Manero nació el 18 de enero de 1912 en Albalate del Arzobispo, Teruel. Perteneció a una familia de labradores, humilde, compuesta por 12 miembros. Durante la guerra Civil (coma) vivió en territorio republicano. No obstante…» ¡, tú [a Carlos] dices que en vez de un punto pondrías una coma… «…republicano, no obstante…», bueno…

33 CARLOS O.: Sí, pero si no pones la coma de la guerra Civil…

34 PROF: «Durante la guerra Civil», ahí va una coma, «…vivió en territorio republicano. No obstante, en 1940 se casó con el hermano de su mejor amiga, Emilio, pianista del bando nacional».

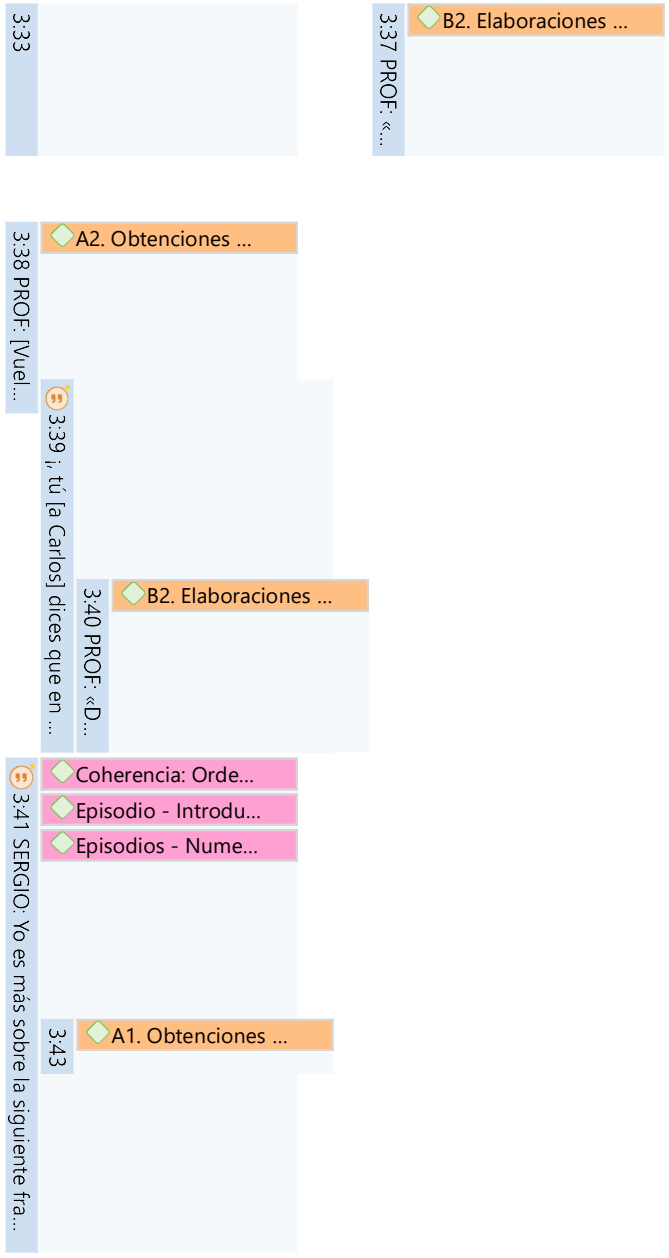
35 SERGIO: Yo es más sobre la siguiente frase, «tuvieron 2 hijos y 4 nietos».

36 PROF: Vale.

37 SERGIO: Que como que… que da la información muy lejos… entonces…

38 PROF: ¿Muy lejos de qué?

SERGIO: «Se casó con el hermano de su mejor amiga, Emilio» y luego después ya mete como otra información un poco innecesaria para «tuvieron…» como «pianista del bando nacional».



40 PROF: No, no, no, innecesaria, no, de hecho a mí me parece muy necesaria porque te está diciendo que «vivió en territorio republicano».

41 SERGIO: No, pero, me he explicado mal…

42 PROF: No, no te has explicado mal, es que yo te he interrumpido, sigue, por favor.

43 SERGIO: Como que hubiese juntado la frase «se casó con el hermano de su mejor amiga, Emilio» con «tuvieron 2 hijos y 4 nietos» y luego a lo mejor hubiera metido la frase de que «Emilio fue pianista del bando nacional». Hubiera juntado esas dos frases más porque, si no, queda como muy separado.

44 PROF: A mí no me parece que quede demasiado separado. Si te parece que queda demasiado separado, puede hacer lo que había dicho Patricia «…con el cual tuvo…», por ejemplo, y así queda más juntito.

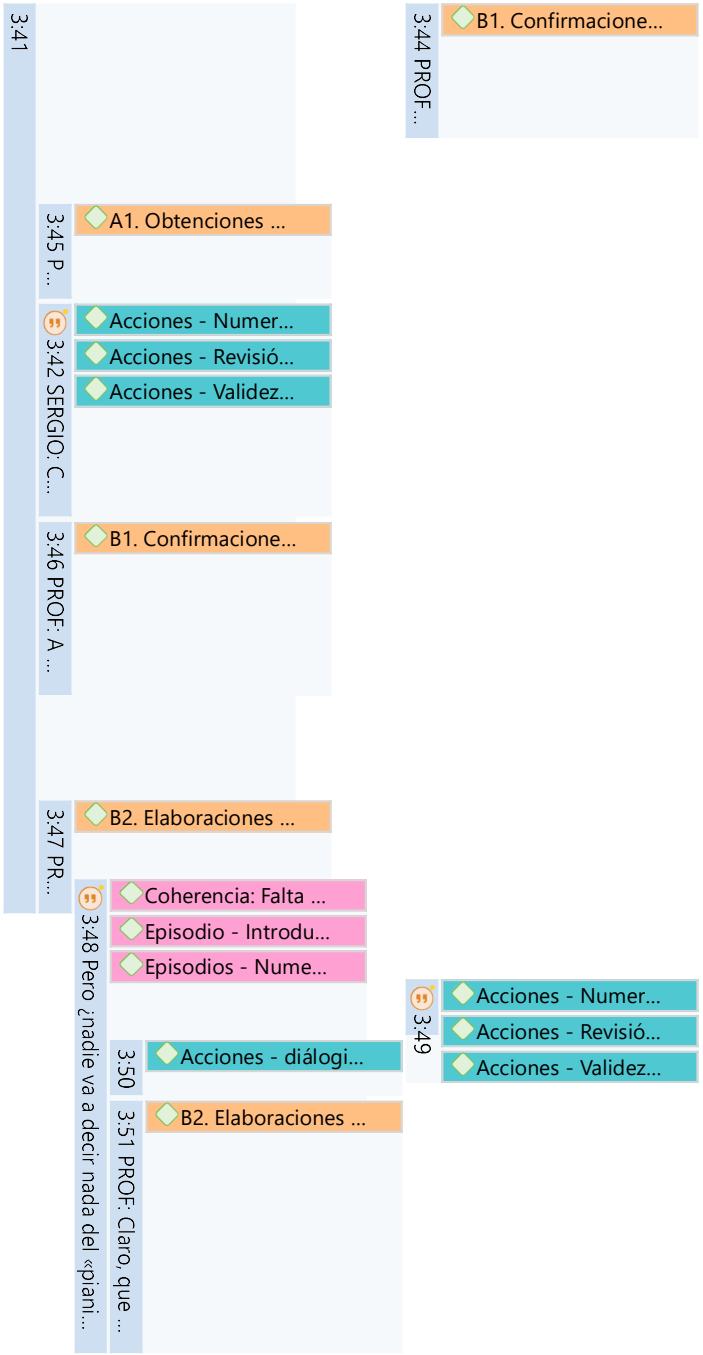
45 SERGIO: Esa era la otra opción que había pensado, en no elidir el sujeto y ponerlo…

46 PROF: ¿Eh? Puestos a modificarlo, prefiero lo de poner una coma y decir «…, con el cual tuvo…» o «juntos tuvieron» o como lo queráis decir. Pero ¿nadie va a decir nada del «pianista del bando nacional»? [casi ríe].

47 VOZ ALUMNA: ¿«Nacional» con mayúscula?

48 CARLOS O.: Que parece como una… banda de música.

49 PROF: Claro, que parece que el bando nacional… no, no es que parezca una banda, pero parece que el bando nacional tenga pianistas, eh…, ¿no? ¿no os parece que…? también los republicanos y los otros, unos tenían pianistas, no sé, tenían de todo. Queda un poco así, queda como si fuera pues un poco una banda o un colectivo…



50 INÉS M. (autora): Es que tocaba en la banda y vivía de eso, o sea le pagaban por ser pianista.

51 PROF: Ahhhh

52 INÉS M.: Claro, por eso.

53 PROF: Ah, entonces está muy bien. Es que eso es lo que…

54 INÉS M.: Estaban como los guerreros también, pues, los pianistas… animan.

55 PROF: Ahhh, entonces está perfecto. Es que ese es el efecto que hacía pero como yo no me lo podía creer. Quiero decir que como me parecía inverosímil, no sabía que… Es decir, el bando nacional le pagaba como pianista. Entonces está perfectamente
56 redactado. Qué gracioso.

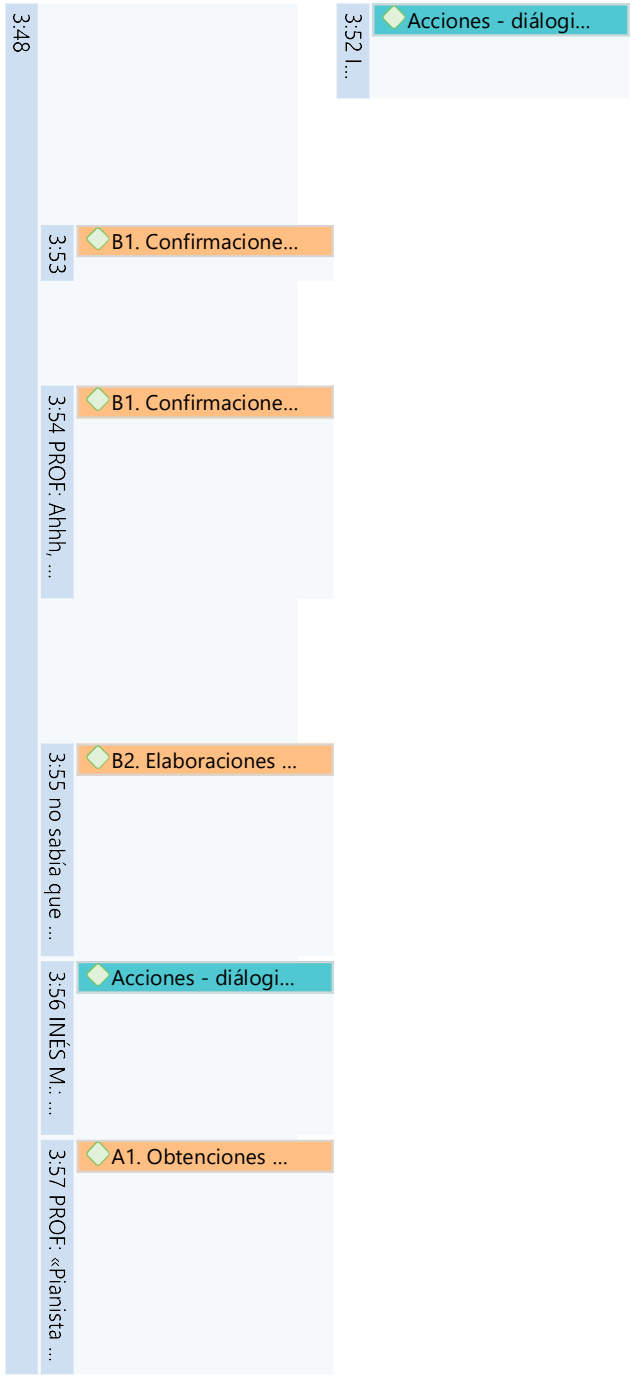
57 [Risas del alumnado]

PROF: Quiero decir que algo que… A ver, no vamos a entrar aquí a… ehhh…. no vamos a entrar aquí en… Vamos a analizar lo que habéis escrito y no sabía que había una profesión que era pianista de un bando, no lo sabía yo, disculpad pero era así
58 y, claro, así está muy bien dicho, o sea, estás diciendo su profesión, yo creía que estabas diciendo una característica de esta persona.

59 INÉS M.: Luego, cuando acabó la guerra, se casaron y tal y ya buscó otra cosa, pero él no tenía estudios ni nada, solo sabía tocar el piano y en la guerra y tal pues se ganaba la vida de
60 pianista.

PROF: «Pianista del bando nacional». Vale. Quizá para quitar la ambigüedad de los ignorantes como yo, no lo digo de broma, lo digo porque ten en cuenta que el público… Esto ¿qué es? ¿una cuestión de qué?

[Nadie responde]



61 PROF: ¿De qué? Cuando hablamos de la… del ajuste entre el autor y el lector… y los conocimientos del lector… ¿qué es? ¿Qué característica del texto es? ¿Qué propiedad del texto es? Venga.

62 VOZ DE ALUMNA [casi no se oye]: Adecuación.

65 PROF: Adecuación, sí, es una cuestión de adecuación. Uno tiene que escribir teniendo en cuenta los conocimientos del que va a leer, y en este caso, los que vamos a leerlo no tenemos tantos conocimientos, no tenemos tanta precisión, así que, quizá deberías añadir algo.

66 INÉS M.: ¿Y qué pongo?

67 PROF: Pues, «cuya profesión era» o algo así o «que se dedicaba» o «que se ganaba la vida» o lo que consideres para que quede claro que es una profesión y no es que era pianista y

68 además era nacional, que era lo que yo había percibido.

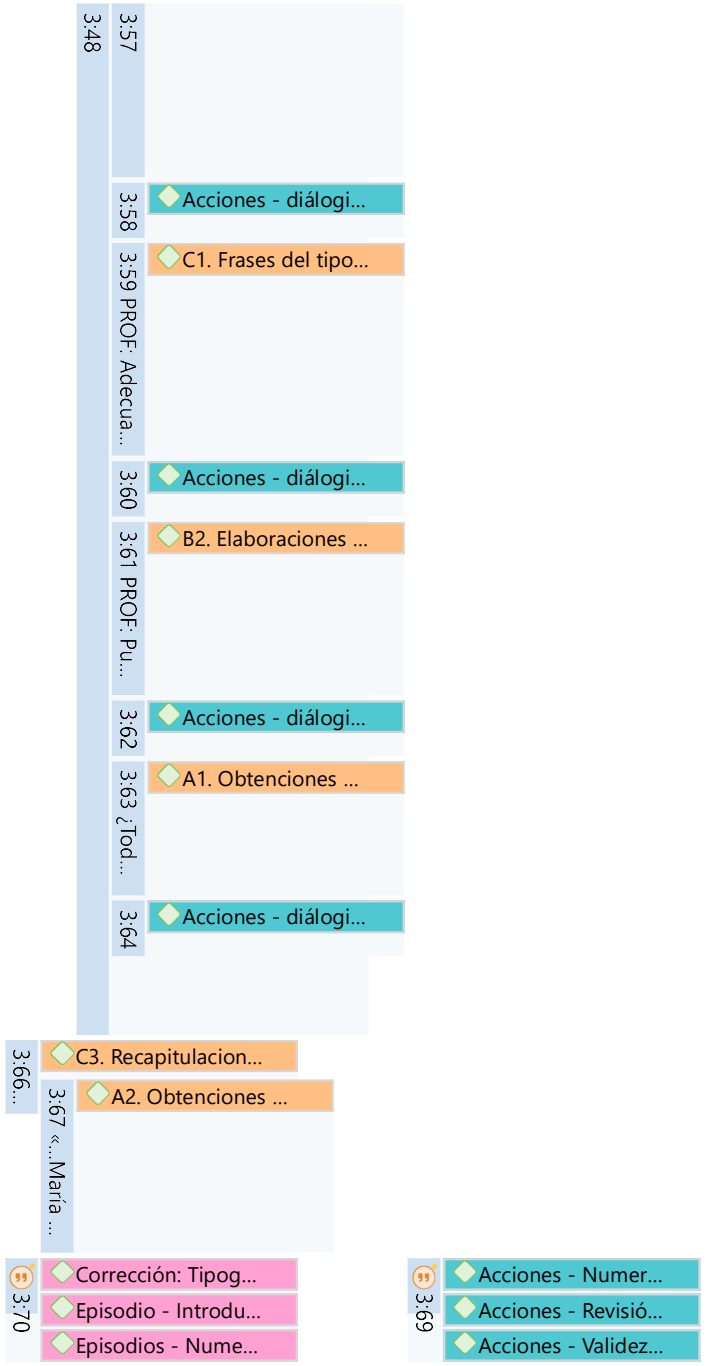
69 VOCES ALUMNADO: Yo lo había entendido bien, yo también…

PROF: Si todos lo habíais entendido bien, no hace falta. ¿Todos lo habíais entendido bien, todos habíais entendido que se ganaba la vida tocando en el bando nacional?

VOCES: Sí, sí

70 PROF: Pues, nada, no lo cambies, la mayoría del público al que va destinado lo ha entendido perfectamente. Vale. [Continúa leyendo] «…Tuvieron 2 hijos y 5 nietos…» o «…con el cual tuvo…» eso, como tú quieras, «…María destaca por haber descrito la lucha de su familia contra la pobreza y sus vivencias durante la guerra en un libro autobiográfico titulado “Mis memorias”», ahí sí que hay algún detalle, ¿qué?

VOCES ALUMNADO: Título en cursiva.



71 PROF: Vale, título en cursiva y no entrecomillas. Vale, ¿qué más?, como han dicho Sergio y Violeta [se refiere a lo del título en cursiva], ¿qué más?

72 VOZ DE ALUMNA: Coma después de… [no se oye, no está dicho en voz alta para todos y, de hecho, la profesora no lo recoge]

73 PROF: [repite] «…durante la guerra…».

74 INÉS M.: Que va en mayúscula

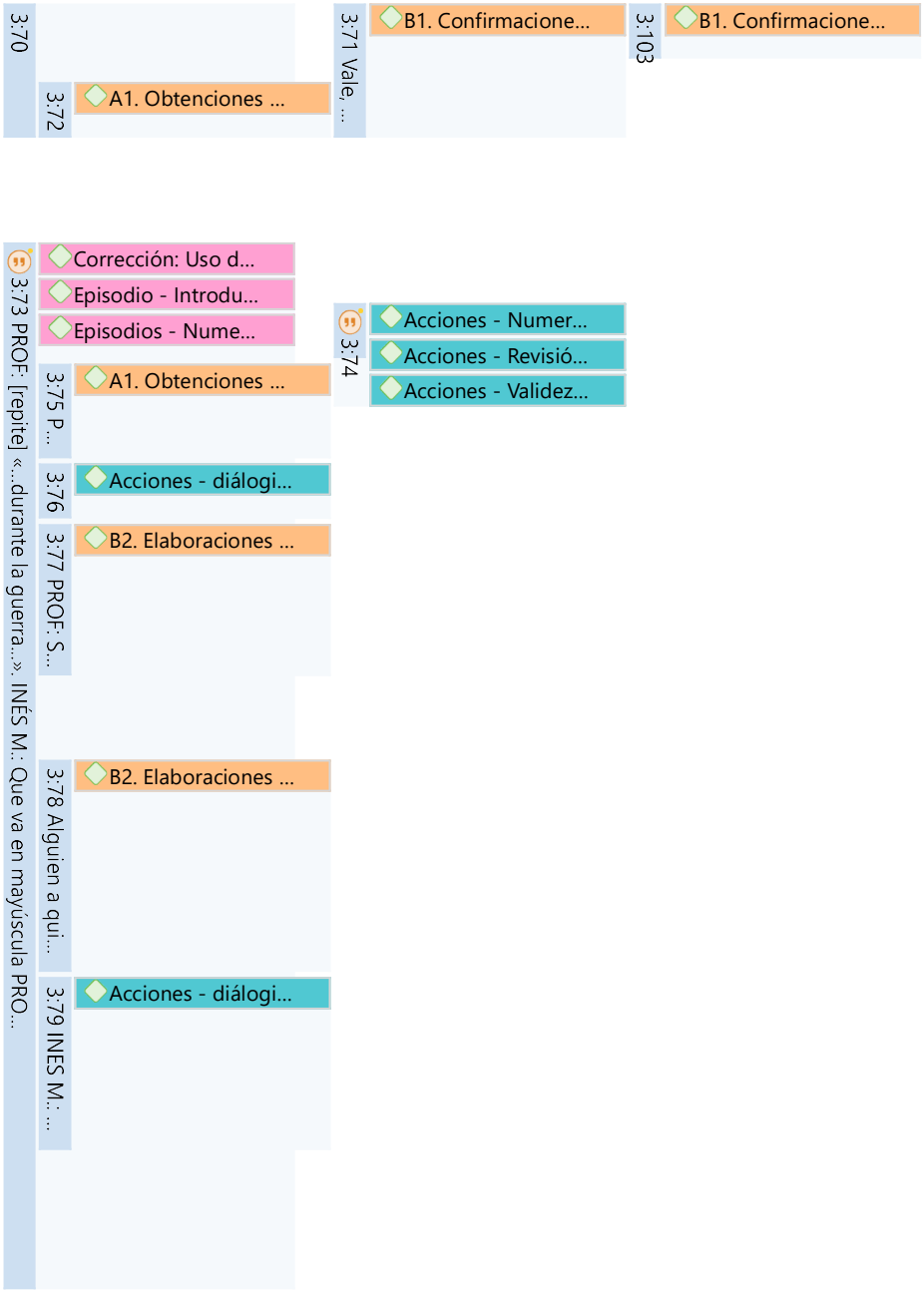
75 PROF: ¿Por qué? Tú misma te lo has de contestar, ¿por qué, Inés?

INÉS M.: No sé, porque es un acontecimiento…

79 PROF: Sí sabes, porque no es una guerra cualquiera, estás hablando de la guerra Civil, de esa guerra en concreto, estás haciendo referencia a… yo esa «Guerra» la pondría con mayúscula. Por cierto, creo que he puesto en abierto el tema de las mayúsculas [se refiere al material sobre el uso de mayúsculas en el aula virtual]. Hay que mirárselo. Yo le tengo un poco de manía pero… Alguien a quien le guste mucho, que busque si esta «Guerra» tiene que llevar o no mayúscula, yo creo que en esta oración tiene que llevar porque hace referencia a una guerra concreta, es como casi un nombre propio.

INES M.: Es que, cuando puse «guerra Civil» arriba, sí que lo puse bien y dije, vale, sí que se tiene que poner en mayúscula, pero luego, al poner «la guerra» sin poner «Civil» detrás, pues, dije, «la guerra»…

PROF: Ya, tengo mis dudas, ¿eh?, no te creas, yo ya os dije que el capítulo de las mayúsculas, le tengo mucha manía a ese capítulo.



80 CARLOS O.: Es que se puede entender de las dos formas, se puede entender como «la guerra esa que hubo» o como «la Guerra»…

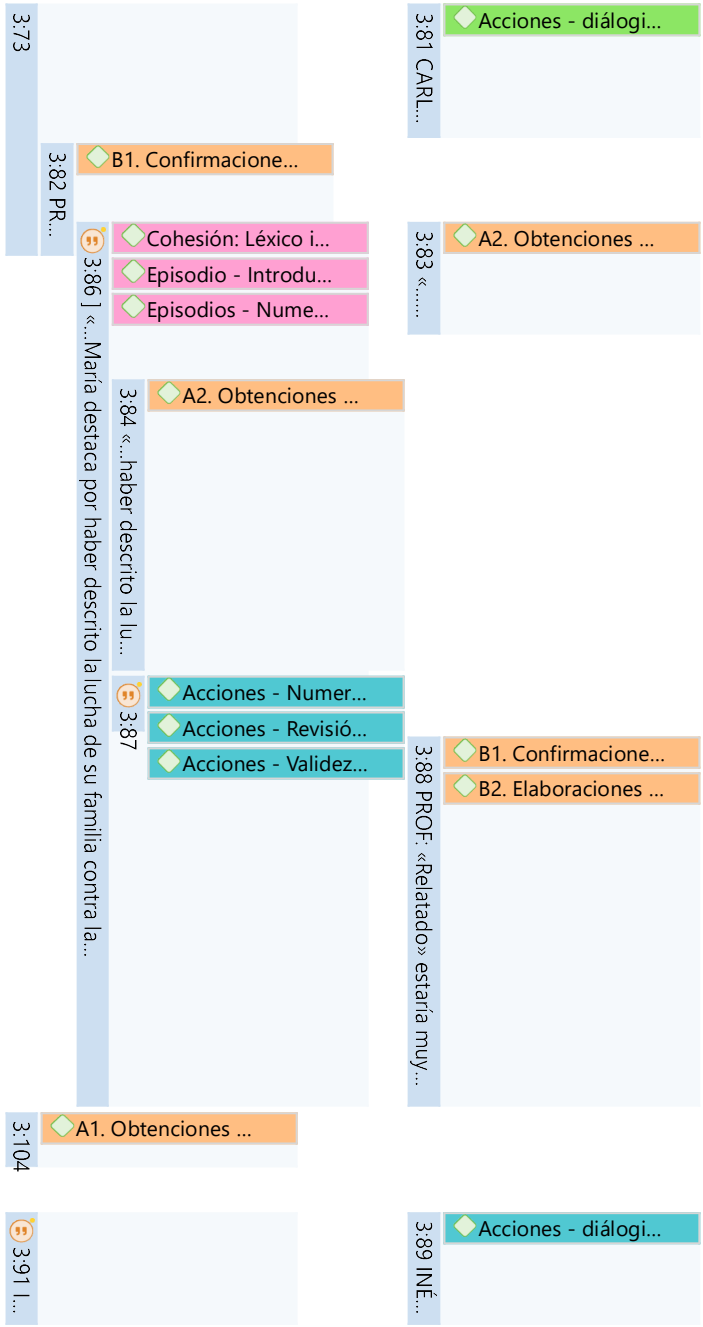
81 PROF: Ya, es verdad, se puede tomar de las dos formas, es cierto. «Durante la guerra», una que hubo… [relee rápidamente
84 de nuevo el fragmento] «…María destaca por haber descrito la lucha de su familia contra la pobreza y sus vivencias durante la guerra…», vale. ¿«Haber descrito»? ¿«Descrito»? [se oye movimiento en el aula] Vaaaaa, un último empujón y acabamos. [Continúa leyendo la entrada] «…haber descrito la lucha de su familia contra la pobreza y sus vivencias durante la guerra en un libro autobiográfico titulado… tal… tal…», «Mis memorias», en cursiva y sin comillas. Falleció el 28 de julio de 2006 en Tavernes de la Valldigna, Valencia». [Como nadie ha contestado a lo de «descrito», contesta ella misma]. No está mal «descrito», pero podríamos haber… ¿pero solo describe?

82 VOZ ALUMNA: «Relatado».

PROF: «Relatado» estaría muy bien, «relatado» sería perfecto. «Narrado», «contado», pero «descrito» no es que esté mal, ¿eh?, no está mal, pero yo diría «relatado» o «narrado» o «contado». [Momento de silencio] [Vuelve a leer el fragmento] «…la lucha de su familia contra la pobreza y sus vivencias…». También puedes decir «descrito la lucha de su familia contra la pobreza y…», no, «…haber narrado la lucha de su familia contra la pobreza y descrito sus vivencias…», no, no lo compliquemos más, está muy bien.

PROF: Bueno, a ver, la otra Inés [INÉS N., que ha levantado la mano]

INÉS N.: Una pregunta, «*Mis memorias*» hemos dicho que iría en cursiva, ¿no?, y no con comillas, pero si por ejemplo no estuviera al final de la frase como está y estuviera a mitad,



85 ¿también se tendría que poner coma, no comillas, sino ponerla entre comas y en cursiva? ¿O no?

86 PROF: Ah, vale, vale, un momento, Imagínate, tú dices y «…y sus vivencias… en…».

87 INÉS N.: Si estuviera quizá detrás y no antes…

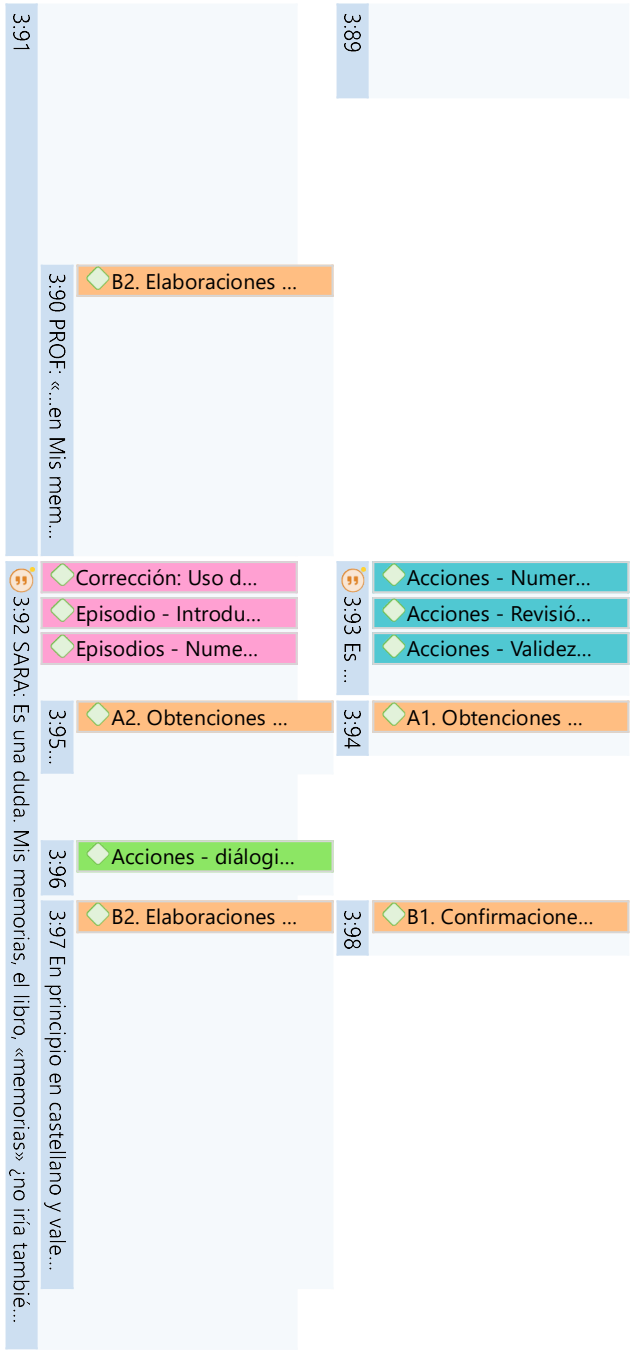
88 PROF: «…en *Mis memorias,* un libro tal…», iría en cursiva y solo llevaría una coma detrás porque luego viene la explicación de qué es *Mis memorias,* un libro biográfico. Quiero decir, *Mis memorias* es un nombre propio, lo utilizas como convenga y llevará comas según la función que desempeñe, si es una explicación o no, ahí está todo seguidito y no tiene por qué llevar comas.

89 SARA: Es una duda. *Mis memorias*, el libro, «*memorias*» ¿no iría también en mayúscula? Es que me suena que los títulos nuevos tienen que llevar en mayúscula la primera letra…

90 PROF: ¿Qué, quién le contesta? Esto yo creo que lo comentamos en algún momento dado. Andreu [que ha levantado la mano].

91 ANDREU: ¿Eso no era una influencia del inglés?

PROF: Sí, señor, ¡qué memoria! [Risas]. En principio en castellano y valenciano solo la primera… [señala], en títulos, etc., solo se escribe en mayúscula la primera… bueno, quitado que haya algún nombre propio o que haya un punto en el título, etc., pero en principio solo se escribe en mayúscula la primera palabra, pero es cierto que por influencia del inglés y no sé, también por diseño, etc., muy a menudo, aparecen en un título las palabras principales en mayúscula, pero no es lo que dice la norma. Y ella además, supongo que lo habrá puesto tal cual lo pone en el título del libro. Pero…, fíjate… ¿Cómo te llamas tú?



93 ALUMNA: Sara.

94 PROF: Sara. ¿Ya está? ¿Algo más? Bueno, ¿no le vamos a aplaudir?

95 Dejamos aquí lo de revisar, pero no se ha acabado la clase, ¿no?

96 VOCES: Síííí.

97 PROF: Un momento, un momento, ahora miro la hora.

3:92

GRABACIÓN 2: jueves 28/03/2019. Duración: 1h 31min 12seg

PROF: Vale, vamos allá. Vale, recordad intentad hacer, cuando hagáis los comentarios, intentad hablar de uno en uno, ya sé que no es fácil, hablad alto y podéis giraros así para que el sonido os coja mejor, etc.

[La profesora muestra las diferentes posibilidades de primera página del blog. Cuando aparece una que destaca las fotos dice]

PROF: Esta me gusta [refiriéndose a una presentación del blog], pero si no ponéis foto no sale, tenéis que poner ilustración, las personas que…, podéis subirla después, poner una ilustración alusiva si no tenéis imagen de…, o no queréis poner la fotografía del personaje, que me parece bien, podéis poner una imagen del lugar de nacimiento o de lo que queráis, una imagen alusiva de algo que podáis…, porque esta página [se refiere a la presentación del blog] queda muy bien, está muy chula, este tipo de presentación, pero bueno, no importa.

PROF: [Mira la lista de posibles contribuyentes del blog] ¿Todo el mundo tiene acceso, todo el mundo ha comprobado que...? Por cierto, ¿quién es «Viaje al pasado»?

VOZ DE ALUMNA: Yo, es que no sé por qué me aparece ese nombre, creo que es porque en cuarto de la ESO hice un blog y se me ha quedado así el nombre.

PROF: [Riendo] Pues, si tienes que cambiar el nombre, pregúntale a Lucía que ella sabe de eso. ¿Cuál era el tuyo?

LUCÍA: «Actualizando sistema».

PROF: [Ríe] «Actualizando sistema» y ha conseguido cambiarlo. Dime [se refiere a otra alumna que ha levantado la mano]

VOZ DE ALUMNA: Que a mí no me da acceso.

OTRA VOZ DE ALUMNA: A mí tampoco.

12 DIEGO: Yo no lo he intentado.

13 PROF: [Con humor] El otro.

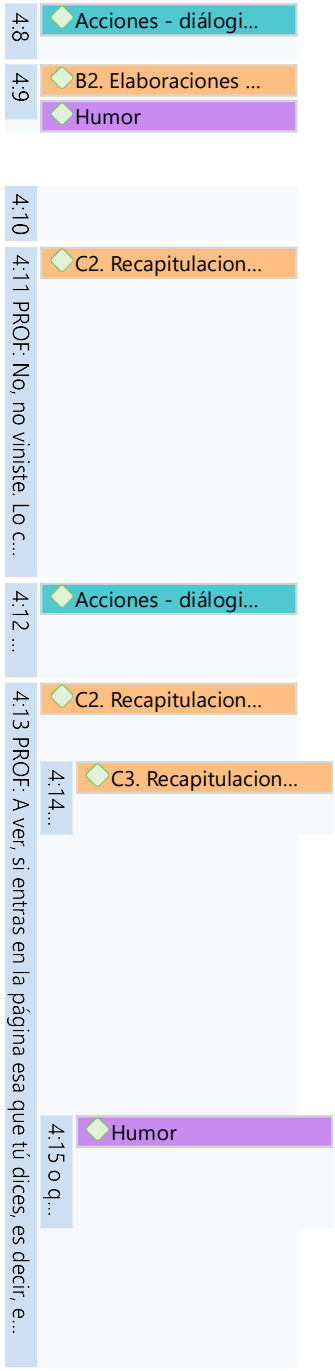
14 [Risas de la clase]

15 DIEGO: Es que… no vine el día que lo dijiste.

16 PROF: No, no viniste. Lo comenté el día 21 de marzo que faltó… [Ruido y voces del alumnado] A ver, aunque no vinierais el día 21 que fue cuando lo comentamos, cuando ya estaba en marcha el blog, yo os he enviado…, porque hay personas que no vinieron el 21 y han podido acceder, o sea que no es excusa necesariamente, pero no pasa nada. Yo os envié un correo personal, un correo en el que teníais que pinchar en… un enlace para poder acceder pero ya habrá caducado. Las personas que no puedan acceder que me envíen un mensaje con su correo [se refiere a su dirección electrónica]…

17 MIGUEL: ¿Pero con el correo ya entras? Es que entré en la página esa y no sabía qué hacer.

18 PROF: A ver, si entras en la página esa que tú dices, es decir, en nuestro blog de biografías, lo que sucede es que entras como cualquier persona desde fuera, no puedes más que mirar, que está muy bien, ya es suficiente. Pero como vosotros además de lectores sois autores de vuestras entradas, de una entrada, os tengo que dar…, la persona que ha creado el blog que es el administrador, que en este caso soy yo, la administradora os tiene que dar permiso, os puedo dar permiso como «autores» o como «administradores», en este caso os he dado permiso como «autores» y así no podéis entrar en las entradas ajenas y marearlas. Si no, imagínate, que has acabado de editar tu entrada después de lo que te ha costado y viene Carlos se equivoca y te la borra. Para evitar eso, sois «autores» y podéis editar vuestras entradas pero no marear en las otras, ¿vale? Entonces las personas, por favor, que no tengan acceso… o que no se les haya ocurrido intentar entrar [ríe mirando al alumno que antes ha dicho que no lo ha intentado], las personas que no tengan acceso que me escriban un correo y me digan, por favor, envíame… y me ponéis… lo que más me cuesta, que ya lo dije el día que no estabais, es buscar vuestros 48 correos y ponerlos. Me ponéis vuestro correo y yo os enviaré un enlace, ¿vale?



19 DIEGO: ¿Pero el correo de la Universidad o del Gmail?

20 PROF: El de la Universidad mismo vale, pero si quieres… Un correo que te llegue y que tú puedas contestar.

21 DIEGO: Vale.

22 PROF: Si es el Gmail a lo mejor es más…, como es de la misma empresa… Me da igual, yo os lo envié a los correos de la Universidad que son los que tengo. Y luego tenéis que entrar con un usuario, quien tenga un usuario de Gmail o de Google y tal creo que ya vale, y, si no, tiene que crear uno, ¿eh? Atentas las que no habéis entrado, ¿vale? Y ya está, seguid los pasos, todo el mundo lo ha hecho, y si no, llamáis a cualquiera de vuestros amigos o amigas y…

23 VOZ ALUMNA: Sí, yo he podido con el enlace ese…

24 PROF: Ahhhh, ¿con el que tenías? [Mira a Diego] Inténtalo, ¿vale?

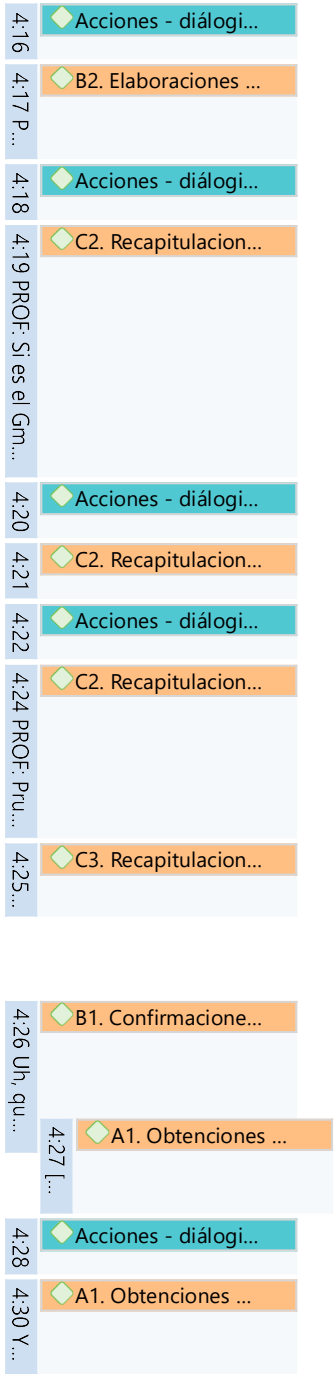
25 DIEGO: Vale.

26 PROF: Pruébalo y si no te funciona me envías un correo. O sea que no ha caducado todavía. Vale. Todos los demás sí que os ha funcionado, sí que habéis podido entrar o por lo menos tenéis el acceso. Bueno, no está mal, de 48 solo tres no han podido entrar, no está mal, es una buena media.

27 PROF: [Vuelve a la lista de «Contribuyentes», que ella llama «Autores»] Todos estos somos autores, ya os dije que yo también me había puesto como autora, porque la realidad como administradora tengo otro usuario… Bueno, vamos allá, a ver. [Se desplaza por la primera página del blog en la que aparecen las entradas] Uh, qué barbaridad, qué bien, hay un montón, un montón nuevas, es que yo ayer estuve mirando y vi que había cinco o seis nuevas pero ahora veo que hay muchas más. Vale, ayer vimos, si no recuerdo mal, la primera, «María Pilar, una mujer que luchó por su sueño». [Al mirar la segunda se sorprende] ¿«La luz se apagó antes de lo debido»? Se ha colado.

28 CARLOS O: Esa es la mía que la dejé como borrador y luego…

29 PROF: Ah, y se te ha quedado con la fecha…, vale, bueno. Y luego está «Una mujer con ilusión por vivir», ¿esta sí que la vimos, no?



30 VOCES ALUMNADO: Sí.

31 PROF: Y aquí también, «Las memorias de María» [la profesora busca con la mirada a la autora, INÉS M.], ¿dónde estás que no te veo? Ah, sí, allí. [Sigue mirando las entradas siguientes] Yo ayer estuve viendo esto y pensé «nadie ha puesto ilustración» y luego está este señor [señala una fotografía del blog] que también lo vi, «Francisco Vargas, una vida llena de luchas», [sigue mirando las entradas y lee uno de los títulos] «El hombre MacGiver», qué bueno, de quién es [GEMMA levanta la mano] [la profesora ríe], ¿y quién es? ¿tu padre?, es buenísimo, qué buen título, bueno, es un título divertido. [Sigue mirando las entradas y lee otro título] «Antonio Seguí, "el Sabater"», muy bien, muy bien, están chulísimas, ¿eh?, «María una mujer emprendedora», muy bien, muy bien. Bueno, yo recomiendo, bueno no es imprescindible, pero recomiendo a quienes no hayan puesto ilustración que la pongan porque queda mucho mejor.

4:31 Acciones - diálogi...

4:33 Yo ... B1. Confirmacione...

4:34 «El ... B1. Confirmacione...

4:35 «A... B1. Confirmacione...

4:36 B... C2. Recapitulacion...

32 VOZ ALUMNA: Yo he puesto fotos…

33 PROF: Y no han salido…

34 VOZ ALUMNA: No

35 VOZ OTRA ALUMNA: *Ací sí que ix, eh?*

36 VOZ ALUMNA: Es que he actualizado…

37 PROF: [Se acerca al ordenador y refresca la página del blog]. ¿Lo acabas de hacer? Si lo acabas de hacer, hay que renovar la página. Vale, ¿cuál es la tuya? ¿Esta? [Señala una entrada que ahora sí que tiene imagen]

38 VOZ ALUMNA: Sí.

39 PROF: Vale, vamos allá, empezamos por… ¿esta? [Elige la entrada que se editó en primer lugar, es decir, corrigen en el orden que se suben las entradas] ¿Se ve bien?

40 VOCES ALUMNADO: Un poquito más grande.

41 PROF: [Se desplaza para mirar la pantalla desde el fondo del aula] Uy, sí, sí. [En la pantalla digital, aumenta el tamaño de lo que se ve]

VOZ ALUMNA: Más, más.

PROF: ¿Más, más? [Aumenta un poco más lo que se ve]

VOZ ALUMNA: Vale, así sí.

PROF: ¿Y cabe todo en la pantalla?

VOZ ALUMNA: Sí.

PROF: Jo, es un pequeño milagro, normalmente nunca pasan estas cosas. Vale, recordad hablad alto.

4. Revisión de la cuarta entrada del blog (4): Carlos O. **(0:08:26 a 0:27:55)** (que aparece la segunda porque estaba en borrador y la fecha de publicación conservó la del borrador).

PROF: A ver, Carlos, ¿nos lo quieres leer?

4:37 A1. Obtenciones ...

CARLOS O: Sí [lee la entrada]

La luz se apagó antes de lo debido

Carlos Oltra Mengual (Benimaurell, Alicante, 25/07/1933 – Dénia, 14/11/2005) fue un perito eléctrico, el primero de la ciudad de Dénia junto a su hermano Eduardo Oltra Mengual. Estudió la carrera en distintas universidades por influencia de su padre Carlos Oltra Mas, quién fue de viaje por América (tanto del Norte como del Sur) para aprender el oficio y proveer de electricidad a su pueblo. Fue dado a luz en una familia humilde, que tuvo que trabajar muy duro para salir adelante. Tuvo una vida ajetreada, con muchas mudanzas y viajes de por medio, que no le lastraron para llevar una vida feliz y plena con su mujer y sus tres hijos, hasta que llegó el alzheimer para ir mermándolo año a año.

PROF: Ohhh. Está bien, no está mal, no está mal. Bueno, bueno. ¿Qué? Voy a intentar hablar menos que el otro día, a ver si vosotros… Es muy bonito. Un momento, primero la pregunta fundamental, ¿nos hacemos una idea...?

4:40 Un m... Adecuación: Frag... Episodio - Introdu... Episodios - Nume...

4:41 Acciones - diálogi...

VOCES ALUMNADO: Sí, sí.

56 PROF: Quiero decir, ¿hay ahí características, digamos, identificatorias y definitorias de la persona? Las personas que no estuvisteis, por eso os lo…

57 VOCES: Sí.

58 PROF: Sí. Patricia, qué [Patricia ha levantado la mano].

59 PATRICIA: Lo que dijimos de la fecha, ¿no?, que en vez de poner el número, poner el mes con letras.

60 PROF: Bien, podría ser… A mí también me gusta más ponerlo en… pero siiii, Carlos sopesa, por ejemplo, si estoy haciendo una biografía muy extensa y… ahora no lo recuerdo, lo pone en la tarea, ¿cuál era la extensión que he puesto?

61 ALUMNA: Entre 500 y 700 palabras.

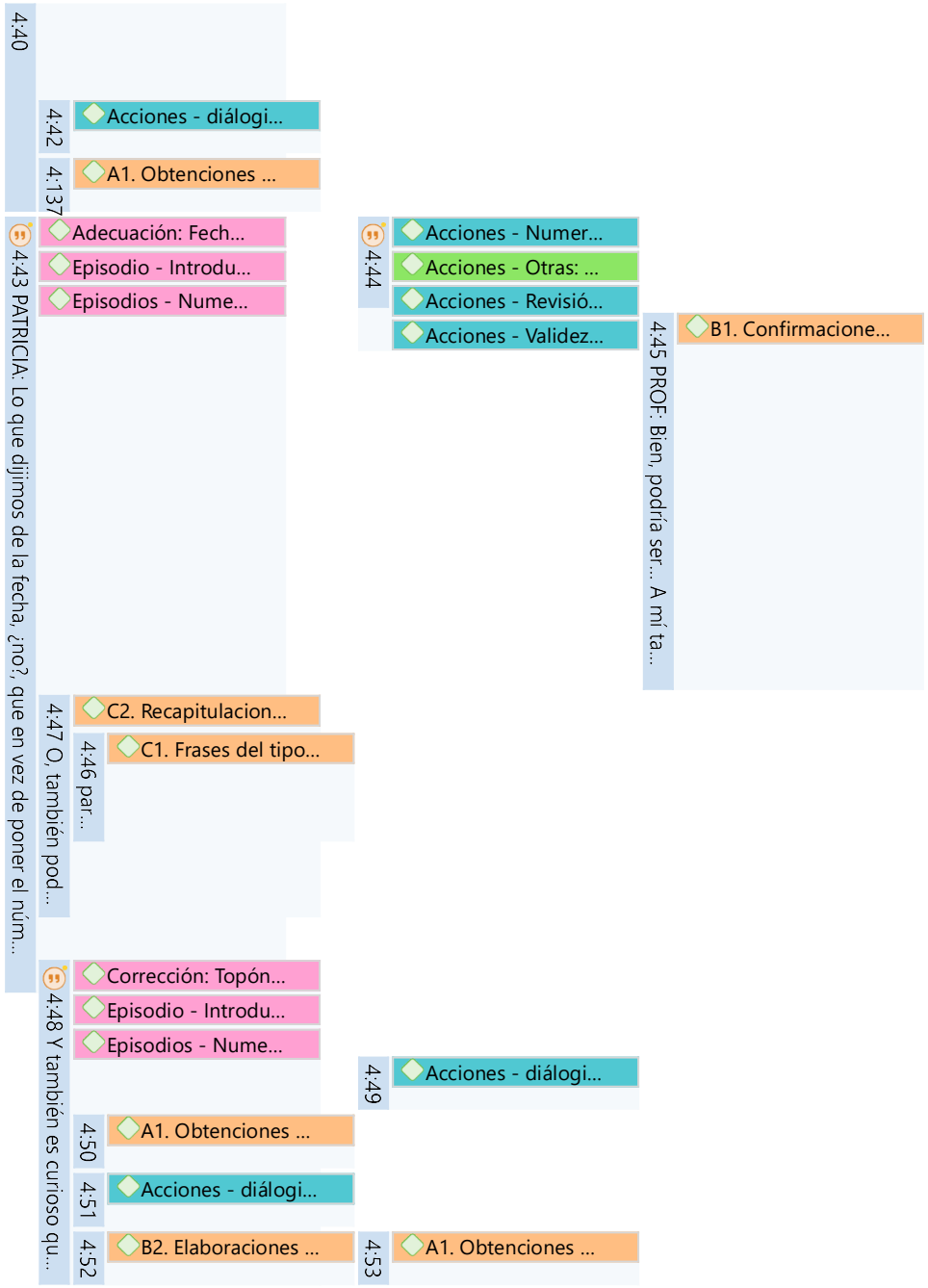
62 PROF: Entre 500 y 700 palabras, que son bastantes, ¿eh?, lo medí. Entre 500 y 700 palabras, igual yo soy un escritor que escribo muchísimo y así me ahorro dos palabras, vale, pero a mí me gusta más con… No pasa nada, no es una incorrección, pero quedaría mejor, por qué no «…(Benimaurell, Alicante, 25 de julio de 1933 – Dénia, 14 de noviembre de 2005)…», queda extendido, pero… O, también podría ser otra posibilidad, podríamos quitar por, ejemplo, el día y el mes…, claro, para él es muy importante [se refiere a CARLOS O., el autor del texto] porque es su… lo que sea, pero para los demás a lo mejor no es tan importante que haya nacido en febrero o marzo, da un poquito igual, también puede poner… Pensad que muchas veces en las biografías se pone «…(Benimaurell, Alicante, 1933 – Dénia, 2005)…», que lo gracioso es que «Benimaurell» lo sitúa y «Dénia», no, por si acaso no sabemos dónde está, eso igual… eh… Pero sí, para no repetir. Y también es curioso que escriba «Alicante» y luego escriba «Dénia» con acento.

63 CARLOS O: Porque «Dénia» en castellano también se escribe con acento.

64 PROF: ¿«Dénia» en castellano se escribe con acento?

65 CARLOS O: Oficialmente es…

66 PROF: Porque solo tiene nombre en valenciano. ¿Y «Alicante» tiene «Alicante?



67 OTRA VOZ: Sí.

68 PROF: Vale, da igual. Di [A otra alumna que ha levantado la mano] ¿INÉS?

69 INÉS M: Sí.

70 PROF: Ssssss [pide silencio]. Vale, vamos a ver, ¿qué?

71 INÉS M: A ver, como el título es «La luz se apagó antes de lo debido», yo pensaba que… que se… que había fallecido joven, es decir, antes de lo debido, y tampoco fallece… o sea, fallece a los setenta y algo, entonces, al final podría añadir «…hasta que a sus setenta y algo años le llegó el Alzheimer,…» coma, para relacionarlo también con el título y…

72 VOZ ALUMNA: Pero yo creo que es por…

73 CARLOS O: Lo del Alzheimer no le llegó a los setenta y tantos,

74 PROF: ¿Cómo, cómo? Habla Carlos y luego hablas tú que si no, no nos hemos enterado.

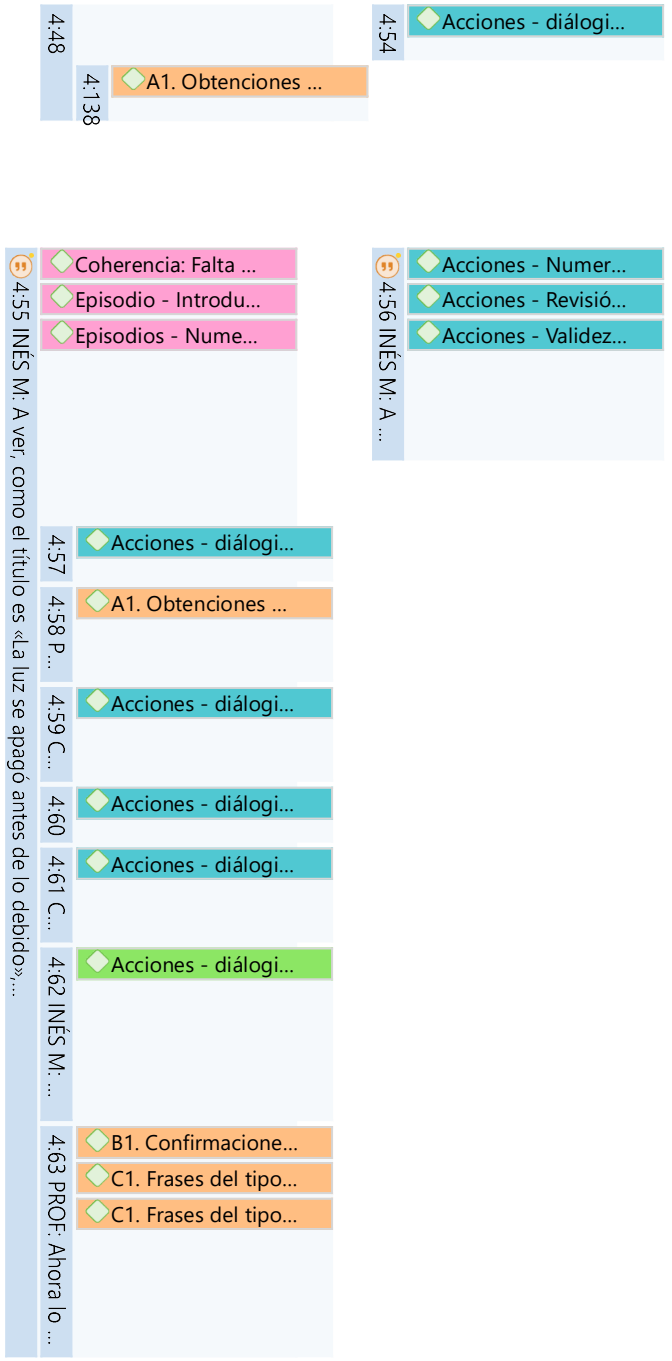
75 CARLOS O: Que ella dice que muere viejo, sí, pero el Alzheimer llega con veinte años…, o sea llega con cincuenta y pico años…

76 INÉS M: No, no, he dicho que muere bastante joven…

77 CARLOS O: Sí, muere bastante tarde pero yo me refiero a que se apagó la luz cuando llega el Alzheimer, entonces…

78 INÉS M: No, claro, o sea, yo he dicho que muere pronto, o sea, bueno pronto, tampoco es una edad tan tarde, pero que si el Alzheimer le llega mucho antes, podías poner la edad a la que le llega el Alzheimer para que se vea que viene muy pronto y entonces relacionarlo con el título, de lo de antes de lo debido.

79 PROF: Ahora lo pensamos, pero, a ver, si no entiendo mal, ella solamente te está haciendo una…, no os lo toméis a mal, ¿eh?, una sugerencia para, digamos, que ligue más… según suuuuu entendimiento de lectora, para que, digamos, quede más claro… No está mal del todo. Yo al principio también he pensado algo parecido. En realidad, con tu explicación [se dirige a CARLOS O, el autor] me ha quedado más claro, pero, claro, tu explicación no está ahí.



79 Tampoco está tan… Lo puedes hacer o no [le habla a CARLOS O, el autor], es una sugerencia que te hace un lector, pero, claro, cuando dices «hasta que llegó el alzheimer», hay personas que el Alzheimer les llega muy tarde o igual no es exactamente Alzheimer sino demencia senil que no es exactamente lo mismo, pero…, quiero decir que si empieza a tener Alzheimer a los cincuenta y pico es muy pronto realmente, es muy trágico, realmente, lo que estás diciendo, entonces sí que tiene mucho que ver con el título, entonces ahí te quedaría… ¿Qué ibas a decir? [Se dirige a otra alumna que ha levantado la mano].

80 VOZ ALUMNA: Que yo, realmente, el título no lo veo mal porque también puedes relacionar lo de la luz con que era perito eléctrico.

81 PROF: Por supuesto, eso ya lo hemos entendido todos.

82 VOZ MISMA ALUMNA: Entonces yo no lo veo mal.

83 PROF: No, no, si nadie ha visto mal el título, ¿eh?, es solamente, yo creo que el comentario de Inés no era que hubiera visto mal el título sino que le sugería una… le hacía una sugerencia para que el título fuera más ligado al primer párrafo, pero, vaya, que tampoco es que sea imprescindible. Anna [ha levantado la mano].

84 ANNA L: Que, luego, cuando pone lo de que «tuvo que trabajar muy duro para salir adelante» y luego pone «tuvo una vida ajetreada», es como que se repite muy seguido lo de «tuvo», ¿no?

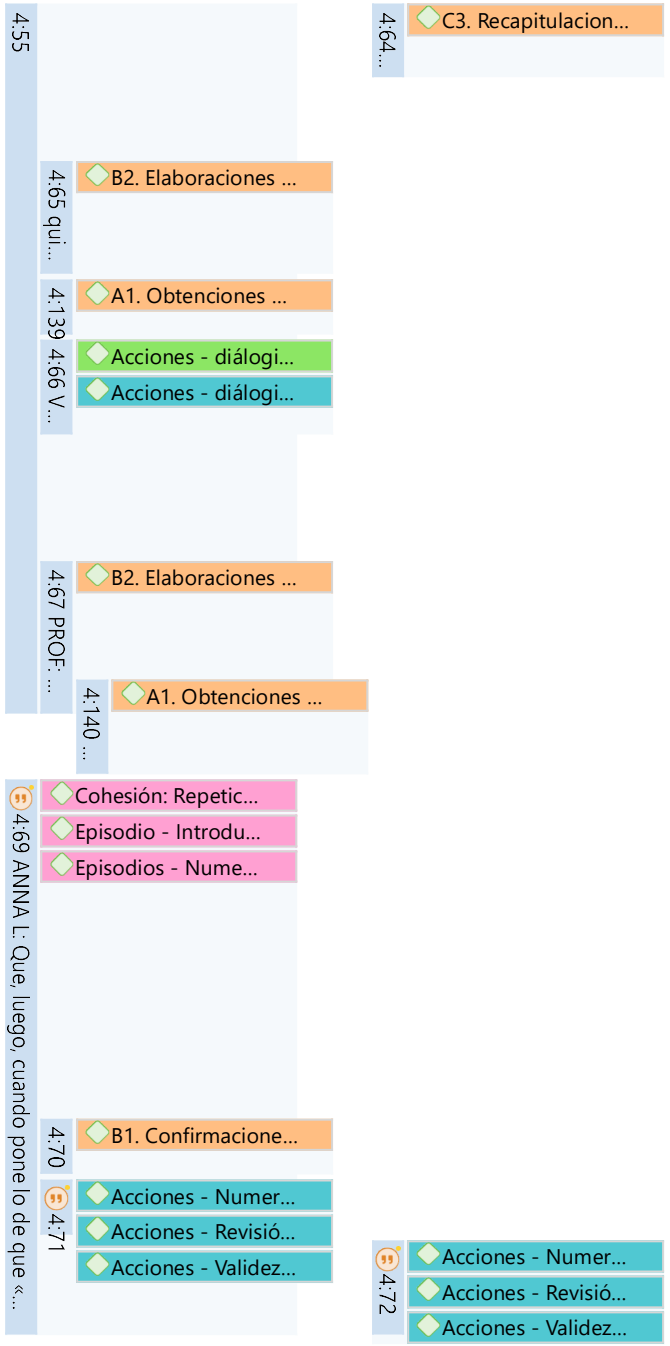
85 PROF: Un momento, un momento, que me he perdido. ¿Cómo, puedes repetir?

86 ANNA L: Pone que «Fue dado a luz en una familia humilde, que tuvo que trabajar muy duro para salir adelante. Tuvo una vida ajetreada…», o sea que, muy seguido…

87 PROF: Sí, a ver, eso puede ser, no hace falta a veces repetir… eh…

88 GARI: O meter un conector, a lo mejor…

89 ANNA L: O directamente «…su vida fue muy ajetreada por muchas mudanzas…» o usar otro verbo.



90 PROF: [Relee rápidamente la entrada] «…tuvo que trabajar muy duro para salir adelante» y luego pone «tuvo una vida ajetreada…», sí, es sutil pero es cierto, cuando repetimos la misma palabra tan cerquita, a los lectores nos suena mucho en seguida, resalta…

91 ANNA L: A lo mejor poner «…su vida fue ajetreada con muchas mudanzas y viajes de por medio…».

92 PROF: [Relee el fragmento] «Fue dado a luz en una familia humilde que tuvo que trabajar muy duro…» o «…que necesitó trabajar muy duro…», quiero decir que…, buscas un…, o «…que hubo de…», hay muchas perífrasis de obligación, similares, o cambias el otro, como veáis, ¿eh?

93 MIGUEL: A mí me parece que está muy bien, pero por poner alguna pega, yo no hubiera puesto los apellidos del hermano y el padre, por ejemplo, que no es un error, pero…

94 PROF: Por lo menos los del hermano, porque son los mismos, muy bien. ¿Qué, qué más? Va.

95 ANDREU: Yo creo que está bastante bien. Es que ese es mi pueblo… [risas del alumnado]

96 PROF: ¿Benimaurell?

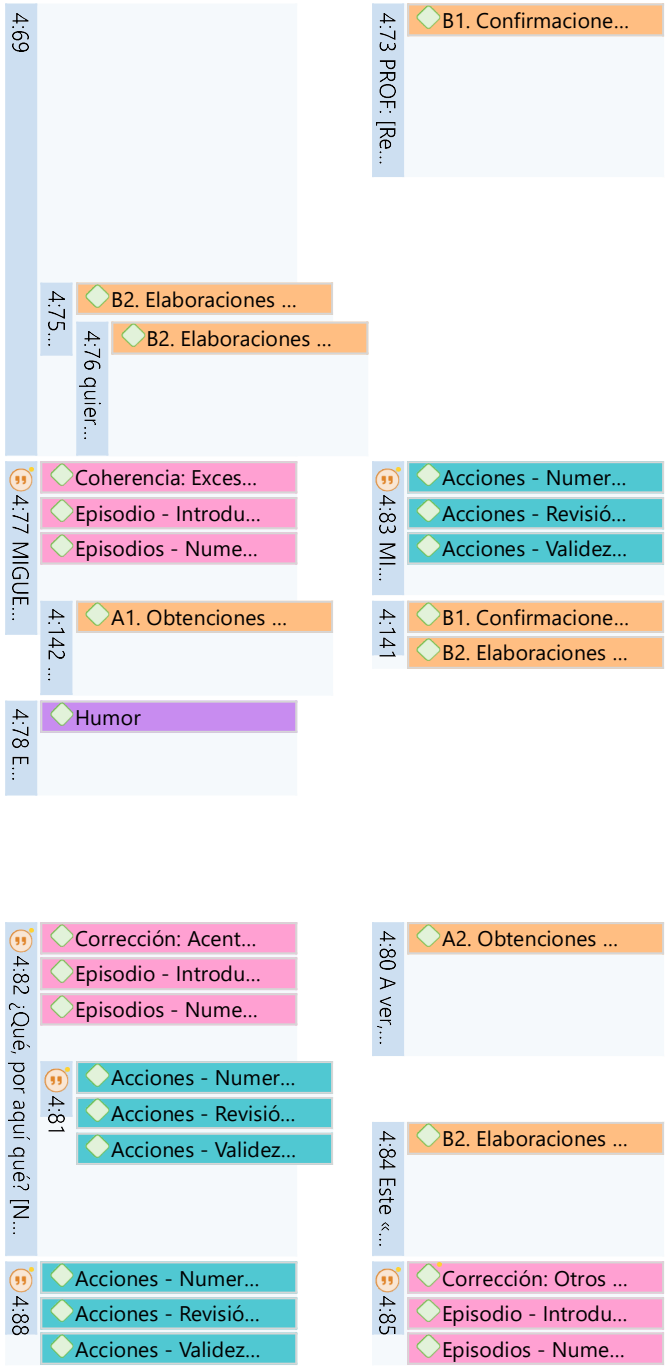
97 ANDREU: Sí, Laguard en general.

98 PROF: La Vall de Laguard, muy bonita. ¿Qué, por aquí qué? [Nadie contesta] A ver, hay una falta de ortografía, está muy bien que no vayamos primero a la falta de ortografía pero hay una falta de ortografía, pequeñita pero, ahí está.

99 GARI: ¿El «quién» con acento?

100 PROF: ¡Hombre! [Señala la palabra en la pantalla digital] Este «quien» es un relativo, no es un interrogativo, ¿eh?, es como «el que», ese «quien» no lleva acento.

101 ANNA L: Es una pregunta, en realidad. ¿«Fue dado a luz»? A lo mejor está genial, pero a mí me chirría, no sé. O sea creo que «alguien da a luz», pero



101 ¿«alguien es dado a luz»?, no sé, «alguien nace», ¿no?, y «le dan a luz», pero, bueno…

102 PROF: A ver, yo creo que…, os voy a decir lo que opino, es un pelín retórico, no es incorrecto para nada porque «es dado a luz» clarísimamente pero yo creo que está hecho adrede con «la luz», va a jugar con la luz que va a atravesar aquí…, ¿no?

103 [Voces y ruido en la clase]

104 PROF: Eso es lo que yo he percibido, que había una voluntad de jugar con la idea de la luz, que luego…, abusa o no abusa, no sé qué, nos gusta más o nos gusta menos, pero, creo que, me ha parecido [ríe] que estaba hecho adrede. Que esté hecho adrede no quiere decir que sea mejor o peor, pero me ha parecido que juega con eso… Uno «es dado a luz» aunque no se utilice demasiado en pasiva, normalmente se utiliza en activa «una mujer da a luz» y se utiliza poco que «un niño es dado a luz», «un niño nace» o «es parido», en realidad lo que estamos diciendo es que «es parido», más suave. A ver, voy a volver a leerlo… ¿Qué? Andreu.

105 ANDREU: Yo a lo mejor también pondría el mote, de él, si a Carlos le parece bien. Se le conoce así en el pueblo.

106 PROF: Ahhhhh… Pero eso es información privilegiada [risas de la profesora y del alumnado].

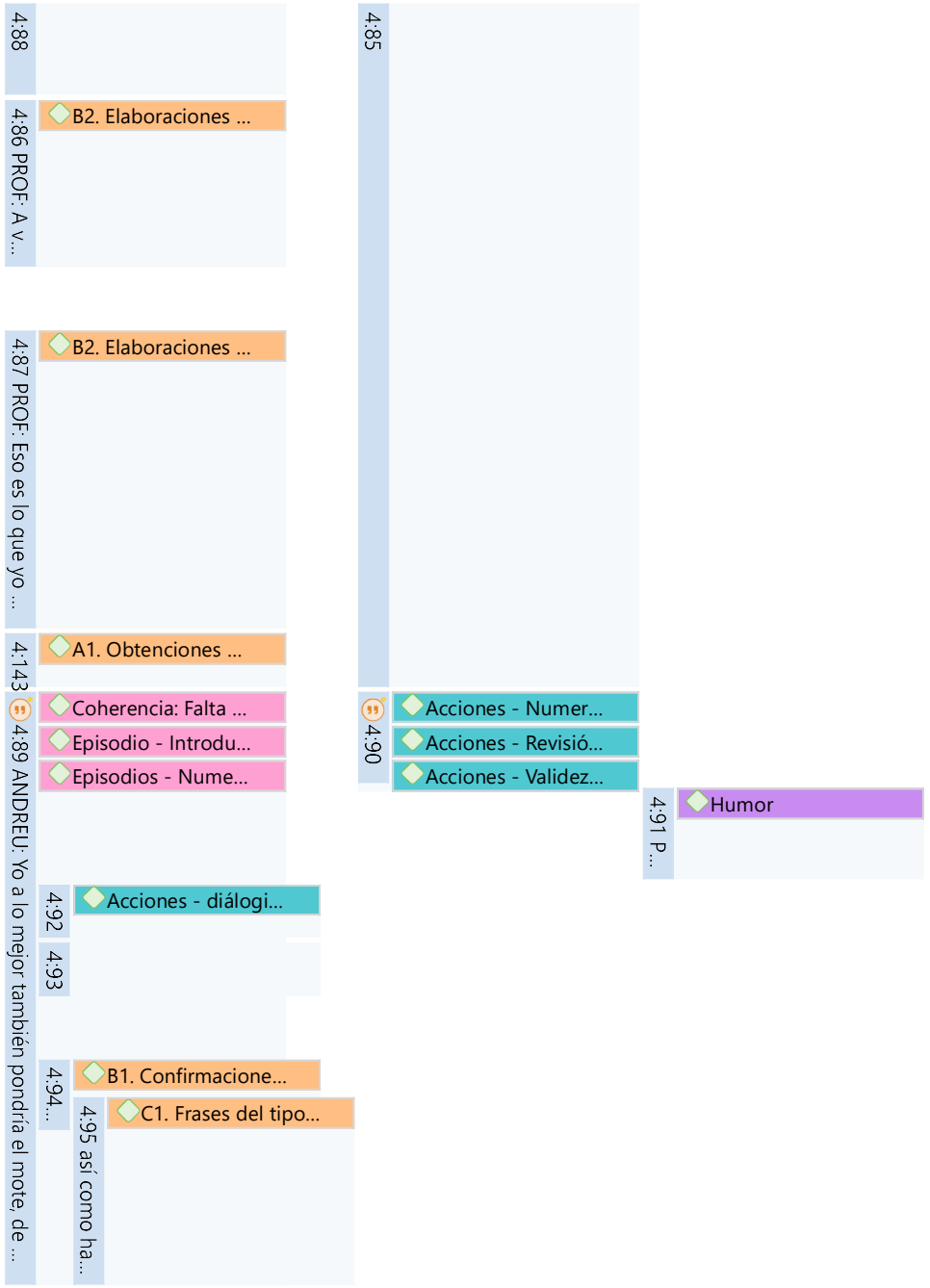
107 CARLOS O: Pero el mote es de mi bisabuelo, no de mi abuelo.

108 ANDREU: Ah, vale, vale.

109 [Risas y ruido]

110 PROF: Información privilegiada. Pero si lo tuviera, si tuviera un mote por el que es conocido en el pueblo, la idea es buena, así como habéis hecho otras personas ayer, venga, va, ayer salió en otra biografía, no sé qué… conocida como…

111 VOZ DE ALUMNA: «Salvorín».



112 PROF: «Salvorín», ¿eh?, claro, si fuera conocido por ese mote tiene que salir muy pronto. [Vuelve a leer el fragmento] A ver, «Carlos Oltra Mengual (Benimaurell, Alicante, 25/07/1933 – Dénia, 14/11/2005) fue un perito eléctrico, el primero de la ciudad de Dénia junto a su hermano Eduardo», yo diría «Eduardo» [retoma la propuesta de Miguel] «Estudió la carrera en distintas universidades por influencia de su padre Carlos Oltra Mas, quién fue de viaje por América…».

113 VOZ ALUMNA: Lo de «(tanto del Norte como del Sur)», a ver, yo no lo pondría, pondría «por América» directamente.

114 PROF: A mí, sí que me ha hecho falta la especificación, no sé si lo diría así o si diría «que viajó por América del Norte y del Sur», pero, vaya, da igual, está bien, si nos dice que viajó por América, a lo mejor no nos imaginamos que es del Norte y del Sur, unos pensarían que era América del Sur y otros pensaríamos que era América del Norte o al revés, y…, pero…, lo que quiero decir es que se movió de Norte a Sur, de cabo de

115 VOZ MASCULINA: Cabo de… [no se entiende lo que dice, tal vez ¿Gata?]

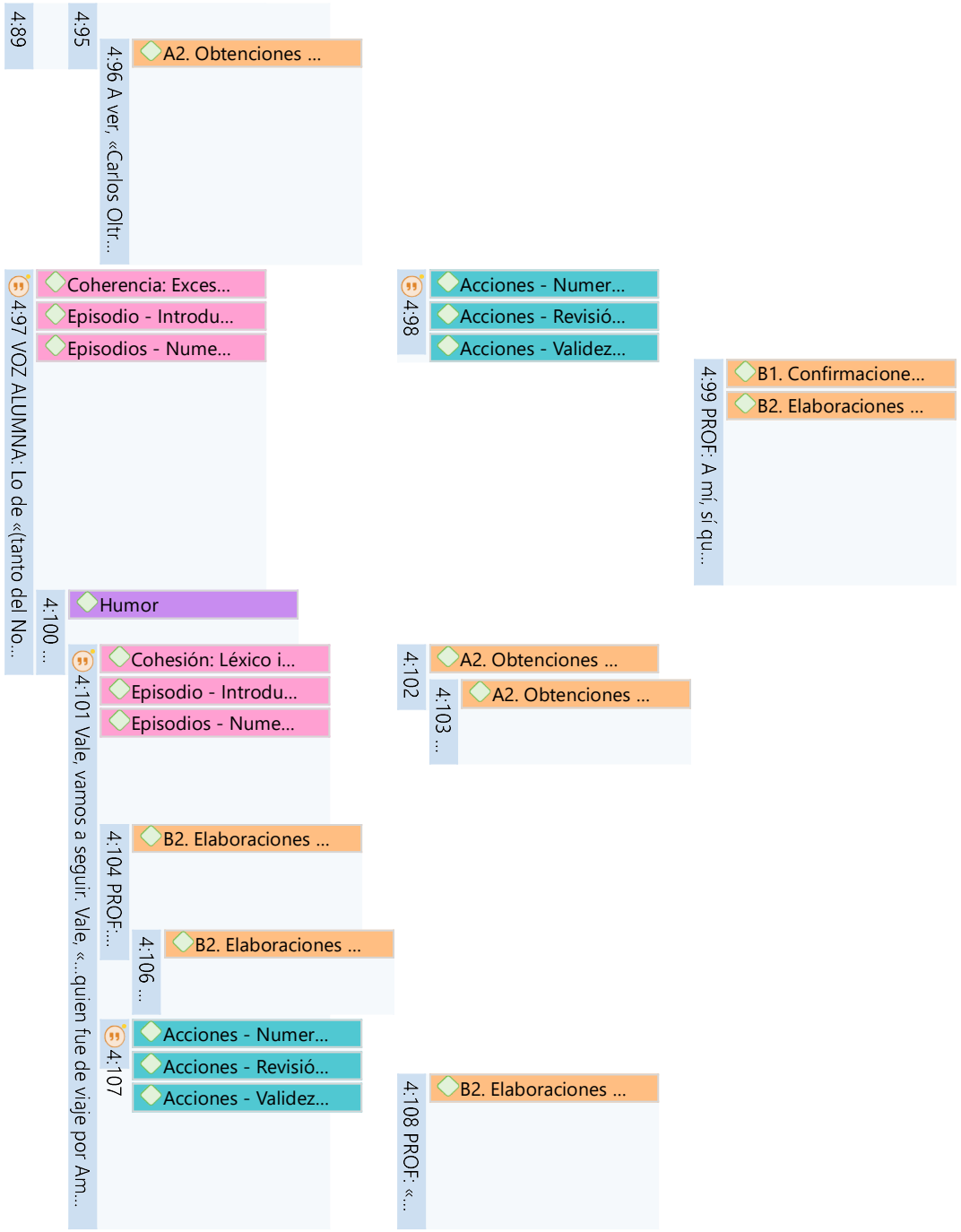
116 PROF: Lo que hay que oír. [Risas]. Vale, vamos a seguir. Vale, «…quien fue de viaje por América…», a ver, puede que esto ya sea un poco sutil, un poco sutil, pero ¿«fue de viaje» es lo mismo que «viajó»?

117 [Nadie responde]

118 PROF: Es que «fue de viaje» parece que se haya ido de vacaciones, es verdad, y, sin embargo, tal como tú lo estás diciendo, que encima se recorrió todo el continente, no se fue de vacaciones, es otra cosa, lo que dice es otra cosa, es más, es un «viajero», no es un «turista», bien, «…quien fue de viaje…» no, «…quien viajó…» o «…recorrió…», ¿no?, o algo así.

119 VOCES DE ALUMNADO: «…quien recorrió toda América…».

120 PROF: «…quien recorrió toda América de Norte a Sur…» o «…quien recorrió América del Norte y del Sur…» o algo así, pero, vaya, esto es para ponernos muy, como se diría en valenciano, *molt filaprims, molt llepafils,* muy muy finitos. Está bien.



121 PROF: [Vuelve a leer el texto] «…Fue dado a luz en una familia humilde, que tuvo que trabajar muy duro para salir adelante». Eso «tuvo que trabajar» lo puedes simplificar, «que trabajó muy duro» y ya está. Una cosa que os voy a decir ya para todos: tenemos mucha tendencia a utilizar perífrasis, que la diferencia es importante porque igual él quiere remarcar «que tuvo que», es decir, que fue una cosa de obligación, pero en este caso, si lo sustituimos por «trabajó muy duro», también, ya está el «muy duro» detrás. En general, si podéis decir una cosa con una palabra mejor que con tres, ya os lo digo, excepto que queráis por algo [hace un gesto de destacar, o de tener entre las manos algo que mostrar] que se note que hay… Pero, en generalmente, escribiendo, una palabra mejor que tres, ya lo veréis. Para que no suene raro, para que suene más fluido y lo leamos como si no, que parece que no leamos, para que no cueste. Vale. [Sigue leyendo la entrada] «…Tuvo una vida ajetreada, con muchas mudanzas y viajes de por medio, que no le lastraron para llevar una vida feliz y plena con su mujer y sus tres hijos, hasta que llegó el alzheimer para ir mermándolo año a año». ¿Qué pasa con «alzheimer»?

122 [Voces que no se entienden]

123 PROF: Creo que es con mayúscula, ¿no? Aunque, en realidad, Alzheimer es el nombre de… El nombre de la persona es con mayúscula pero el nombre de la enfermedad se pone con mayúscula?

124 GARI: Creo que no.

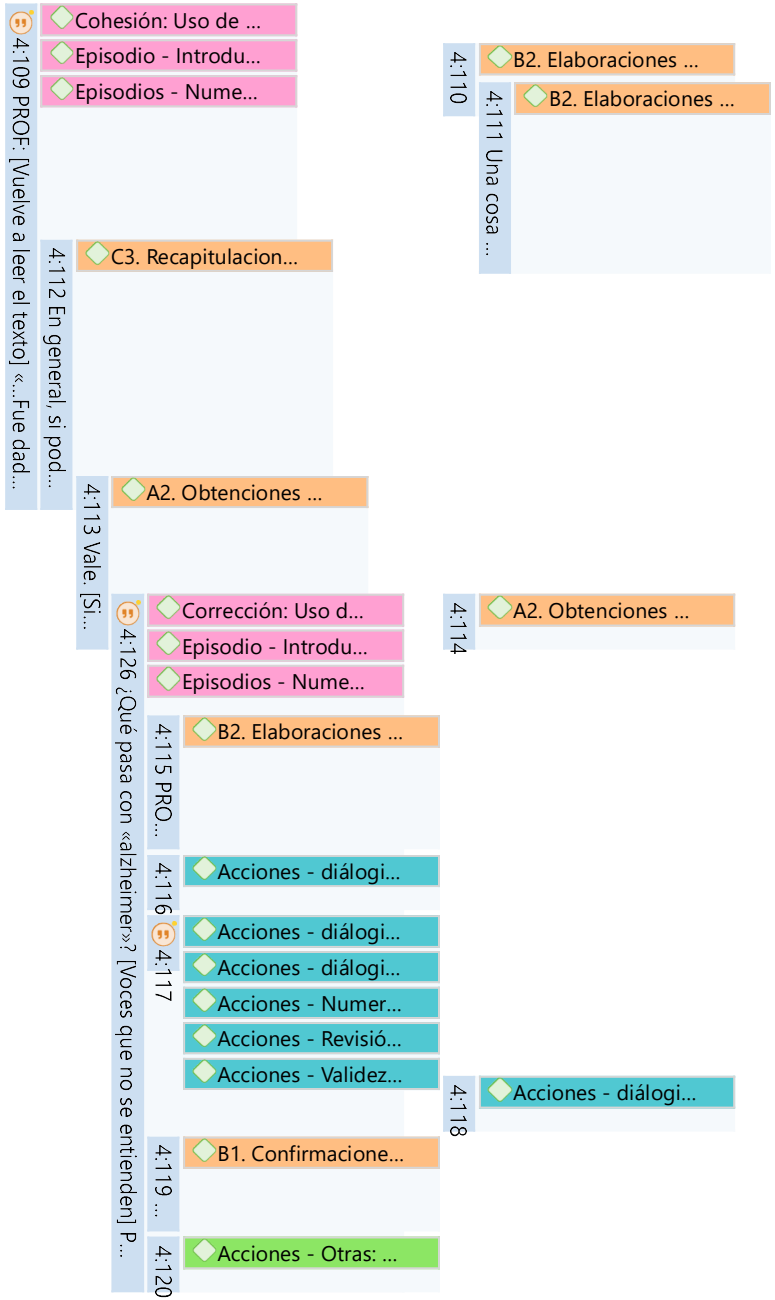
125 MIGUEL: Sí, yo creo que sí.

126 PROF. Yo casi siempre lo he visto, a ver, en mi memoria, siempre lo he visto con mayúscula pero, en realidad, es una enfermedad, pensemos que…

127 GARI: A ver, pero cuando tu dices «tengo gripe» no lo pones con mayúscula.

128 PROF: Claro, efectivamente. «Tengo gripe» o alguien padece epilepsia o lo que sea…

129 LUCÍA [que ha levantado la mano]: Aquí pone que se mantiene la mayúscula.



130 PROF: Muy bien, pues se mantiene. Yo lo que recordaba en mi cerebro era haberlo visto con mayúscula.

131 LUCÍA: Pero, claro, la gripe, por ejemplo, no ha habido nadie que se llamara «gripe»…

132 VOZ ALUMNO: Claro, es que eso…

133 LUCÍA: Es que algunas enfermedades cogen el nombre de la persona.

134 PROF: [La profesora asiente]. Menos mal que tenemos a Lucía, ¿eh? No sé qué haríamos. Muy bien, genial. Estupendo.

135 PROF: Solamente tengo una duda… Tengo una duda pero me gustaría que la contestaran los lectores, más que el autor, ¿eh? Creo que está claro, pero, en fin. [Señala la entrada que está proyectada en la pizarra digital] Empieza hablando del biografiado, luego habla del padre del biografiado que es el que viajó, eso nos queda claro. Luego dices «Fue dado a luz…», ¿todo el mundo entiende que fue el hijo?

136 VOCES DE ALUMNADO: Sí.

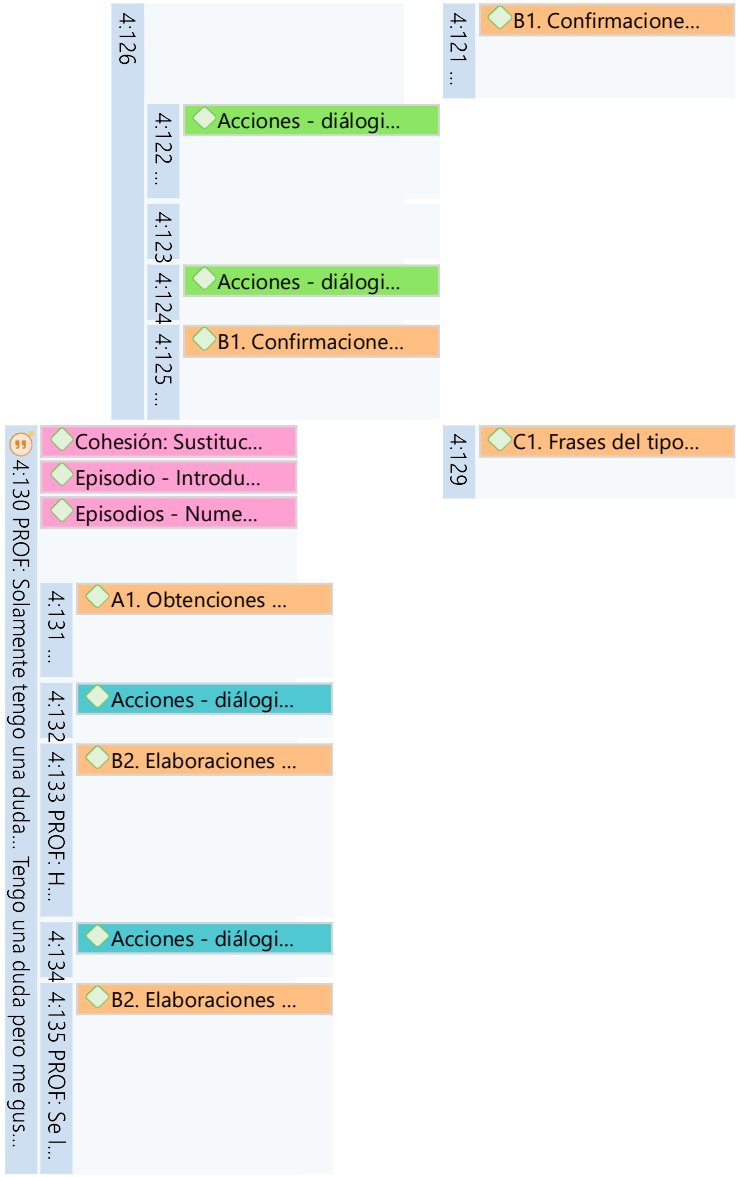
137 PROF: Hay que tener un poco de cuidado…, ya sé que lo entendemos, pero hay que tener un poco de cuidado sintácticamente, aquí está muy claro, pero aquí tened en cuenta que la última persona sujeto posible es el abuelo…, es el padre de la persona biografíada…

138 VIOLETA: Y se llaman igual.

139 PROF: Se llaman igual, eso es un problema, porque, claro, yo iba a decir si pone «Carlos» solucionado, pero, no, porque, claro, por eso… Lo puedes dejar así, yo creo que se entiende bien, pero cuidado cuando pase con los demás, cuidado porque cambiamos de sujeto y, sin embargo, si no lo decimos, mantenemos el sujeto anterior, el último posible. Vale, yo creo que aquí queda bastante claro. ¿Pasamos al siguiente?

140 [Aplauso de toda la clase]

141 PROF: Queremos imagen, ¿eh?, queremos imagen del famoso…



142 CARLOS O: [No se entiende lo que dice sobre la imagen]

143 PROF: Me encanta que haya gente con información privilegiada [Risas] [Se refiere a que Andreu es del mismo pueblo que Carlos O. y, por lo tanto, conocía al biografiado o, al menos, sabía algunos datos]. Vale [Mira las entradas siguientes]

4:136 Humor

144

PROF: Me encanta que haya gente con información privilegiada [Risas] [Se refiere a que Andreu es del mismo pueblo que Carlos O. y, por lo tanto, conocía al biografiado o, al menos, sabía algunos datos]. Vale [Mira las entradas siguientes]. «Salvadora» ya lo vimos, ¿verdad?, «Salvorín» y «Las memorias de María», también.

5. Revisión de la quinta entrada del blog (C5): Laura Ma. (0:28:14 a 0:48:30)

PROF: ¿Laura está?

LAURA MA: Sí.

PROF: ¿Dónde estás que no te veo? Vale. [Aparece en pantalla la entrada escrita y editada por Laura Ma y se ve el título y, al lado, pone «(En duda)»] Dice «En duda» [ríe], eso no hace falta ponerlo, eso luego lo quitas, ¿eh? A ver, lo puedes leer en voz alta, por favor.

5:1 [Aparece... C2. Recapitulacion...

LAURA MA: Sí, claro. [Lee la entrada]

La vida de una futura periodista…(En duda)

Cecilia Gregorio Talavan (Plasencia, Extremadura, 15 de septiembre de 1986) destaca por su forma de ser y la manera que disfruta haciendo su trabajo. Proviene de una familia muy humilde y trabajadora que hacen todo lo posible por conseguir lo mejor para sus cuatro hijas. Estudió en el colegio de Santísima Trinidad ubicado en Plasencia, en este realizó sus estudios básicos, más adelante continuó sus estudios universitarios en la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid. Allí consiguió obtener el título de periodismo que tanto había deseado desde muy pequeña. Para Cecilia fue un gran logro obtener este título por que vio como a través del esfuerzo obtuvo la recompensa.

Una vez se instaló en Madrid conoció a quien es su futuro marido, Álvaro de la Rubia Fernández y con el que comparten un hijo llamado Lucas de la Rubia Gregorio.

PROF: Vale. [Relee] «La vida de una futura periodista», ¿«futura»? Claro, nació en el 86, es súper joven, tiene 32 años, es joven. Ehhh, bueno, para mí es joven, claro, no vamos a entrar en ese tema [lo dice con ironía, riendo]. Vale, qué, quién quiere decir cosas. A ver, ¿nos hacemos una idea… —la pregunta— …nos hacemos una idea de la persona?

VOCES DE ALUMNADO: Sí.

PROF: Sí, ¿no?, ¿sí? ¡¡¡Ehhh!!! Os pregunto, contestadme vosotros.

VOCES ALUMNADO: Sí.

PROF: Qué, qué queréis decir, quién quiere levantar la mano y decir cosas a Laura.

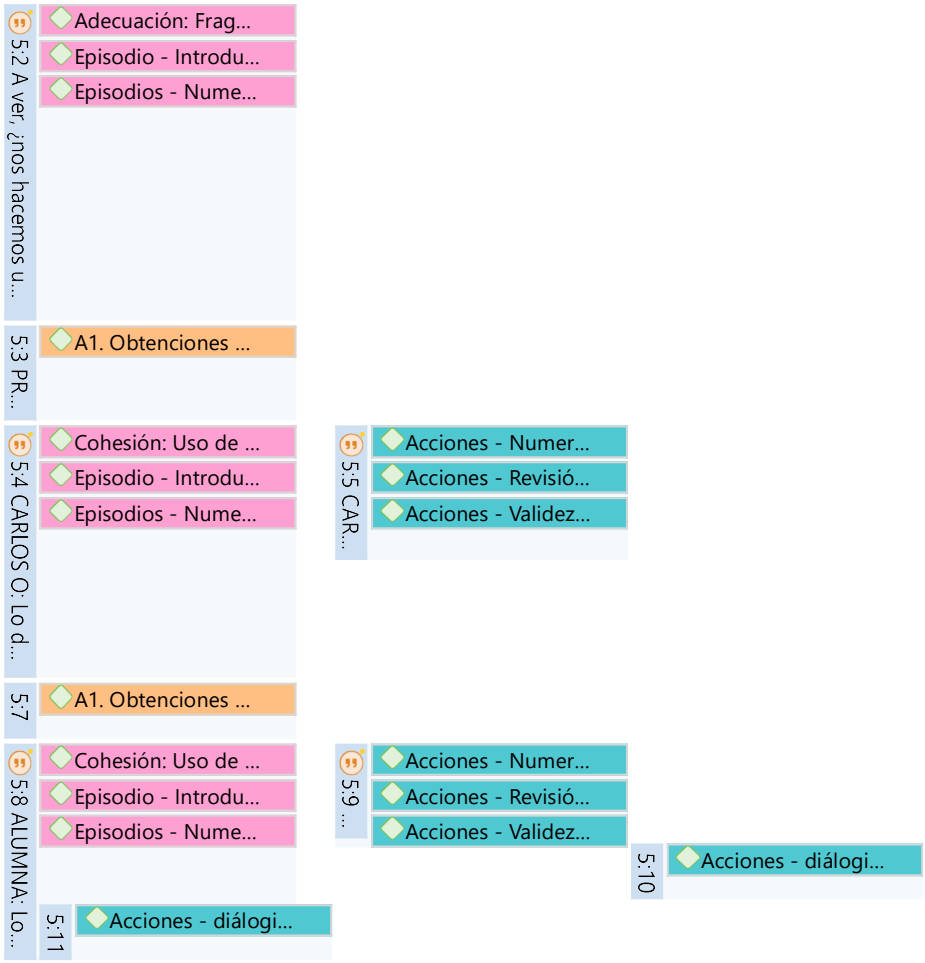
CARLOS O: Lo de «…continuó sus estudios universitarios en la Universidad Rey Juan Carlos…» «…de Madrid…» y no «…en Madrid…».

PROF: [Relee] «…continuó sus estudios universitarios en la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid…», bueno, un poco da igual, pero sí, quizá sí, una universidad *de* Valencia, *de* Madrid. ¿Qué? [Pregunta a una alumna que ha levantado la mano].

ALUMNA: Lo de «…Estudió en el colegio de Santísima Trinidad…», yo creo que el «de» ese sobra.

GARI: Ya, yo también.

OTRAS VOCES: Yo también.



22 PROF: Bien [Relee incorporando el cambio] «…Estudió en el colegio Santísima Trinidad ubicado en Plasencia…». Patri [que
29 ha levantado la mano].

30 PATRICIA: El «por que» de la tercera línea por abajo, que va
31 todo junto.

24 MIGUEL: Y el «como», también, ¿o no?

25 PROF: Espera, espera. Hay por ahí un «por que», ¿dónde está?, ¿dónde está?

33 VOCES DE ALUMNADO: En la tercera línea por abajo.

34 PROF: Ah, sí. [Relee] Dice: «…Para Cecilia fue un gran logro
35 obtener este título por que vio como...», ehhhh, dónde estás, Laura.

36 LAURA MA: Aquí.

PROF: Patricia explícale ese es un…

PATRICIA: Es una conjunción causal.

PROF: Claro, equivale a un «ya que», una conjunción causal, muy bien, va junto y sin acento. ¿Qué más? Entonces qué habéis dicho ahora. Que alguien levante la mano y lo explique. Venga, adelante, dilo.

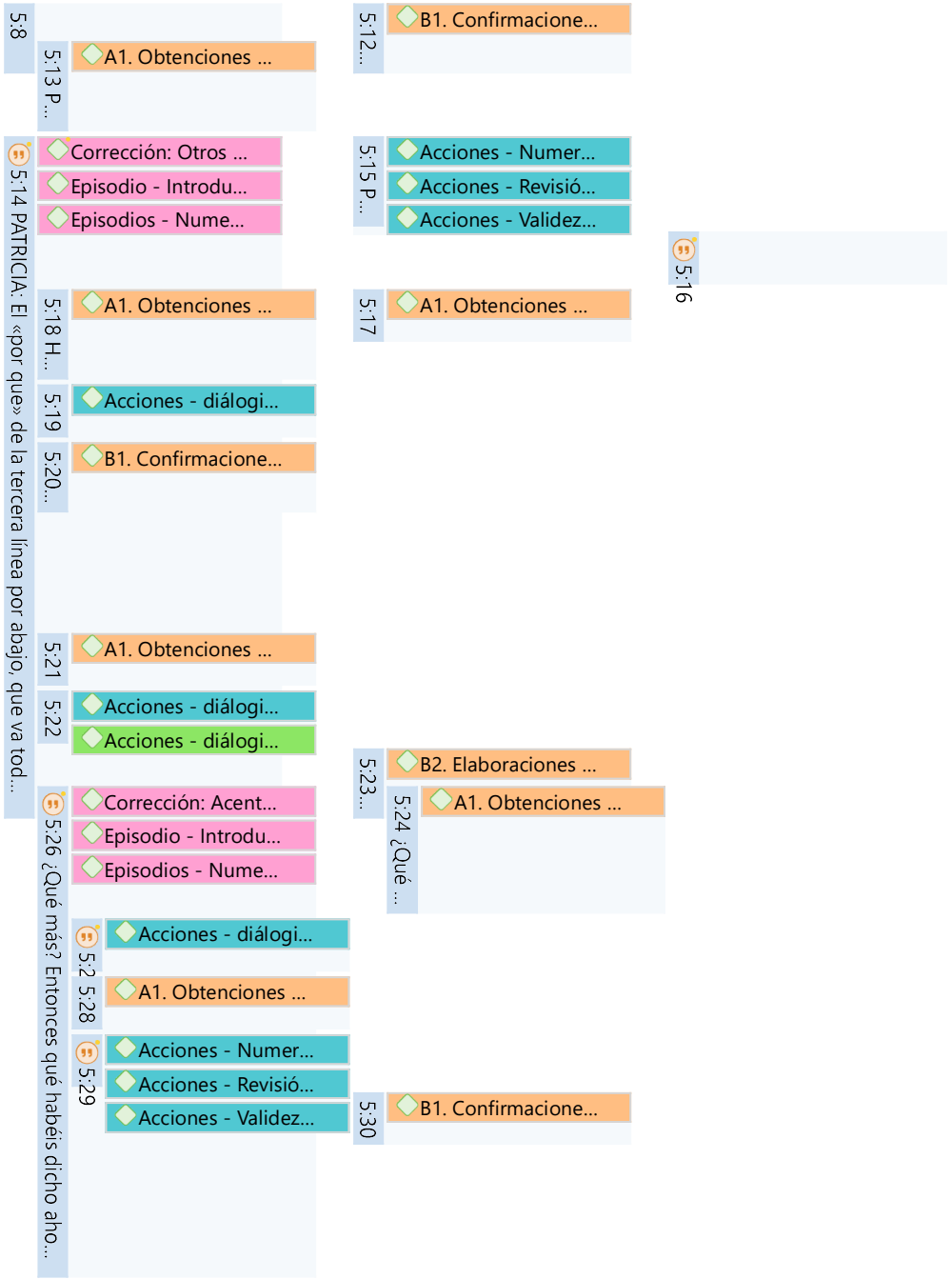
MIGUEL: Porque es… una… [ríe, pero no contesta]

PROF: Pero qué le pasa, a ese «como».

MIGUEL. Yo le pondría acento, ¿no?

PROF: Que lleva acento.

MIGUEL: [Lee el fragmento de oración remarcando la tonicidad de ese «cómo» que la autora del texto ha escrito sin acento] «…cómo a través del esfuerzo obtuvo la recompensa…».



37 PROF: Claro, es un interrogativo indirecto, no es un relativo. ¿Dónde está? [Lo señala en la pizarra digital] Ah, sí [relee, de nuevo remarcando la tonicidad] «…obtener este título porque vio cómo a través del esfuerzo…», ese «cómo» tiene carga [se refiere a carga tónica]. Qué más, Irina [que ha levantado la mano].

38 IRINA: En la segunda línea, ¿el «hacen» no iría en singular?

39 PROF: [Relee el fragmento que indica la alumna] «Cecilia Gregorio Talavan (Plasencia, Extremadura, 15 de septiembre de 1986) destaca por su forma de ser y la manera que disfruta haciendo su trabajo. Proviene de una familia muy humilde y trabajadora que hacen todo lo posible por conseguir…».

40 VOZ DE ALUMNA: Queda un poco raro.

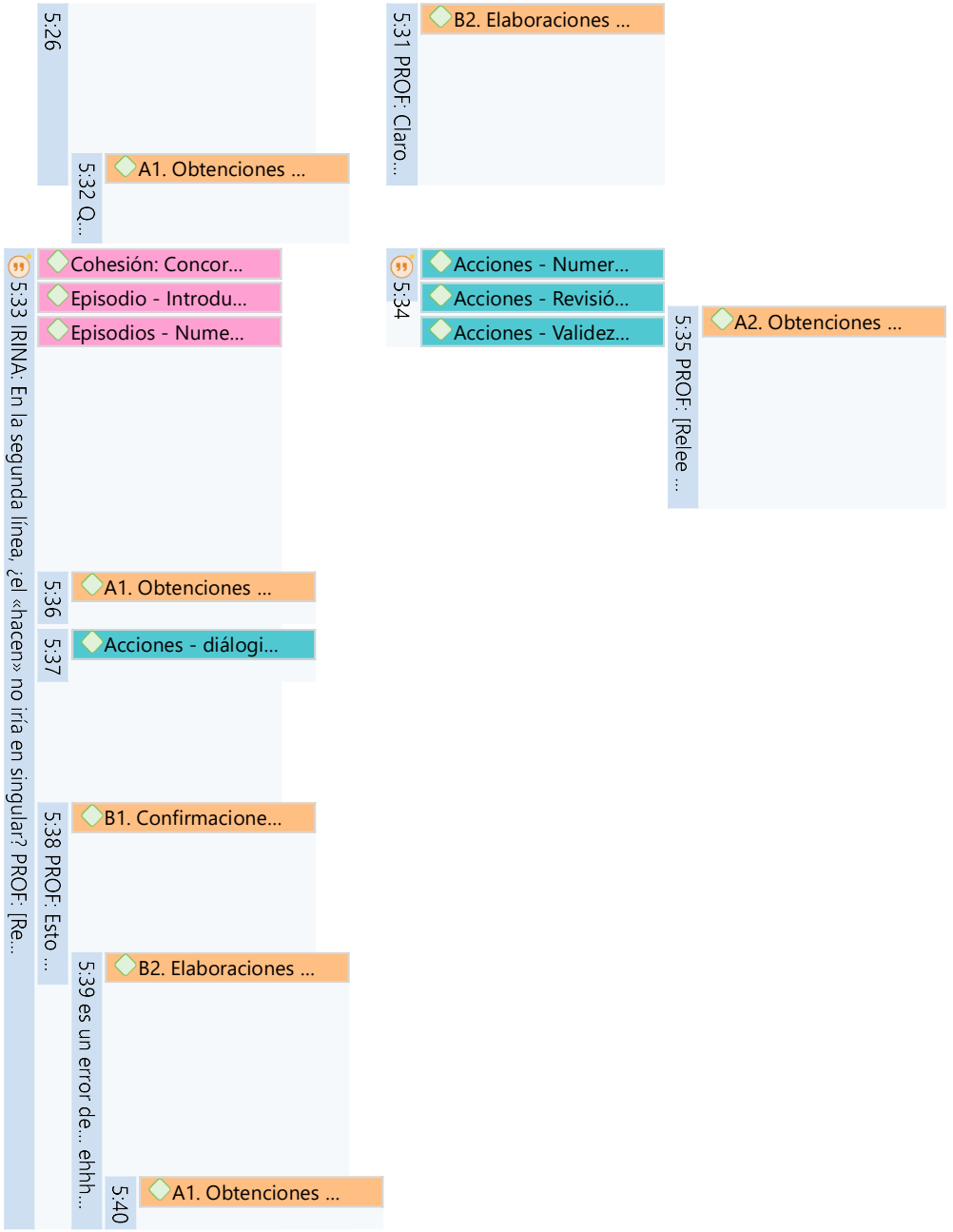
41 PROF: ¿Cuál es el sujeto?

42 VOCES ALUMNADO: «familia».

[La profesora asiente con la cabeza]

LAURA MA: «…que hace…»

PROF: Esto es muy importante, ¿eh?, este es uno de los…, esperaba que saliera y ha costado tres días, dos días y no sé cuántas entradas que aparezca un error, digamos, ¡a ver! [levanta la voz para pedir silencio y las voces de fondo se acallan], va, es un error de… ehhhh, de cohesión, está mal, digamos…, cómo se llama…, la concordancia sujeto-predicado. Ya sé, todos sabemos por qué lo has hecho, porque «familia» es un colectivo, es un sustantivo colectivo, pero es un sustantivo singular. [Relee el fragmento] «…proviene de una familia muy humilde y trabajadora que hacen…», ¡«…que hace…»! Anna [que ha levantado la mano]



46 ANNA: Vale, como lo de antes de repetición de… O sea, pone «…*Estudió* en el colegio de Santísima Trinidad ubicado en Plasencia, en este realizó sus *estudios* básicos, más adelante
52 continuó sus *estudios universitarios* en la *Universidad* Rey Juan
53 Carlos en Madrid…» [remarca con la voz las repeticiones de «estudió» y «estudios» (dos veces) por una parte y, por otra,
54 «universitarios» y «universidad»].

47 PROF: Sí, es verdad, a mí eso también me ha llamado la atención en seguida. Entonces qué, qué le proponemos. ¿Has visto que [se dirige a la autora] hay como…, que repites «estudios» y «estudios» en la misma línea y «universitarios» y «Universidad» muy seguidito. Entonces, eso, cuando lo leemos nos suena «estudios», «estudios» y «universidad», «universidad», ¿eh?, es verdad que suena mucho. Se puede cambiar de muchas maneras. A ver [Relee] «…Estudió en el colegio…», antes tenías el «estudió», ¿eh? ¿Estamos en lo mismo? [pregunta a Patricia que ha levantado la mano]

48 PATRICIA: No, era otra cosa.

49 PROF: Un momento, vamos a… sugerir cosas, ¿no?, alternativas.

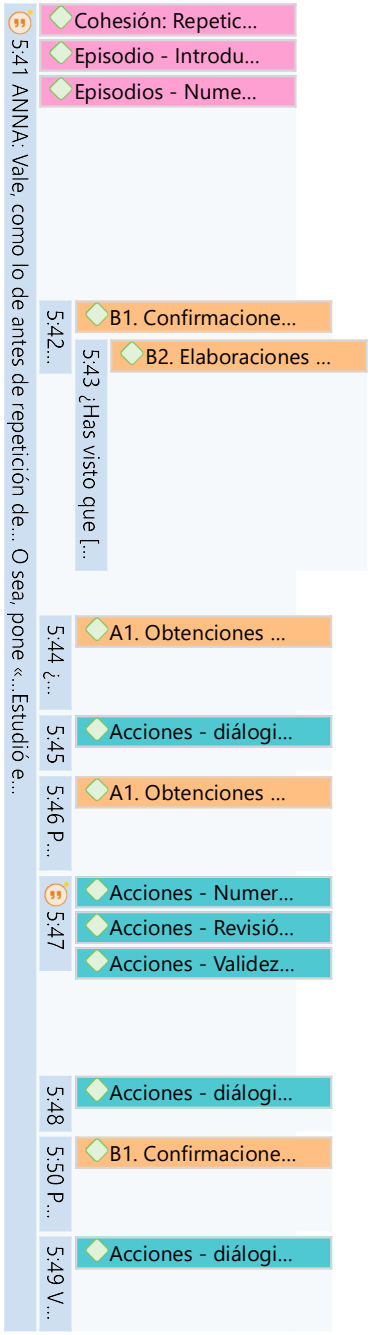
50 VOCES ALUMNADO: «…realizó la formación básica…» y «…estudios superiores…».

PROF: [Relee] «Estudió en el colegio de Santísima Trinidad ubicado en Plasencia, en este realizó…»

VOCES ALUMNADO: «…su formación básica…».

PROF: [incorpora lo que sugieren los alumnos] «…su formación básica…».

VOCES ALUMNADO: «…más adelante continuó sus estudios superiores en la Universidad…».



55 PROF: «…sus estudios superiores en la Universidad… tal…», por ejemplo. Entonces te queda este «estudios» y este «estudió» [los señala en el texto, en la pantalla digital], no está mal, vale, ya hemos eliminado dos repeticiones, vaya, lo puedes... Son sugerencias, ¿eh? Laura, tú, si luego… se te ocurren cosas mejores, por supuestísimo, ¿eh?, pero, vaya, son buenas sugerencias. Patri, [se dirige a otro alumno], espera que Patri había levantado la mano.

56 PATRICIA: En la última línea, cuando pone «…Álvaro de la Rubia Fernández y con el que comparten un hijo…», ¿ese «comparten» no sería «comparte»?

57 PROF: [Ríe] Sí, parece que lo compartan con otros.

58 [Risas suaves]

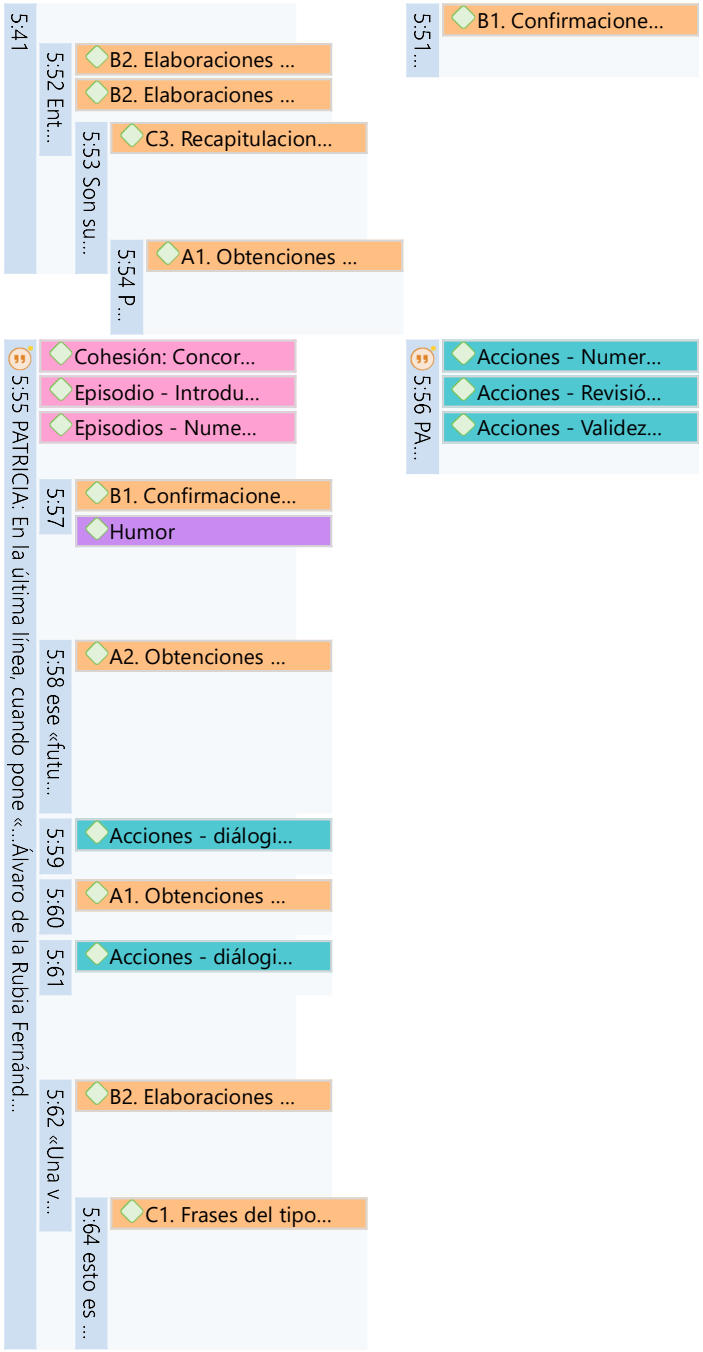
59 PROF: [Relee ese fragmento final]: A ver, «…Una vez se instaló en Madrid conoció a quien es su futuro marido…», ese «futuro marido» luego hablaré de ello, ¿eh?, porque es un poco raro, ehhh, nos suena un poco extraño, ahora veremos, si lo es o no lo es en la actualidad…

60 LAURA MA: Aún no están…

61 PROF: ¿Ah, aún no lo es?

62 LAURA MA: O sea, no están casados.

PROF: Todavía no es su marido. No sabía si estaban casado o no, pero, bueno, es igual. Vamos a lo que decía ella. Patricia, ¿qué era? [Relee de nuevo el fragmento] «Una vez se instaló en Madrid conoció a quien es su futuro marido, Álvaro de la Rubia Fernández y con el que comparten un hijo...», «con el que comparte», de nuevo el sujeto, esto es muy importante, Laura, ¿eh?, Laura y todas y todos los demás, ¿eh?, la concordancia sujeto-predicado hace tambalear bastante… En este caso aún se entiende todo, pero, a veces, puede pasar que



63 no se entienda, hace tambalear la comprensión del texto, ¿eh? Entonces, tú…, a pesar de todo, el sujeto de…, aquí…, quien comparte con él es ella, es solo una persona, ¿eh?, entonces…, mmm… Vale. Es así, seguro. [La profesora da la palabra a otra alumna, probablemente Anna].

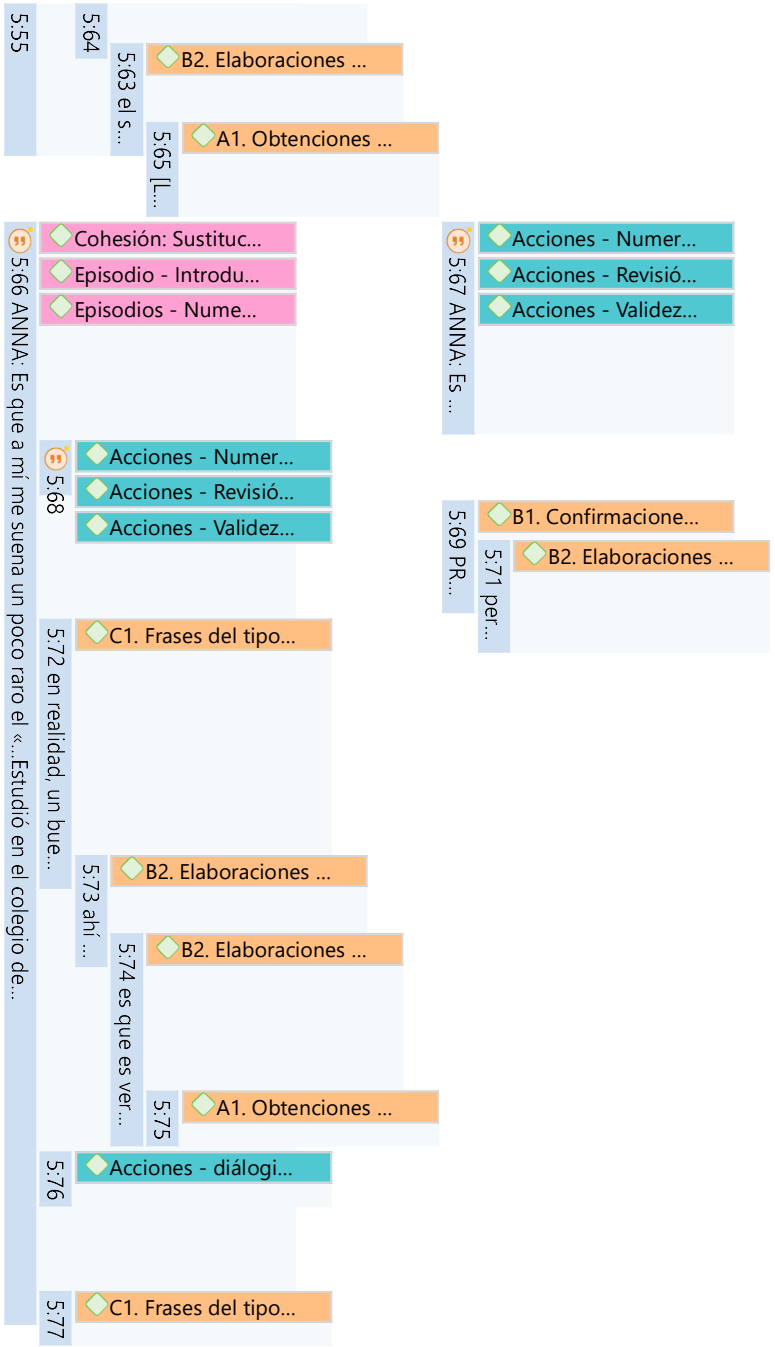
64 ANNA: Es que a mí me suena un poco raro el «…Estudió en el colegio de Santísima Trinidad ubicado en Plasencia, en *este* realizó…» [destaca «en este» con la voz] y luego poner *coma* y poner «…, más adelante…», o sea, sería poner «…en el cual realizó sus estudios…».

65 VOCES: O «donde».

66 PROF: «donde» sería… No está mal, no está mal, no es una, no es una incorrección decir «en este realizó», pero sí que es cierto que es más pesado, es como poner plomitos en el texto, el texto…, en realidad, un buen texto ha de ser ligero y fluido para que leamos que parece que no leamos, los mejores textos son los que no cuestan de leer. Otra cosa es que sean…, que tengan un contenido muy…, muy denso, eso es aparte, pero la manera de escribir ha de ser ligera, que el hilo fluya, que no nos atasquemos, ¿eh? ajjj…, ajjj…. [Hace gestos como de ahogo] y ahí [se refiere a «en este», el caso del que estaban hablando] nos paramos: «…en este…tal», si pones «donde»… y fluye, fuuuum… [hace un gesto con la mano de fluir], es que es verdad, [relee y reformula] «…Estudió en el colegio Santísima Trinidad ubicado en…», o, sencillamente «…Estudió en el colegio Santísima Trinidad de Plasencia, donde realizó sus
67 estudios…», ¿cómo hemos dicho?
68

VOCES DE ALUMNADO: «…su formación básica…».

PROF: «…su formación básica…» y luego puedes poner «más adelante», lo que pasa es que yo casi pondría un punto y coma, en vez de una coma, pero, bueno, también… ¿Vale? Está



claro eso, que no era una incorrección, no es como lo de las concordancias sujeto-predicado. Anna, Anna no [se ha equivocado de nombre], Noelia.

NOELIA: Lo de que «conoció a quien es su futuro marido», yo pondría «quien será» porque «es su futuro» no me suena bien.

PROF: Mira, nos acaba de resolver algo que yo estaba ahí, venga…, ¿lo es o no lo es?, es que, es verdad, ¿lo es o no lo es?, dice «es su futuro marido», ¿cómo que «es»?, «será…», claro, sí, «quien será su futuro marido». Yo cuando decías «…a quien es su futuro marido…» pensaba que ya era su marido… Que, en realidad, a mí, me importa tres pepinos, solo faltaría, que os esté aquí preguntando cuestiones… Espera [dice a alguien que ha levantado la mano porque había otra mano levantada anteriormente] Venga, Inés, ¿qué? Oye, que hablan siempre las mismas personas, que las personas que hablan poco, ya pueden ir pensando más.

INÉS M: Esto no sé si es así, pero cuando dice «…destaca por su forma de ser y la manera que disfruta…», ¿sería «…la manera en que disfruta…»?

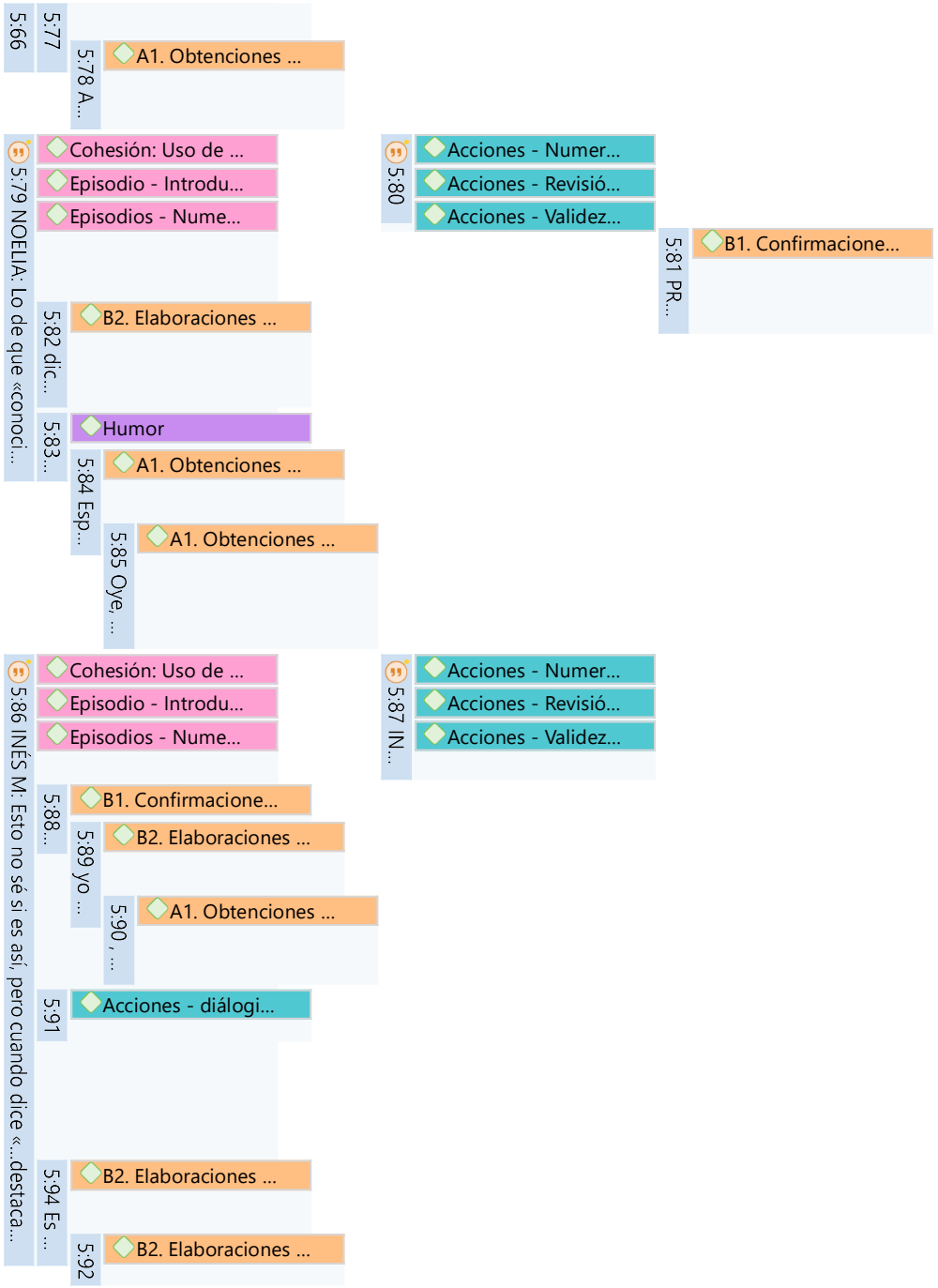
PROF: ¿Qué pasa ahí? ¿Qué opináis? Yo, a mí también me ha sonado…, yo creo que ese relativo necesita preposición, ¿eh? A veces, no, y a veces se puede poner de las dos maneras, pero yo creo que aquí…, ¿eh? ¿Qué opinan las personas que no hablan nunca?

ALGUNAS VOCES TÍMIDAS DE ALUMNADO: Sí.

PROF: [Relee el fragmento] «…destaca por su forma de ser…»

VOZ ALUMNA: «…y la manera en que…».

PROF: Es más, yo diría «…y por…», pero, bueno, «…por su forma de ser y por la manera…», yo volvería a repetir «por», pero, bueno, no es imprescindible, «…y la manera en que



disfruta…». Sí, mejor «en que», con preposición ese relativo. Este me está encantando, nos da mucho juego, Laura, de verdad [se dirige a la autora del texto], es que es necesario, si no aquí, ¿qué?, me voy yo, todo lo hacéis bien, se acabó. Vale, yo diría «Cecilia Gregorio Talavan…», es «Talavan» o «Talaván»?

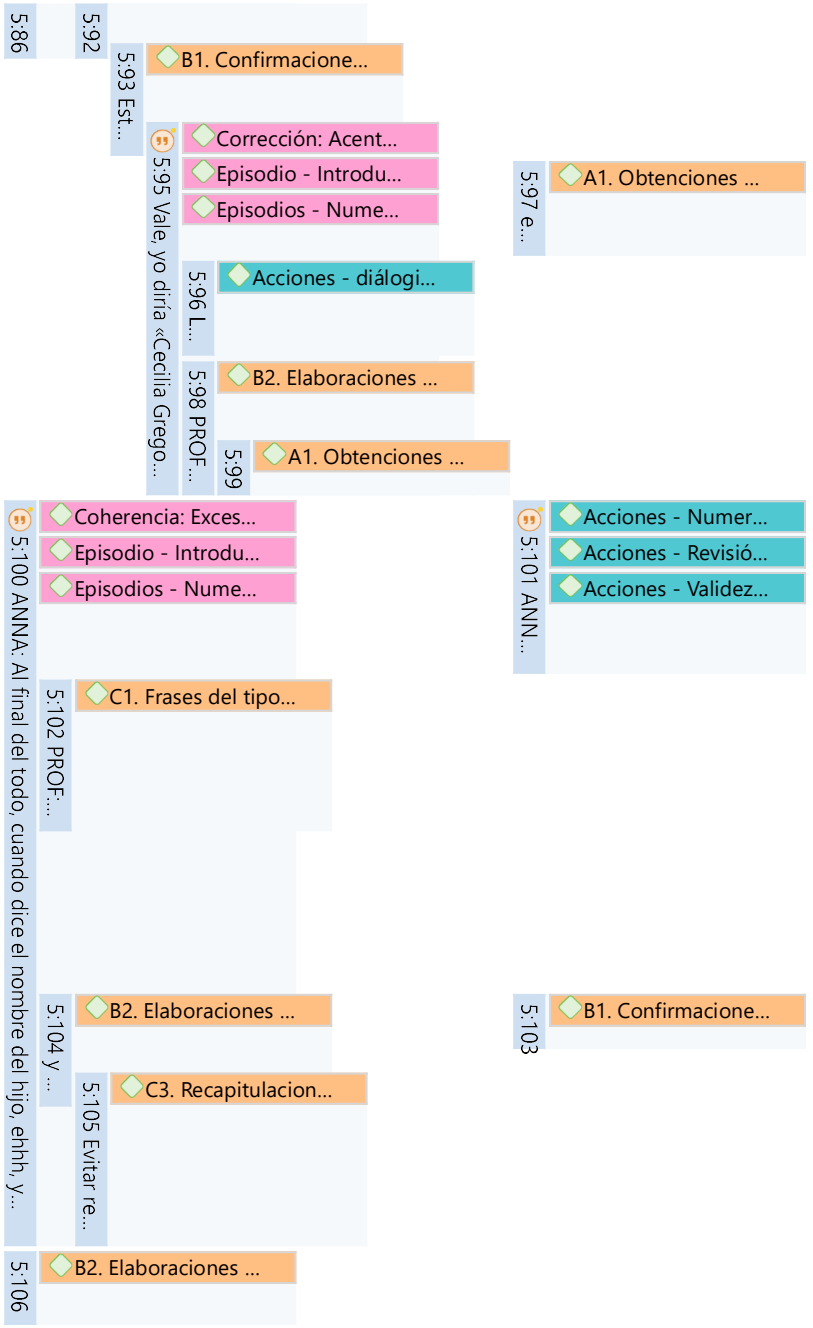
LAURA MA: Es que es «Talavan» [pronunciado agudo] pero sin acento.

PROF: Sin acento, vale, es que los nombres son así, no pasa nada, solo te lo preguntaba por si te lo habías dejado, pero si no lleva, no lleva. Anna [que ha levantado la mano].

ANNA: Al final del todo, cuando dice el nombre del hijo, ehhh, yo pondría solo «Lucas», o sea, no pondría los dos apellidos porque como dice muy cerca también el de el marido, también el nombre de la universidad, el nombre del colegio, es como…

PROF: En realidad, pasa como con el hermano de Carlos Oltra… tal, ¿eh?, el hermano tiene los mismos apellidos que el hermano, evidentemente, y aquí el hijo tiene los apellidos primero del padre, en general, aunque que ahora, si están de acuerdo, en fin, pueden poner primero el de la madre, pero aún se mantiene bastante primero el del padre… Cualquiera convence al…, al hombre. Ehhhh, sí, podríais…, mira, yo los hubiera puesto si fueran al revés, pero como mantienen el orden habitual, ¿eh?, «…un hijo llamado Lucas», es cierto, y así te evitas la repetición de «de la Rubia» y «de la Rubia» muy cerquita [los señala en la pantalla]. Evitar repeticiones, que no es que sean incorrectas o tal, es buena cosa, lo que acaba de decir Anna —¿eras tú?—, para evitar repeticiones cerquita ya lo podéis tener en cuenta para escribir.

PROF: No sé si nos queda algo. [Relee el fragmento desde el principio incorporando las variaciones]. «…Cecilia Gregorio



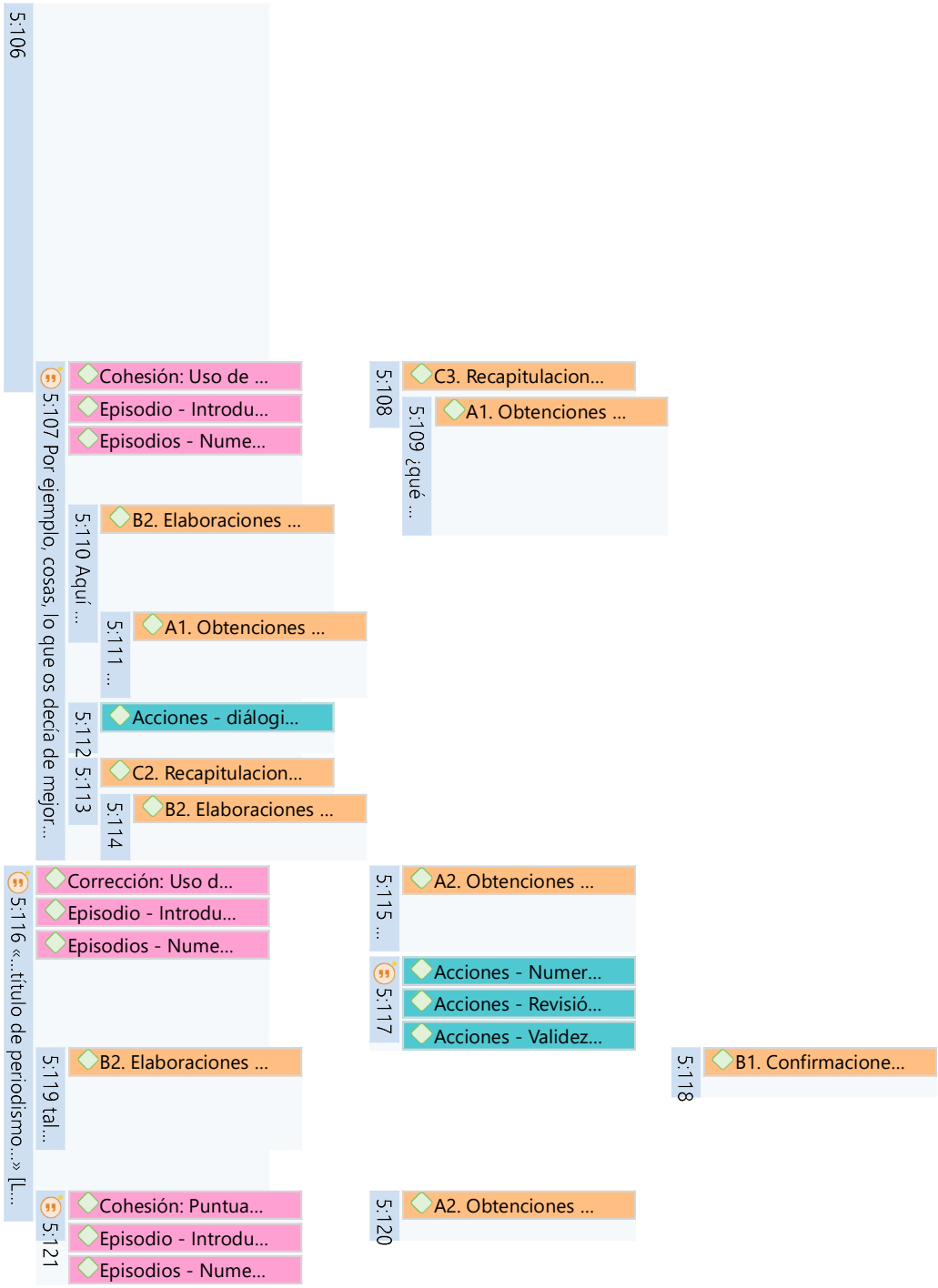
Talavan (Plasencia, tal, tal tal) destaca por su forma de ser y por la manera en que disfruta haciendo su trabajo. Proviene de una familia muy humilde y trabajadora que hace todo lo posible por conseguir lo mejor para sus cuatro hijas…» [Detiene un momento la lectura], vale, la familia de la que proviene. [Sigue leyendo] «…Estudió en el colegio de Santísima Trinidad de Plasencia, donde realizó su formación básica…», o «…su formación lo que sea…», «…más adelante continuó su formación superior…» o «…sus estudios superiores o tal… en la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid. Allí consiguió obtener el título…». Por ejemplo, cosas, lo que os decía de mejor una palabra que dos, ¿qué diferencia semántica, de sentido...?, ¿hay mucha diferencia entre «consiguió obtener el título de periodismo» y «consiguió el título de periodismo» o «obtuvo», «obtuvo el título de periodismo»? Aquí hay dos verbos [señala a «consiguió obtener»], tenéis, tenemos, tenemos mucha tendencia a utilizar perífrasis cuando a veces no hacen falta, las perífrasis son dos palabras o tres, a veces. ¿Alguien estaba levantando la mano por eso?

VOZ DE ALUMNA: Sí.

PROF: Vaya no es imprescindible y, a veces, uno quiere poner una perífrasis, pues la pone, ¿eh?, pero, vaya, podría ser, ¿eh? Ahí «obtuvo» o «consiguió» o lo que sea, «se graduó…». «…título de periodismo…» [Lo lee y se detiene a la espera de si alguien dice algo].

VOZ DE ALUMNA: No sé si tendría que ir en mayúscula porque «Magisterio» se pone la «M»…

PROF: Con mayúscula. «Periodismo» en este caso, tal y como está puesto sí, está hablando de una materia, es un título, ¿eh?… También puede decir «…consiguió el Grado de…» no, «título», «título» está bien, «…título de Periodismo…» yo lo pondría con mayúscula en este caso, ¿eh? Pero hay más,



aquí…, a ver, va. Pista para quienes no han hablado. Faltan comas, ya os lo digo, por algunas partes, ¿dónde? No vayamos poniendo comas donde puedan ser o no, hay algunas que faltan.

VOZ DE ALUMNA: «Allí» coma.

PROF: [Ríe] ¿Dónde está?

ALUMNA: «…Allí consiguió obtener…»

PROF: Hombre, ya dijimos que cuando los circunstanciales de lugar o de tiempo tan cortito, no solemos ponerlo, cuando decimos «Mañana vendré», no ponemos «Mañana, [coma] vendré». Pero hay otros.

VOZ ALUMNA: «Para Cecilia, [coma]».

PROF: Esta, esta, «…Para Cecilia,…», ese sí, ¿eh?, «Según no sé quién,…», «Para Cecilia,…», «En opinión de Cecilia,…» [coma].

VOZ DE OTRA ALUMNA: «…Una vez se instaló en Madrid, [coma]…».

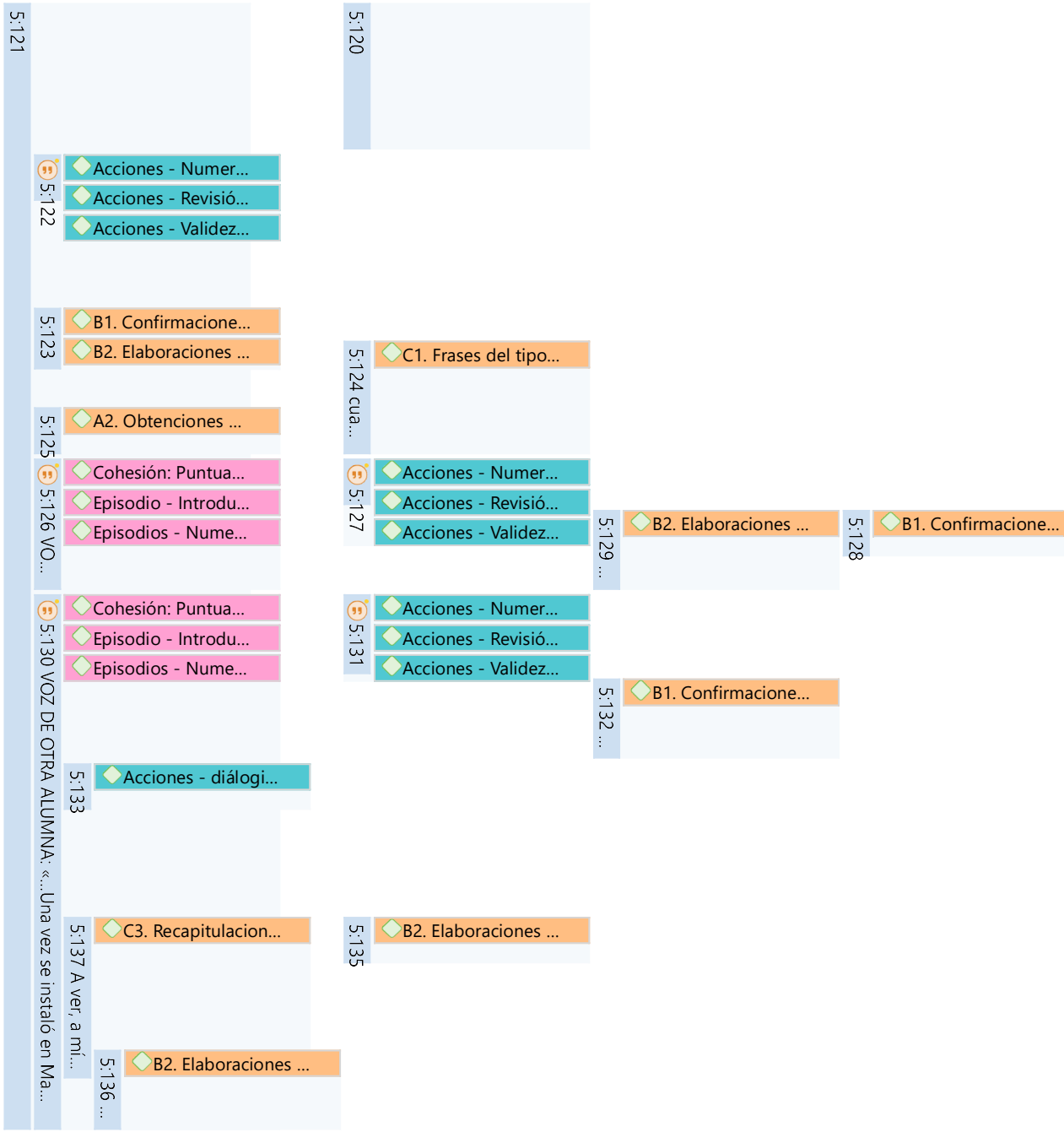
PROF: [Repite] «…Una vez se instaló en Madrid, [coma]», este sí, también.

GARI: Pero también puede ir sin coma, ¿no?

PROF: ¿Cuál?

GARI: La de «…Una vez se instaló en Madrid…».

PROF: Aquí la pide bastante. A ver, a mí no me gusta llenarlo todo de comas, normalmente, mis escritos primero están llenos de comas y luego intento quitarlas, quitarlas todas las que puedo, porque tampoco me gusta que esté eso todo abarrotado de comas, pero, yo, esta la pondría, es un circunstancial antepuesto, que no es solo una palabra, en fin…



98 MIGUEL: Después de «…Santísima Trinidad…».

99 PROF: A ver, que no lo veo, «…Estudió en el colegio de Santísima Trinidad… [coma]…», claro, depende de…, bueno, en realidad no necesariamente, yo es que esto lo sustituiría por «…Estudió en el colegio Santísima Trinidad de Plasencia…» y así, quitamos el «…ubicado en…» que es muy largo… por una preposición.

100 GARI: A lo mejor donde pone «…Álvaro de la Rubia Fernández…»…

101 PROF: [Relee incorporando las comas que se han dicho] «…Una vez se instaló en Madrid [coma] conoció a quien es su futuro marido, Álvaro de la Rubia Fernández…»

102 GARI: Como una información…

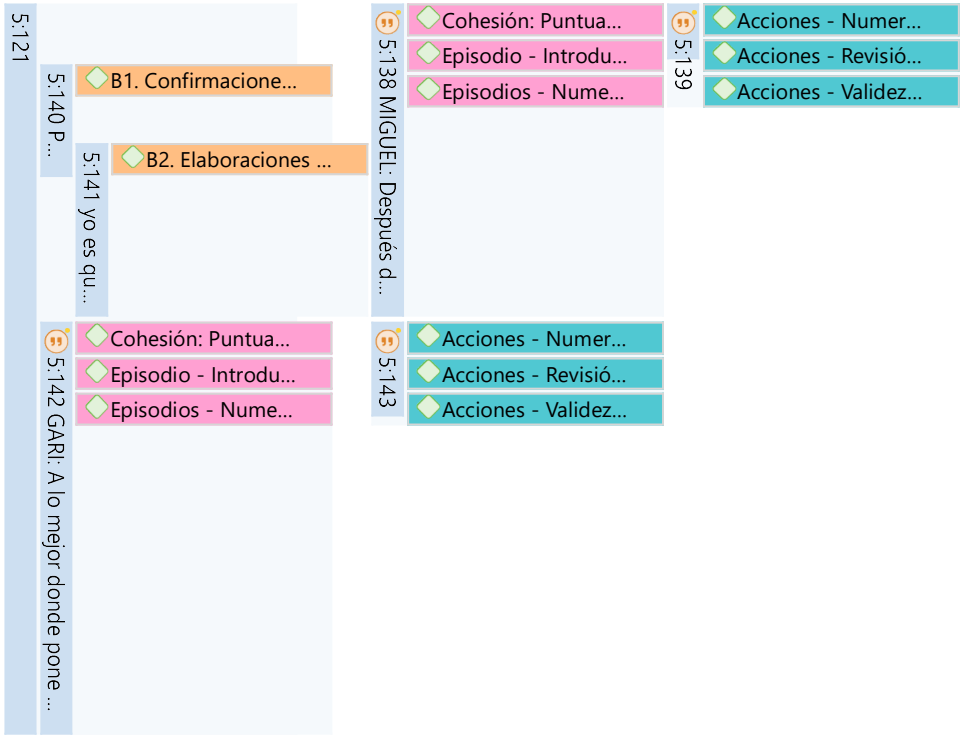
103 PROF: Ese tiene que ir entre comas porque es una… un inciso, claramente, es como una explicativa, es una aposición, en realidad, porque es un sustantivo…, sí, ese va entre comas. [Sigue leyendo incorporando los cambios propuestos] «…y con el que comparte un hijo llamado Lucas». Más o menos yo creo que ya está. ¿Vale? «Destaca por tal…», «Proviene de tal…», vale.

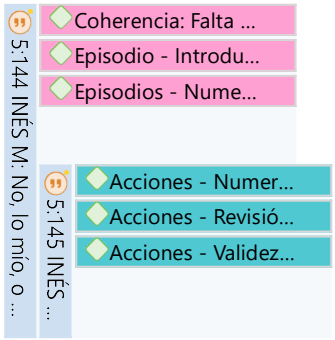
104 ANDREU: Después de… [La profesora no lo oye y da la voz a Inés que ha levantado la mano].

105 INÉS M: No, lo mío, o sea, es que…, o sea, Laura puede hacer lo que quiera, ¿eh?, pero a mí también me dijeron esto…

PROF: No me digas… [ríe]. Venga va, Inés.

INÉS M: Pero que a mí me lo dijeron y creo que aquí también falta, que se centra mucho en los estudios y el trabajo pero realmente tampoco dice nada de la persona que la distinga del resto de personas...





108 PROF: Sí, ya sé, pero, bueno, sí que es cierto que «destaca por su forma de ser», que no sabemos cuál es [lo dice mirando a la autora], eso es cierto, eso, ahí hay «una forma de ser» que no sabemos cuál, suponemos que será muy agradable pero a lo mejor podía destacar por ser un ogro, a ver, no pasa nada, podría ser, hay personas que destacan por su forma de ser [lo dice con ironía y ríe un poco] y no quiere decir, precisamente, que su forma de ser sea fantástica. ¿Es verdad o no?

109 VOZ DE ALUMNADO: Sí.

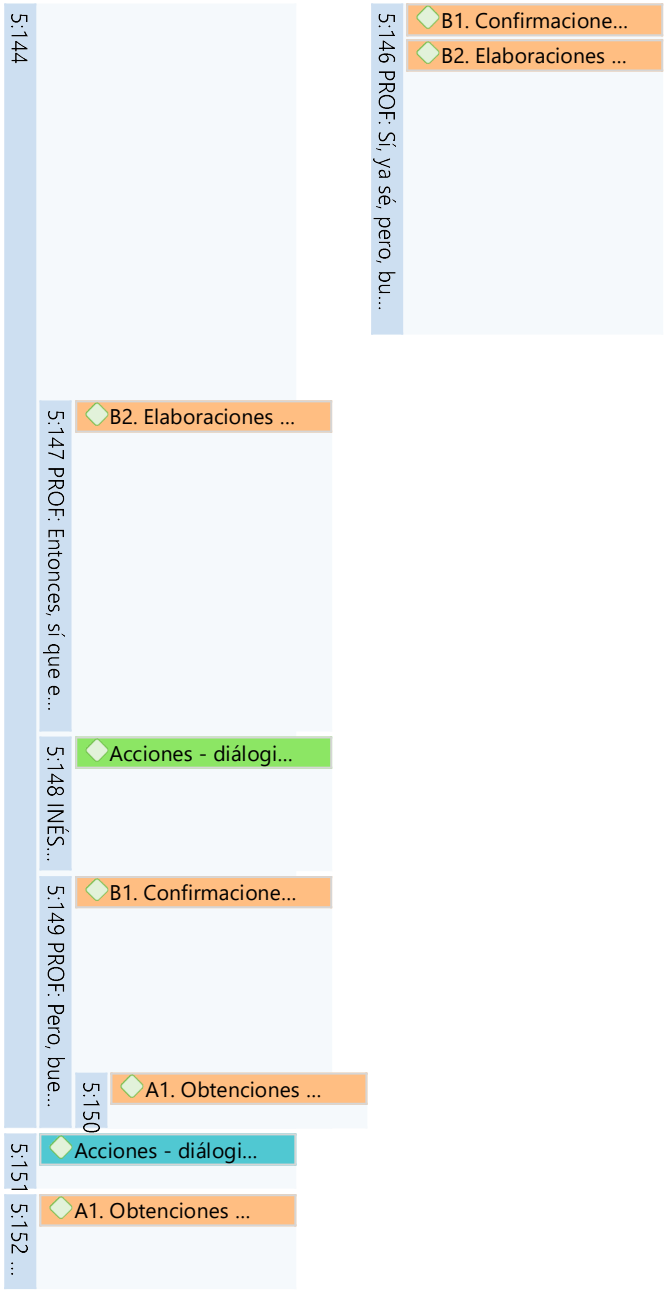
110 PROF: Entonces, sí que es cierto que ahí hay una imprecisión, ella te lo dice porque a ella se lo dijeron también, ¿eh? Luego, sí que es cierto que, en realidad, sí que nos trasmite que da mucha importancia a su trabajo en su vida, que ha hecho la carrera, que eso ha supuesto…, eh..., quiero decir que eso le importa mucho, por eso dice que «disfruta haciendo su trabajo», entonces vemos la parte profesional bastante destacada, pero sí que es verdad que no sabemos cómo es.

111 INÉS M: Pero también lo decía porque tiene la ventaja de que sigue viva la persona, entonces, y la conoce y tal. O sea, yo hice mi bisabuela y no tengo ni idea de cómo era.

112 PROF: Pero, bueno, tú puedes preguntar a lo mejor tu… Bueno, no sé si hay gente viva que la conociera, pero, pero seguro que hay mensajes de unos a otros, o, bueno, tú deduciendo por lo que leíste de…, tú tienes una documentación que es el texto escrito de tu…, puedes deducir cómo sería de ese texto, aunque no lo aciertes, pero… Vale, ¿pasamos al siguiente?

113 VOCES DE ALUMNADO: Sí.

114 PROF: Vale, todas esas personas que no han hablado todavía…. que vayan…, que hay muchas, ¿eh?



6. Revisión de la sexta entrada del blog (C6): Carmen (0:50:10 a 1:10:10)

PROF: Vale, todas esas personas que no han hablado todavía…. que vayan…, que hay muchas, ¿eh? [Mira de nuevo el blog] ¡Y poned foto!, que queda mucho mejor, hombre. [Cuando intenta mover el cursor para ver la siguiente entrada, el texto aumenta sin que ella lo haya querido]

6:1 … A1. Obtenciones …

6:2 ¡… C2. Recapitulacion…

VOCES DE ALUMNADO: Ay.

[La profesora mira al alumnado encogiéndose de hombros, como dando a entender que no sabe por qué ha pasado eso].

MIGUEL: Si picas dos veces…

PROF: [Enseña la siguiente entrada, pero como se ha aumentado el tamaño de lo que muestra la pantalla, no se ve entera] No se ve la fotito…

VOZ DE ALUMNA: Ay, es súper mona…

PROF: Es súper chula. Ah, claro que no la he abierto, espera. [La profesora abre la entrada y rebaja el porcentaje de la imagen para que quepa el texto completo].

ALUMNADO: Ahora.

PROF: ¿Se ve bien?

ALUMNADO: Sí.

PROF: Carmen Vidal, ¿dónde estás?

CARMEN V: Yo.

PROF: Vale. La lees muy fuerte que se te oiga desde aquí, por favor.

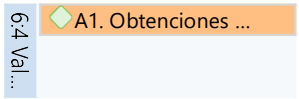
6:3 PR… A1. Obtenciones …

CARMEN V: Vale.

La trayectoria de Juan Escrivá

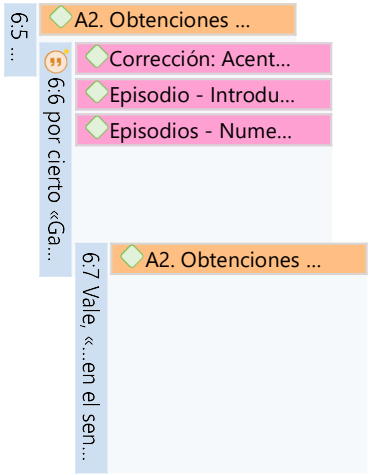
Juan Escrivá Almunia nació el 27 de marzo de 1930 en Gandía (Valencia) en el seno de una familia trabajadora. Con la llegada de la Guerra Civil española (1936), él y su familia se vieron obligados a trasladarse a Potríes, lugar donde transcurrió gran parte de su infancia y adolescencia. Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación académica primero en la escuela y posteriormente en la academia Almi. Así pues, obtenida la titulación requerida pudo opositar para el oficio de administrador en la estación de trenes, como ya lo hizo su padre José Escrivá Escrivá (1896 – 1948). Tras regresar a Gandía y después de haber realizado el servicio militar, conoció a Consuelo Sales Martí (1933 – 1982), con quien se casaría y tendría a sus tres hijos.

PROF: Vale. Estaba solo comprobando que se oyera el sonido y sí, sí que se oye. Vale, va. Alguna persona que no haya hablado todavía, va, que piense a ver qué quiere decir.



[Silencio]

PROF: [Relee la entrada] «Juan Escrivá Almunia nació el 27 de marzo de 1930 en Gandía (Valencia)…», por cierto «Gandía», ¿sabes los nombres cómo son? «Gandía» se puede poner con acento?



VOCES DE ALUMNADO. Sí. Es que yo soy de Gandía.

PROF: Vale, pues si se puede poner con acento.... Vale, «…en el seno de una familia trabajadora. Con la llegada de la guerra Civil española (1936), él y su familia se vieron obligados a trasladarse a Potríes, lugar donde transcurrió gran parte de su infancia y adolescencia. Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación académica primero en la escuela y

posteriormente en la academia Almi…» [Detiene la lectura un instante y continúa] «…Así pues, obtenida la titulación requerida pudo opositar para el oficio de administrador en la estación de trenes, como ya lo hizo su padre José Escrivá Escrivá (1896 – 1948). Tras regresar a Gandía, y después de haber realizado el servicio militar, conoció a Consuelo Sales Martí (1933 – 1982), con quien se casaría y tendría a sus tres hijos». Vale. Por cierto, que antes no habíamos aplaudido a Laura…

[Aplausos del alumnado]

PROF: [Ríe] Vale, vale, no se sabe a quién le gusta más jugar, si a vosotros o a mí, pero, venga. A ver, qué. Qué decimos, qué se nos ocurre. Ah, no hay título, ¿y el título, que se me ha olvidado? ¿Tiene título, no?

CARMEN V: La trayectoria de Juan Escrivá.

PROF: [La profesora se acerca a la pizarra digital y muestra el título] «La trayectoria de Juan Escrivá». [Hace gestos como de indecisión, ni bien ni mal].

CARMEN V: Es que quería poner algo relacionado con los trenes, porque como fue…, pero como no se me ocurría…

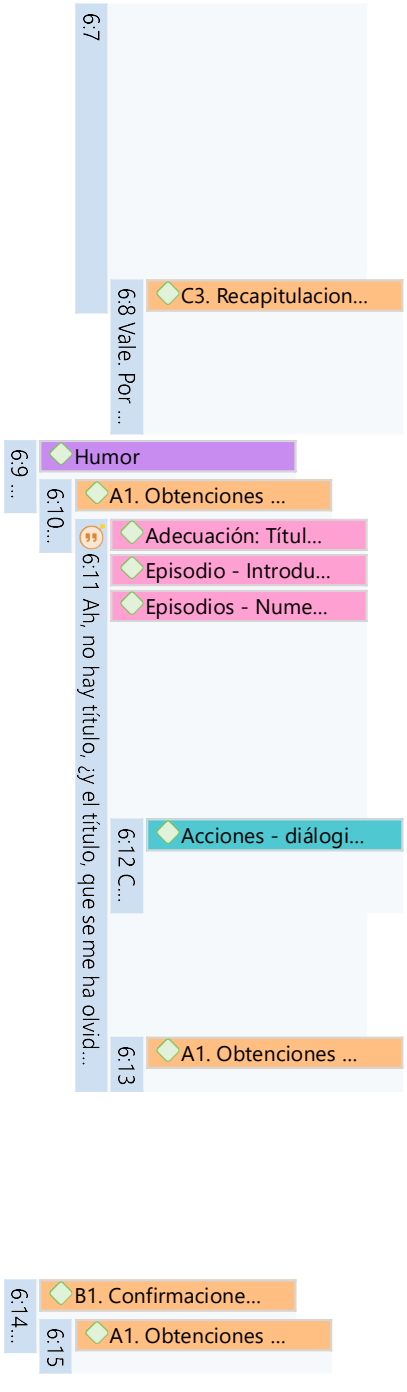
PROF: Pero no se te ha ocurrido, todavía, de momento es un título como «La biografía de» o «La vida de», ¿eh?, «La trayectoria», pero si se te ocurre algoooo, más específico, pues ya lo pondrás. Venga qué, va.

VOZ DE ALUMNA: Está muy bien.

PROF: ¿Qué has dicho?

VOZ DE ALUMNA: Nada, que está muy bien.

PROF: Muchos están muy bien, ¿eh?, estáis dejándome fascinada en realidad. Qué. Espera un segundo [dice a alguna



persona que suele hablar habitualmente], estamos dando la oportunidad a quienes no ha hablado todavía, pero ya tenemos alguna mano levantada. Venga va, Patricia. Ahora os paso la voz.

PATRICIA: No sé si estará bien, pero en el «Así pues, obtenida la titulación requerida», después de «requerida», ¿podría haber otra coma? Porque es como…, «Así pues, cuando ya ha conseguido la titulación…».

PROF: [Relee] «Así pues, obtenida la titulación requerida…», es una explica…, sí, casi sí, pero qué fina es, eh, Patricia, muy bien, sí, yo diría que sí. A ver, Carlos.

CARLOS O: A lo mejor es abusar de comas también, pero «Tras regresar a Gandía, [coma] y después de haber realizado el servicio militar…».

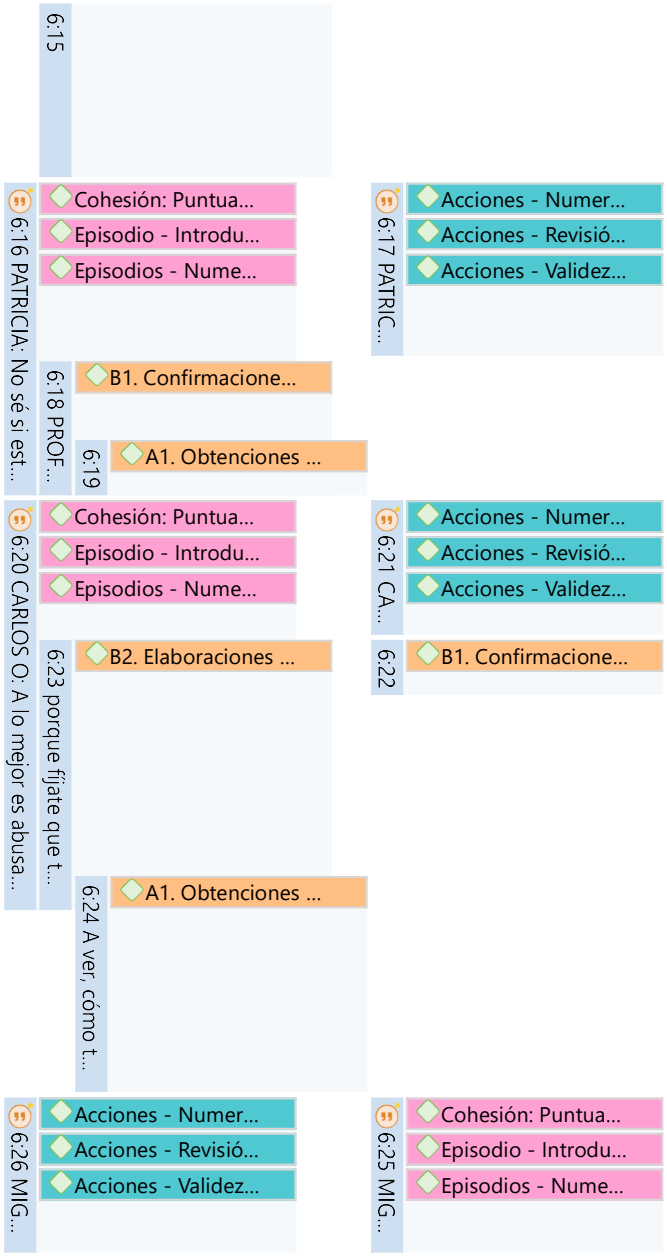
PROF: Yo ahí no la pondría porque fíjate que todo eso es un circunstancial deeee ¿tiempo?, ¿más o menos? «Tras regresar a Gandía y después de haber realizado el servicio…», de lo que sea, de circunstancia, «Tras regresar a Gandía y después de haber realizado el servicio militar…» todo eso va junto y, además, está unido por una «y», yo ahí no le pondría coma, podrías ponerla, ¿eh?, pero yo ahí no la pondría. A ver, cómo te llamas que se me ha olvidado.

ALUMNO: Miguel.

PROF: Miguel.

MIGUEL: Yo es que también muy… como ella. Después de «académica» o primero, primero en la…

PROF: ¿En qué línea?



43 MIGUEL: En la cuarta. «…Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación académica primero en la escuela y posteriormente en la academia Almi…».

44 PROF: [Relee] «…Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación académica…», no hace falta, «…primero en la escuela y…». Yo ahí no veo necesidad de poner coma, «primero aquí y luego allí», va después, en fin, ¿o qué? No, yo por mí, no, no hace falta. ¿Quién más, había más manos?

45 ALUMNA: Que el año de la Guerra Civil española igual no haría falta.

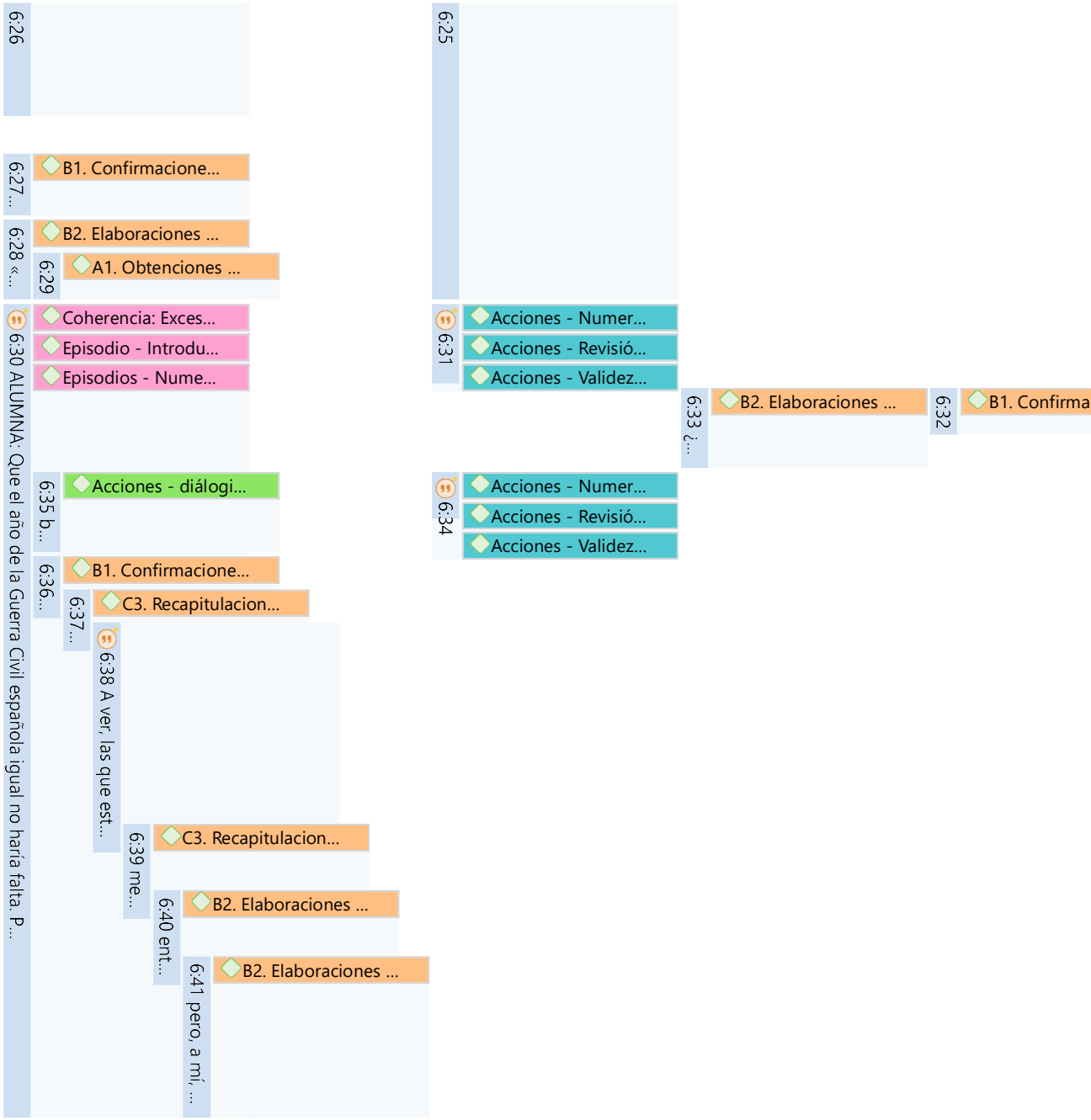
46 PROF: Sobre todo, así, ¿y si lo ponemos «…Con la llegada de la guerra Civil española en 1936…» o «…el año 1936…».

47 CARLOS O: O «…de 1936…», bueno, solo ha habido una, en realidad.

48 PROF: Solo ha habido esa, claro, [ríe y risas del alumnado] afortunadamente. Pero… ¿dónde estás?, que no te veo. Me parece bien, Carmen, que quieras especificar el año porque… A ver, las que estáis hablando además al lado de la cámara, el problema va a ser que os voy a grabar ahí todo lo que decís…

49 ALUMNA: Da igual

PROF: Pero para mí sí, porque yo luego voy a querer oír a… a cualquiera y voy a estar ahí chi chi chi chi, por favor. Ehhhh, me parece bien que Carmen quiera destacar la fecha por lo que sea, entonces, incluso podría decir «…En 1936, con la llegada de la Guerra Civil…» también puede ser o «…Con la llegada de la Guerra Civil en 1936…», pero, a mí, ese paréntesis ahí en medio tampoco me gusta, es cierto, es una cuestión de estilo pero queda como un dato…, queda como unnnn texto científico u otra cosa que no es tampoco, esto, ¿eh?, no lo es tampoco, aunque sea objetivo, etc., pero… Quitado que



50 estuviera haciendo muchas referencias de años y entonces sí, para no poner cada vez «en el año tal» o tal, entonces sí, pero en este caso, no, ¿eh? Yo también, a mí eso también me parece. ¿Qué más? Violeta, venga, a ver, lánzate.

51 VIOLETA: Yo, quizás, especificaría dónde está Potríes y no tanto donde está Gandía.

52 PROF: [Ríe] Muy bien.

53 VIOLETA: Porque…

54 PROF: ¡Qué buena!, claro.

55 VIOLETA. Porque se traslada a Potríes y pues si lo conoces bien, pero si no…

56 PROF: Un poco tiene razón, Carmen, es cuestión de adecuación del escritor al lector. ¿Potríes es Francia?

57 VOZ ALUMNA1: Sí, sí, sí.

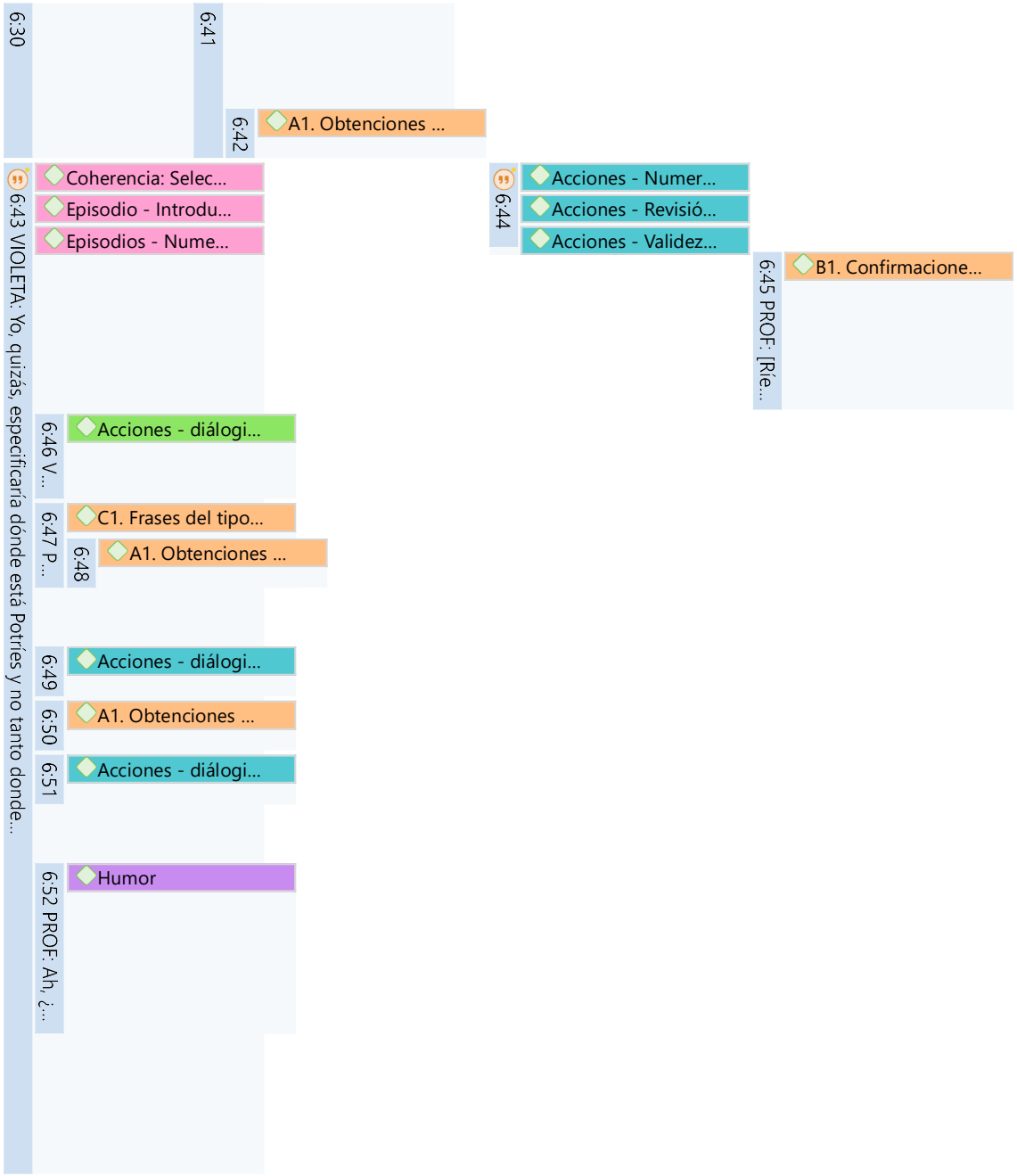
58 VOZ ALUMNA2: Noooo.

59 PROF: ¿Es Francia o qué es?

60 CARMEN V: Es…, está justo al lado de Gandía.

61 VIOLETA: Por eso.

PROF: Ah, ¿está justo al lado de Gandía? Ah, para mí era «Poitrier» [lo pronuncia como si fuera un topónimo francés] digo, se ha dejado una letra, estaba «Potrier», «Poitrier», todo el rato. [Ríe] Qué vergüenza, esto lo voy a borrar de aquí… [risas alumnado], qué horror, «Potríes», no lo había oído. [Ríe] Pues menos mal que lo habéis dicho, porque yo iba a hacer un comentario y te iba a decir que cómo era posible que si se fue a Francia luego siguiera estudiando en su… Yo decía, ahí hay algo que no entiendo, claro, era… Lo entiendo todo, Carmen.



62 Claro, tienes razón, o sea que en realidad solo se cambió de pueblecito de al lado.

63 CARMEN V: Sí…

64 PROF: Es que, claro…

65 VIOLETA: Y más cuando está en la guerra Civil que, pues se exilió gente…

66 PROF: Es que me hace mucha gracia porque dice «Con la llegada de la guerra Civil española (1936), él y su familia se vieron obligados a trasladarse a Potríes», ¿a cuántos

67 kilómetros está de Gandía?

68 MIGUEL: Coge la bici…

69 CARMEN V: A diez.

PROF: ¿A diez? Es buenísimo [ríe]. Bueno, entonces aquí lo que pasa es otra cosa. Es muy bueno, Carmen, me gusta, ¿sabes qué pasa?, que tal y como está escrito parece que se haya ido a

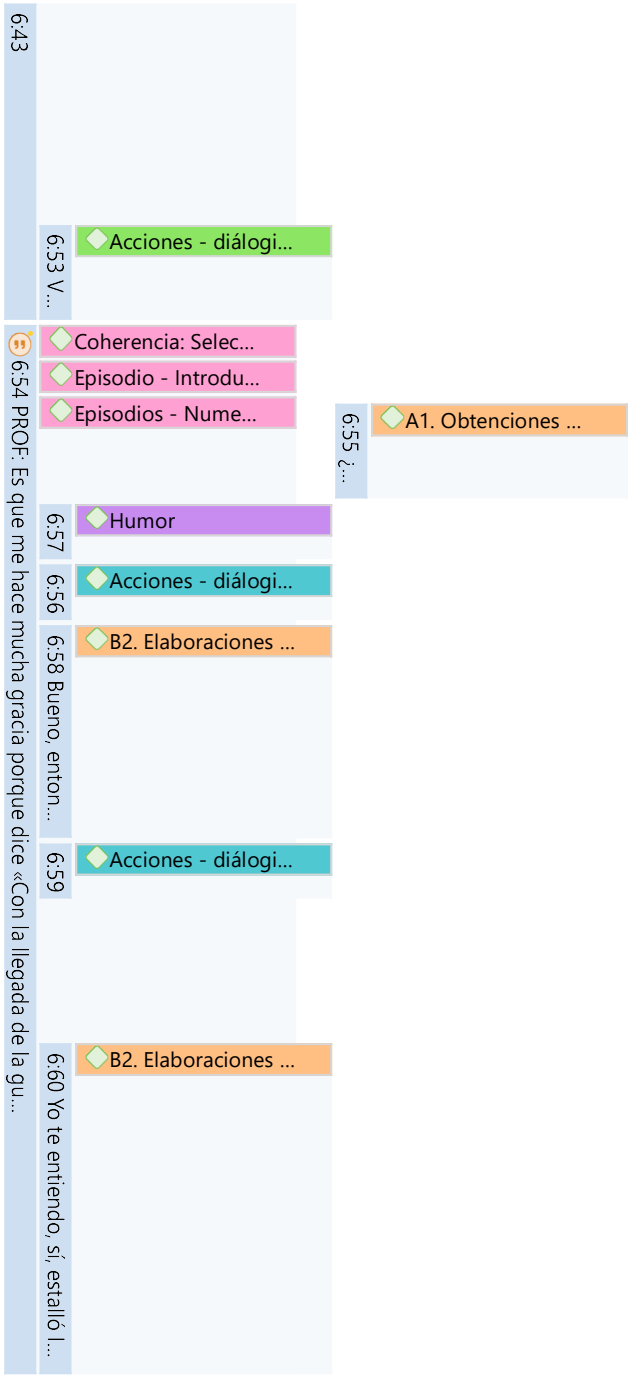
70 otro país, parece que se haya exiliado, nos estás engañando

71 [ríe].

72 CARMEN V: Pero es que tuvo que abandonar su casa…

VOZ DE ALUMNO: A Francia, dice.

PROF: Vale, pues, entonces, ehhh, creo que tendrías que… Claro, nos has despistado… Se trasladó 10 kilómetros, [no se entiende bien lo que dice porque está medio riendo]. Yo te entiendo, sí, estalló la guerra Civil, es verdad, es grave, pero, entonces, hay que poner, el énfasis en que dejaron la casa no en que se fueron un poquito más allá [todavía dicho conteniendo la risa], ¿vale? Tomémoslo con humor, se entiende perfectamente la tragedia, ¿eh?, entonces, tal como está escrito parece que se haya ido a Francia o más lejos, entonces, claro…



73 [Voces alumno de fondo pero que no tiene que ver con el escrito]

74 [Risas]

PROF: Tienes que construir la oración de manera que el énfasis esté en que abandonaron su casa, «…se vieron obligados…», yo creo que diría casi «…él y su familia se vieron obligados a abandonar su hogar e instalarse en tal…» y ya queda…, ¿no?, o algo así. O «…a abandonar su casa…» o «…a abandonar su vivienda…» o «…a abandonar la casa…», no sé, algo que el énfasis esté en que abandonan su casa, no en que se van a vivir al lado. Me interesa mucho esto porqueeee, mmmm, nos puede pasar muy fácilmente, ¿eh?, muy fácilmente no está mal construido, no está mal explicado, no hay nada falso y, sin embargo, transmites un mensaje un poco diferente. ¿eh? Esto es muy interesante en la escritura, muy, muy interesante. ¿Qué?

76

77

78

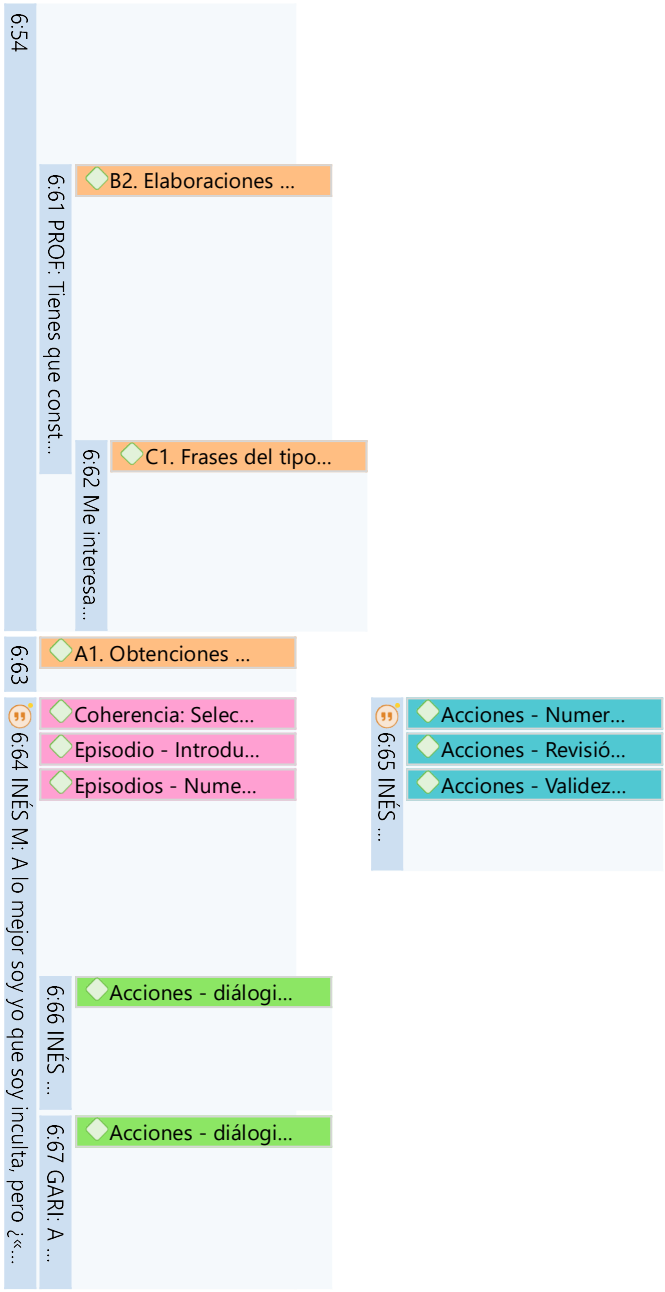
INÉS M: A lo mejor soy yo que soy inculta, pero ¿«…la academia Almi»? O sea, si fuese algo que conoce todo el mundo, pero, claro, «…posteriormente en la academia Almi…», como si me dice en «…en la academia…».

79

PROF: Montessori, bueno, la academia Almi de Gandía, quizá tendría que decir…

INÉS M: Pero que hiciera los estudios completos…, si es una academia normal y corriente o a lo mejor es una academia específica de algo…

GARI: A mí lo que me ha hecho gracia es que como en «escuela» no ha puesto el nombre, simplemente ha puesto «escuela» y en la academia sí que ha puesto la que es, o lo pones en las dos o no lo pones en ninguna.



80 PROF: Claro, yo, mi gran duda respecto a esa frase que sí que es cierto que tiene una duda era cómo [no se entiende lo que dice] [risas de la profesora y del alumnado]. Vamos a retomar. Dice, a ver, «…Pese a abandonar la ciudad…», abandonó Gandía, ¿no?, «…Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación académica primero en la escuela…», de Gandía, suponemos, porque «Pese a abandonarla…», está estudiando allí…

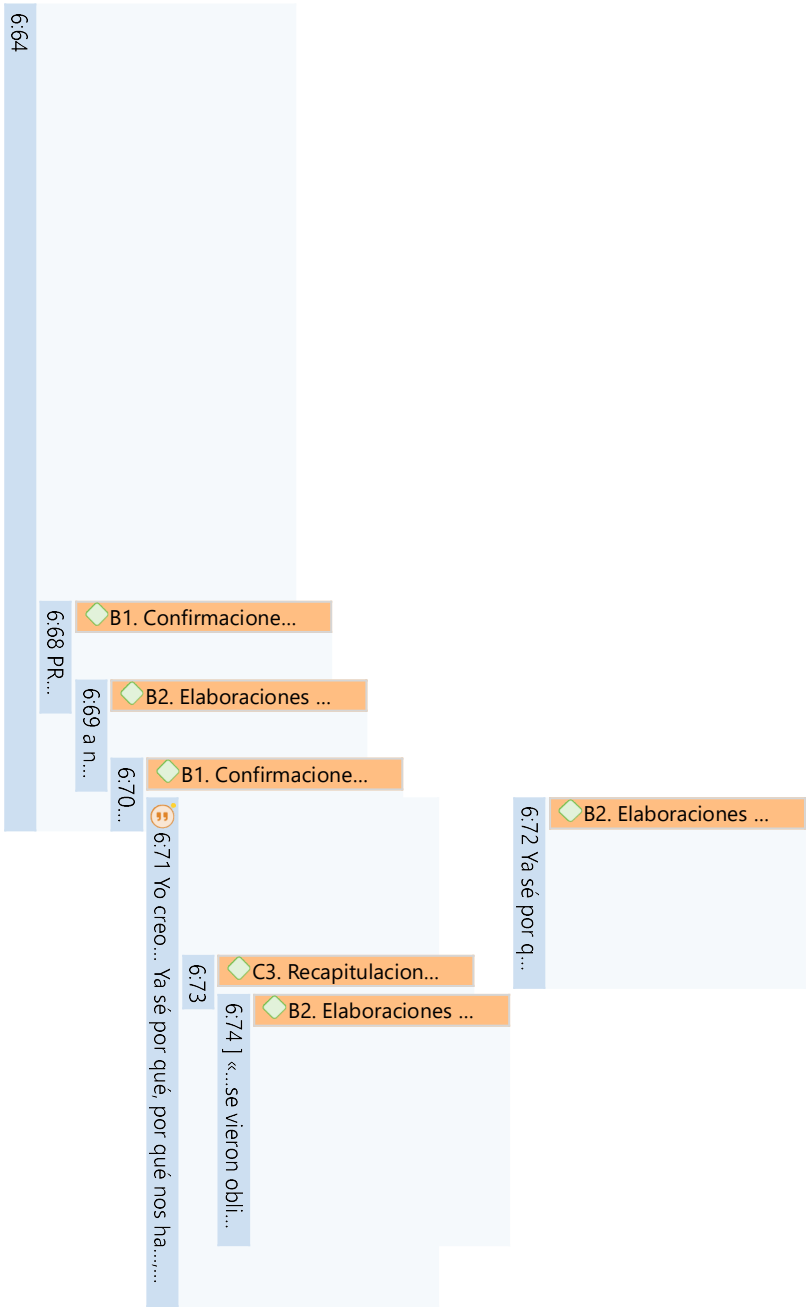
81 VOZ ALUMNA: Claro, pero era una academia normal y corriente.

82 PROF [Sigue] «…primero en la escuela y posteriormente en la academia Almi…».

85 ALUMNA: Claro, que si es una academia normal y corriente…

PROF: Haz lo que quieras. A ver, no es que esté mal, pero sí que es cierto que sorprende que a la escuela no le pongamos nombre y a la academia sí, a no ser que digas, «…la academia Almi, la más prestigiosa de Gandía…», o «…la única que había…», también puede ser, pero sí que es verdad que nos resulta un poco extraño. Yo creo… Ya sé por qué, por qué nos ha…, pensaba tanto también lo del traslado, porque «Pese a abandonar la ciudad» [ríe], ¿eh?, quiero decir que tú has insistido…, fíjate, hay mucho énfasis en esto, fíjate, hay dos, dos oraciones, yo te lo digo como escritor, no como…, ¿eh? [Lo relee y lo señala en el texto] «…se vieron obligados a trasladarse a Potríes…», luego «…Pese a abandonar la ciudad…», eso lo tienes que cambiar para que quede claro que el peso está en que se vieron obligados… Y, quizá, convendría explicarlo a lo mejor un poco más, ¿por qué se vieron obligados?, algo, o quizá lo explicas más adelante.

CARMEN V: Iba a explicarlo…



86 PROF: Hay que explicarlo porque aquí nos dejas con unaaaa…, con unaaaa… curiosidad, eso es bueno en realidad, que el lector tenga curiosidad de seguir leyendo. [Relee el fragmento]

89 «…Con la llegada de la Guerra Civil española y dado que tal,

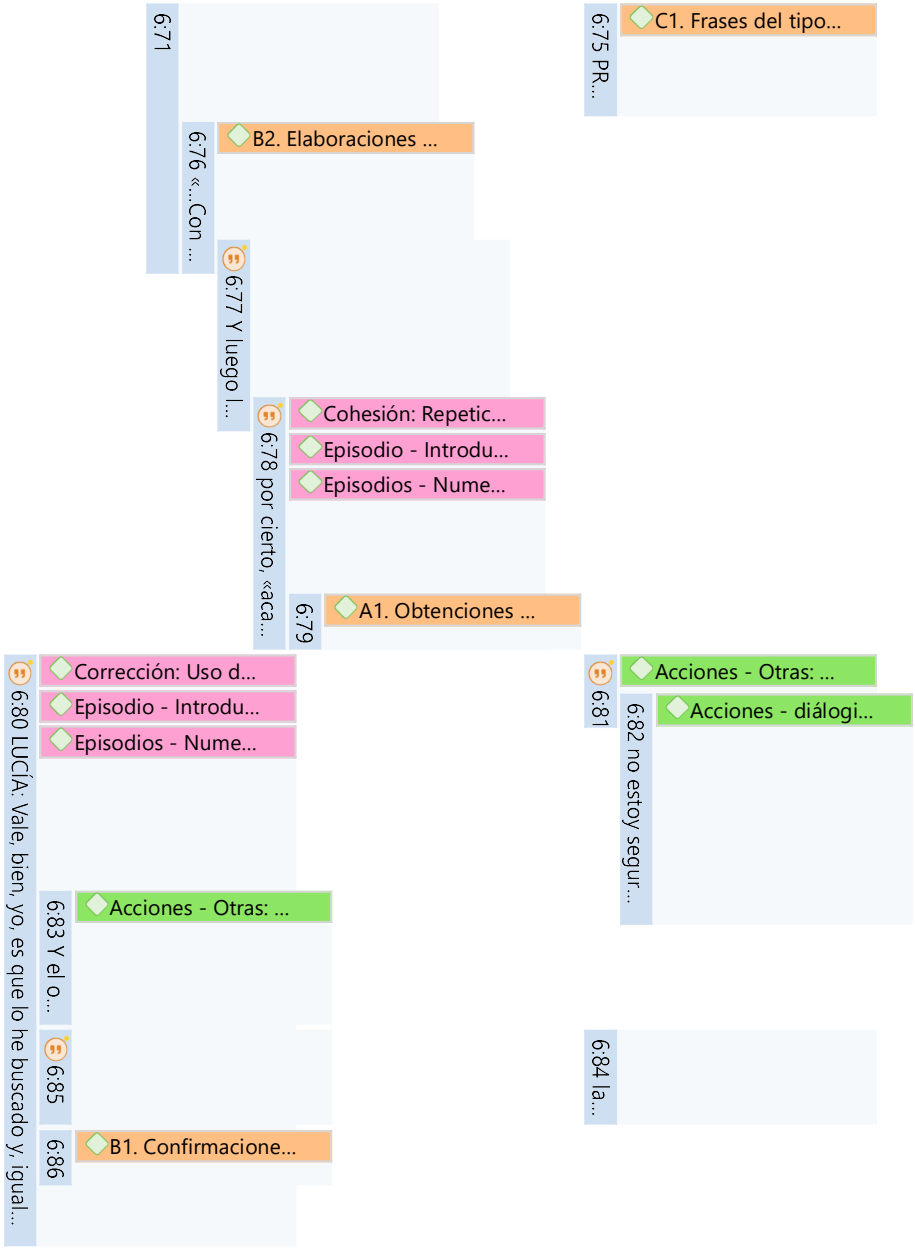
90 tal…» o quizá puedas meter aquí una pequeña cuña donde digas por qué, «dado que» o «porque» o «debido a», no sé, algo. Y luego lo de las escuelas lo pones como quieras. Quizá ni siquiera haga falta decir que «primero la escuela», suponemos que primero fue a la escuela antes de pasar de grado, quizá lo puedes quitar y decir, sencillamente «…Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación académica…», por cierto, «académica» y «academia» [señala una repetición], «…continuó su formación…», no hace falta la «académica», ¿no?, «continuó su formación…», si quieres decir «…primero en la escuela tal y luego en la academia cual…», bien, «…en la academia». Lucía.

87 LUCÍA: Vale, bien, yo, es que lo he buscado y, igual, mientras lo buscaba, lo habéis dicho, no estoy segura, pero en «Guerra Civil española», está «Guerra Civil» en mayúscula y luego «española» está en minúscula, entonces he buscado y hay gente que lo pone «Guerra Civil española» las dos en mayúsculas y hay gente que lo pone «Guerra» en mayúscula y «civil española» en minúsculas». Y el otro día quedamos que era «Guerra» y «Civil» en mayúsculas, pero «española» no estaba el otro día.

[Mientras Lucía habla, la profesora hace gesto de pedir silencio al resto de la clase]

PROF: Yo lo dejaría así. ¿Te ha salido que esto es incorrecto?

LUCÍA. Es que no ponía nada.



91 PROF: No, yo dejaría «española» en minúscula, aunque tú quieres decir que lo podemos poner como nombre propio también «Guerra Civil Española».

92 LUCÍA: Sí.

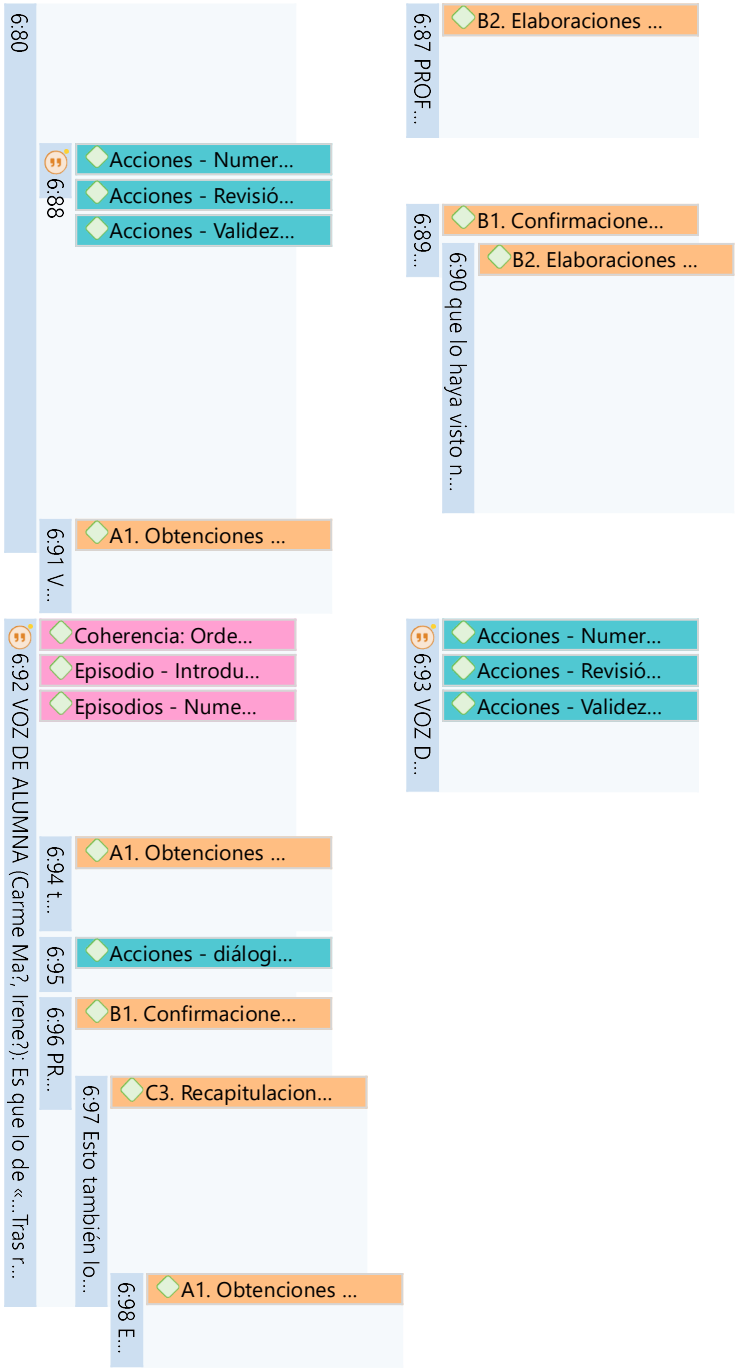
93 PROF: Bueno, yo lo he visto muchas veces también escrito así, ¿eh?, que lo haya visto no quiere decir que sea… que sea normativo, pero «…Con la llegada de la Guerra Civil…», también puedes quitar «española» y nos quitamos un problema, porque todos sabemos que estamos hablando de la Guerra Civil española, no estamos hablando de otra, si quisieses hablar de otra tendrías que especificarlo, como solo ha habido una como ha dicho Gari o no sé quién [se equivoca, lo ha dicho Carlos O.] Ehhh, y, si no, yo lo dejaría así. Vamos a darle la palabra a ella, ¿vale?

94 VOZ DE ALUMNA (Carme Ma?, Irene?): Es que lo de «…Tras regresar a Gandía y después de haber realizado el servicio militar…» que yo primero pondría «…Después de haber realizado el servicio militar y regresar a Gandía…».

95 PROF: [Piensa un poco antes de contestar] Bueno, como quieras. Ehhh, bueno, ella le está dando…, tú lo dices por el orden cronológico…

96 VOZ DE ALUMNA (Carme Ma?, Irene?): Sí.

97 PROF: …pero se entiende y en realidad ella le está dando énfasis a lo que quiere que es a «regresar a Gandía», al ponerlo primero le das más importancia. Esto también lo tenéis que tener en cuenta, si no se entendiera o hubiera algún tipo de problema, pero yo creo que queda claro, que regresa a Gandía después de haber realizado el servicio militar, yo eso, si ella quiere darle énfasis a regresar a Gandía que creo que es la cuestión, la cosa, aquí, ehhhh, está bien. Espera [dice a alguien] que Patri había levantado la mano.



98 PATRICIA: Bueno, en realidad no es un error, pero en la última línea, cuando pone «…con quien se casaría y tendría a sus tres hijos», en vez de ponerlo en condicional, a lo mejor quedaría mejor ponerlo «…con quien se casó y tuvo a sus tres hijos».

99 PROF: Ahora vamos a ver cómo están los verbos. ¿A ver? [Relee rápidamente levantando la voz en los verbos] «…nació el 27 de marzo de 1930 en Gandía (Valencia) en el seno de una familia trabajadora. Con la llegada de tal, tal tal…, él y su familia se vieron obligados a tal, tal tal…, lugar donde transcurrió… Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación... Así pues, obtenida la titulación requerida pudo opositar…, como ya lo hizo su padre.... Tras regresar a Gandía y después de tal, tal, conoció a Consuelo Sales Martí (1933 – 1982), con quien se casaría y tendría a sus tres hijos». En realidad, fijaos que normalmente digo que no cambies de verboooo, pero no me suena mal porque es como una pequeña *variatio*, serviría, una pequeña *variatio,* no abuséis, ¿eh?, está todo en pasado y solo al final del párrafo y de este
100 primer párrafo que es… Yo lo dejaría, a mí me gusta. Pero, en general, haced caso a lo que dicen vuestros compañeros que
101 saben mucho. Violeta.

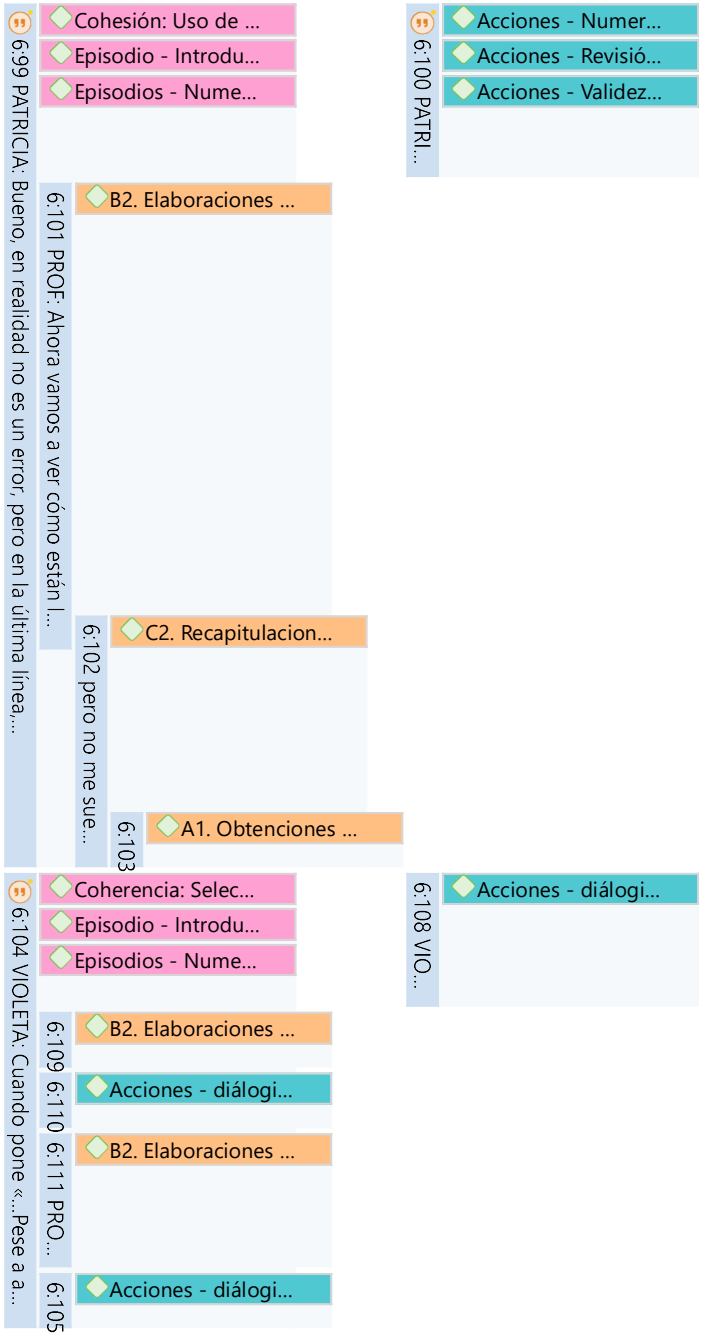
102 VIOLETA: Cuando pone «…Pese a abandonar la ciudad, continuó su formación…», eso qué es, que ya la había iniciado
103 y continúa en Potríes o que…

PROF: No, que a pesar de haberse ido a…

104 VIOLETA: ¿Pero continuó en Gandía?

PROF: …a Potríes, continuó estudiando en Gandía. Si es que ese es el núcleo de la cosa que no nos la ha querido contar bien. No nos lo ha contado bien, pero a ella…

VIOLETA: ¿Estudió en Gandía la escuela también?



CARMEN V: Sí, sí…

PROF: A pesar de estar 10 kilómetros aquí, pues se fue a estudiar a Gandía, bueno, que entonces no era lo mismo que ahora, que eso también es verdad.

CARMEN V: Tenía que ir…

PROF: Efectivamente, podrías, eso lo podrías, eso quizá lo tendrías que poner, claro, también es cierto que lo estamos mirando con los ojos de ahora, 10 kilómetros ahora, vamos, en coche, ¿qué?, ¿cinco minutos? Pero entonces, claro, igual no había coche con tanta facilidad… o no es que no hubiera coche, sí que había coches, pero no tan extendidos, igual iba como decíais en bicicleta o tenía que ir en burro o a saber en qué tenía que ir, es verdad. Aparte de que abandonaron su hogar [ruido de fondo de voces del alumnado]. Lo de Potríes es buenísimo. ¿Vale? ¿Cómo vamos de hora?

VOZ DE ALUMNA: Menos veinte.

OTRA VOZ: Y treinta y cuatro.

PROF: Vale, acabamos a las 11h, ¿no?

ALUMNAS. Sí.

ALUMNA: Otra más.

OTRAS VOCES DE ALUMNAS: Otra, otra.

PROF: Yo también me siento hoy más fuerte que otros días… ¿Hacemos una más?

VOCES DE ALUMNADO: Síííííí. Sí, otra, va.

PROF: A petición del público [ríe un poco]

[Risas de alumnado]

6:104

6:106

6:107 PROF: Efectivamente, ...

Progreso derecho...

6:112 PR...

Humor

PROF: Vale, pero, Carmen, queremos que pienses un título, ¿eh?, poco a poco ves pensando el título. Si alguien le quiere sugerir algún título relacionado con los trenes o con lo…

NEREA LU: Que pusiera «La travesía…».

PROF: «La travesía» sería más de mar, casi. Aparte de que… No lo sé.

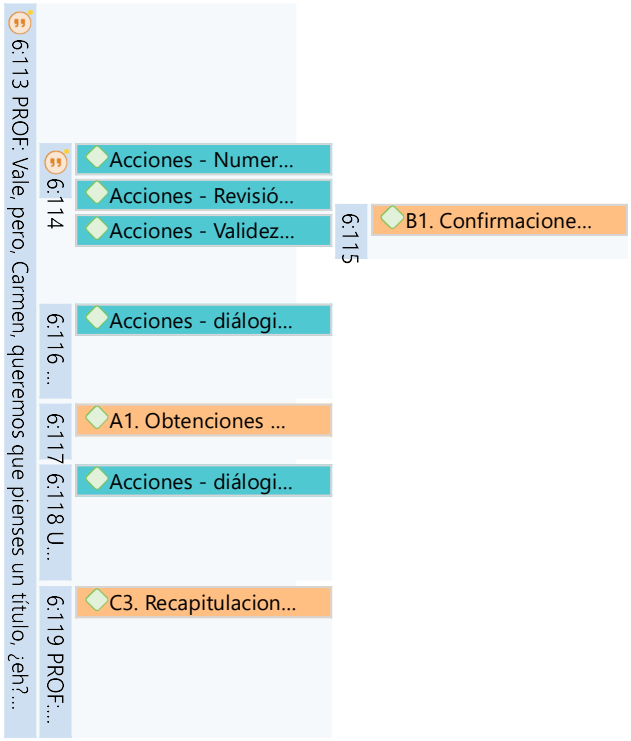
CARMEN V: [el principio de lo que dice no se entiende bien] …es que no sabía si poner dos puntos…

PROF: ¿Dos puntos en el título se puede?

UNA VOZ: No.

ALGUNAS VOCES TÍMIDAS: Sí, sí.

PROF: Pruébalo, no se trata solo de que se nos ocurra y ya está, pruébalo, a ver cómo queda, lo escuchas y lo vuelves a mirar dentro de dos días, y le preguntas a tus amigas y a ver… No, lo digo de verdad… Vale, vamos a ver, esto. Venga «Vicente Nieto…».



7. Revisión de la séptima entrada del blog (C7): Inés N.
(1:11:23 a 1:30:41)

(En ese momento era la séptima, pero después aparece otra antes, la de Lucía, estas alteraciones tienen que ver con la fecha de publicación que el alumnado ponga en la entrada y la fecha real en la que se publique).

Vale, vamos a ver, esto. Venga «Vicente Nieto…»

INÉS N: Yo.

PROF: «…un espíritu libre». Ah, porque tú eres «Viaje al pasado», en realidad, un poco de «Viaje al pasado» está siendo, ¿eh? ¿Se ve bien o lo aumento?

[Se oyen aplausos tímidos y ruido de voces ininteligibles que hablan a la vez].

PROF: [Mientras ajusta el texto a la pantalla] Vale, este sí, el último, ¿eh? A ver, vamos a escuchar, Inés, ¿lo quieres leer?

INÉS N: Sí [Lee la entrada]

Vicente Nieto Nieto, un espíritu libre

Vicente Nieto Nieto (Pozuelo de Calatrava, Ciudad Real, 12 de febrero de 1939) , un enamorado de la naturaleza y de los animales, trabajó desde los seis años en el mundo de la ganadería. Vicente es el pequeño de cuatro hermanos. Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento, pues éste falleció mientras combatía en las trincheras durante la Guerra Civil Española. Fue criado al igual que el resto de sus hermanos por su madre, que pronto fallecería, quedándose a cargo de su tío materno Ginés. Esta dura vivencia, hizo que aquel adolescente madurara de forma más temprana y se convirtiera en una

persona independiente, aventurera y luchadora, cuyo principal propósito era conseguir una mejor calidad de vida, que en su pueblo ya no podía encontrar.

VOZ ALUMNA: Ohhhh

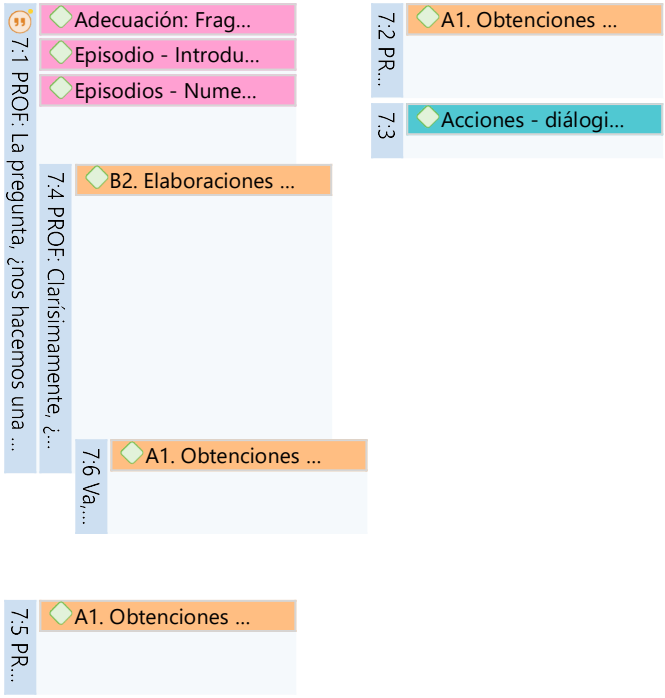
PROF: Por cierto que a Carmen tampoco le habéis aplaudido.

[Aplauso del alumnado a la autora de la entrada que se ha revisado anteriormente]

PROF: La pregunta, ¿nos hacemos una idea de qué identifica a esta persona?

VOCES ALUMNADO: Sí, sí.

PROF: Clarísimamente, ¿eh? Entre aquellas cuestiones que podrían identificar a una persona que no sea escultor o tal, quiero decir estos famosos, son los fallecimientos, los traslados, etc., etc., y aquí hay algo importante, queda huérfano muy pronto, primero de padre y después de madre, etc., etc., en un momento, además, muy duro. Sí que transmite…, en estas pocas líneas sí que transmite esa identificación de la personalidad, de la persona, vamos. Va, voy a preguntar extraordinariamente, a ver, ehhh… No, venga va.



ALUMNO: Venga va, yo.

PROF: ¿Te ofreces? Venga va, qué bien. ¿Cómo te llamas que se me ha olvidado?

ALUMNO: José Luis.

PROF: José Luis. José. José Luis. José.

VOZ DE ALUMNA: Joselu.

PROF: ¿Joselu, se llama?

JOSÉ LUIS: Sí, los amigos.

[Risas de alumnado]

PROF: Venga va. ¿Dónde estás Inés? Inés, escucha lo que te dice Jose. Te voy a llamar de momento Jose, cuando ya tenga más confianza…

JOSÉ LUIS: Vale, vale. Que a lo mejor no está mal, pero yo quitaría la última coma.

PROF: Ehhh.

JOSÉ LUIS: [Lee el fragmento] «…era conseguir una mejor calidad de vida, que en su pueblo ya no podía encontrar».

PROF: [Relee el mismo fragmento] «…cuyo principal propósito era conseguir una mejor calidad de vida, que en su pueblo ya no podía encontrar». Sí, la verdad es que yo también la quitaría. Pero…, no es im…, creo que es una cuestión un poco…, «…una mejor calidad de vida, que en su pueblo ya no podía encontrar», es convertir una explicativa en una especificativa o al revés, quiero decir, ahora no me acuerdo muy bien cuál era tal, ehhh, yo creo que no hace falta esa coma. A ver, otra persona que no haya hablado…, venga, muy bien. ¿Eres Celia?

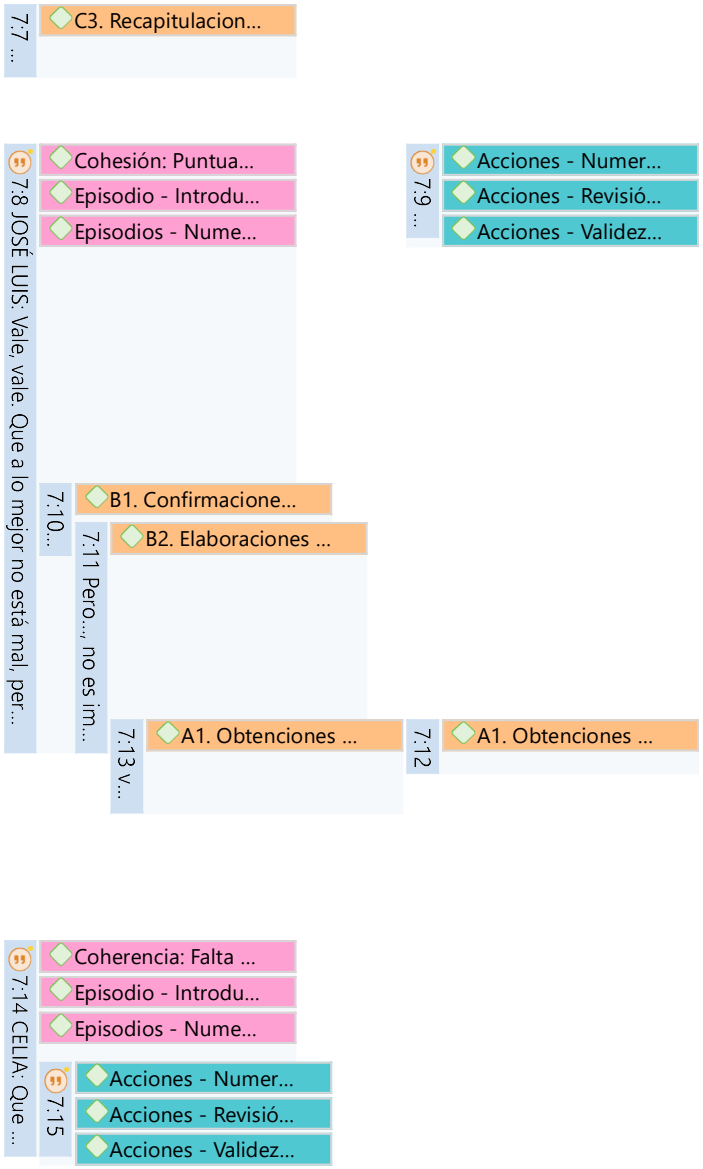
CELIA: Sí.

PROF: Celia, venga.

CELIA: Que yo a lo mejor pondría que…

PROF: Más alto, Celia, que, si no, no te grabo.

CELIA: Vale, vale. Que yo a lo mejor pondría qué edad tenía él cuando murió su madre o el año en el que murió.



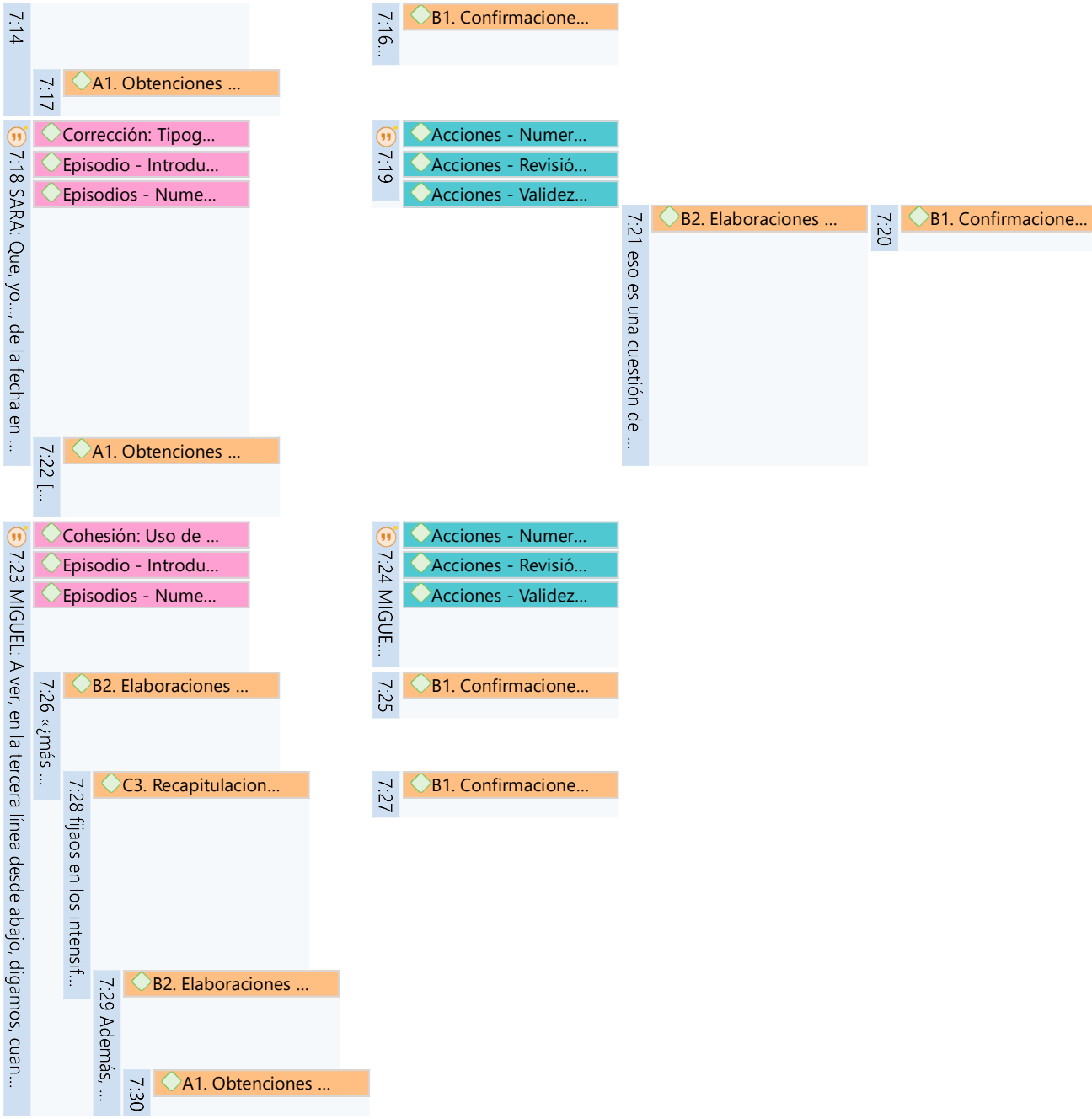
38 PROF: Vale, quizá sí, quizá sí que sea una información que nos pide el cuerpo, ¿eh?, sí, muy bien, no es una cuestión de…, claro, sí, sí, de contenido, muy bien. Sara.

39 SARA: Que, yo…, de la fecha en que nació y eso…, la coma esa que está ahí, flotando…

40 PROF: [Ríe] Qué buena, sí, está flotando, eso es una cuestión de tipografía, ¿ves?, esto ya es una cuestión de tipografía [se acerca a la pantalla y señala la coma flotante], ya sabes que se te ha colado un espacio aquí, ¿eh?, las…, en castellano, las comas, los puntos, los puntos y coma y los dos puntos van pegaditos a la palabra anterior, no como en francés, que van así, flotando, como dice Sara. Es un detalle tipográfico, eso, como luego lo hará a mano. [Señala a un alumno que ha levantado la mano (seguramente es Miguel)].

MIGUEL: A ver, en la tercera línea desde abajo, digamos, cuando dice, «…adolescente madurara de forma más temprana…», ese «más» tiene que ser «más que» o sin el «más».

PROF: Muy bien, me gusta mucho, me gusta mucho, «¿más que qué?», iba yo a decir, «más que qué», no, «…de forma temprana…» o «…de forma más temprana que otras personas…», muy bien, sutil. Es verdad, es cierto, fijaos en los intensificadores, ¿eh?, porque tenéis tendencia a decir que todo es «muy» o «más» o tal y cuando todo es «muy», ya todo es igual también, ¿eh?, porque, claro, cuando «muy no sé cuántos», «muy tal» y al final ya no es tan «muy» porque si todo es «muy», ¿eh? Podemos utilizar otras palabras para decir esa…, esa enormidad. Además, «…hizo que aquel adolescente madurara de forma temprana…» está perfecto, ya sé que quieres decir «más temprana que los demás», «temprana», ya está, muy bien. Violeta.



43 VIOLETA: En «…pues éste falleció…», yo creo que se quitó el acento en el demostrativo hace muchos años.

52

44 PROF: Es que no lo veo.

45 VOZ ALUMNA: En la tercera.

46 PROF: Ah, «…pues éste falleció…».

47 MIGUEL: Es que lo han cambiado, ¿no?

48 PROF: Claro, eso lo vimos, los demostrativos, pronombres, no sé si todavía lo admiten que lleve, ¿eh?, a ver, si no hubiera cambiado la norma, estaría bien, porque es un pronombre, pero lo cierto es que la cambiaron, y…, quitaron todos los acentos diacríticos de los pronombres y decíamos excepto en el caso de que hubiera ambigüedad, pero no la hay, ¿eh?, es mejor sin. Acostumbrémonos a quitarlos, a mí también me costó un poco, igual que en los «solo» de «solamente», pero, bueno, fuera, menos rayitas.

49 VIOLETA: Bueno, y lo que habíamos dicho antes de la «…Guerra Civil Española…».

50 PROF: Ah, mira, aquí ya tenemos las tres en mayúscula.

VIOLETA: Por eso.

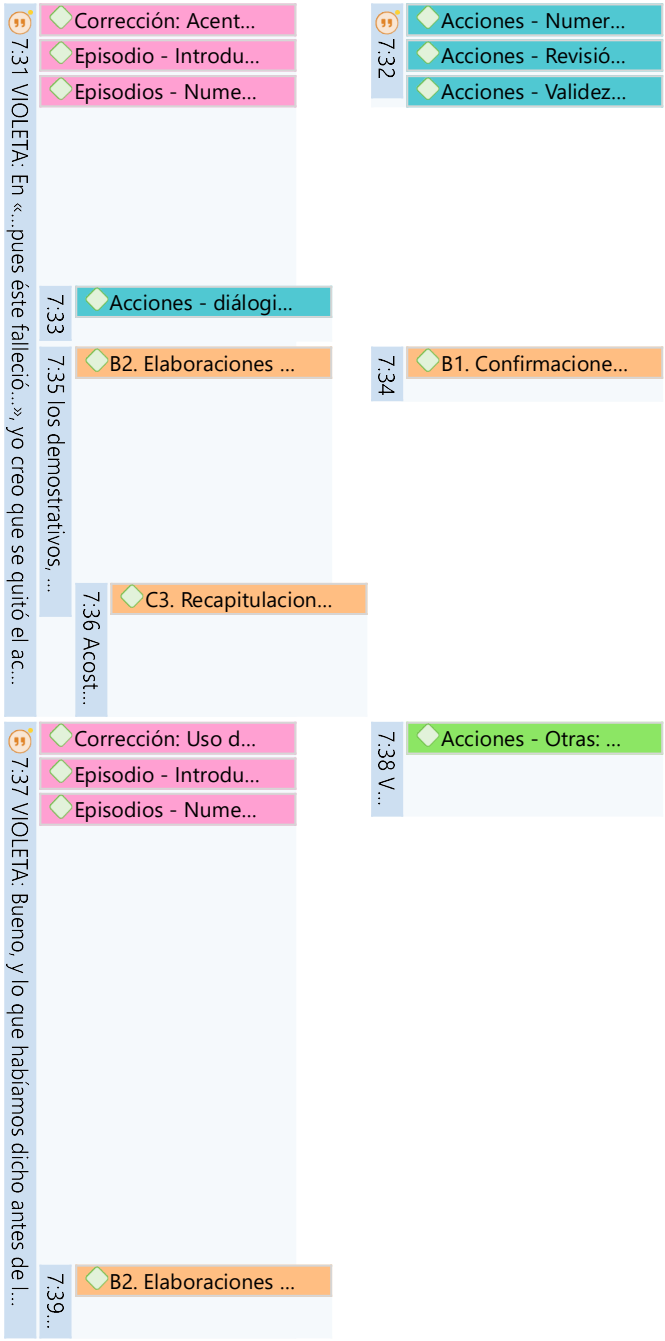
PROF: Haced lo que queráis.

VOZ DE ALUMNA: A mí me gusta más así.

PROF: ¿A ti te gusta más así?

VOZ DE ALUMNA: Sí.

PROF: A mí, ehhh, no me quita el sueño, que pongáis «Española» con mayúscula o no en la Guerra Civil…, es que, ¿sabéis lo que pasa?, que depende de lo que consideréis nombre propio de la Guerra Civil, si consideráis nombre propio



56 «Guerra Civil» y lo otro un adjetivo, o consideráis que el nombre propio es «Guerra Civil Española», entonces, como no hay unaaaa… un acta de eso, sino que lo podemos decir de una manera o de otra, no lo voy a considerar como falta. Un día tendremos que hablar de cuántas faltas… ¿vale? A ver, a ver, cuántas manos hay aquí. Noelia.

57 NOELIA: No sé si será una redundancia pero «principal propósito» ¿está bien?

58 PROF: ¿Dónde está?

59 NOELIA: En la última línea, bueno, en la penúltima, «…cuyo principal propósito…».

60 PROF: Ah, a ver, [lee el fragmento] «…Esta dura vivencia, hizo que aquel adolescente madurara de forma más temprana y se convirtiera en una persona independiente, aventurera y luchadora, cuyo principal propósito…» [se detiene un momento en la lectura y continúa] «…era conseguir una mejor calidad de vida…».

61 VOZ DE ALUMNA: Està bé.

62 PROF: Yo lo dejaría…

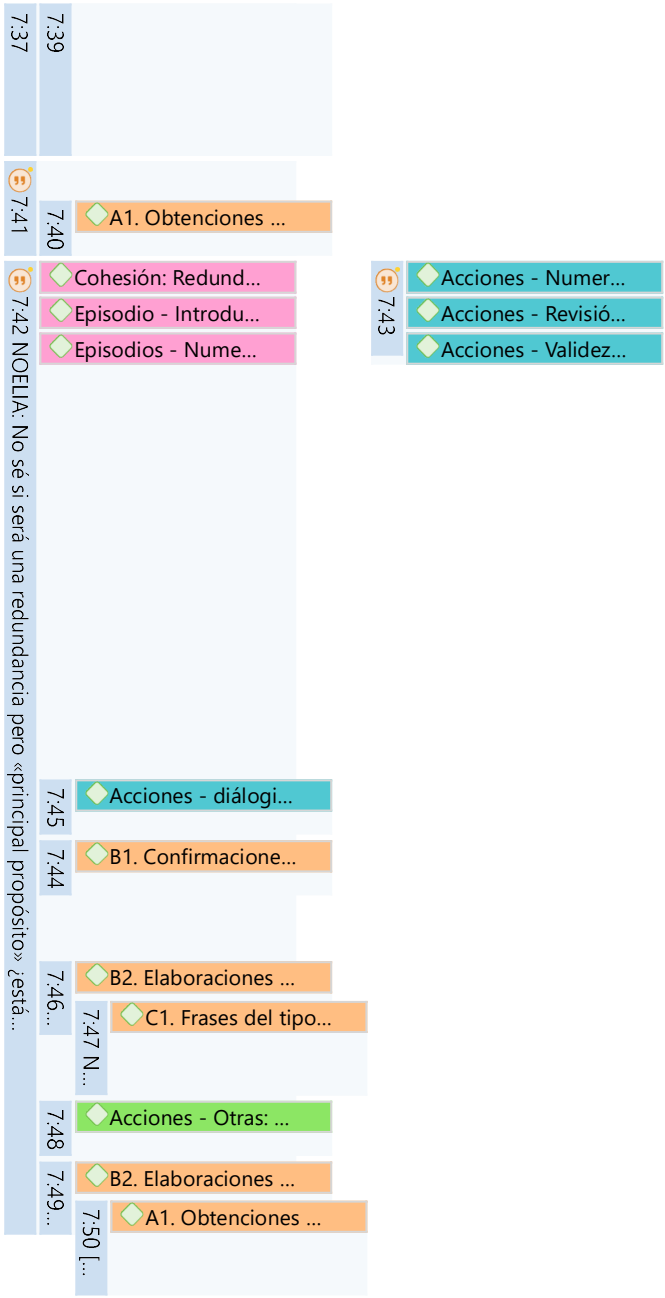
63 VOZ DE ALUMNA: Puede tener más, pero…

64 PROF: Entiendo lo que quieres decir, si dijera otra palabra, pero «propósitos» podemos tener muchos. No era como el otro día que había…

VOCES DE ALUMNADO: «…principales prioridades…».

PROF: …era «prioridad», era diferente, supongo que no sería el único, que tendría más, pero este era… [Señala a una alumna] ¿Cómo te llamas?

ALUMNA: Laura.



68 PROF: Laura.

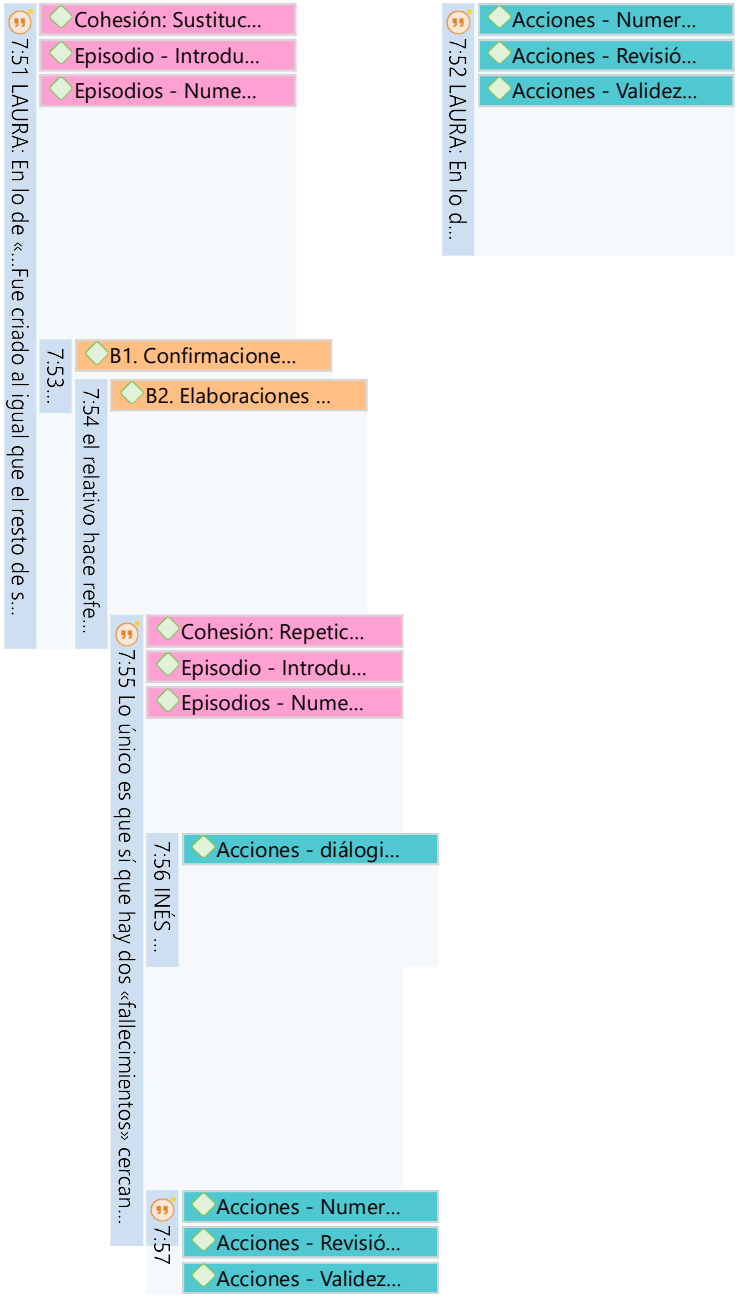
69 LAURA: En lo de «…Fue criado al igual que el resto de sus hermanos por su madre, que pronto fallecería, quedándose a cargo…» parece que haga referencia a la madre, ¿no?, en vez de a él, es como «…por su madre, que pronto fallecería, quedándose a cargo de…», es que parece que sea la madre la que se quede a cargo.

70 PROF: [Relee el fragmento] «…Fue criado al igual que el resto de sus hermanos por su madre, que pronto fallecería, quedándose a cargo de su tío materno Ginés…». No, yo entiendo que claramente el relativo…, el relativo hace referencia… Pensad en esto, además, está bien, porque el relativo hace referencia al sustantivo inmediatamente anterior al que pueda hacer referencia, lo digo porque a veces lo hacemos mal, a veces hemos colado por ahí otro sustantivo y con el relativo estamos haciendo referencia a uno anterior, entonces, sí que estaría mal, este está bien. Lo único es que sí que hay dos «fallecimientos» cercanos, las palabras, me refiero. [Señala en la pantalla] «…Este falleció…» y luego, dónde está, «…que pronto fallecería…». Podemos pensar, si a alguien se le ocurren sugerencias… «Morir» es terrible…

71 INÉS N: Es que, yo me di cuenta, pero, por ejemplo, la palabra «defunción» me parecía demasiado…, y como no encontré ningún…

72 PROF: Sí, no es fácil, hay que buscar, a veces…, no es fácil porque a mí tampoco me gusta mucho…, es lo que decía, «morir», la palabra «morir» es muy dura, porque es que es verdad, es muy duro, eso no hay por dónde cogerlo, entonces, ehhh…

73 VOZ DE ALUMNA: «…perdió la vida en las trincheras…».



74 PROF: [Relee el fragmento] «…Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento, pues éste falleció…».

75 VOZ DE ALUMNA: «…perdió la vida…».

76 PROF: «…mientras combatía en las trincheras…»

77 VOZ DE ALUMNA: «…perdió la vida mientras combatía…». Y luego, si quiere, puede poner que «fallecería» su madre.

78 PROF: No está mal. Piénsalo, como tú quieras, esto es una repetición que está ahí cerca, tampoco pasa nada si alguna vez… A ver, hay cosas que se tienen que repetir, no hay más remedio, cuando habláis de «alumnos», pues el «alumno», «estudiante», «niño», eh…, lo que tal, pero, vaya, hay que repetir. Pensémoslo, piénsalo, Inés. A ver, había una mano por allí.

79

80 INÉS M: No, bueno, yo, pero creo que no lo voy a decir.

81 PROF: Luego te lo piensas. [Indica, gestualmente, a Lucía, que había levantado la mano, que hable].

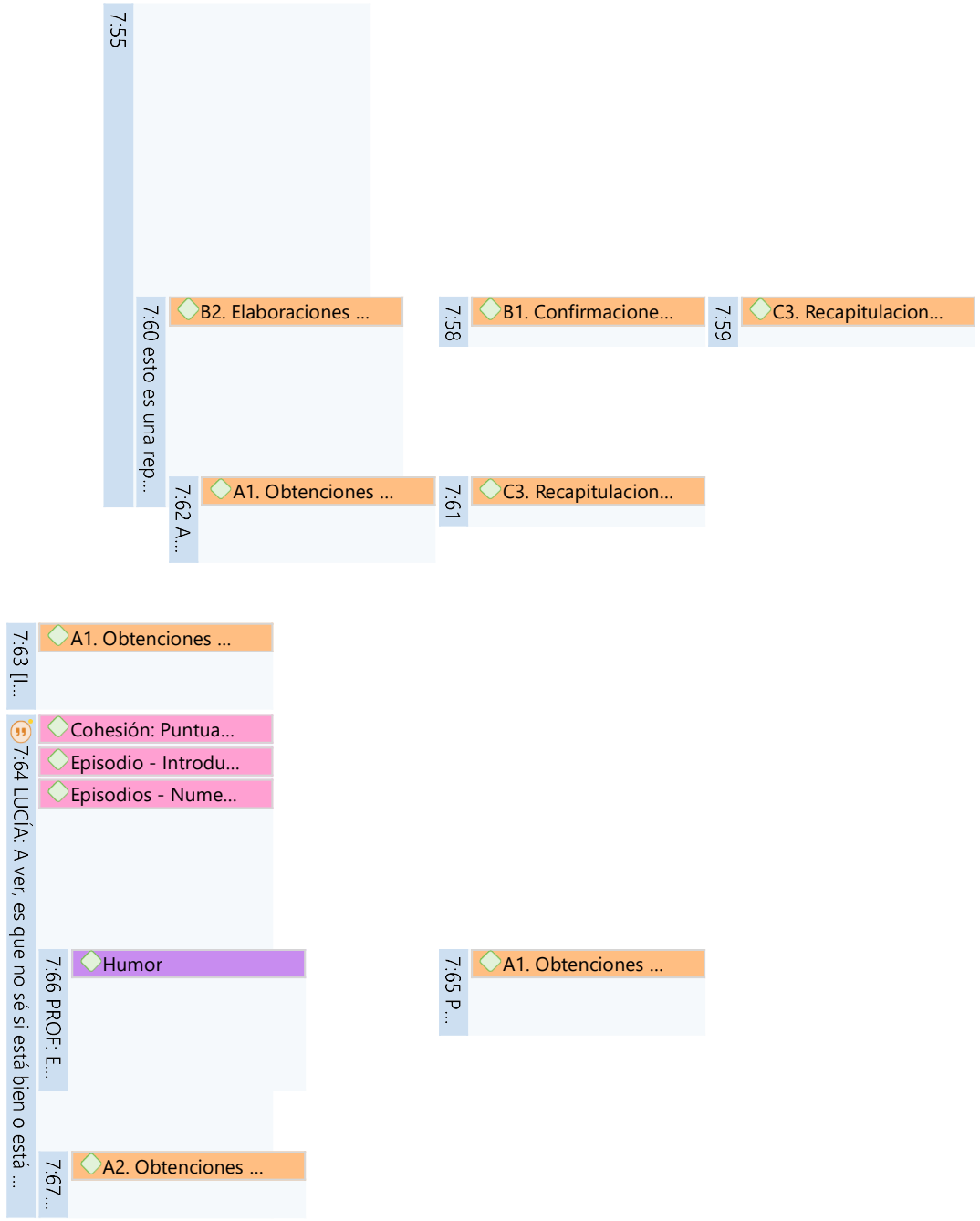
82 LUCÍA: A ver, es que no sé si está bien o está mal, pero cuando dice «…Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento, pues éste falleció mientras combatía en las trincheras… bla… bla… bla… bla…», es como que, a partir de la coma, me suena que debería haber algo más de acción, en plan, en vez de una…, no sé cómo…

83 PROF: Esto suena interesante cuando lleguemos a saber qué es
84 lo que quieres decir, porque no lo hemos entendido.

85 [Risas del alumnado]

LUCÍA: Vale.

PROF: Vamos a volverlo a leer, vamos a ver la oración, «…Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento, pues éste

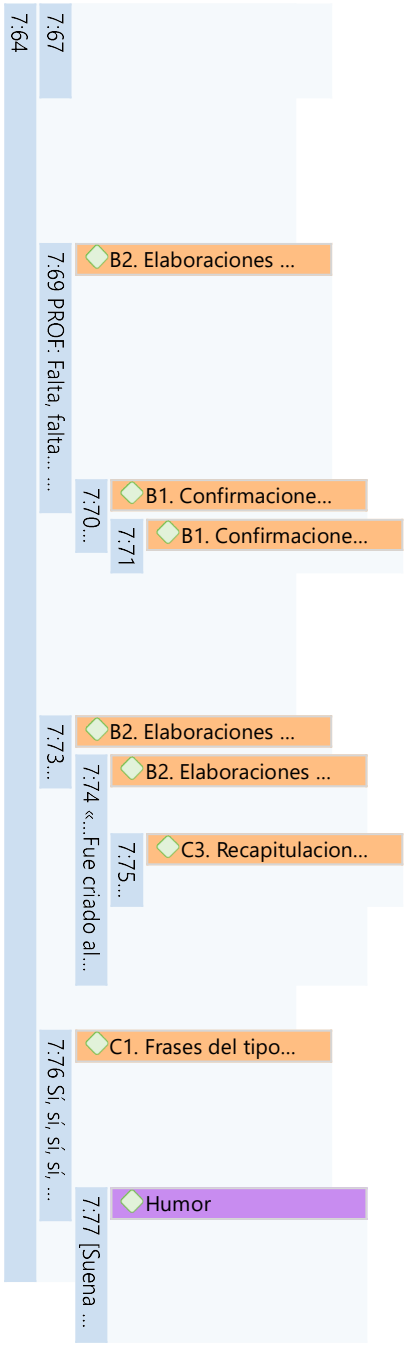


falleció…» o «…este perdió la vida mientras combatía en las trincheras durante la Guerra Civil Española».

LUCÍA: Igual es una percepción únicamente mía, pero es eso, como que…, que como empieza «…Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento…».

PROF: Falta, falta… el predi…, falta una segunda parte de la oración. Ya sé lo que quieres decir. Dice «…Hijo…», ha metido un inciso y, claro, tiene razón. Dice [lee con entonación] «…Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento, pues éste falleció mientras combatía en las trincheras durante la Guerra Civil Española…», patapam, patapam, falta algo. Algo…, falta el predicado, falta el predicado de la oración. Tiene razón. Muy bien, muy bien. Muy fino también. Tiene razón, lo cual no quiere decir que no puedas mantener…, por ejemplo…, dice… [Relee el fragmento de nuevo] «…Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento, pues éste falleció mientras combatía en las trincheras durante la Guerra Civil Española, fue criado al igual que…», lo que hace falta es está mal puntuado, conviertes esto [señala el punto] en una coma. «…Fue criado al igual que el resto de sus hermanos por su madre, que pronto fallecería…», a ver, puede que se te quede una oración larguísima y puedas y tengas que repensarla…, rehacerla…, piensa que… rehazla, pero sí que es cierto que ese punto está mal y yo eso lo hubiera puesto como falta, sí señor, si me hubiera dado cuenta. No, es que es verdad, luego, a veces se me pasa alguna, claro. Sí, sí, sí, sí, muy importante también para vuestros escritos, esto, eh, esto nos pasa también, a menudo, dejarnos el predicado, hemos puesto…, hemos empezado la oración, hemos puesto una subordinada, a la que te descuides, otra, y nos hemos quedado sin predicado. [Suena un móvil] Uy, si este es el mío, qué vergüenza, por favor, lo que faltaba, grabado.

[Ríen los alumnos]



89 PROF: Para que conste, esta es la primera vez que me pasa, ¿eh?, por Dios, qué horror. ¿Qué más, algo más? Nos ha gustado mucho, ¿eh?

90 VOCES ALUMNAS: Sí, sí, sí.

91 PROF: [Vuelve a leer la entrada desde el principio] «Vicente Nieto Nieto (Pozuelo de Calatrava, Ciudad Real, 12 de febrero de 1939) , un enamorado…», me ha encantado, sobre todo, que sea «un enamorado de la naturaleza», más que nada es
94 personal, ¿eh?, «…y de los animales, trabajó desde los seis
95 años en el mundo de la ganadería…». «…Trabajo desde…», ¿ahora qué está jubilado?

92 INÉS N: Sí.

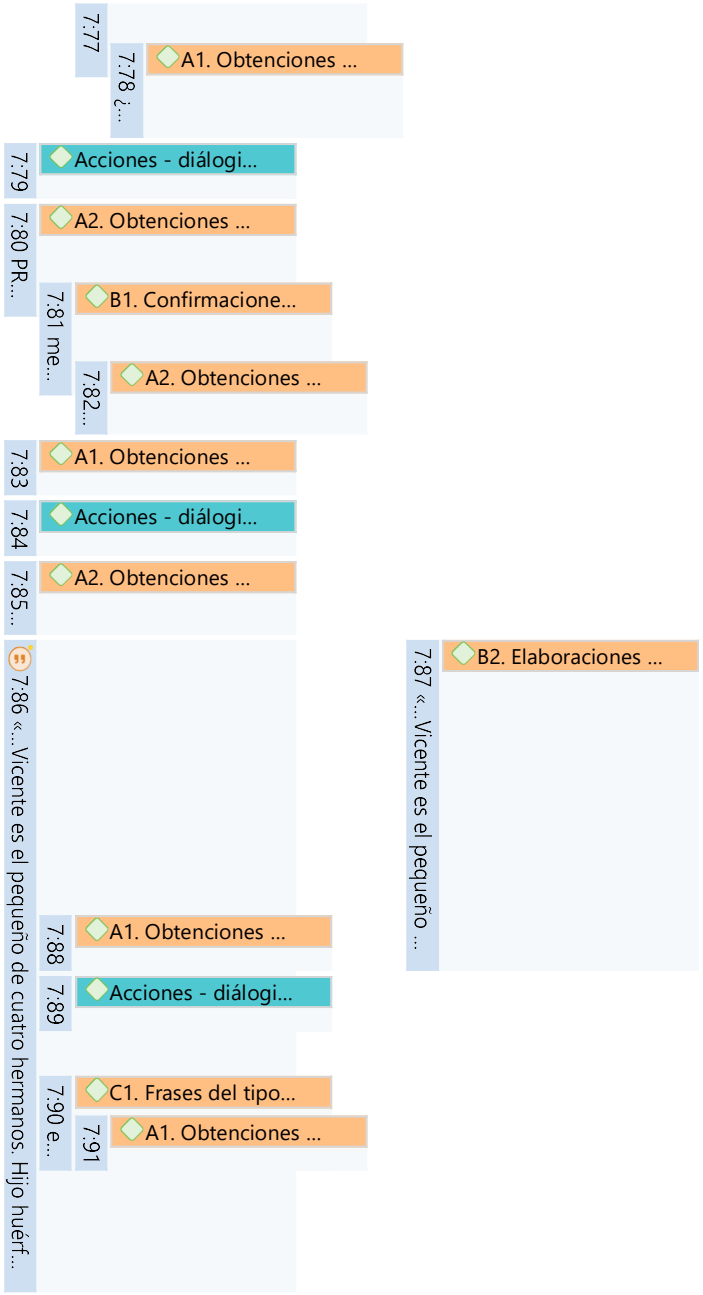
96 PROF: Por eso «trabajó», porque digo, es que como está vivo,
97 como no ha fallecido, a lo mejor está trabajando, a lo mejor, «…Vicente es el pequeño de cuatro hermanos. Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento…», fíjate que podrías hacer… podrías, si quieres, hacerlo diferente, «…Vicente es el pequeño de cuatro hermanos: [dos puntos]…» y ahora explicas eso «…hijo huérfano de padre antes de su nacimiento pues éste falleció… tal… tal…» y luego ya puedes poner el punto, porque entonces ya no es un sujeto suelto, sino es una explicación de lo anterior. ¿Qué os parece?

VOCES POCO CONVENCIDAS: Sí, sí.

PROF: Bueno, digo yo, no sé, igual suena mal, es que yo también me equivoco, estamos haciéndolo un poco a pelo, ¿eh?, estamos… sin reescribirlo. Inés, venga, lánzate.

INÉS M: Tengo otro…, otra alternativa.

PROF: Muy bien.



98 INÉS M: «…Hijo huérfano de padre antes de su nacimiento, pues éste falleció mientras combatía en las trincheras durante la Guerra Civil Española, [coma] fue criado al igual que el resto
102 de sus hermanos por su madre, que…», bueno, «…quien
103 pronto fallecería», vale, punto. Entonces pones, ehhh, mmm…, «…Por esta razón se quedó a cargo de su tío materno Ginés a la edad de no sé cuántos años…», porque antes hemos dicho que ponga ahí la edad porque es importante saber cuándo se quedó huérfano de los dos.

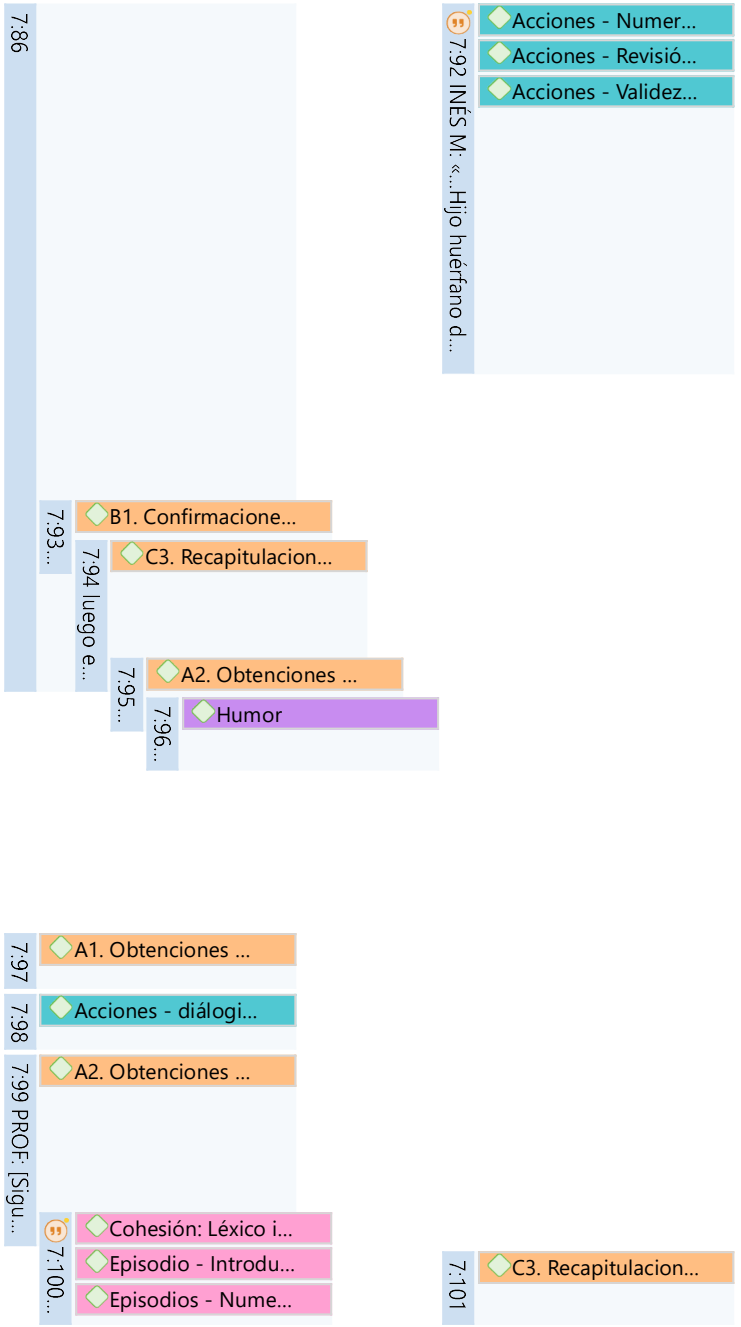
99 PROF: Bueno, ehhh…

100 INÉS M: Bueno, da igual.

PROF: …tienes otra… Sí, sí, no, no, si está muy bien que propongáis alternativas, luego ella que decida, además, si probablemente no sea ni la que yo he dicho ni la tuya sino que ella rehaga ahí, añada y retoque y aquello quede como tenga que quedar. Muy bien. Vamos a acabarlo de leer para ver si se nos escapa algo. Ah, eso sí, nos vamos a hacer expertos en vuestros antepasados, el de la luz, el de tal… [Relee rápidamente] «…éste falleció mientras combatía en las trincheras durante la Guerra Civil Española. Fue criado al igual que el resto de sus hermanos por su madre, que pronto fallecería, quedándose a cargo de su tío materno Ginés...». ¿Ginés es nombre?

VOCES ALUMNADO: Sí.

PROF: [Sigue leyendo] «…Esta dura vivencia, hizo que aquel adolescente madurara de forma más temprana y se convirtiera en una persona independiente, aventurera y luchadora, cuyo principal propósito era conseguir una mejor calidad de vida, que en su pueblo ya no podía encontrar». Vale, no es que esté mal, pero quiero recordar que el verbo «hacer» sirve para todo, es un comodín, lo que llamamos un comodín, se puede



103 usar «hacer estudios», «hacer la comida», ehhh, «hacer muchas cosas», ¿eh?, yo solo te lo digo para que lo pienses, pero «…hizo que aquel adolescente…», «provocó» o «causó», ¿eh?, para que todos lo tengáis en cuenta, que sirve de comodín, y está bien, no está mal, pero es un comodín, intentemos ser más precisos, «causó», «provocó», ¿vale? Por lo demás, yo lo veo…

104 [Aplausos]

105 PROF: Vale, muy bien.

106 INÉS N: Arantxa, una pregunta, así, a modo de curiosidad…

107 PROF: Fuerte, fuerte, que te oiga la cámara.

108 INÉS N: Ehhhh, se llama «Vicente Nieto Nieto», yo pensaba que era, pues, coincidencia, porque conozco una chica que se llama Navarro Navarro, y luego el mismo día que lo estaba entrevistando me enteré que era porque sus padres eran primos…

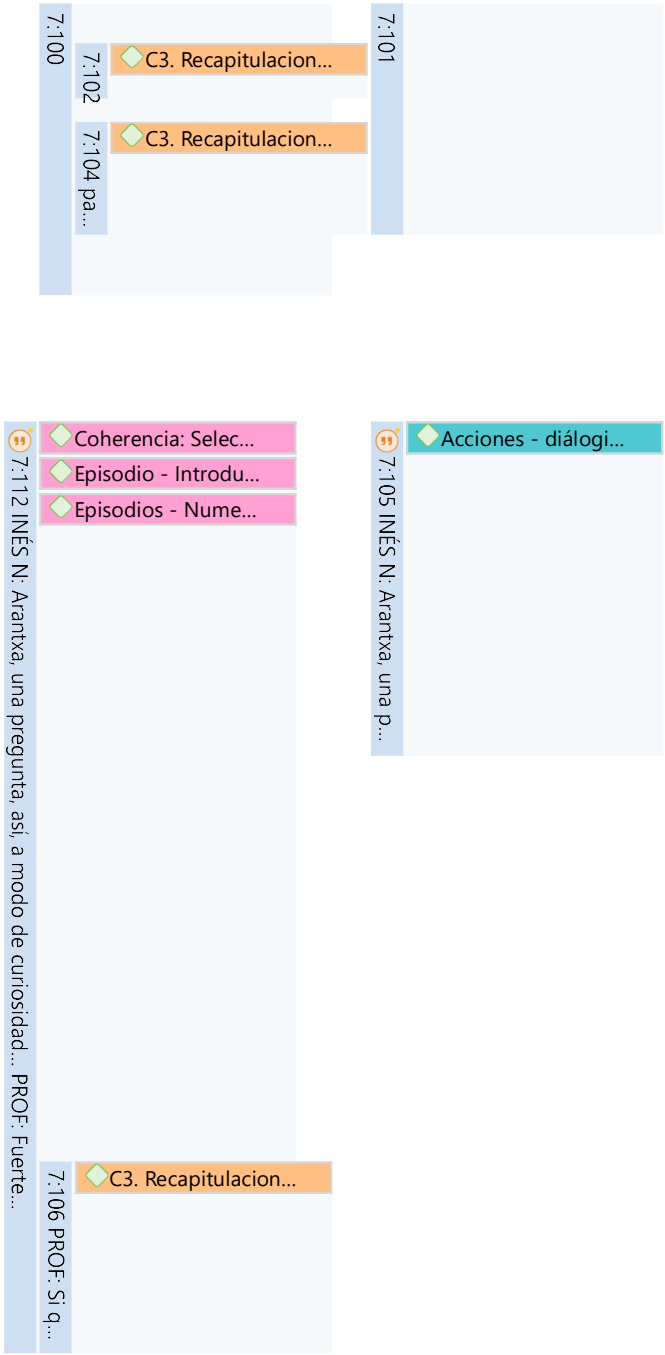
109 VOCES ALUMNADO: Ohhhhh [expresiones de asombro o de suma sorpresa]

110 PROF: No pasa nada, a ver…

111 [Voces de alumnado a la vez, ruido]

112 PROF: A ver, en los pueblos, la mayoría, en los pueblos pequeñitos, primos segundos, seguro, y primos hermanos, quizá, a ver, y no vamos a ahondar más porque…, no es tan raro.

PROF: Si quieres explicarlo, lo explicas y, si no, no hace falta. Lo que tú consideres. Si tú consideras que… Ei! [pide silencio] Va, esto es para todos, cuando tengáis estas dudas. Si tú consideras que es una información relevante, la pones, si consideras que no… Yo también he pensado que era



113 coincidencia dos Nietos Nietos, quiero decir…, lo que tú consideres…

114 INÉS N: Yo también pensaba eso…

115 PROF: Lo que tú consideres, eso lo has de valorar tú, ¿es relevante la información para la vida de esta persona, sí o no? Si lo es…, si no…, a nosotros, no nos importa. Si tú me dices, hombre, es que marcó…, alguna parte, algo, que yo voy a contar… Si fueron dos familias que estuvieron siempre enfrentadas como los Montesco y los Capuleto, imaginaos dos familias…, eh…, que se llevan mal, que no lo parece porque no está en el primer párrafo, que les marcó la vida porque la familia…, siempre estuvieron en contra de aquel matrimonio, yo qué sé, vaya usted a saber. Sí, claro, si hay ahí un… filón, si es el tema, evidentemente tienes que explicarlo. Si es un dato más que es trascendente para sus vidas…, lo que tú consideres.

116 INÉS N: Ahora, contándolo, suena como muy imposible, hoy en día, pero es que en aquella época, en aquella época…

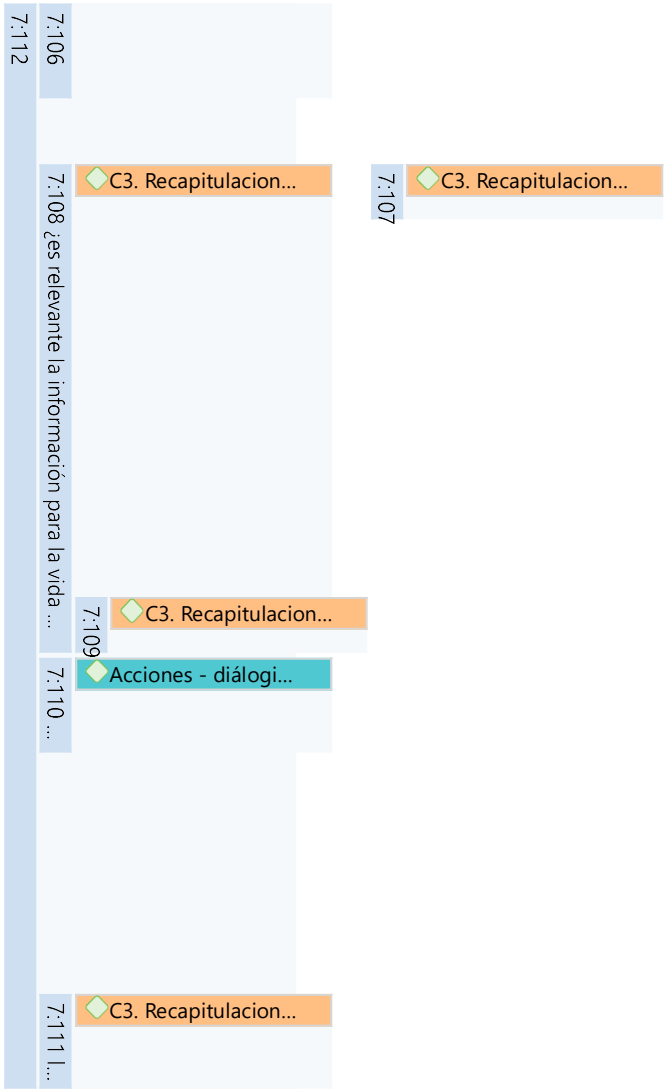
117 PROF: Y no suena tan imposible, es poco… frecuente, ahora ya, afortunadamente, bueno, tampoco pasa nada, ahora hay estudios que dicen que no…, que los hijos no son…, no salen tan mal… como se solía decir. Es verdad, solo es un poco extraño, pero es que depende, es un poco extraño si conoces a tus primos desde pequeños, pero… Bueno, da igual, no nos metamos, lo que quieras, lo que tú veas, si lo consideras relevante para esa biografía, lo cuentas, y si no, no. Qué bueno.

118 PROF: ¿Qué hora es?

119 [Alumnos se levantan]

120 PROF: Un momento que no sé qué hora es.

121 ALUMNA: Menos cinco.



ALUMNA: Menos cinco pasadas.

ALUMNA: Menos tres, menos dos…

PROF: Señor, que no puedo apagarla [se refiere a la cámara].

GRABACIÓN 3: jueves 04/04/2019.
Duración: 1h 18min 19seg

[La profesora está preparando la cámara]

PROF: ¿Podéis encender una luz de por aquí detrás a ver cómo queda esto, por favor? Lo único que pasa es que no se ve la pantalla. Claro, así se os ve estupendamente. Vale, de momento déjalo así, vamos a ver.

[Deja la cámara y va a la parte de delante del aula, a la mesa del profesorado]

PROF: Vale, vamos a seguir con la… [Muestra a cámara el cartel de que se está grabando]. A ver, el otro día…

MIGUEL: Clávalo en la pizarra [se refiere al cartel con una cámara que indica que se está grabando].

PROF: A ver [se refiere al blog que está proyectado en las pantallas, que va pasando desde la entrada más antigua para llegar a la primera más antigua no comentada], el de Patri ya lo vimos, ¿lo podéis leer, se lee bien?

VOCES ALUMNADO. Sí.

PROF: ¿Seguro? Vale, es importante sobre todo para vosotros porque yo lo…, lo he… [no se oye lo que dice]. El de Carlos también… Y el de Irina también lo vimos… El de Inés, el de… Laura, ¿lo vimos?

VOCES ALUMNADO: Sí.

PROF: Vale, sí, es verdad. Y el de Carmen también.

8. Revisión de la octava entrada del blog (C8): Lucía (0:02:30 a 0:17:11)

PROF: «¿Demasiado pronto para poner un título?» [es lo que aparece como título de la entrada].

LUCÍA: Es que no se me ocurría nada.

PROF: Vale, bien, no pasa nada, ahí queda y hace mucha gracia como queda, pero, vaya, si no se os ocurre un título, de momento, poned el nombre de la persona que vas a biografiar, es una sugerencia, haced lo que queráis, ¿eh?, pero podéis poner el nombre y luego ya pensaréis o «(provisional)» [hace gesto de paréntesis], alguien puso «(en duda)», ¿no?, si tenéis que poner algo, podéis poner «(provisional)» entre paréntesis. Siempre es provisional, todo lo que escribís aquí estamos viéndolo de manera provisional, estamos revisándolo, está en el blog y tal pero es…, es para revisar que es precisamente lo que estamos haciendo. El blog ya dijimos que es prácticamente para consumo propio, no creo que más allá de que se lo digáis a vuestros hermanos o a vuestra vecina o algo así, no creo que…, en fin, que sea para gran público, nunca se sabe, a lo mejor os convertís en *trending topic,* pero, vaya, de momento… Vale, pues, leemos, «Demasiado pronto para poner un título», Lucía Luis…

[La profesora regresa al final de la clase, donde está la cámara]

PROF: [A un alumno o alumna] La cartera te voy a rogar que la pongas en otro lado, que si no… [le dificulta el paso hasta la cámara]. Adelante, ¿lo puedes leer, por favor, Lucía?

LUCÍA: Sí [Lee el fragmento].

Demasiado pronto para poner un título

Mariano Mateo Mora nació el 15 de mayo de 1921 en Guareña, un pueblo extremeño de la provincia de Badajoz. Su historia es muy particular, ya que experimentó en primera persona lo que hoy en día

8:1 PROF: «¿Demasiado pronto para p…
- Adecuación: Títul…
- Episodio - Introdu…
- Episodios - Nume…

8:2 si no se os ocurr…
- C2. Recapitulacion…
- C3. Recapitulacion…

8:3 El blog ya dij…
- C2. Recapitulacion…

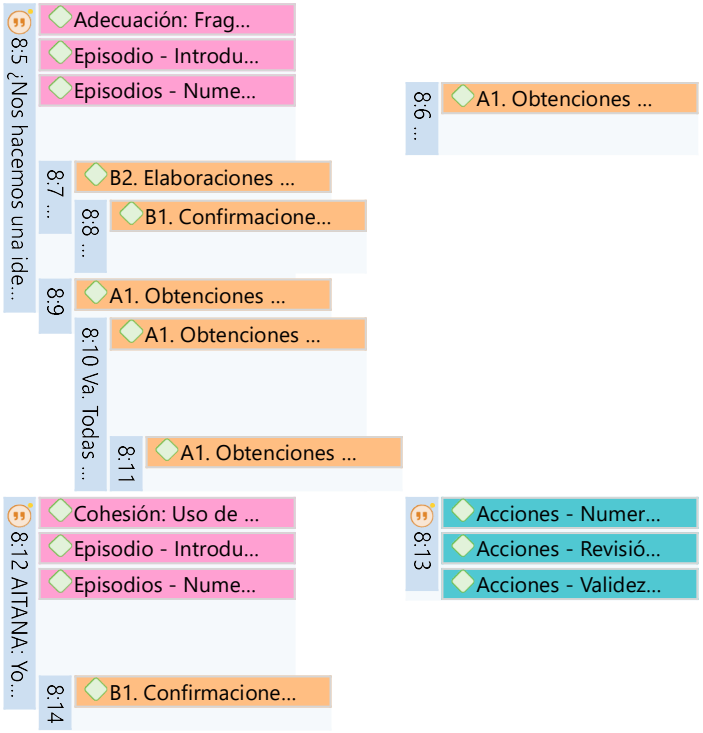
8:4
- A1. Obtenciones …

figura en los manuales de historia. Él vivió dos cruentas guerras que hicieron virar el rumbo de su vida por completo. Dedicado a su familia, Mariano fue un hombre reservado y afable, amante del cine y de las novelas de misterio. La ciudad de Valencia presenció sus últimos días de vida, la cual se apagó definitivamente el mes de abril de 1996.

PROF: Vale. [Relee la entrada en voz alta] «Mariano Mateo Mora nació el 15 de mayo de 1921 en Guareña, un pueblo extremeño de la provincia de Badajoz. Su historia es muy particular, ya que experimentó en primera persona lo que hoy en día figura en los manuales de historia. Él vivió dos cruentas guerras que hicieron virar el rumbo de su vida por completo. Dedicado a su familia, Mariano fue un hombre reservado y afable, amante del cine y de las novelas de misterio. La ciudad de Valencia presenció sus últimos días de vida, la cual se apagó definitivamente el mes de abril de 1996». ¿Nos hacemos una idea? [Hace gestos de duda] ¿Qué? ¿Una idea de la persona? Algo sí, un poquito. Es la primera pregunta, ¿nos hacemos una idea de aquello que individualiza a esta persona? ¿Hay datos? Algunos sí, «afable y reservado», y que le gustaba el cine y las novelas de misterio y que vivió dos guerras. Sí, ¿eh? Pero igual nos hubiera gustado un poco más, un poco más… [hace gesto de apuntar] Pero vale, ¿qué? ¿Quién quiere decir cosas? Los móviles, por favor. Va. Todas esas personas que, de costumbre, no hablan, que vayan… No, las demás también, las que habitualmente hablan también, pero a ver si… vamos aumentando el número de intervenciones, va. Aitana.

AITANA: Yo, en el final, no pondría «el mes de abril», pondría «en el mes de abril».

PROF: [Relee el fragmento] «…La ciudad de Valencia presenció sus últimos días de vida, la cual se apagó definitivamente el mes de abril…», yo creo que se puede decir de las dos maneras



«tal día» o «en tal día», nooo… Bueno. ¿Qué más? ¿Cómo te llamas, en voz alta?

ALUMNO: Héctor.

PROF: Héctor.

HÉCTOR: Cuando dice lo de «…Él vivió dos cruentas guerras…» yo quitaría el «Él» porque solo con el «vivió»…, ya se da por entendido que es él.

PROF: No hay ningún otro sujeto posible que nos confunda, yo también lo quitaría. No es una falta, ¿eh?, no es una…, pero sí que es cierto que lo notamos un poco forzado, ese «Él» y no hay posibilidad de confusión porque de momento no ha aparecido ningún otro sujeto…, que pueda… serlo. Imagínate que hubieras hablado de él, de su hermano, o de él y de su padre o tal, igual sí, pero, en este caso… Vale. ¿Qué más? ¿Qué más? ¿Ibas a decir algo Inés? [es Inés M.]

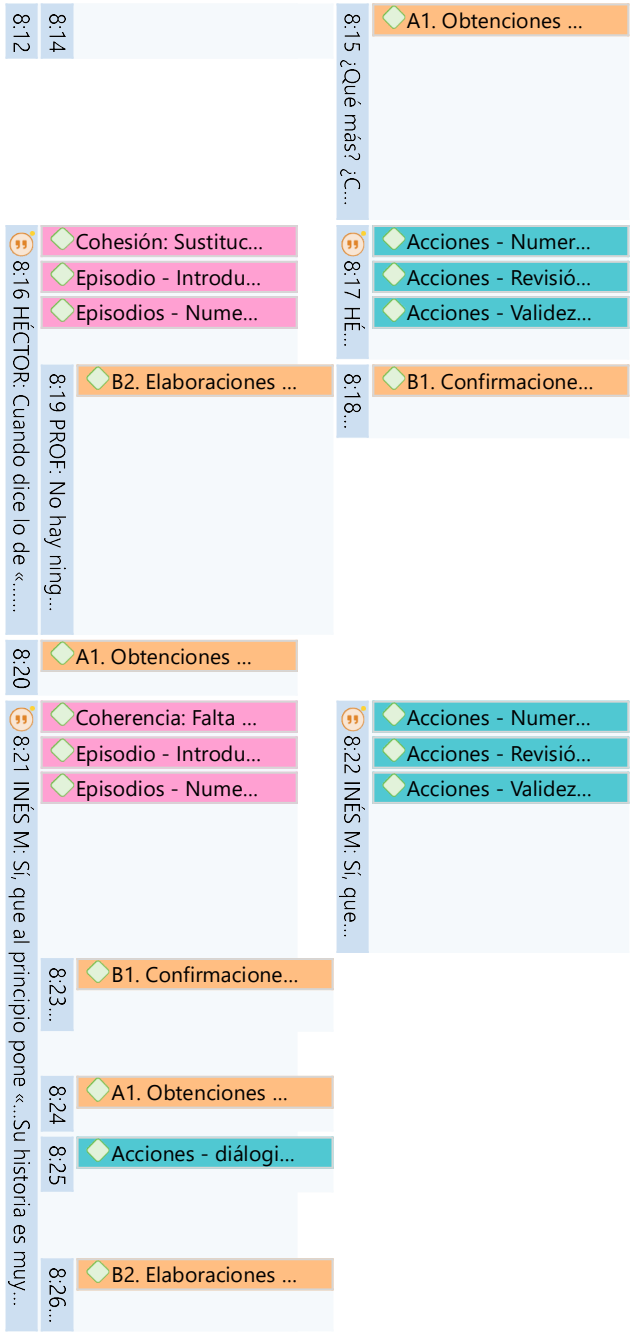
INÉS M: Sí, que al principio pone «…Su historia es muy particular, ya que experimentó en primera persona lo que hoy en día figura en los manuales de historia». Vale, eh, o sea, no sé si está bien, pero yo no pondría lo de «muy particular» porque mucha gente experimentó lo que figura en los manuales de historia, no entiendo por qué es «muy particular» esa historia.

PROF: No es un mal comentario, ¿eh?, hay que darle vueltas a eso, pero, explícale, ¿qué te pasa con esa frase? Bueno, ella lo que está diciendo…, bueno, acaba de decirlo, vuélvelo a repetir, ¿lo has entendido, Lucía?

LUCÍA: Sí.

INÉS M: Pero es un matiz.

PROF: Inés dice que…, cuando dice «…su historia es muy particular…», nos preguntamos «qué le pasó» y dice



34 «…experimentó en primera persona lo que hoy en día figura en los manuales de historia…», que son dos guerras, vale, vivió dos en vez de una…, o lo que sea, quizá una más de lo que… es… habitual o… Habitual, inevitablemente, prácticamente, en todos los que vivieron esa época, vivieron la guerra o la posguerra, claro. Igual, quizá, el 90% de los que…, de los estáis biografiando aquí también lo vivieron. Quizá no todos. Si hay algo, especialmente particular que viviera tendrás que explicarlo o, por lo menos, sugerirlo, de momento, no lo detectamos. Solamente detectamos que tú consideras que es «muy particular» pero no lo detectamos esa particularidad. Pero no os lo toméis a mal, ¿eh?, estamos revisando, son cosas que pasan, ¿eh?

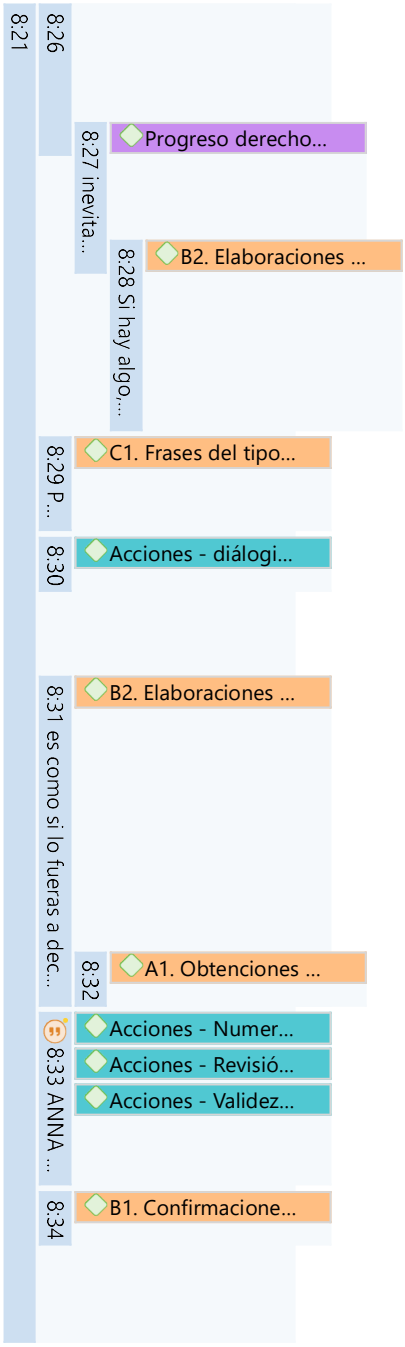
38

35 LUCÍA: No, no me lo tomo a mal.

36 PROF: Entendéis…, estáis más o menos de acuerdo, o qué. [Ella misma se responde] Sí…, sí, sí, a mí también me parece. Sobre todo…, es como si lo fueras a decir pero no lo dices, seguramente haya, y tanto que vivió una historia «muy particular», todos vivieron una historia particular e individual, y quizá sea especialmente…, no dudamos que sea especialmente, eh…, no sé diferente a otras, no lo dudamos, sencillamente no sabemos…, por lo que has dicho hasta aquí, no podemos percibirlo. No es que dudemos de lo que queréis decir. Anna [es Anna L.]

ANNA L: Que, si no, lo que podría hacer es unir lo de que «…hoy en día figura en los manuales de historia…» con lo de que «vivió dos guerras», porque al final son hechos históricos que están…, o sea…, que puede relacionarlos así.

PROF: Yo creo que ella ya los ha intentado relacionar, ¿no? Aunque haya un punto y seguido, yo creo que la idea es que…, digo yo. A ver, no sabemos lo que ha querido decir pero tal como yo lo he leído, yo he entendido que «…experimentó tal…



38 lo que figura en los manuales de historia…» y aunque ha puesto un punto y seguido, podría haber puesto unos dos puntos, ¿eh? «…: vivió dos cruentas guerras que hicieron virar el rumbo de su vida por completo…». Yo creo que esto está enlazado con lo anterior, quizá en vez de un punto podría poner dos puntos, es como una explicación…».

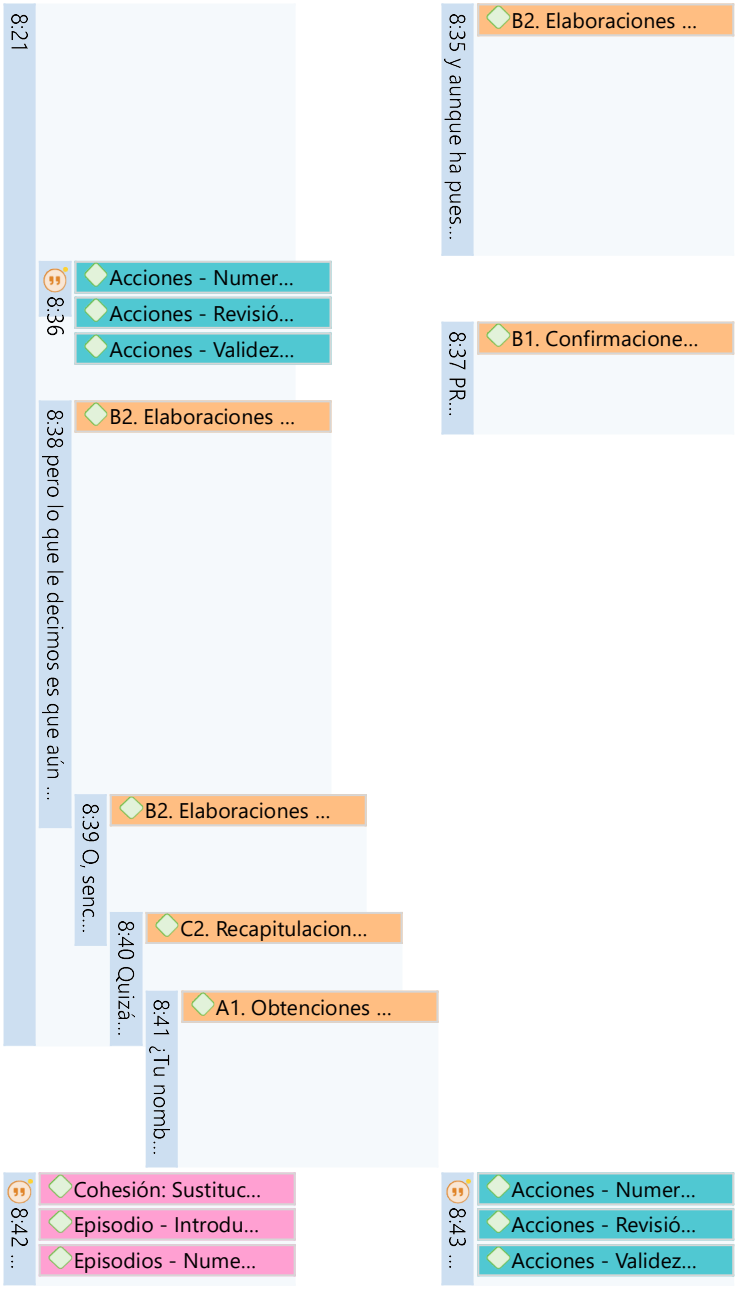
39 ANNA L: «…ya que vivió dos cruentas guerras que hicieron…».

40 PROF: Bueno un «ya que» o «dos puntos», pero aun así, lo que le decimos… Eso está bien, está bien y enlaza mejor, yo creo que está mejor enlazado, pero lo que le decimos es que aún necesitamos un poco más de precisión, si es tan particular lo que vivió. recordáis el que abandonó…, el que abandonó… Es decir, cada persona padeció la guerra o la posguerra o las consecuencias de la guerra de una manera o de otra, eh… Y… solicitamos, si es «muy particular», queremos saber por qué. Nos deja como… No sabemos por qué… Sí, vivió dos guerras, pero los otros también, si no las dos guerras, las posguerras o sus consecuencias, queremos aquí algo, dos o tres palabras, las que sean, para que… para que nos convenzas de que es «muy particular». O, sencillamente quitar lo de «muy particular», sencillamente decir que sí, que… experimentó tal y eso cambió el rumbo de su vida. Y entonces dinos… Pero ¿cambió el rumbo de su vida?... ¿Cuál era y hacia dónde fue? Quizá, algo así, falta un poco de información para ver quizá más…, para ver más ese dibujito, aunque sea en esquema, de la persona. ¿Tu nombre?

41 ALUMNA: Paula.

42 PROF. Paula. No, no, decirlo vosotros. Habla fuerte.

PAULA: Que, en la última frase, «…La ciudad de Valencia presenció sus últimos días de vida, la cual se apagó definitivamente el mes de abril…». ¿El sujeto no concuerda con



43 la cual, no? O sea, se supone que «la cual se apagó» se refiere a su vida, pero… realmente es «sus últimos días de vida».

44 PROF: [Relee el fragmento] «…La ciudad de Valencia presenció sus últimos días de vida…»

45 PAULA: Porque, si no, «la cual» se refiere a «la ciudad de Valencia».

46 PROF: A ver…, ahí…, es curioso, es curioso, a mí también me ha dado esa impresión, ¿eh?, esa impresión de imprecisión. Yo creo que no está mal escrito, creo que no hay una incorrección real porque «la cual» [lo señala en la pantalla], aunque sea «…últimos días de vida…», «la cual» hace referencia a «vida» que es femenino singular. Lo que sucede es que, tal y como está escrito, a mí también me ha dado la impresión de que lo que se apagaba definitivamente era la ciudad de Valencia, ¿eh?, da esa impresión. No está mal porque, en realidad, un relativo, hace referencia al inmediatamente anterior que concuerda en género y número y el inmediatamente anterior que concuerda en género y número es «vida», ¿eh?, pero es cierto que la redacción que ha puesto, encima «apagar» que parecen las luces de la ciudad y tal… eh… ha dado ese efecto, un poco. [Breve momento de silencio mientras la profesora

47 sigue mirando la pantalla] ¿Qué más? ¿Alguna repetición? A

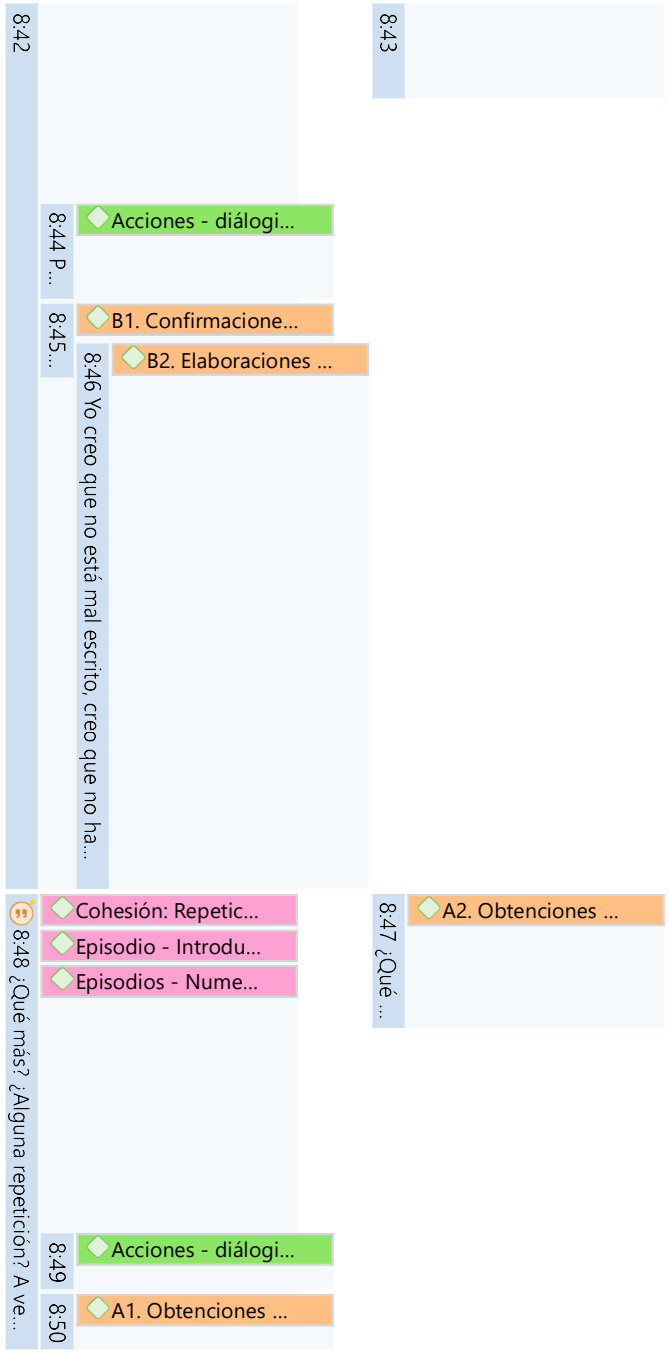
48 ver si podemos… ¿No queréis hacerle alguna sugerencia más? Mirad la segunda línea…

49 ALUMNA: Ya, «historia».

50 PROF: «…Su historia es muy particular, ya que experimentó en primera persona lo que hoy en día figura en los manuales de historia…», yo creo que eso se puede… ¿Cómo, cómo?

GARI: Pero son dos tipos de «historia», ¿no?

PROF: Gari, habla más fuerte que si no…



51 GARI. Es que la primera «historia» se refiere a «su historia», su vida, y lo otro a la historia en general.

55

52 PROF: Sí, pero las palabras son idénticas.

53 GARI: Ya, pero el significado, no.

PROF: Ya, pero las palabras, sí. Va hacedle alguna sugerencia.

57 VOZ DE ALUMNA: «…su vida…».

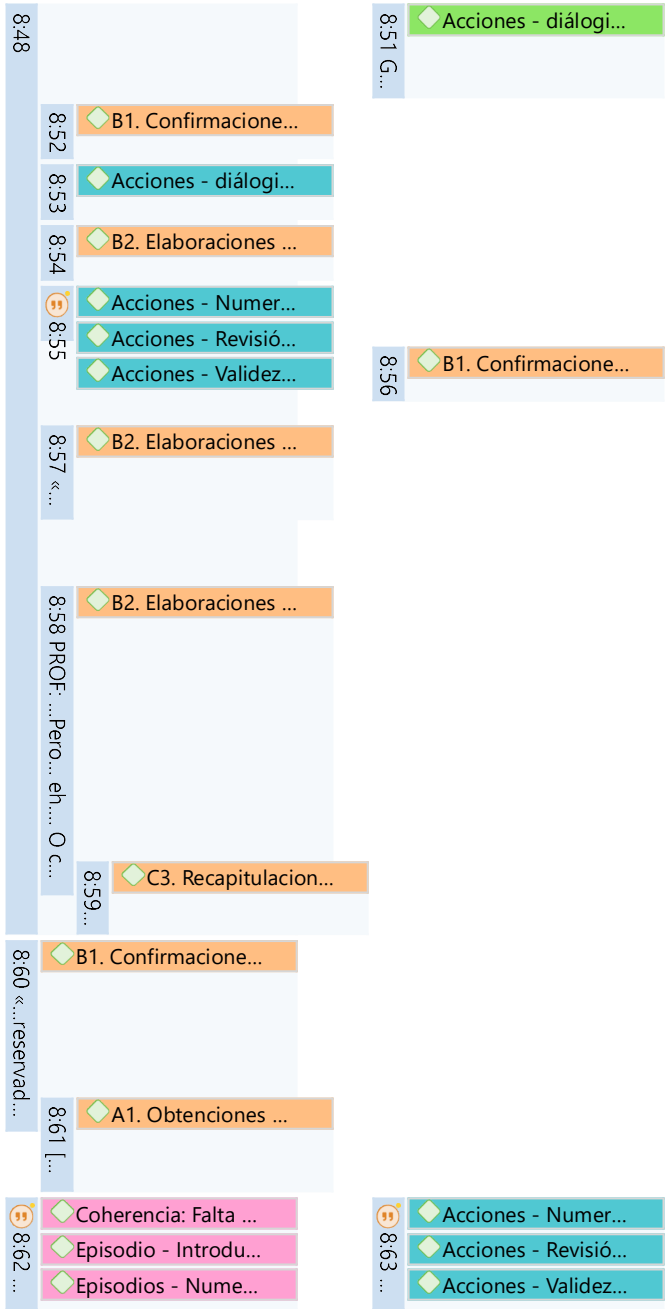
58 PROF: «…su vida…», «…su biografía…», ¿eh? [Relee el fragmento] «Mariano Mateo Mora nació el tal, tal, tal, tal…» «Vida», lo que pasa es que luego vuelve a salir, [señala la última línea: «…días de vida…»] y hay que tener cuidado, ¿eh?

VOZ DE ALUMNO: «…vivió…».

PROF: …Pero… eh…. O cambiar el de los «manuales de historia», quitar lo de los «manuales de historia». Yo, en realidad, pero es una cuestión de gustos, yo quitaría lo de los «manuales de historia». «…Su historia es muy particular, ya que vivió en primera persona dos cruentas guerras que hicieron virar el rumbo de su vida…», «…de esta manera…», o lo que

59 sea, «…por completo: [dos puntos]…», de tal a tal…, no sé, algo así. Pero, vaya, es una cuestión de gustos, si a ti te gusta más poner eso, Lucía, lo dejas, ¿eh? [Profesora sigue mirando la pantalla en silencio y luego sigue leyendo] «…reservado y afable, amante del cine y de las novelas de misterio», aquí no tenemos nada que decir, además, nos gusta que hayas hecho «…reservado y afable…», hayas hecho una variación, no empezar siempre por el sujeto, sino por una… [Mira a Carlos O] ¿Tú antes ibas a decir algo?

CARLOS O: Sí, bueno, que, es que no sé cómo decirlo, me gustaría que explicase, supongo que lo explicará más adelante, el por qué cambió su vida por completo, entiendo que la



primera guerra será la Guerra Civil sí que la cambiase y la segunda…, ya… A no ser que se fuera o…

PROF: Seguro que luego lo explica, pero aquí tiene que haber algo, unas pinceladitas de eso, te pedimos un poco de información, nos has dado como…, no vemos el «muy particular» y queremos un poco más de información ahí, sí, no hace falta que sea muy extenso, pero sí más preciso. ¿Ibas a decir algo? [pregunta a una alumna, probablemente INÉS M.]

INÉS M: Sí…, no, no.

PROF: Vale, ¿ya está? ¿Algo más? Si alguien quiere decir algo más que lo diga. ¿Pasamos al siguiente?

VOCES ALUMNADO: Sí.

PROF. Vale. ¿Lucía, sí?

LUCÍA: Sí.

[Aplausos]

PROF: [Sigue avanzando por el blog en busca de la siguiente entrada sin corregir y va leyendo los títulos] «Vicente Nieto»

VOZ ALUMNA: Ese ya está.

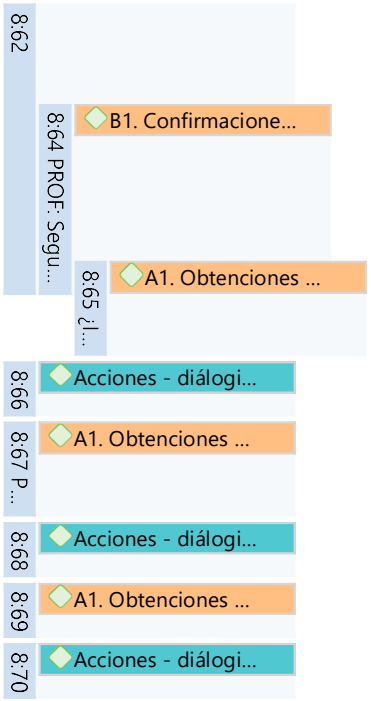
PROF: Ah, ¿«Vicente Nieto» lo hicimos?

ALUMNA: Sí.

PROF: «…enamorado de la naturaleza…», que era de...

VOZ DE ALUMNO: Inés.

VOZ DE ALUMNA: Inés Nieto.



9. Revisión de la novena entrada del blog (C9): Àngela (0:17:12 a 0:33:42)

PROF: [sigue moviendo el blog] ¿Y «Lola»?

VOZ ALUMNADO: No, este no.

PROF: Vale. Ángela, ¿lo puedes leer? Àngela, perdón [pronuncia el nombre en valenciano, tal como es el nombre de la alumna], ¿lo puedes leer, por favor?

9:1 A1. Obtenciones ...

ÀNGELA: Sí, sí.

Lola, una gran luchadora

María Dolores Falquet González (Rafelcofer, Valencia, 17 de febrero de 1966), más conocida como Lola, nació en una familia humilde de clase media. Lola fue y es una fuerte luchadora que, des de temprana edad, ha tenido que afrontar muchas situaciones difíciles a lo largo de su vida, como su enfermedad, sus múltiples operaciones y la muerte de sus padres y hermano. Pero que, a pesar de sus dificultades, se graduó en la carrera de enfermería, se casó y tuvo una hija.

PROF: Vale. «Lola, una gran luchadora». Lo voy a volver a leer, ¿vale?, y así a ver si os decidís a hablar. [Relee el texto] «María Dolores Falquet González (Rafelcofer, Valencia, 17 de febrero de 1966), más conocida como Lola, nació en una familia humilde de clase media. Lola fue y es una fuerte luchadora que, des de temprana edad, ha tenido que afrontar muchas situaciones difíciles a lo largo de su vida, como su enfermedad, sus múltiples operaciones y la muerte de sus padres y

9:2 ... A1. Obtenciones ...

11 hermano. Pero que, a pesar de sus dificultades, se graduó en la carrera de enfermería, se casó y tuvo una hija». ¿Nombre?

12 ALUMNA: Noelia.

13 PROF: Noelia.

14 NOELIA: «Des de» en castellano va junto.

PROF: [Hace gestos de asentimiento] Clarísima. [Pregunta con un gesto el nombre de otra alumna que ha levantado la mano].

19 ALUMNA: Gemma.

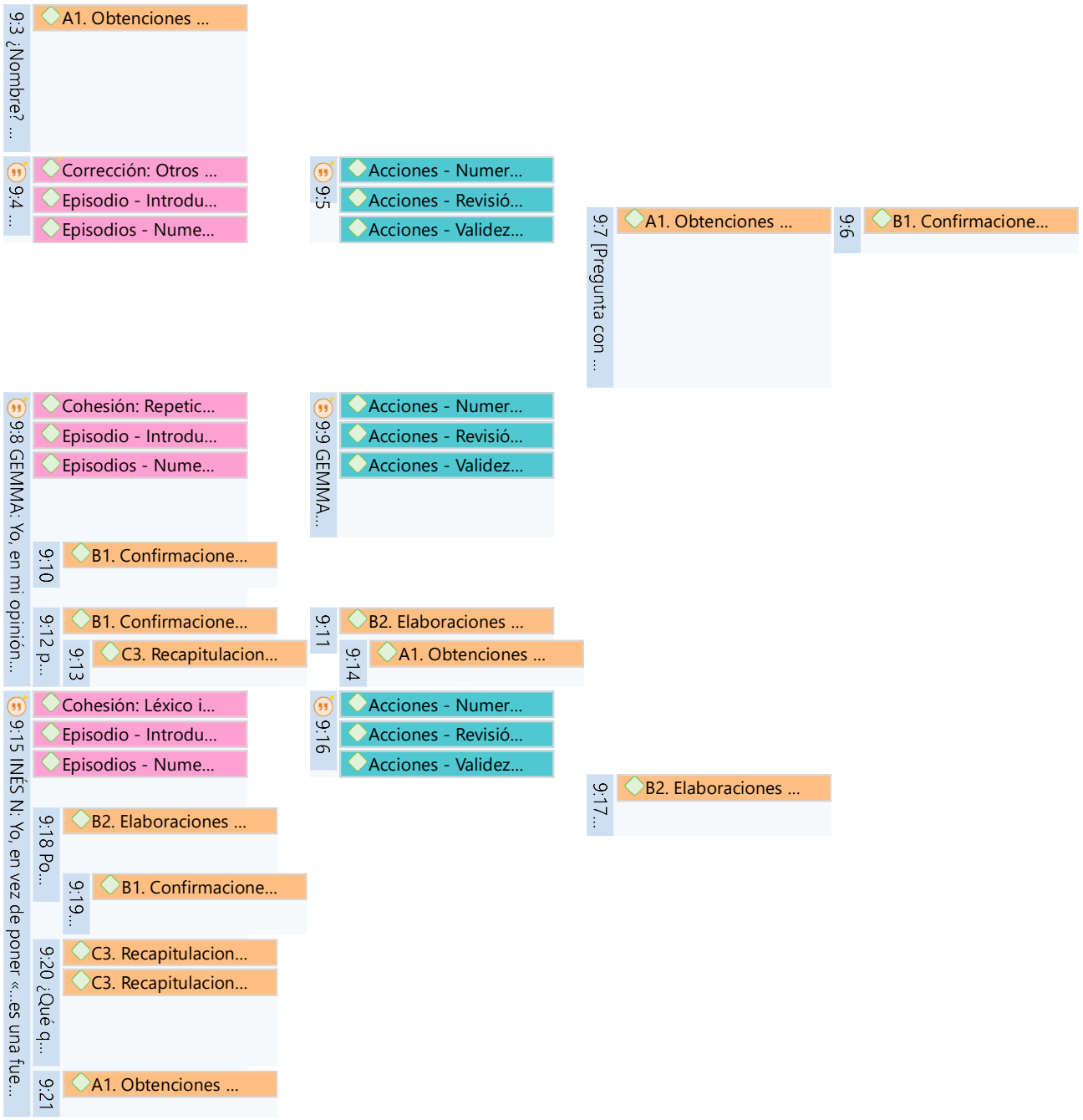
PROF: Gemma

20 GEMMA: Yo, en mi opinión, las dos primeras líneas, no repetiría tantas veces «Lola», porque sale en el título, luego «…como Lola…» y luego «…Lola fue y es…», pondría otro sujeto.

21 PROF: Bueno, podría ser. A mí no me había…, no había detectado tanta repetición… A mí que esté en el título y luego aparezca… El título es como una cosa un poquito a parte, pero sí, hay dos «Lolas», ya lo decidirás, es una sugerencia. Inés.

INÉS N: Yo, en vez de poner «…es una fuerte luchadora…» quizá pondría «…es una gran luchadora…».

PROF: Vale. Vamos a pensar en los adjetivos. Vamos a pensar en los adjetivos: ¿«fuerte» y «luchadora»? Podrías decir es «fuerte» y «luchadora» o… «…una luchadora infatigable…», que exprese resistencia o tal, pero «fuerte luchadora» no nos gusta mucho, es la verdad, ¿eh?, puedes poner «fuerte» y «luchadora», que también, mmm…, no sé. ¿Qué queréis decirle? «gran luchadora» te han sugerido, ehhhh…, piensa en el campo semántico de la «lucha» si lo vas a utilizar, pero, luego, que te guste, claro, no vayas a poner ahí…, no sé. Hay que pensar eso cuando escribimos. Sergio, ¿Sergio?



22 SERGIO: Sí. Yo, al final, la palabra que veo muy repetitiva ha sido «difíciles» y «dificultades» que, aunque estén en líneas separadas, sí que queda un poquillo… mal. Entonces, a lo mejor, en la primera, muchas «situaciones complicadas» o un
26 sinónimo para que al final no quede tan repetitivo. Y aunque…

27 PROF: «Difíciles» y «dificultades», bueno…

28 SERGIO: Yo, es que las dos veces que lo habéis leído me ha resultado muy…, me ha llamado mucho la atención eso.

29 PROF: No lo veía yo como una repetición claramente, pero
30 bueno, sí que es cierto que «difícil», «difi…», bueno. [Señala a una alumna que ha levantado la mano para que diga su
31 nombre]

32 ALUMNA: Sara.

33 PROF: Sara.

34 SARA: Que a mí, la última frase el «…Pero que, a pesar de sus dificultades…», el «…Pero que…» ese, no sé, me suena un poco raro.

35 PROF: ¿Te suena raro?

VOCES DE ALUMNADO: Sí, a mí también.

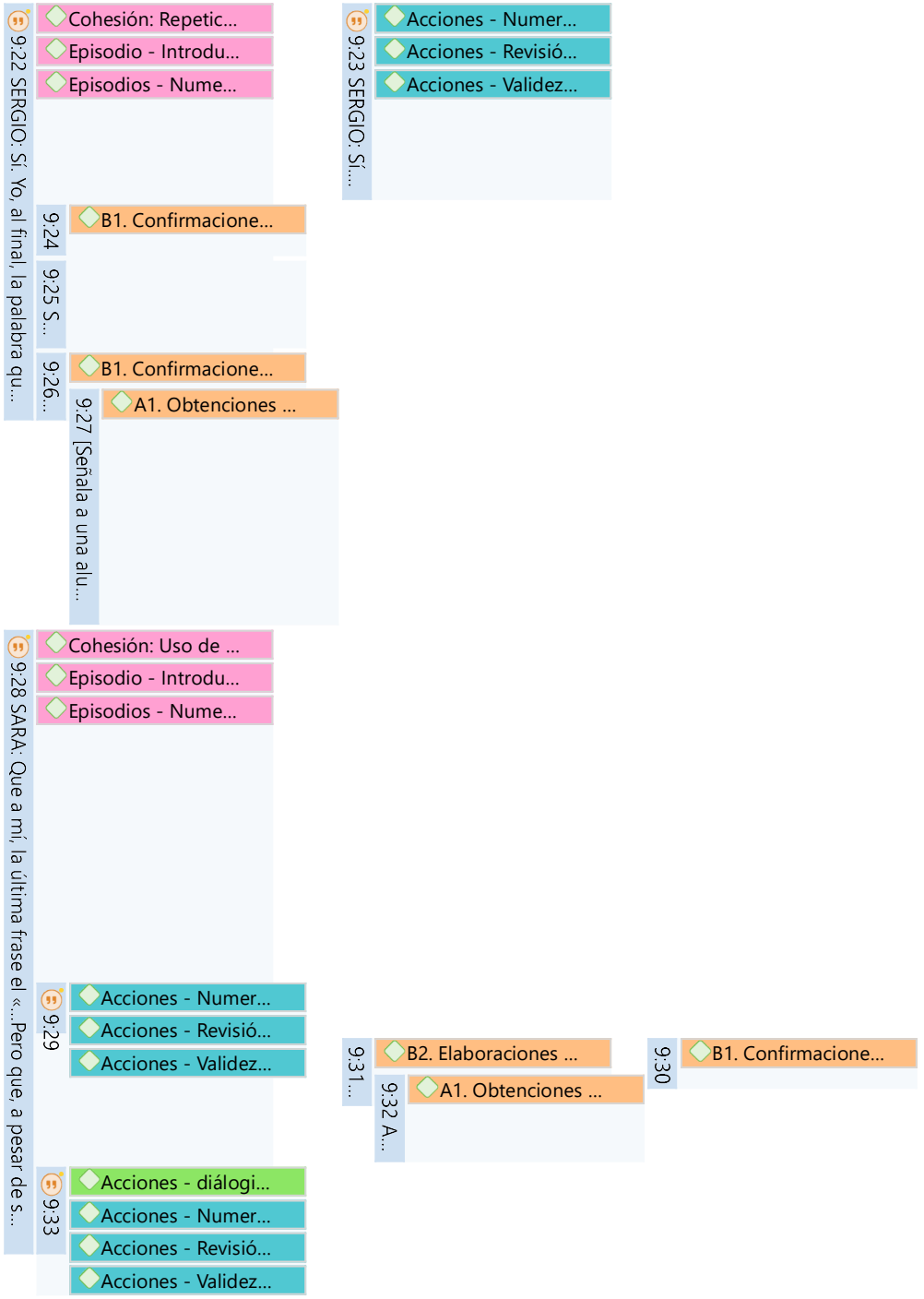
SARA: Sí, es como «a pesar de» directamente.

PROF: A ver, qué pasa ahí.

VOZ DE ALUMNA: La coma esa.

PROF: No, la coma esa está perfecta [la señala en la pantalla], estas dos comas están clavadas. A ver, a ver, di, di, di [se refiere a Carlos O. que ha comenzado a hablar]

CARLOS O: Que empezar una oración con «…Pero que…» después de un punto.



36 PROF: Esa es la cuestión. No es el «pero que» es la puntuación, es la puntuación.

37 MIGUEL: Pero a lo mejor no hace falta ponerlo, sin el «pero que» también queda bien.

40

41 PROF: Vale, podríamos quitar el «pero que» y entonces quedaría…, a ver, «…como su enfermedad, tal, tal y la muerte de sus padres y hermano. A pesar de sus dificultades, tal…», sí, también, queda bien. Ten en cuenta también que estás «pero que» y «a pesar de», dos adversativas juntas, pero… —sí, un segundo [se dirige a alguien que quiere hablar]—, si esto fuera una coma, no nos resultaría tan extraño, o un punto y coma, ¿eh? El punto es lo que queda mal. Pero sí, también puedes

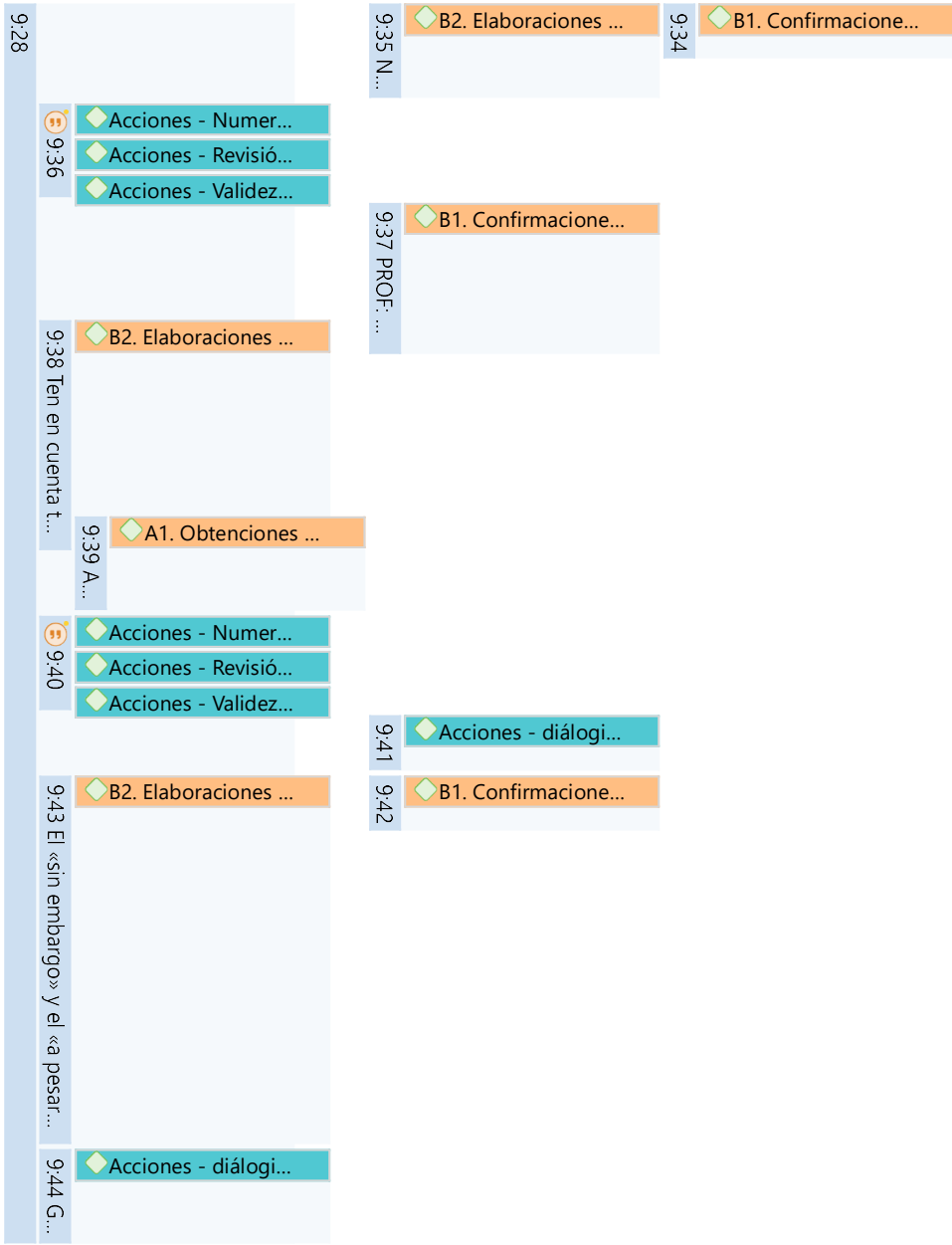
42 quitar… ahí hay dos… como dos nexos adversativos. A ver esa mano que había por ahí [es la mano de Inés N.]

INÉS N: Eh…, si pusiera «Sin embargo, a pesar de sus dificultades…».

VOCES ALUMNADO: No, no.

PROF: No, no, ya sería mucho más largo. El «sin embargo» y el «a pesar de» tienen un significado muy parecido, si ya con el «pero» y el «a pesar de» estamos notando que ya hay dos nexos que significan bastante lo mismo…, este nexo que restringe…, los adversativos restringen…, están matizando lo que se ha afirmado anteriormente, había muchas dificultades pero a pesar de…, «pero a pesar de» no está mal, ¿no?, «…pero, a pesar de ello,…» no está mal. Yo lo que creo que está mal es el punto.

GARI: Yo sí que pondría punto y si pones luego «A pesar de sus dificultades», eso no estaría mal.



43 PROF: Ya, ya, ya, es lo que han sugerido también…, quitar el «pero que», alguien lo ha dicho por ahí, sí,… ¿Cómo te llamas tú?

53

54 ALUMNO: Miguel.

45 PROF: ¿Por qué se me olvida siempre tu nombre, Miguel? Bueno, Miguel y Héctor, ¿eh?

46 [Un momento de silencio]

47 PROF: ¿Y en cuanto a contenido? ¿Nos hacemos una idea?

48 VOZ ALUMNA: Sí.

49 PROF: Un poco sí, nos hacemos una idea de una vidaaaa…, como a contracorriente, ¿no?, de… luchando para salir adelante. ¿Pero nos gustaría saber algo más, algo más preciso…? ¿Qué?

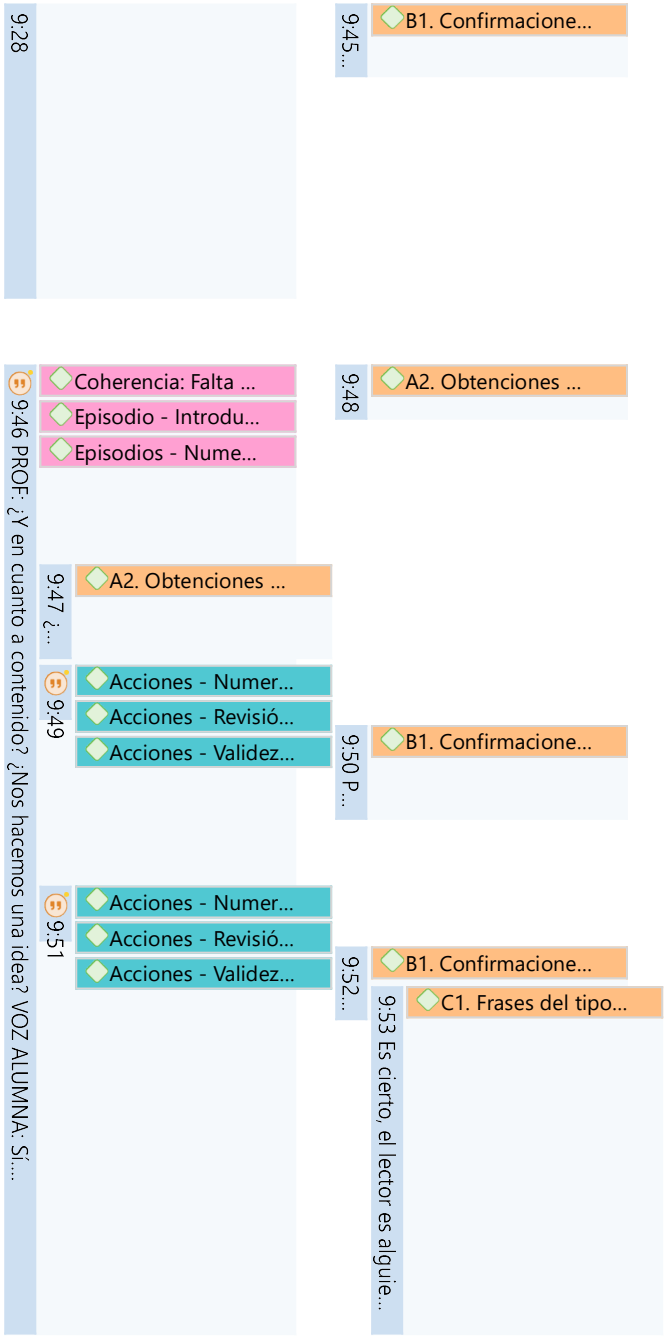
50 CARLOS O: A qué se dedicó, por ejemplo.

51 PROF: Bueno, a qué se dedicó sí que lo dice [señala la pantalla donde pone «enfermería»].

CARLOS O [Habla pero no se entiende lo que dice]

VIOLETA: La enfermedad.

PROF: [Asiente con la cabeza] Nos gustaría saber la enfermedad como lectores curiosos. Otra cosa es que… Es cierto, el lector es alguien que… a ver… si le das…, si le das un anzuelo, pica, fijo, porque lo que queremos es saber, para eso leemos. Ehhh, por eso queremos, dice «…su enfermedad…», «…su enfermedad…», pero qué, si la marcó ha de ser una enfermedad crónica o algo así, entonces, nos interesa. O, si no la quieres precisar, por lo menos, que nos digas de qué…, si es una enfermedad paralizadora…, o si es…, de qué tipo, algo, de qué manera le afecta. Si no quieres precisar la enfermedad,



54 como mínimo, los síntomas que le afectan. Ehhhh. Va, qué más. Hay algo… Vale, Violeta.

55 VIOLETA: No sé, supongo que estará bien, pero…, no me suena bien lo de «…se graduó en la carrera de enfermería…» queda como… no sé, no me gusta.

56 PROF: Uno no «se gradúa en una carrera», eso iba a decir yo ahora, venga, qué más, hay algo que chirría semánticamente, de sentido, uno no «se gradúa en una carrera», uno «se gradúa en enfermería» o «cursa la carrera de enfermería» o «estudia la carrera de enfermería», ¿eh?, un poco de precisión. Sí.

57 VIOLETA: Y otra cosa… «enfermería».

58 PROF: Más alto, Violeta, que si no, no se va a grabar.

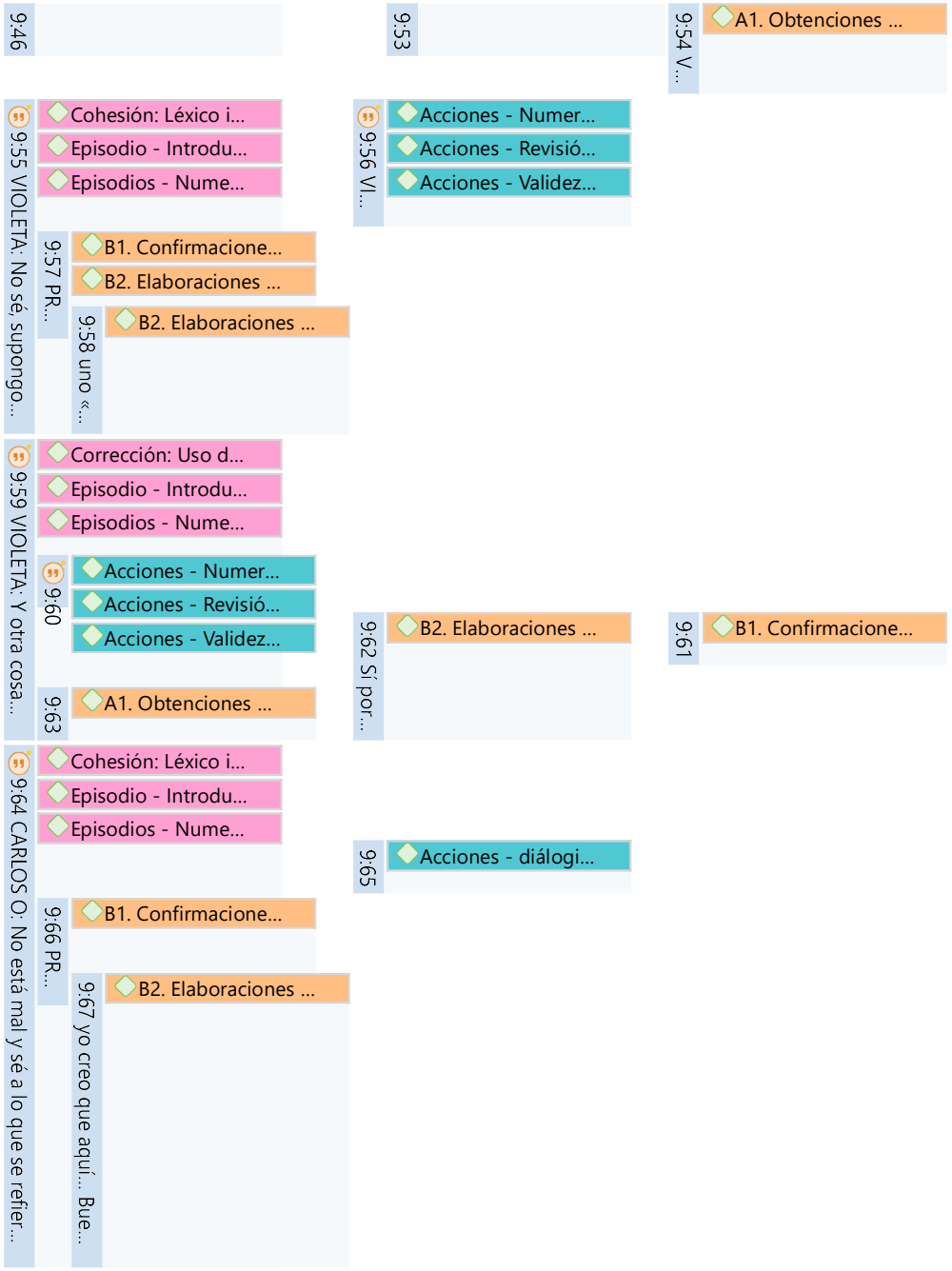
59 VIOLETA: «Enfermería», aparte, ¿va en mayúscula?

60 PROF: Yo creo que en este caso, sí. Sí porque es el grado, «se gradúo en Enfermería» o «cursó la carrera de Enfermería», ¿eh? Carlos, más fuerte.

61 CARLOS O: No está mal y sé a lo que se refiere, pero «familia humilde de clase media», a mí no me acaba de…

62 VIOLETA: Sí, yo también lo he pensado.

PROF: Bueno, ehhhh, es bueno, es bueno el detalle, yo no me había dado cuenta, es bueno el detalle, me gusta, pero me gusta porque la clase media es muy amplia, en realidad, yo creo que aquí… Bueno, puede que haya alguien… y lo viene disimulando pero, vaya, yo aquí diría que todos somos clase media, la clase media es muy amplia, ¿eh? Pero es cierto lo que… «Nació en una familia humilde de clase media», bueno, en realidad es lo contrario a «nacer en una familia acomodada de clase media», quizá, mmmm, entiendo que choque, parece la clase media «acomodada», ya, pero es que también hay



63 clase media «humilde» y que no es mmm… ya… que no vives en la miseria. No lo digo como algo despectivo, sino como la pobreza muy pobre. «Nació en una familia humilde de clase media» o quizá «Nació en una familia de clase media humilde», no sé, no sé cómo podrías precisarlo más. A mí no me disgusta, quizá «una familia de clase media…» [se queda pensando un poco] Bueno, ¿qué le sugieres? [se dirige a Carlos O., que es el que ha planteado la cuestión].

64 CARLOS O: No sé, si yo también lo veo bien pero es que…

65 PROF: Ya, que te llamaba la atención porque uno imagina la clase media más acomodada, pero, en realidad, la clase media es muy grande. Qué más. Inés [Se refiere a Inés M. que ha levantado la mano].

66 INÉS M: Que a mí sí que me gusta porque, en la guerra, realmente, la clase media siempre era humilde porque en la guerra todos eran humildes porque no había recursos. No sé, yo lo veo como que…, está bien.

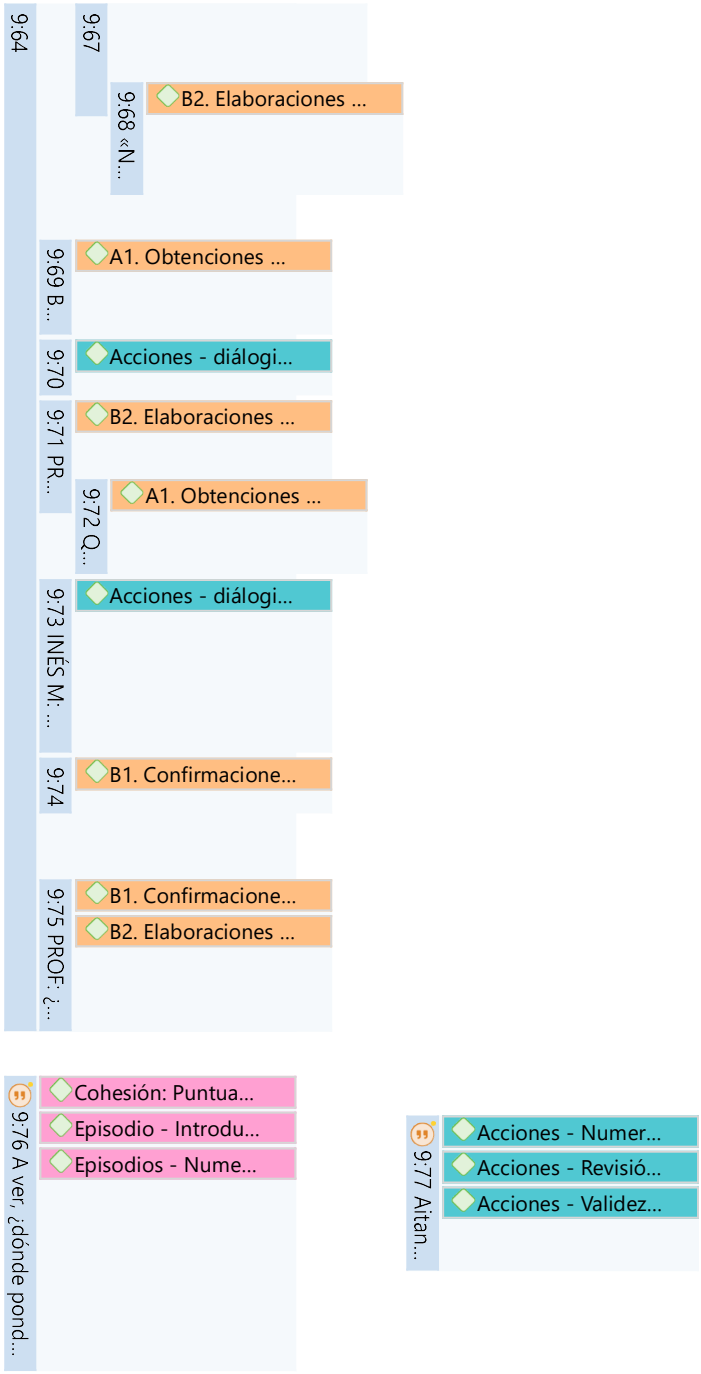
67 PROF: Bueno, bueno, antes de la guerra...

68 INÉS M: Perdón, en la pos…

69 PROF: ¿Esto es posguerra? Si nació en el 1966, a ver, la guerra ya…, en fin, estábamos casi a punto de que se muriera Franco, bueno, casi a punto, no, se murió en el 1974 pero vaya, faltan… siete años u ocho. [Relee el fragmento] «…María Dolores Falquet González (…) nació en una familia humilde de clase media. Lola fue y es…». A ver, ¿dónde pondrías una coma? Aitana [Aitana, que está en primera fila, ha dicho que pondría una coma pero no se ha oído en la grabación].

70 AITANA: Después de «fue».

71 PROF: Después de «fue», ¿después de «fue»? [con todo de sorpresa].



72 AITANA: No sé, «…fue, y es…».

73 PROF: Uy, no. No, no, no, no hace falta. Podrías si quieres ponerlo entre guiones «Lola fue —y es—…», pero, también, ella lo ha querido hacer seguido «Lola fue y es una fuerte luchadora…». Quiero decir que podría ese «y es», como dice Aitana, ser como un aparte, y que se leería de manera distinta [se refiere a la entonación] «Lola fue —y es—…», iría entre guiones o entre paréntesis, aunque el paréntesis no quedaría muy bonito, mejor entre guiones o, como mucho, entre comas, pero entonces tendrías que haber puesto dos, no una, pero… También lo puedes dejar así, ¿os gusta «Lola fue y es…»?

74

75 VOZ DE ALUMNA: Sí.

76 VOZ DE ALUMNO: A mí no

77 [La profesora da la palabra a Inés N. que ha levantado la

78 mano].

INÉS N: No sé si estará bien, pero…

79 PROF: Ah, espera, espera, que estamos aún valorando lo de

80 «fue y es». Lo de «…fue y es…», ¿nos gusta?

81 INÉS N: No, pero era de eso.

82 PROF: [Que no ha oído a Inés] Vale, no está mal [se dirige a la autora]. Inés.

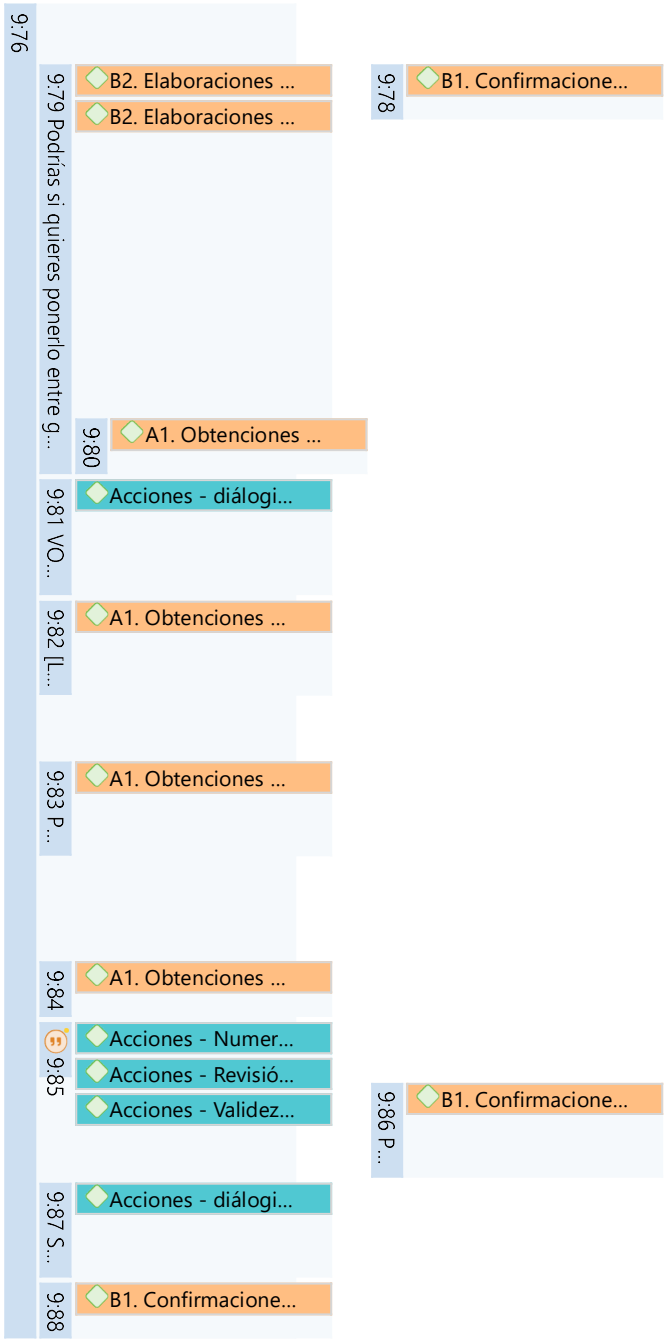
83 INÉS N: Y si pusiera «Lola siempre ha sido…»

PROF: Ah, «Lola siempre ha sido…», claro, no está mal

84 tampoco, otra sugerencia.

SERGIO: Pero, entonces, si «siempre ha sido» es que ya ha acabado, «sigue siendo».

PROF: No, no, no…, no necesariamente.



SERGIO: Puede seguir siéndolo.

PROF: Claro, claro, pero el «siempre ha sido» no excluye que no lo siga siendo, ¿no? Pero, bueno, es muy interesante, a ver, estos comentarios son muy interesantes, ¿eh? [Relee el fragmento introduciendo la última reformulación propuesta] «Lola siempre ha sido una fuerte luchadora…» ¿Tú crees que queda pasado?

[Violeta asiente con la cabeza]

PROF: Para Violeta queda en pasado.

SERGIO: Yo lo veo más excluyente que «fue y es».

PROF: A ti «fue y es» te gusta.

SERGIO: Sí.

PROF: Bueno, tienes opiniones parciales del «fue y es».

VIOLETA: Otra cosa…

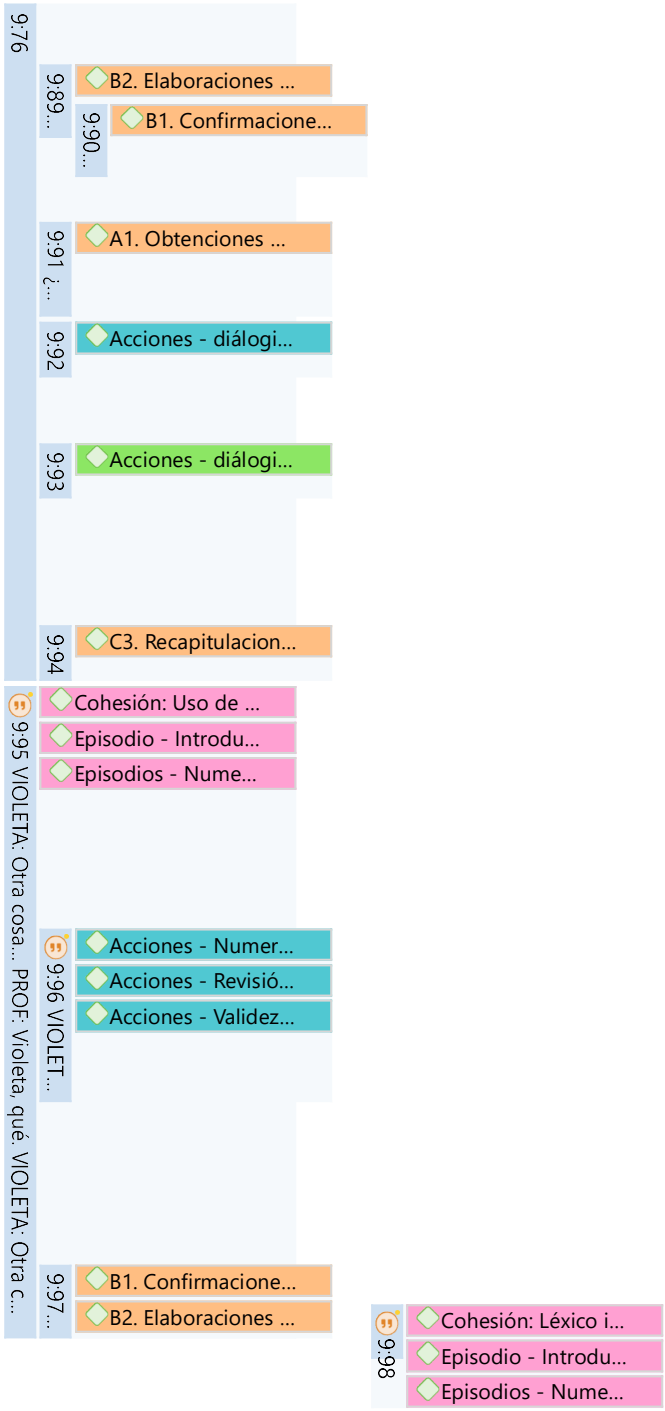
PROF: Violeta, qué.

VIOLETA: Otra cosa, no os gustará pero…

PROF: Más alto.

VIOLETA: La frase, la oración o la frase «…muchas situaciones difíciles a lo largo de su vida, como su enfermedad, sus múltiples operaciones…» y ahí pondría un «o», en vez de «y», «…o la muerte...».

PROF: [Vuelve a leer el fragmento] «Lola fue y es una fuerte…», bueno, «…luchadora que, desde temprana edad, ha tenido que afrontar muchas situaciones difíciles a lo largo de su vida, como su enfermedad, sus múltiples operaciones y la muerte de sus padres y hermano». Yo creo que el «y» no está mal porque al fin y al cabo son «ys» suman, no son «os», yo creo. Pero hay



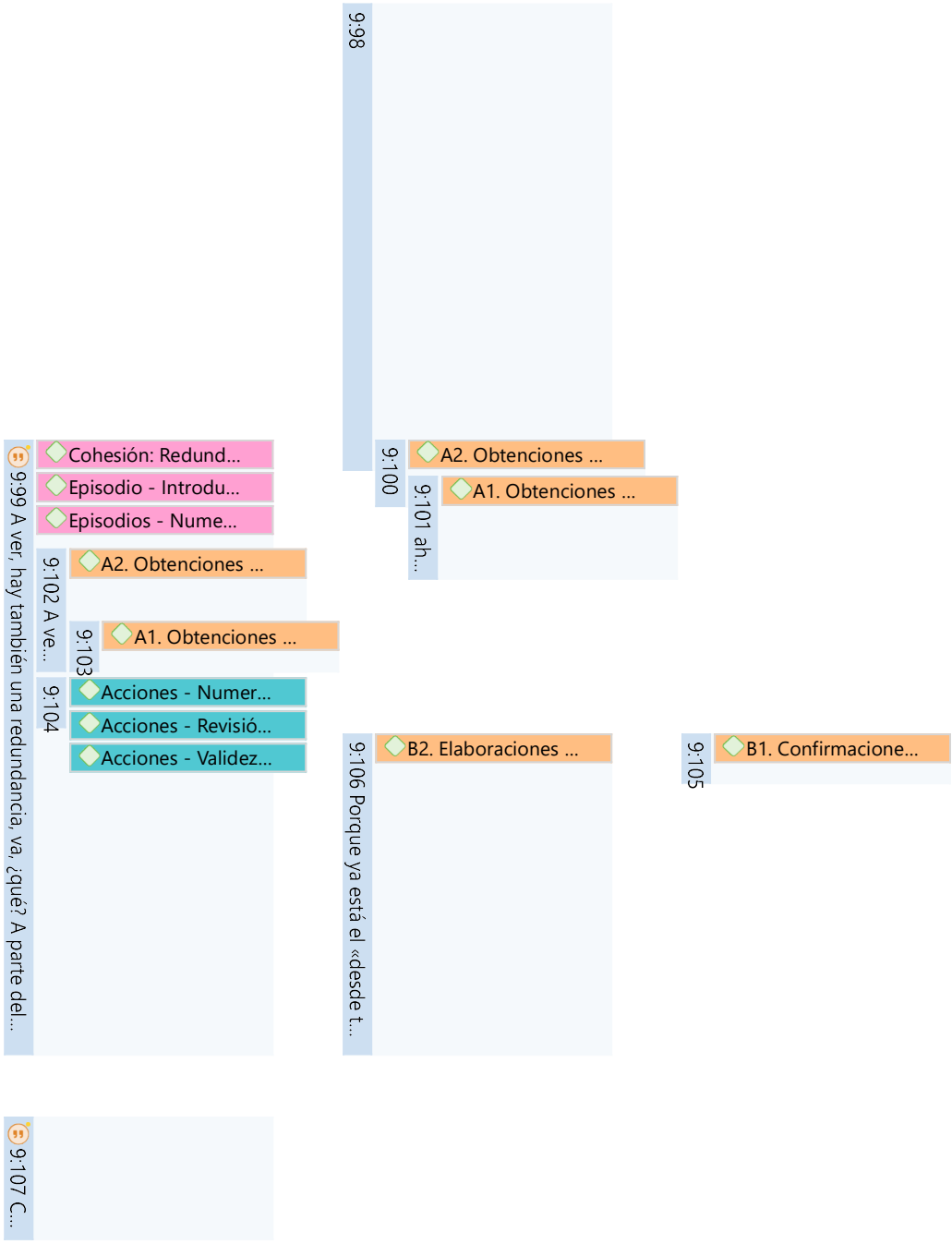
98 otra cosa, que si nadie lo dice lo voy a decir yo. [Carlos O. vuelve a hablar pero muy bajito y no se oye lo que dice, así que, la profesora sí lo oye, porque lo tiene delante, pero seguramente no lo considera relevante, porque sigue hablando]. Primero, yo os dije que si todo es «mucho» y «muy» tal, al final, tanto mucho no es, es decir, puedes quitar ese «mucho» y la percepción de que las dificultades siguen
99 siendo…, eh…, no es que esté mal, ¿eh?, recordadlo, pero es
100 que tenemos tendencia a poner los intensificadores todo el rato y, entonces, con tanto intensificador pierde la intensidad. Dices [relee incluyendo las reformulaciones propuestas] «…Lola fue y es una gran luchadora que desde temprana edad ha tenido que afrontar situaciones difíciles…». A ver, hay también una redundancia, va, ¿qué? A parte del «mucho», ahí, las del fondo, va. Al lado de Sara para allá, aquellas cuatro, cinco, ¿qué? A ver, «…desde temprana edad, ha tenido que afrontar situaciones difíciles a lo largo de su vida», ¿qué
101 redundancia hay ahí? ¿Cómo te llamas? María.

102 MARÍA: El «a lo largo de su vida».

PROF: [Asiente con la cabeza] Porque ya está el «desde temprana edad». Quiero decir…, eh…, el «a lo largo de su vida» es, además, como un tópico, que utilizamos cada dos por tres y lo vamos poniendo ahí, pin, pin, pin [la profesora hace gestos con las manos como si algo se introdujera en distintos lugares]. Cuidado con utilizar muletillas de este tipo, no son muletillas, pero sí…, construcciones…, eh…, tópicas que vamos colocando. No te hace falta, no te hace falta porque ya has dicho «desde temprana edad», entonces ya…, ¿vale? Yo creo que ya, no sé qué más.

CARLOS O: «Situaciones difíciles».

PROF: Y sí, lo de «situaciones difíciles», pues, puedes precisarlo a lo mejor o cambiarlo por «complicadas» o… Lo puedes



pensar, pero, vaya. ¿Sí? [La profesora empieza a aplaudir y todos se dan cuenta en seguida y aplauden]

[Aplausos]

PROF: Vamos a ver el siguiente, ¿no? Sigue pasando el blog.

10. Revisión de la décima entrada del blog (C10): Laura Mu. (0:34:00 a 0:54:04)

PROF: Vamos a ver el siguiente, ¿no? Sigue pasando el blog. [Lee el título de la siguiente entrada] «Francisco Vargas, una vida llena de luchas». Laura, ¿qué Laura es?

PROF: ¿Dónde está Laura? Laura…

ALUMNA: Muñoz

PROF: Muñoz. ¿Y si subimos esa persiana que os entre más luz y así…? ¿Puedes subirla, por favor?

VOZ DE ALUMNA: No se verá nada.

PROF: Si no se ve nada, no. Vale, es que hay que jugar con estas cosas, que le vamos a hacer. Laura, ¿puedes leerlo?

LAURA MU: Sí [Lee el fragmento]

10:1 A1. Obtenciones …

10:2 Acciones - diálogi…

Francisco Vargas, una vida llena de luchas

Francisco Vargas Adan (Bedmar, Jaén, 31 de enero de 1930) es conocido por ser un hombre luchador y trabajador, procedente de una familia humilde. Tenía seis hermanos y con tan solo 17 años y sin tener ningún tipo de formación académica, dejó su pueblo y se trasladó a Algemesí con su familia para trabajar y ayudar a sus padres. En este mismo lugar conoció a la que sería su esposa durante 57 años, Josefa Chamorro Santiago, con la que tendría a sus dos hijas, María Dolores y Antonia. Después de varios años residiendo aquí, se vio en la obligación de mudarse a Francia durante la posguerra para seguir trabajando, ya que su familia estaba pasando muchas penurias. Finalmente, tras una dura lucha con su enfermedad, falleció en Algemesí, Valencia el 14 de julio de 2017 con 87 años.

PROF: Ehhh, Noelia.

NOELIA: «…tras una dura lucha *contra* su enfermedad…» [remarca ese «contra»].

PROF: No lo veo. Ah, «…tras una dura lucha con su enfermedad…», claro, «contra» [se queda pensando]. Porque puedes luchar *con* alguien o *contra* alguien… [remarca con la voz las dos preposiciones]. Sí, yo también lo veo. A ver, la primera pregunta así, tal, ¿nos hacemos una idea de Francisco Vargas Adan?

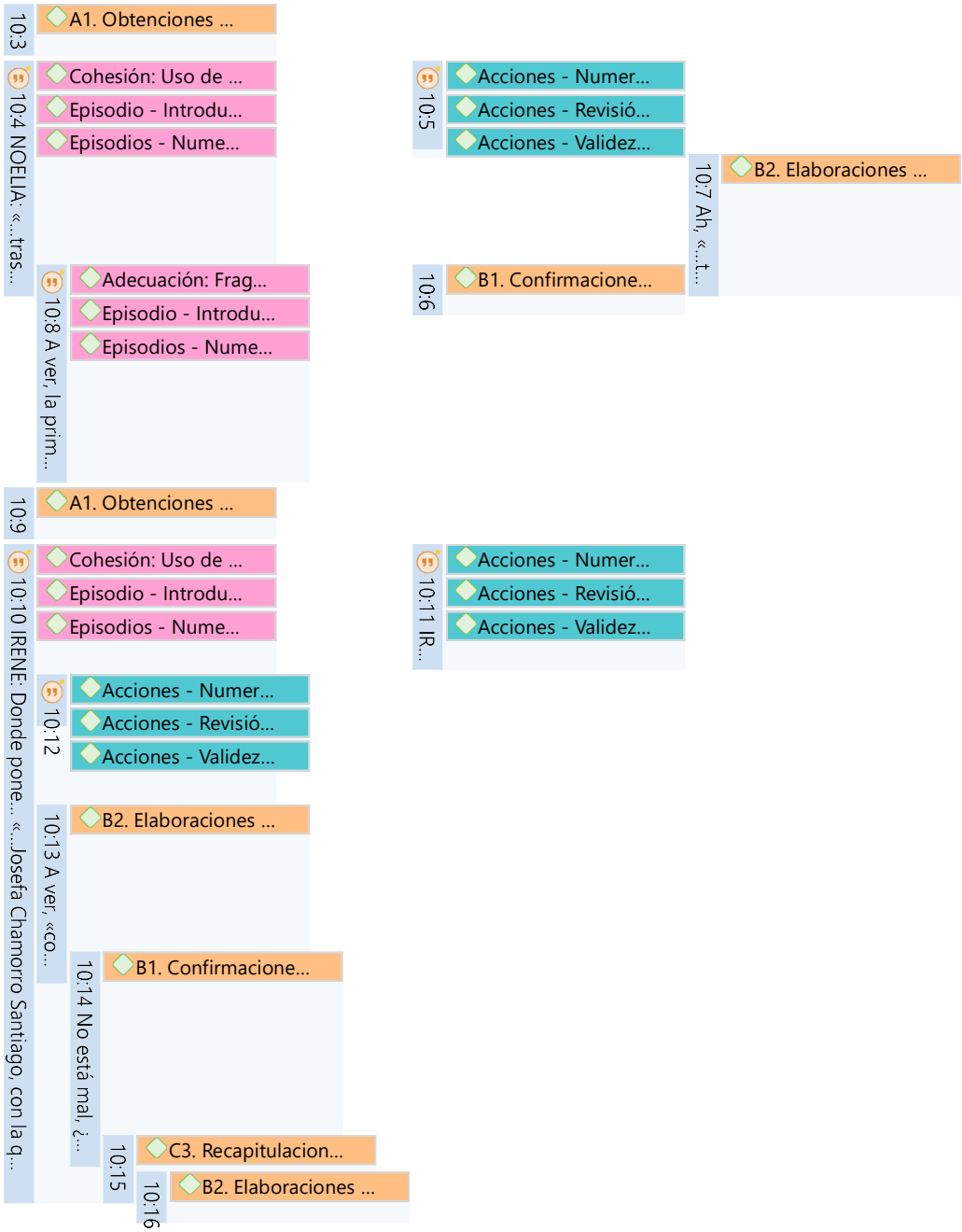
Voces del alumnado: Sí, sí.

PROF: Bastante, sí, hay bastante precisión en cuanto a datos. [Señala a una alumna que ha levantado la mano] Irene.

IRENE: Donde pone… «…Josefa Chamorro Santiago, con la que tendría a sus dos hijas…» yo ahí quitaría la «a»: «…con la que tendría sus dos hijas…».

VOZ DE OTRA ALUMNA: O «…dos hijas…».

PROF: [Se queda pensando y, después, pregunta a Irene] ¿Tú eres valencianohablante? Ehhh, No es nada malo, ¿eh? Serlo. Es solo porque… A ver, «con la que tendría sus dos hijas», ¿«sus dos hijas» qué es? [Voces que no se entienden en la grabación y sigue la profesora]. Complemento directo de persona, en castellano, normalmente el complemento directo de persona va introducido por la preposición «a». No está mal, ¿eh?, de hecho, está bien, «…tendría a sus dos hijas…». Lo cierto es que en esta construcción, yo ya no sé si me suena bien sin «a» por el valenciano o porque quizá en este tipo de construcción podría no estar, también, podríamos ponerlo o no, pero es impecable sintácticamente, ¿eh? ¿Dónde estás, la autora, que no te veo? Es, ehhh, está bien, es un complemento



directo de persona: «tener algo», «tener a alguien». A ver cuántas manos, a ver quién ha hablado poco. ¿Cómo te llamas?

ALUMNA: Nerea [Es Nerea M.], uy, qué lío va a ser esto [se refiere a que hay más de una Nerea]. ¿Nerea qué?

NEREA: Martínez.

PROF: Martínez.

NEREA M: Que donde pone «…después de varios años residiendo *aquí*…» [remarca ese «aquí»], yo pondría «allí».

[La profesora se ríe].

VOZ DE OTRA ALUMNA: O directamente… adónde… Yo creo que lo repite, o sea, dice «Algemesí» y luego vuelve a decirlo.

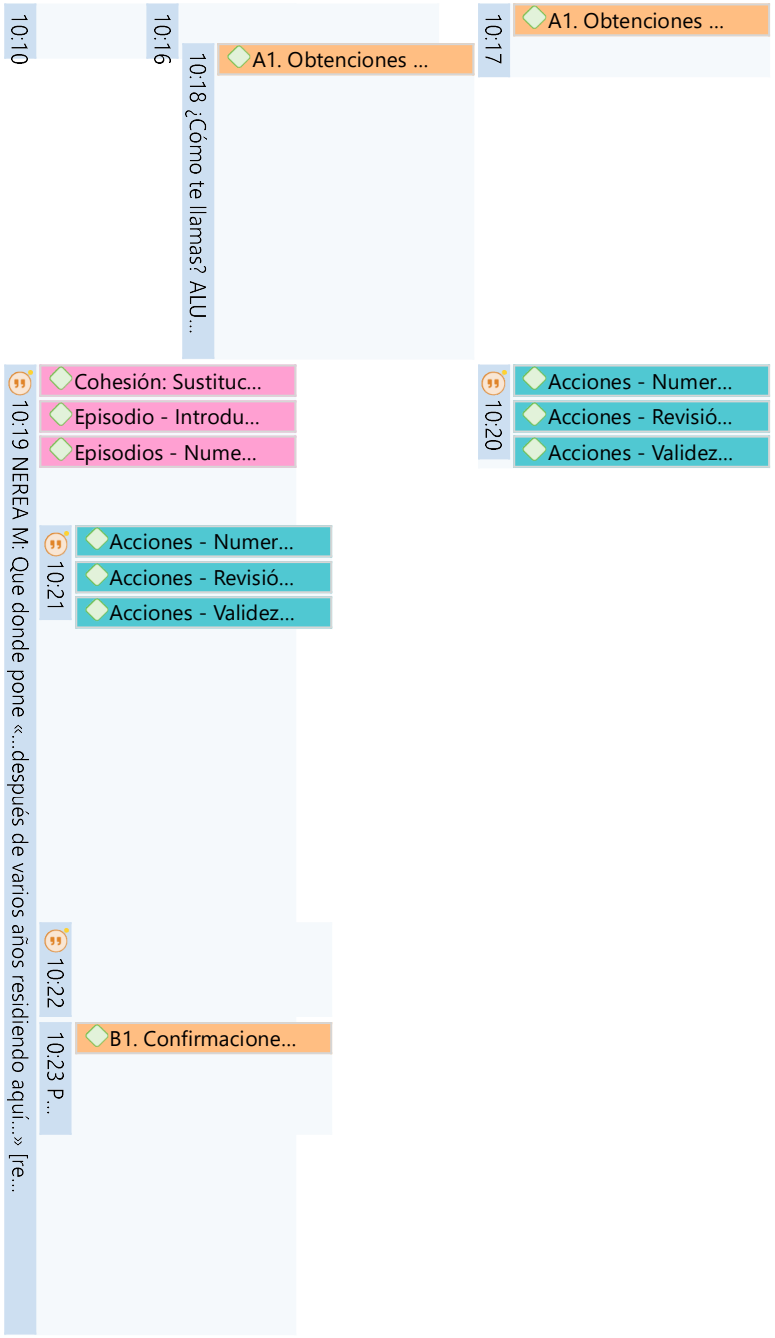
PROF: A ver, a ver [Relee el fragmento] «…dejó su pueblo y se trasladó a Algemesí…», a mí es que Algemesí me suena fatal [y lo repite pronunciado en valenciano] «…con su familia para trabajar y ayudar a sus padres. En este mismo lugar conoció a la que sería su esposa durante 57 años, tal, tal, tal, con la que tendría a sus dos hijas, tal, tal. Después de varios años residiendo aquí…».

VOZ DE ALUMNA: Es que es como que repite mucho todo el rato el lugar, entonces directamente, «más tarde» o…

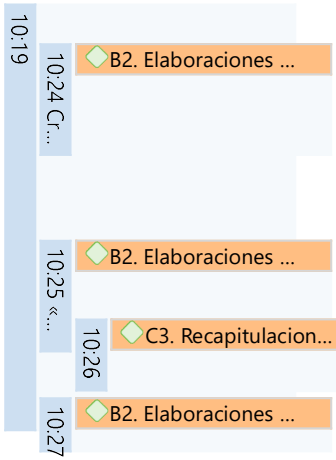
PROF: Sí, no sabemos si es por algo, pero la verdad es que está insistiendo todo el rato en que de momento todo esto ha pasado en Algemesí. Y luego al final, ¿qué pasa?, a ver si pasa algo.

VOZ DE ALUMNA: Pone que muere.

PROF: De momento, no, no, que «…Después de varios años residiendo aquí, se vio en la obligación de mudarse a Francia



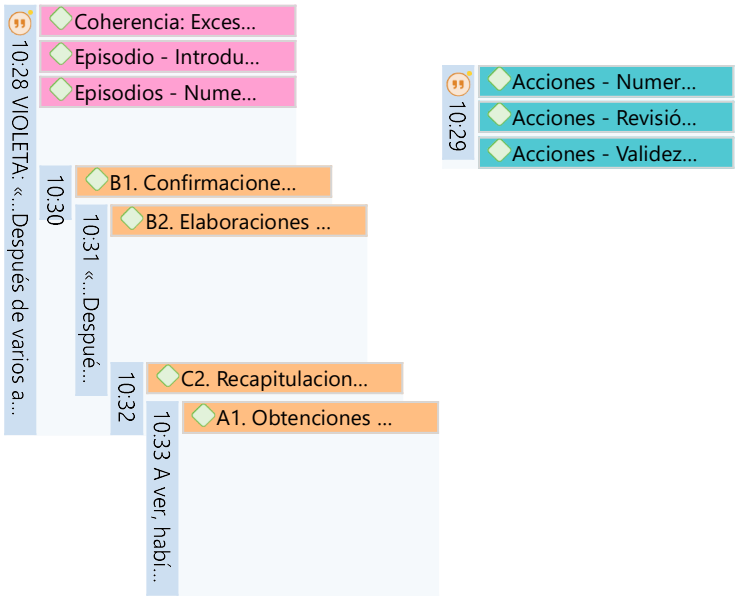
durante la posguerra…», ¿no?, ¿dónde estamos? Aquí, quiero decir, la autora, «…ya que su familia… tal…». Creo que no hace falta insistir tanto porque, de momento, si no ha cambiado de lugar, damos por supuesto que estamos ahí. Y, luego, sí puedes decir… Quiero decir… ¿Dónde estábamos? A ver [La profesora vuelve a leer el fragmento reformulándolo tal como se ha propuesto] «…se trasladó a Algemesí con su familia para trabajar y ayudar a sus padres. Allí…» o «En este mismo lugar», depende de cuantas palabras más o menos necesites, pero en realidad, recordad que siempre una palabra mejor que tres, «…Allí…» o «…En esta población…» o «…En este lugar…» , «…conoció a la que sería su esposa… tal…, con la que tendría… tal... Después, se vio en la obligación»



VIOLETA: «…Después de varios años…»

CARLOS O: «…Después de varios años, se vio en la obligación…».

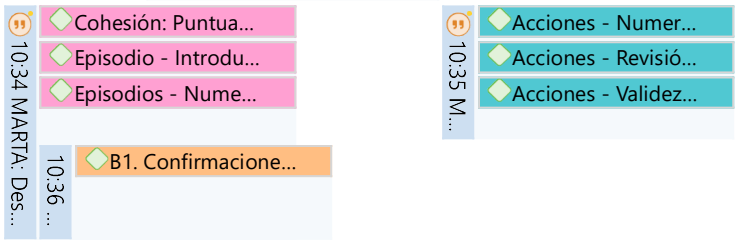
PROF: O «…Después de varios años, se vio en la obligación». «…Después de varios años…», «varios» o los que sean, podríamos a lo mejor precisar, más o menos, a lo mejor no sabes si son diez u once pero puedes decir «…Después de una década» o «Tras una década» o… ¿eh?... si sabes si son 15, pues «Después de 15 años». Recordad lo de la precisión de los datos. A ver, había muchas más manos levantadas [La profesora indica a una alumna que diga su nombre para tomar la palabra].



ALUMNA: Marta.

MARTA: Después de «17 años» ¿puede ser que vaya una coma?, porque «y sin tener ningún tipo de formación académica» no es como un inciso…

PROF: Sí, podría ir [relee el fragmento] «…Tenía seis hermanos y con tan solo 17…», ¿tú dices después de la segunda «y»?



MARTA: O después de la primera.

PROF: Ehhh…, sí, yo la pondría casi después de la primera y todo el… todo ese trozo podría ser digamos una explicación, un inciso [relee el fragmento] «Tenía seis hermanos y, [coma] con tan solo 17 años y sin tener ningún tipo de formación académica, dejó…», porque tú lo podrías quitar «Tenía seis hermanos y dejó…», ¿eh? Sí, quién lo ha dicho, que no lo veo. Vale. [Señala a otra alumna que ha levantado la mano] María, alto y claro.

MARÍA: En la tercera frase… [empieza a hablar pero bajito]

PROF: Eso no te oye la cámara, seguro, más alto.

MARÍA: En la tercera frase que pone «En este mismo lugar» yo pondría una coma.

PROF: «En este mismo lugar», sí, lo que pasa es que lo hemos sustituido por un «aquí» o un «allí». «En este mismo lugar» sí que iría una comita porque es un circunstancial antepuesto, ¿eh?, pues bien, «En este mismo lugar [COMA]…». Sí. [Señala a otra alumna que ha levantado la mano] Carmen.

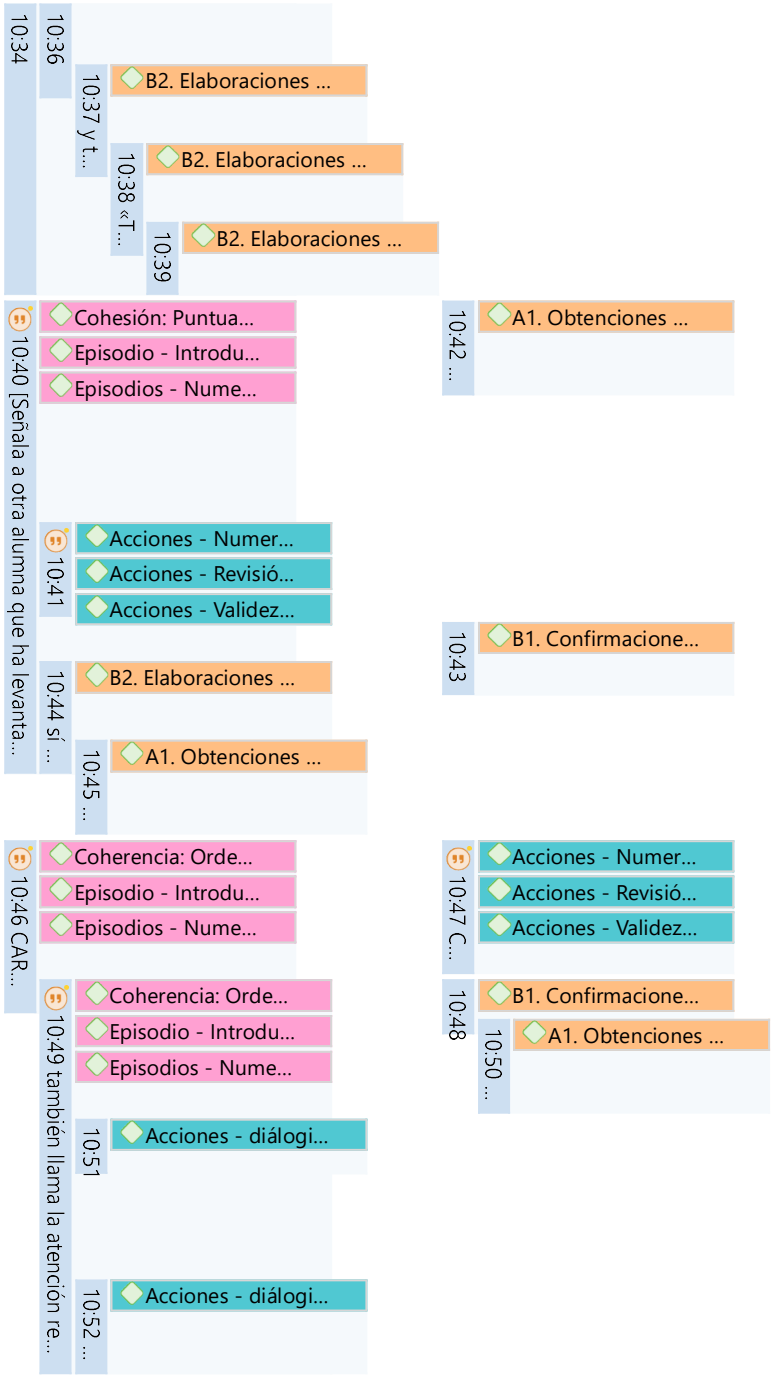
CARMEN: Igual es cosa mía pero en Algemesí, en «Algemesí, Valencia», yo especificaría que Algemesí está en Valencia cuando lo cita al principio, no al final.

PROF: Ah, claro, ya, también llama la atención respecto a esto, cuando empezamos a leer el fragmento qué pensamos, ¿que ha fallecido?

VOZ ALUMNADO: No, no, no.

PROF: Pensamos…, bueno, «Es conocido» y solo das la fecha de nacimiento.

LAURA MU: Es que quería ponerlo al final, pero no sabía si tenía que poner «es» o «era conocido».



50 PROF: No es por el «es», no es por el «es», a lo que me voy a referir.

51 LAURA MU: Ah.

52 PROF: Es el hecho de dar la primera fecha entre paréntesis y solo das, si lo das entre paréntesis y solo das la primera, digamos que las convenciones nos hacen deducir que esta persona ha nacido pero no ha fallecido. Lo que pasa es que al final nos damos cuenta de que sí. Entonces, eso hay que arreglarlo de alguna manera, ¿eh?, quizá no poniéndolo entre paréntesis, aun así, nos seguirá dando la idea de que… Podrías ponerlo entre paréntesis y luego si quieres retomar…, retomarlo, retomar el momento del fallecimiento, lo puedes poner, pero podrías poner «Francisco tal, tal (Bedmar, Jaén, 31 de enero de 1930 – Algemesí, Valencia, 14 de julio de 2016)». Y ya te quitas el problema de poner Valencia antes o después… Y no hace falta… y si vas a poner a lo mejor las dos fechas arriba, a lo mejor no hace falta que en la fecha de arriba pongas la fecha extendida, podrías poner «(Bedmar, 1930 – Algemesí, Valencia, 2017)». Si luego vas a retomarlo explicado. Quiero decir, eso depende cómo…, sabes lo que quiero decir, para que no esté tan repetido. ¿Entendéis lo que digo? Que si va a explicar la fecha…, que si va a acabar diciendo que «…tras una dura lucha con su enfermedad, falleció…» tal día en concreto, no hace falta que al poner la fecha entre paréntesis la ponga extendida, podría decir «(Bedmar, 1930 – Algemesí, Valencia, 2017). Y luego ya explicas… si quieres. ¿Vale? Eso va a ser un problema lo de la ventana abierta…

PROF: ¿Te tienes que ir? Espera firma… [Una alumna se tiene que ir y la profesora le insta a que firme la asistencia]. ¿Alguien se ha ido ya?

VOCES DE ALUMNADO: No, no.

55 PROF: ¿Hoy es jueves, verdad?

56 VOCES ALUMNADO: Sí.

57 PROF: Jueves… 4 del 4. Firmad en la columna del jueves, en la del martes no [no hubo clase].

58 [Voces de alumnado de fondo]

59 PROF: Vale. [Vuelve a leer el principio fragmento]. A ver, «Francisco tal…, tal…, tal… es conocido por ser un hombre luchador y trabajador, procedente de una familia humilde». No sabemos si «humilde», «muy humilde» o «humilde de clase media» [lo dice con ironía refiriéndose a un comentario de una entrada que ya se ha corregido, en particular, se dirige a Carlos O., que fue el que introdujo aquel episodio de revisión sobre «…una familia humilde de clase media…»].

60 [Risas alumnado, pero moderadas]

61 PROF: [continúa leyendo] «…Tenía seis hermanos y con tan solo 17 años y sin tener ningún tipo de formación académica, dejó su pueblo y se trasladó a Algemesí con su familia para trabajar y ayudar a sus padres...». Yo hay algo que no entiendo bien… a ver… [pregunta a quien levanta la mano] ¿cómo te llamas?

62 ALUMNA: Olga.

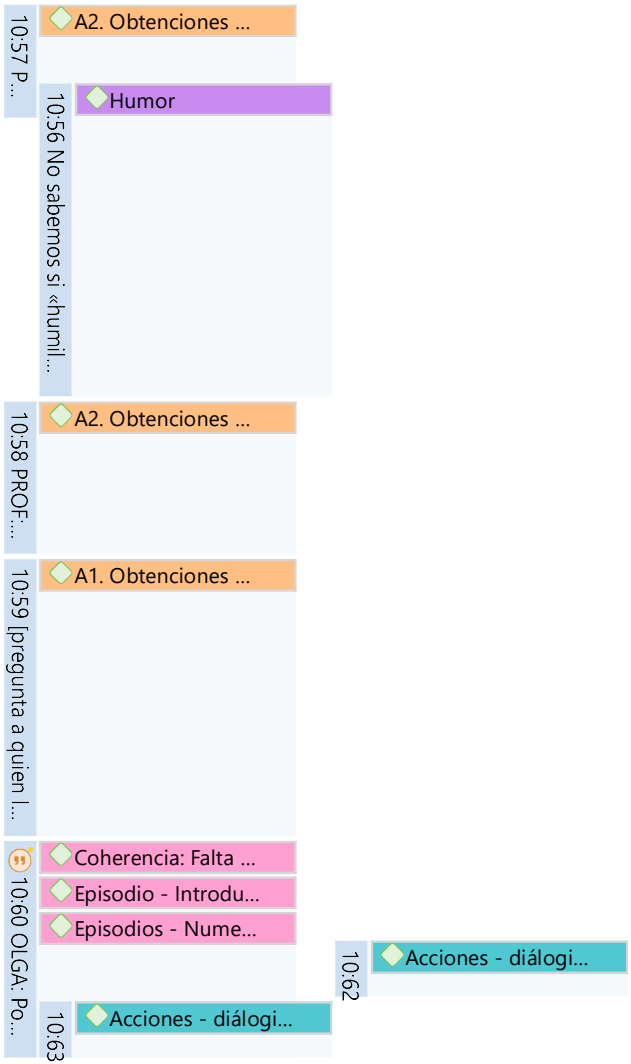
63 OLGA: Yo, no, no es de ahí, es del final.

64 PROF: Vale, di.

65 OLGA: Pone «Finalmente, tras una dura lucha con su enfermedad…» es que…

66 VOZ ALUMNA: Ya lo han dicho.

67 OLGA: No.



68 PROF: Eh, eh, eh, que lo diga, déjala que lo diga.

69 OLGA: No, no es lo de «con».

70 PROF: Tú di lo que tengas que decir.

71 OLGA: Es que «…con su enfermedad…», «su enfermedad», como no dice nada de su enfermedad antes, yo cambiaría, igual, no sé, o la forma de ponerlo o decir algo de la enfermedad antes.

72 PROF: Bueno, tal como está escrito, no sé si corresponde a lo que ella quiere contar o no, tal como está escrito, da la impresión de que la enfermedad no es de toda la vida, sino más bien, hacia el final de la muerte, quiero decir, murió de una enfermedad, ya mayor, pero… vivió muchos años, del 30 al 2017…

73

74

VOCES ALUMNADO: 87.

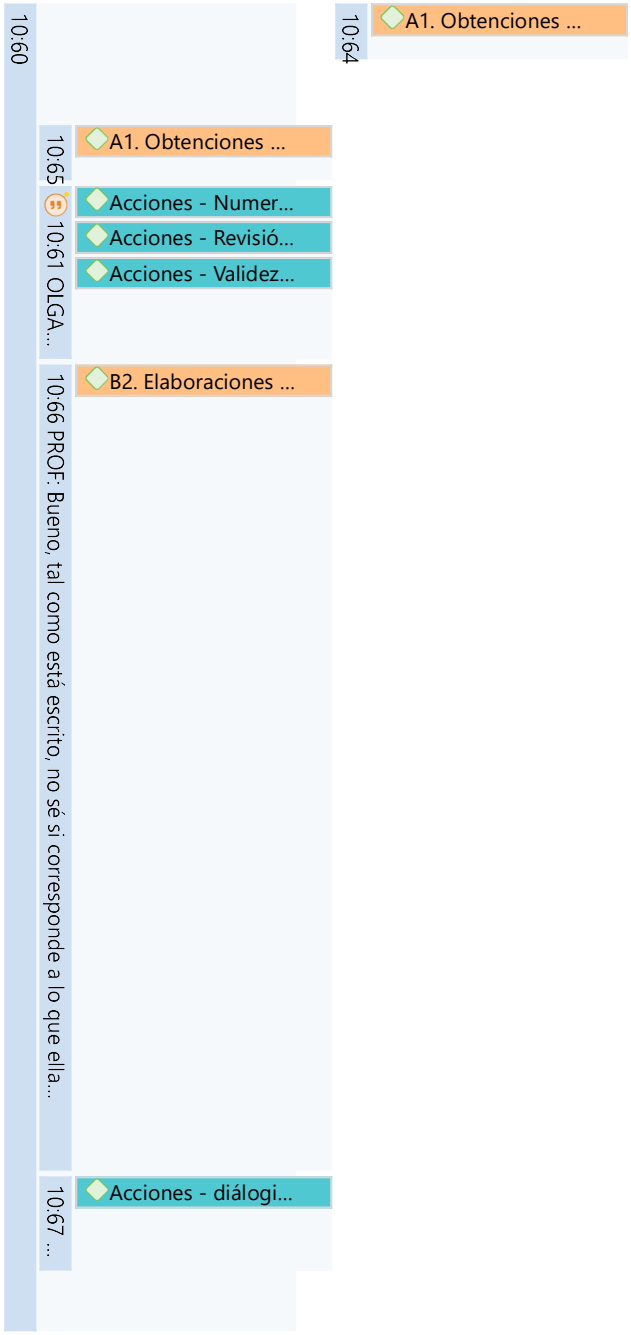
PROF: [señala que la edad a la que falleció está escrita al final del texto] 87 años, [risas], qué rápida, muy bien, a ver, 87 años, mucho o poco eso es muy relativo, uno nunca quiere que se muera nadie, bueno, o nadie que quiera pero…, pero… Yo creo que…, más que…, quiero decir que yo no me imaginaba una enfermedad arrastrada…, así como el personaje anterior sí que parecía que estuvo peleando con una enfermedad crónica del tipo que sea, en este, parece que…, bueno, a los 87 años o un poquito antes tiene con una enfermedad y lucha…, lucha pero ya tiene 87 años, ¿no?, ¿algo así?, es lo que a mí me ha dado la impresión. Luego, si crea dudas, igual tendría que precisar, no lo sé.

75

76

LAURA MU: Es que no sé si puedo dejarlo así y, después, más adelante hablar de la enfermedad.

PROF: Claro.



77 LAURA MU: Era lo que quería hacer.

78 PROF: Lo que pasa es que dices…, claro… «con *su* enfermedad» [intensifica el *su]* y eso quizá es lo que más hace pensar lo que… Olga decía.

79 OLGA: Que ponga «en los últimos años» o…

80 PROF: Que ponga «con una enfermedad» o «con tal enfermedad»

85 OLGA: O «los últimos años» o…

86 PROF: Es cierto que ese «su», da la impresión de que sea muy suya y entonces haya vivido con ella más. Es cierto, ¿eh? A ver, ¿quién más había levantado la mano?

87 ALUMNA: Yo.

88 PROF: ¿Quién eres tú?

89 ALUMNA: Celia.

90 PROF: Celia.

91 CELIA: En la frase de «…tenía seis hermanos y con tan solo…», yo veo lo de que «tenía seis hermanos» y luego lo de «con tan solo 17 años…», no sé por qué está junto. Quiero decir…

PROF: Es que ahí va una coma.

CELIA: Vale.

PROF: Sí, sí, ya lo hemos dicho, que falta una coma, es como una…, como una explicativa.

PROF: Yo lo que veo, en cuanto a contenido…, qué pasa aquí en lo que os voy a leer: «Tenía seis hermanos y con tan solo 17 años y sin tener ningún tipo de formación académica, dejó su pueblo y se trasladó a Algemesí con su familia para trabajar y ayudar a sus padres».

10:60
10:68 PRO…
B1. Confirmacione…
10: 10:70 …
B2. Elaboraciones …
10:71
B1. Confirmacione…
10:72 A ver, ¿quién más había l…
A1. Obtenciones …
10:73 CELIA: En la frase de «…t…
Coherencia: Orde…
Episodio - Introdu…
Episodios - Nume…
10:74
B2. Elaboraciones …
10:75 …
B2. Elaboraciones …
10:76 PROF: Yo l…
Coherencia: Orde…
Episodio - Introdu…
Episodios - Nume…

92 VOZ DE ALUMNA: Es que si pones eso entre comas… [pero es algo que la profesora no oye]

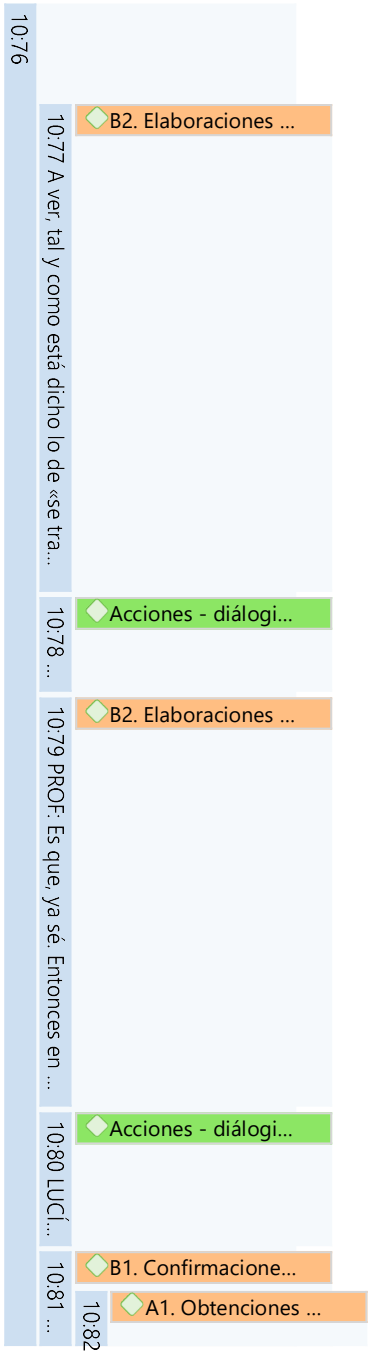
PROF: Ah, es que acabo de entenderlo, creo, no lo entendía. A
94 ver, tal y como está dicho lo de «se trasladó con su familia», no
os resulta muy raro, yo decía: con qué familia, si tiene 17 años
95 y aún no se ha casado, quiero decir, bueno, aún no tiene familia…, claro, con toda la familia… Pero tal y como lo dices, «…se trasladó a Algemesí con su familia…» parece que sea él el cabeza de familia, por lo menos a mí me ha dado… Todo el rato estaba dando vueltas que no lo entendía muy bien... [Relee el fragmento] «…Tenía seis hermanos y con tan solo 17 años y sin tener ningún tipo de formación académica, dejó su pueblo y se trasladó a Algemesí…», bueno, en realidad se trasladó con su
96 familia, claro… Pero claro...

VOZ DE ALUMNA: [Se oye muy bajito] En realidad se trasladó la
97 de sus padres.

PROF: Es que, ya sé. Entonces en realidad es que «se trasladó toda la familia»… aquí tienes sugerencias, porque aquí hay que arreglar eso para que quede claro, porque a mí me ha costado tres lecturas entender que se iba con sus padres allí, no que sus padres ya estaban allí y él iba con una familia… y yo decía «tenía 17 años», no es posible aún, bueno podría ser posible, pero no parecía que lo fuera… ¿Entendéis lo que quiero decir? Eso hay que arreglarlo. [Relee] «Tenía seis hermanos y con tan solo 17 años y sin tener ningún tipo de formación…», es que…, igual, claro, tienes que cambiar varias cosas.

LUCÍA: Es que, por ejemplo, a mí me ha dado la impresión de que se iba a ir solo a la aventura y luego añade lo de «con su familia»…

PROF: Claro, eso es lo que pasa, quizá haya que cambiar la construcción, tienes que repensarlo. Celia.



98 CELIA: Yo pondría «…con tan solo 17 años y sin tener ningún tipo de formación, tuvo que abandonar Algemesí con sus seis hermanos y con sus padres».

99 PROF: [Vuelve a releer la entrada, proponiendo una reformulación] «…es conocido por ser un hombre luchador y trabajador, procedente de una familia humilde que, cuando él tenía 17 años, tuvo que trasladarse…, tal…», que es la familia la que se trasladó, ¿qué os parece?, que sea el sujeto la familia y no él, aunque de él precises esa información. No le gusta a Violeta que hace caras raras.

100 VIOLETA: No sé, no sé tampoco como arreglarlo.

101 PROF: Ya, claro, porque arreglarlo cuesta mucho. Noelia.

102 NOELIA: Lo de decir «tenía seis hermanos» al principio queda como un poco raro.

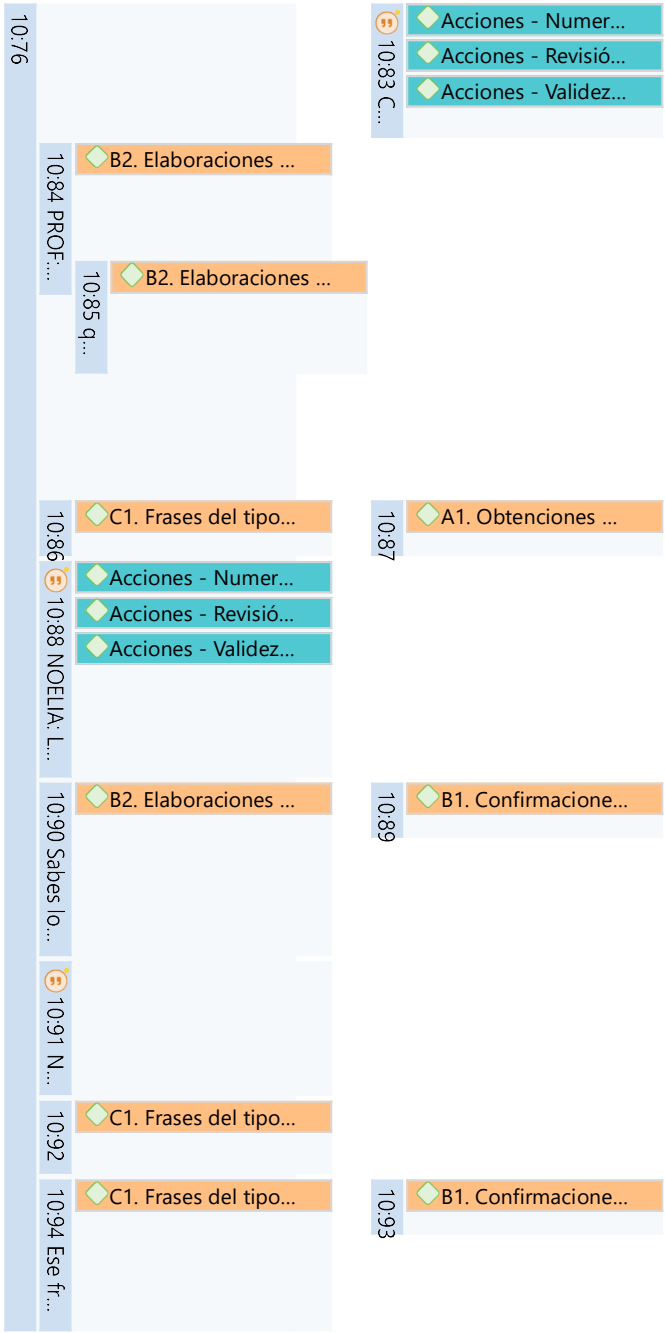
103 VOCES ALUMNADO: Sí, ahí…, yo también…

NOELIA: Yo reformularía toda la frase.

PROF: Sí, hay que reformular la frase. Sabes lo que pasa que estás diciendo que «tenía seis hermanos» que es una información de lo que tenía y luego estás diciendo que se fueron todos.

NOELIA: Yo pondría lo más importante al principio y lo de que tenía seis hermanos, pues, por en medio. Cuando dice algo de la familia.

PROF: La ordenación de los datos eso también es importante, ¿eh?, en realidad, de las informaciones, de cuándo las damos. Muy bien. Ese fragmento hay que rehacerlo para que lo entendamos bien a la primera. Tened en cuenta que el mejor texto es el que se entiende a la primera y no porque sea… más simple sino, al revés, porque está mejor escrito. Mejor escrito



no quiere decir con más retóricas ni cosas ni palabros, quiere decir más claro, continuo… Yo odio los palabros, que lo sepáis. [Indica con el gesto que hable Sergio].

SERGIO No sé por qué, a mí, no me cuadran los años. Porque dice, «después de varios años allí residiendo», que se fue con 17 años a Valencia sería en 1947, «se vio en la obligación de mudarse a Francia durante la posguerra», la posguerra empezaría en el 1939…

PROF: Bueno, bien, pero en el 1947 todavía era posguerra, además era período de posguerra duro, los cuarenta, los años cuarenta… Vale, no la inmediata posguerra, no es la primera posguerra, que empezó en 1939… ¿Qué?

VIOLETA: Pero es que ya sería casi en el 60.

PROF: Ah, por lo que dice aquí ¿ya sería casi en el 60?

SERGIO: «…Después de varios años…»

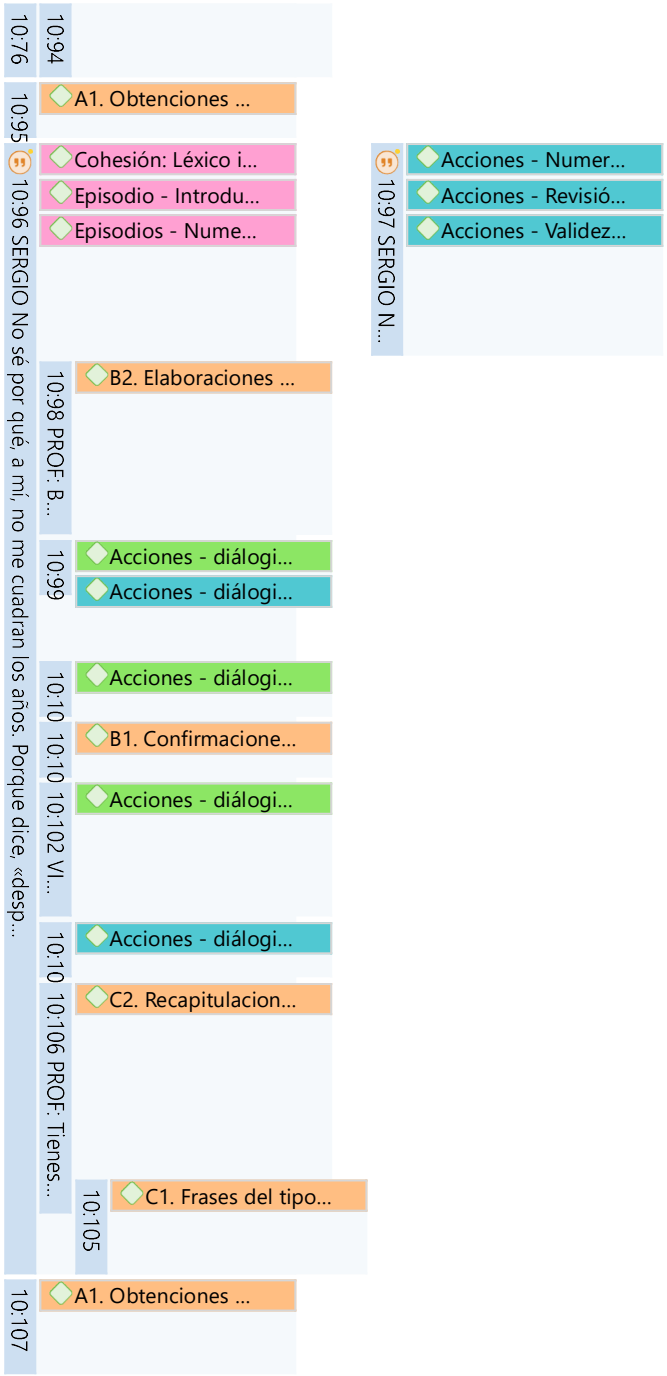
PROF: Pues ahí ya no es posguerra.

VIOLETA: Claro, porque en el 47 va a Algemesí, luego está como unos años allí, que suponemos que por lo menos serán cuatro o cinco…

SERGIO: Claro.

PROF: Tienes que precisar. Muy interesante lo que ha dicho Sergio porque, claro, no es lo mismo que se vayan en 1947, que aún podemos considerarlo posguerra dura, años cuarenta fueron posguerra dura, que ya casi en los sesenta, en los sesenta... Entonces, lo calculas y, si no es posguerra, pues lo quitas. Muy bien. En cuanto a contenido. Muy bien, eso hay que sumarlo… Yo lo he dado por supuesto. Pero muy bien.

PROF: Vale, qué, ¿algo más? [Señala a una alumna con la mano levantada] Noelia.



118 NOELIA: ¿«Se vio en la obligación» podría ser «se vio obligado a mudarse»? [Relee el fragmento incluyendo el cambio que propone] «…años residiendo aquí, se vio obligado de mudarse a Francia durante…».

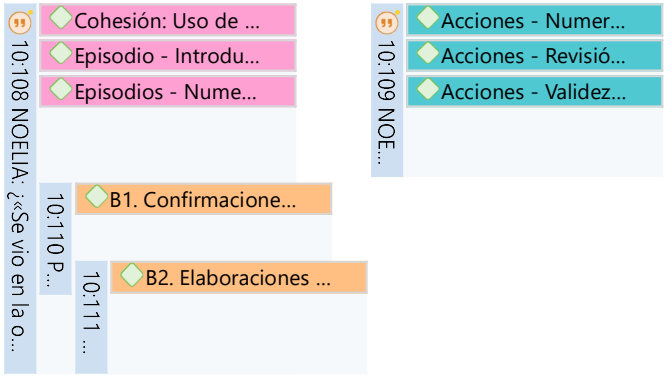
119 PROF: Ah, «se vio obligado», «se vio en la obligación», vale, hay muchas maneras de decirlo, evidentemente «se vio obligado» quitas palabras pero…, podría pensar otras construcciones de… son como construcciones de obligación «tuvo que», «hubo de», «fue necesario». Bueno. ¿Ya? O algo más. ¿Se nos escapa algo? ¿Seguimos al siguiente?

120 VOZ DE ALUMNA: Sí.

121 Aplauso

122 PROF: ¿Uno más o qué? ¿O no?

123 VOZ ALUMNADO: Sí, sí, sí. Más, más, más.



11. Revisión de la undécima entrada del blog (C11): Gemma (0:54:18 a 1:17:01)

PROF: ¿Quién es «desconocido» o «desconocida»?

VOCES DE ALUMNADO: Gemma

PROF: Gemma, ¿es tuyo? ¿Y por qué es «Desconocido» como nombre [del autor de la entrada]?

GEMMA: No lo sé.

PROF: No lo sé, pues pregúntale a Lucía que sabe de estas cosas [riendo un poco].

11:1 P... Humor

GEMMA: Es que se me olvidó.

PROF: Vale, yo había puesto… Hay alguna persona que ha puesto…

[Ruido de voces de alumnado que no se entiende]

PROF: Mira, aquí, hay alguna persona que ha puesto pie de foto, ¿quién eres? ¿Lorena? Ehhh. No todo el mundo ha puesto pie de foto. Aquí…, nos pide aquí…, su pie de foto, ¿vale, Gemma? ¿Dónde es? [Pregunta a Gemma por la foto].

11:3 PROF: Mira, aqu... C2. Recapitulacion...

GEMMA: Donde vivía, en la calle Pelayo.

PROF: Y te iba a decir que parecía la calle Pelayo. Vale, «El hombre MacGyver», venga lo puedes leer, por favor, Gemma, en voz alta.

11:4 v... A1. Obtenciones ...

GEMMA: [lee la entrada].

El hombre MacGyver

José Enrique Soriano Gómez (Valencia, 26 de diciembre de 1960). Es un hombre humilde, ordenado

17 y muy rutinario. A lo largo de su vida ha estado vinculado a Valencia, Burjasot y la Eliana por motivos laborales y sentimentales. Muchos cambios personales han marcado su vida, entre ellos, el giro que dio su carrera profesional pasando de graduado en biología a ser conserje de instituto. Así como, la responsabilidad que desarrollo tras tener dos hijas
18 con Carmen Martínez, actual mujer. Pero, sin
19 embargo, respecto a sus aficiones, desde su infancia nada ha cambiado, continúa fascinándose por los trenes, el bricolaje y las energías renovables.

20 PROF: Qué curioso. Ehhh, voy a preguntar a quienes me parece que no han hablado, ¿eh?, así que estad atentos y atentas porque…, pues eso, porque creo que tenéis que ir incorporándoos al debate de la revisión. Voy a volver a leer, todo el mundo atento y atenta, ¿vale? [Relee la entrada] «José
21 Enrique Soriano Gómez (Valencia, 26 de diciembre de 1960). Es
22 un hombre humilde, ordenado y muy rutinario. A lo largo de su vida ha estado vinculado a Valencia, Burjasot…» ¿«Burjassot»
23 se puede poner «Burjasot»?

24 GEMMA: sí, yo lo busqué porque…

25 GARI: Con una o con dos.

26 PROF: ¿Está admitido…, tiene doble denominación?

GEMMA: Yo lo busqué y sí.

VOZ DE OTRA ALUMNA: Pero si lo pone con dos [se refiere a dos «ss»] mejor.

VIOLETA: Pero podría ponerlo con dos.

PROF: Pero si ella lo quiere poner… A ver, el texto está en castellano y si ella lo quiere poner así…

GEMMA: Iba a ponerlo en valenciano pero como el texto estaba en castellano…

PROF: Ehhh, yo quería… Es que hay algunos que solo tienen denominación en valenciano y otros… Ehhh, si lo ha dejado así, así, como ella quiera. No lo voy a corregir, no puedo, además, no es una falta… Vale. [Sigue leyendo la entrada] «…A lo largo de su vida ha estado vinculado a Valencia, Burjasot y la Eliana por motivos laborales y sentimentales. Muchos cambios personales han marcado su vida, entre ellos, el giro que dio su carrera profesional pasando de graduado en biología a ser conserje de instituto. Así como, la responsabilidad que desarrollo tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual mujer. Pero, sin embargo, respecto a sus aficiones, desde su infancia nada ha cambiado, continúa fascinándose por los trenes, el bricolaje y las energías renovables». A ver… ¿Nos hacemos una idea de la persona?

VOCES ALUMNADO: Sí

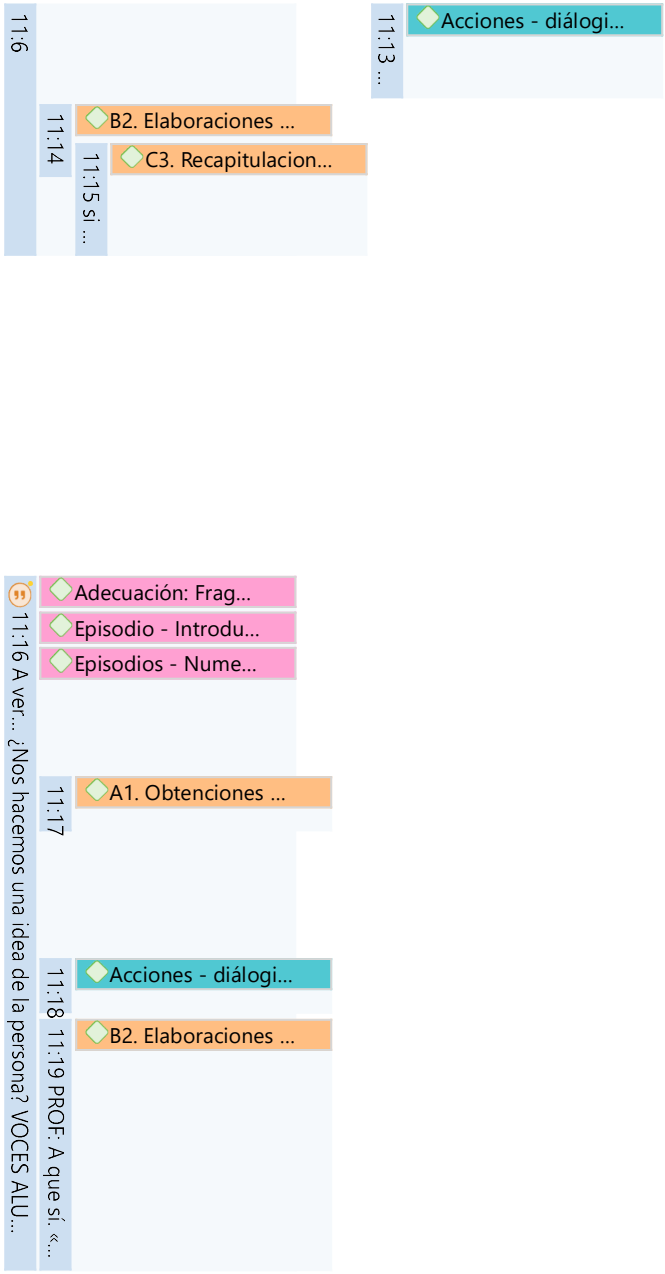
PROF: Vale, y antes de que levantéis las manitas, un segundo, ¿y nos hacemos una idea…?

VOCES ALUMNADO: …Del título.

PROF: …del título?

VOCES ALUMNADO: No, nos deja con la intriga.

PROF: A que sí. «El hombre MacGyver». Lo va a arreglar todo, a ver, con un trozo de cinta americana, un clavito y un alambre te va a hacer aquí, no sé, una máquina de… filtrar agua, ¿eh? Nos has dejado… desolados. No, es broma, pero… A ver, es cierto que lo dices aquí un poquito [señalando el final], pero si lo titulas «El hombre MacGyver»…



35 GEMMA: Es que lo puse porque en el trabajo lo llamaban así, y es verdad que en casa o si va a casa de mi tío o algo y ve algo roto se pone a arreglarlo…

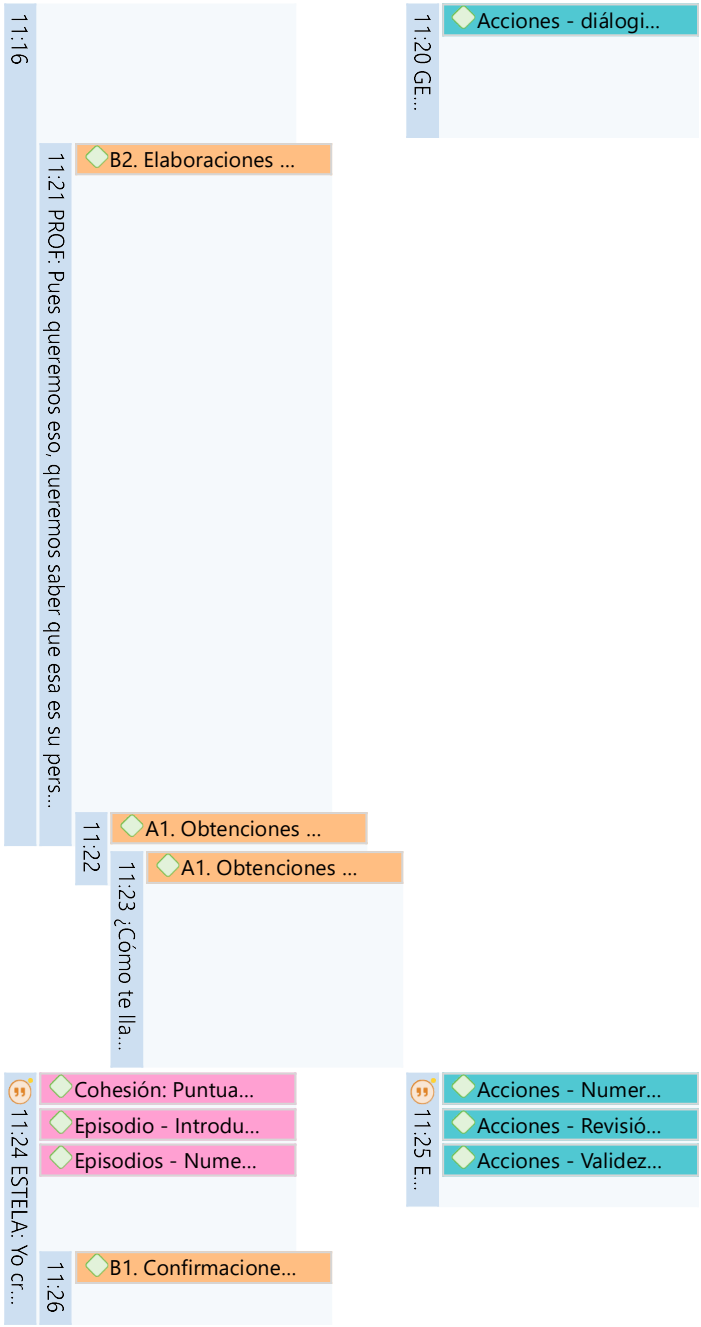
37 PROF: Pues queremos eso, queremos saber que esa es su personalidad, porque tú has…, nos falta saber entonces algo de
38 su personalidad. Sí que su vida ha cambiado y tal y cual pero,
39 quizá por aquí [señala la pantalla] «…continúa fascinándose por los trenes, el bricolaje…», algo ahí… quizá puedas añadir… Eso que acabas de decir es muy representativo de una persona, yo conozco alguna persona así, yo lo invitaría a mi
40 casa, que se pase por allí una semanita, le dejo el piso… porque tienen ese afán de arreglatodo. Es que es una cosa, si es así, es algo muy específico, muy individual, eso sí que lo define mucho como personalidad, aparte de todo lo que hay, que también, yo creo que lo deberías dejar caer, en algún momento, quizá… Ahora veremos a ver, quizá puedes alternar «…continúa fascinándose por las energías renovables, los trenes y el bricolaje…», coma o dos puntos y añades la explicación que quieras o no sé, tienes que repensarlo, pero yo creo que pedimos a gritos que nos digas por qué es «El hombre MacGyver», algo, lo estábamos esperando. Vale. A ver. ¿Y las personas que no levantan nunca la mano? ¿Cómo te llamas?

ALUMNA: Estela.

PROF: Estela.

ESTELA: Yo creo que después del paréntesis no pondría punto. Diría: «José Enrique Soriano Gómez (Valencia, 26 de diciembre de 1960) es un hombre humilde…», no sé.

PROF: ¿Dónde estás? [pregunta a Gemma] ¿Qué dices tú? [Y a los demás] ¿qué opináis? Sí, yo también quitaría el punto, yo lo pondría así. [Relee con la reformulación propuesta] «…José



40 Enrique Soriano Gómez (Valencia, 26 de diciembre de 1960) es un hombre humilde, ordenado y muy rutinario». Sí, no hace falta ese punto ahíííí… [hace un gesto con la mano como de cortar]. [Pregunta a otra alumna que ha levantado la mano] ¿Cómo te llamas?

41 ALUMNA: Nerea… Martínez.

42 PROF: …Martínez, es verdad.

43 NEREA M: En la frase que pone «Así como, la responsabilidad que desarrollo», le falta el acento a «desarrolló».

44 PROF: Claro, si no, pone «la responsabilidad que desarrollo» [lo lee con la tónica en «rro», como si fuera una forma verbal en presente en vez de en pasado].

45 PROF: Y oigo por aquí un «así» también, claro, «así» lleva acento. Es aguda. Ah, sí que lo lleva, e «ideología» que parecía que no, también lo lleva. [En una pantalla se perciben mejor los acentos que en la otra].

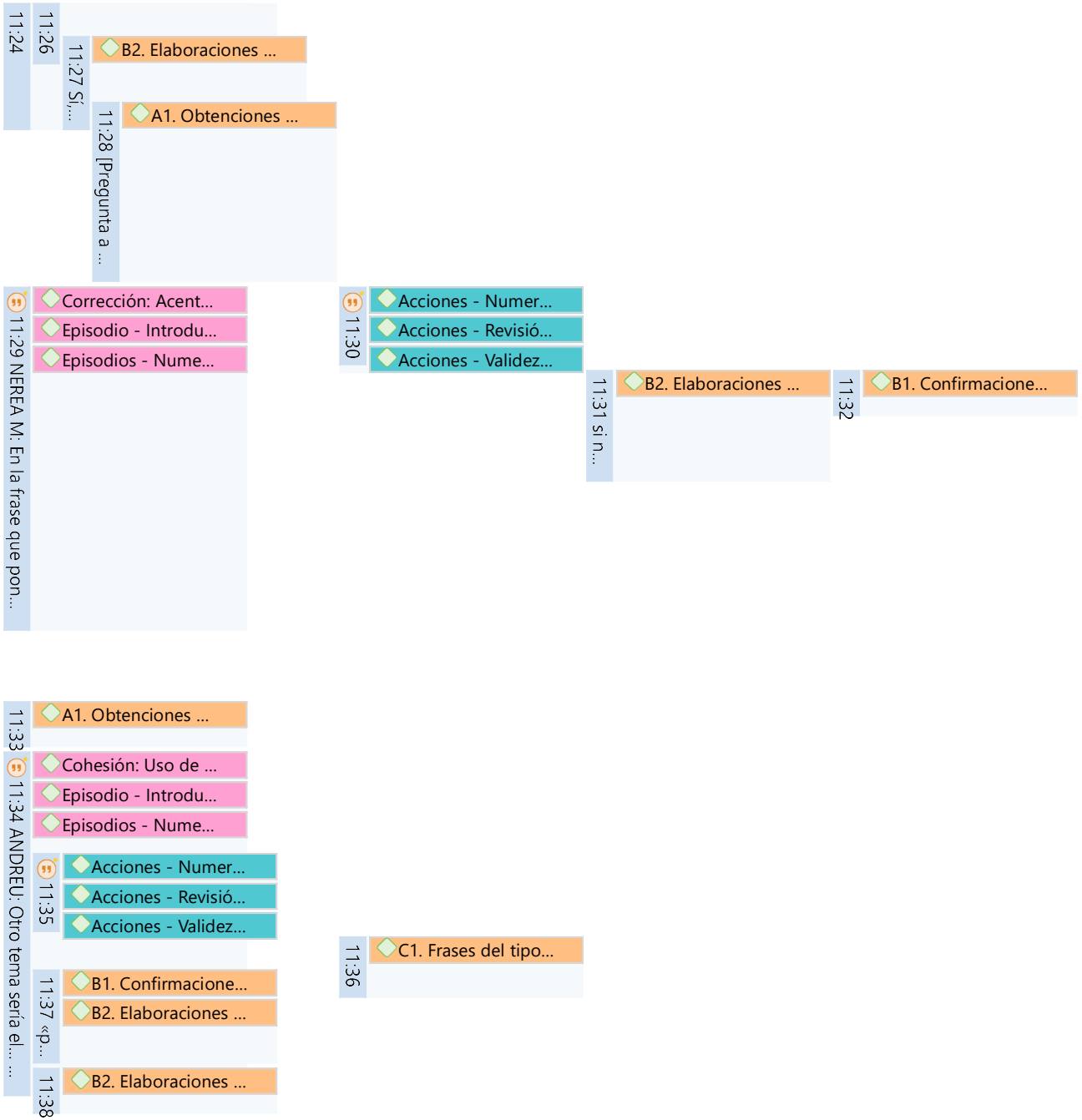
46 PROF: ¿Has firmado Gari? [la profesora dice el nombre de un alumno que contesta que sí que ha firmado y sale del aula]. Vale, Andreu, qué.

47 ANDREU: Otro tema sería el…

48 PROF: Más fuerte.

ANDREU: Otro tema sería el «pero» después del punto, no sé si…, yo lo quitaría a lo mejor.

PROF: [Relee] «Pero, sin embargo». Otra vez un poco parecido a antes, «pero» y «sin embargo» son los dos… hacen una función muy similar, ¿dónde estás Gemma que no te veo?... son dos nexos que significan bastante lo mismo, no hace falta. Si pones el «pero», yo no pondría el punto, si dejas el «sin



50 embargo», puedes poner punto. ¿No? «Sin embargo…» ¿O qué?

51 [Voces de alumnado que no se entienden]

52 PROF: [Relee con las reformulaciones propuestas] «…la responsabilidad que desarrolló tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual mujer. Sin embargo, respecto a sus aficiones…».

53 VOZ DE ALUMNA: Sí.

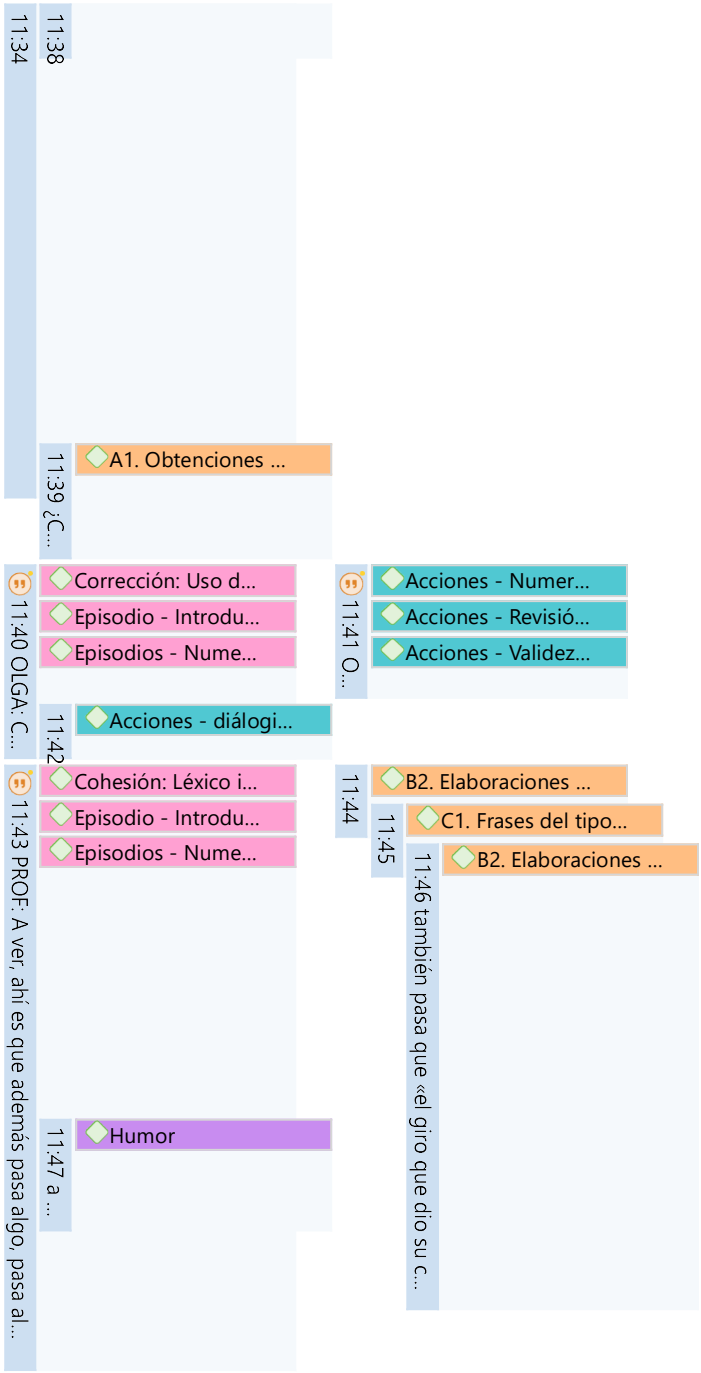
54 PROF: [Relee] «…respecto a sus aficiones…», aquí hay que trabajar un poquito, rehacer… A ver, ¿Cómo te llamas?

55 ALUMNA: Olga.

56 OLGA: Cuando pone «su carrera profesional pasando de graduado en biología», ¿«Biología» no iría en mayúscula como antes «Enfermería»?

57 VOCES ALUMNADO: Sí, sí.

PROF: A ver, ahí es que además pasa algo, pasa algo en cuanto a precisión como hemos dicho antes. Si uno no «se gradúa en una carrera» donde estábamos… tal…, también pasa que «el giro que dio su carrera profesional pasando de graduado en biología a ser conserje», a ver, si es graduado en Biología, seguirá siendo graduado en Biología, aunque trabaje de lo que sea. Quiero decir una graduación es una titulación, otra cosa es una profesión, ¿no? Digo yo. Entonces ya puede trabajar de conserje o de lo que sea que lo de graduado en Biología no se lo quita ni Dios a no ser que él se denuncie como algunos de los másteres que no han hecho… Eso ya es otro problema, ¿eh?, pero en principio es graduado en Biología hasta que se muera. Entonces lo que tienes que ver es «el giro que dio su carrera profesional» ahí nos lo tienes que explicar mejor. ¿Estaba trabajando en algo…?



59 Gemma: Se sacó el graduado en Biología pero nunca trabajó de eso, se sacó las oposiciones y…

60 PROF: Pues eso hay que explicarlo porque eso ahí no nos aparece así, ¿eh?, lo que leemos…, los lectores entendemos otra cosa. Y entonces, si es así, cabría preguntarse si ha habido giro profesional. Puede haber, digamos, contraste entre la formación y el trabajo que desarrolla, por ejemplo, puede haber lo que quieras y lo marcas y lo destacas. O puedes decir «Aunque ha desarrollado toda su carrera profesional como conserje es graduado en tal porque le interesa…», no sé, puedes marcarlo como quieras pero tal y como está escrito no entendemos, creo, lo que quieres decir. ¿Cómo te llamas?

61 ALUMNA: Rocío.

62 ROCÍO: A mí la segunda frase «…A lo largo de su vida ha estado vinculado a Valencia, Burjasot…» y todo eso, me suena raro eso de «ha estado vinculado», yo pondría a lo mejor «su vida» porque como por motivos laborales y sentimentales, supongo yo, que habrá estado, pues, en los tres. No sé si me explico bien. Es que me suena raro que él ha estado como vinculado…

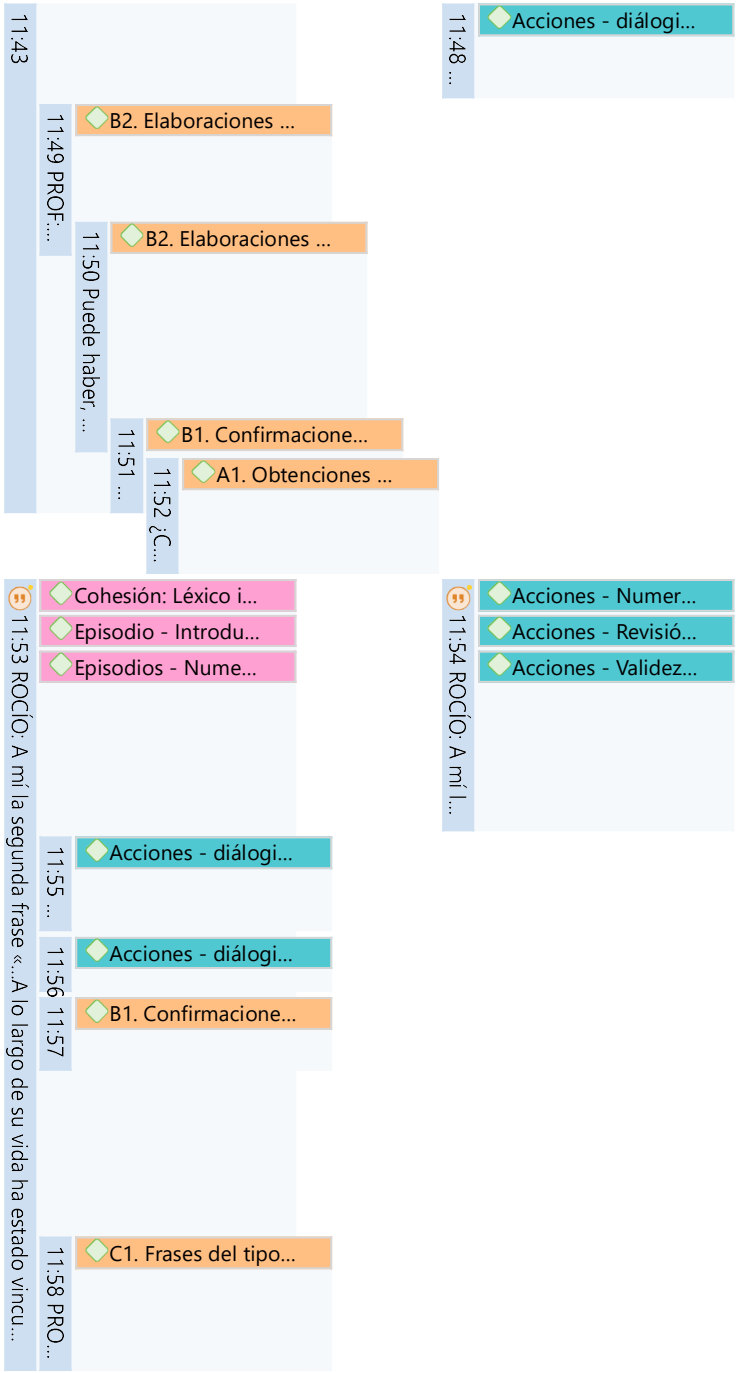
63 VOZ MASCULINA: A lo mejor sería «su vida ha estado
64 vinculada»

65 ROCÍO: Sí, eso es lo que pienso yo.

PROF: Bueno, yo…, aquí veo que es un matiz y no lo veo tan evidente, vamos a volverlo a leer… [Pregunta a una alumna
66 que está al lado de la cámara, al fondo del aula] ¿Te importa que me ponga aquí?

67 ALUMNA: No.

PROF: Ehhh… «A lo largo de su vida…», yo, por ejemplo, lo que veo es…, cuidado con el «A lo largo de su vida» ese que lo vais metiendo por todos lados.



68 GEMMA: Sí, y luego he puesto «han marcado su vida» otra vez.

PROF: Sí, y luego otra vez. A ver. [Vuelve a empezar a leer el texto en voz alta] «José Enrique tal… tal… tal… es un hombre humilde, ordenado y muy rutinario». Que luego, el «rutinario» habrá que buscarlo a ver si se puede aplicar a una persona. Que igual sí, pero… «…A lo largo de su vida ha estado vinculado a Valencia, Burjasot y la Eliana por motivos laborales y sentimentales». Yo no lo veo [mal]… Ella quiere decir que las ciudades en las que prácticamente ha desarrollado su vida y todo son Valencia, Burjasot y la Eliana, ¿no? Pues ya está, yo no lo veo, no lo noto tan raro. Aunque, ya te digo, hay compañeros que te dicen que quizá… deberías decir «su vida», pero yo no lo veo. Es como si dijéramos, por ejemplo, alguien que por cuestiones laborales y sentimentales está vinculado, yo que sé, a Valencia y a Barcelona o a Valencia y a Madrid o a Valencia y a Cuenca, así, imagináos. Lo que pasa es que en realidad es un círculo un poco pequeñito, Burjassot, la Eliana y Valencia, pero, bueno, por lo que sea, lo destaca. Son tres
70 centros, tres núcleos…, no lo veo, yo no lo veo tan… Lo que
71 menos me gusta es esa insistencia en el «a lo largo de su vida» que va a salir como veinte millones de veces a lo largo de
72 nuestras lecturas y revisiones. No como algo mal, sino como
73 algo tópico. Un tópico… [Señala a una alumna que ha levantado la mano] Tu nombre.

ALUMNA: Marta.

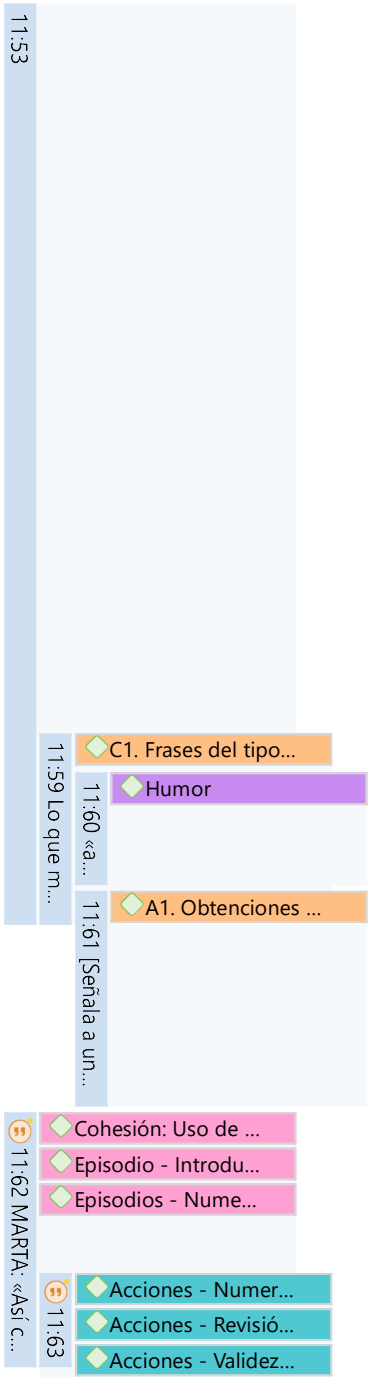
74

PROF: Marta

MARTA: «Así como» después de punto, es que me suena mal.

PROF: No es que te suene mal, es que ahí, qué hay, qué pasa, cómo tiene que ser. Dale, dile una sugerencia a Gemma.

Marta: El «así como» se supone que no tendría que ser ese conector, se supone que tendría que ser…



ANDREU: «Además».

PROF: A ver, a ver [relee rápidamente el fragmento]: «…Muchos cambios personales han marcado su vida, entre ellos, el giro que dio su carrera profesional pasando de graduado en biología a ser conserje de instituto. Así como,…».

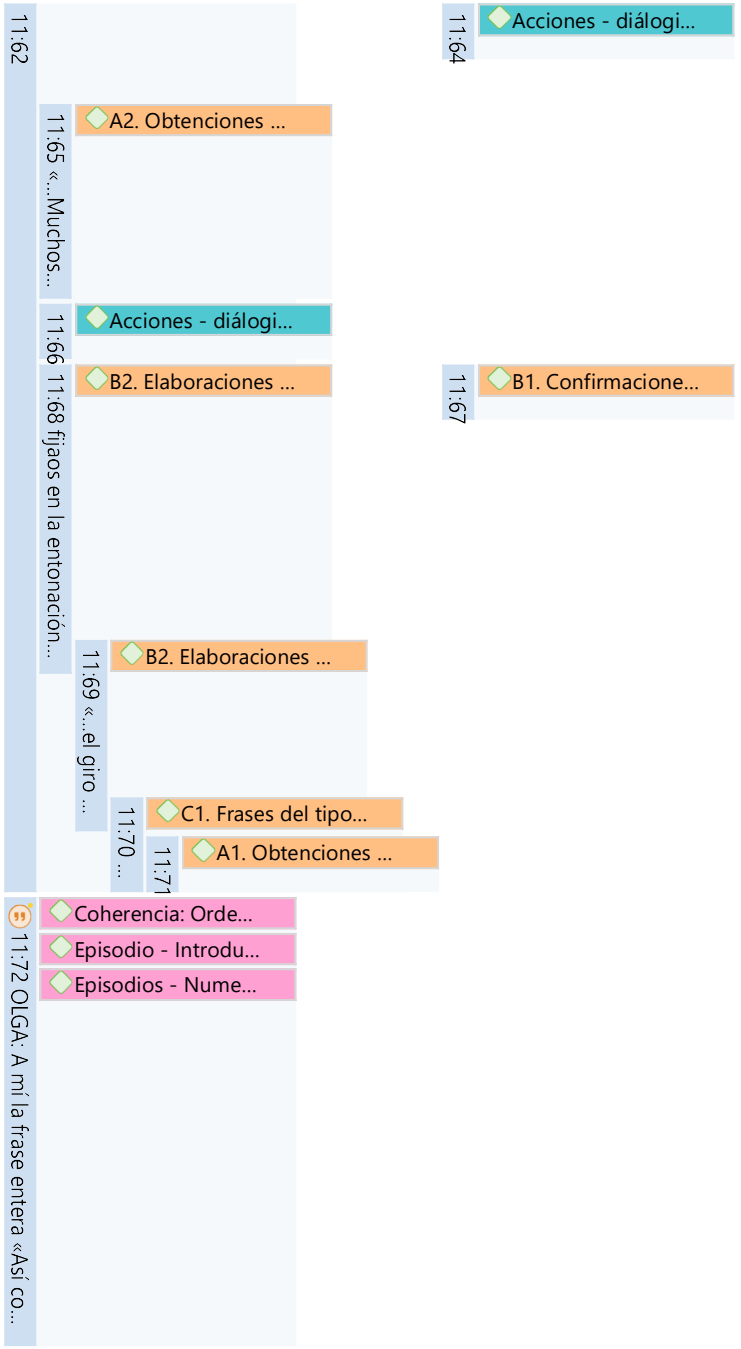
PROF: Es que lo que no está bien, ¿qué es?

VOCES DE ALUMNADO: El punto.

PROF: No puedes…, no puedes poner un punto ahí, fijaos en la entonación, porque eso se nota mucho. Si pones un punto sería «…en conserje de instituto. Así como la responsabilidad que desarrolló tras tener…» [lo lee con entonación ascendente, como un principio de frase], ¿entiendes? La idea es que está enlazado con lo anterior, es una coma, y yo creo que el «así como» no está especialmente mal como enlace, sino que es una coma en vez de un punto. [Relee rápidamente] «…el giro que dio su carrera profesional pasando de graduado en biología a ser conserje de instituto, así como la responsabilidad…», «así como» o «además», no está mal el enlace pero el punto sí. Mucho cuidado que esa puntuación dificulta que entendamos el texto. Olga

OLGA: A mí la frase entera «Así como, la responsabilidad que desarrollo tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual mujer», no sé por qué, pero me suena una frase súper forzada, no le acabo de…

PROF: [Relee el fragmento] «José Enrique Soriano tal… es un hombre humilde, ordenado y muy rutinario. A lo largo de su vida ha estado vinculado a Valencia, Burjasot y la Eliana por motivos laborales y sentimentales. Muchos cambios personales han marcado su vida, entre ellos…» bueno [reformula según lo que ella mismo ha sugerido antes] «…el contraste entre su formación y…» lo que sea «…así como, la



81 responsabilidad que desarrollo tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual mujer». A ver, eh…

82 OLGA: Es que tampoco veo… porque habla de giro profesional y luego que tiene dos hijas, realmente tener dos hijas tampoco…

83 PROF: Bueno, pero es un gran cambio.

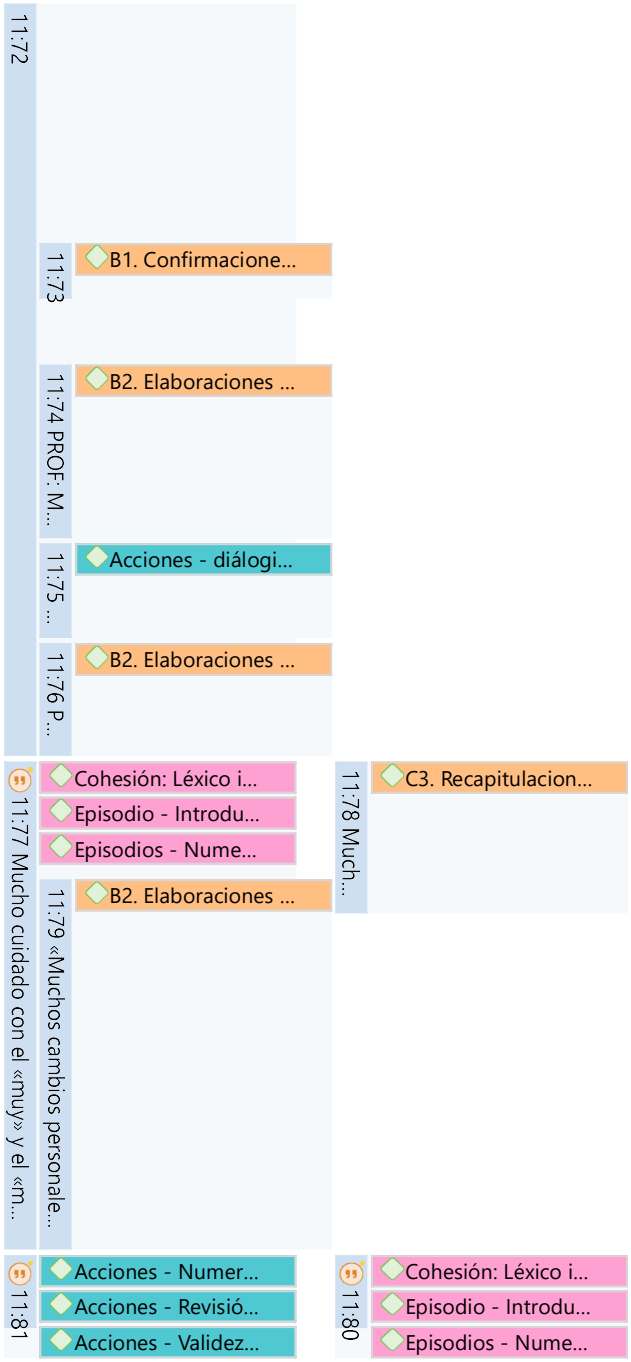
84 OLGA: Bueno, sí, sí, está claro, pero… O la forma de…

85 PROF: Me da la impresión de ella quiere insistir en que, claro, evidentemente, tener dos hijas, eso te cambia la vida, sí o sí, pero a él, a MacGyver y a cualquier otra persona, entonces…, eh...

88 GEMMA: Yo lo que puse es «motivos laborales» pues puse lo de la academia y luego sentimentales, puse la familia.

PROF: Ah…, ah, ah. «A lo largo de su vida ha estado vinculado a… por motivos laborales y sentimentales». Sí, pero ten en cuenta que eso lo has dejado muy atrás. Luego hablas de… [relee] Mucho cuidado con el «muy» y el «muchos», ¿eh?, por favor, que os lo estoy diciendo todo el rato, todo el rato si os dais cuenta estamos en «muy» y «muchos», no hace falta que sean «muchos». [sigue releyendo]: «Muchos cambios personales han marcado su vida…», [lo repite, pensándolo] «Muchos cambios personales han marcado su vida…», seamos más precisos, qué marcó su vida, «su vida… ha estado determinada» o «está determinada», por una parte, por el contraste entre su carrera profesional y sus estudios y, por otro lado, por su familia, no sé qué, y lo explicas o algo así, ¿eh? «Muchos cambios personales, yo creo que ahí sí que hay que rehacerlo.

VOZ DE OTRA ALUMNA: Otra cosa, en la frase esa de «Así como, la responsabilidad… tal… tal… tal…», al final, «…, actual



88 mujer», yo pondría «…, su actual mujer» porque «actual mujer» es como que me chirría.

89 VIOLETA: Es como que tenga muchas.

90 SERGIO: Y de todas ha escogido esa.

91 PROF: A ver. Relee otra vez: «Así como, la responsabilidad que
96 desarrollo tras tener dos hijas con Carmen Martínez, actual
97 mujer». Bueno, yo creo que la diferencia está en… [no se entiende] no, no, la coma no la quitas, la coma está muy bien.
98 Puedes añadir un «su» o no, como quieras. Hay lectores que te dicen que si no añades un «su» parece que… bueno… Quizá, aunque el hecho, en realidad, lo que da la impresión de que haya más mujeres o menos no es el «su» o no… Nerea, dilo en voz alta.

92 NEREA: Que lo que parece que haya tenido muchas mujeres es el «actual».

93 PROF: No es el «su», la ausencia o la presencia del «su»…

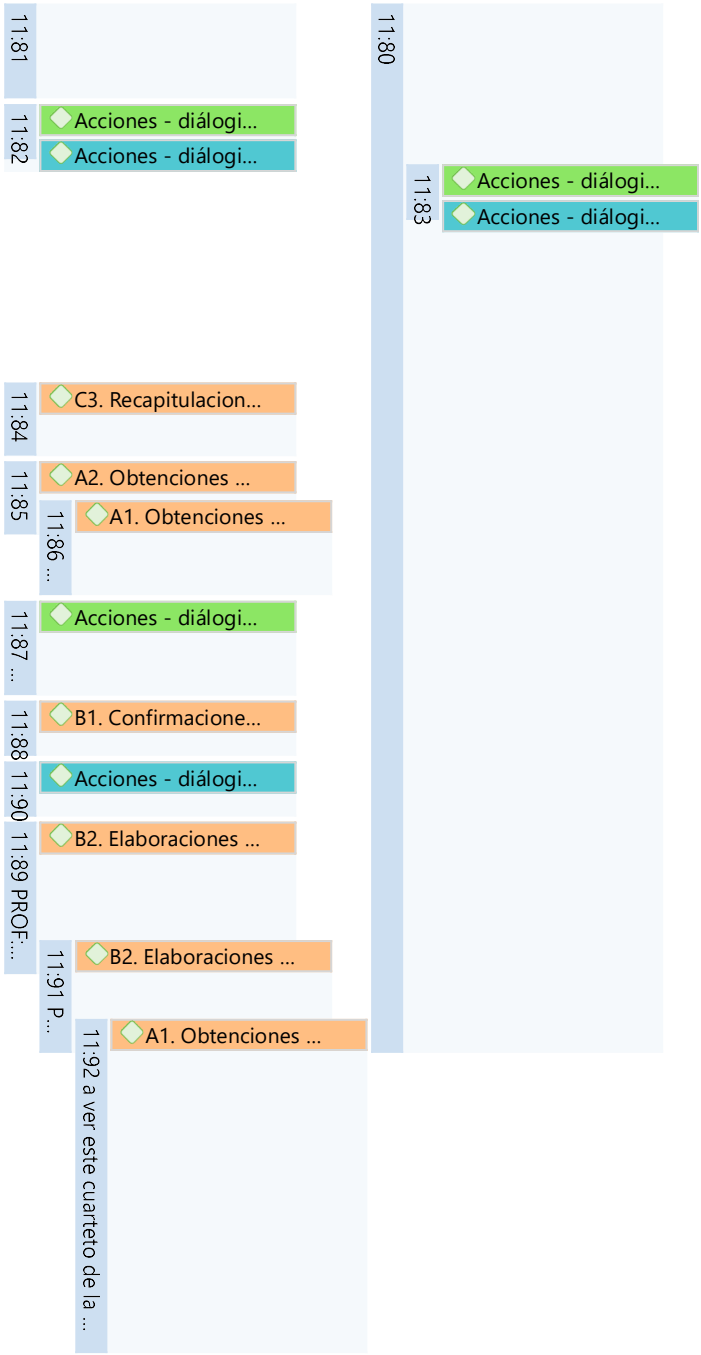
94 VIOLETA: Igual ha tenido muchas…

PROF: Ya, vale. Si ha tenido muchas, nadie…, nos parece a todos bien y nadie lo duda, pero si no es el caso, y solo ha tenido esta mujer, entonces el problema no es el «su», el problema es el «actual». Porque si dices, «…, su mujer» o «…, su esposa», ahí ya queda claro que… no ha habido más, es el «actual». Qué, ¿algo más? A el… a ver este cuarteto de la muerte que tenemos aquí, ¿cómo te llamas? Desde Alba… Héctor aún ha hablado algo, no estoy segura…

HÉCTOR: Sí, sí, sí.

[Risas de alumnado]

PROF: Pues el sexteto porque desde Alba hasta Elena… con esos cuatro elementos… Miguel algo dice de vez en cuando.



98 Pero va, qué, alguna cosa más, algún detalle. Ya sé que estamos cansados, que estamos al final de la clase, pero va.

109 [Relee la entrada] «José Enrique Soriano Gómez (Valencia, tal…) es un hombre humilde, ordenado y muy rutinario». Ese

110 rutinario, qué. Uno de vosotros… ¿Carlos? Carlos busca, por favor, el adjetivo, por favor, y léenos lo que pone.

111

112 LUCÍA: Sí, sí que se puede.

113 PROF: ¿Qué pone en «rutinario»? ¿Qué pone como definición?

101 LUCÍA: Lo vuelvo a buscar pero ponía…

102 PROF: Sí, pero Carlos, búscalo, por favor. Por favor, y léenos lo que pone «rutinario». Y tú Diego no te rías que te estoy viendo.

103 CARLOS: Vale, hay cuatro.

104 PROF: Vale, pues empieza.

105 CARLOS: «Que se hace o practica por rutina. Que actúa por rutina o costumbre…».

106 PROF: Vale, «Que actúa…», «Que se hace o tal…» no pegaría, evidentemente, porque que se hace es una cosa, lee, lee esta [se dirige a Carlos]

107 CARLOS: «Que actúa por rutina o costumbre…».

PROF: ¿Hay ejemplo?

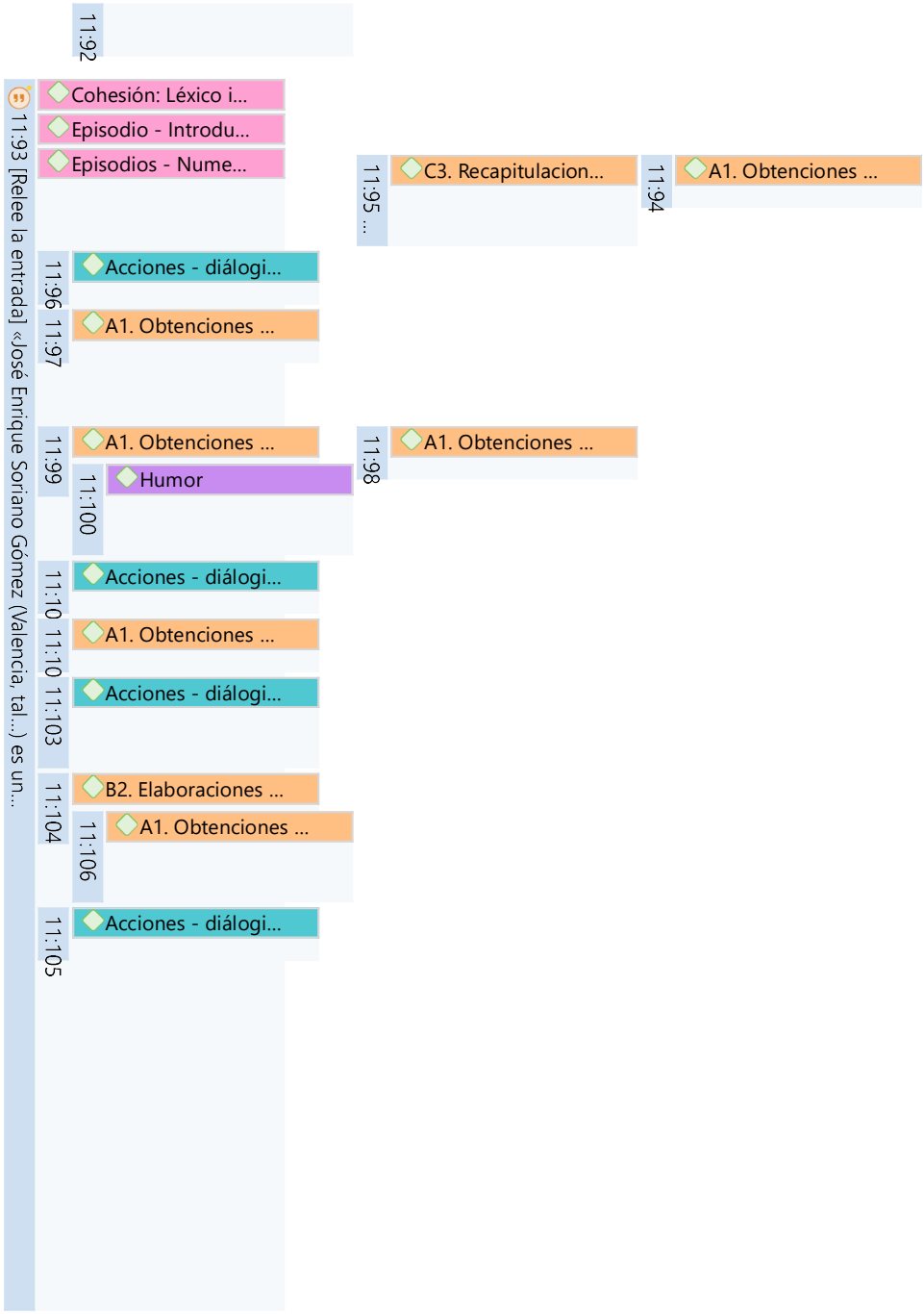
CARLOS: No.

PROF: ¿Estás buscando en la RAE?

CARLOS: No.

[Risas del alumnado]

LUCÍA: En la RAE no aparecen ejemplos.



114 PROF: ¿No aparecen tampoco? Vale. «Que actúa con…», ¿cómo hemos dicho? ¿Puedes decirlo?
126

115 CARLOS: Eh, lo he quitado ya.

116 VOCES DE ALUMNAS: Ponía «…por costumbre», «por rutina», «…por rutina o costumbre».

117 PROF: «Que actúa por rutina o costumbre». «…es un hombre humilde, ordenado y muy rutinario», vale, de acuerdo, pues quítale el «muy», quizá, Gemma, ¿eh?

118 GEMMA: Sí

119 VOZ DE ALUMNA: «Algunos cambios personales» …

120 PROF: Sí, lo de los cambios personales ya…

121 VOZ DE LA MISMA ALUMNA: «algunos», no «muchos».

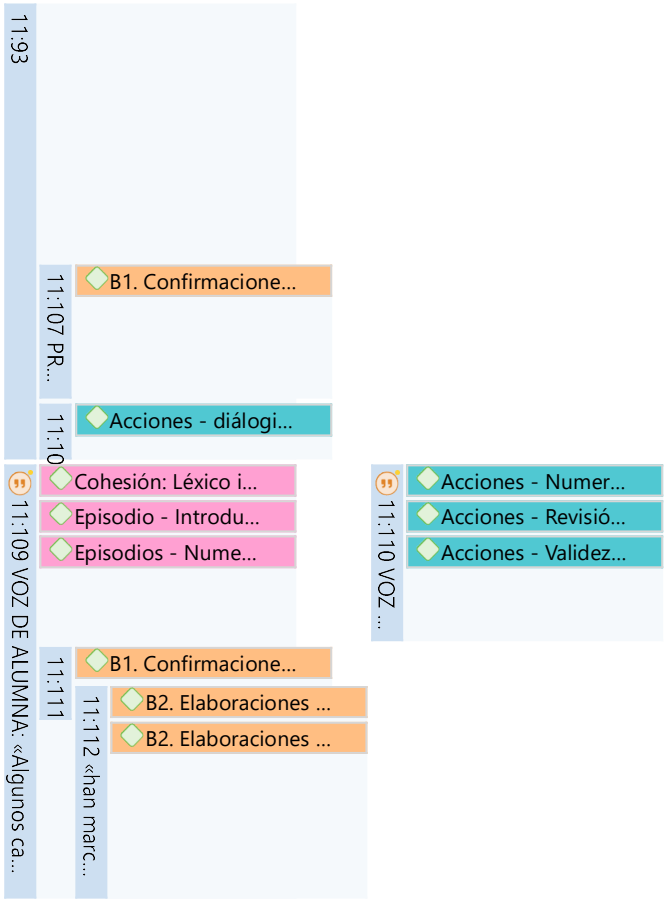
122 PROF: Bueno, yo lo que creo es que, más que decir «muchos» o «pocos» «han marcado su vida», yo diría directamente qué ha marcado su vida, que fue el contraste entre la formación y la profesión y las hijas. Aunque yo creo que, en realidad, lo de los trenes y el bricolaje tiene más peso de lo que nos ha querido dar a entender Gemma.

123 Aplauso.

124 PROF: Vale, ¿qué hora es? Antes de que…

VOZ ALUMNA: Menos cinco.

PROF: Vale, tenemos…, nos queda por ver, que en algún momento lo colaré, dos temitas muy breves de normativa que son los dos puntos y el punto y coma, son fáciles y cortos pero hay que verlos antes de que acabemos la revisión. Eh… Seguiremos con el resto y… qué más quería deciros… Ah, sí, ahora tengo varias tutorías con algunos de vosotros y algunos del otro grupo, más o menos intentad ser puntuales porque



tengo tutorías seguidas hasta las dos y media cada media hora, sí, sí, no pongáis esa cara, es parte del trabajo de… Entonces, venid y aunque hemos acabado antes, sed bastante puntuales porque si no, eso se va a descuadrar.

GRABACIÓN 4: martes 30/04/2019. Duración: 1h 8min 22seg

[La PROF coloca la cámara]

PROF: Eso es una grabadora [se refiere a una grabadora de sonido] porque la última grabación de vídeo casi no se oye y yo me muero de horror porque después de haberlo grabado y de haber hecho las revisiones que hacéis tan fantásticas, me muero de horror. Entonces, hoy vamos a intentar con cámara y grabadora y quizá el próximo día hasta tengamos dos grabadoras o tres [señala puntos apartados de la clase]. Quizá yo vaya pasando… acercándome…. Es que claro para mí es un problema… No sé si poner a alguien, algún ayudante o ayudanta que, si habla la última fila, mueva la grabadora hasta la última fila o así. ¿Quién quiere hacerme de técnica de sonido? ¿Inés?

INÉS: Yo, yo.

PROF: Vale. Y así, yo puedo más estar… Es que si no, tengo que estar con la grabadora y no me fijo en lo que tengo que fijarme, claro, y eso no…, no me parece muy bien…

12. Revisión de la duodécima entrada del blog (C12): Helena (0:02:46 a 0:21:37)

PROF: Vale, vamos allá. ¿Dónde nos habíamos quedado?

ALUMNA: En la mía.

PROF: ¿Cuál es la tuya? ¿Quién eres?

ALUMNA: Helena. Es la que… la de… la tercera columna… [se refiere a la presentación del blog].

PROF: ¿Este ya lo hicimos? [Se detiene en una entrada de blog]

VOCES ALUMNADO: No, no.

[La profesora sigue pasando el blog mostrando las entradas en la pantalla]

VOCES ALUMNADO: Ese, ese.

PROF: ¿Paco Marco ya lo hicimos?

VOCES ALUMNADO: Sí, no, lo leímos.

PROF: Pero no lo corregimos…

VOCES ALUMNADO: No, o sea, vimos algo, pero muy poco.

PROF: Vale, pues, lo hacemos ahora. Vale lo volvemos a leer y seguimos. «Biografía de Paco Marco». ¿Se ve bien o lo aumento un poco?

VOCES ALUMNADO: Aumenta un poco.

PROF: ¿Dónde está la grabadora?

VOCES ALUMNADO: Ahí.

PROF: La voy a poner aquí y vosotras no habléis demasiado.

[Risas de alumnado y voces que no se entienden]

PROF: Helena, venga, adelante.

12:1 A1. Obtenciones …

HELENA [lee el fragmento].

BIOGRAFÍA DE PACO MARCO

Francisco Javier Marco Guanter (Valencia, 03/12/1937 – 6/07/2018), conocido como “El Forner”, nació en el seno de una familia humilde y trabajadora la cual le inculcó desde muy pequeño la afición por el campo y la ganadería, ya que tenían un negocio familiar, una carnicería. A los 14 años, por necesidades

económicas, se puso a trabajar en la panadería de sus tíos, fue en ese momento cuando se dio cuenta de que eso era lo que verdaderamente le gustaba, por lo que, a pesar de la oposición de sus padres, se apuntó a la bolsa de trabajo del Gremio de panaderos. A los 17 años, comenzó a salir con su mejor amiga de la infancia, Concheta, la que ha sido su mujer durante más de 50 años y con la que compartió la pasión por este oficio, abriendo juntos su primer negocio. Además, tuvieron dos hijos, Javier y Jorge. Finalmente, el cáncer acabó con la vida de Paco a sus 80 años.

PROF: Bien, ¿qué comentamos el otro día, alguien se acuerda? ¿Qué dijimos? [Comienza a releer la entrada] «Francisco Javier Marco Guanter (Valencia, 03/12/1937 – 6/07/2018), conocido como “El Forner”...».

12:2... A1. Obtenciones ...

HELENA: Cambié lo de «la cual».

12:3 Acciones - diálogi...

PROF: [Continúa releyendo] «…nació en el seno de una familia humilde y trabajadora que le inculcó desde muy pequeño la afición por el campo y la ganadería, ya que tenían un negocio familiar, una carnicería. A los 14 años, por necesidades económicas, se puso a trabajar en la panadería de sus tíos, fue en ese momento cuando se dio cuenta de que eso era lo que verdaderamente le gustaba, por lo que, a pesar de la oposición de sus padres, se apuntó a la bolsa de trabajo del Gremio de panaderos. A los 17 años, comenzó a salir con su mejor amiga de la infancia, Concheta, la que ha sido su mujer durante más de 50 años y con la que compartió la pasión por este oficio, abriendo juntos su primer negocio…».

PROF: ¿Lo has cambiado aquí? ¿Has cambiado aquí eso, «en la cual»?

12:4 P... A1. Obtenciones ...

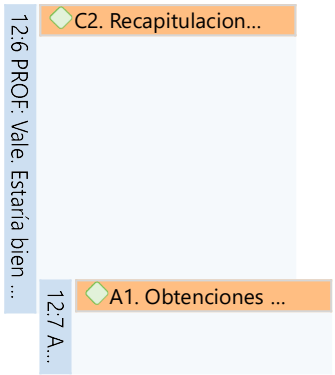
HELENA: Sí, estaba en «la cual le inculcó desde muy pequeño».

12:5 Acciones - diálogi...

PROF: Ahhhh. ¿Dónde estaba?

HELENA: En la segunda línea [se refiere a que la primera versión de la entrada, antes de los minutos de revisión de la última sesión, ponía «…Francisco Javier Marco Guanter (…) nació en el seno de una familia humilde y trabajadora la cual le inculcó desde muy pequeño la afición por el campo y la ganadería…»; sin embargo, en el momento de esta sesión, el fragmento aparece como «…Francisco Javier Marco Guanter (…) nació en el seno de una familia humilde y trabajadora que le inculcó desde muy pequeño la afición por el campo y la ganadería…», ha habido un cambio en el relativo].

PROF: Vale. Estaría bien que los cambios no los hicierais en el blog, sino que los hicierais en vuestro…, no pasa nada, ahora ya está, es una petición que hago, que los hicierais en vuestro… trabajo. Esto es como la primera versión que subís, o una primera versión que subís, que la revisamos, pero las modificaciones mejor en vuestro… en vuestra… es una petición que os hago para… Aunque yo he tomado imagen de cada…, de la primera vez que lo subís, pero aun así, por si acaso. A ver, última fila, va.

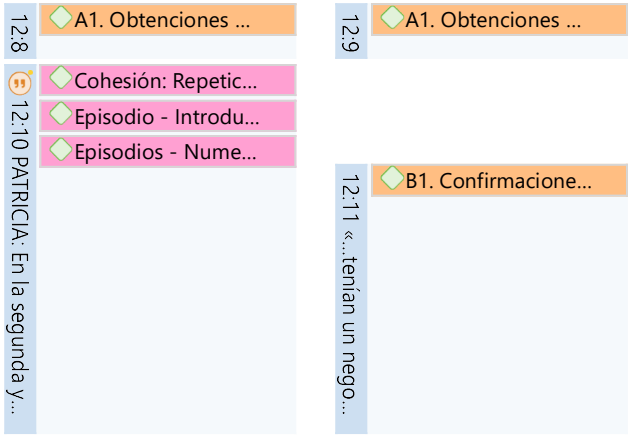


[Nadie responde]

PROF: [Insiste] Qué, qué le vais a decir, va. Patricia.

PATRICIA: En la segunda y tercera línea que repite «familia» y «familiar».

PROF: [Mira la pantalla y relee] «…tenían un negocio familiar…», ¿dónde está el otro? «…en el seno de una familia humilde y trabajadora…». Sí. Pero no solo «familia» y «familiar», a mí lo que más me ha llamado la atención son las repeticiones. ¿Y «trabajo», «trabajar» y «trabajador»? [el orden es «trabajadora», «trabajar» y «trabajo»]. ¿Qué? [Relee el fragmento] «…una familia (…) trabajadora (…) le inculcó



tal…, tal…, tal… A los 14 años, por necesidades económicas… trabajar (…) bolsa de trabajo…». Hay que tener cuidado, no digo que esté mal necesariamente, solo digo que eso, si en ocho líneas y media hay tres repeticiones de una cosa y dos repeticiones de otra y no hemos contado tal… luego, lo lees y parece que solo lees «familia» y «trabajo». Lo digo para todos. [A una alumna] ¿Qué ibas a decir?

ALUMNA [sin identificar]: Donde pone… «a los catorce años», o sea, hasta donde pone «Gremio de panaderos» es como que todo está… es todo… no hay puntos, es sobre todo comas, se podría poner algún punto.

PROF: [Lee el fragmento] «A los 14 años, por necesidades económicas, se puso a trabajar en la panadería de sus tíos, fue en ese momento cuando se dio cuenta de que eso era lo que verdaderamente le gustaba, por lo que, a pesar de la oposición de sus padres, se apuntó a la bolsa de trabajo del Gremio de panaderos».

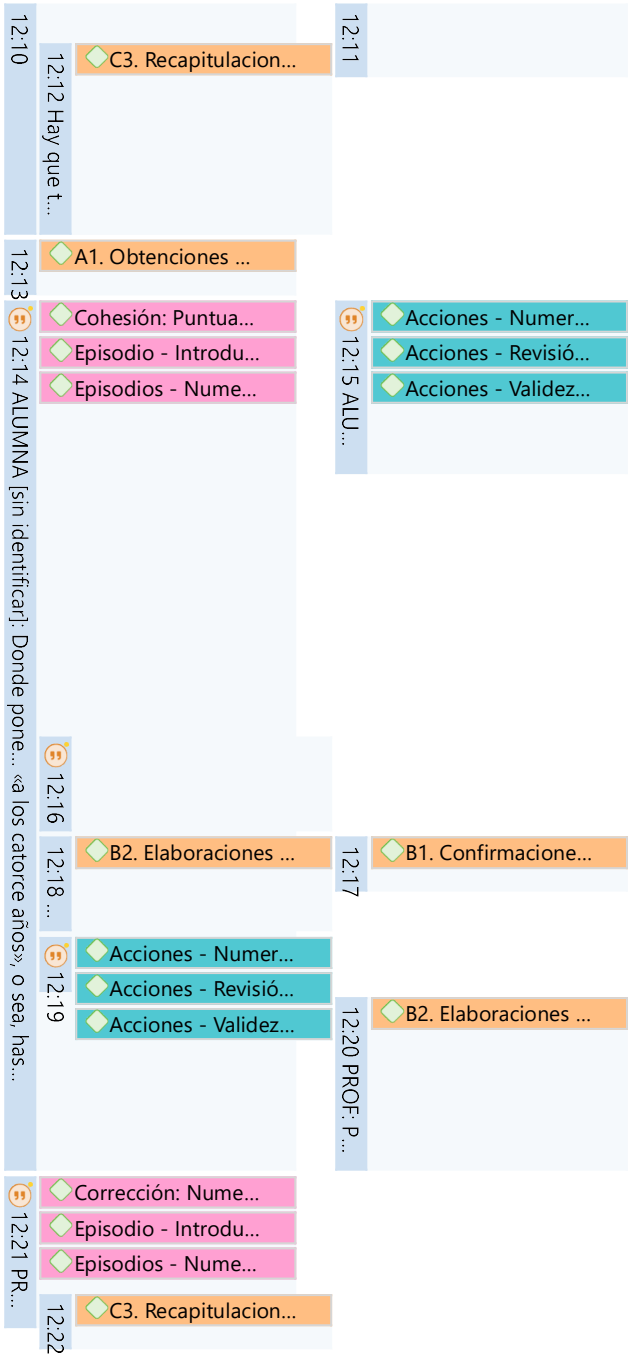
ALUMNA [misma de antes]: Yo pondría, por ejemplo, un punto después de «se puso a trabajar en la panadería de sus tíos».

PROF: Bueno, yo no pondría un punto, pero cambiaría esa coma por otro signo…

VOCES DEL ALUMNADO: Un punto y coma

PROF: Por punto y coma o por dos puntos porque lo que viene después es una explicación en realidad, ¿eh?, podrías decir…, es una explicación de lo que pasó a partir de ahí, podrías utilizar los dos puntos o un punto y coma perfectamente.

PROF: «14» y «17» y «50» ¿qué? Y ¿«80»? Lo puedes poner como una palabra, sobre todo cuando es una sola palabra, si tienes que poner 1387, no, pero «veinte», incluso «veintidós», yo los pondría con… tenéis mucha tendencia a poner el



51 número y, además, en un escrito de biografía en que ya suele haber muchos números, una cosa son las fechas, que ya hemos dicho que se ponen siempre con números y otra cosa son estas edades. Y luego, cuidado con «años», «años» y «años», que también sale por lo menos tres veces.

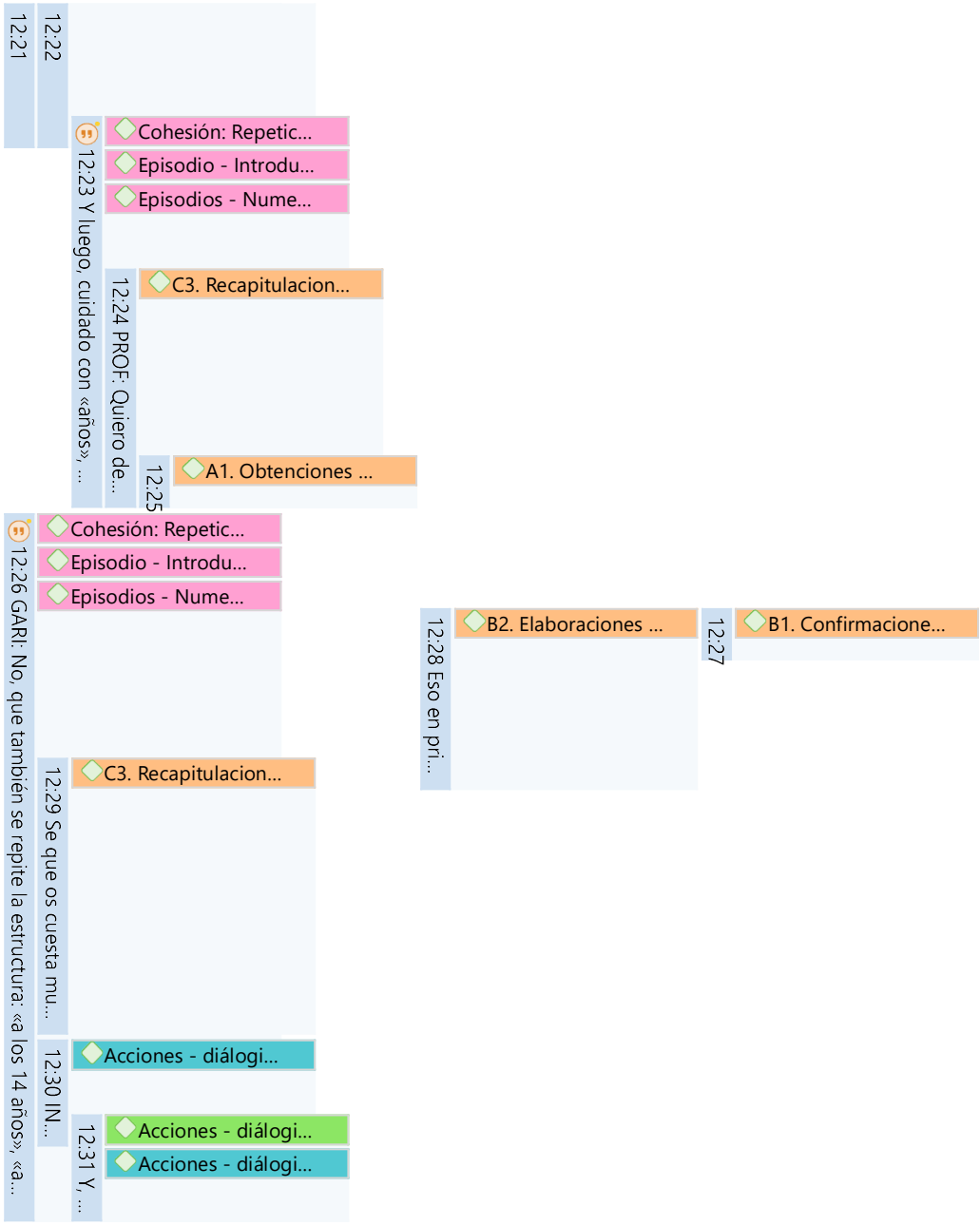
52 VOCES ALUMNADO: Y cuatro.

53 PROF: Quiero decir, eso es a lo que me refiero con la repetición. Puede haber una repetición, pero si en pocas líneas hay varias repeticiones, no de una sola cosa, sino de varias cosas, solo se oye «años», «familia», «trabajo». Aunque, en realidad estás diciendo muchas más cosas. Hay que tener cuidado, es una cuestión de limpieza del texto. [A Gari] Di.

54 GARI: No, que también se repite la estructura: «a los 14 años», «a los 17 años».

55 PROF: Sí. Sí. Eso en principio, si no hubiera tanta repetición de palabras, a lo mejor…, no nos…, no llamaría tanto la atención, es bueno hacer lo que se llama *la variatio,* variaciones en comienzos de oraciones, pero, si no hubiera tantas palabras repetidas… Se que os cuesta mucho lo de los «años» porque, claro, es muy difícil decir la edad… «A los 17» queda muy raro, a no ser que acabes de decirlo [se refiere a la palabra «años»], pero hay que intentar buscar otras fórmulas, a lo mejor no hace falta decir exactamente la edad, sino otra manera de… A veces no hace falta y a veces sí, hay repeticiones que son inevitables, tampoco quiero decir que no podamos repetir.

INÉS M: Es que ella tiene un poco de razón porque dijimos que solo se ponían con letra los números hasta el diez o así, y entonces tiene razón. Y, luego, otra cosa, a mí sí que me gusta que esté el número y que esté así la estructura porque me parece que está ordenado, ¿no? Y que ves los números rápido,



56 a los 14, 17, 50, 80, vale, pues, en orden, ¿sabes? O sea para una persona…

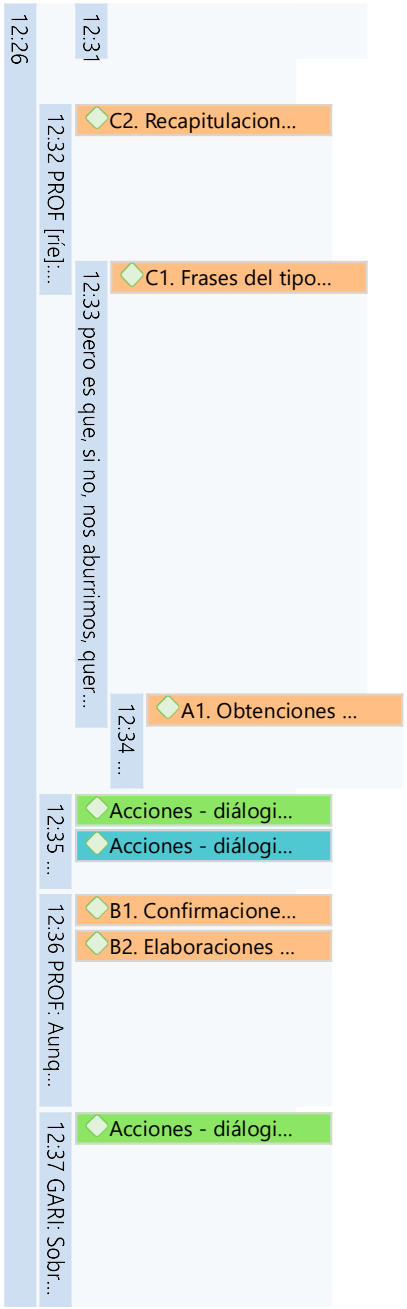
57 PROF [ríe]: De acuerdo, eso es muy científico, eso te ha quedado súper científico, pam, pam, pam, pero estamos en un escritooo… Está bien, es ordenado, y tú ahora me dices, pero es que es un escrito expositivo y queremos que sea…, tienes razón, hay un poco de razón, pero es que, si no, nos aburrimos, queremos que nos sorprenda con una entrada… Estoy hablando en general, ni siquiera solo del tuyo [se dirige a la autora del fragmento], queremos que nos atrape, como tú dices, a los 14, 17, a los 80 o a los 50 estamos durmiéndonos, ¿eh?, tiene que despertarnos el escrito. Leer cuesta mucho, por eso lee tan poca gente, ver una peli, ver un audiovisual…, sin querer, lo ves. Pero leer requiere una…, una actitud…, requiere mucha actividad, es algo complejo y para que leamos aquello tiene que estar manteniéndonos despiertos y llamándonos la atención. Y eso es lo que tiene que tener un texto, a parte de ser correcto y tal. [Se dirige a otro alumno, a Carlos O.] ¿Tú que ibas a decirle a Inés respecto a los números?

59 CARLOS O: Que, aunque pasen del diez siguen siendo palabras cortas… y son monosílabos.

PROF: Aunque la norma diga del cero al diez, lo cierto es que cuando es una palabra sola, es preferible ponerlo en palabra. «Diecisiete» es una palabra, «cincuenta», «ochenta», «catorce» no son palabras complejas como «trescientos veinticinco», que son ya…

61 GARI: Sobre los números, dice que del uno al diecinueve se escriben con palabra y luego las decenas, por ejemplo, «cuarenta», «cincuenta»…

PROF: Claro. ¿Y eso dónde lo dice?



62 GARI: Que nosotros, por ejemplo que, justamente, sobre los números, que nos ha tocado este tema… Dice que del uno al diecinueve se escriben todos en una palabra y luego las decenas, pues ejemplo «cuarenta», «cincuenta»…

63 PROF: ¿Eso dónde?

GARI: En nuestro trabajo [se refiere al contrastivo].

PROF: Genial…

VIOLETA: Los expertos

68 PROF: ¿Habéis visto para qué sirve el contrastivo? Muy bien. Es que es verdad, porque, claro, las decenas son las que tienen una sola palabra: «ochenta y tres» ya no vas a ponerlo, pero «ochenta», «setenta». Tenemos aquí la norma, genial. Vale, vamos a ver [relee el fragmento desde el principio] «Francisco tal…, tal…, conocido…». Una cosa, «El Forner», ¿las dos con mayúscula?

72 HELENA: [no se oye bien], yo lo puse con minúscula…

73 PROF: ¿La «f» de Forner?

74 HELENA: Sí.

75 PROF: No, la «f» de Forner, con mayúscula, pero la «e» de «El Forner»? No lo cambies aquí, ¿eh?

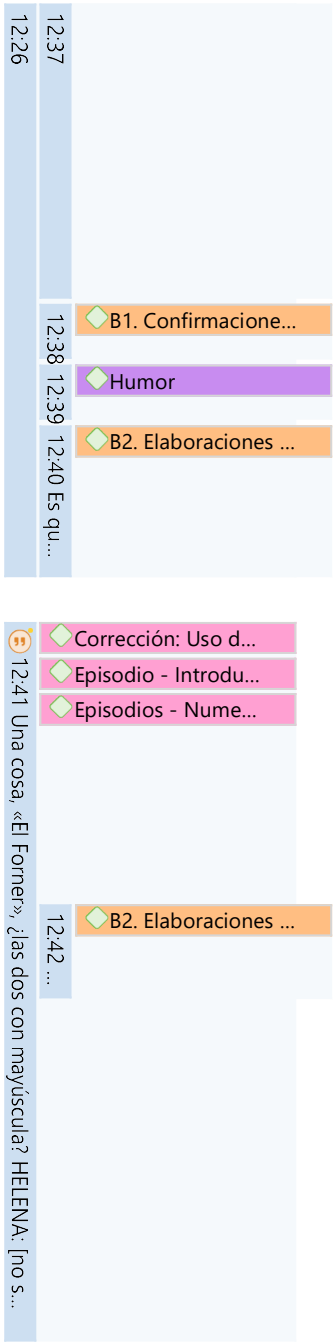
76 HELENA: No, no.

PROF: Yo creo que… ¿Qué opináis?

VOCES DE ALUMNADO: Con minúscula.

MIGUEL: Es que creo que el otro día lo dijimos al revés, estaba con minúscula «el»…

HELENA: Estaban las dos con minúscula…



77 PROF: Y dijimos con mayúscula «Forner»…, ¿no?

78 MIGUEL: Ah, no sé.

79 PROF: Qué.

80 [No se entiende una intervención muy corta de un SERGIO]

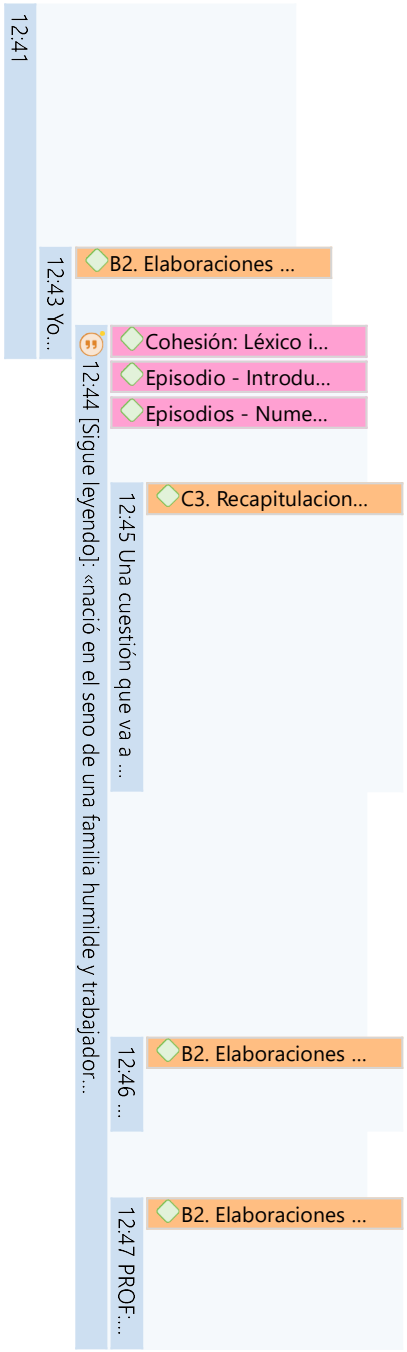
PROF: Y te quedarías tan ancho. Yo pondría «el» con minúscula y «Forner» con mayúscula. Pero… Yo pondría «el» con minúscula y «Forner» con mayúscula. [Sigue leyendo]: «nació en el seno de una familia humilde y trabajadora la cual le inculcó desde muy pequeño la afición por el campo y la ganadería, ya que tenían un negocio familiar, una carnicería». Vale. Una cuestión que va a servir para todo el mundo, para todos, no solo para Helena, no está mal, lo que voy a decir no es que esté mal, pero también os digo que…, siempre os digo que si podemos decir una cosa con una palabra por qué utilizar tres, por qué no decimos sencillamente «ya que tenían una carnicería», ¿por qué «un negocio familiar» y luego «una carnicería»? Es repetir, «…ya que tenían una carnicería familiar…» o «…una carnicería…». Aunque, yo te digo una cosa, los lectores no deducimos la afición por el campo y la ganadería de tener una carnicería, por lo menos, los lectores urbanitas de hoy en día, como yo, lo que no hemos nacido en el campo.

HELENA: Sí, pero… [no se entiende lo que dice]

PROF: Yo lo que digo es lo de «negocio familiar» y «carnicería», sobre todo porque luego vuelves a utilizar «negocio».

HELENA: Ya.

PROF: Es que como lo he leído hace poco, ayer o así, me acuerdo. Sobre todo por no repetir «negocio» tan cerca, no tan cerca, no tan cerca, pero hay ocho líneas y hay varias repeticiones de varias cosas. En este, a mí lo que más me llamó



85 la atención fueron las repeticiones y, bueno, los números con tal… [Relee el fragmento] «A los 14 años, por necesidades
93 económicas, se puso a trabajar…», para evitar lo de «trabajar».

94 VOZ DE ALUMNA «Se empleó» [pero la profesora no lo oye].

95 PROF: Se puso a trabajar… eh… ¿Cómo?

88 VOZ DE OTRA ALUMNA: «Ejerció».

89 PROF: «Ejercer una profesión», pero, ponerse en una panadería no es «ejercer» exactamente, ¿no? ¿Qué?

98 LUCÍA: «Se inició en el mundo laboral».

99 PROF: «…se puso a trabajar…». No se me ocurre.

100 INÉS M: «Se empleó».

101 PROF: «Se empleó».

102 INÉS M: «Se empleó en la panadería».

PROF: «Se empleó» o «Fue empleado en la panadería de sus tíos». O algo así. [Gesto de no estar muy convencida].

ANNA L: «Sus primeros años en su primer empleo» o algo así.

OTRA VOZ: «Empezó siendo empleado…» o algo así.

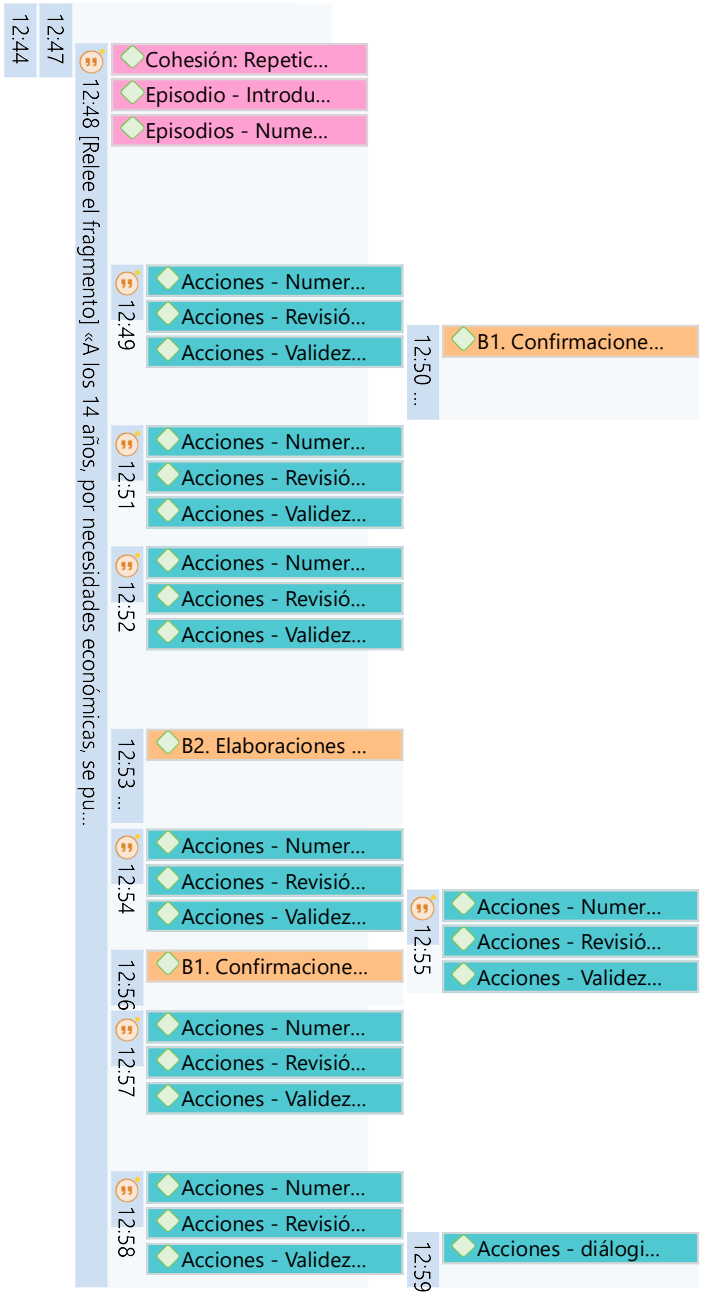
PROF: Sí, algo así, «Empezó siendo empleado».

OTRA VOZ: «Empezó siendo panadero…».

PROF. «Empezó siendo panadero en…», bueno en «el negocio», no.

OTRA VOZ: O su primer trabajo…

INÉS MONDRIA: Que está muy bien así.



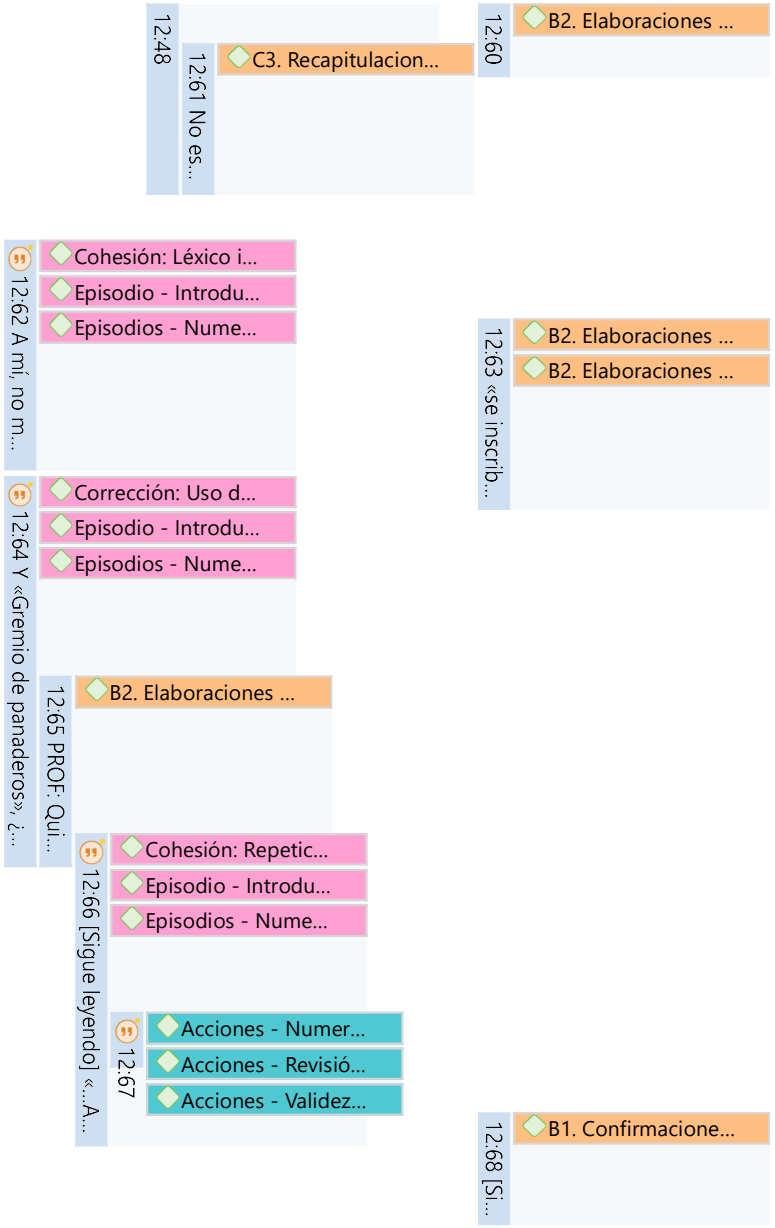
103 PROF: Está bien así lo que pasa es que tenemos «trabajadora» y «trabajar» cerca. No está mal, Helena, al final tú decides si vale la pena darle muchas demasiadas vueltas o si repetimos «trabajar» ahí y nos quedamos tan tranquilos que tampoco pasa nada. Vale. [Sigue leyendo] «…fue en ese momento cuando se dio cuenta de que eso era lo que verdaderamente le gustaba, por lo que, a pesar de la oposición de sus padres…». A
106 mí, no me gusta mucho lo de «se apuntó a la bolsa de trabajo
107 del Gremio…», «se apuntó», eh…, «se inscribió», ¿no? «Se apuntó», me suena mucho a disparo, «apuntar y disparar», ya sé que no, ya sé que no… pero «se inscribió», un poco más de precisión. Vale. [Sigue leyendo con las reformulaciones propuestas] «…se inscribió en la bolsa de trabajo…» Y «Gremio de panaderos», ¿aquí qué es lo que tiene que ir en mayúscula? ¿«gremio» o «panaderos» o los dos o solo «Gremio»?

104 VOCES DE FONTO Los dos.

PROF: Quizá los dos, ¿no? «Gremio de Panaderos» es el nombre propio del gremio o, como mínimo «Panaderos» o quizá los dos porque el nombre es «Gremio de Panaderos», me imagino. A no ser que no sea un nombre propio, solo sea… lo que tú quieres decir… Yo creo que es un nombre propio. [Sigue leyendo] «…A los 17 años…», también podrías decir, por ejemplo, para evitar… «Más tarde» o «Tiempo después», si quieres, y así nos quitamos un «año».

UNA VOZ: O «Más adelante».

PROF: A Inés ya te digo que le gusta mucho, pam, pam, pam, todo clarito. [Sigue leyendo] «…comenzó a salir con su mejor amiga de la infancia, Concheta…», me gusta mucho eso, «Concheta». [Sigue leyendo] «…la que ha sido su mujer durante más de 50 años y con la que compartió la pasión por este oficio». [Detiene un momento la lectura y sigue] «Además, tuvieron dos hijos, Javier y Jorge. Finalmente, el



107 cáncer acabó con la vida de Paco a sus 80 años». [Vuelve a releer un fragmento] «…Concheta, la que ha sido su mujer durante más de 50 años y con la que compartió la pasión por este oficio, abriendo juntos su primer negocio». Vale. ¿Alguien más quiere decir algo o pasamos a la siguiente? Inés [que ha levantado la mano].

108 INÉS M: ¿Concheta iría entre comillas? Porque no es un nombre, bueno es como un apelativo…

109 PROF: No, no, no, va entre comas, correctamente lo ha puesto, pero «Concheta» es un diminutivo, digamos, eh…, es un diminutivo, eh…, de «Concha», pero es como decir «Pepito», no tiene por qué ir entre comillas, es un vocativo, eso sí, entre comas, pero está bien. ¿Vale?

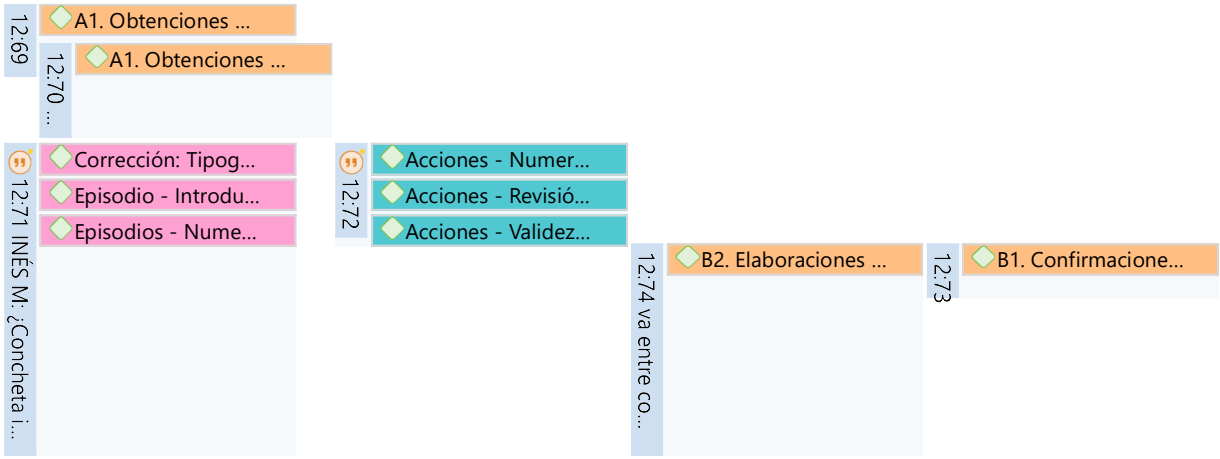
110 [Aplausos]

111 PROF: Estoy venga a pensar en los años, cómo podrías quitar alguno, pero no se me ocurre.

112 PROF: Vale, ¿quién viene ahora? [Mira la imagen de la entrada que acaban de revisar] Es una foto muy ilustrativa del texto: la panadería, con su mujer, la sonrisa… Es superbonita. Y el título no lo sabemos, ¿no?

113 HELENA: No, no.

PROF: Vale, vale.



PROF: [Lee el título de la siguiente entrada] «MARIBEL GUERRERO, UNA MUJER CON SUPERPODERES (?)» de Estela

VOCES ALUMNADO: No está Estela.

PROF: Ah, no está. Si no está, seguimos, no vamos a corregir la entrada sin Estela. ¿«Vicente Escrivà Peiró» sí está? ¿María? ¿Tampoco está?

VOCES: No.

13. Revisión de la decimotercera entrada del blog (C13): Nerea M. **(0:22:04 a 0:35:53)**

PROF: ¿Nerea M.?

NEREA: Sí.

PROF: ¿Dónde estás?

NEREA: *Ací*.

PROF: A ver, Nerea, «La vida de Cris».

NEREA: Es improvisado.

PROF: No es «improvisado», es…, cómo se llama…, es «provisional».

NEREA: Claro.

PROF: Cuando quieras, Nerea.

13:1 A1. Obtenciones …

NEREA: Vale [y lee la entrada].

LA VIDA DE CRIS

Cristina Isabel Moncho Martínez nació el 18 de octubre de 1970 en Sueca, capital de la Ribera Baixa. De padre suecano y de madre albaceteña, es la mayor de 4 hermanos. Destaca principalmente…

PROF: [La profesora interrumpe la lectura porque] Ahí pone «proviene de familia humilde».

NEREA: Ah, es que yo lo tengo… en plan refrescado, porque había cambiado una cosa.

PROF: ¿Cuándo, ahora?

NEREA: Sí.

[Risas por lo de «en plan refrescado»].

13:2 Humor

PROF: Vale, pero no «en plan».

VIOLETA: «Refrescado» está bien.

13:3 Acciones - diálogi…

MIGUEL: Sí, pero no «en plan»

13:4 Acciones - diálogi…

PROF: «Refrescado» también queda un poco raro, «actualizado…». Vale, venga vamos a leerlo otra vez, empieza.

13:6 V… A1. Obtenciones … 13:5 B1. Confirmacione…

NEREA [lee de nuevo el fragmento completo].

LA VIDA DE CRIS

Cristina Isabel Moncho Martínez nació el 18 de octubre de 1970 en Sueca, capital de la Ribera Baixa. De padre suecano y de madre albaceteña, es la mayor de 4 hermanos. Destaca principalmente por su simpatía, espontaneidad y su continua preocupación por los demás.

Proviene de una familia humilde, ya que sólo su padre Daniel Moncho trabajaba para mantener a sus hijos y a su mujer, Lolita Martínez. Cristina realizó sus estudios básicos con total éxito, incluso logró acabar el bachillerato en el IES Joan Fuster de Sueca; pero después de haber conseguido su primer empleo de verano, se dio cuenta de que no quería continuar estudiando. En 1989 consiguió trabajo en la empresa en la que actualmente lleva 30 años, donde conoció a su marido, Antonio Ramón Martínez, con el que se trasladó a Sollana y tuvo una hija, Nerea.

[Risas al final, porque la hija mencionada, Nerea, es ella.]

13:7 [… Humor

PROF: Aquí presente. Parece que toda la biografía va a acabar en «Nerea». Vale, muy bien. Ehhh. Qué, va, qué queréis decir, que hay cosas para decir. Esperad

13:8 A1. Obtenciones …

35 un momentito que voy a por la grabadora. Vale, habéis levantado aquí la mano. ¿Cómo te llamas que se me ha olvidado?

36 ALUMNA: Irene.

37 PROF: Irene.

38 IRENE: Yo creo que quitaría los apellidos de sus padres.

39 PROF: [Relee el fragmento] «Cristina Isabel Moncho tal…, tal…, tal…, tal…, ya que sólo su padre Daniel Moncho… y su madre, Lolita Martínez». Pues, la verdad es que yo también, me gusta la sugerencia, ¿qué te parece, Nerea? Fíjate, queda mejor, «…ya que solo su padre Daniel…». O tal. Muy bien.

40 ANNA L: Yo, a lo mejor, que también está bien, eh, pero yo, al ser una introducción, a lo mejor el nombre del instituto no lo pondría ahora, pero sí lo pondría luego. Porque… no es necesario para comprender que acabó…, que logró acabar el bachillerato y luego el nombre del instituto ponerlo más abajo.

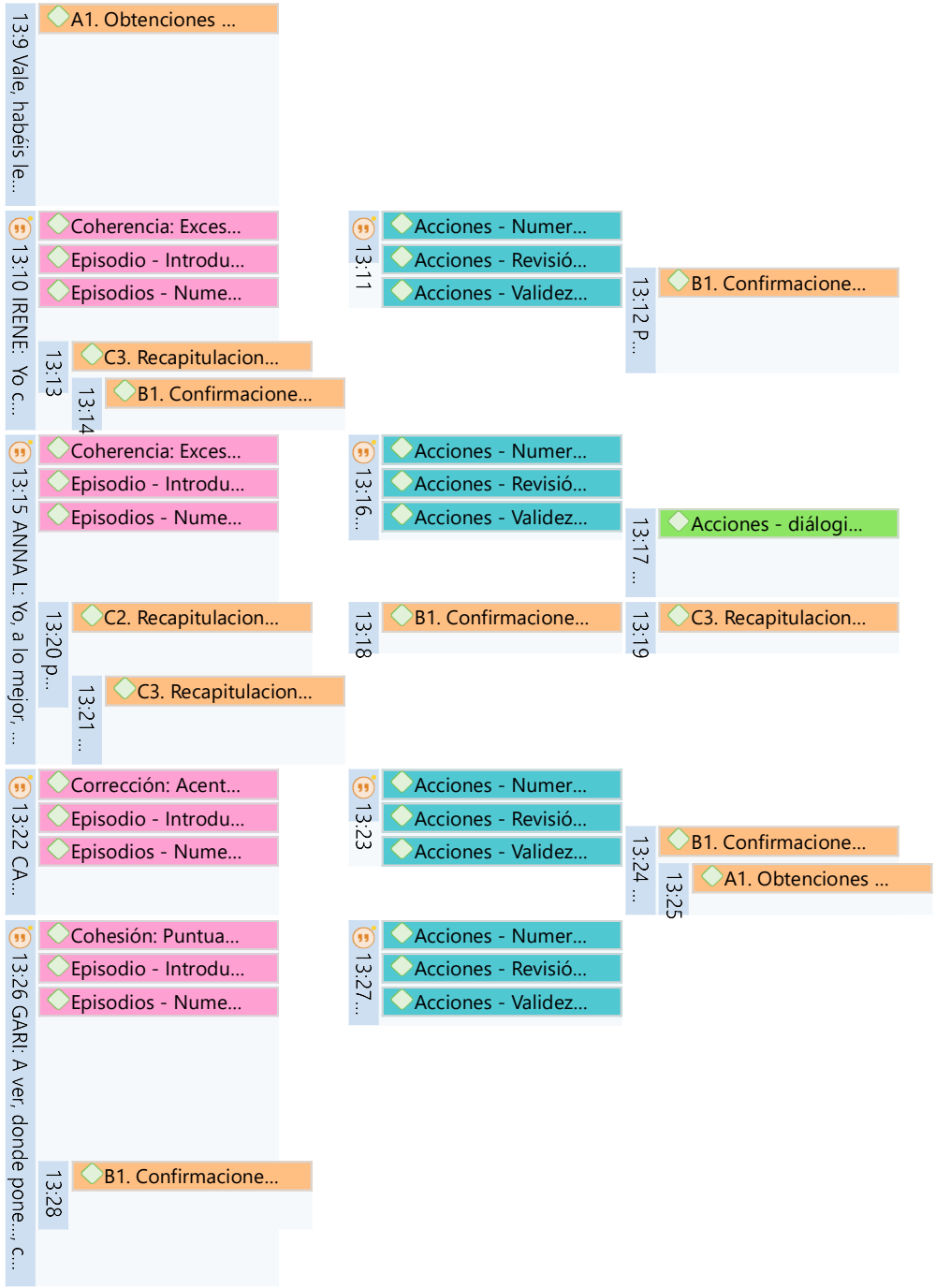
41 PROF: No es mala idea. Piénsalo, mira a ver cómo funciona, pero es buena idea para tenerla en cuenta todos, que a veces damos datos muy precisos en esta introducción y nos dejamos una visión más global de la personalidad. No digo que tengas que hacerlo o no, solo digo que lo valores. Está bien la idea.

42 CARLOS O: La tilde del «sólo» no la quitaron… hace poco…

43 PROF: Hace ya… Sí, la tilde del «sólo» la podemos quitar, ya…, dieron un período de tolerancia pero ya se ha acabado. Fuera la tilde del «solo». A ver, Gari, qué.

44 GARI: A ver, donde pone…, cuando habla de sus estudios, «Cristina realizó sus estudios básicos con total éxito», no sé si lo que viene luego de «incluso logró acabar el bachillerato…», si es un inciso, es decir que debería ir entre comas, o el punto y coma ese no entiendo la posición que tiene en esa frase.

45 PROF: Vale, vale, vamos a ver. [Relee el fragmento] «Cristina realizó sus estudios básicos con total éxito, incluso logró acabar el bachillerato en el IES Joan Fuster de Sueca; pero después de haber…». Yo creo que está bien puntuado, está muy bien puntuado, tu pregunta exactamente cuál es, ¿no entiendes el uso de los dos puntos, del punto y coma?



46 GARI: Sí, más o menos.

47 PROF: [relee de nuevo el fragmento anterior]. A ver [Relee señalando el fragmento en la pantalla] «Cristina realizó sus estudios básicos con total éxito, incluso logró acabar el bachillerato en el IES Joan Fuster de Sueca…». No es que sea un inciso exactamente, es…, es más bien como si fueran dos oraciones coordinadas vinculadas por el «incluso» que es, «además», un enlace: «Cristina realizó sus estudios» y «Cristina logró acabar el bachillerato». [Detiene de pronto la explicación] ¿Qué pasa? Seguimos. Te interesa la respuesta del punto y coma, ¿no?

48 GARI: Sí, sí, sí.

49 PROF: Es una oración enlazada por el «incluso» son prácticamente coordinadas, «Cristina realizó…» y «Cristina logró acabar el bachillerato» y el «incluso» le da la intención que tiene de énfasis, etc. El punto y coma, podría haber sido una coma delante del «pero», una adversativa, pero precisamente, como lo que va delante del «pero» es una oración muy larga con…, dividida en dos partes, creo que punto y coma es muy preciso en este caso, vamos, es lo que yo veo. ¿Tú que pondrías, un punto?

50 GARI: No, un punto tampoco, simplemente que pondría otra coma.

51 PROF: Otra coma, vale, podrías poner otra coma, pero uno de los usos del punto y coma era precisamente este, cuando las oraciones eran muy largas y había muchas comas entre medias que además tienen niveles jerárquicos distintos, puedes utilizar un punto y coma. Es un uso del punto y coma muy preciso, en realidad está bien, está muy bien empleado ese punto y coma. Pero sí, podría ser una coma. Un punto sería un poco forzado, un punto y seguido, porque te rompería la adversativa y costaría más de entender, una coma sería preferible al punto, pero yo creo que lo mejor es el punto y coma. [Cambia de tema] A ver qué más, había más manos levantadas, Patricia.

52 PATRICIA: El nombre del padre ¿no debería ir entre comas?

53 PROF: Sí, igual que el de la madre. Yo también lo había visto. Dice: «…Proviene de una familia humilde, ya que sólo su padre [coma] Daniel [coma]…». Porque,

53 si no, ¿sabes lo que parece?, que tenga más padres, es verdad, porque si tú dices: «ya que sólo su padre Daniel y no su padre Vicente…», ¿entiendes?, si no lo pones entre comas el significado es otro.

54 MIGUEL: ¿Cómo, cómo, cómo?

55 PROF: Miguel, si no pones ese «Daniel» entre comas parece que tenga más padres porque dices «ya que sólo su padre Daniel y no su padre Vicente…», tiene que ir entre comas. Normalmente uno solo tiene un padre… bueno, la cosa ahora se complica más, normalmente solo teníamos un padre pero ahora ya podemos tener más. Nada, una tontería, que va entre comas y ya está. ¿Qué más? [Vuelve a leer la entrada]:«Cristina Isabel Moncho Martínez nació el 18 de octubre de 1970 en Sueca, capital de la Ribera Baixa. De padre suecano y de madre albaceteña, es la mayor de 4 hermanos. Destaca principalmente por su simpatía, espontaneidad y su continua preocupación por los demás…». [detiene la lectura] ¿Aquí hay un punto y aparte?

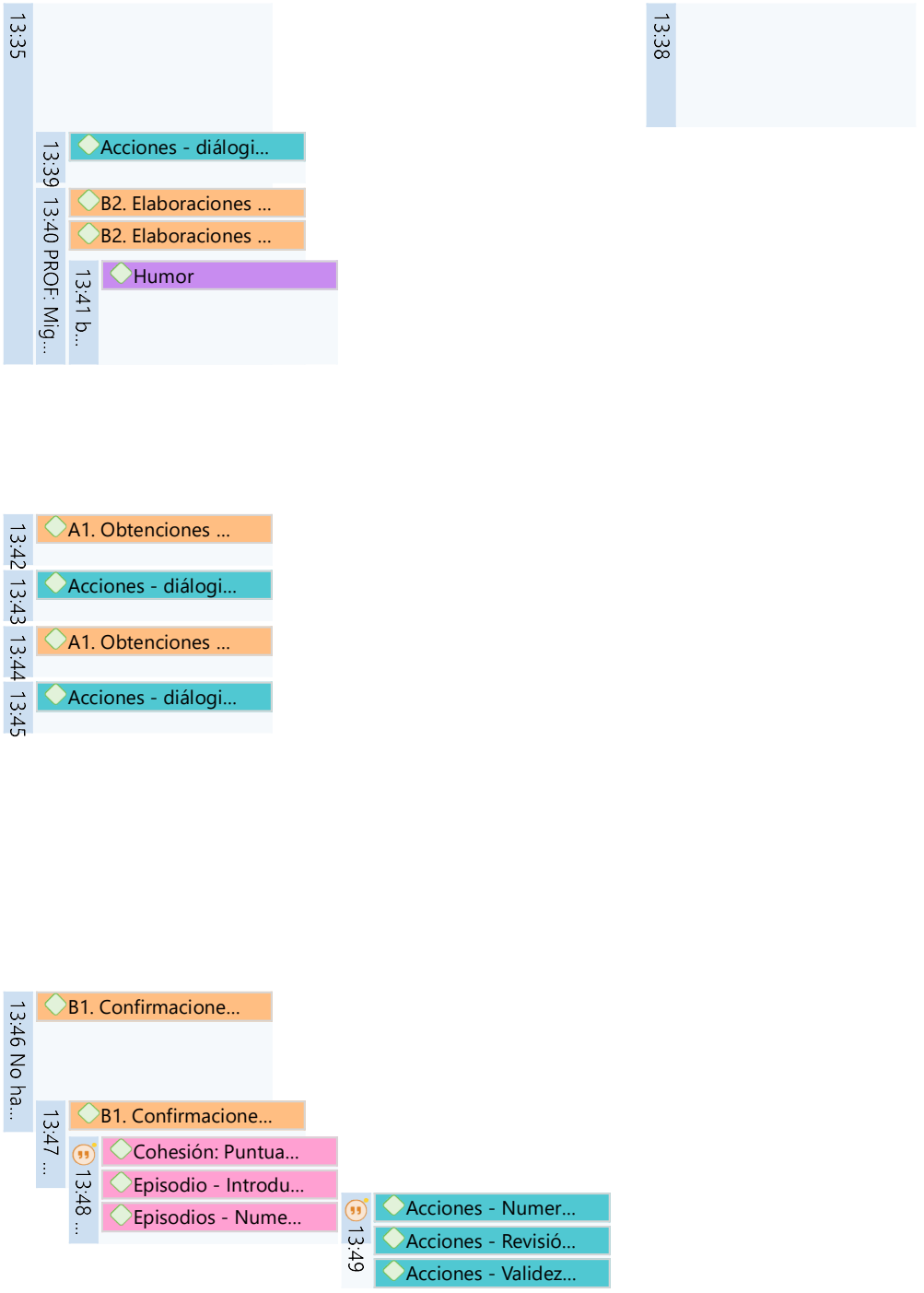
56 NEREA: Sí. Bueno, no sé.

57 PROF: Lo hay o no lo hay, ahora lo vamos a valorar.

58 NEREA: Sí, parece que sí.

59 PROF: [ríe y sigue leyendo incorporando las modificaciones que se han dicho] «…Proviene de una familia humilde, ya que sólo su padre Daniel trabajaba para mantener a sus hijos y a su mujer, Lolita. Cristina realizó sus estudios básicos con total éxito, incluso logró acabar el bachillerato en el IES Joan Fuster de Sueca; pero después de haber conseguido su primer empleo de verano, se dio cuenta de que no quería continuar estudiando. En 1989 consiguió trabajo en la empresa en la que actualmente lleva 30 años, donde conoció a su marido, Antonio Ramón Martínez, con el que se trasladó a Sollana y tuvo una hija…». No hay muchas incorrecciones, ¿eh?, eh…, está bastante bien enlazado. Se podría trabajar quizá… pero no está mal, hay repetición de «padre» y «madre», no de «mujer» y «marido» y tal pero hay variaciones entre «empleo» y «trabajo», hay…, se nota un cierto trabajo de redacción. Yo ese punto y aparte, ¿qué?

60 SARA: No le falta el sujeto…



61 PROF: ¿A dónde?

62 SARA: A «Proviene». O lo junta o…

63 PROF: Sí, yo es que pondría punto y seguido.

64 GARI: A lo mejor es seguido lo que pasa es que no cabe ahí el «proviene».

65 PROF: Por eso lo he preguntado.

66 NEREA: Es que no lo sé la verdad, yo creo que hay un punto y aparte en el texto.

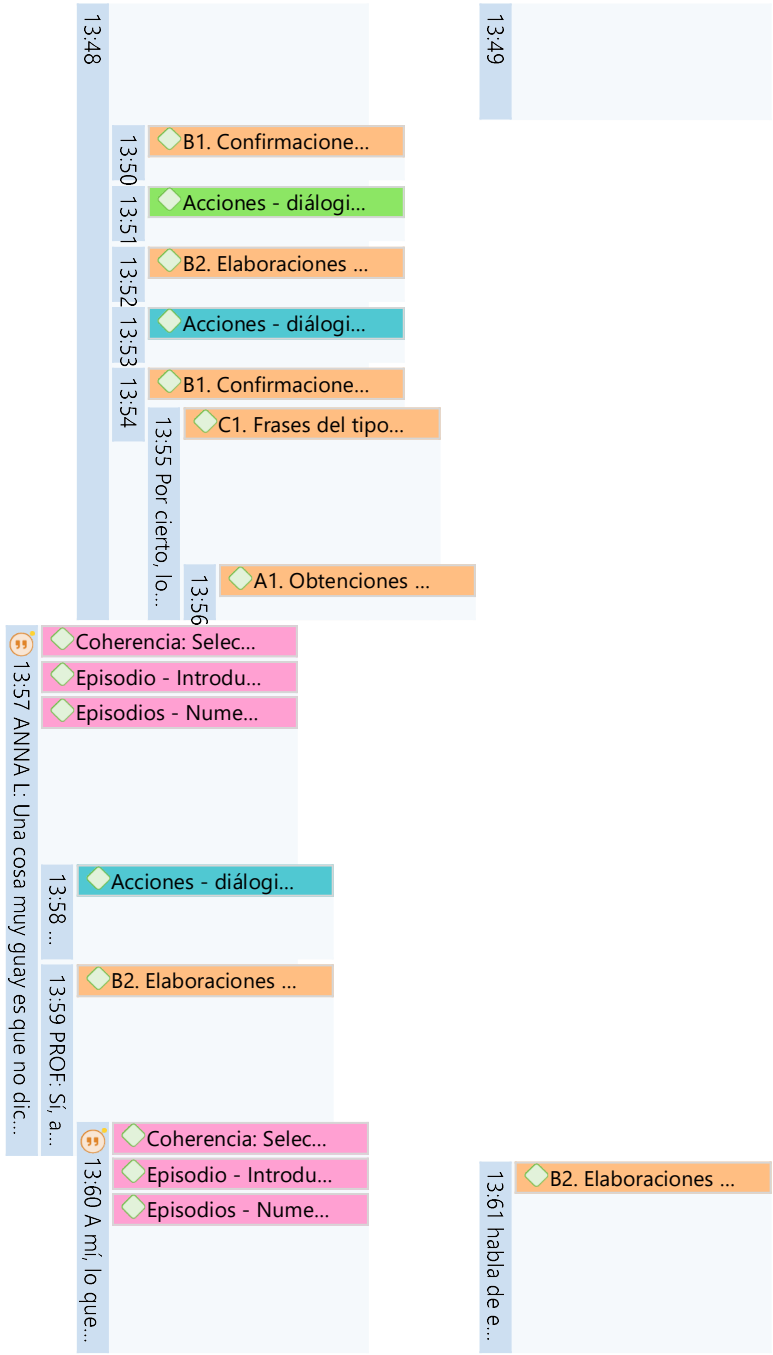
67 PROF: Yo creo que hay un punto y aparte, aunque no haya sido voluntario. Yo creo que es mejor punto y seguido. Por cierto, lo que estaba diciendo Sara, ya lo he detectado en los textos que habéis escrito todos de una, ¿eh?, que no ponéis sujetos y vamos por el tercer párrafo sin sujetos y allí, «su hermano» no se sabe de quién y el primo y tal, cuidado, cuidado con las redacciones. Cuidado, me asusta un poco. Qué [a una alumna que ha levantado la mano].

68 ANNA L: Una cosa muy guay es que no dice… lo de… a ver «consiguió su primer trabajo de verano» y luego «se dio cuenta de que no quería continuar estudiando», entonces como que no explica cuál es el primer trabajo de verano y por qué eso le hizo cambiar de idea y no continuar estudiando, entonces…

69 NEREA: Pero es que a lo mejor…

70 ANNA: Pero que dan ganas de seguir leyendo, no digo que lo pongas ahí, me parece muy bonito para que luego quieras seguir leyendo.

71 PROF: Sí, a mí me parece bien porque sí que da la impresión de que…, aunque no sepamos el trabajo, sí que da la impresión de que el hecho de haberse puesto a trabajar y ganar dinero, el dinero que sea, uno estudiando no gana nada, de dinero, gana otras cosas, eh…, le hizo darse cuenta de que, uf, no, pues, eso de estudiar no es lo mío. A mí, lo que me ha llamado la atención, pero es solo una cuestión de edad, es que habla de ella como si fuera de un pasado lejano y a mí me hiere el alma, claro, porque dice «Cristina realizó sus estudios básicos con total éxito, incluso logró acabar el bachillerato», perdonen, si nació en el setenta, estamos ya en el ochenta y pico, era lo normal…, a ver…, depende, igual en los pueblos era un poco menos…, es cierto que había más



71 abandono del… es cierto, es cierto, ahora estoy pensando, pero, claro, a mí me pilla de cerca y me da ya un poquito de vértigo y digo, jolín, pues tampoco era tan extraordinario acabar el bachiller en un momento en que… Me refiero a que no es lo mismo que hablar de la posguerra y tal, que la cosa es mucho más dura, pero es cierto que había mucho abandono escolar en las zonas rurales, mucho más que las ciudades, mucho más que ahora también, es verdad. Pero, vale, solo me ha llamado la atención eso, pero no está mal, está bien, está bastante bien. Bueno. ¿Seguimos? Ah, ¿tú querías decir algo más? [a Carlos O.].

13:60

13:61

72 CARLOS O: No.

73 [Aplauso]

74 PROF: [La profesora lee el pie de foto] «Cristina con 22 años en su casa» [mira las etiquetas y menciona la de «madre»].

14. Revisión de la decimocuarta entrada del blog (C14): Sergio (0:35:54 a 1:00:21)

PROF: [Mueve el blog en la pantalla] ¡Sergio Herrera! ¡Hombre!

VOZ DE UN ALUMNO: [Ríe] Con qué entusiasmo lo ha dicho.

PROF: No tenemos foto.

SERGIO: No.

PROF: Vaaaaale. [varias voces y sigue la profesora]. «Consuelo Tello Aznar». Así. [De pronto, se acuerda de la entrada anterior y se dirige a Nerea M] ¿Tú no habías puesto título tampoco?

NEREA M: «La vida de Cris».

PROF: Ah, sí. [Ahora se dirige a Sergio] ¿Repensarás el título?

SERGIO: No creo que lo cambie.

PROF: El nombre solo.

SERGIO: Sí.

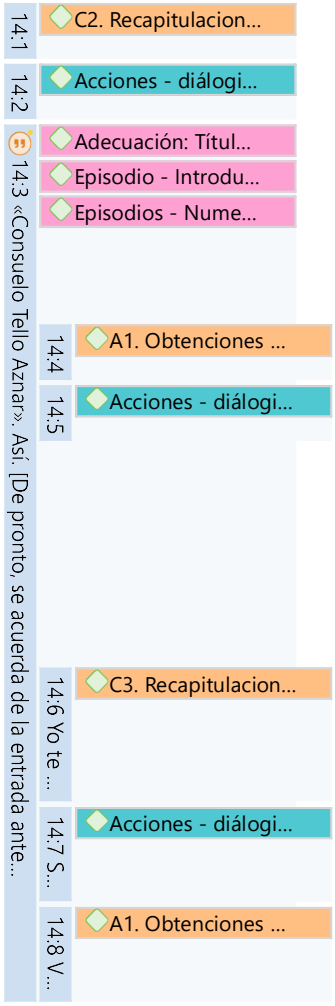
VOZ DE ALUMNA: ¿Qué pone? [Risas] Es que no lo veo, en serio

PROF: [suspira]. «Consuelo Tello Aznar». Bueno, bueno. Yo te iba a decir que si los compañeros te hacen alguna sugerencia, a lo mejor la podrías tener en cuenta…

SERGIO: Sí, si hay alguna sugerencia que me guste…, en principio no había pensado cambiar el título.

PROF: «Consuelo Tello Aznar». Venga, vamos a revisar el de Sergio.

SERGIO [lee el fragmento].



Consuelo Tello Aznar

Consuelo Tello Aznar (Utiel, Valencia 2 de noviembre de 1930) nació en el seno de una familia humilde en la ciudad de Utiel. A los 6 años compaginaba la escuela con las diversas actividades que se realizaban en el campo: rayolar, esporgar, vendimiar... Durante su juventud tuvo varios romances, que no acabaron de cuajar…»

[Risas de alumnado]

14:9 [Risas d...

Humor

PROF: [Ríe] Ay, «cuajar», como la leche. Venga, va, tira. Es muy divertido, esto va a dar de sí.

SERGIO [sigue leyendo el fragmento.

«…hasta que a los 26 años conoció a Rafael Latorre, con quien finalmente se casó. A los tres meses después de casarse, se quedó embarazada, coincidiendo con la fecha de vendimia…»

[Risas de nuevo]

PROF: [Ríe] Me gusta, Sergio, me está gustando mucho.

«…Este sobreesfuerzo le hizo abortar y caer en una gran depresión; mientras que dos años más tarde tuvo a su primera hija Consuelo y dos años después a Rafael.
Durante toda su vida se ha sido una mujer todoterreno ya que se ha encargado de su casa, de sus hijos y del campo, mientras que su marido se dedicaba de sol a sol a la albañilería. Actualmente, a los 88 años tiene una gran vitalidad y hace las tres cosas que más le gustan: coser, jugar a la brisca y ver la telenovela de Televisión Española.

[Aplausos extraordinarios, ya que es algo que no suele ocurrir al acabar de leer la entrada]

30 PROF: A ver, es innegable que la personalidad del personaje está. Estar está, no sé si la tal… o la de Sergio, pero una de las dos está o las dos juntas. Quiero decir que aquí..., no es neutro…, hay…, hay una fuerza. Ahora vamos a revisar, pero hay mucha fuerza en este escrito.

31 SERGIO: Es que mi abuela me lo contaba así, porque es que, en la personalidad nos parecemos mucho, entonces…

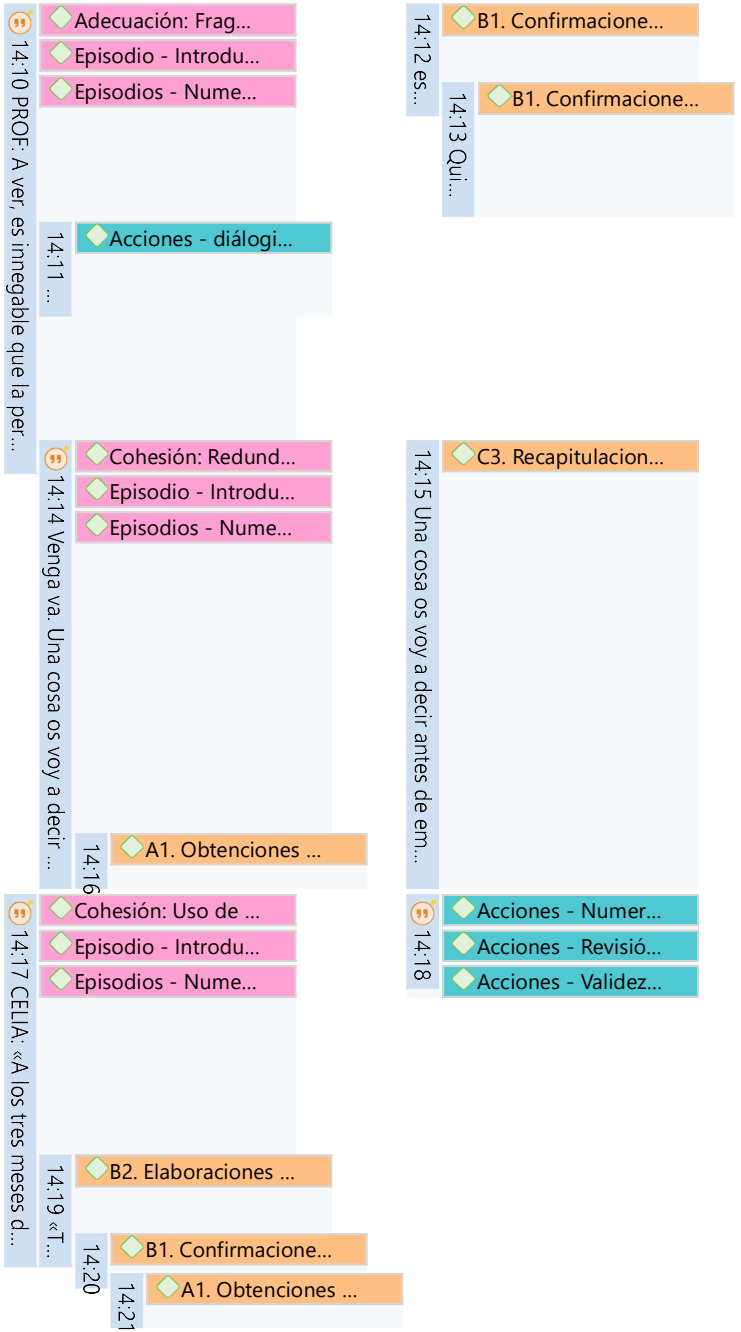
PROF: Pues eso es lo que parece, ya digo que no sé si la personalidad es la de la abuela o la de Sergio porque se ve ahí, está Sergio, vamos. Tampoco lo conozco tanto, pero… Primero que el nombre ya lo deja él ahí porque… Venga va. Una cosa os
33 voy a decir antes de empezar, no está mal, pero si ya llevo treinta y cinco veces leído «en el seno de una familia humilde»
34 me voy a cansar, solo os lo digo, no está mal y es una fórmula,
35 pero es una fórmula que se desgasta de tanto utilizarla, se vuelve manida, algo manido, desgastado. Entonces, quien lo
36 quiera usar que lo use, pero quien quiera decir que «nació en una familia humilde», no hace falta nacer «en el seno», ya lo pensáis, no está mal y si queréis lo usáis. Solo os digo que después de cuarenta «senos de familia humilde…» [suspira], ¿eh? Me canso. A ver, quién quiere hablar: Celia.

CELIA: «A los tres meses después de casarse», yo pondría «Tres meses después de casarse», quitaría «a los».

PROF: ¿Cómo, cómo?

CELIA: «A los tres meses después de casarse…».

PROF: Ah, bueno, porque acaba de casarse… O, sencillamente, «Tres meses después», ¿no? O «Tres meses más tarde» depende de lo que haya usado «después» o «más tarde» porque ya tendría que verlo. Sí, claro y simplificas la escritura. A ver, había más manos. Eres… Noelia.



37 NOELIA: Sí. A ver, «A los 6 años», yo pondría «A los seis años [coma]» y «seis» con letra.

38 PROF: Yo cuando he visto el «6» después de decirlo veinte veces… Da igual, lo ponéis todos, Sergio lo has puesto igual que todos los demás, «seis» con letra. «A los seis años, [comita]». Qué más, Carlos.

39 CARLOS O: «Consuelo Tello Aznar (Utiel, Valencia 2 de noviembre de 1930) nació en el seno de una familia humilde en la ciudad de Utiel», «en la ciudad de Utiel» sobra porque ya
42 está…

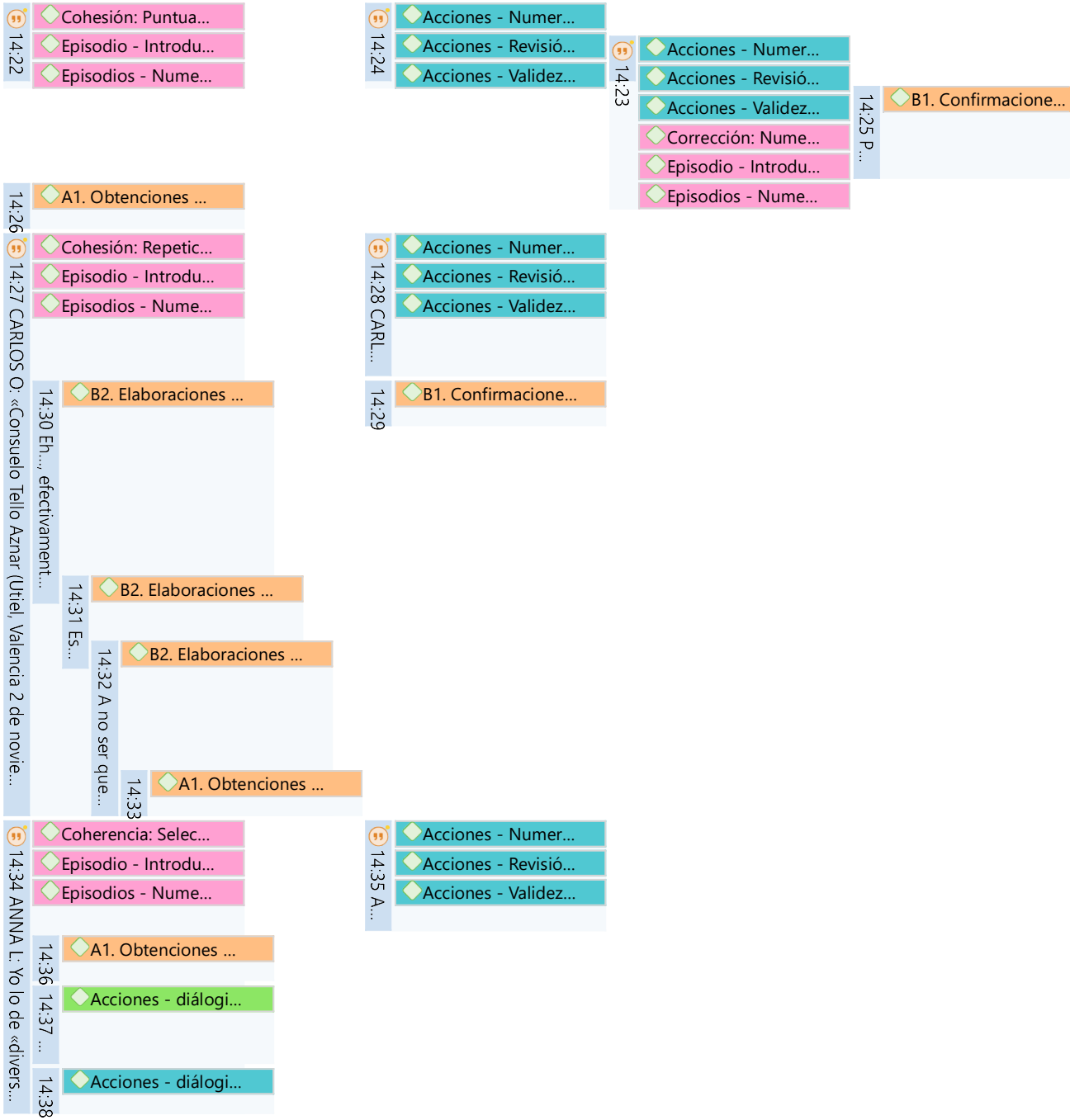
43 PROF: Claro, efectivamente. Eh…, efectivamente. [Relee] «Consuelo Tello tal… nació en el seno de…». Claro, es que entonces se nos queda tan corta la frase que habría que
44 repensar. [Comienza a pensar posibilidades en voz alta]. «Consuelo Tello tal… nació… nació en una familia humilde…». Nada, déjalo, «…nació en el seno de una familia humilde…» y quita «en Utiel». Es una repetición, a ver, no es que esté mal, pero es cierto que repites «Utiel» en dos líneas, en una línea y media no llega sin necesidad. A no ser que quites «Utiel» de aquí [se refiere al primer «Utiel»] y pongas solo la fecha, si te gusta más, aunque hemos dicho que es una fórmula poner el lugar y la fecha de nacimiento. En fin, tendrás que repensar un poquito, no es que esté mal. Anna.

ANNA L: Yo lo de «diversas actividades que se realizaban en el campo: rayolar, esporgar, vendimiar...», a lo mejor, los tres ejemplos, los quitaría.

PROF: ¿Por qué? [con asombro].

ANNA L: Pues porque como que con «actividades que se realizan en el campo» ya…

GARI: No



45 VOZ DE ALUMNA: Es que queda muy bonito.

46 ANNA L: O que a lo mejor eso, que la gente no entiende, no sabe lo que es, y entonces, a lo mejor, ponerlo después como explicación ya que todo está muy relacionado con el campo…

53 MIGUEL: Yo lo veo bien, ¿eh?

54 PROF: A ver, a ver, esto hay que comentarlo porque, primero, ¿«rayolar» y «esporgar» es castellano?

49 SERGIO: «Esporgar» está admitido pero «rayolar», no. [Eso dice él, pero «esporgar» no está en la RAE].

56 [Risas generales]

51 SERGIO: Porque lo acabo de buscar, que no había caído en eso.

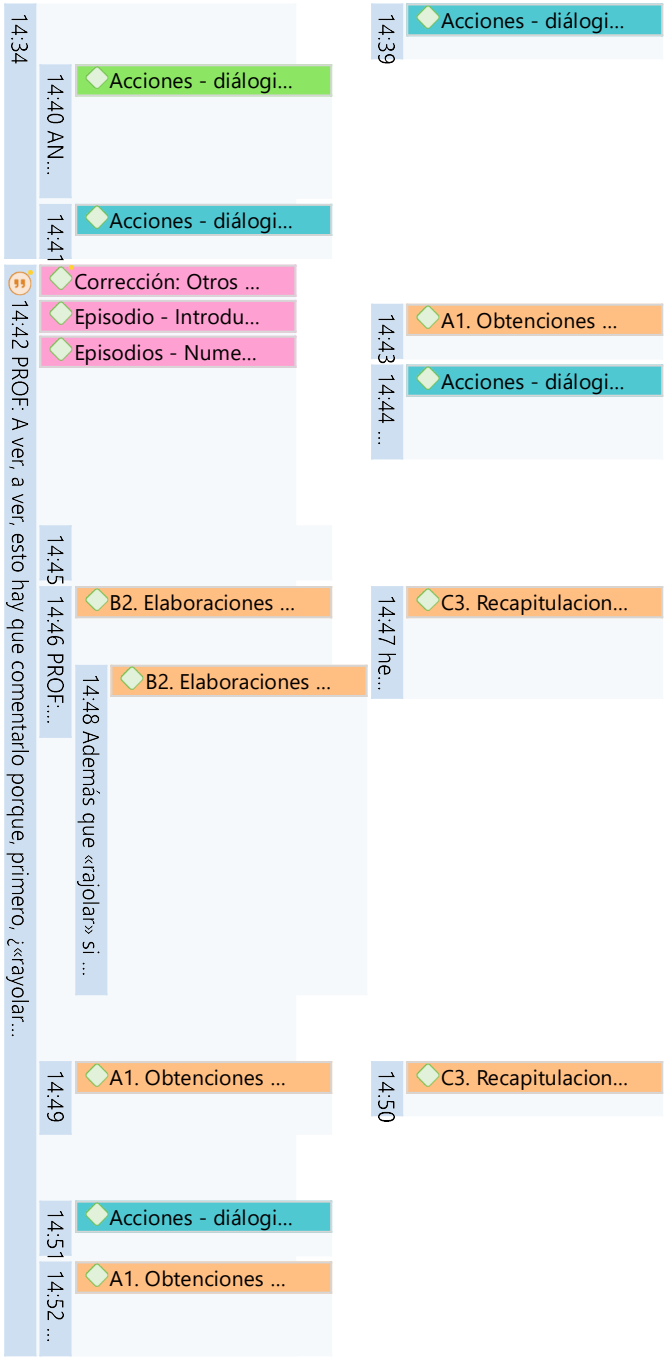
PROF: Yo cuando lo he leído he pensado son valencianismos que se han colado que son muy interesantes para ver lo que no debemos hacer. Además que «rajolar» *si fora en valencià seria amb «j» segur per a començar* y después… Por eso te he preguntado si «rayolar…», porque digo, igual, a ver, hay muchas palabras que existen en castellano sobre todo si son… específicos de tareas o de lenguaje específico de alguna parte. Vale, si «rayolar» no está en castellano, lo escribes en valenciano y lo pones en cursiva, si quieres, y si no, buscas su significado y lo escribes en castellano como toque.

VOZ DE ALUMNA. Aquí sí que lo pone.

PROF: ¿En la RAE? Id a la RAE, rae.es, un segundo Lucía, ahora te doy voz, «esporgar» que a mí me suena totalmente a *valencià*, si está admitido, pues vale.

SERGIO: «Esporgar» sí y «vendimiar» también.

PROF: ¿En la RAE? Rae.es, no me busquéis en cosas raras que luego resulta que tal… «Vendimiar» *està clar.*



[Sergio lo busca].

PROF: [Relee el fragmento] «A los 6 años compaginaba la escuela con las diversas actividades que se realizaban en el campo: rayolar, esporgar, vendimiar...». A mí, es que..., yo sí que las pondría porque le está dando una riqueza.

MIGUEL: Sí, sí, sí.

ANNA L: Sí, ya, si es muy de todo, está todo muy relacionado, pero a lo mejor explicar por ejemplo…

PROF: Sí, si luego nos tendrá que explicar lo que es, desde luego, porque yo no sé lo que es «rajolar», «esporgar» *encara m'ho puc imaginar,* pero «rajolar» no sé lo qué es, *fer rajoles?*

[Voces sobre lo que significa con risas].

PROF: «Esporgar» debe ser separar… la hierba mala o algo así.

VOZ DE ALUMNA: Pero es que no sale en la RAE

PROF: ¿El qué?

VOZ DE ALUMNA: Ni «esporgar» ni «rajolar».

[La profesora mira a Sergio como pidiendo explicación, con los brazos en jarras, pero sonriendo].

SERGIO: No en la Rae, no, sale como referencia de Google.

PROF: Ah, claro, qué gracioso, os he dicho que busquéis…, no podéis buscar si una palabra es correcta o no en Google, porque, claro, Imaginaos, no, no, no, no, buscar en la rae.es, tenéis el diccionario.

GARI: Pero, y si no tiene traducción igual tiene que ponerlo así.

PROF: Si no tiene traducción que lo ponga en cursiva, que lo ponga en *valencià* en cursiva, pero que se curre la traducción, a ver si la encuentra. Si no lo quiere traducir, me parece bien,

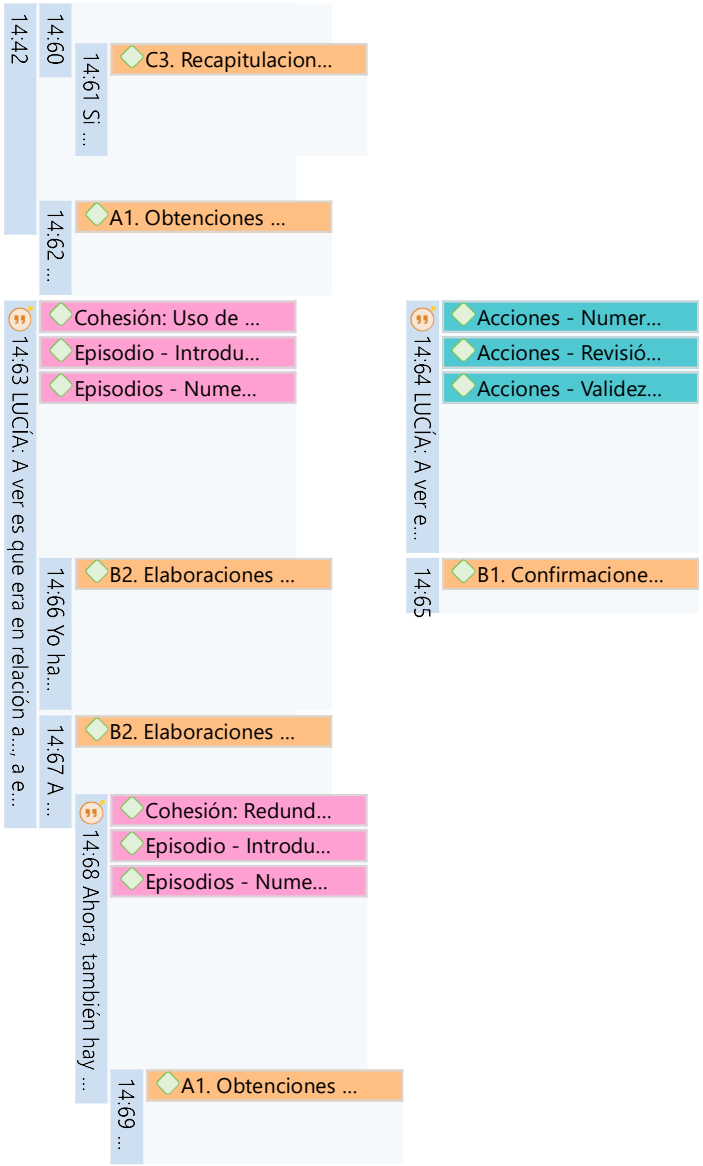
14:42
14:53 B1. Confirmacione...
14:54 Acciones - diálogi...
14:55 A1. Obtenciones ...
14:56 Acciones - diálogi...
14:57 Acciones - diálogi...
14:58 PROF: A... C3. Recapitulacion...
14:59 Acciones - diálogi...
14:60 P... B2. Elaboraciones ...
B2. Elaboraciones ...

71 pero primero *«rajolar» serà amb «j»,* no me fastidies, con «y» griega no es seguro, en *valencià*, eso para comenzar. Si lo quieres dejar en valenciano, no me importa, pero en cursiva y
74 bien escrito y, si los buscas y los traduces, también bien. Y luego queremos que nos los expliques ya en algún momento dado lo que son, porque nos morimos de curiosidad. Vale, aquí… A ver, había más manos…, Lucía.

72 LUCÍA: A ver es que era en relación a…, a esto mismo que estábamos hablando. Es que quizás lo que cambiaría sería el formato, porque la enumeración es como que me corta un poco el hilo, entonces, lo que sí que pondría sería ejemplos: «…diversas actividades que se realizaban en el campo, por ejemplo, la vendimia y…» lo que sea «rayolar» y «esporgar».

PROF: Vale, esa es una posibilidad. Yo había pensado, a mí se me había ocurrido «A los seis años, compaginaba la escuela con las diversas actividades que se realizaban en el campo como *rajolar, esporgar* o vendimiar». Por ejemplo, no hace falta… A mí lo que menos me gusta es que suelte aquí [señala los puntos suspensivos] estos tres puntos sueltos. Está bien, es una cuestión de tono. Ahora, también hay otra cosa, dice «A los 6 años compaginaba la escuela con las diversas actividades…» ¿para qué «diversas actividades»?, si ya son actividades y son diversas, fuera «diversas». Lo que quiero que os deis cuenta…, no es que esté mal, pero es otra un tópico de esos que se nos pega como el «seno de la familia» o «diversas actividades», se nos pega ahí y hay que plantearse si nos hace falta o no, ¿vale? Estáis aquí. [Mira mano levantada y dice el nombre]. Sara.

VIOLETA: [Habla a un compañero, no en alto para toda la clase]: «*Esporgar» en valencià sí que existís y «rajolar» en valencià també*…



75 SARA: «Durante su juventud tuvo varios romances, que no acabaron de cuajar».

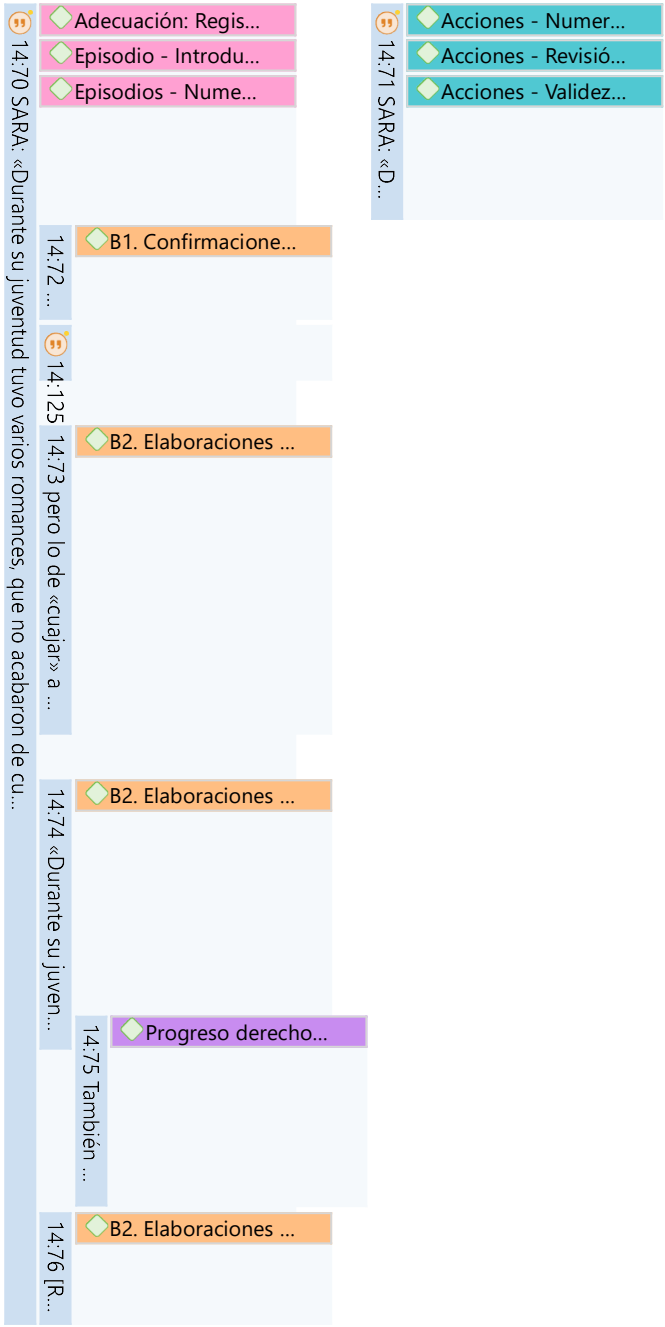
76 PROF: Eso es total.

77 SARA: Es que lo veo muy coloquial.

78 PROF: Hombreeee, muy coloquial, efectivamente, eso es exactamente…

79 OTRA VOZ: Y la «mujer todoterreno»…

80 PROF: Ahora hablaremos [a la alumna que acaba de intervenir, porque quiere acabar con lo de «cuajar»], pero lo de «cuajar» a mí no me ha gustado. Primero porque suena a «cuajo», el «cuajo» de la leche, ya sé que se dice, pero es como te dice Sara demasiado coloquial para este contexto, ¿eh?, es inadecuado, es una cuestión de adecuación del texto, no es que sea incorrecto…, es una cuestión de adecuación, es cierto… «…tuvo varios romances…» y te piensas cómo lo puedes decir que no digas que… Aparte de que esta coma no estaría bien, esta coma estaría mal. [La profesora empieza a proponer posibilidades]: «Durante su juventud tuvo varios romances» o sencillamente «Durante su juventud tuvo varios romances, pero hasta que no conoció a tal, tal, tal,…» no sé, algo así que no hace falta ni dar la explicación, ya se supone que no cuajaron, o si cuajaron y se rompieron nos da igual. Es muy graciosa la manera de expresarlo, pero es demasiado coloquial. También me gusta mucho que, naciendo en los años treinta, haya tenido unos cuantos romances en su juventud que no cuajaron, me parece fantástico, porque aquí ya… son los años cuarenta… fantástico, es decir, que se la ve una mujer bastante… liberal [hace gestos de poderío]. A ver qué más. [Retoma la oración] «Durante su juventud tuvo varios romances…», por ejemplo, ¿no?, «…pero hasta que no conoció a Rafael Latorre a los 26 años» o «pero no se casó hasta que no



80 conoció» o lo que sea, lo que tu veas, le das ahí unas vueltas, pero quita el «cuajar» ese...

83

81 SERGIO: Sí, sí, ya.

84 PROF: A ver qué más. [La profesora señala a una alumna, Inés (es Inés N.]

INÉS N: Cuando dice «coincidiendo con la fecha de vendimia. Este sobreesfuerzo le hizo abortar», yo es que lo pondría de
85 otra manera.

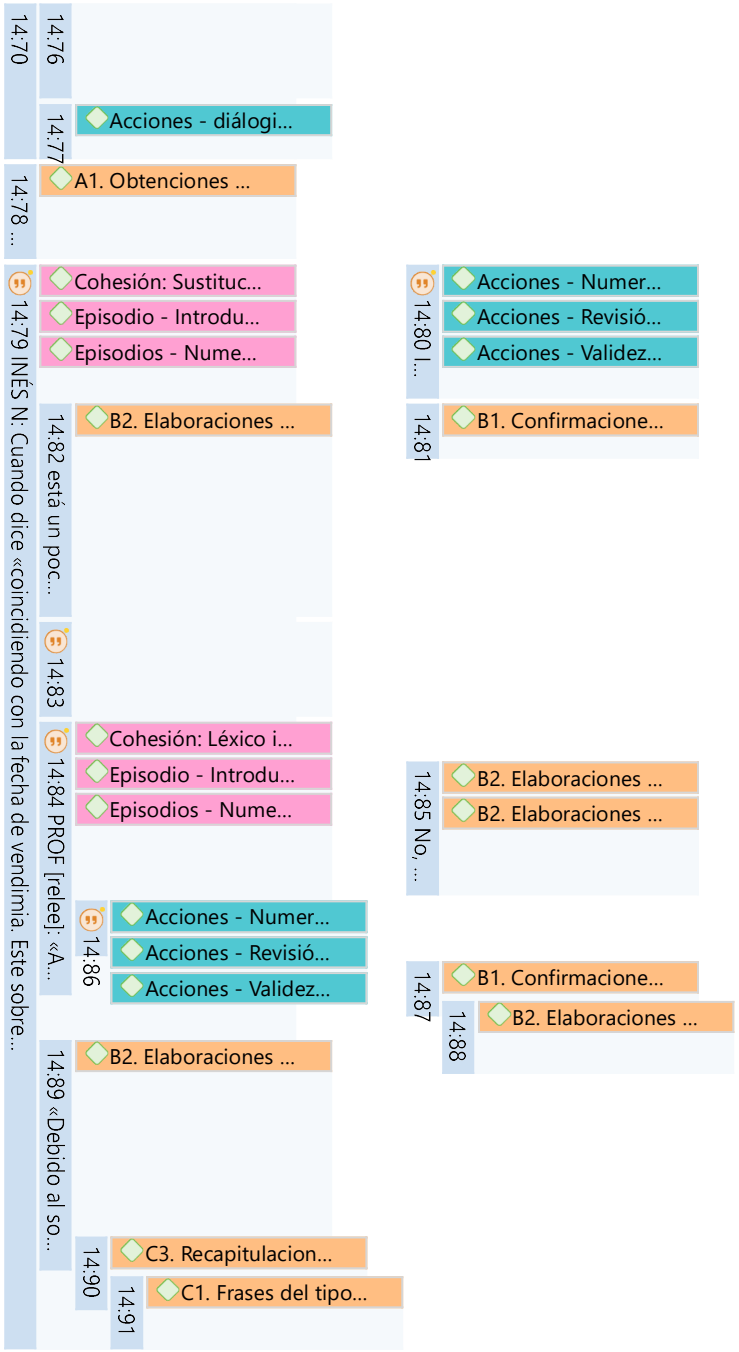
86 PROF: Sí, porque de hecho, no sabemos…, sí, es cierto, está un poco mal expresado, es cierto, porque «la vendimia» no es un sobreesfuerzo, es el hecho de vendimiar…, entendemos lo que
87 quieres decir pero no está bien expresado por escrito, tiene razón Inés.

88 INÉS N: Si pusiera por ejemplo «el sobreesfuerzo que supone la vendimia»…

PROF [relee]: «A los tres meses después de casarse, se quedó embarazada, coincidiendo con la fecha de vendimia…». No, coincidiendo con «el período», además, más que una «fecha» es un «período» o un «tiempo» o algo así.

GARI: O «una época».

PROF: O «una época» o algo así, «con el período de vendimia» mmm… y ahora quizá un punto y coma o algo así, deberías dar una explicación, ehhh… [Relee y reformula] «Debido al sobreesfuerzo de este trabajo» o «de esta tarea» o algo así que haga referencia a la vendimia, «debido al sobreesfuerzo de haber participado en esta tarea» o «de haber realizado» o lo que sea, las tareas o esta labor porque las tareas del campo se llaman «labores del campo», recordad que tenéis todos esos sinónimos ahí disponibles, «…abortó y cayó…», hay que cambiar entonces los verbos, esto os dais cuenta, si cambias



algo, pum, pum, pum, rápidamente te pide cambiar un montón de cosas. Algo así. [Mira a una alumna] Paula, alto y claro.

PAULA: Que en la penúltima línea dice «Actualmente, a los 88 años tiene una gran vitalidad», no es nada de norma es… la forma de expresar lo de «Y hace las tres cosas que más le gustan», el «hace» ese, le sugeriría que pusiera que «disfruta de las tres cosas que más le gusta hacer» o algo así, si no es un poco coloquial.

PROF: Muy bien, cuidado con los verbos «hacer» que sirve para todo, todo «se hace» pero claro, no se «hace» igual un trabajo que una afición, muy bien, muy preciso eso: «Y disfruta de las tres cosas que más le gustan», muy bien. Sí, vale, es una cuestión muy precisa, es una cuestión de lenguaje, de precisión léxica.

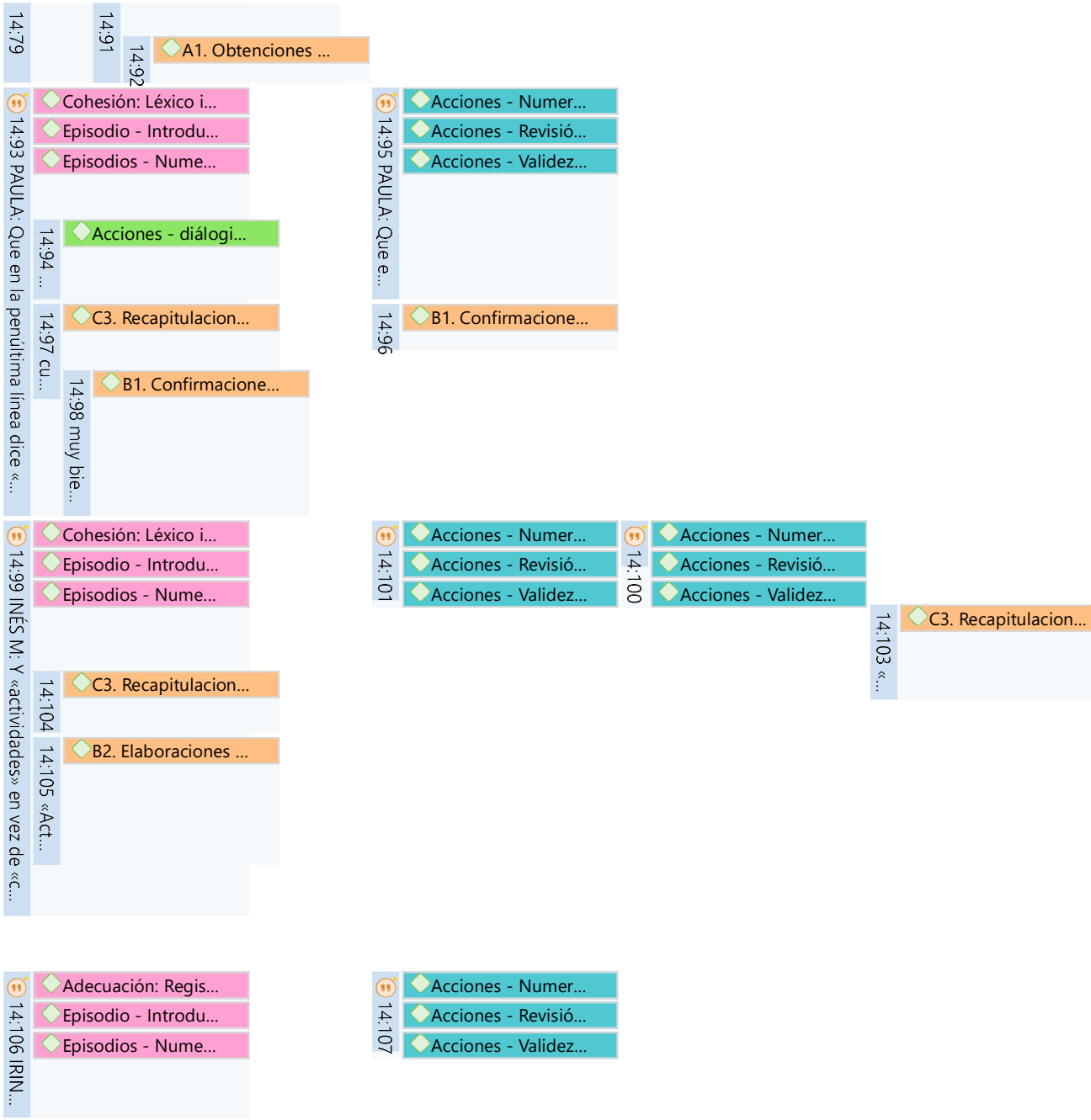
INÉS M: Y «actividades» en vez de «cosas» o de las tres «aficiones».

PROF: Claaaro, «hacer» y «cosas» es exactamente lo que os digo palabras comodín, todo es una «cosa» y todo se «hace», no, se disfruta de una afición o… si encuentras otra manera de decirlo que te guste más, Sergio, pero, evidentemente, «Actualmente, a los 78 años, tiene una gran vitalidad y disfruta de las tres aficiones que más le gustan» o «de sus tres aficiones preferidas» o algo así, «coser, jugar a la brisca y ver la telenovela de Televisión Española». Me encanta, me cae muy bien. Díselo de mi parte.

[Risas]

IRINA: Es otra cosa. Donde pone «y su marido se dedicaba de sol a sol», ¿de sol a sol» está bien? Porque…, no sé, no…

PROF: A ver. ¿Dónde está?, que me he perdido. Hay algo más por cierto que no se me olvide… pero vale. [Relee] «Durante



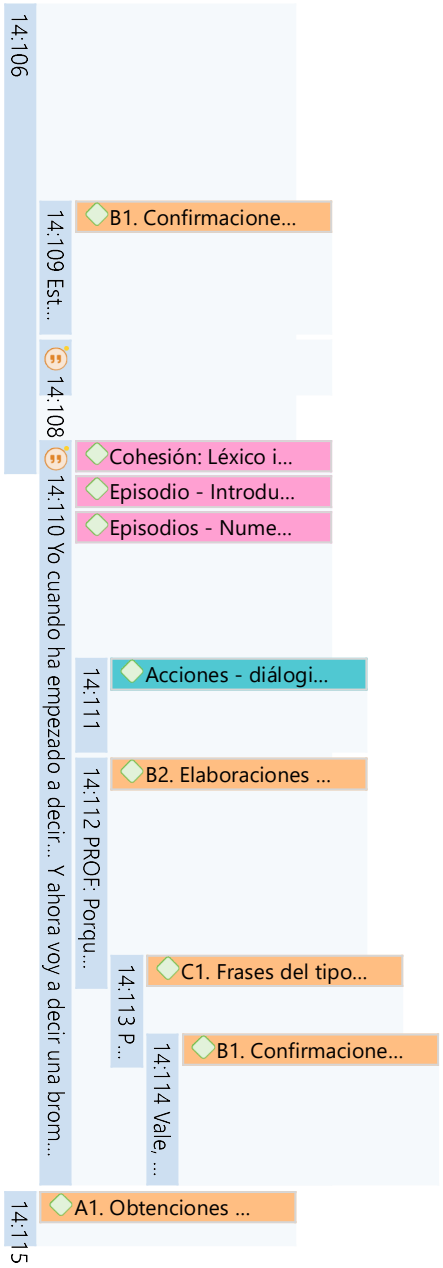
95 toda su vida se ha sido…», uy, «se ha sido», aquí hay una errata…, «…Durante toda su vida se ha sido una mujer todoterreno…», ahora iremos al «todoterreno» también… [continúa releyendo] «…ya que se ha encargado de su casa, de sus hijos y del campo, mientras que su marido se dedicaba de sol a sol a la albañilería». Está bien, también está en el límite de lo coloquial, se dice así, trabajar de sol a sol, doce horas trabajando…

96 IRINA: Pero sería «trabajaba», no «dedicaba».

97 PROF: [Relee] «…mientras que su marido se dedicaba de sol a sol a la albañilería…» Bueno, sí, más preciso «trabajaba»… Yo cuando ha empezado a decir… Y ahora voy a decir una broma pero solo para que me entendáis, que creo que tiene que ver con lo que tú dices, cuando he leído «mientras que su marido se dedicaba», digo «se dedicaba a estar a la bartola»…

98 VOCES DE ALUMNAS: Sí, sí, yo también. [varias voces que lo corroboran].

PROF: Porque claro, ella está ahí, trabajando en el campo y en la casa, mientras su marido se dedica… a pasearse al solecito, que ya sé que, evidentemente, inmediatamente dice que no, pero es cierto que ese «se dedicaba» nos confunde un poco, claro, en seguida lo de «sol a sol» te vuelve a colocar donde toca. Pero tened cuidado porque la escritura es así y hay que llevar al lector por donde tú quieres no por dónde la escritura quiere. Vale, si no has utilizado mucho lo de «trabajar» lo puedes utilizar aquí y lo de «sol a sol» en el límite del coloquial, ¿eh?, porque es correcta, es una expresión que se puede utilizar, no me parece mal que la utilices, pero cuidado. A ver, Violeta.



100 VIOLETA: El «mientras que» aparte de que se repite porque hay… que se repite «mientras que» y la primera vez yo pondría otro conector.

101 PROF: ¿Dónde está? Por favor, me lo dices.

102 VIOLETA: «…mientras que dos años más tarde tuvo a su primera hija…», y luego «…mientras que su marido…». Porque queda «…Este sobreesfuerzo le hizo abortar y caer en una gran depresión; mientras que dos años más tarde…», no sé, no me acaba de…

103

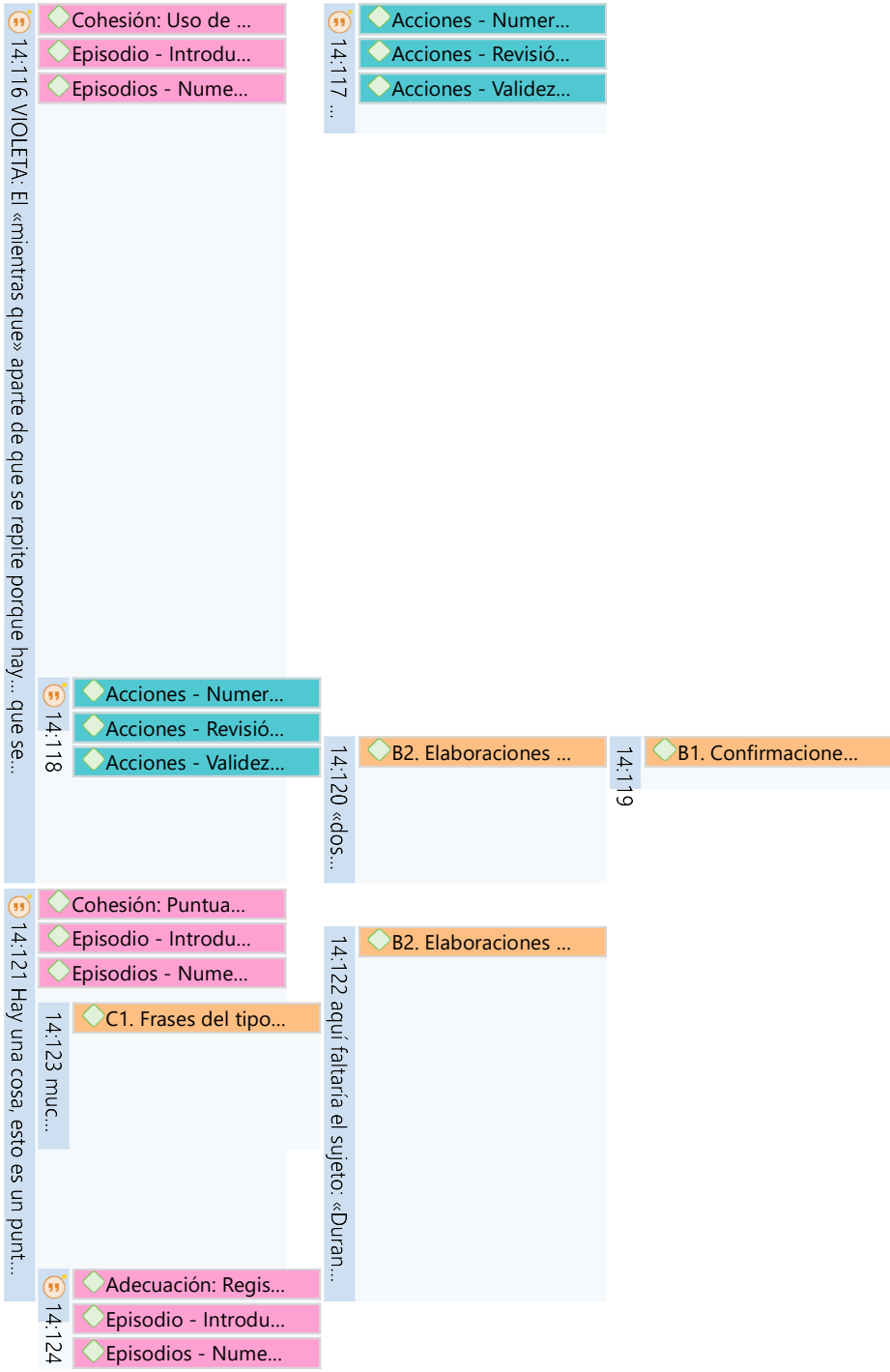
104 PROF: A ver, «mientras que» y «mientras que»…

105 VIOLETA: A parte del que el primer «mientras que» como que no acaba de pegar.

106 PROF: Sí, «…debido al sobreesfuerzo de esta labor, abortó y cayó en una gran depresión…».

107 SERGIO: «Dos años más tarde».

PROF: Sí, «dos años más tarde», yo creo que ese «mientras que» tiene toda la razón, «Dos años más tarde» o «Tiempo después» según lo que ocurra con los «años», veas a ver, «tuvo a su primera hija Consuelo y dos años después a Rafael», vale. Hay una cosa, esto es un punto y aparte [señala el punto y aparte detrás de «Rafael»], hay que tener mucho cuidado, aquí faltaría el sujeto: «Durante toda su vida, Consuelo ha sido…», porque si no…, mucho cuidado con eso, que en vuestros escritos olvidáis el sujeto y vais liando al primo al hermano y ese «su» ya no se sabe de quién es ese «su», de verdad, y eso es parte de la escritura, evidentemente. Vale. O es un punto y seguido o aquí se retomaría el sujeto «Consuelo» o como la puedas llamar, lo que pasa es que la hija también se llama Consuelo, mala suerte, qué le vamos a hacer, qué le vamos a hacer. A ver, «Durante toda su vida, Consuelo ha sido una



108 mujer todo terreno». No me disgusta, pero es un poco coloquial, no me disgusta porque se te ve ahí a ti y a tu abuela, y entre el «cuajo» y… pero, eh…, si lo vas a mantener o lo pones entrecomillas como si lo dijera ella o si lo dijera alguien de ella o algo así o si no, intentas buscar un sinónimo pero que mantenga esta esencia, esta gracia que tiene, si no, deja el «todoterreno» entre comillas, busca a ver, piensa y si no encuentras uno mejor lo pones y, si no, nada mejor «todoterreno» entre comillas. Patricia qué.

109 PATRICIA: En la última línea, cuando pone «telenovela de Televisión Española», ¿no es un poco repetitivo?

110 PROF: Sí, es verdad.

111 GARI: «la Primera cadena».

112 ANNA L: «telenovela» y ya está.

113 PROF: Es que la que le gusta es la de Televisión Española.

114 SERGIO: [asiente] Sí.

115 [Risas]

116 ANNA L: Y si pones el nombre de la telenovela.

117 GARI: El título.

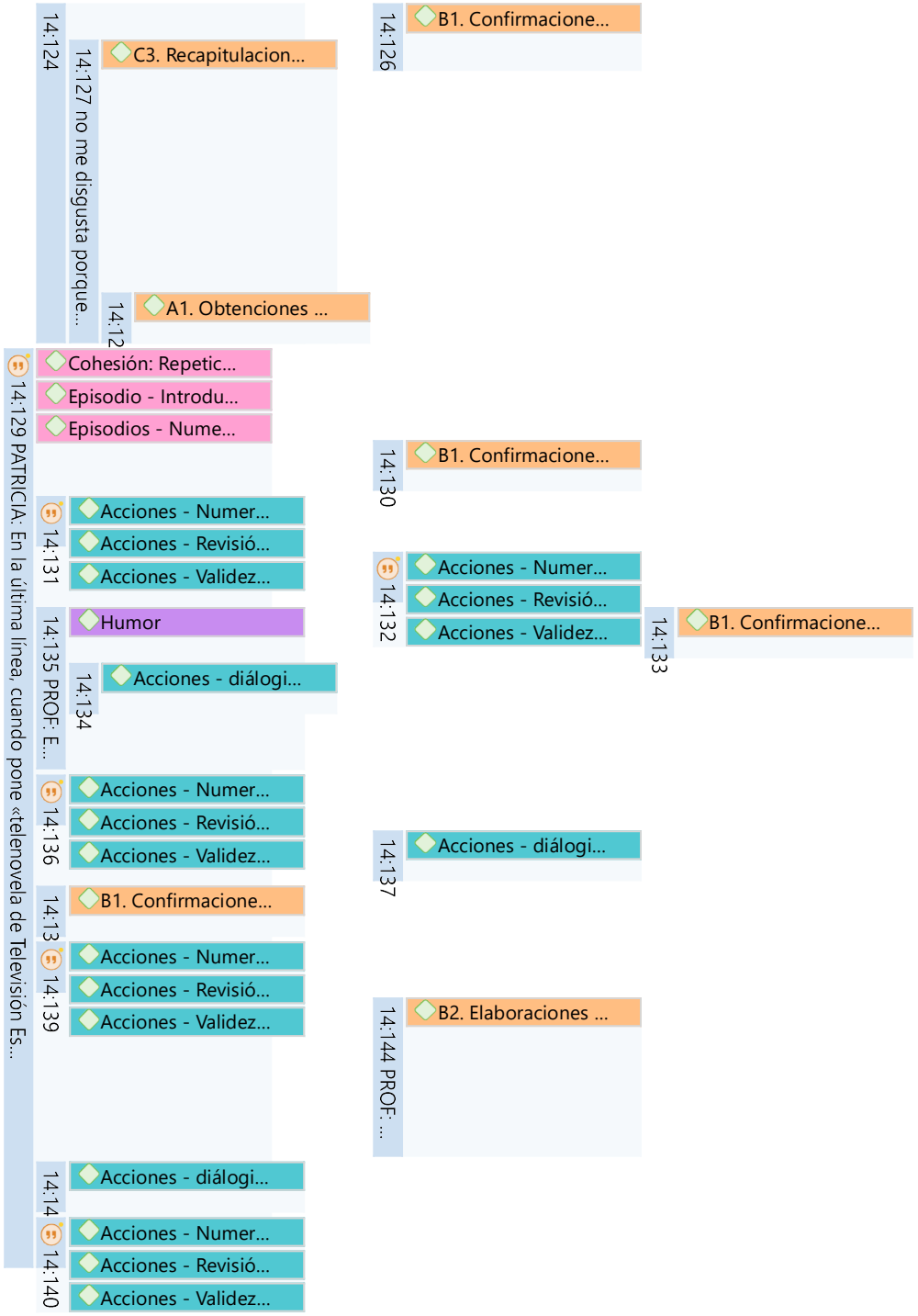
118 PROF: Es que le gustan las que pongan en Televisión Española.

119 VOCES: O de «TVE». O «de la 1».

120 PROF: A ver, no sé si es cierto o no, pero tal y como lo ha escrito yo he entendido que a tal hora, hagan la telenovela que hagan, desde hace no sé cuántos años, ella se sienta allí a ver la telenovela.

121 [Sergio asiente con la cabeza].

122 MIGUEL: Poner «la 1» ¿o es muy coloquial?



123 PROF: la «1» no, seria «RTVE» o algo así o «TVE» o algo así, o si no lo puedes dejar así y ya está, hay una repetición pero tampoco es tan horrorosa porque Televisión Española está con mayúscula y el mensaje yo creo que ha llegado muy claro. Lleva un montón de años sentándose después de comer… [Mira la pantalla y, tras un instante retoma algo que ya se había dicho] Aquí el «mientras que» sí que pega, arriba no tenía sentido pero aquí sí que es «mientras que», arriba no, aquí sí.

124 Muy bien, muy bien, nos ha gustado mucho y también la revisión.

125 [Aplauso]

126 PROF: ¿Qué? ¿Miramos el siguiente aunque sea para empezar

127 a leerlo?

128 VOCES DE ALUMNOS: No está.

129 PROF: ¿No está?

VOCES ALUMNOS: No. ¿Héctor no está?

PROF: Vamos a ver el siguiente. Noelia, ¿lo leemos?, aunque

130 solo sea leerlo, quizá el próximo día nos toque…, porque lo veo muy largo para…, a no ser que esté muy bien, hay que pensar.

131 Pero lo podemos leer, ¿de acuerdo? [Lee el lugar de

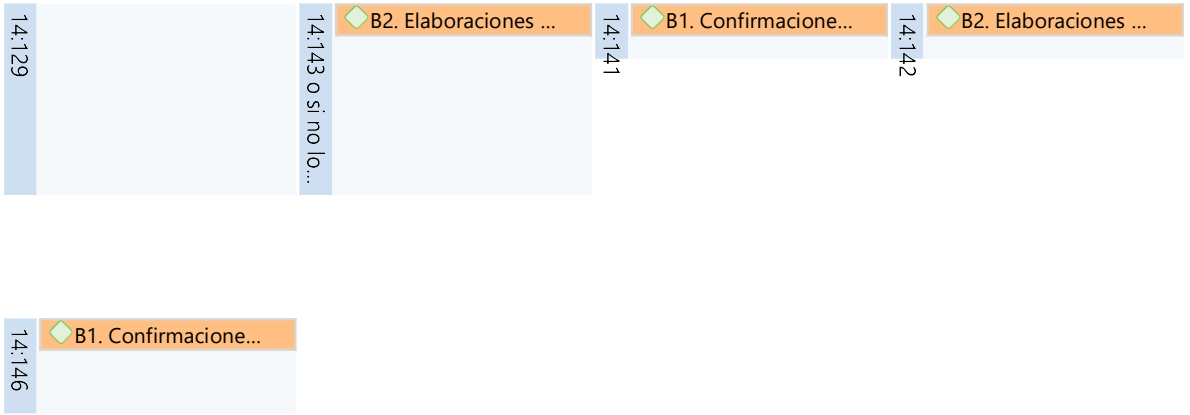
132 nacimiento] «Mora de Rubielos», mi padre nació en Rubielos de Mora.

133 [Voces de alumnado que no se entiende lo que dicen]

VOCES DE ALUMNAS: Arantxa, no hemos firmado.

PROF: Ahora firmáis, ahora firmáis. La cámara sigue en funcionamiento, ¿verdad?

[Violeta, que está al lado de la cámara, la mira y asiente con la cabeza]



134 PROF: ¿Qué día es hoy? 30 de abril… A ver… ehhh…, «Mari Carmen, una vida dedicada a los demás» es el título, ¿vale?, lo digo porque para que se vea todo lo vamos a bajar [se refiere a que, para que quepa toda la entrada en la pantalla, no puede verse el título]. Léelo, por favor, Noelia.

135

15. Revisión de la decimoquinta entrada del blog (C15): Noelia (1:00:51 a 1:07:44). 1ª parte.

[Héctor, el autor de la siguiente entrada, no está. Después va la de Noelia]

[Como queda poco tiempo, la entrada de Noelia se empieza en la sesión 6 (la 4 del análisis, dado que la 3 y 4 no se oyen9 y se retoma y acaba en la sesión 7 (la 5 del análisis). Para que tenga un sentido unitario, juntaremos los dos fragmentos en este documento, pero indicando las dos partes diferenciadas de la revisión, que, como decimos, corresponden a dos días consecutivos de revisión]

PROF: ¿Qué? ¿Miramos el siguiente aunque sea para empezar a leerlo?

VOCES DE ALUMNOS: No está.

PROF: ¿No está?

VOCES ALUMNADO: No.

PROF: ¿Héctor no está?

VOCES ALUMNADO: No.

PROF: Vamos a ver el siguiente. Noelia, ¿lo leemos?, aunque solo sea leerlo, quizá el próximo día nos toque…, porque lo veo muy largo para…, a no ser que esté muy bien, hay que pensar. Pero lo podemos leer, ¿de acuerdo? [Lee el lugar de nacimiento] «Mora de Rubielos», mi padre nació en Rubielos de Mora.

MIGUEL: Está al lado de mi pueblo.

[Voces de alumnado que no se entiende lo que dicen]

VOCES DE ALUMNAS: Arantxa, no hemos firmado.

PROF: Ahora firmáis, ahora firmáis. La cámara sigue en funcionamiento, ¿verdad?

[Violeta, que está al lado de la cámara, la mira y asiente con la cabeza]

PROF: ¿Qué día es hoy? 30 de abril…

[Ruido de voces de alumnado]

PROF: A ver… ehhh… «Mari Carmen, una vida dedicada a los demás» es el título, ¿vale?, lo digo porque para que se vea todo lo vamos a bajar [se refiere a que, para que quepa toda la entrada en la pantalla, no puede verse el título]. Léelo, por favor, Noelia.

NOELIA [lee]

15:1 L…

A1. Obtenciones …

MªCarmen, una vida dedicada a los demás

María del Carmen Agustín Albalate (Mora de Rubielos, Aragón, 9 de julio de 1947) es una mujer que destaca por su gran vitalidad y sus dotes en la costura, pero sobre todo por su dedicación a los demás a lo largo de toda su vida. Originaria de una familia humilde y trabajadora, es la mayor de dos hermanas. A los siete años, por necesidades económicas, sus padres y su hermana pequeña se trasladaron a la ciudad de Valencia, por tanto se quedó sola a cargo de su abuela enferma, lo que hizo que su rendimiento en la escuela bajara considerablemente, haciéndola madurar antes de hora. Años más tarde, tras la muerte de esta, se vio obligada a desplazarse a Valencia con su familia. Allí logró acabar sus estudios primarios, trabajó en un taller de alta costura y conoció al que sería su futuro marido, Juan Pedro Guillén Marín, con quien tuvo tres hijos: Santiago, Pedro y MªCarmen.

PROF: Muy bien, ¿eh?, está muy bien enlazadito, cómo se nota…, cómo se nota cuando está bien enlazado que todo va seguidito y fluye, no nos atrancamos al leer. Pasan cosas, pero aun así… Di, Gari.

GARI: Una cosa, a ver, ¿no debería de poner «Teruel» en vez de «Aragón», quiero decir, la provincia en vez de la comunidad?

PROF: Yo también pondría Teruel, o todo o solo Teruel. Dado el destinatario que somos nosotros, con «Teruel» ya vale.

NOELIA: No sabía si poner «Teruel» o «Aragón».

PROF: «Teruel» está bien.

VOZ DE ALUMNA: «Allí, [coma] logró acabar».

PROF: [Relee] «Allí logró acabar», sí, pero no hace falta, cuando es una palabra, ya lo dijimos, cuando es una palabra «allí», «mañana», «Mañana vendrá» no solemos poner «Mañana *coma* vendrá». A ver qué más, Inés.

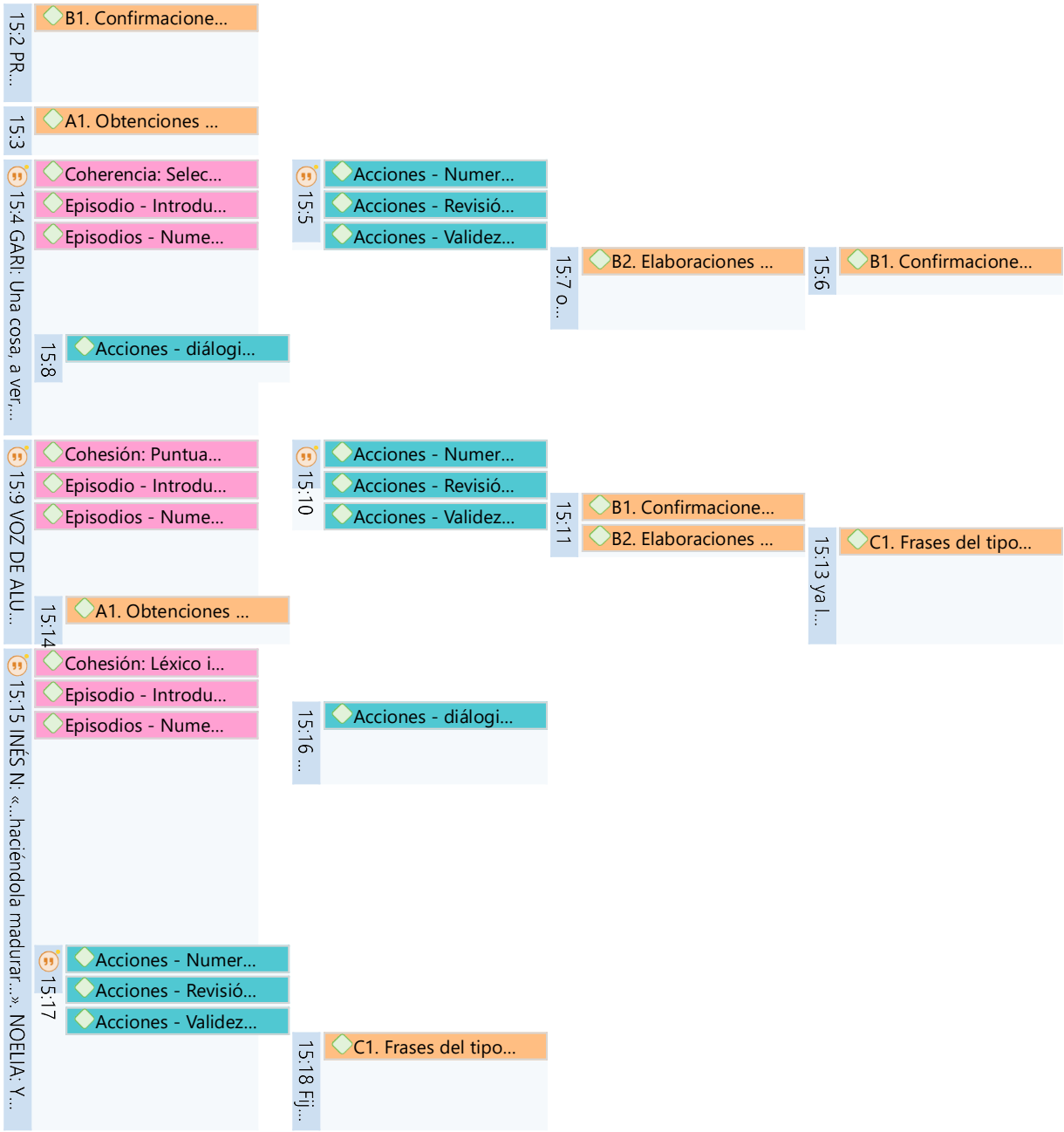
INÉS N: «…haciéndola madurar…».

NOELIA: Ya…, es que no sabía cómo poner…, quería poner lo de «madurar antes de hora» pero el verbo no…

PROF: No, el verbo, no. [Relee el fragmento]: «…por tanto se quedó sola a cargo de su abuela enferma, lo que hizo que su rendimiento en la escuela bajara considerable…», «…lo que hizo que su tal…, tal…, tal…»

VOZ DE ALUMNA: «…y que madurara…».

PROF: [Retoma la reformulación que la alumna acaba de decir] «…y que madurara antes de hora». Fijaos, esta es una cosa que pasa mucho, fijaos en esta construcción, va, rápidamente y acabamos con esto, dice: «…lo que hizo que…» y luego enlaza



dos, dos…, dos…, digamos, dos completivas…, dos elementos: «….lo que hizo que… bajara… y que madurara». Lo digo porque muchas veces hacéis esta construcción y en la segunda parte, el segundo miembro ya se os ha olvidado que depende de «…que hizo que…» y entonces ponéis una cosa que queda fatal, y entonces, para explicaros eso por escrito es complicadísimo. ¿Vale? Quiero decir que está bien construido y en realidad… el «haciéndola» queda fatal, y aparte de que no sé si es «haciéndola» o «haciéndole».

NOELIA: ¿Y qué podía poner?

PROF: «Madurara»

NOELIA: Ah, vale.

PROF: [Relee y reformula] «…por tanto se quedó sola a cargo de su abuela enferma, lo que hizo que su rendimiento en la escuela bajara considerablemente…».

VIOLETA: «…y madurara».

PROF: «…y madurara…», Queda un poco raro. Eh…

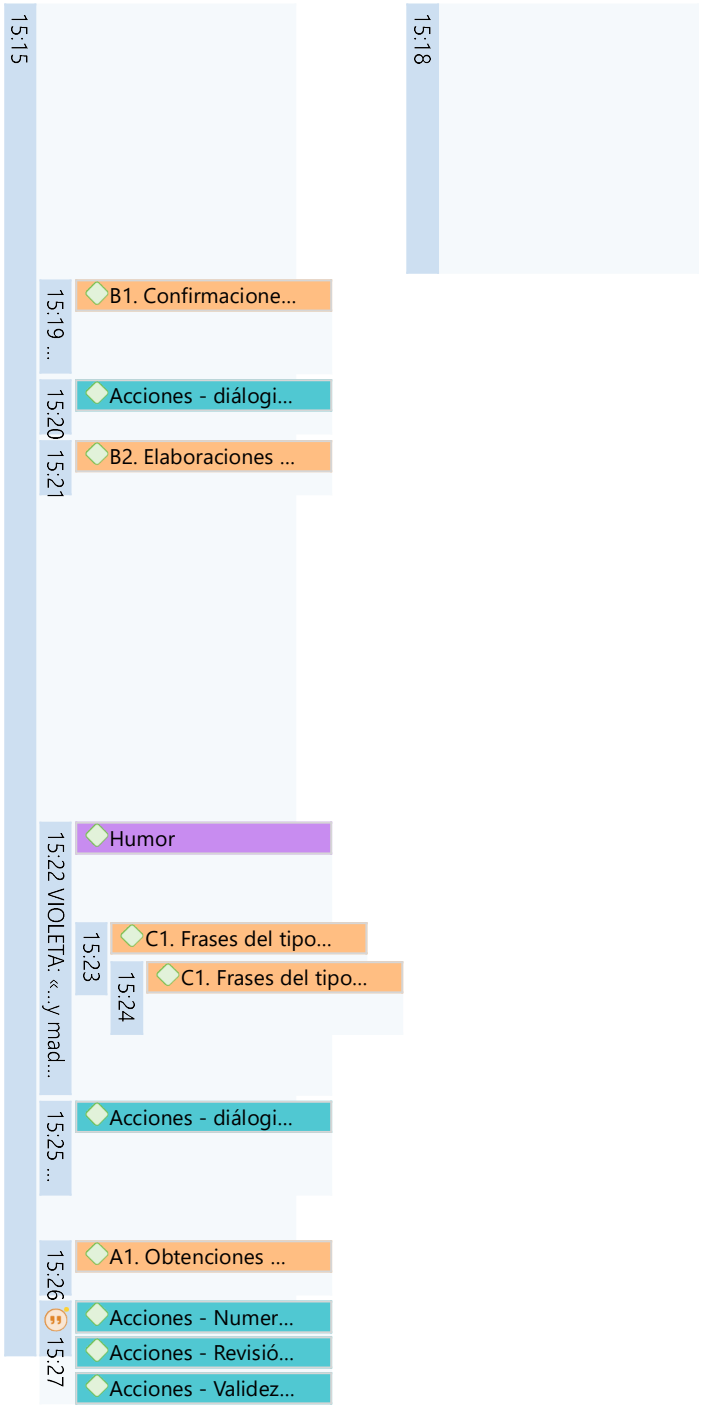
VIOLETA: «…y madurara». Suena a manzana.

PROF: Suena a manzana, sí. Es verdad, tiene razón, lo siento en el alma, las cosas son como son, no pasa nada, no nos lo tomamos como afrenta ni nada, nos damos cuenta de lo divertido que es el lenguaje, que pasan estas cosas, que parece que se vaya a caer del árbol.

NOELIA: ¿Y cómo puedo poner esta frase para decir como que tuvo que hacer cosas antes de hora?

PROF: No, no, si queda, la intención queda clara, hay que buscar una manera de decirlo… Venga, va, ayudadla, por favor.

VOZ DE ALUMNA: «…haciéndola crecer demasiado pronto…».



48 PROF: A ver, «…lo que hizo que su rendimiento en la escuela bajara considerablemente…».

49 VOZ DE OTRA ALUMNA: «…creciera antes de hora…».

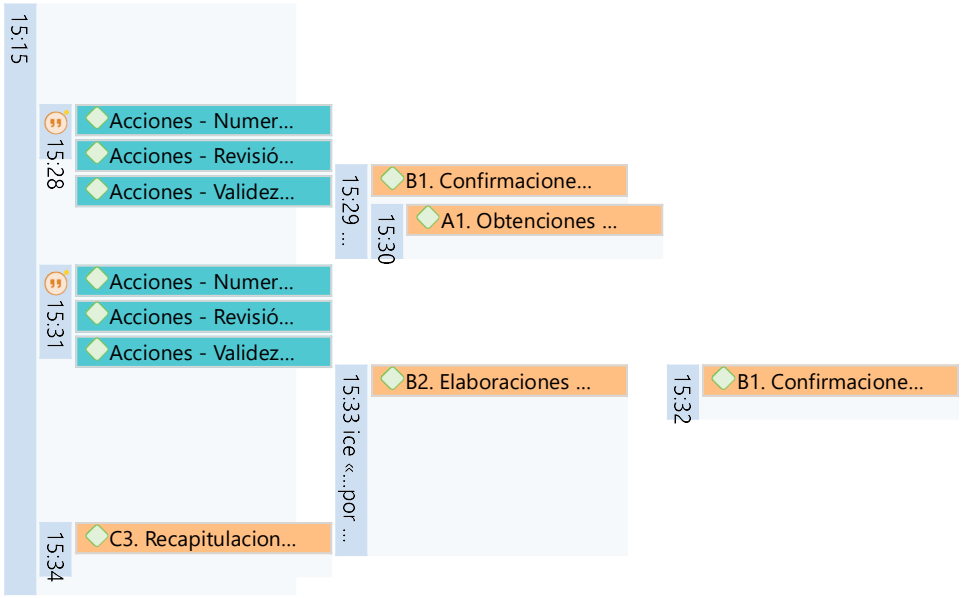
50 PROF: Puede ser que, en vez de «madurara», «creciera» o algo así. [Señala a Àngela que ha levantado la mano].

51 ÀNGELA: Yo lo pondría al revés, primero lo de que hizo que madurara y luego lo de su rendimiento en la escuela.

56 PROF: Sí, así se entiende mucho mejor, mira, dice «…por tanto
57 se quedó sola a cargo de su abuela enferma, lo que hizo que madurara antes de hora…», «…y que bajara…» o «y, además» o
58 «y, también, que bajara considerablemente su rendimiento en la escuela». Algo así. Bueno, piénsalo, pero sí, el «madurara» suelto ahí detrás, la manzana que se cae del árbol, pero no ha sonado mal el texto, muy bien, todo muy bien trabadito. De todos modos, el próximo día le echamos un vistazo más.

59 [Aplauso]

[Se acaba la clase, ruido de alumnado recogiendo cosas, moviendo sillas y saliendo del aula]



15. Revisión de la décimo quinta entrada del blog: Noelia (continuación) (0:42:16 a 0:51:42) 2ª parte en sesión5.

PROF: ¿Cuál toca ahora? El otro día empezamos el tuyo, ¿verdad?, pero solamente lo empezamos, lo leímos. ¿Ese? «Mora de Rubielos, lugar donde nació Mari Carmen». [La profesora mueve el blog y ajusta el porcentaje de visión en la pantalla para que se vea toda la entrada] Ahora sí se ve. Noelia, ¿lo puedes leer? [Pide silencio a Laura M.]. Venga va.

NOELIA [lee la entrada]

MªCARMEN, UNA VIDA DEDICADA A LOS DEMÁS

María del Carmen Agustín Albalate (Mora de Rubielos, Aragón, 9 de julio de 1947) es una mujer que destaca por su gran vitalidad y sus dotes en la costura, pero sobre todo por su dedicación a los demás a lo largo de toda su vida. Originaria de una familia humilde y trabajadora, es la mayor de dos hermanas. A los siete años, por necesidades económicas, sus padres y su hermana pequeña se trasladaron a la ciudad de Valencia, por tanto se quedó sola a cargo de su abuela enferma, lo que hizo que su rendimiento en la escuela bajara considerablemente, haciéndola madurar antes de hora. Años más tarde, tras la muerte de esta, se vio obligada a desplazarse a Valencia con su familia. Allí logró acabar sus estudios primarios, trabajó en un taller de alta costura y conoció al que sería su futuro marido, Juan Pedro Guillén Marín, con quien tuvo tres hijos: Santiago, Pedro y MªCarmen.

PROF: ¿Qué? Ayer comentamos alguna cosa. Carlos O., ¿qué? [lo menciona porque ha levantado la mano]

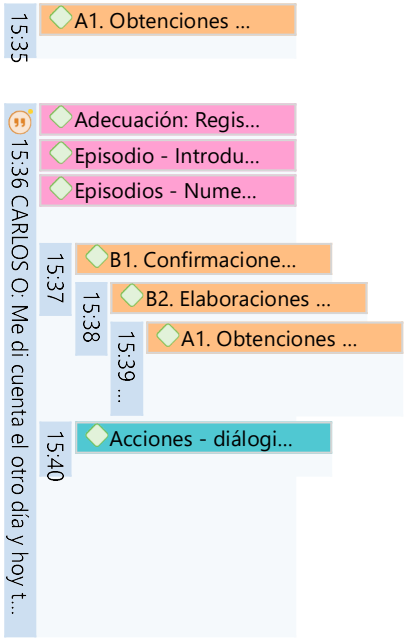
CARLOS O: Me di cuenta el otro día y hoy también, no sé, a mí me suena súper raro, «sola a cargo de su abuela enferma» suena como muy…, no sé, quizá soy yo.

PROF: A mí no me suena raro, [lee] «…por tanto, se quedó sola a cargo de su abuela enferma…», a mí no me suena raro, «se quedó ella sola», no «ella solamente», sino «ella sola», ¿qué decís los demás, los demás lectores y lectoras?

GARI: Está bien.

PROF: Yo no lo veo raro, «…por tanto se quedó sola a cargo de su abuela enferma…», que era joven, además.

VOZ DE ALUMNA: Joven no, pequeña.



69 PROF: ¡Tenía siete años!, es que es muy potente la cosa. ¿Tú cómo lo dirías? [a Carlos].

70 CARLOS O: Lo que me suena raro es lo de «abuela enferma», o
75 sea, no sé.

71 [Risas]

72 PROF: ¿Cómo lo quieres decir, «yaya»?

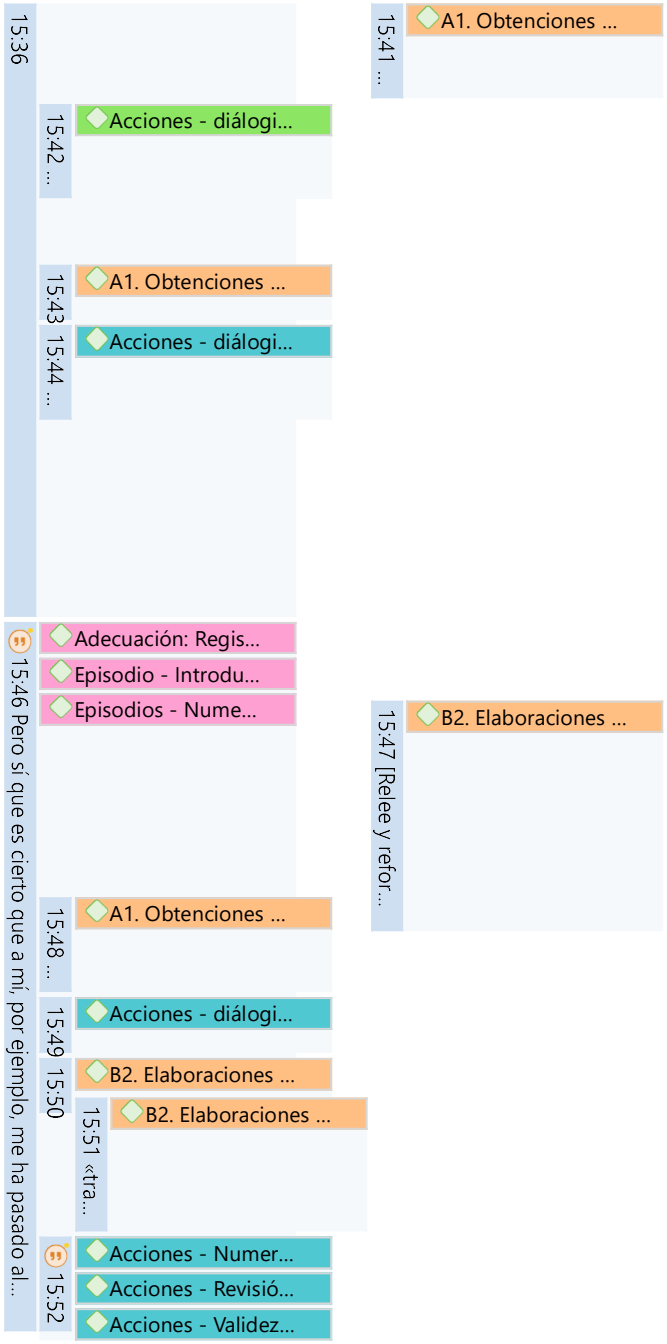
73 CARLOS: No lo sé, no lo sé, no, no, no, me ha sonado como fuerte, no sé, me ha hecho gracia al leerlo. Soy yo.

PROF: Vale, [riendo], bueno, creo que en este caso eres tú. Porque yo luego diré otra cosa, que también me ha pasado como tú, pero no era esta, ¿eh? «…Por tanto se quedó sola a cargo de su abuela enferma…» a mí me no me suena mal, a él le parece fuerte o le parece tal…, pero a mí me parece normal. Pero sí que es cierto que a mí, por ejemplo, me ha pasado algo así al decir «tras la muerte de esta», ahí ya, a mí me ha resultado un poco…, no está mal, pero… quizá… [Relee y reformula] «….se quedó a cargo de su abuela enferma lo que hizo que su tal…, tal…, tal... Años más tarde, tras el fallecimiento…», una de dos, o le pones nombre a la abuela y aquí tal… [se refiere a «la muerte de tal»] o «tras el fallecimiento de…» o no sé… ¿Como sinónimo de abuela solo tenemos «yaya»? ¿Eh?

VOZ DE ALUMNA: ¿Yaya está aceptado? ¿Formal?

PROF: Sí, es muy familiar, yo no lo pondría, por eso digo que si se os ocurría… «tras el fallecimiento…» o «tras la muerte…», tampoco pasaría nada, «tras la muerte…», o sencillamente «Años más tarde…».

VOZ DE ALUMNA: «…tras la muerte de su abuela, se vio obligada a…»



78 PROF: Habría que repetir «abuela». O «Cuando falleció…» o, bueno, no lo sé, y si no, lo dejas, pero a mí me suena un poquito raro lo de «la muerte de esta». Es por «esta».

87

79 SERGIO: Es que «esta» suena como si fuera una cosa.

80 PROF: Es que nos cuesta…, nos cuesta aplicar un demostrativo a personas, «mira esa», siempre se ha dicho que queda un poco despectivo, ¿eh?, ya entendemos que aquí no está con esa intención, pero sí que cosifica, es cierto.

81 NOELIA: ¿Y si antes pongo el nombre de la abuela?, «…de tal, su abuela enferma…».

82 SERGIO: Sí, va a ser lo mejor.

83 VOZ DE ALUMNA: En realidad, si pone «abuela» y el nombre va a volver a repetir «abuela».

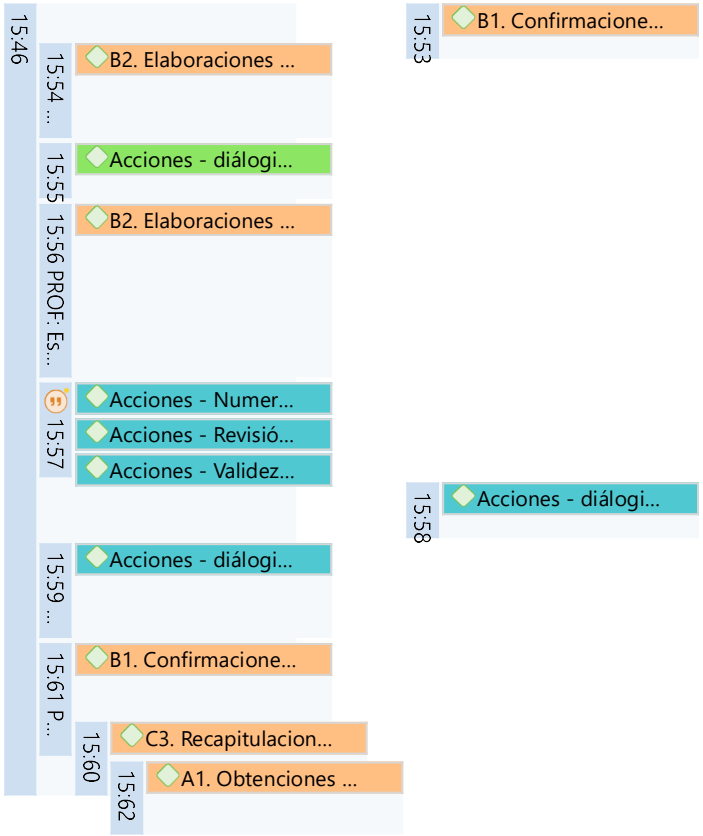
84 PROF: Luego vas a repetir igual, entonces, puedes poner «…tras la muerte de su abuela» y repites y ya está, no pasa nada. Ya veremos, luego, cuando lo hayas escrito igual se te ocurre otra idea, ya veremos. ¿Qué más? Pero está bien decir esas cosas, eh, Carlos, a veces, antes no es uno… ¿Qué, qué más?

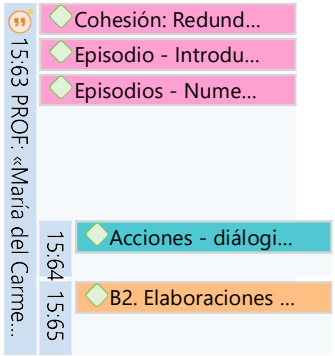
85 [Un silencio breve, como nadie responde la profesora lee de nuevo la entrada]

PROF: «María del Carmen Agustín Albalate (Mora de Rubielos, Aragón, 9 de julio de 1947) es una mujer que destaca por su gran vitalidad y sus dotes en la costura, pero sobre todo por su dedicación a los demás a lo largo de toda su vida». A ver, no es indispensable, pero yo el «a lo largo de toda su vida»…

VOZ DE ALUMNA: Sí, yo también lo quitaría.

PROF: …Si ya destaca por eso, suponemos que no lo hizo en un momento dado como una intervención tal… si destaca es





88 porque sí, porque ya es a lo largo de toda su vida, queda ahí muy largo, además. [Sigue leyendo] «…Originaria de una familia humilde y trabajadora…», nadie procede de una familia «vaga», ¿eh? [Risas], me encanta, es lógico pero, vamos, que os deis cuenta. [Sigue leyendo] «…Originaria de una familia humilde y trabajadora, es la mayor de dos hermanas. A los siete años, por necesidades económicas, sus padres y su hermana pequeña se trasladaron…», «…a Valencia…», ¿no? O a la capital, si quieres…, «…se trasladaron a Valencia…», «…a la capital…» no, porque estás diciendo que estás en Aragón y entonces creeremos que te has ido a… Zaragoza o a… ¿eh? [Sigue leyendo] «…se trasladaron a Valencia, por tanto se quedó sola a cargo de su abuela enferma» [mira al aula para pedir silencio], porfa, «lo que hizo…».

89 NOELIA: Eso me lo dijiste, me lo dijeron el otro día.

90 PROF: ¿Y qué te dijeron?

91 NOELIA: Que cambiara la frase.

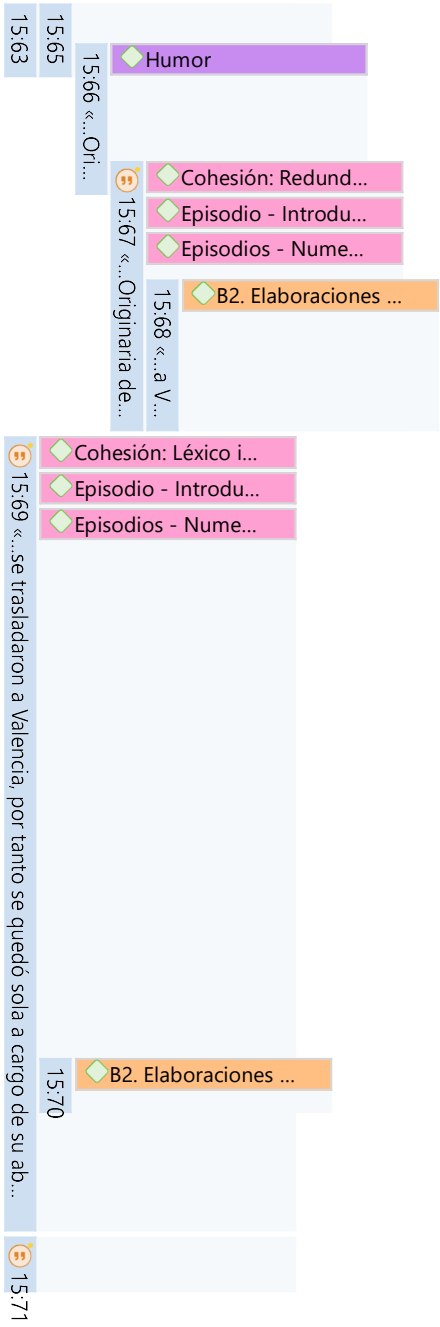
92 VOZ DE ALUMNA: Y se quedó ahí.

93 PROF: [pide silencio a un determinado grupito] A ver, si habláis, habláis de esto [señala a la pantalla], ¿vale? [Mira a Noelia], ¿Qué? ¿Qué te dijeron? Yo lo que no usaría es el verbo «hacer».

94 NOELIA: Vale.

95 PROF: «Lo que provocó» o «lo que causó», ¿no? No me acuerdo lo que te dijeron ayer. [Relee] «…que su rendimiento en la escuela bajara considerablemente…», es que, además, «hizo» y «haciéndola», ¿eh?

96 NOELIA: ¿Y lo de madurar?



97 PROF: Vale, lo que te dijimos es que «haciéndola madurar» quedaba bastante raro, que lo pusieras delante, ¿no? ¿Cómo era Àngela?

98 ÀNGELA: «Lo que hizo que madurara antes de hora…», que cambiara el orden.

99 PROF: «Lo que hizo que madurara…», más que «antes de hora», ¿cómo se dice? «prematuramente», ¿no? O «de manera prematura», o algo así. ¿Qué? Andreu.

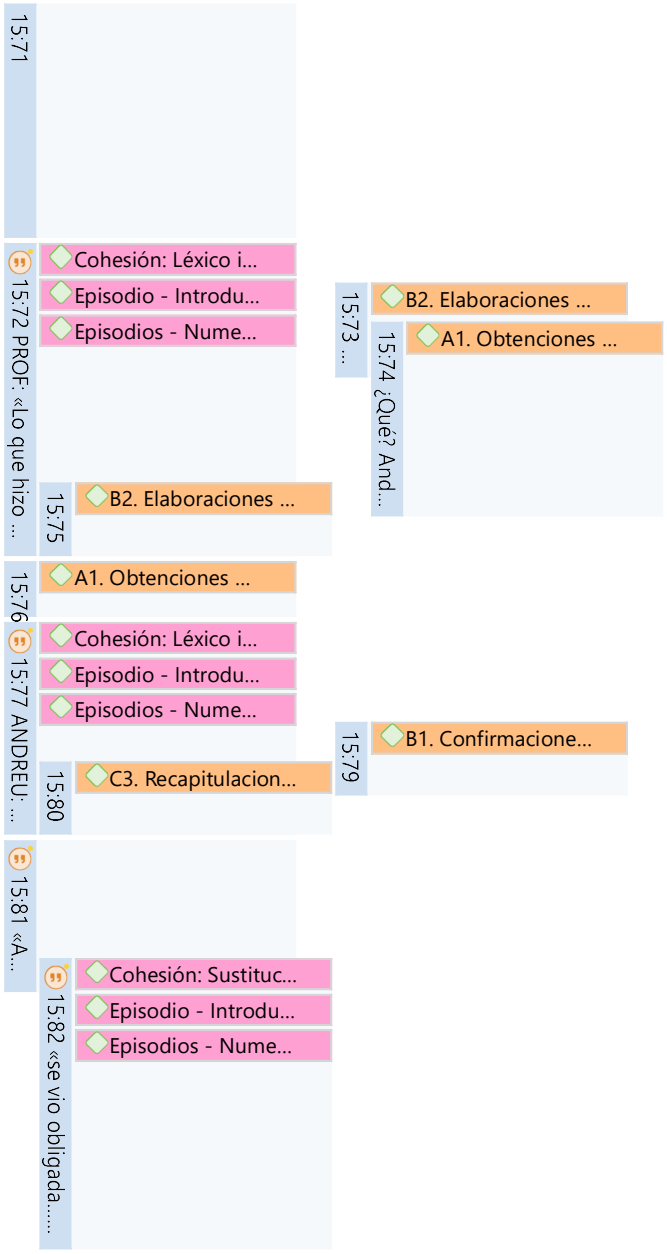
100 ANDREU: No, es otra cosa.

101 PROF: Vale, pues espera un momento que acabemos esta oración. «…Lo que hizo que madurara de manera prematura…», o algo así, «…y que su rendimiento en la escuela bajara considerablemente». [Señala a Andreu para que hable]

102 ANDREU: A lo mejor, para hacerlo más corto «…su rendimiento escolar…» directamente, o está bien, ¿no?

103 PROF: Sí, «…su rendimiento escolar…» o «…en la escuela…», sí, «escolar» quizá mejor, vaya, hay que verlo, lo redactas y lo lees, Noelia, mira las sugerencias que te hacen y lo escribes. ¿Qué más? Vale. [Sigue leyendo] «Años más tarde, tras la muerte la abuela…» no queda bien, «tras el fallecimiento de su abuela» en todo caso, o «cuando falleció su abuela» o…, lo que sea, «se vio obligada…» yo pondría el sujeto… «María del Carmen», estamos muy lejos del principio, «…vio obligada a desplazarse a Valencia con su familia. Allí logró acabar sus estudios primarios, trabajó en un taller de alta costura y conoció al que sería su futuro marido, Juan Pedro Guillén Marín, con quien tuvo tres hijos: Santiago, Pedro y MªCarmen».

104 [Aplauso]



105 [Voces de alumnado de fondo mientras la profesora avanza por las entradas del blog para ver la siguiente]

GRABACIÓN 5: jueves 2/05/2019.
Duración: 1h 00min 18seg

16. Revisión de la decimosexta entrada del blog (C16): Estela (0:02:38 a 0:22:08)

PROF: Cuando vayan apareciendo me lo decís y las revisamos todas, ¿de acuerdo? [Se refiere a entradas que estaban con antelación pero que no se revisaron porque no estaban los autores en clase]

VOZ DE ALUMNA: Esa.

PROF: ¿«Maribel Guerrero»?

VOZ DE ALUMNA: Sí.

PROF [lee]: Vale. «Maribel Guerrero, una mujer con superpoderes» ¿es un título provisional?

ESTELA: A lo mejor lo dejo, pero no lo sé aún.

PROF: Vale, ahora lo leemos y, a lo mejor, tus compañeros tienen sugerencias. ¿Se ve bien así?

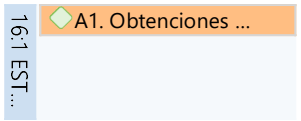
VOZ DE ALUMNA: Sí.

PROF: Vale.

ESTELA: ¿Lo leo?

PROF: Sí, espera, que voy a acercarte la grabadora. Adelante.

ESTELA: [Lee la entrada]



Maribel Guerrero, una mujer con superpoderes (?)

Maribel Guerrero Robles nació el 12 de agosto de 1971 en una pequeña aldea llamada Arroyofrío, este delimita la frontera entre Albacete y Castilla la Mancha. Perteneció a una familia humilde, compuesta por siete miembros, siendo ella la menor. A sus quince años emigró a Benissa en busca de un futuro próspero, donde encontró un trabajo y conoció al que es actualmente su marido. Tras unos años, la pareja abrió un restaurante aprovechando la maña de Maribel detrás de los fogones. Gracias a su manera de trabajar y su personalidad alegre pudo formar una familia y darles la oportunidad de estudiar que ella no pudo tener. También cabe resaltar que esta mujer no sólo destaca por sus habilidades sino que también por sus virtudes tales como la fortaleza, su empeño y lucha por conseguir lo que se propone, y por la bondad que desprende hacia los demás.

PROF: Esto, yo te lo corregí, ¿verdad?

ESTELA: Te entregué toda la…

PROF: ¿Tú lo entregaste, verdad? Vale, vale, de acuerdo. Qué le vais a decir, va. ¿Quién quiere empezar?

ALUMNA: Que en la penúltima línea…, «…sino que también por sus…»

PROF: ¿Cómo te llamas?

ALUMNA. Paula

PROF: Paula…

PAULA: Paula León.

PROF: Paula León. Venga.

16:2 Q… A1. Obtenciones …

16:3 ALUMNA: Que en la penúltima lí… A1. Obtenciones …

PAULA: Pone «tales como la fortaleza, su empeño y lucha», yo pondría o «su fortaleza» y luego, «su empeño y lucha» o… «el empeño y lucha».

PROF: Sí, queda un poco raro, mira, resulta bastante extraño al lector que dices «no sólo destaca por sus habilidades sino que también por sus virtudes tales como la fortaleza y su empeño y lucha por conseguir…». Yo creo que no es del todo incorrecto, pero nos resulta bastante extraño que uno de los elementos…, fijaos que esto es una enumeración, uno lo introduces por un artículo determinado [«la fortaleza»], el segundo por «su» [«su empeño»] y el tercero por nada [«lucha»] Entonces te dice Paula… ¿qué te dice?

PAULA: Que o puede poner «su fortaleza, su empeño y lucha» o «la fortaleza, el empeño y lucha».

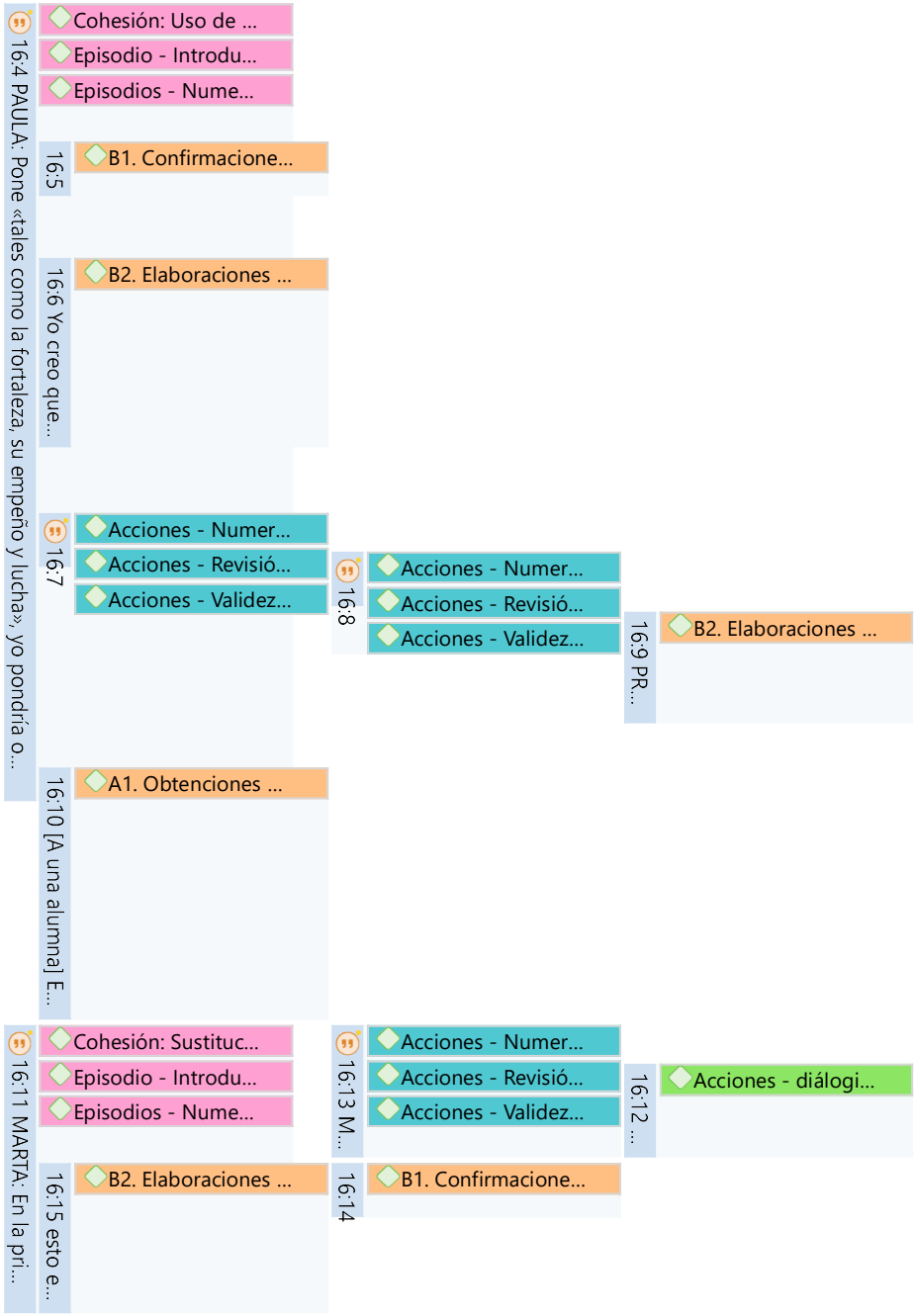
PROF: Sí, ella lo que te dice es que nos sonaría mejor si utilizaras el mismo tipo de determinante. O bien artículo, artículo, o bien posesivo, posesivo. Qué opináis los demás. Suena raro la primera vez que lo lees, lo tienes que leer dos veces, yo creo que no es incorrecto pero nos cuesta de leer. [A una alumna] Espera que había levantado la mano… ¿Cómo te llamas?

ALUMNA: Marta.

PROF: Marta.

MARTA: En la primera línea, cuando pone «una pequeña aldea llamada Arroyofrío, este delimita…», «este» sería femenino porque es «aldea».

PROF: Claro, esto es claramente un problema de cohesión, cuando os dicen adecuación, coherencia y cohesión, este es un error de cohesión claramente, ¿lo veis?, «este» debe concordar con el sustantivo al que hace referencia, si hubieras



dicho «pueblo», pero has dicho «aldea». Espera… ¿cómo te llamas?

NEREA: Nerea. El «sino que también»… yo quitaría el «que» ese.

PROF: Sí, hay mucho enlace ahí. [Relee] «También cabe resaltar que esta mujer no sólo destaca por sus habilidades sino que también…», «sino también» mejor, sí que es verdad. ¿Qué más? Andreu.

ANDREU: Que en la segunda línea pone «la frontera entre Albacete y Castilla la Mancha» sería otra provincia de Castilla la Mancha, ¿no? Entre Albacete y otra provincia de Castilla la Mancha.

GARI: No tiene sentido.

PROF: [Lee de nuevo]: «…en una pequeña aldea llamada Arroyofrío, esta delimita…», yo sencillamente, ¿sabéis lo que pasa?, yo en lugar de «esta» diría «que delimita», utiliza un relativo es mucho más ligero como construcción. [lee de nuevo] «que delimita» o «esta delimita la frontera…». ¿Qué es lo que planteas, Andreu?

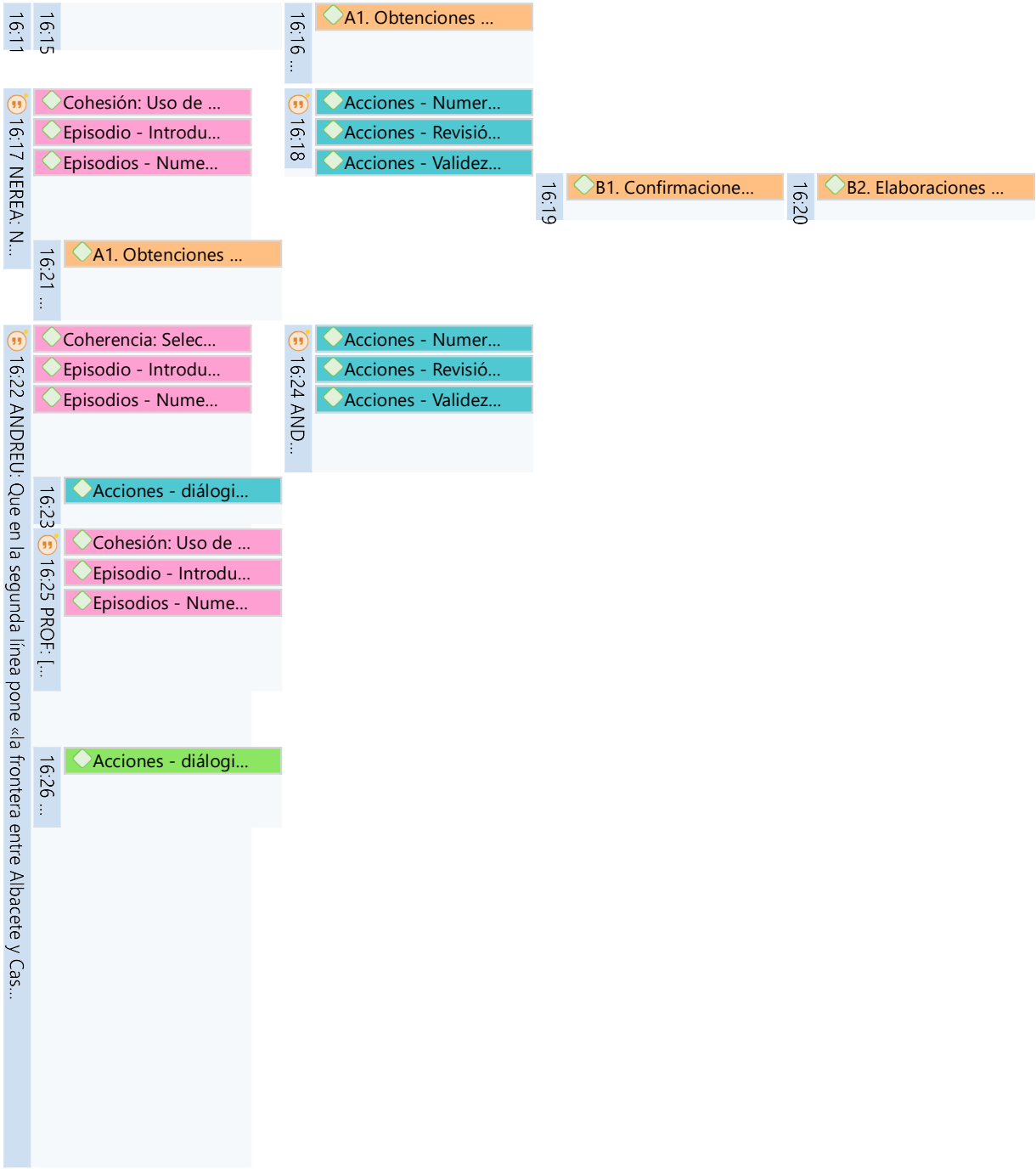
ANDREU: Que Albacete está dentro de Castilla la Mancha, que sería con otra provincia.

PROF: [Se dirige a Estela] Ah, [ríe] vale, entonces qué querías decir, que está entre Albacete y qué.

ESTELA: Estaba… Castilla la Mancha y no sé si Andalucía [no se entiende bien lo que dice] Es que no sé cómo explicarlo.

PROF: Pero dónde está, entre qué y qué, entre Albacete y qué.

ESTELA: Está dentro de Albacete, ¿sabes?, pero es un pueblo muy chiquitito, que es que los otros pueblos no los vais a conocer.



47 PROF: Sí, pero, cuando dices que está…

48 ESTELA: Porque está el pueblo y, si pasas al pueblo siguiente, ya no es Castilla la Mancha.

49 PROF: ¿Y qué es?

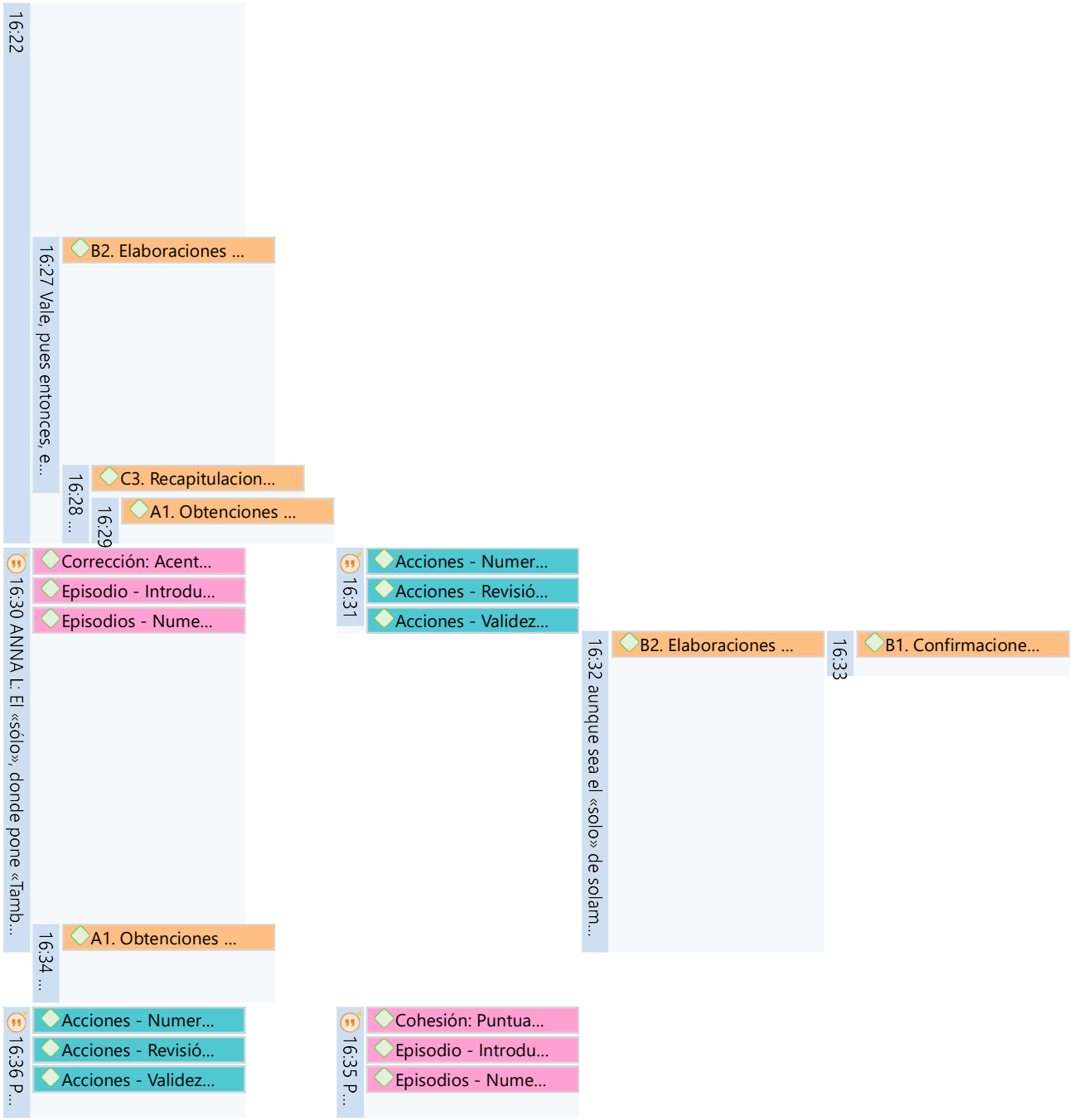
50 ESTELA: Andalucía, ¿no?

54 PROF: [Ríe] No sé, tu sabrás dónde está. Vale, pues entonces, es lo que te dice Andreu, no puede estar entre Albacete y Castilla la Mancha si Albacete pertenece a Castilla la Mancha. ¿Vale? Entonces, puede estar entre Albacete y Andalucía o entre Albacete y la provincia que corresponda o lo que tú quieras pero evidentemente no puede estar entre Albacete y Castilla la Mancha si Albacete está incluida en Castilla la Mancha. Eso, eso… Quiero decir, no sé dónde está Arroyofrío, pero colócalo donde corresponda, ¿vale? Anna.

52 ANNA L: El «sólo», donde pone «También cabe resaltar que esta mujer no sólo destaca…» el «solo» ya no lleva tilde.

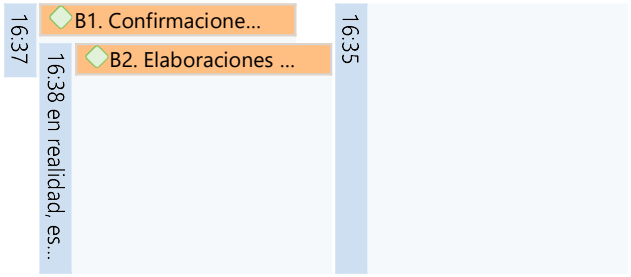
PROF: Ya no tiene que llevar, aunque sea el «solo» de solamente ya hace muchos años que lo quitaron, ¿vale? Yo, para que estéis tranquilos, no os suelo penalizar el acento del «solamente», si está bien puesto, del «sólo» que corresponde al «solamente», del «solo» que corresponde al adjetivo «solo», sí, por supuesto porque ese ha sido incorrecto siempre, pero lo cierto es que ya no se tiene que poner. Hubo unos años de tolerancia para las personas mayores como yo, que habíamos sido educados en el «sólo» del «solamente» con acento, pero yo creo que sí, que es cierto que habría que evitarlo. ¿Qué más? Patricia.

PATRICIA: Que cuando pone lo de «Gracias a su manera de trabajar y su personalidad alegre…» después de «alegre. ¿iría una coma? O así está bien.



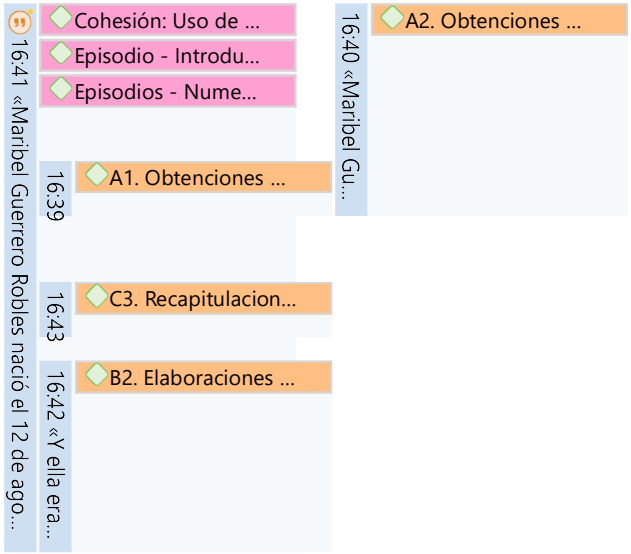
55 PROF: A ver. [Relee]. «Gracias a su manera de trabajar y su personalidad alegre pudo formar…», sí, sí, en realidad, está anteponiendo…, sí iría una coma, estás anteponiendo una causa, la causa, que está bien que la antepongas porque así hay una variación en la escritura, pero es cierto, al anteponer una causa, digamos la oración subordinada causal, que acaban de explicar ahora tus compañeros, sí, has de poner una comita. [Relee de nuevo con las modificaciones que se han ido comentando]: «Maribel Guerrero Robles nació el 12 de agosto de 1971 en una pequeña aldea llamada Arroyofrío, que…, o …esta delimita la frontera entre Albacete lo que sea. Perteneció a una familia humilde, compuesta por siete miembros, siendo ella la menor». ¿Qué pasa Àngela?

61



56 ÀNGELA: No sé, que el gerundio es incorrecto.

57 PROF: Mucho cuidado con los gerundios y este «siendo ella la menor…» «compuesta por siete miembros…» ese «siendo» no sé si estará en el límite de lo correcto, ¿eh? «Y ella era la mejor» o cualquier otra variación, ese gerundio… muy justo, eh, «pertenece a una familia humilde compuesta por siete miembros…» «de los cuales ella era la mejor», o lo que sea, pero el «siendo», uf, este «siendo», no. [Sigue leyendo] «A sus quince años emigró a Benisa en busca de un futuro próspero y donde encontró un trabajo y donde conoció al que es actualmente su marido…».

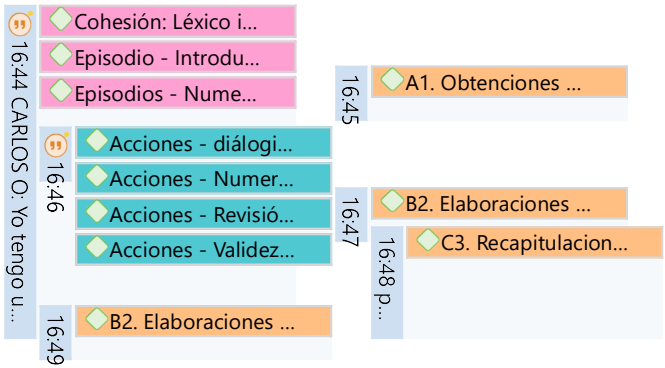


58 CARLOS O: Yo tengo una duda.

59 PROF: Venga Carlos

CARLOS O: ¿«Emigró» está bien? ¿O tendría que ser «migró»?

PROF: «Emigró» está bien. Yo no entiendo muy bien… de todos modos, podéis buscarlo en la RAE, por favor, en la RAE, no en no se sabe dónde que encontréis por Internet como el otro día, si hay dudas se busca y se mira el significado, yo creo que es



61 correctísimo y no entiendo tampoco muy bien la… creo que es una especie de moda políticamente correcta o algo así lo de decir «migrantes» en vez de «emigrantes», cuando toda la vida se ha dicho «emigrantes» pero ahora parece que la palabra «emigrante» lo que pasa es que ahora parece que la palabra «emigrante» sea despectiva y entonces se ha intentado como… cuando no es despectivo, no tiene por qué serlo. Si lo encuentras, nos lo lees. Busca «emigrar» y «migrar» y vamos a ver las diferencias y cuál es más preciso.

62 CARLOS O: «Emigrar» pone «Dicho de una persona: Abandonar la residencia habitual en busca de mejores medios de vida dentro de su propio país».

63 PROF: Lo que se ha hecho toda la vida, en España y fuera de España, han venido aquí y hemos ido a otros lados. Adelante, qué más, «migrar». Es que para mí, «migrar» cuando yo era pequeña, eran las aves migratorias las que «migraban». Las personas «emigraban».

64 CARLOS O: «Migrar» pone «Trasladarse desde el lugar en que se habita a otro diferente».

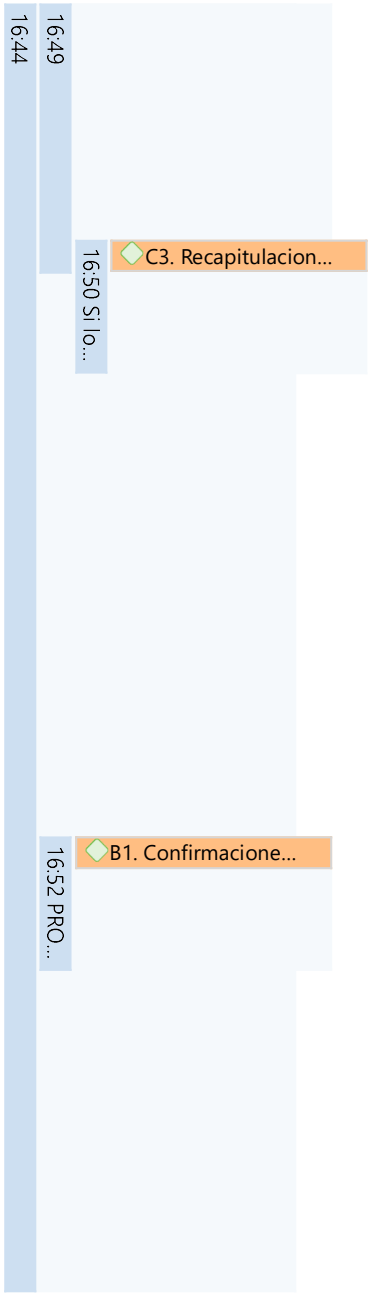
65 PROF: Sin motivo ninguno. Es más preciso «emigrar». Es que es verdad, es más preciso «emigrar». «A sus quince años emigró…», además me parece de una precisión…

66 AITANA: Pero habla del país y dice «emigrar».

67 VOZ DE OTRA ALUMNA: Claro, es que «emigrar» es «Abandonar su propio país…».

68 PROF: ¿Cómo, cómo?

69 CARLOS O: Que la primera acepción habla de mudarse de país y la segunda acepción dentro del mismo país.



70 PROF: En «emigrar», con el mismo sentido de «mejorar condiciones de vida, etc. Está bien.

71 VOZ ALUMNA: Que si podía servir para si te trasladas por España o por…

72 PROF: A ver, los andaluces emigraron a Cataluña, los extremeños emigraron… Quiero decir… Está bien. De verdad, que hay como una especie de…, como una especie no, hay una… como un… que parece que la palabra o el verbo «emigrar» o la palabra «emigrante» sea despectivo cuando no lo tiene por qué ser en ningún caso. Como ha recibido esa connotación peyorativa pues se ha puesto la otra palabra pero en realidad lo que hay que hacer es quitarle esa connotación que no la tiene, ¿vale? Está bien, Estela. [Relee y continúa] «A sus quince años emigró a Benissa en busca de un futuro próspero, donde encontró un trabajo y conoció al que es actualmente su marido. Tras unos años, la pareja abrió un restaurante aprovechando la maña de Maribel detrás de los fogones. Gracias a su manera de trabajar y su personalidad alegre pudo formar una familia y darles la oportunidad de estudiar que ella no pudo tener». Va, ¿qué pasa? Aitana.

73

74

75

76 AITANA: Yo sé dónde está Benisa, pero a lo mejor la gente no lo sabe…

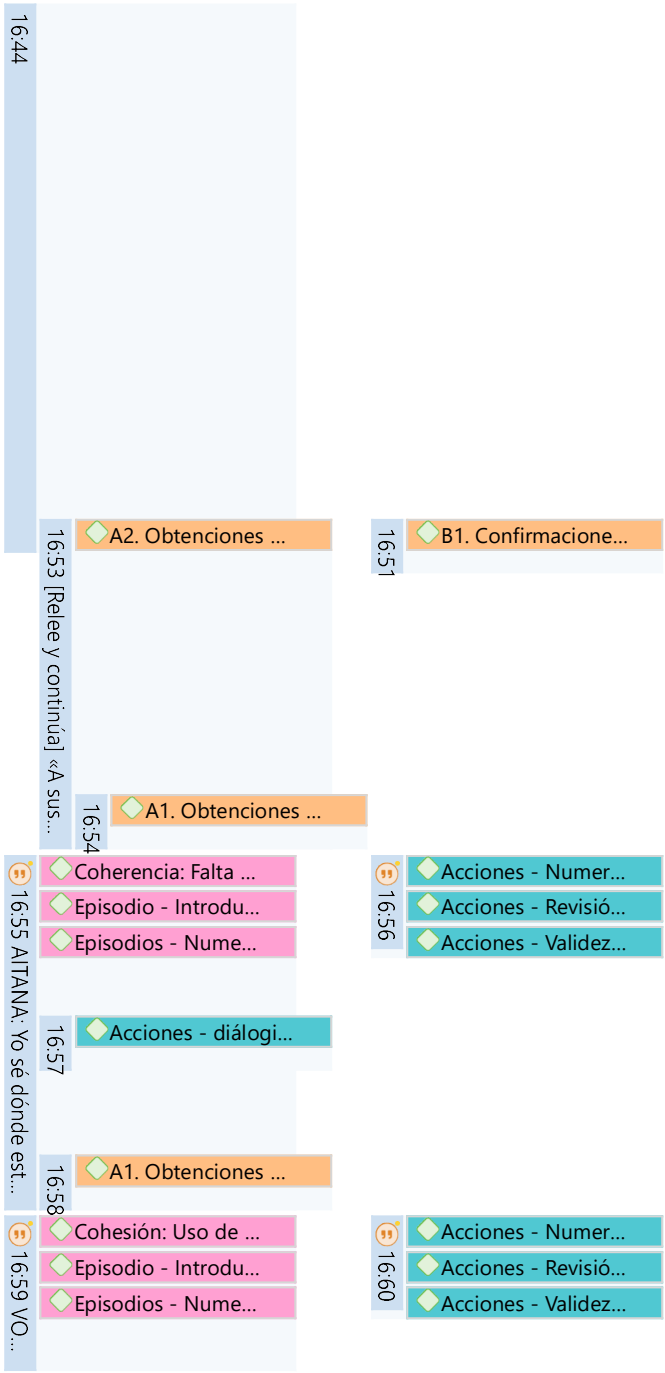
PROF: Benisa, sí.

77 VOZ DE ALUMNA: Hombre, Aitana.

78 PROF: Lo llevaré como una penitencia toda mi vida [se refiere a no saber dónde estaba Potríes], pero sí, Benisa, sí, en Alicante, camino de… ¿Qué?

VOZ DE UNA ALUMNA: Que en vez de poner «no pudo tener», yo pondría «que ella no tuvo».

PROF: ¿Cómo, cómo?



79 VOZ DE ALUMNA: «ella no tuvo», en vez de «ella no pudo tener», yo pondría «que ella no tuvo».

80 PROF: ¿Dónde está? [relee rápidamente]. A ver, ¿puedes leer la
82 oración que estoy perdida? ¿Dónde dices?

83 VOZ DE ALUMNA: A ver, «Gracias a su manera de trabajar y su personalidad alegre…» al final, que pone «darles la
84 oportunidad de estudiar que ella no pudo tener», yo pondría «que ella no tuvo».

PROF: «…que ella no pudo tener» o «…que ella no tuvo». Bueno, a ver, en general siempre…

85 VOZ DE OTRA ALUMNA: Que «pudo» también se repite en la misma frase.
86

87 PROF: Sí, sobre todo, porque «pudo» y «pudo» y así te evitas la repetición y en general también, mejor una palabra que dos,
88 excepto si queremos decirlo con dos por algo en particular. [Señala a una alumna que ha levantado la mano para que diga su nombre].
89

ALUMNA: María.

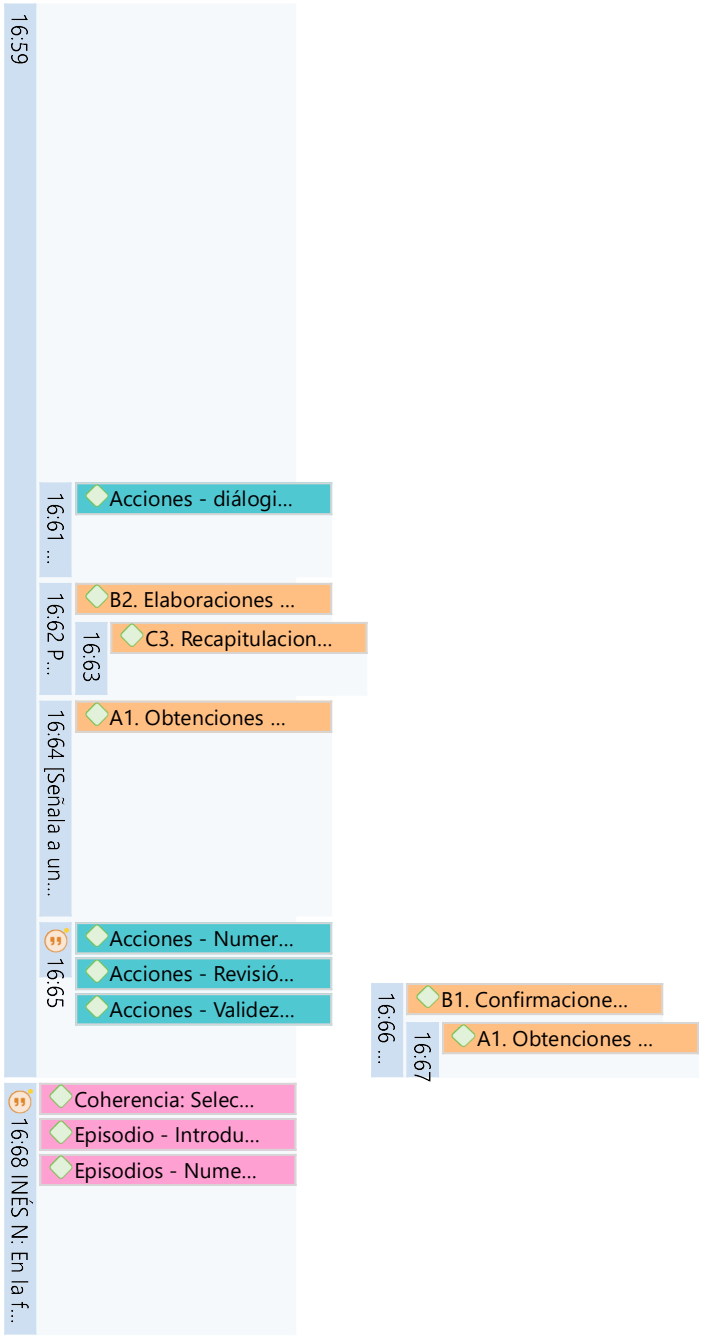
PROF: María

90 MARÍA: «Y que ella no ha tenido».

PROF: «que ella no tuvo» o «que ella no ha tenido…». «No tuvo», mejor. ¿Alguien ha levantado la mano por ahí? Inés.

INÉS N: En la frase «Gracias a su manera de trabajar y su personalidad alegre pudo formar una familia…» me queda un poco raro porque parece que diga que como era alegre pudo formar… o sea, no sé, me suena un poco rara esa frase.

PROF: Bueno, en realidad, a ver, se puede decir de muchas maneras, pero yo creo que Estela está destacando ahí que



era… facetas de su personalidad como…, que…, digamos que era trabajadora y alegre y con esas…, digamos, virtudes pues encontró compañero que diríamos ahora, marido, formó una familia, en fin, yo no lo veo mal, pero estoy esperando que detectéis algo porque hay un error ahí como una casa.

IRINA: «familia» y «darles» no concuerda.

PROF: Más alto, Irina, explícaselo a Estela.

IRINA: A ver, «una familia» es singular y «darles» se referiría a plural.

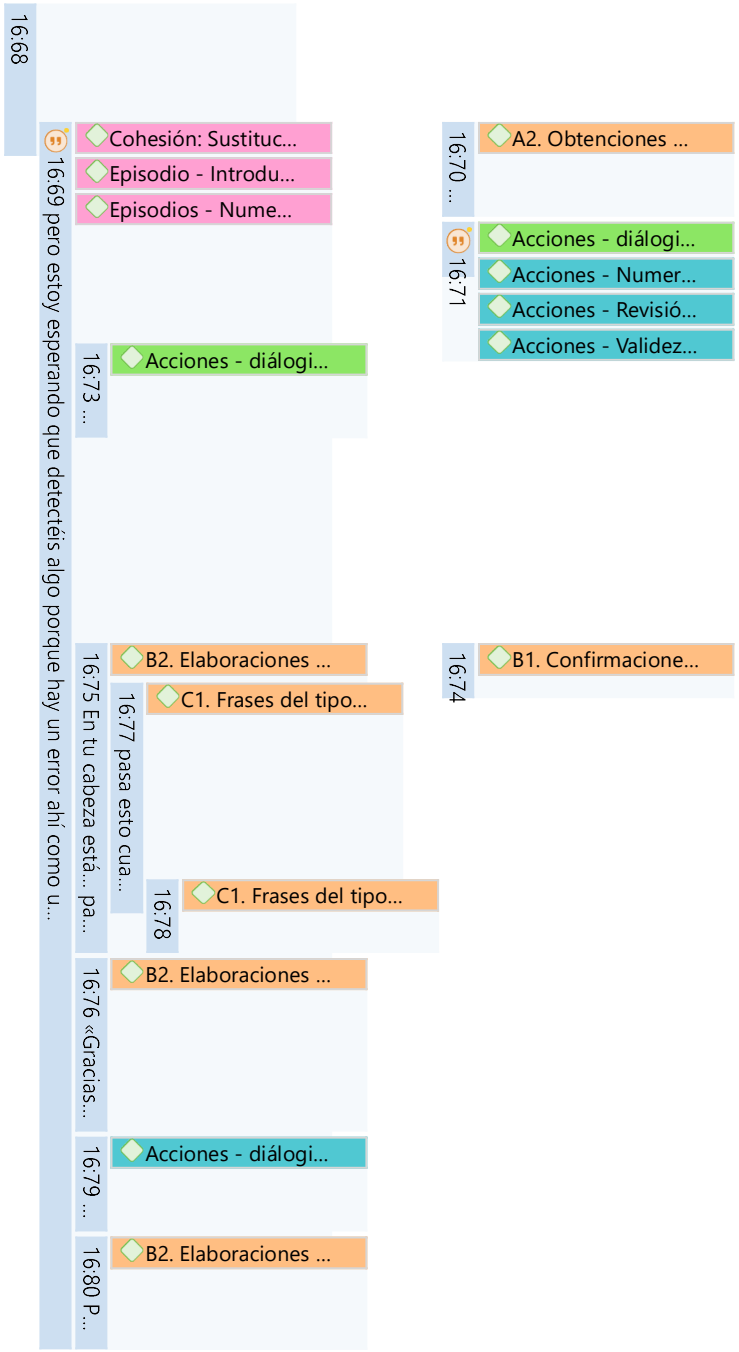
PROF: Claro, y una familia es femen… A ver [relee], «Gracias a su manera de trabajar y su personalidad alegre pudo formar una familia y darles…», tú en tu cabeza…

ESTELA: Sería «darle».

PROF: Claro, o buscar otra fórmula si queda muy extraño. En tu cabeza está… pasa esto cuando escribimos, escribimos una cosa pero tenemos en mente todo lo que no hemos escrito o lo que queremos decir y tu estabas pensando en los miembros de la familia o los hijos o su marido pero en realidad tú has puesto «familia» y «familia» es singular. Entonces no puedes decir «darles» es otro error, es como este [señala «este» en lugar de «esta» de la primera línea], de cohesión. Entonces [relee] «Gracias a su manera de trabajar y su personalidad alegre pudo formar una familia y darle la oportunidad de estudiar…», queda muy extraño entonces, y «dar a sus hijos» o algo así o en vez de «dar», «proporcionar» o algo así.

VOZ ALUMNA: ¿Y si fuera «los miembros de su familia» sería «darles» en plural?

PROF: Claro, sí, porque es en plural, «dar a ellos una oportunidad», es complemento indirecto, ese «le» y «les» está bien, pero, claro, al ponerlo en singular en esta construcción



queda mal por el significado de «oportunidad de estudiar», parece que coja a toda la familia en un hatillo y nos la lleve a estudiar. Vale, eso era importante porque había ahí una… era importante. [Relee, esta vez en voz baja] Vale, a ver, ¿qué pasa con «Tras unos años, la pareja abrió un restaurante aprovechando la maña de Maribel detrás de los fogones»? ¿Qué le dijimos el otro día a Sergio?

VOCES ALUMNADO: Que suena coloquial.

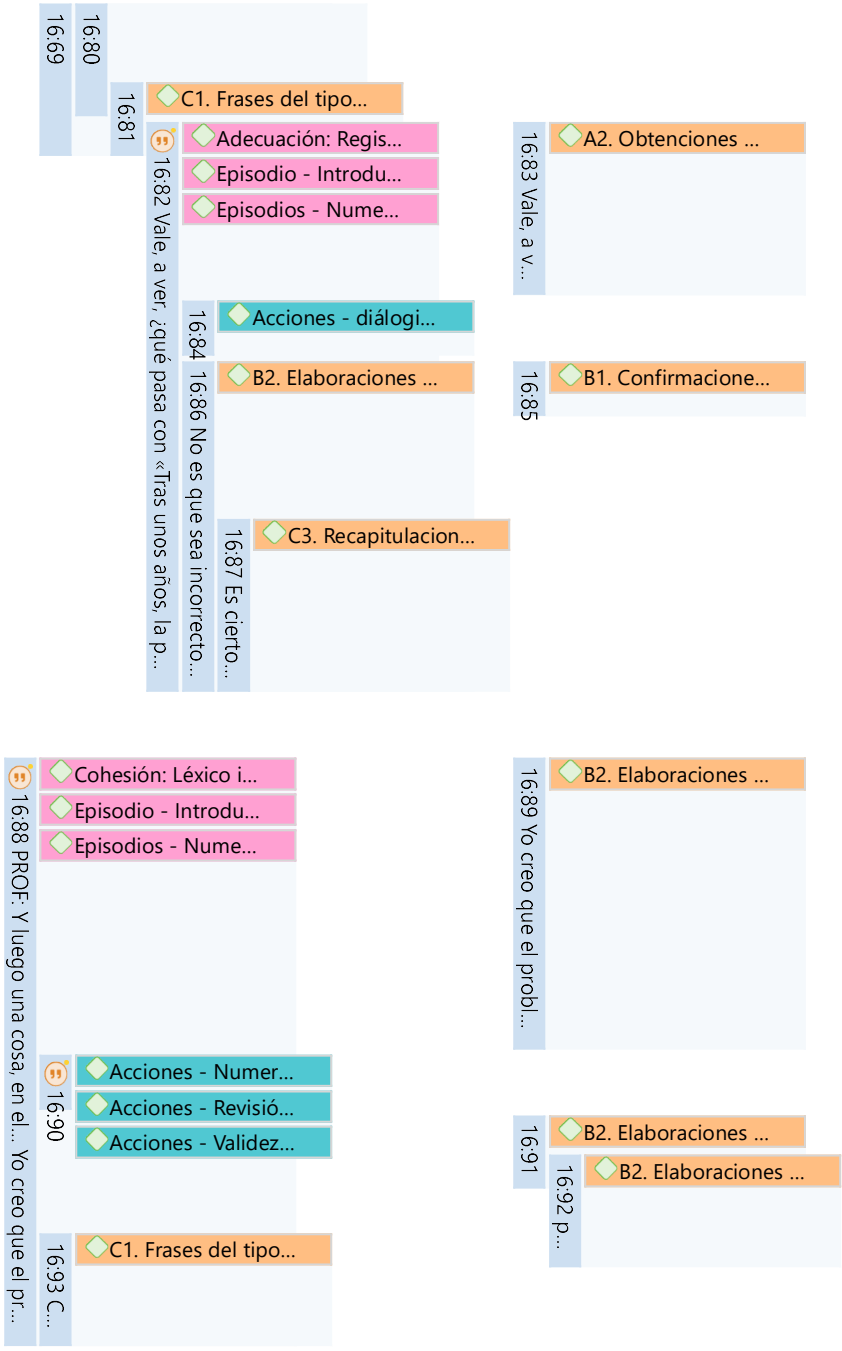
PROF: Un punto coloquial. No es que sea incorrecto pero es quizá un poco demasiado coloquial «aprovechando la maña de Maribel detrás de los fogones»: «la habilidad» o «la destreza» y «detrás de la cocina…». No sé, yo lo pondría un poco menos coloquial. Es cierto que hay que encontrar el equilibrio en no perder el estilo, no perder lo que uno quiere decir y la tonalidad que uno le quiere dar, pero yo creo que te lo marqué porque a mí me pareció muy coloquial.

[Unos segundos de silencio]

PROF: Y luego una cosa, en el… Yo creo que el problema que había aquí [señala una oración en la pantalla], dice «por sus virtudes tales como la fortaleza, su empeño y lucha…», el problema no es solo el determinante, es también la palabra «empeño», el «empeño» no es una virtud, tendrías que poner algo…, ¿no, no os parece?, dice «como la fortaleza, su empeño y lucha», tendrías que poner por ejemplo «la fortaleza…»

VOZ DE ALUMNA: «la constancia».

PROF: «la constancia» o algo así, o «la perseverancia» o algo así, pero, claro, «empeño» y «lucha» no son virtudes y, entonces, todo eso junto con los determinantes cambiados nos suena muy raro. ¿Estáis de acuerdo? Pero lo veis, ¿no? Cuidado con eso. Y ahora nos ha venido muy bien este ejemplo, Estela, esto es algo que suele suceder mucho, decir un sustantivo



como «virtudes» y, después, colocar detrás como ejemplo algo que no son virtudes, en este caso «la fortaleza» sí, pero hacer ahí un lío. Me ha gustado este ejemplo porque lo hacéis a menudo y es difícil de explicar.

[Aplauso]

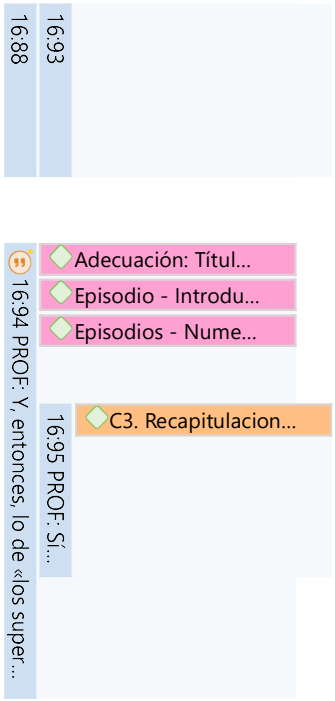
PROF: Y, entonces, lo de «los superpoderes» qué, «Maribel Herrero, una mujer con superpoderes».

ESTELA: Lo he puesto por… cómo es ella.

PROF: Sí, por su constancia y algo así creo yo, por esa perseverancia, constancia y tal, bueno, cuando la tengas escrita, si se te ocurre algo un poquito más preciso, quizá, y si no, no.

ESTELA: Sí, no sé.

PROF: Es difícil, es difícil titular. Vale ahora ¿cuál es?



17. Revisión de la decimoséptima entrada del blog (C17): Maria (0:22:12 a 0:28:32)

PROF: Vale, ahora, ¿cuál es?

VOZ ALUMNA: Este.

PROF: «Vicente Escrivà», ah, este también lo he leído, ¿verdad? Vale.

MARIA: [lee el fragmento]

Vicent Escrivà Peiró

Vicent Escrivà Peiró nació el 10 de marzo de 1939 en La Font d'En Carròs (Valencia). Pese a pertenecer a una familia humilde, consiguió estudiar Magisterio en Valencia. Ya siendo maestro continuó sus estudios y obtuvo el título de doctor en Filología Moderna. También trabajó como profesor en la Universidad de Valencia y fue un gran promotor de la educación en valenciano. El amor por las letras y su lengua materna le llevó incluso a escribir libros y publicar estudios literarios. A sus 79 años falleció en la ciudad de Valencia, el 28 de marzo de 2018.

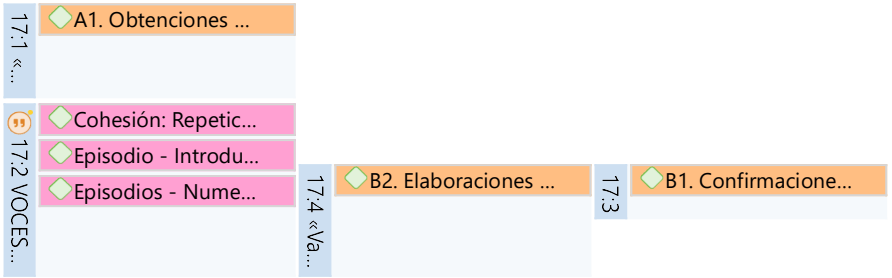
PROF: Que yo he leído un libro de tu…, de tu qué.

MARIA: Es el hermano de mi abuela.

PROF: Es tu… tío abuelo, ¿no? Vale. [Empieza a leer] «Vicent Escrivà Peiró…», ¿qué?

VOCES ALUMNADO: Mucho «Valencia», «Valencia»…

PROF: Uy, claro, es lo primero que salta: «Valencia», «Valencia», «Valencia», «valenciano», todo el rato oímos lo mismo. Es verdad. Es que, fijaos que hay una, dos, tres, cuatro,



cinco y seis líneas y hay cinco veces, aunque sea cuatro «Valencia» y un «valenciano», no puede ser, no paramos de oír eso, nos cuesta concentrarnos en lo demás. ¿Vale? Y fíjate que eso no es una incorrección, solo son repeticiones, bueno «solo» entre comillas, pero con tanta repetición, incluso distorsiona la comprensión, ¿vale? Algunos los puedes quitar, directamente, ¿eh?, yo creo que te he sugerido varias maneras de eliminarlos… Vale, ¿qué más? ¿Alguien había levantado la mano por ahí? Aitana, «La Font d'En Carròs», ¿qué pasa?

AITANA: *Poble veí de Potries.*

[Risas alumnado]

PROF: Pero qué pasa

VOZ DE ALUMNA: [se oye poco] Que está mal.

AITANA: Es que yo siempre digo la Font.

VOZ: el «La»…

PROF: El «La» i el «En», «la» en minúscula i «en» también en minúscula.

MARIA: Pero es que yo siempre lo he escribido así.

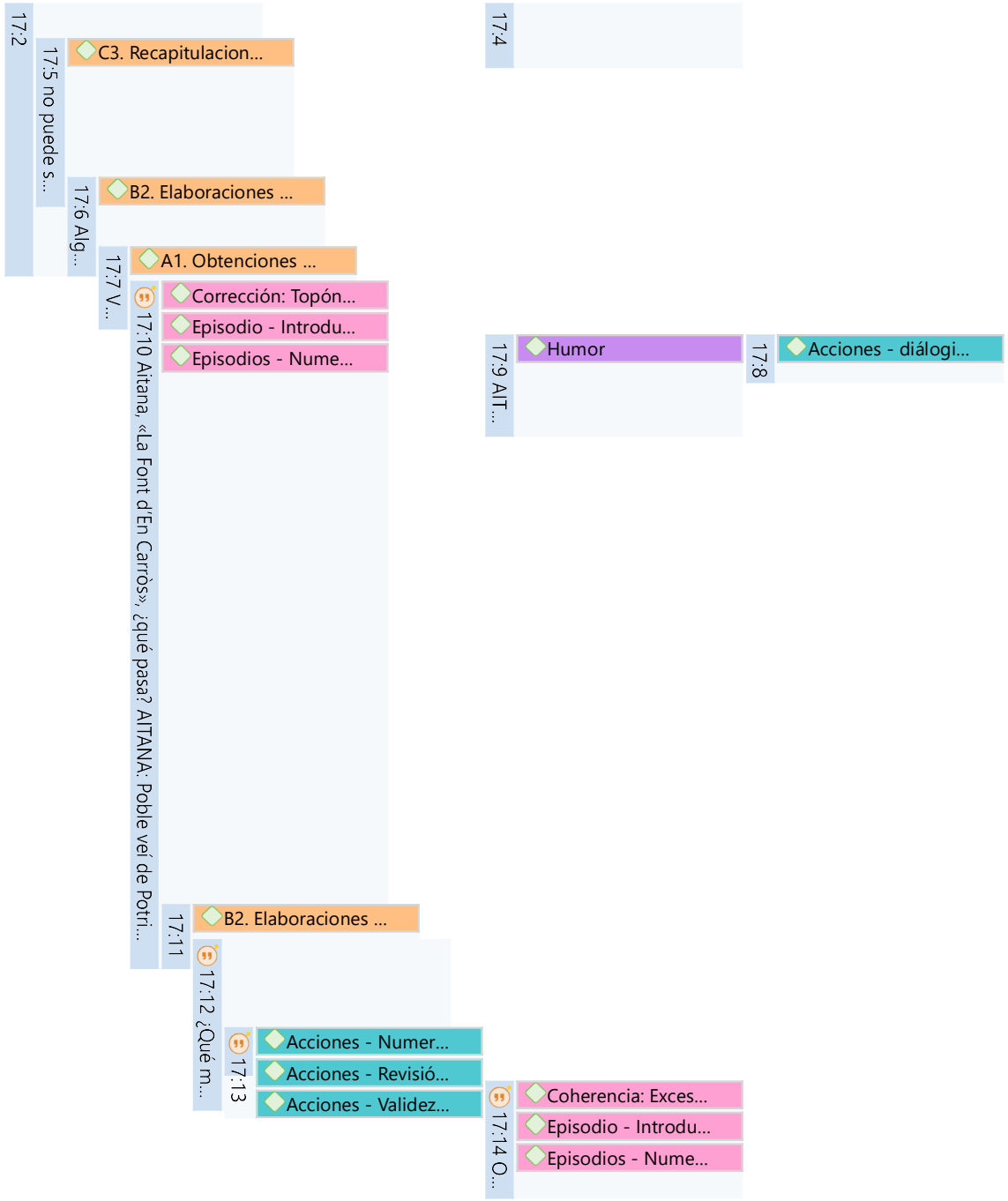
PROF: Ay, «escribido…»

VOZ DE ALUMNO: Madre mía.

PROF: Lo busqué, lo busqué para ponértelo y ese «en» es en minúscula: «la Font d'en Carròs». ¿Qué más? [Relee] «…consiguió estudiar Magisterio en Valencia…».

VOZ: Lo de «en Valencia» lo puede quitar.

PROF: Sí, claro. O al revés, quitar «Valencia» de ahí [lo señala en la pantalla: se refiere al primer «Valencia» que aparece], todos sabemos dónde está la Font d'en Carròs, dado el…



VOZ DE ALUMNA: Pues yo no.

PROF: O, si quieres, que ponga la comarca entre paréntesis, o algo así. Pero como es para nosotros, o quitas el primer «Valencia» o quitas el segundo. [Sigue leyendo]: «…Ya siendo maestro continuó sus estudios y obtuvo el título de doctor en Filología Moderna…». [Pausa] «…También trabajó como profesor en la Universidad de Valencia y fue un gran promotor de la educación en valenciano…». [Pausa] «…El amor por las letras y su lengua materna le llevó incluso a escribir libros y publicar estudios literarios…». ¿Qué? ¿Algo más le queréis decir? Patricia [la profesora menciona a quien levanta la mano].

PATRICIA: Lo de «Ya siendo maestro» suena un poco… raro. Decir «Tras haber conseguido ser maestro» o…

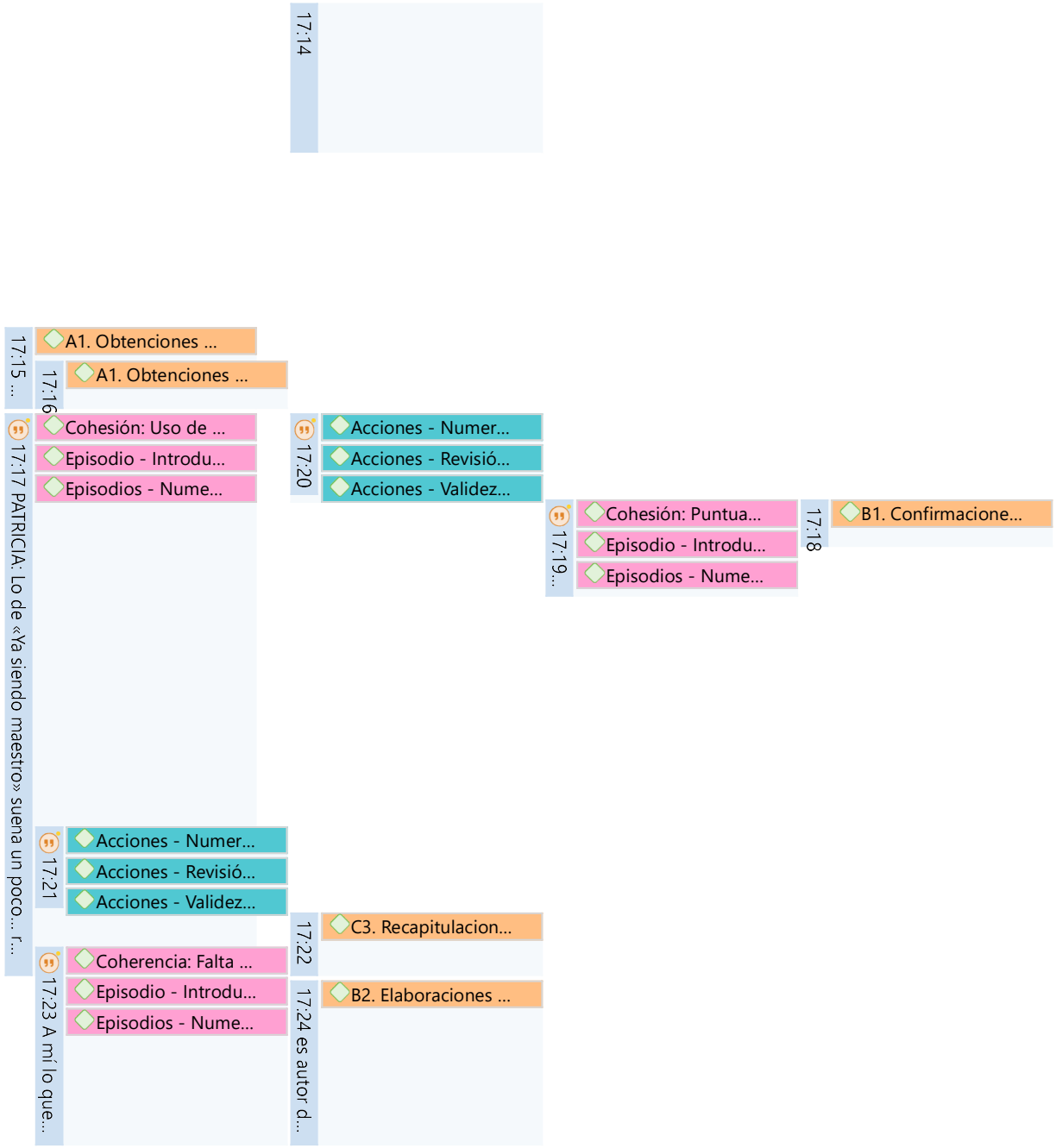
PROF: A mí no me disgusta, lo único que, desde luego, faltaría una coma [señala detrás de la palabra «maestro»], «Ya siendo maestro,…», pero también puede ser «Una vez…», ¿cómo lo sugerías tú?

PATRICIA: «Tras haber conseguido ser maestro» o…

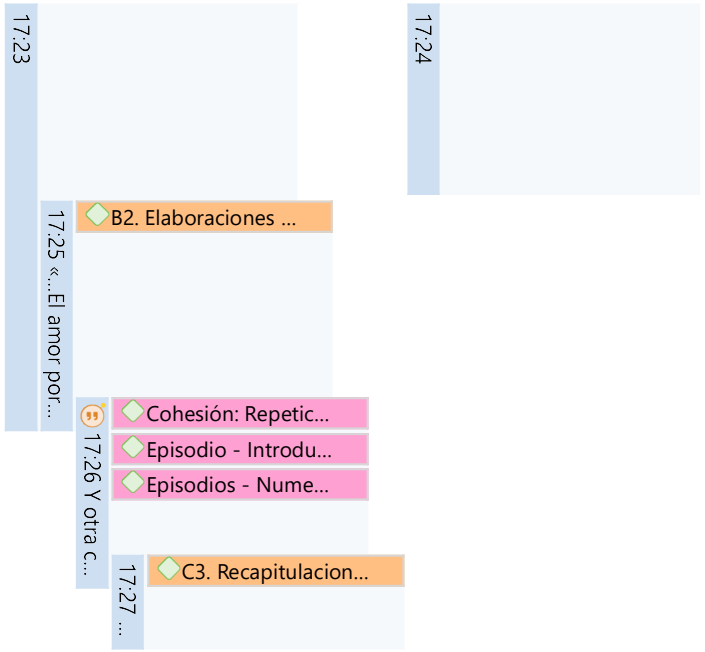
PROF [Relee con el cambio propuesto y sin el cambio]: «Tras haber conseguido ser maestro, continuó sus estudios…», «Ya siendo maestro, continuó sus estudios…».

OTRA VOZ: No sería mejor si cambiara el orden «Siendo ya maestro…».

PROF: «Siendo ya maestro…». Bueno, sugerencias, te lo piensas, pero, bien, pero una coma después. A mí lo que me falta, porque, claro, yo he leído su esquema y he visto que es autor de muchísimos libros, algunos relativamente conocidos, por lo menos yo desde luego conocía alguno cuando yo estudiaba valenciano era una de las lecturas que nos ponían, cuando estudiaba en el instituto, entonces, yo creo que



deberías mencionarlo en la entrada, no es autor de cualquier… Quiero decir, hay mucha gente que ha publicado alguna vez algún libro o algún estudio, eh…, Vicent Escrivà es relativamente conocido en círculos de filología etc., etc., entonces yo creo que deberías mencionar tal, tal, tal, tal, e incluso yo… [relee] «…El amor por las letras y su lengua materna…» y más que «le llevó», bueno, «le llevó» no me gusta mucho, [piensa y relee], «…El amor por las letras y su lengua materna…» «…fue el estímulo» o algo así, «para publicar» o «escribir libros como…», «…como por ejemplo…» y citas alguno de los más conocidos y otros estudios… Y otra cosa «estudios» [señala una línea] y «estudios» [señala la segunda vez que aparece en el texto], también hay repetición, «Valencia», «Valencia», «Valencia» y «estudios» y «estudios», cuidado, porque son cinco líneas o seis. Pero, vaya. Muy interesante conocer vuestros antepasados, ¿eh?



AITANA: Estaba buscándolo en Internet y está mal la fecha de nacimiento…

PROF: ¿Está mal la fecha de nacimiento?

AITANA: Aquí, aquí [se refiere a la página de Internet que ha encontrado, porque en el texto está bien].

MARIA: *Hi ha una en què està mal… l'any…*

CARLOS O: Sí, pone 48.

PROF: Es del 39. Vale, ¿de acuerdo?

[Aplauso]

18. Revisión de la decimoctava entrada del blog (C18): Héctor (0:29:45 a 0:42:15)

PROF: Vale, pues el siguiente que no hayamos corregido, que venga ahora, ¿vale?, Nerea sí que lo vimos.

NEREA: Sí.

VOCES ALUMNADO: Ese también.

HÉCTOR: Yo

PROF: Héctor. [Lee el título] «Adriano Pardo Navarro».

HÉCTOR: Eso…, es provisional.

PROF: Es provisional, bueno, hay algunos que no son provisionales, ¿eh? [ríe, hay ironía en la frase]. Sergio quiere poner el nombre y ahí que se va a quedar. Pero, vamos, puede que tus compañeros te sugieran algo… ¿vale? Míralo, qué estupendo [se refiere a la foto del biografiado que hay en el blog]. «Alejandro Pardo Navarro» ¿Se ve bien?

18:1 hay… Humor

VOZ DE ALUMNA: Sí.

PROF: Espera que me vengo aquí atrás. Vale, Héctor, cuando quieras.

18:2 V… A1. Obtenciones …

HÉCTOR [lee la entrada]:

ADRIANO PARDO NAVARRO

Adriano Pardo Navarro (Casas del Rio, Requena 22 de octubre de 1924). Es conocido por ser un hombre humilde y trabajador. Es el tercer hijo de una de las familias más pobres y humildes del pueblo en esos momentos, lo que supuso que su juventud fuera muy dura. Desde los 8 años empezó a trabajar, para ayudar

económicamente a su familia, ya que no se podía permitir estudiar.

Se casó con su mujer Luisa, fallecida en 2017, con la que se trasladó a vivir a Valencia buscando un mayor nivel de vida para ellos y sus dos futuras hijas, Luisa y Pilar. Actualmente, a sus 94 años de edad es un amante del deporte y la lectura y es el pilar fundamental en la vida de sus dos hijas, sus cuatro nietos y tres bisnietos.

[Esta es la primera versión, la que se revisa en clase, luego el autor modificó la entrada del blog antes de que la profesora pudiera tomar foto de la original]

VOCES ALUMNADO: Ohhhhh.

PROF: Ohhh, nos ha gustado un montón. Pero no te tomes a mal el «ohhh», al revés.

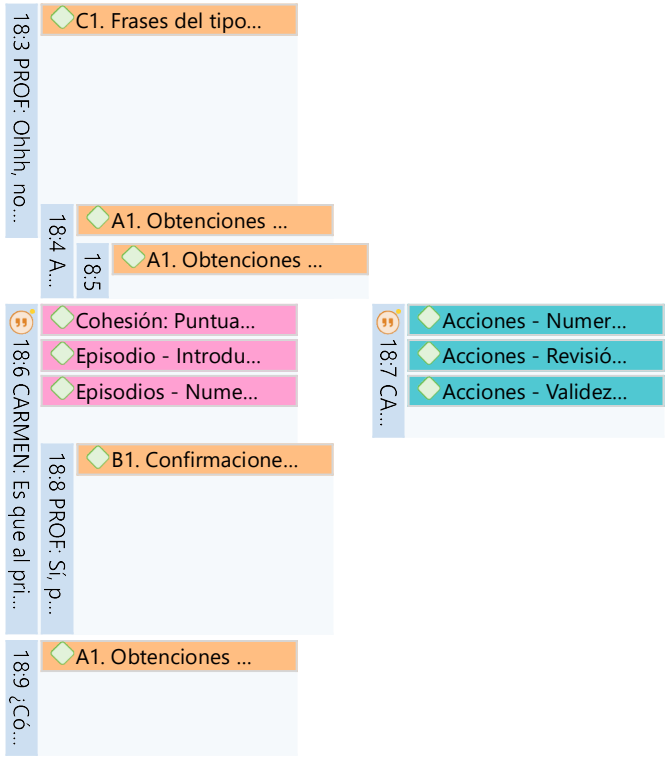
HÉCTOR: No, ya.

PROF: Al revés. Primero es un triunfo de la vida que llegue a los 94 años y segundo que ha sido un… No te pongas así. A ver, qué, ¿qué le decimos a Héctor? Carmen.

CARMEN: Es que al principio, que pone «Adriano Pardo Navarro (…)» y punto, no sería mejor que continuara toda la oración, no solo poner el nombre.

PROF: Sí, por qué, porque no tiene mucho sentido y empiezas por un «es» sin sujeto, no tiene mucho sentido. [Relee]: «Adriano Pardo Navarro (Casas del Río, Requena 22 de octubre de tal…), es conocido por ser un hombre humilde y…». Ya está. Sí, yo creo que en eso tiene razón. [Pregunta a una alumna que ha levantado la mano] ¿Cómo te llamas?

ALUMNA: Anna.



PROF: ¿Anna qué? Ah, que no tienes voz [y le acerca la grabadora].

ANNA G: «Desde los ocho años [coma] empezó a trabajar…», ¿no? Es que esa coma después de trabajar [coma] «para»…

PROF: Sí, es que esa coma del «para» qué pasa

VOCES ALUMNADO: Que está mal.

PROF: Está mal por qué.

GARI: Porque está separando un complemento… una parte de la oración, ¿no?

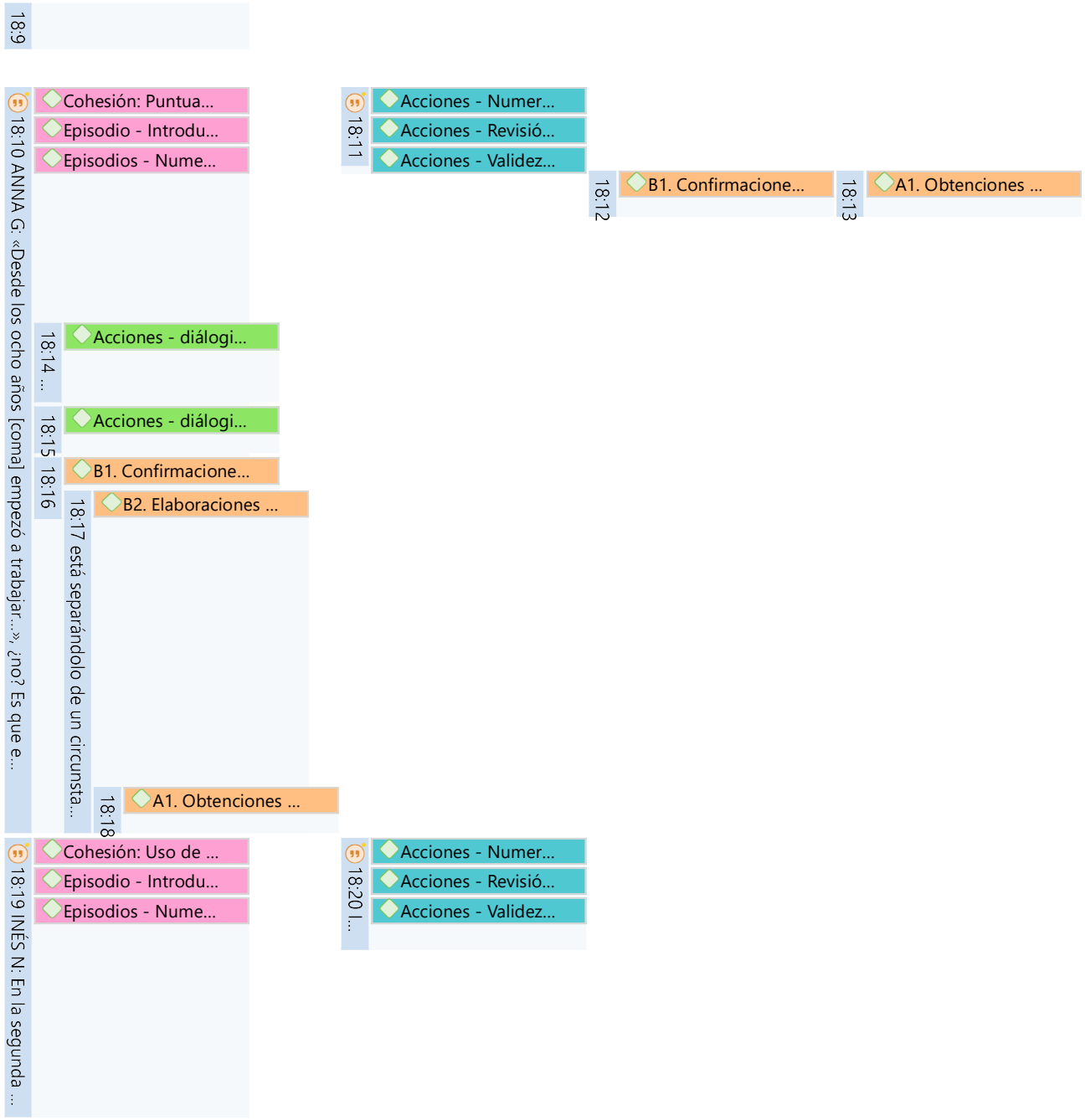
VOZ DE ALUMNA: O sea el verbo del…

PROF: La explicación no es buena, no es buena porque no está separando un verbo de un complemento directo, eh, está separándolo de un circunstancial, de una finalidad, pero la finalidad está pospuesta al verbo, entonces, no hay por qué poner una coma, ¿entiendes?, ¿vale? Quiero decir que si hubieras dicho «Para no sé qué no sé cuántos [coma] y el verbo», sí, pero si está pospuesto está en el orden lógico sujeto-verbo-predicado, tal…, tal…, y los complementos, entonces no hay que poner coma. Pero la que te decía Anna, estaría bien «Desde los 8 años, empezó a trabajar» y quitas la otra. [Pausa breve] Inés [que ha levantado la mano].

INÉS N: En la segunda oración, cuando dice «Es el tercer hijo», como luego pone «en esos momentos», ¿no tendría que ser «era el tercer hijo de una…»?

PROF: ¿Cómo, cómo?

INÉS N: O sea, es que, pone «…Es el tercer hijo de una de las familias más pobres y humildes del pueblo en esos momentos…».



PROF: ¿Y tú qué dices? Es que no te he oído, perdón, me he despistado.

INÉS N: Que quizá, o sea, está el tiempo verbal pasado y el presente del «Es» y, no sé, me queda un poco raro.

PROF [relee]: «Es el tercer hijo de una de las familias más pobres y humildes del pueblo en esos momentos». ¿Cómo? ¿Qué es lo que te suena raro? ¿El presente, ese «Es»?

INÉS N: Sí, no sé.

PROF: Pero es que sigue siendo «el tercer hijo». [Pausa breve en que reflexiona]. Quiero decir, ese «Es» no es respecto «a las familias más pobres y humildes», que no sabemos si lo seguirá siendo o no, a ver, puede interpretarse de diversas maneras, pero, desde luego, sigue siendo el tercer hijo porque no puede nacer antes si ha nacido después. Ahí no le veo yo… Tú qué decías «fue», ¿qué proponías?

INÉS N: No, claro, pero «sigue siendo», entonces nada.

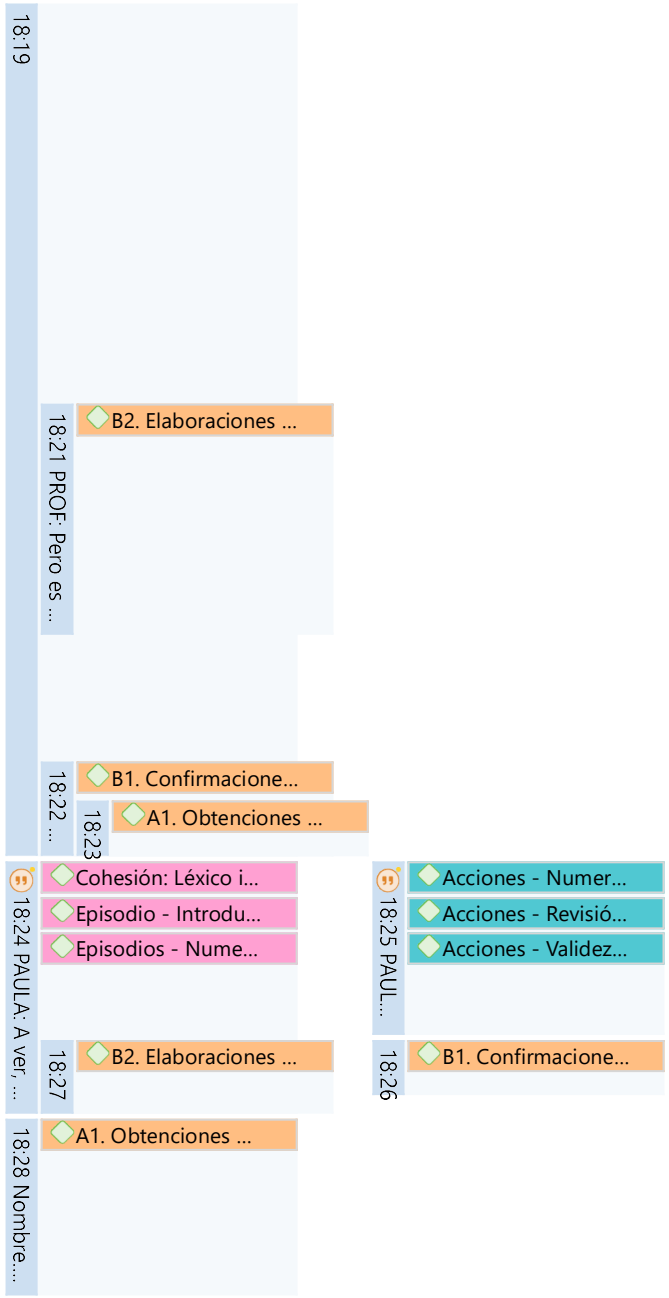
PROF: Qué proponías «Fue», no, «Fue el tercer hijo», no, porque además «sigue siendo». Vale, qué. Paula.

PAULA: A ver, «Desde los ocho años empezó a trabajar para ayudar a…». Si es «Desde los ocho años», yo pondría que «trabajó para ayudar a su familia» o «A los ocho años empezó» porque «Desde los ocho años empezó a trabajar…».

PROF: Muy bien. Muy fino, muy fino, la precisión, muy bien. Si es «desde» es un período y «empezó» es puntual, muy bien. Nombre.

ALUMNA: Sara.

PROF: Sara.



48 SARA: Después del punto y aparte, «Se casó con su mujer Luisa…», no hay sujeto.

49 PROF: «Él», sí, es que podrías ponerlo seguido, pero, bueno, si quieres ponerlo aparte, pues di «Adriano», retoma el sujeto, ¿vale? Y hay una cosa en el «Se casó con su mujer Luisa…», «Se casó con Luisa», porque «Se casó con su mujer Luisa» queda
54 muy raro, no sé exactamente explicarte bien el motivo de por qué queda tan raro pero «Se casó con su mujer Luisa», creo que es una redundancia, evidentemente, si se casó con Luisa ya será su mujer, eh, por lo menos mientras estuvieran casados… A ver qué más, Anna.

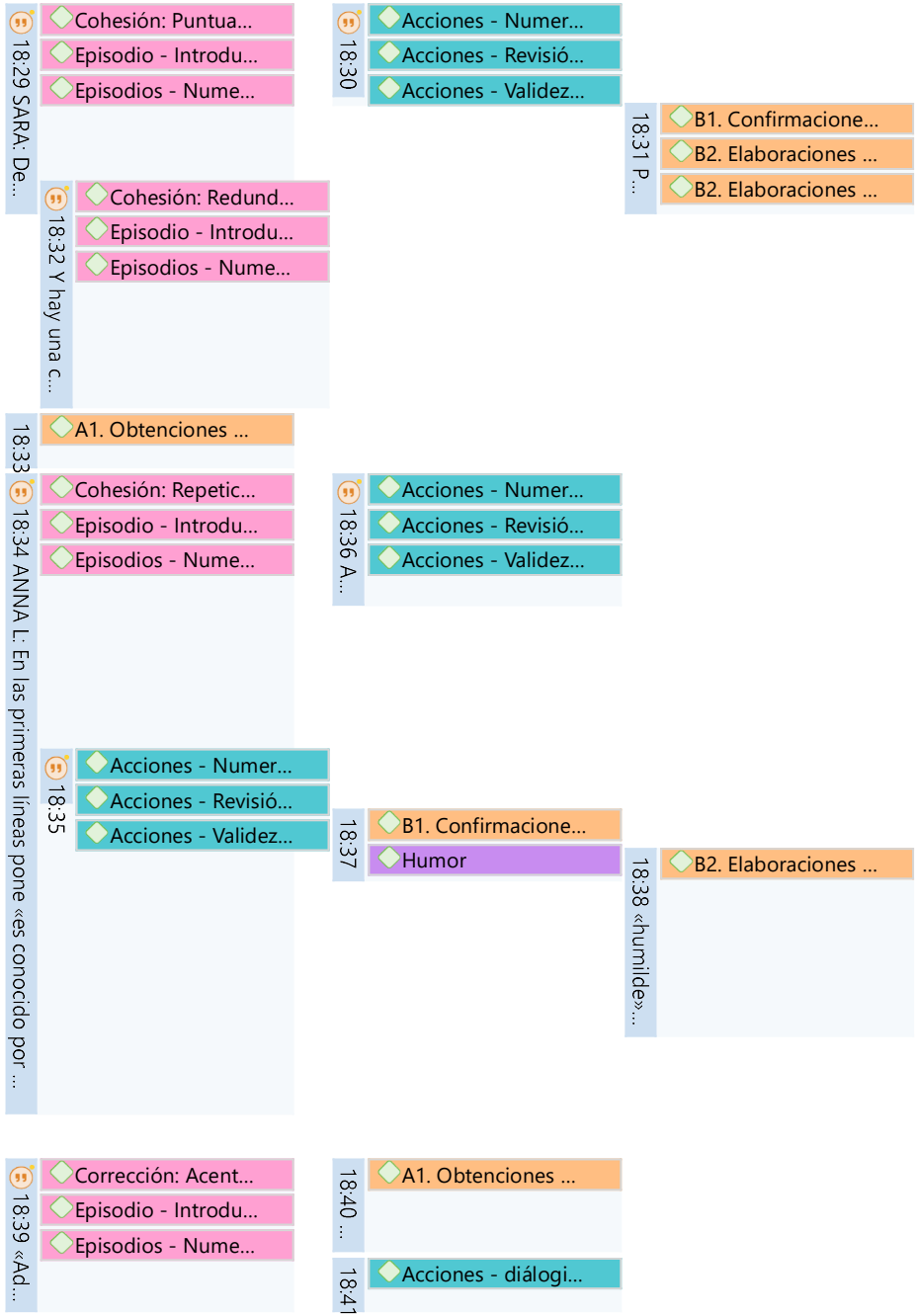
50 ANNA L: En las primeras líneas pone «es conocido por ser un hombre humilde y trabajador. Es el tercer hijo de una de las familias más pobres y humildes».

51 PROF: En la misma línea «humilde» y «humildes», seguro que puedes encontrar otro adjetivo que más o menos signifique algo parecido o buscar otra manera de decirlo.

52 ADRIÁN: «Honradas» o no sé.

PROF: Es que «honradas» no es lo mismo que «humildes», uno puede ser «humilde» y no «honrado» [ríe], «humilde» se opone, por una parte, a «orgulloso» y, por otra parte, a…, digamos, a… «adinerado» o «acaudalado», ¿no?, por lo menos en esos dos sentidos, y «honrado» no se opone a ello, aunque a veces lo creamos, eh, no tiene por qué. Pero seguro que puedes encontrar…, busca sinónimos o darle cuatro vueltas o pregúntale a Gari que te diga alguna sugerencia. ¿Qué más? ¿He visto más manos levantadas? A ver, [relee la entrada desde el principio] «Adriano Pardo Navarro (Casas del Rio…», ¿Casas del Rio se escribe así?

HÉCTOR: Sí.



55 PROF: ¿Tú lo has buscado?

56 HÉCTOR: No.

57 PROF: Como lo has dicho así tan… ¿Ese «Rio» no lleva acento ni nada?

58 HÉCTOR: No sé.

59 PROF: ¿No sé? Ah, no sé, ah, no sé,

60 SERGIO: Eso creo que sí.

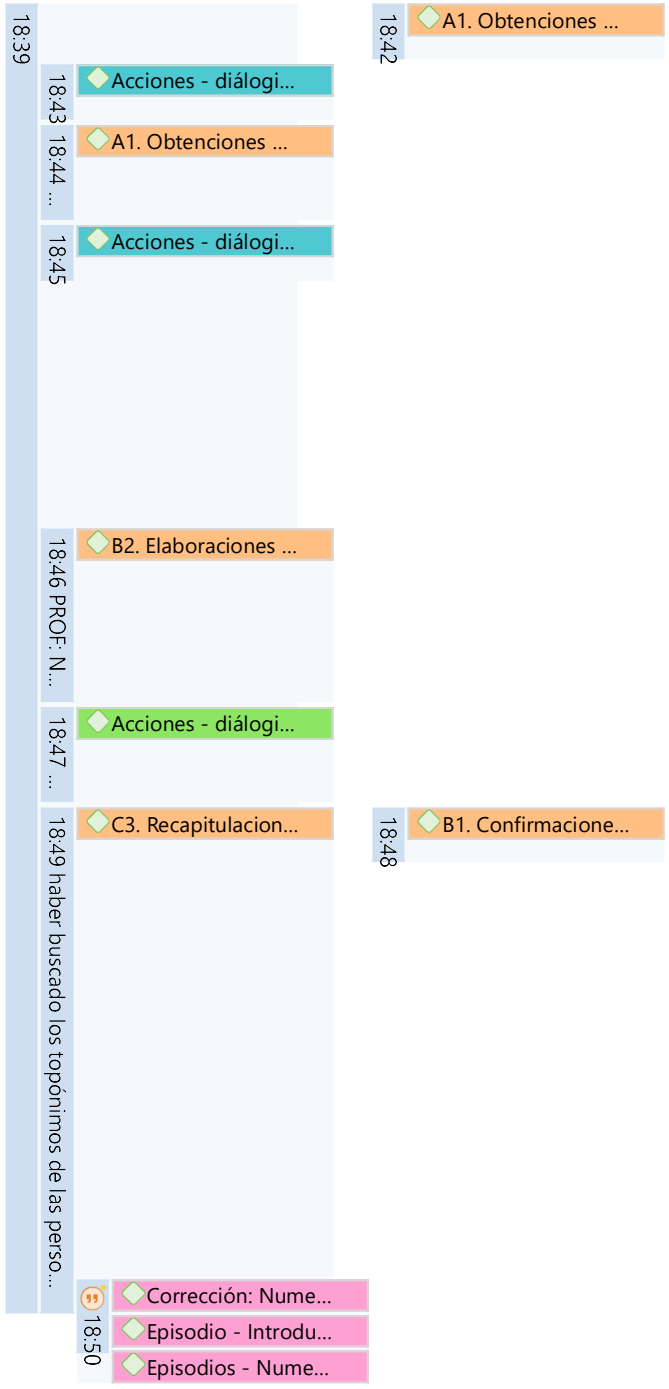
61 PROF: Pues es lo que estoy preguntando…

62 SERGIO: Yo creía que lo decías por el «del».

63 PROF: No, no, lo pregunto porque «Río», si es en castellano, lleva acento y ya me extraña que no lleve acento el nombre propio. Si no, sería del «Riu». Dicen los dos «sí», «sí», con una convicción. [ríe]

64 VOZ DE ALUMNA: Es «del» con minúscula y «Río» con mayúscula y acento.

PROF: «Del» con minúscula y «Río» con acento, haber buscado los topónimos de las personas que estáis biografiando, eso es…, lo mínimo, vamos, ¿vale?, hay que buscar los topónimos como se escriben; ya sé que dudamos mucho si la Font d'en Carròs o tal el «en» se pone… Pues, lo buscamos. Yo también lo busqué para poner la marca…, para decírtelo y si yo lo he encontrado, vosotros también, ¿eh? Y buscarlo en la web del Ayuntamiento o algo así, no en cualquier sitio, porque los demás…, en cualquier sitio…, se puede equivocar todo el mundo, la Font d'en Carròs me aparecía a mí en distintos sitios también con «en» en mayúscula y tuve que ir a l'Acadèmia Valenciana que tiene los topónimos y tal. Vale, así que búscalo donde corresponda. A ver. [Sigue leyendo] «…es conocido por ser un hombre humilde y trabajador. Es el tercer hijo de una de las



65 familias más pobres y humildes el pueblo en esos momentos, lo que supuso que su juventud fuera muy dura. Desde los 8 años…», ¿qué pasa? [se refiere a lo que está leyendo].

66 VOZ DE ALUMNA: «Ocho».

67 PROF: «Ocho» con letra. ¿Vale? ¿Tú no estás en el grupo de los numerales y los...?

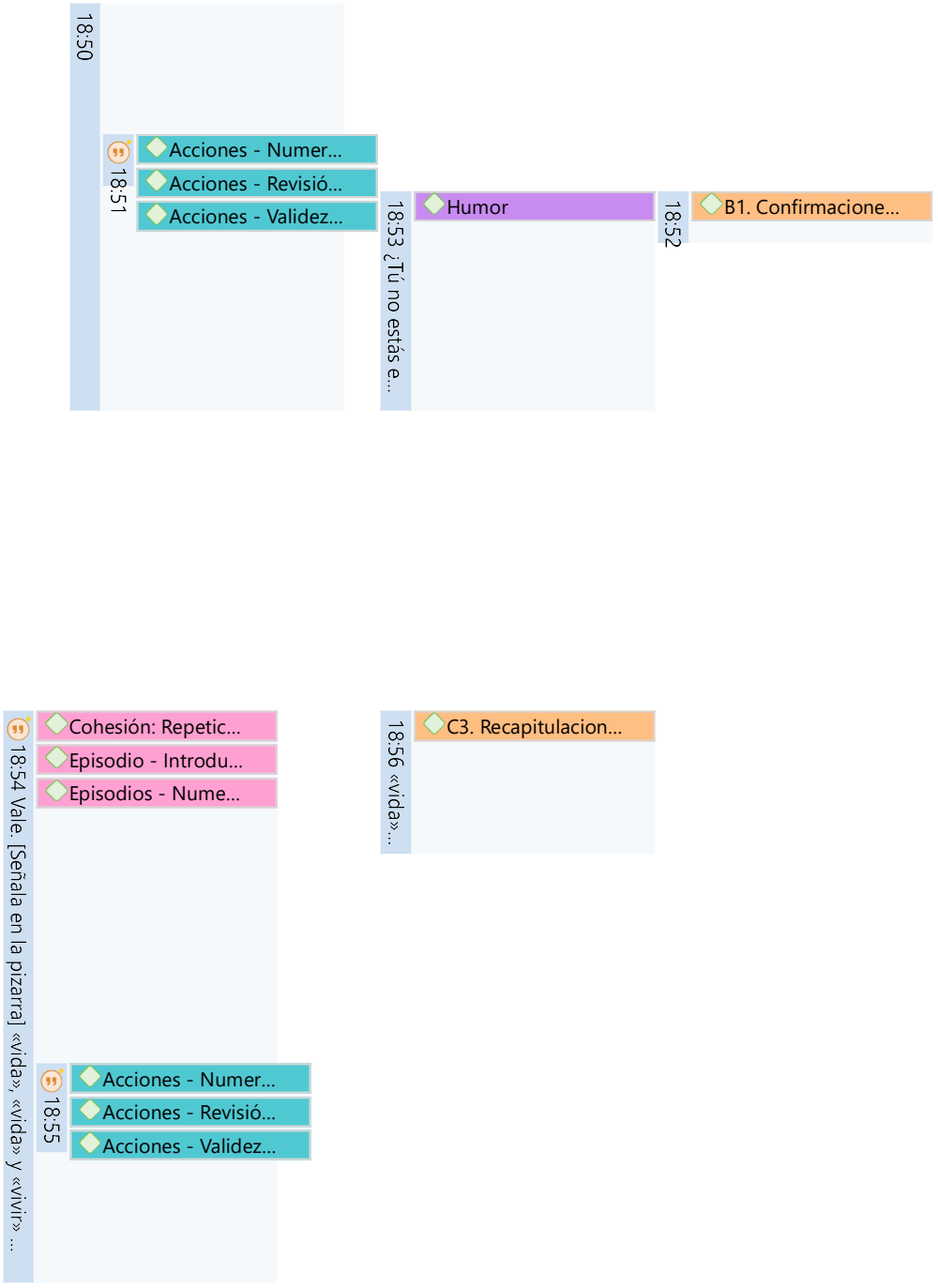
68 HÉCTOR: Sí.

69 PROF: Colleja, ya le puedes dar una colleja. Cada uno de los miembros, una colleja para que no se le olvide más. [Sigue leyendo y reformulando] «Desde los 8 años empezó a trabajar, para ayudar económicamente a su familia, ya que no se podía permitir estudiar. // Se casó con Luisa, fallecida…» o «con su mujer [coma] Luisa», tal, «fallecida en 2017, con la que se trasladó a vivir a Valencia buscando un mayor nivel de vida para ellos y sus dos futuras hijas, Luisa y Pilar. Actualmente, a sus 94 años de edad es un amante del deporte y la lectura y es el pilar fundamental en la vida de sus dos hijas, sus cuatro nietos y tres bisnietos». Vale. [Señala en la pizarra] «vida», «vida» y «vivir» que no es exactamente lo mismo. Ya sé que, a veces, repetir palabras…, es…, no se puede evitar, pero solo lo digo para que lo tengáis en cuenta. [Relee rápidamente] «buscando un mayor nivel de vida para ellos y sus dos futuras hijas, Luisa y Pilar. Actualmente, a sus 94 años es un amante del deporte y la lectura y es el pilar fundamental…», [pausa mientras piensa] «…es el pilar fundamental de sus dos hijas…» o no sé, es que la «existencia» ahí queda muy forzado.

70

71 IRENE: Yo, por ejemplo, el primer «vivir» lo quitaría, «…con la que se trasladó a Valencia buscando un mayor nivel de vida…».

PROF: Sí, sí, quizá el primer «se trasladó a vivir» lo podrías quitar, «se trasladó a Valencia» y ya damos por supuesto… ¿Cómo te llamas que se me ha olvidado?



IRENE: Irene.

PROF: Irene. Vale. [A otra alumna] Di, ¿cómo te llamas?

ALUMNA: Laura

PROF: Laura:

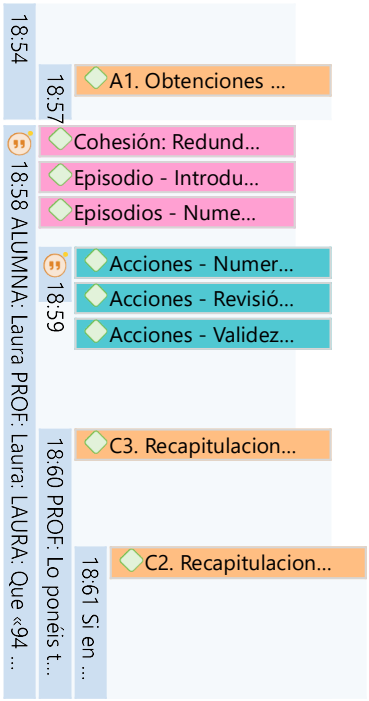
LAURA: Que «94 años de edad», ese «de edad».

PROF: ¿Ese «de edad» hace falta?

LAURA: No.

PROF: Lo ponéis todo el rato. Quiero decir, ha salido ahora, pero, vamos, sale continuamente. «94 años de edad», sí, porque de otra cosa…, va a ser difícil. Yo siempre os lo digo, todas las redundancias que podáis evitar, mejor. Si en algún momento, queréis poner alguna con una intención especial, con una intención…, que aquello tome más énfasis, adquiera más énfasis, vale, pero, en principio, fuera. ¿Vale? Muy bien. Muy bien.

[Aplausos] 0:42:15



19. Revisión de la decimonovena entrada del blog (C19): Irene (0:51:53 a 0:59:36)

PROF: [Busca la siguiente entrada del blog] ¿Irene M. está?

IRENE: Sí.

PROF: ¿«Una vida entre telas»? [Lee el título como pregunta para asegurarse de que es la entrada que toca revisar y que es la de Irene].

PROF: Me encanta [se refiere a la foto]. ¿Se ve bien? [Se refiere a si se puede leer bien el texto de la entrada]

VOCES DE ALUMNADO: Sí, sí.

PROF: Cuando quieras.

IRENE [lee la entrada]

19:1 A1. Obtenciones ...

UNA VIDA ENTRE TELAS

Aquilina Gómez Lucas (Valencia, 2 de mayo de 1941), conocida por sus familiares y amigos como "Quili", es una mujer apasionada por la costura de indumentaria valenciana. Con tan solo dos años, ella y su familia tuvieron que mudarse a Albacete debido a un traslado laboral de su padre. Estudió hasta los catorce años y, posteriormente, empezó a trabajar en un taller de sastrería hasta 1970, año que se casó con Juan Bautista, de origen valenciano. Tras casarse, deciden empezar una nueva vida en Valencia descubriendo así su gusto por las telas de fallera. Además, se vio obligada a trabajar para aportar una ayuda económica a sus hermanos pequeños por el temprano fallecimiento de su madre a los 52 años.

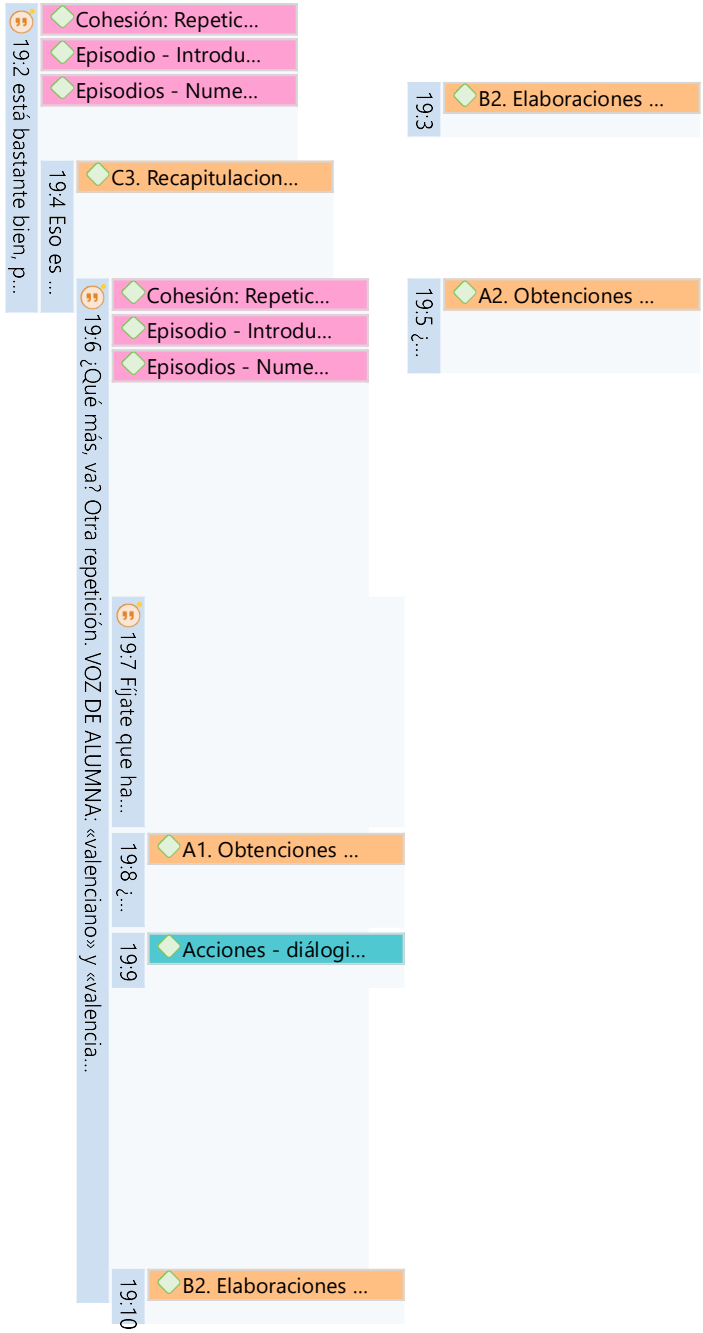
14 PROF: [Instante de silencio] Vale, si nadie habla, hablo yo. Eh…, está bastante bien, pero hay algunas repeticiones que puedes evitar muy fácilmente, por ejemplo, «años» y «año en que» puedes decir «cuando se casó» y te quitas un «año» de ahí que
15 «los años…», es muy difícil porque todo el rato es «a los tantos
16 años» y «a los tantos años», ¿eh? Eso es una cosa que ya lo podéis tener todos en cuenta, uno no acaba de leer «año», «año», «año», «año», por ejemplo, no es una incorrección pero lo puedes *limpiar,* dejar más limpio. ¿Qué más, va? Otra repetición.

VOZ DE ALUMNA: «valenciano» y «valenciana», en la misma línea…

17 PROF: Sí, dónde estamos, aquí [señala la pantalla], «de origen valenciano. Tras casarse, deciden empezar una nueva vida en
18 Valencia…», eh…, «Estudió hasta los catorce años y, posteriormente…». Fíjate que había «años», «años» y otros «años» [señala las tres posiciones de la palabra «años» en la entrada del blog], así quitas uno, el de en medio. «…y, posteriormente, empezó a trabajar en un taller de sastrería hasta 1970, cuando se casó…», ¿no?, por ejemplo, o «fecha en que…», pensar en todo esto. «…se casó con Juan Bautista…» [detiene la lectura]. A ver, es que lo que no, no… ¿Ya se han trasladado a Valencia?

IRENE: Sí.

PROF: [Relee la entrada rápidamente desde el principio] «Aquilina tal, tal, conocida por sus familiares y amigos como tal, es una mujer tal, tal, tal. Con tan solo dos años, ella y su familia tuvieron que mudarse a Albacete debido a un traslado laboral de su padre. Estudió hasta los catorce años…», suponemos que está en Albacete «y, posteriormente, empezó a trabajar en un taller de sastrería…», también en Albacete, «hasta 1970, cuando se casó con Juan Bautista, de origen



valenciano. Tras casarse, deciden empezar una nueva vida en la ciudad natal de su marido» o algo así, ya sé que es un poco…

VOZ DE ALUMNA: No me gusta a mí eso, también nació ella.

PROF: Ah, es verdad, tienes razón, pues «en su ciudad natal», efectivamente, o algo así para no repetir tanto… [Sigue leyendo] «…descubriendo así su gusto por las telas de fallera. Además, se vio…», una cosa, «trabajar» y «trabajar» [señala las dos posiciones de esta palabra en la pantalla] también por lo menos. [Sigue leyendo] «Además, se vio obligada a trabajar para aportar una ayuda económica a sus hermanos pequeños por el temprano fallecimiento de su madre a los 52 años». Inés [que ha levantado la mano].

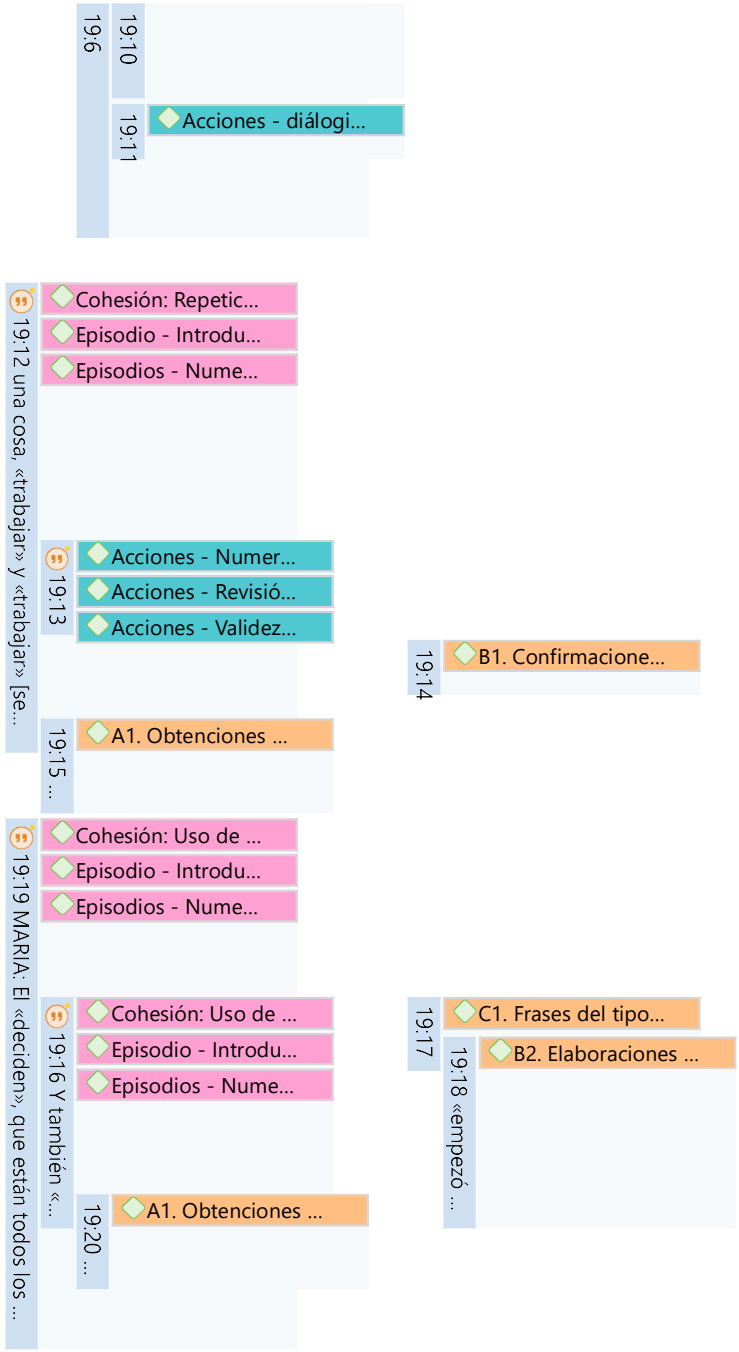
INÉS N: Ahí podría poner, por ejemplo, «…se vio obligada a buscar un empleo…» para no repetir lo de «trabajar», ¿no?

PROF: Sí, sí, lo de «trabajar» también se repite mucho, entre las «familias trabajadoras» y «trabajó» y «trabajó», «trabajar» «años» y tal. Maria [se dirige a ella porque ha levantado la mano].

MARIA: El «deciden», que están todos los verbos en pasado menos «deciden».

PROF: Muy bien. [Relee] «Estudió hasta los catorce años y, posteriormente, empezó a trabajar en un taller de sastrería…». Y también «empezó a trabajar… hasta», lo mismo que decía Paula, «empezó a trabajar» no, «trabajó en un taller de sastrería», «Estudió hasta los catorce años y, posteriormente, trabajó en un taller de sastrería hasta 1970», no «empezó… hasta», «empezó» en un momento dado y «siguió» hasta. ¿Entendéis lo que quiero decir? Y ahora, perdona, Maria, que me he despistado, qué estabas diciendo.

MARIA: Que «Tras casarse, deciden empezar».



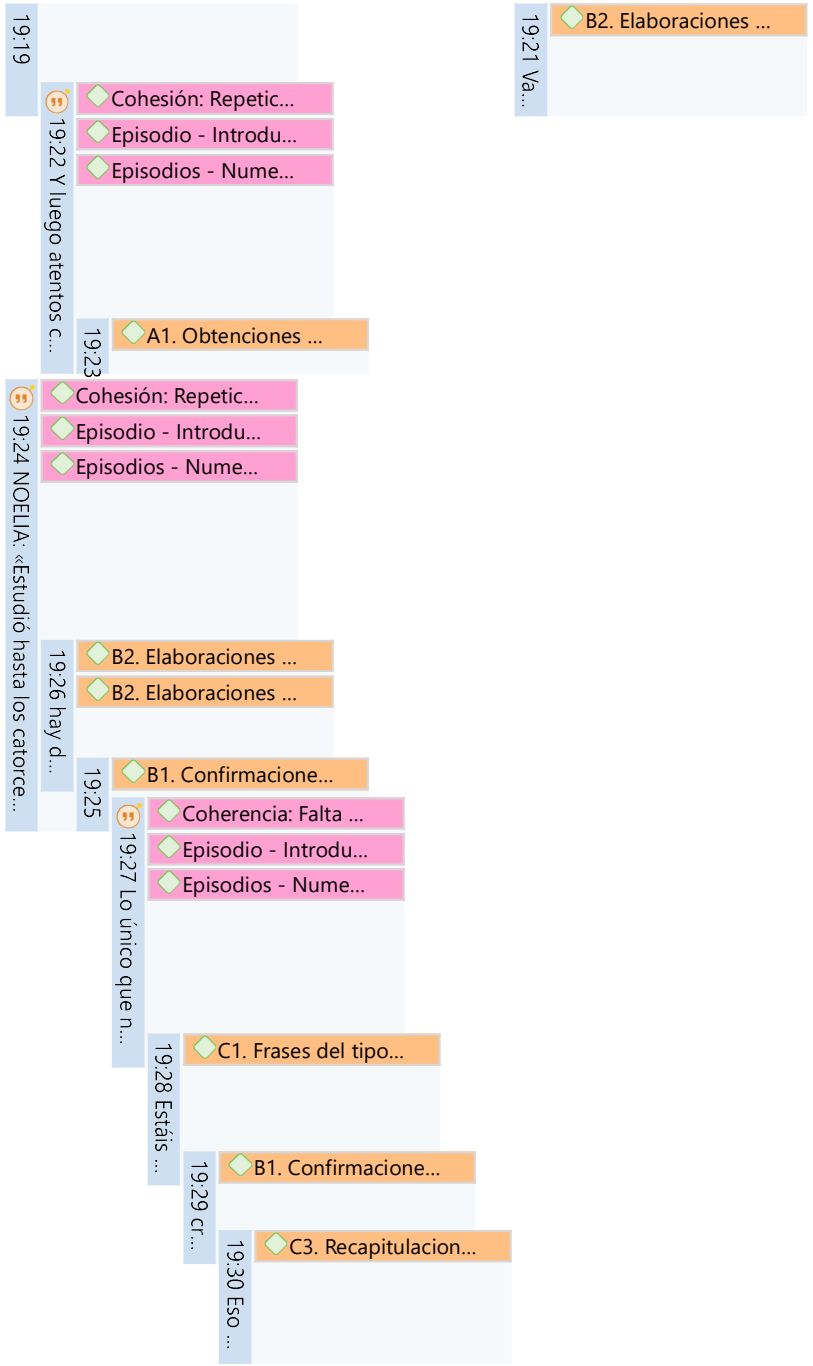
26 PROF: Y, además «empezar» y «empezó». Vale, «deciden», «decidieron», ¿por qué ese cambio a presente? Si hubiera un motivo, pero si no… Y luego atentos con la palabra «vida» que normalmente se repite mucho, aquí creo que no, pero «…empezar una nueva vida en Valencia…» también puede ser «Tras casarse, decidieron…», bueno, si «trasladarse» ya ha salido no, pero…, «…instalarse en Valencia…», por ejemplo, quiero decir que penséis en que una palabra a veces sirve para tres. Noelia [que ha levantado la mano].

27 NOELIA: «Estudió hasta los catorce años…» y al final de la frase también pone «…de sastrería hasta…» [remarca «hasta»]

28 PROF: ¿Dónde está, dónde está? Perdón.

29 NOELIA: «Estudió hasta los catorce años y, posteriormente…».

PROF: [sigue leyendo] «…y, posteriormente trabajó en un taller de sastrería hasta 1970», sí, bueno, hay dos «hasta» pero…, eso es difícil de sustituir, a no ser que dijera, «Estudió la educación básica…», pero, claro, la educación básica puede ser, hay quien… no sé, yo ahí, no me molesta tanto ese «hasta» y «hasta», pero, vaya, si se os ocurre alguna variante. Lo único que nos hemos quedado con la duda, en cuanto a contenido, «descubrió su gusto por las telas» pero no sabemos qué hizo con ellas, trabajó en ello, era… «se convirtió en… modista de…», no sé, no lo sé, algo, ¿o? que nos añada ahí algo, un poquito, aunque no sea muy largo, que un poco, a ver, intuimos que va por ahí pero no nos lo has acabado de decir, ¿no? Estáis cansado, ¿eh?, se nota un poco, normalmente cuando estáis más frescos, intervenís mucho más. Ahora estáis ya, uf, bajo mínimos. Pero, vaya, por lo demás, creo que no hay… faltas ni cosas así, que son más… las repeticiones y perfilar los contenidos, pero yo no he visto errores… Eso cuidado con los verbos que son puntuales y luego los aplicamos a períodos y viceversa.



[Aplauso]

PROF: ¿Uno más?

VOCES ALUMNADO: No, no, no.

PROF: Pero… quedan diez minutos.

[Ruido de recoger]

GRABACIÓN 6: martes 7/05/2019.
Duración: 0h 58min 54seg

20. Revisión de la vigésima entrada del blog (C20): Gari
(0:01:57 a 0:26:42)

PROF: Hemos quedado que vamos a ver el de… ¿Gari? [Pasa las entradas en la primera página del blog] Todos estos se supone que los hemos visto ya.

VOCES DE ALUMNADO: Sí.

GARI: El título es una pregunta. [Indica a la profesora que busca la entrada] Más, más, más hacia arriba.

PROF. Entonces, ¿vamos por aquí?

GARI: Ese es el mío.

PROF: ¿Se ve bien así? Se puede leer entero, ¿no? Vale. Gari, por favor, lo lees.

GARI: Vale.

20:1 V…

A1. Obtenciones …

¿QUIÉN DIJO QUE LA VIDA FUERA UN CAMINO DE ROSAS?

María del Carmen Moreno Cabezuelo (Bienservida, Albacete, 8 de enero de 1952), una mujer trabajadora a quien la vida le hizo madurar más pronto de lo que imaginaba. Nació en el seno de una pequeña familia de aceituneros junto con sus tres hermanos pequeños Julián, Juanjo y Paco. Acudió a la escuela municipal hasta los trece años, ya que con esta edad se vio obligada a partir hacia la gran ciudad de la mano de su tía Anita. Con ella vivió en Quart de Poblet y se ganó la vida trabajando como empleada del hogar interna en uno de los barrios más acomodados de

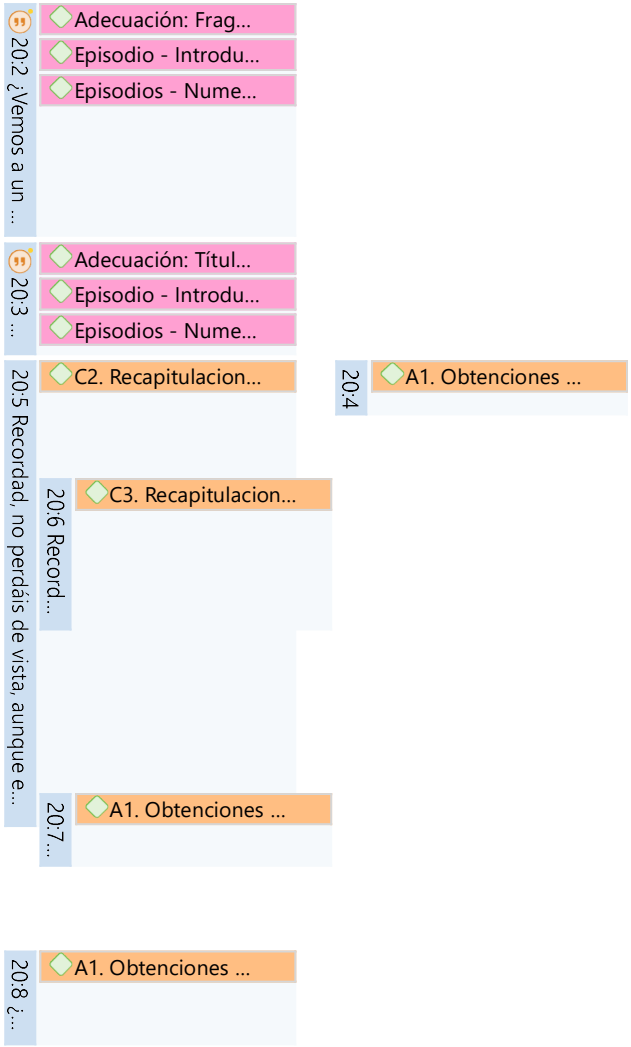
13 Valencia. Durante su estancia allí, se enamoró de un humilde jardinero con el que decidió empezar una nueva vida en Burjassot. Además, ambos dieron vida a tres hijos; Cristina, Jose y Javier. Sin embargo, el rumbo de su vida cambió por completo cuando tuvo
16 que hacerse cargo de su padre, ya que un derrame
17 cerebral le dejó numerosas secuelas que le condujeron hasta el final de sus días.

14

PROF: Vale. Eh… ¿Vemos a un personaje aquí? ¿Quiero decir, tiene… aquello que decíamos, el resumen nos da una idea al menos con cuatro pinceladas de una personalidad?

VOCES DE ALUMNAS: Sí.

PROF: Sí, vamos, yo creo que sí. [Lee empezando por el título] «¿Quién dijo que la vida fuera un camino de rosas?». [un momento de silencio y ella misma responde] Nadie. Muy osado, con interrogantes [se refiere al título], pero está bien. Vale, ¿qué?, ¿quién quiere decir algo? Recordad, no perdáis de vista, aunque está muy bien que tengáis estilo propio, pero no perdáis de vista que es un texto expositivo y tú utilizas muchos adjetivos antepuestos. Recordad que los adjetivos antepuestos…, se puede utilizar el mismo adjetivo pospuesto, los adjetivos antepuestos tienen un punto de subjetividad mayor, normalmente, los llamamos epítetos, sí, pero, vaya, no es que esté mal, pero tenemos que mantener una cierta distancia, aunque la mantienes, pero aun así cuidado con «humilde jardinero», hay dos o tres, «mujer trabajadora» es impecable, pero, vaya, los podéis utilizar algunas veces pero no lo hagáis demasiado, con moderación. Va, alguien que quiera decir algo. [Lee la entrada] «María del Carmen Moreno Cabezuelo (Bienservida, Albacete, 8 de enero de 1952), una mujer trabajadora a quien la vida le hizo madurar más pronto de lo que imaginaba». ¿Cómo? No he oído [Se dirige a una alumna, a Violeta].



18 VIOLETA: Nada estábamos pensando.

19 PROF: Pues pensad en voz alta.

20 VIOLETA: El final, como que, la última línea, o igual los pasados sí, pero, como que entendemos que es el padre, pero no está claro.

21 PROF: No se entiende bien, Violeta, dilo en voz alta, no se entiende bien, Gari.

22 GARI: ¿El qué?

24 PROF: La última línea no se entiende bien lo que quieres decir. Violeta, digo tu nombre para que se grabe, no porque tal. Recordad que yo os voy diciendo los nombres y luego me vuelvo loca con las audiciones, ¿eh? Violeta y su compañera estaban comentando algo en voz baja pero es que el final no se entiende. Dice [lee el final de la entrada] «Sin embargo, el rumbo de su vida cambió por completo cuando tuvo que hacerse cargo de su padre, ya que un derrame cerebral le dejó numerosas secuelas…», y aquí empieza el lío, «que le condujeron hasta el final de sus días». Eh… Eso lo tienes que explicar mejor. Intuimos, pero no lo pone ahí, o sea, no lo pone claro o no está claro, intuimos que el padre tuvo un derrame cerebral, lo cual hizo…, tendría unas secuelas, le dejó con las parálisis que fueran o lo que fuera hasta que falleció el padre. Pero tal y como lo dices, no se entiende bien porque tanto «le» [relee mientras señala en la pantalla] «Sin embargo, el rumbo de su vida…», vale, este «su» aún sabemos que es ella porque aún no ha introducido al padre y estamos todo el rato con el mismo sujeto [referente], «cambió por completo cuando tuvo que hacerse cargo de su padre», ahora ya has introducido otra persona, entonces hay que tener mucho cuidado con los pronombres personales…

VIOLETA: El «le».

20:8

20:9 VIOLETA: El final, como que, la última línea, o igual los pasados sí,...

Cohesión: Sustituc...

Episodio - Introdu...

Episodios - Nume...

20:10

C3. Recapitulacion...

20:11 intuimos que el padre tuvo un derra...

B2. Elaboraciones ...

25 PROF: Un segundo [y sigue su razonamiento], «ya que un derrame cerebral le dejó numerosas secuelas…» [un momento de silencio], al padre, suponemos, pero luego dice «que le condujeron hasta el final de sus días», sí, eso lo has de explicar, ahí yo creo que quieres decir que María del Carmen estuvo cuidando de su padre varios años o los años que fueran o el tiempo que fuera y con… eh… un padre con secuelas, eso lo tienes que explicar mejor, aunque sea también una línea, no hace falta que sean muchas más líneas, pero no se entiende bien… A ver, había levantado la mano…

33

26 ALUMNA: Nerea.

27 PROF: Nerea.

28 NEREA: Que donde pone «Además, ambos dieron vida a tres hijos».

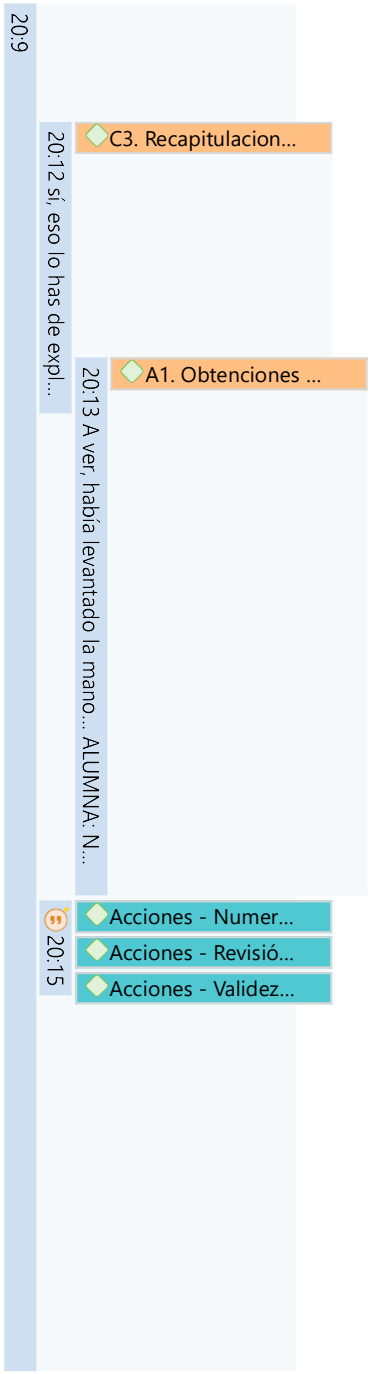
29 PROF: Vale, ahora vamos a eso, [Mira a otro alumno] ¿Era de aquí?

30 ANDREU: Era de lo último.

31 PROF: [Mirando a Nerea] Un segundo, ahora vamos a eso, acabamos con esto.

ANDREU: Que a lo mejor la última oración se arreglaría si pusiéramos «le dejó al cual numerosas».

PROF: [Relee] «Sin embargo, el rumbo de su vida cambió por completo cuando tuvo que hacerse cargo de su padre, ya que un derrame cerebral le dejó…» [silencio pensativo y continúa con variaciones] «…ya que un derrame cerebral le causó…». Mira, es a partir del «ya que» lo que tienes que cambiar, aún no sé muy bien cómo, si se os ocurre, estamos dándole vueltas que es lo que tenemos que hacer en realidad. Andreu decía «…Ya que un derrame cerebral…», ¿cómo has dicho? «le dejó a él…».



34 ANDREU: «…le dejó al cual…».

35 PROF: «…le dejó al cual…», uy no, «al cual» no, queda muy raro, «a él» en todo caso. A ver [relee] «Sin embargo, el rumbo de su vida cambió por completo cuando tuvo que hacerse cargo de su padre…».
44

36 INÉS M: Yo, yo…

37 PROF: ¿Dónde está el «yo», «yo»? Perdón.

38 INÉS M: «…quien sufrió un derrame cerebral».

39 PROF: «…su padre que había sufrido…» o «…quien sufrió un derrame cerebral…» «y…»

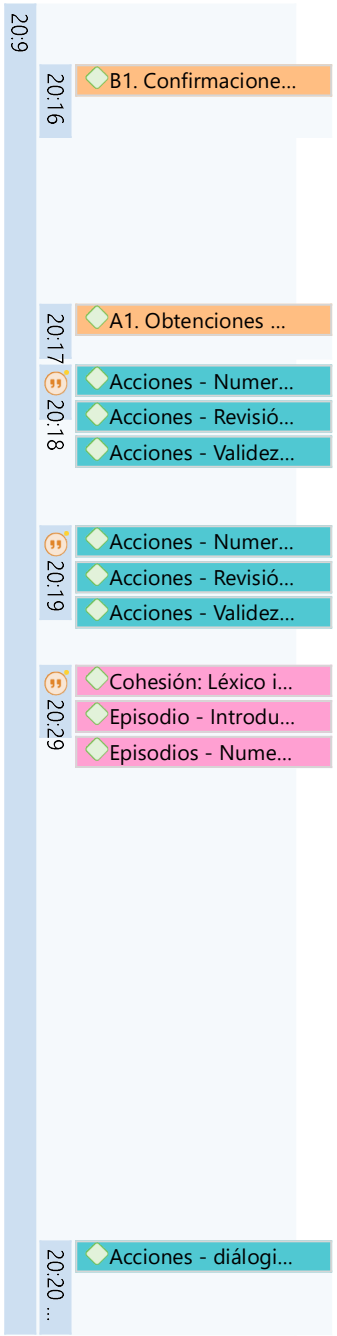
40 VOZ ALUMNA: «…que le había dejado con numerosas secuelas… que le condujeron…»

41 PROF: «…y durante años…» «…quien sufrió un derrame cerebral que le causó…» «graves» más que «numerosas» yo diría «…graves secuelas…» «…graves secuelas que…». Es que yo creo que la segunda parte…, esto de «que le condujeron hasta el final de sus días», yo creo que lo ha puesto, no lo sé, igual me equivoco porque no soy la autora, que lo diga Gari, pero yo creo que lo ha puesto porque… me da la impresión de que quiere remarcar como es normal y también por el título… eso… a ver, hacerse cargo de una persona con… muy dependiente, durante mucho tiempo te marca la vida. Me da la impresión de que ha sido eso.

VIOLETA: [muy bajito, casi no se oye] Igual que ponga algo como…

PROF: Me da la impresión de que ha sido eso.

GARI: A ver, también quería ponerlo como que fue un período hasta que murió del que tuvo que hacerse cargo.



45 PROF: Pues a lo mejor…, y si…, ¿el período lo sabes?

46 GARI: Sí, lo tengo apuntado por ahí.

47 PROF: Vale, no hace falta que nos lo digas ahora, lo digo porque puedes decir [relee introduciendo los cambios propuestos] «Sin embargo, el rumbo de su vida cambió por completo cuando tuvo que hacerse cargo de su padre, quien padeció un derrame cerebral que le causó numerosas secuelas con las que convivió… o que tuvo que tal durante tantos años…», no sé.

48 GARI: Vale, sí.

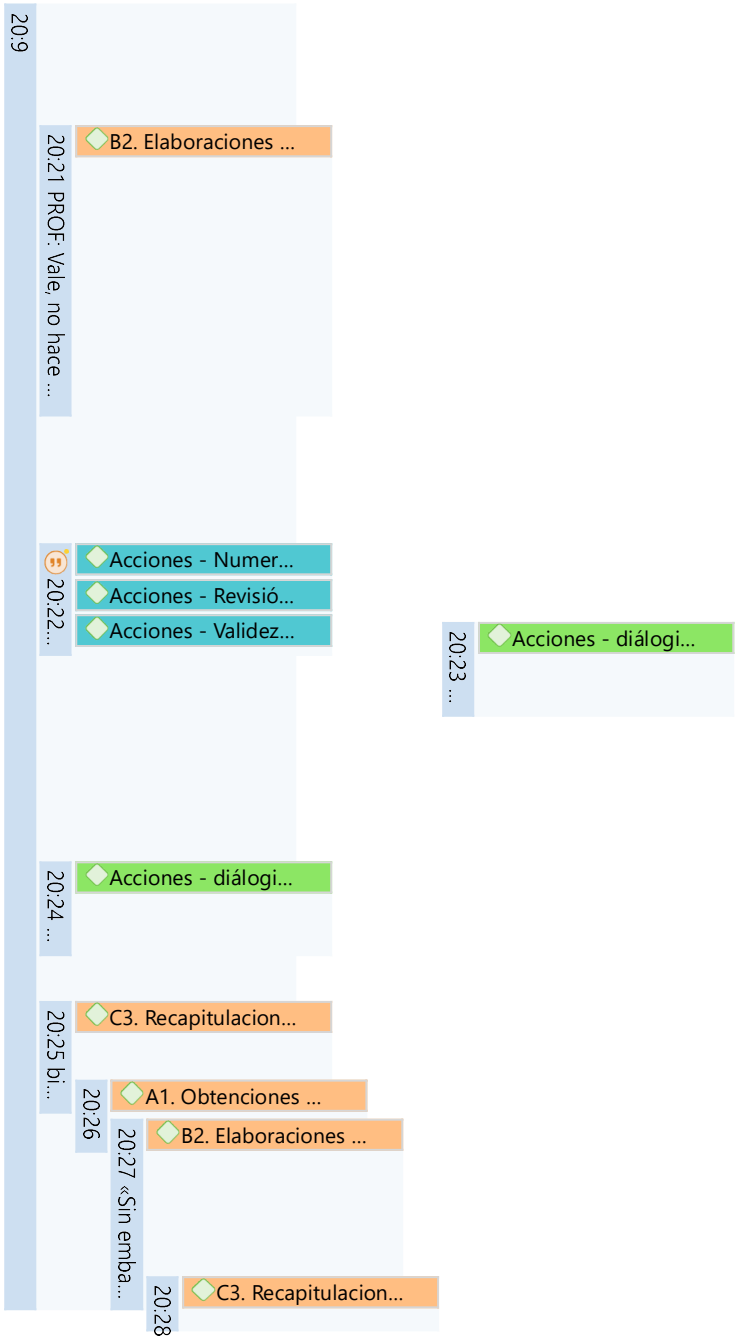
49 PROF: Que lo tienes que arreglar. Anna

50 ANNA L: Si lo pone «…cuando tuvo que hacerse cargo de su padre desde que sufrió…, desde que tuvo el derrame cerebral hasta el final de sus días», como quitar la otra parte… Porque, a ver, si sufres un derrame cerebral sabes que hay secuelas.

51 PROF: Bueno, a lo mejor…, las enfermedades y la medicina a veces es muy sorprendente, eh, hay que tiene un derrame cerebral… y tiene mucha suerte…

52 ANNA L: Lo digo porque al hacerse la oración más larga, puede llevar a…

PROF: Sí, la verdad es que está un poco…, que no acaba de entenderse bien, le das dos vueltas y… Hay varias sugerencias que te están diciendo, ¿eh?, y algunas van bien encaminadas, no lo hemos acabado de redondear, ¿alguien más tiene alguna sugerencia de estas oraciones? [Relee] «Sin embargo, el rumbo de su vida cambió por completo cuando tuvo que hacerse cargo de su padre, ya que debido a un derrame cerebral fue una persona dependiente…», no lo sé, no me gusta mucho tampoco, pero, algo que… diga… Y si puedes cerrar el período



53 o si no quieres decirlo exactamente, durante varios años, o si quieres precisarlo. Vale, a ver, Nerea, ¿qué habías dicho?

54 NEREA: Quería decir dos cosas, donde pone «Además ambos dieron vida a tres hijos», «dieron vida» no me…

55 PROF: No te gusta.

56 NEREA: No me suena muy bien, ¿no? Y luego, el punto y coma ese.

57 PROF: A ver, dónde está.

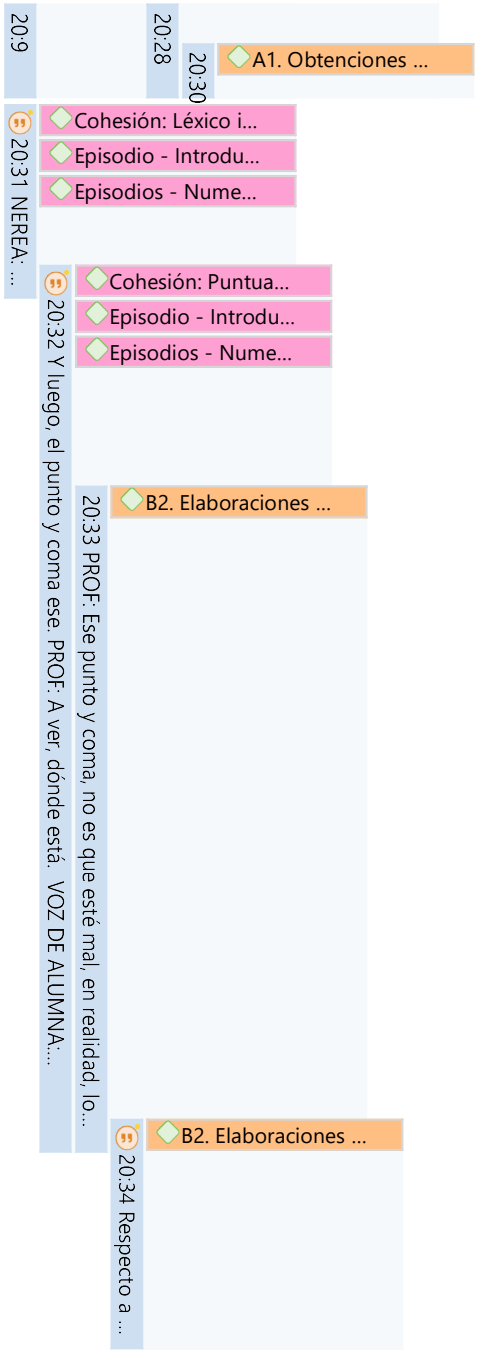
58 VOZ DE ALUMNA: Igual, detrás de «tres hijos».

59 PROF: Ese punto y coma, no es que esté mal, en realidad, lo más frecuente aquí sería dos puntos, pero como hemos dicho muchas veces, el punto y coma puede hacer el papel de dos puntos… Pareces Valle-Inclán, que utilizaba punto y coma en

60 vez de dos puntos, ¿sabes? Es verdad que lo hacía.

[Voces y murmullo].

PROF: A ver, tiene autoridades detrás, como Valle-Inclán, pero es cierto que, en este caso, lo más habitual…, que por cierto…, bueno da igual, pero en alguno de los Powers que hemos visto antes los dos puntos estaban mal utilizados después de un verbo *ser*, entre verbo y atributo, atención. Vale, aquí estaría bien: «…tres hijos [dos puntos]: tal…», pero no está mal tampoco el punto y coma. Lo que pasa es que…, digamos, lo más común, lo más frecuente sería poner dos puntos. Otra cosa es que no haría falta ese punto y coma, pero bueno, dos puntos y ya está. Respecto a lo otro. «Además, ambos dieron vida a tres hijos». Lo único…, a ver, a mí no me parece mal la expresión «dar vida», de hecho, me parece muy bonita, lo único que sucede es que hay que tener cuidado con la palabra «vida» porque a veces aparece mucho en estas biografías. [La profesora señala todas las veces que aparece «vida» en esa



entrada, guiada por las voces de algunos alumnos, que son cinco veces, además del verbo «vivir» conjugado]. Hay que tener cuidado, porque «vida», «vivió», «vive», «vivirá» y… etc., etc., aparece cincuenta millones de veces, entonces, si uno quiere, en vez de decir «tuvo, tuvieron tres hijos» decir «dieron vida a tres hijos», entonces todas las…, por lo menos algunas de las otras «vidas» y «vivieron» tienes que cambiarlas. Y, si no, pues simplificas esa expresión. No es que a mí me moleste ese «dieron vida» aunque es un punto poético para un texto… eh… expositivo, pero, vaya, no me parecía mal, pero sí, por eso, por las repeticiones. ¿Quién eres? Celia

CELIA: En la tercera línea el «Acudió a la escuela municipal hasta los trece años, ya que con esta edad se vio obligada a partir hacia la gran ciudad», ¿a qué gran ciudad se refiere? Porque luego habla de Quart de Poblet y de Valencia…

VOCES DE ALUMNADO: Y ha nacido en Albacete.

CELIA: Y ha nacido en Albacete.

PROF: ¡Qué listos son los lectores! Muy bien, es que lo detectan todo, los lectores.

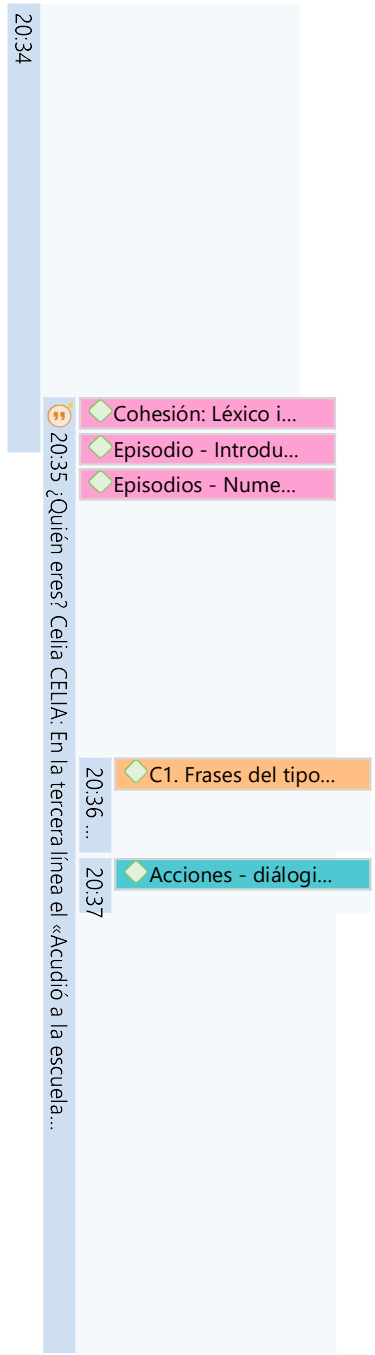
GARI: A ver, aparece luego Valencia, y era por no repetirlo, pero, qué hago, ¿lo pongo delante y no luego?

PROF: [Relee] A ver, «Acudió a la escuela municipal hasta los trece años, ya que con esta edad se vio obligada a partir a…». Claro, es que, ahí, nosotros aún no sabemos a qué ciudad se fue, porque Quart de Poblet ya imaginamos que no.

[Risas]

PROF: No te rías, es verdad. Pero entre Albacete… tampoco es que sea una gran ciudad, pero, vaya…

VOCES DE ALUMNAS (Violeta, Celia): De un pueblo…



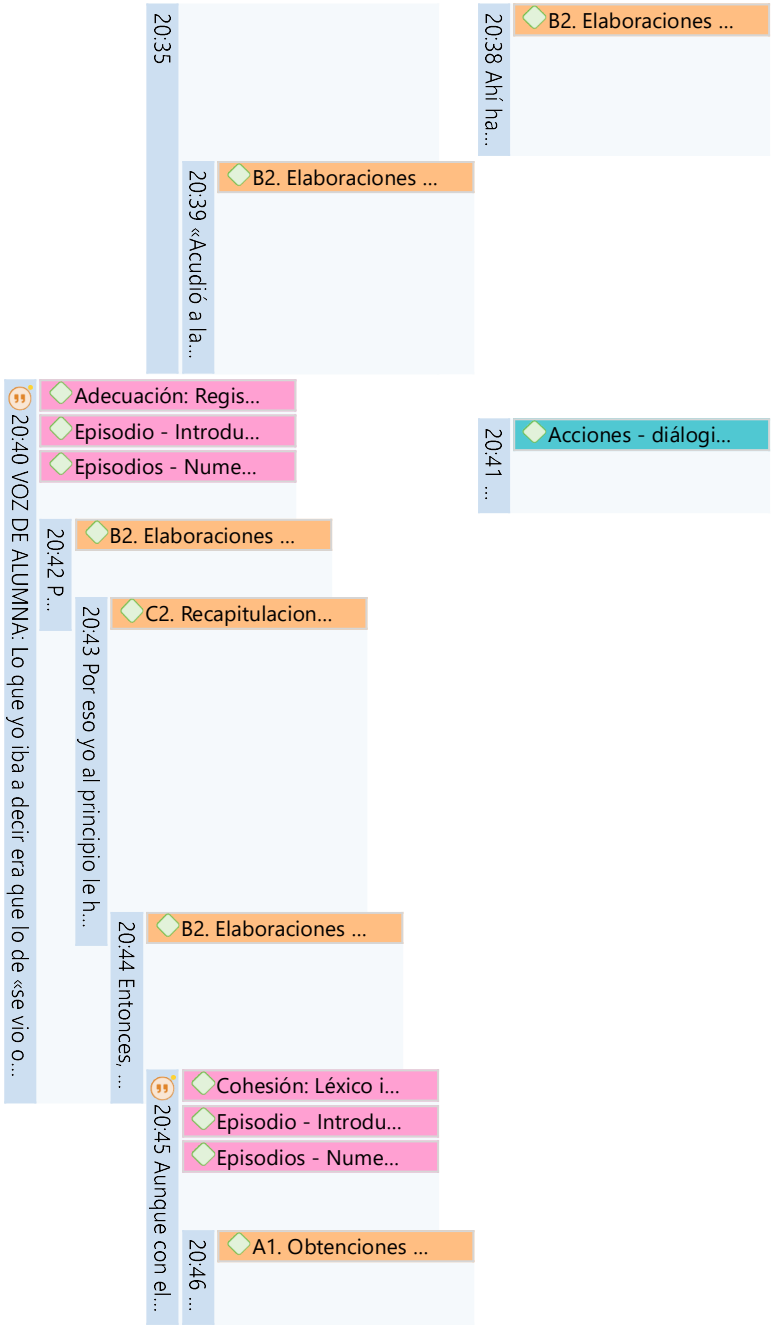
PROF: Claro, efectivamente. Ahí hay que precisar y, en todo caso, a lo mejor luego puedes hacer algún cambio, ya veríamos, o a «esa capital» o «la misma capital» o «la misma ciudad», no sé, puedes jugar…, quita…, a ver, dónde está [relee rápidamente el fragmento] «Acudió a la escuela municipal hasta los trece años, ya que con esta edad se vio obligada a partir hacia…», «a ir a Valencia» o «a trasladarse a Valencia» [sigue leyendo a la vez que propone modificaciones] «a trasladarse a Valencia con su tía Anita».

VOZ DE ALUMNA: Lo que yo iba a decir era que lo de «se vio obligada a partir hacia la gran ciudad de la mano de…», ¿eso es muy coloquial?

PROF: No es que sea coloquial, es…, no es coloquial, es que es muy poético escribiendo, Gari, «de la mano de tal» y «ambos dieron vida…». Por eso yo al principio le he dicho que tiene estilo propio pero que es un punto demasiado poético para el tipo textual que estamos utilizando. Que puedes mantenerlo un poquito, mantenlo, porque a mí me gustaría que mantuvieras tu estilo propio pero sin que se te fuera tanto la mano, eh… porque sí [lee con tono solemne] «partió hacia la gran ciudad de la mano de su tía Anita», quiero decir, suena así, suena a historia, a relato de una novela, más o menos, guardando las… Entonces, sencillamente, [relee con cambios propuestos e introduciendo algún otro] ««Acudió a la escuela municipal hasta los trece años, ya que con esta edad…», «ya que, a esta edad, se vio obligada a trasladarse a Valencia con su tía Anita». Aunque con ella vivió en Quart de Poblet, es que no…

VIOLETA: Ya, es que no…

PROF: Es que no nos queda muy claro. Mira a una alumna, ¿es de esto?



VOZ DE LA ALUMNA: No

PROF: Vale, un segundo. [Sigue con el asunto que se estaba tratando] ¿Entiendes lo que digo? Nos has dicho que se vio obligada a trasladarse a Valencia pero vive en Quart de Poblet, ¿qué pasa, que vive en Quart de Poblet y trabaja en Valencia?

ANDREU: ¿Pero no trabaja en una casa interna?

[Risas].

PROF: Sí.

MIGUEL: Pero es en Burjassot.

PROF: [Ríe también] ¡Y el otro!

VOZ DE ALUMNA: No, luego decide empezar una nueva vida en Burjassot. Burjassot viene después.

PROF: A ver, no sabemos muy bien el itinerario…

GARI: A ver…

PROF: Venga, Gari.

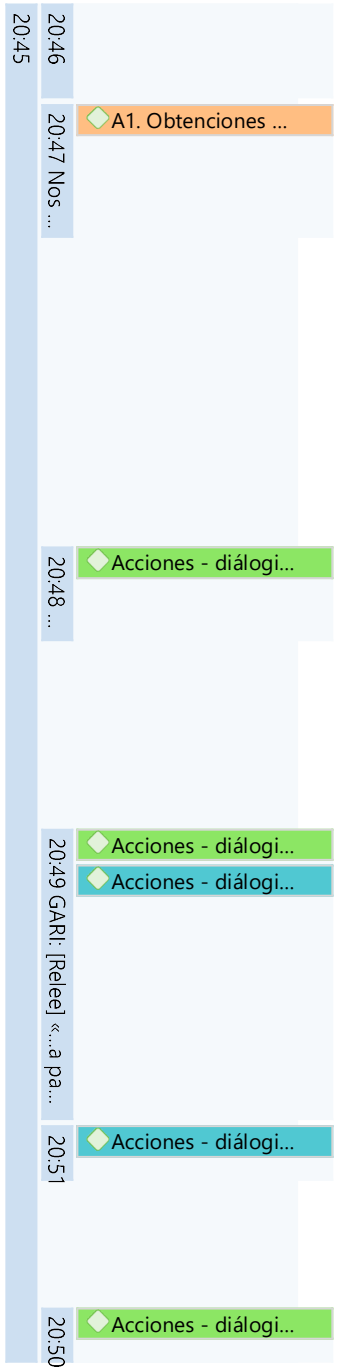
GARI: [Relee] «…a partir hacia la gran ciudad de la mano de su tía Anita», hasta ahí, bien, se va a una gran ciudad, no se sabe cuál, pero se va. Luego, o sea, todos nosotros somos conocedores de que Quart de Poblet es un pueblo de la ciudad de Valencia y ya luego digo que trabaja en Valencia, a ver, que «se ganó la vida trabajando como empleada del hogar» en esa gran ciudad, qué gran ciudad, Valencia, lo pone ahí.

VIOLETA: Pero ¿cuándo vivió en Quart?

PROF: ¿Cuándo vivió en Quart de Poblet?

GARI: O sea, a ver…

ANDREU: Lo que se entiende es que su casa estaba en Quart…



92 MIGUEL: Y trabajaba en Valencia…

93 VOZ DE OTRO ALUMNO: …en casa de su tía [se refiere a la de Quart].

94 [Voces a la vez que no se entienden bien].

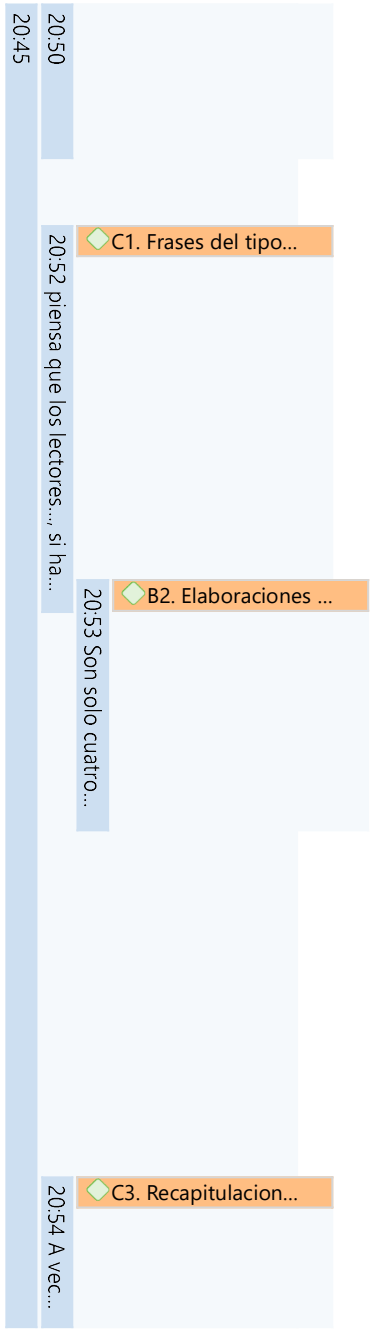
95 PROF: Vale, va, sea como fuere, piensa que los lectores…, si hay varias…, si fuéramos uno, vale, puede ser que no sepa dónde está… Potríes como me pasó a mí y vale, pero cuando hay varias personas que no entienden bien lo que ha pasado aquí, quién fue a la gran ciudad y por qué vive allí y si luego dice que está interna cómo es que vive allá, es un poco follón, lo tienes que explicar de manera que se entienda claramente en una primera lectura y no tengamos que estar pensando si Quart de Poblet es la gran ciudad o es Albacete o es Valencia y cómo acabó en Burjassot. Son solo cuatro…, está bastante bien, son solo cuatro ajustes, hay que ajustar, de manera sencilla [relee con cambios] «…se vio obligada a trasladarse a Valencia», «a Valencia», «Aquí vivió… aquí residió, en Quart de Poblet con su tía Anita, a la vez…» o «mientras que trabajaba como empleada…» o algo así, no lo sé.

GARI: O también puedo decir «y encontró trabajo como empleada de hogar…».

PROF: «…o hasta que encontró trabajo…», o lo que sea tienes que colocarlo… [baja la voz] incluso aunque no sea cierto del todo…

GARI: Ya, ya, eso estaba pensando. Es que ella cuando me lo contó…

PROF: Entiendes lo que quiero decir. A veces, en estos pequeños casos es más importante que quede…, a ver, yo lo voy a corregir y no sé si va a vivir primero en Quart de Poblet y luego en Burjassot, me da un poco igual, quiero que quede



99 muy bien. Hombre, a ver, no traicionéis el espíritu y la personalidad de tal, pero, vaya, un mes antes o un mes después que se fuera a Quart de Poblet no nos importa, entendéis lo que quiero decir…

100 VOCES DE ALUMNADO: Sí, sí.

101 PROF: ¿Vale? Es verdad, aunque lo digo bajito, luego ya veréis… pero, bueno. Vale. Noelia.

102 NOELIA: «…empleada del hogar interna en uno de los barrios…», ¿«interna»? Yo es que lo pondría en otro sitio.

103 PROF: ¿Por qué?

104 NOELIA: No sé. Es que no… como pone [relee] «…empleada del hogar interna en uno de los barrios…», parece que sea «interna en uno de los barrios».

105 PROF: No, no, no, no, es que se llama así, «interna».

106 NOELIA: ¿Pero ahí?

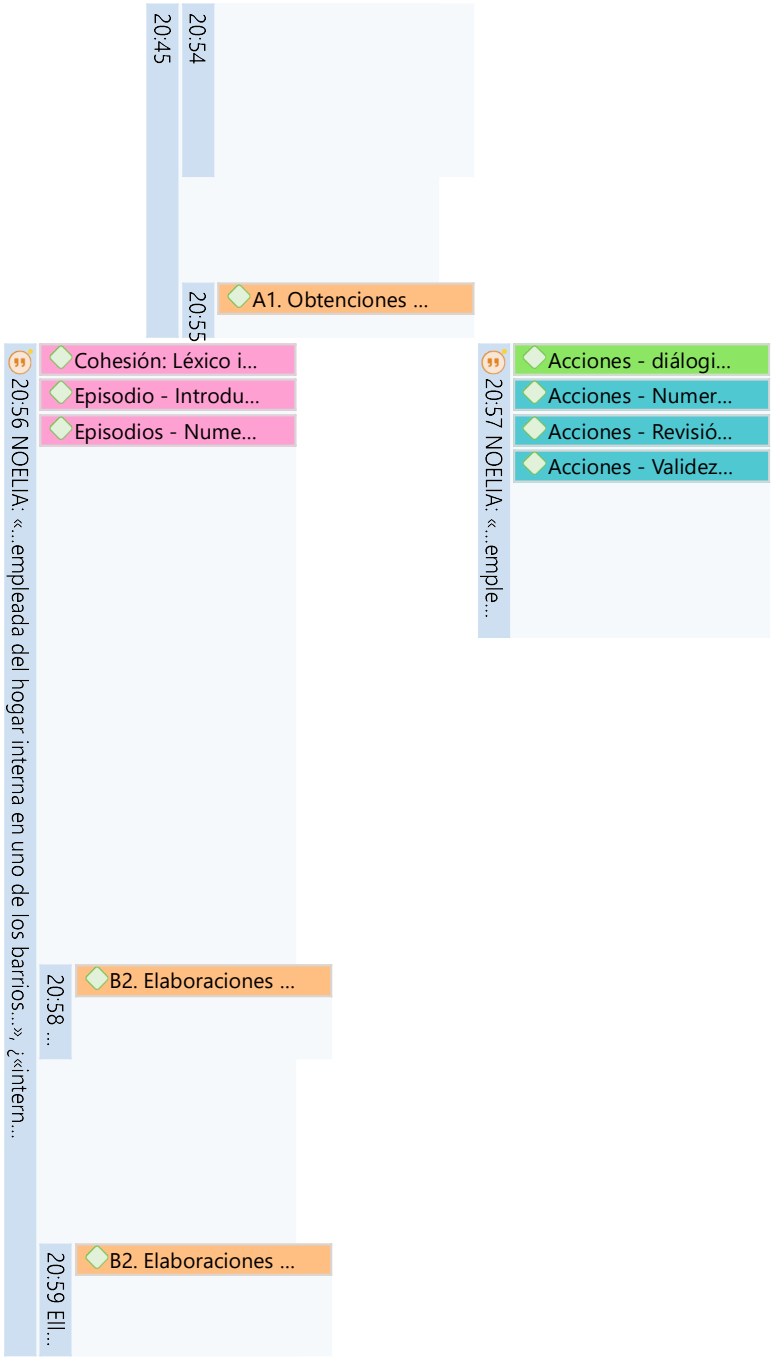
107 MIGUEL: «Empleada del hogar interna».

108 [Voces de alumnado, alguna sugiere que «interna» siga a «empleada»].

109 PROF: Ah, ¿«empleada interna del hogar»?, «empleada del hogar interna…», ah, dices que, entonces lo que parece es que el complemento preposicional dependa de «interna».

110 NOELIA: Sí.

PROF: Yo no lo había percibido así. Vale, a ver [relee] «…trabajando como empleada interna del hogar en uno de los barrios más acomodados…». [Se queda pensando un instante] Uffff, yo lo he entendido bien, pero… ¿Qué decís? Ella dice que, al poner el complemento preposicional pegadito a «interna» parece que esté «interna en uno de los barrios…», pero yo, la



111 verdad, es que he visto, digamos, como un sintagma nominal conjunto «empleada del hogar interna», es que se le llama normalmente así, hay que decir que es «interna» porque es lo que quiere decir que duerme allí, en principio, aunque luego tenga sus vacaciones, o lo que sea, pero en principio vive allí, como allí y duerme allí, no es como ir unas horas e irte. A mí no me parece que quede mal, si os suena mejor «empleada interna del hogar en uno de los barrios…», pues también está bien, como… Di, Noelia.

112 NOELIA: No, eso que yo no lo había visto mal, pero que yo lo había entendido un poco como estaba diciendo…

113 PROF: Sí que te sonaba raro, detrás. Lo que tú veas, Gari, si queda mejor «empleada interna del hogar», también. Perfectamente. Marta. ¿Marta Rozalén?

114 MARTA S: No, Suñer.

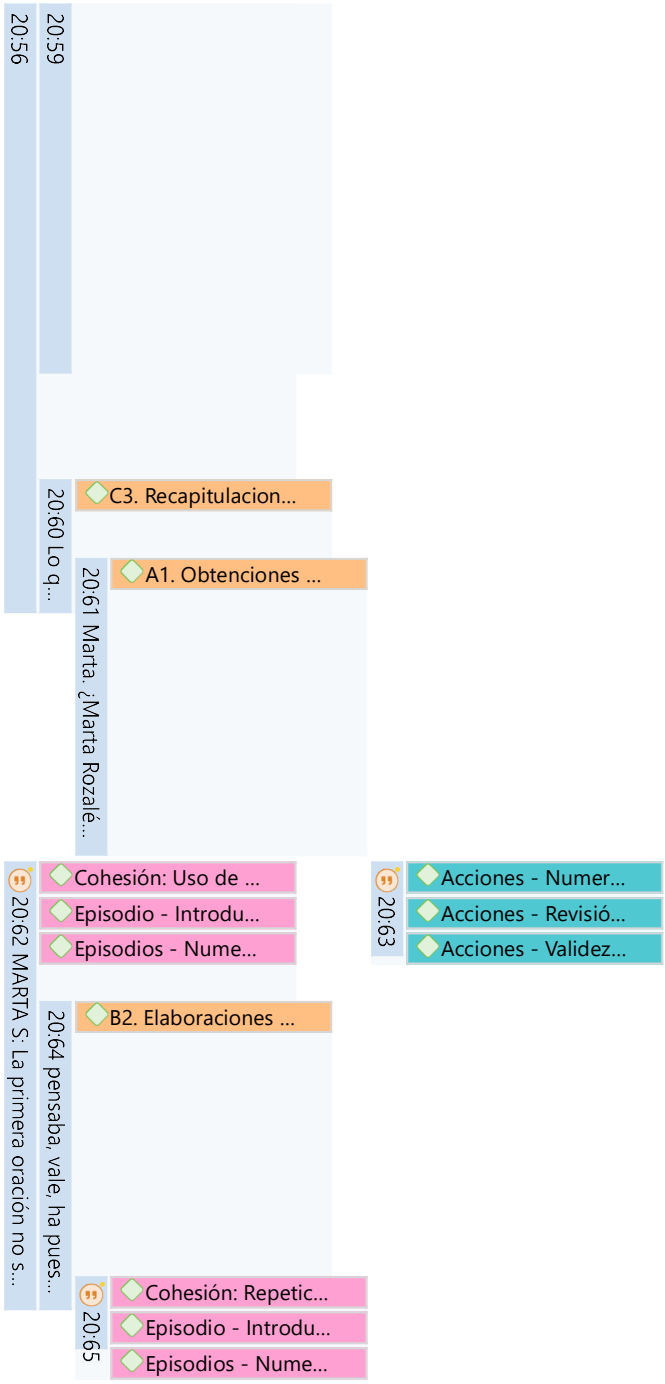
115 PROF: ¿Hay una Marta Rozalén?

116 [Una alumna levanta la mano]

117 PROF: Vale, Marta Suñer.

118 MARTA S: La primera oración no sé si es cuestión de gusto, pero yo, poner el nombre y una coma, a mí me falta un «que».

PROF: Claro, a mí lo que me pasa, a ver, es cuestión de gustos, pero a mí también me falta, pero, sobre todo porque pensaba, vale, ha puesto una coma, pensaba que luego vendría el predicado, y digo ha hecho aquí una…, una…, un inciso, ¿no?, una explicativa… [relee] «María del Carmen Moreno Cabezuelo (…), una mujer trabajadora a quien la vida le hizo madurar más pronto de lo que imaginaba, [coma] nació en el seno…», por ejemplo, ¿no? «nació en el seno de una pequeña familia de aceituneros…». Ves, «pequeña familia» de nuevo, «pequeña», «humilde», no sé qué hay dos o tres adjetivos antepuestos.



119 [Sigue leyendo rápidamente] «…tres hermanos pequeños», «pequeños» «pequeña», cuidado, cuidado con las repeticiones, «…tres hermanos menores», ¿vale?, para que no haya «pequeño» y «pequeña» ahí pegadito. A ver, no es incorrecto, Marta, pero es cierto que a mí me pasa lo mismo, cuando empiezas a leer un sustantivo y una coma, estás esperando un predicado, no hay predicado, dices, vale, no hay, el castellano es muy flexible, ha omitido el predicado, ha decidido tal… pero es cierto que, una de dos, o decimos «Mari Carmen tal… tal… era…» o «es» «una mujer trabajadora que tal… tal… tal…» o… el cuerpo nos pide un predicado.

120

121 GARI: Vale, si meto…, si pongo «es» no «fue».

PROF: Si está viva. Es que si pones «fue» en seguida pensaremos que ha fallecido y faltará la fecha de fallecimiento. Dado que no está la fecha de fallecimiento daremos por supuesto que está viva. [Relee con cambios] «Mari Carmen tal… tal… es una mujer tal» o… Sí, «es». A ver, había una mano por aquí.

122

123 VOZ DE ALUMNA: Era lo mismo.

124 PROF: Vale, qué era, ¿lo de la coma?

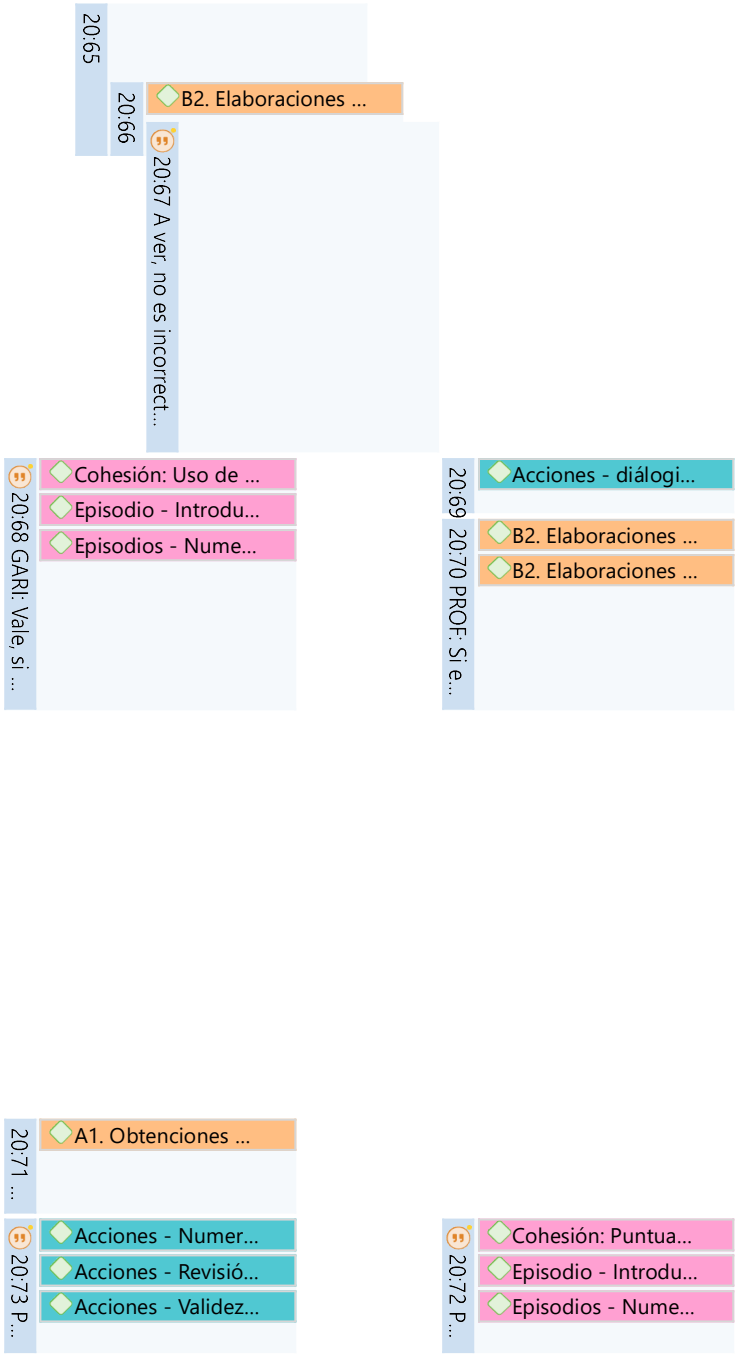
125 VOZ DE ALUMNA: Sí.

126 PROF: Gari, fíjate que cuando hay dos o tres personas que quieren decirte lo mismo es por algo.

127 GARI: Vale.

128 PROF: [Se dirige a una alumna] Voy, un momento, que estaba Patricia. Patricia.

PATRICIA: En la tercera línea, al principio, cuando dice lo de los tres hermanos pequeños, los dos puntos que habíamos dicho antes, de…



PROF: Oh, no haría falta. Es más, yo una vez lo haría con y otra sin para que no sea una repetición de… tal, ¿eh? «…junto a sus tres hermanos…», por cierto, yo pondría «menores» para no repetir lo de «pequeño» y «pequeña»

GARI: Sí, bueno, he quitado el «pequeña» de familia.

PROF: Si es pequeña la familia de aceituneros…, es que los aceituneros, si no pones «pequeña familia», los «aceituneros» te suena a gran potentado de la oliva andaluza, dices, buah, claro, es que, claro, «nació en una familia de aceituneros» y te imaginas ahí las extensiones de olivos… No sé, hazlo como tú veas. [Señala a una alumna] ¿Nombre?

OLGA: Olga.

PROF: Qué más.

OLGA: Moreno.

PROF: Moreno.

OLGA: Cuando pone «acudió a la escuela municipal», yo pondría «estudió» u otro verbo. No queda mal, pero.

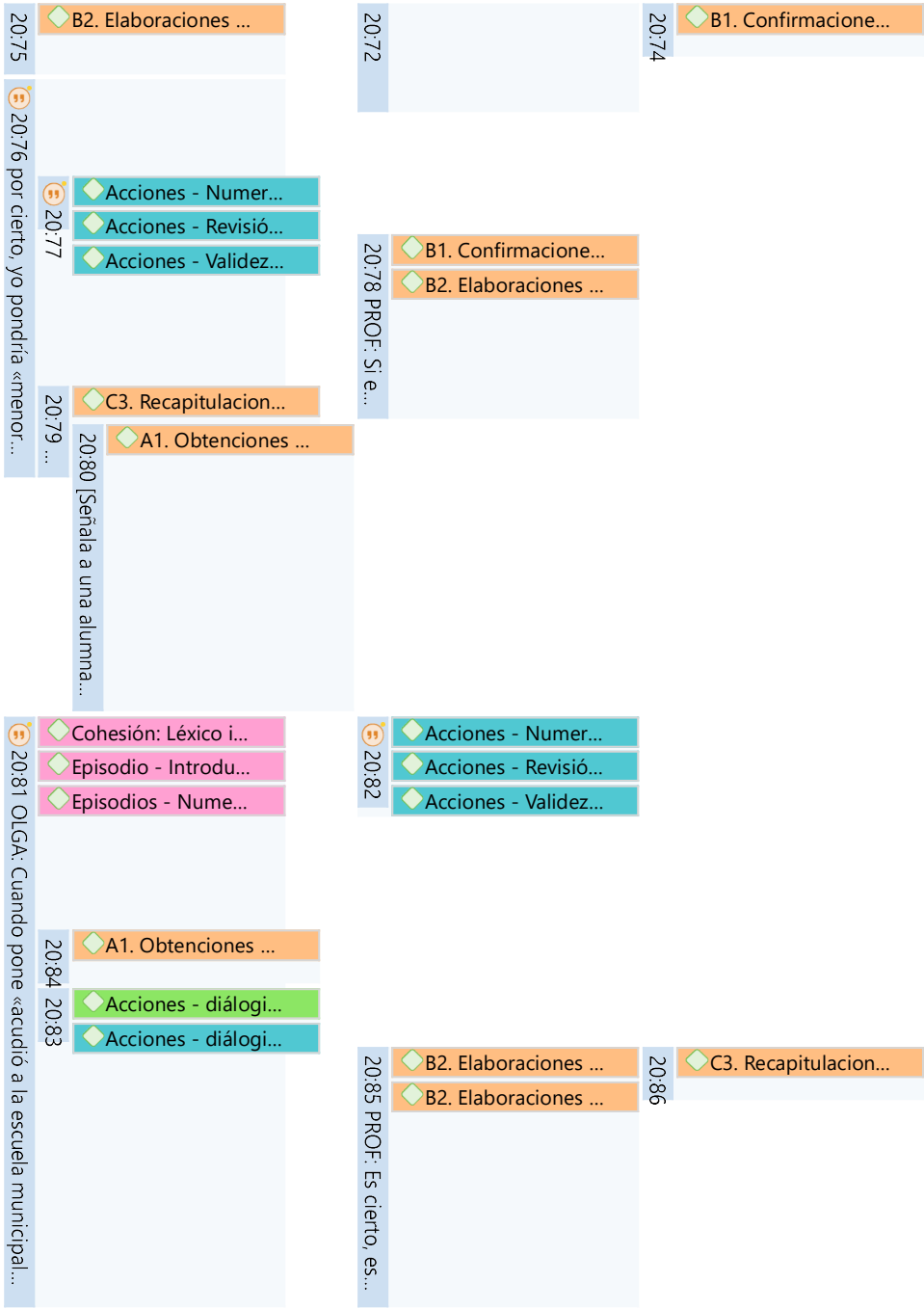
PROF: No queda mal…

[Voz de un alumno que no se entiende].

PROF: ¿Tú que dices, Miguel?

MIGUEL: Es su estilo, queda bien.

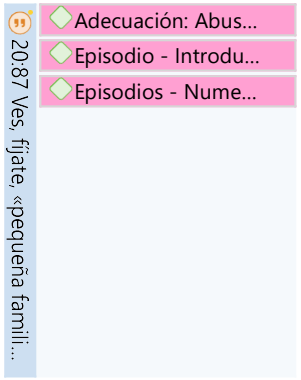
PROF: Es cierto, es su estilo, todo lo cambia. A mí no me ha parecido mal, precisamente como variación, aunque es cierto que sería más preciso «estudió» o tal, pero «acudió a la escuela municipal hasta los trece años», «estudió en la escuela municipal hasta los trece años…», bueno, yo, lo dejaría, si quieres, es cierto que «estudió» ahí es más preciso, si n, parece que «acuda» y ya está, eh…, pero, bueno. [Un instante



141 de silencio] Ves, fíjate, «pequeña familia», «humilde jardinero», «nueva vida», «numerosas secuelas», tienes mucha tendencia a poner los adjetivos delante de los sustantivos, solamente digo que, en un texto expositivo, normalmente, los adjetivos detrás, puedes utilizar alguno…

142 GARI: Sí, a lo mejor parece más narrativo, a lo mejor.

PROF: Queda más poético, así, literario, son más literarios los adjetivos antepuestos. Vale.



21. Revisión de la vigesimo primera entrada del blog (C21): Marta (0:26:43 a 0:52:47)

PROF: ¿Cuál viene ahora? [mientras pasa las entradas de blog] [lee el título de la siguiente entrada] ¿«Ana, una mujer valiente y luchadora»? ¿Está aquí la autora?

[La autora, Marta R., levanta la mano].

PROF [abre la entrada e intenta que quepa el texto completo en la pantalla] [Mira la foto]: Qué guapa, es guapísima. De verdad, parece una actriz. Tiene mirada…, no sé, profunda. Es el de Marta Rozalén. Marta, lo quieres leer, por favor, en voz alta. [Al resto del alumnado] Va, atentos.

21:1 … A1. Obtenciones …

MARTA R [lee la entrada]

ANA, UNA MUJER VALIENTE Y LUCHADORA

Ana Garrido Capella (Benaguasil, Valencia, 18 de abril de 1940), amante de la cocina y la costura, es conocida por ser una mujer fuerte, trabajadora y preocupada por los suyos. Siendo la menor de tres hermanos (Abel y Consuelo), nació en el seno de una familia humilde y trabajadora, la cual llegó a pasar necesidades debido a que se quedó huérfana de padre a los nueve años. Pasando años difíciles, junto a su familia, se dedicó a la agricultura y a regentar un bar que no funcionó lo deseado. Pese a su juventud, afrontó con valentía el hecho de marcharse a los dieciocho años a París junto con su hermana, donde se dedicó durante cinco años a trabajar en el servicio doméstico de varias casas para sacar adelante a su familia.

A los 24 años se casó con su marido Vicente Rozalén Gadea, con quien tuvo dos hijos, Rafael y Vicente. A raíz del nacimiento de sus hijos, Ana se volcó

10 totalmente en el cuidado de ellos, en las tareas del hogar, y en sus tres nietos, nacidos en 1999,2006 y 2007. En el año 2015 la familia recibió un golpe muy
11 duro ya que a Ana y a su marido les diagnosticaron
12 Alzheimer, teniendo que ser ingresados en febrero del 2017 en una residencia. En mayo, su marido falleció, pero debido al avanzado estado de su enfermedad,
13 no fue consciente de ello. Actualmente, Ana tiene 79 años y sigue luchando contra su enfermedad día a día
14 con la ayuda de toda su familia, que intenta hacerle más llevadera esta situación.

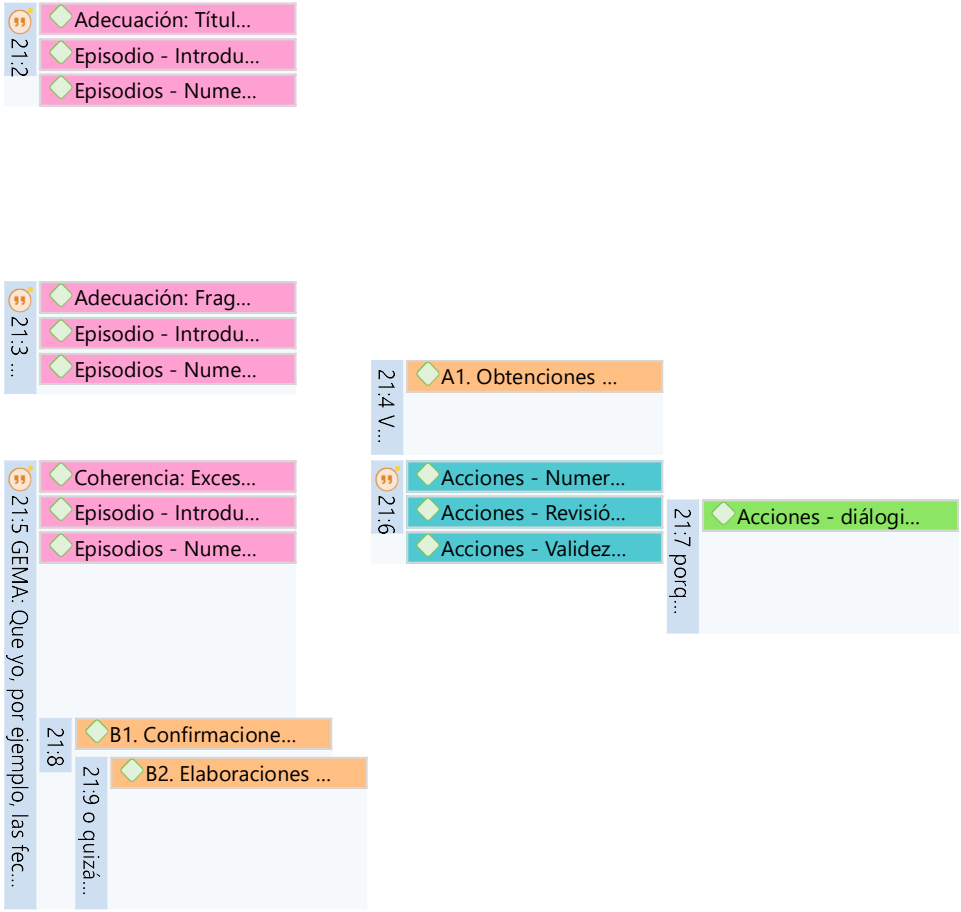
PROF: Pues sí que le pega el título, «una mujer valiente y luchadora». ¿Se ve bien, se puede leer bien? ¿Quién ha dicho
15 que no?

MIREIA: No, no, ya está.

PROF: Si no, te acercas, Mireia, que delante tienes sitio. ¿Vale?
16 ¿Lo veis vosotras? Si no entráis en el blog y lo miráis en vuestro ordenador. Bueno, vamos paso a paso, en principio sí que vemos una personalidad, ¿no, aquí? Una vida, más o menos, en cuatro trazos sí que la vemos. Venga, va, ¿quién quiere empezar a decir cosas?

GEMA: Que yo, por ejemplo, las fechas en que nacieron sus nietos, las quitaría porque creo que no aportan información, porque luego ya está «En el año 2015…», son datos más importantes, yo creo.

PROF: [Relee el fragmento] «A raíz del nacimiento de tal…, tal…, tal…, Ana se volcó totalmente en el cuidado de ellos, tal…, tal…, tal…, y en sus tres nietos, nacidos en tal…, tal…, tal…». Sí, o quizás, si quieres situar un poco las fechas podrías decir «nacidos en el primer… o a partir de… o ya casi en el siglo XXI», no sé, si quieres añadir alguna información la puedes… o «a partir de 1999», la puedes agrupar, es cierto que hay mucha



16 cifra pegadita y quizá más adelante, sí, pero en este resumen no haga falta. A ver, Violeta.

17 VIOLETA: El principio que pone «pasar necesidades», «Pasando años difíciles…».

18 PROF: «Pasar», «pasar».

19 VIOLETA: Y, luego, ah, el punto y aparte, empezar con el sujeto.

23 PROF: Vale, en el punto y aparte no podemos perder el sujeto. Pero, vale, ella [se refiere a Violeta] ahora te está diciendo «pasando» y «pasar». Pero lo malo no es que solo haya

24 «pasar» y «pasando» es que «familia»…

21 VIOLETA: También.

PROF: …Aparece también muchas veces en estas primeras

25 líneas. Lo digo porque lo comentamos también el otro día, no me acuerdo en qué texto, cuando hay dos o tres palabras

26 distintas y cada una repetida dos o tres veces, casi solo oímos «pasar» y «familia»; [señalando en la pantalla los lugares en que aparece la palabra «familia»] fíjate que aquí está «familia», «familia», «familia», por lo menos, bueno, luego hay más, ¿eh? Cuidado, hay que buscar soluciones a eso. Carlos.

CARLOS O: Cuando pone «…afrontó con valentía el hecho de marcharse a los dieciocho años a París junto con su hermana…», ¿no quedaría mejor «junto a su hermana».

PROF: [Relee] «…afrontó con valentía el hecho de marcharse a los dieciocho años a París junto con su hermana», «junto a su hermana», creo que las dos preposiciones están bien, «junto con», ¿«junto con su hermana»? «junto a» quizá... mejor.

VOZ DE ALUMNA: Arriba hay un «junto a», «junto a su familia».

PROF: Ya, ya, pero, eh…, hay que…, quizá, si hay un «junto a» y hay que poner otro «junto a» lo mejor hay que pensar si

21:5
21:9
21:10 VIO...
Cohesión: Repetic...
Episodio - Introdu...
Episodios - Nume...
21:11
Cohesión: Puntua...
Episodio - Introdu...
Episodios - Nume...
21:12 Pero lo malo no es que solo haya «pas...
Cohesión: Repetic...
Episodio - Introdu...
Episodios - Nume...
21:13
C1. Frases del tipo...
21:14 cu...
C3. Recapitulacion...
21:15 CARLOS O: Cuando pone «...afront...
Cohesión: Uso de ...
Episodio - Introdu...
Episodios - Nume...
21:16 C...
Acciones - Numer...
Acciones - Revisió...
Acciones - Validez...
21:17 «...afron...
B1. Confirmacione...

podemos hacer una variación en alguno de los dos… cuidado con las repeticiones. ¿Qué más? Paula, venga, adelante. Paula qué.

PAULA: León.

PROF: ¿Hay más Paulas?

PAULA: No.

PROF: Pues, Paula. Venga adelante.

[EP8] PAULA: En la segunda línea, donde pone «una mujer fuerte, trabajadora y preocupada por los suyos», o sea que…, como que está diciendo cualidades de ella como ser «fuerte» y ser «trabajadora» pero «preocupada» no eres, ¿no?, no lo sé, ¿eh?

PROF: ¿Dónde, dónde?

PAULA: En la segunda línea.

PROF [relee]: «… es conocida por ser una mujer fuerte, trabajadora y preocupada por los suyos…».

PAULA: O sea que «preocupada», «estás», pero no «eres preocupada», ¿no?

PROF: ¡Qué buena! Es verdad, ayer también dijiste una muy fina con lo de los… Eh…, muy bien, tiene razón, es que dijiste algo parecido, parecido no, pero que también era de una precisión… fina. Eh…, Marta, fíjate, tiene razón, donde dices «…es conocida por ser una mujer fuerte, trabajadora…» [introduce un posible cambio] «…y por haber estado…» o «…por estar…» o «…por haberse dedicado a los suyos» o por… «…es conocida por ser una mujer fuerte…», es que, claro, «ser preocupada» no es, es «estar preocupada».

PAULA: «…o por su preocupación».

21:15
21:19 ¿Qué más? Paula, venga, ...
A1. Obtenciones ...
21:18
C3. Recapitulacion...
21:20 PAULA: En la segunda línea, donde pone «una mujer fuerte, trabajadora...
Cohesión: Uso de ...
Episodio - Introdu...
Episodios - Nume...
21:21 ...
Acciones - diálogi...
21:22
B1. Confirmacione...
21:23 Marta, fíja...
B2. Elaboraciones ...
21:24 ...
B2. Elaboraciones ...
21:25
Acciones - Numer...
Acciones - Revisió...
Acciones - Validez...

38 PROF: «…es conocida por ser una mujer fuerte, trabajadora…» «…y por estar siempre preocupada por los suyos», también podría ser, me refiero para mantener más su redacción, pero si no, busca otra… ¿cómo habéis dicho?

39 OTRA VOZ DE ALUMNA: «dedicada»

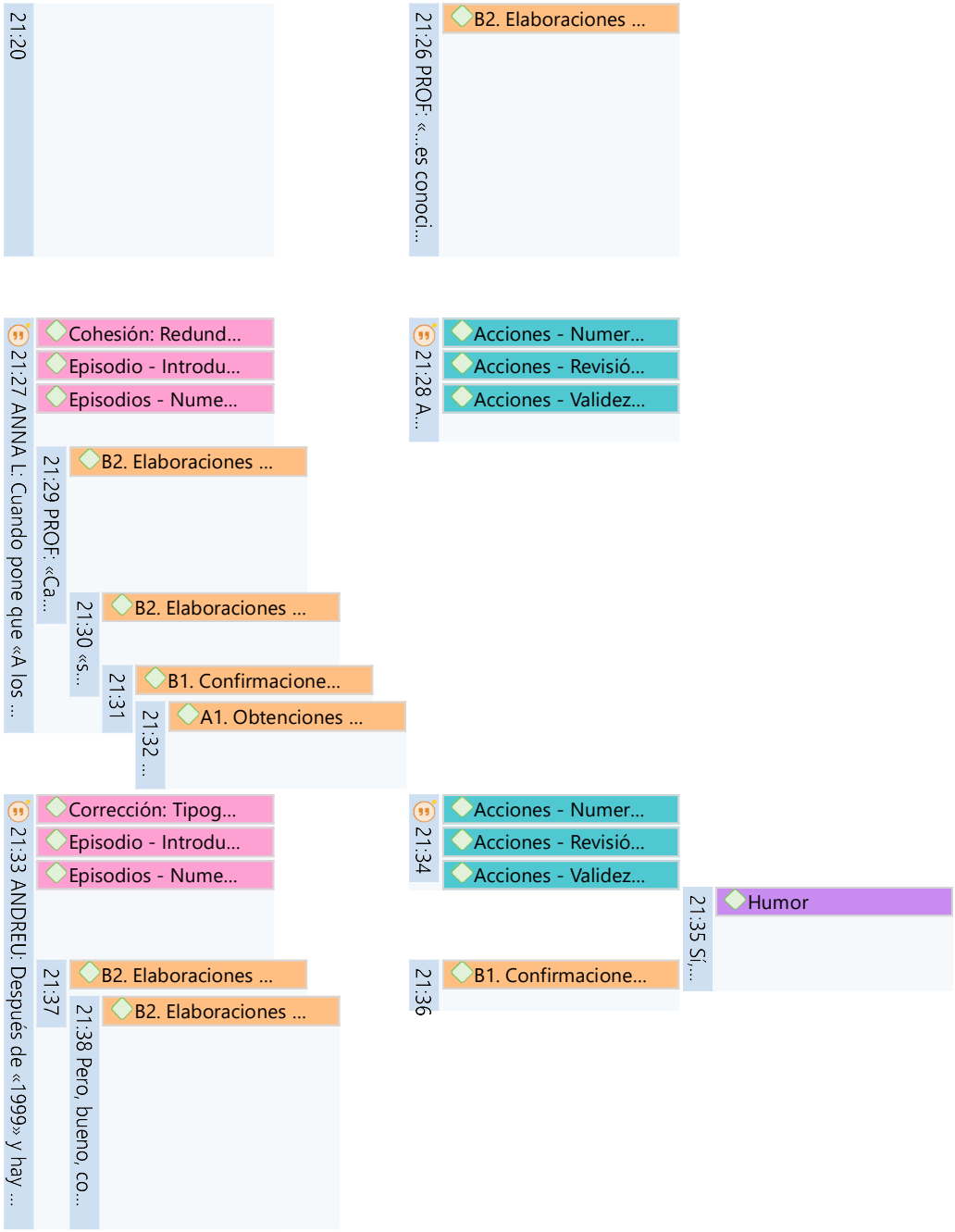
40 PROF: «…y por estar dedicada a los suyos…» también. Pero sí. Anna.

41 ANNA L: Cuando pone que «A los 24 años se casó con su marido Vicente Rozalén Gadea», es que, «casarse con su marido», o sea, si pones ya «Vicente Rozalén…».

42 PROF: «Casarse con su marido» es una redundancia porque es muy difícil «no casarse con su marido», es muy…, es como «subir arriba» o «bajar abajo», ¿eh?, dices «He subido arriba», sí porque «subir abajo» es muy complicado, esto es algo parecido, no te hace falta [relee con cambios propuestos] «se casó con», quita el «su marido» y si luego lo tienes que utilizar, pues ya lo utilizarás y no tienes una repetición. Sí, es una redundancia, claro. A ver, más martas, uy, más martas, más manos, perdón. Andreu.

43 ANDREU: Después de «1999» y hay una coma y falta un espacio…

PROF: Sí, ellos y sus cifras [lo dice porque este alumno, junto a otros, ha realizado el trabajo contrastivo catalán-castellano sobre los numerales]. Cuidado, sí, falta un espacio, esto es una errata más bien… Pero, bueno, como también hemos dicho a lo mejor… que tal vez quita las cifras, estas tres, y dice sencillamente [relee rápidamente con cambios] «…en el cuidado de ellos, (…) y en sus tres nietos… nacidos a principios del siglo XXI» o sencillamente «nacidos a partir de 1999» o algo así, pues ya nos hemos quitado ese problema. Sara.



45 SARA: Que, en la segunda línea, no sé si está bien, que pone «siendo la menor de tres hermanos» y entre paréntesis «(Abel y Consuelo)», es que yo lo veo un poco raro que esté entre paréntesis y también lo veo muy seguido de otros paréntesis. A lo mejor está bien.

46 PROF: ¿Tú dices lo de los nombres de los hermanos?

47 SARA: Sí.

48 PROF [relee]: «…Siendo la menor de tres hermanos (Abel y Consuelo)…». A mí lo que me suena mal es el «siendo».

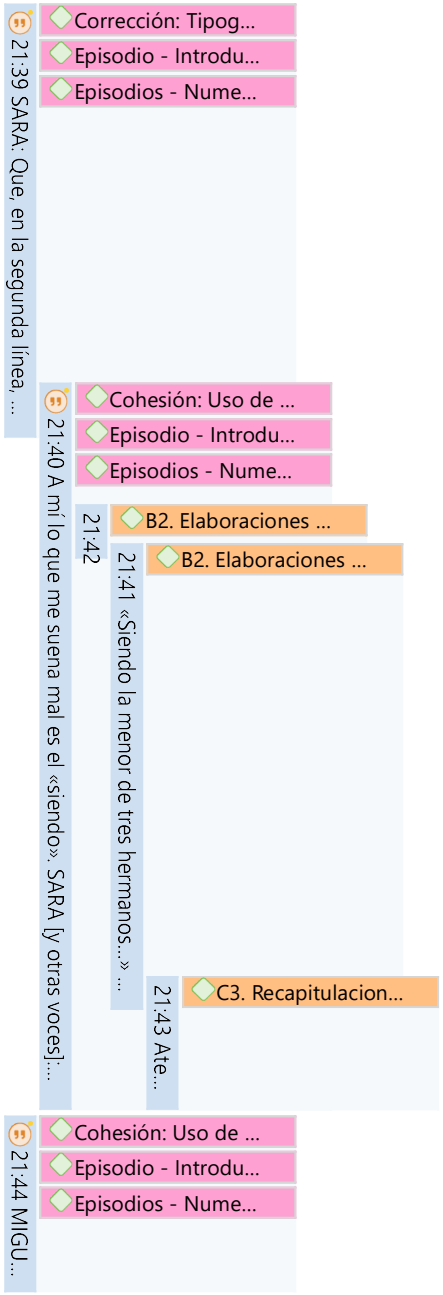
49 SARA [y otras voces]: Sí, también.

50 PROF: El «siendo», «Fue la menor de tres hermanos…», «Siendo la menor de tres hermanos…» esperas que venga otro tipo de verbo, «siendo la menor de tres hermanos» no «nació», o sea, ese «siendo» es durativo, entonces yo ahí ya veía que había un… Esperaba que alguien lo dijera pero, bueno, no puedo resistirlo, ahí hay una construcción incorrecta. Ahora veremos si lo de «(Abel y tal)» lo ponemos entre paréntesis, pero, «Siendo la menor de tres hermanos… tuvo que encargarse de tal», porque sí, literalmente fue «siendo» eso, es una construcción, es una acción durativa, pero «Siendo la menor de tres hermanos» no «nació en el seno de una familia humilde», sería al revés, primero «nació» y luego «sería», entonces ese uso del gerundio es incorrecto. Atentos a los gerundios, atentos cuando sale en algún compañero o compañera porque… aplicáoslo.

51 MIGUEL: Luego dice lo mismo, «Pasando años difíciles…».

52 PROF: ¿Dónde está?

[Miguel dice algo que no se entiende].



54 PROF. Sí, [lee] «Pasando años difíciles junto a su familia, se dedicó a la agricultura y a regentar…», vale, eso habría que, eso yo creo que no es incorrecto del todo porque sí que puede «pasar años difíciles» mientras está…, pero también es una construcción bastante forzada por otras cosas. De todos modos, Sara había planteado lo de los nombres de los hermanos entre paréntesis. Pues yo creo que no estaría mal si no dijera tres hermanos, porque claro dice «siendo…» y tú dices... [piensa un instante]. Son tres con ella, sí, ya lo sé, pero queda muy raro, «la menor de tres hermanos» y luego hay dos nombres, queda un poco extraño en cuanto a construcción escrita. De todos modos ese… [no se entiende lo que dice], yo le daría la vuelta, «Nació en el seno de una familia humilde y trabajadora y fue la menor… de tres hermanos…» «…y fue la menor de tres hermanos…», no hace falta de momento que nos digas los nombres, si luego hacen falta, los pones y si no
55 los quitas, queda muy raro. Y lo que sea. Y ahora estábamos con… el «pasando» o con…

56

MIGUEL: No, yo quería decir otra cosa.

57

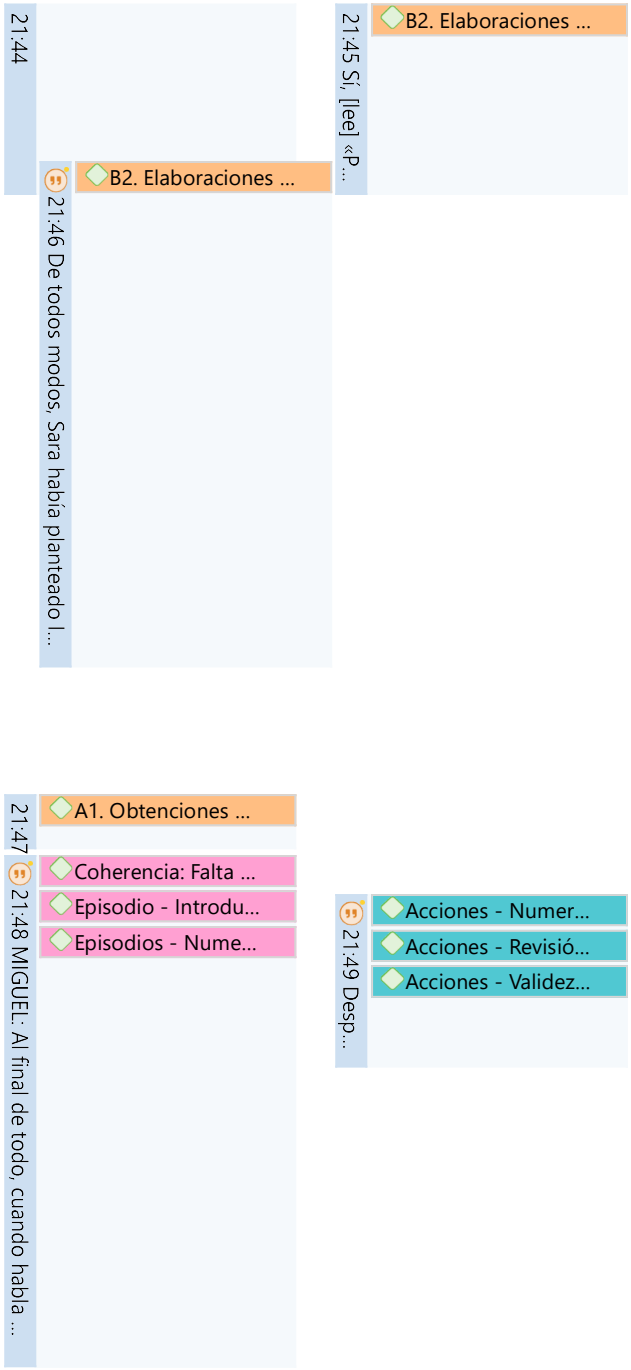
PROF: Vale, Miguel, qué.

MIGUEL: Al final de todo, cuando habla de «teniendo que ser ingresados en febrero del 2017 en una residencia». Después
58 del punto «En mayo», tendría que decir «En mayo de ese mismo año» o «Poco después», pero «En mayo», se sobreentiende que es en 2017.

59 PROF: [relee desde unas líneas antes] «En el año 2015 la familia recibió un golpe muy duro ya que a Ana y a su marido
60 les diagnosticaron Alzheimer, teniendo que ser ingresados…».

MIGUEL: Me refiero a lo de «En mayo», ¿eh?

PROF: [sigue leyendo] «…en febrero del 2017 en una residencia. En mayo,…».



MIGUEL: «En mayo de ese mismo año» o «Poco después» o algo así.

PROF: Bueno, si no dice nada, se sobreentiende que es de ese año. Él te dice que, como lector, preferiría que se lo explicitaras. Yo desde luego he sobreentendido que tenía que ser ese año porque si no, desde luego, tendría que explicitarlo. [A Gari] Cuidado, Gari, al salir, gracias. Eh…, pero, va, que hay más cosas aquí.

VIOLETA: Yo era por decir la abundancia del uso del gerundio y el «teniendo que ser» ese que no me suena muy bien.

PROF: Sí, «teniendo que ser» tampoco… [relee la oración]: «En el año 2015 la familia recibió un golpe muy duro ya que a Ana y a su marido les diagnosticaron Alzheimer…» [modifica el texto a medida que lee] «…y tuvieron que ser ingresados...», ¿eh?, o algo así. Noelia. ¿Me he dejado una mano por ahí? Vale.

NOELIA: «…pero debido al avanzado estado de su enfermedad…», yo, ahí, ya pondría el nombre de ella. O sea antes del «pero» o después del «pero», «…pero Ana, debido al avanzado estado de su enfermedad, no fue consciente de ello».

PROF: Es que creo que no es Ana, creo que es el marido, ¿no?

VOCES DE ALUMNADO: No, no, es Ana.

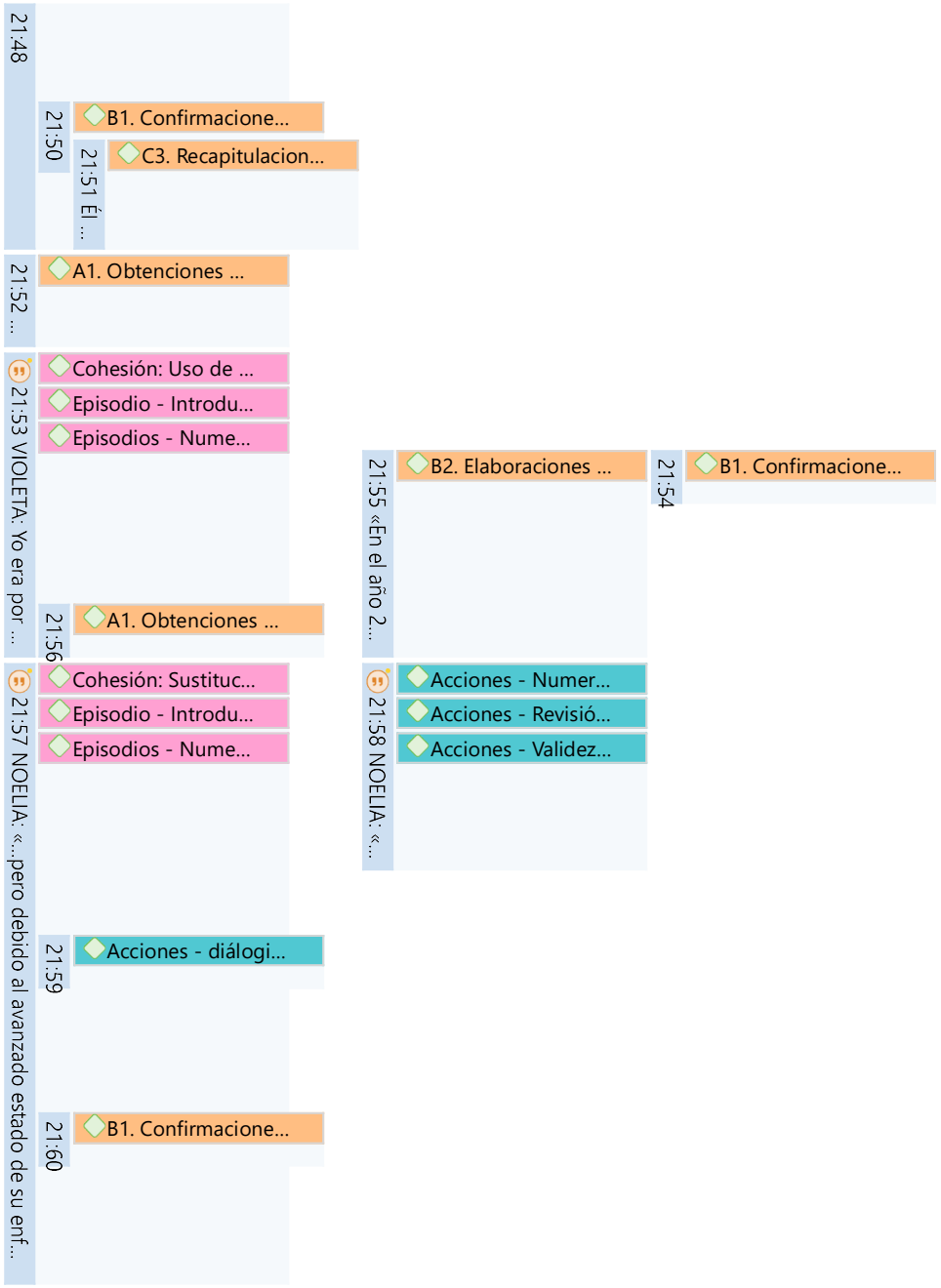
PROF: Pero yo creo que el marido…

[Voces que no se entienden bien].

PROF: Ahhhh, entonces hace falta totalmente.

NOELIA: Por eso, yo había entendido que era Ana y por eso…

[Voces que no se entienden bien].



PROF: A ver, yo he conocido personas con Alzheimer que yo creo que no se ha enterado de que se ha muerto…, perdonen, lo he vivido muy cerca, ¿eh? Con un Alzheimer muy muy muy avanzado, que solamente están allí quietecitos [gestos de cuerpo encogido], alimentados con sonda, tal y, entonces, creía que se refería a eso, si es ella, por supuesto que tienes que poner el sujeto, porque si no… «En mayo…», fíjate que el sujeto es el anterior sustantivo que pueda serlo, que coherentemente pueda serlo, si tú dices [lee] «En mayo…», pero esto para todos, por favor, ¿eh?, fijaos, este es un problema de los de cohesión, son importantes porque fíjate que dan a entender algo distinto, son más graves que una hache para aquí o para allá. [Relee] «En mayo, su marido falleció, pero debido al avanzado estado de su [remarca el «su» con la voz] enfermedad», este «su» hace referencia al inmediatamente anterior, sustantivo, al que pueda hacerlo, coherentemente, en este caso es «su marido», ¿eh? Cuidado con ese tipo de errores que pasa bastante a menudo. Maria, ¿qué?, Belda, adelante Maria.

MARIA: [lee] En la cuarta línea, que pone «y a regentar un bar que no funcionó lo deseado», queda un poco extraño.

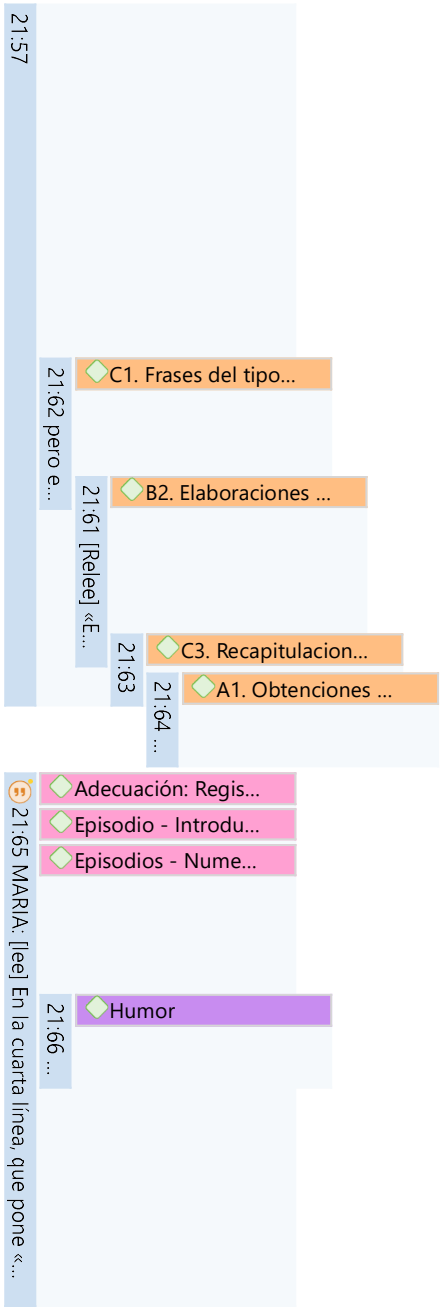
PROF: Sí, queda un poco ¿cómo?

MARIA: Extraño.

PROF: «Extraño», sí, creía que habías dicho «queda un poco frustrante». A ver, dónde estamos, que me he perdido el…

María: Cuarta línea.

PROF: Ah, sí, dice [lee] «Pasando años difíciles, junto a su familia, se dedicó a la agricultura y a regentar un bar que no funcionó lo deseado». Muy coloquial. «Que no funcionó» o «que no funcionó tan bien como se esperaba» o «tan bien



como hubieran deseado» o algo así, ¿no? ¿Qué propondrías tú?

MARIA: «…como habían deseado» o «…como esperaban».

PROF. Sí, algo así. O «que no funcionó» y ya está. Punto. Irina.

IRINA: A ver, en el segundo párrafo, donde pone «nacimiento de sus hijos» debajo pone «nacidos», entonces se repite…, bueno.

PROF [relee]: «…con quien tuvo dos hijos. A raíz del nacimiento de sus hijos, (…) nacidos en…», sí…

VOZ DE FONDO: Es que como va a quitar eso [se refiere a las fechas de nacimiento de los tres hijos].

PROF: Bueno, es que como lo va a quitar.

[Risas].

PROF: A ver, vamos a volverlo a leer, porque yo había visto aquí algunos otros errores, no sé si los acentos no se ven bien o según… Porque, por ejemplo, ¿«valentía» lleva acento?

MARTA R: Sí.

PROF: ¿Pero aquí lo lleva puesto?

MARTA R: Sí, sí.

PROF: Vale, es que no lo veo. Es que en la…

MIGUEL: Si lleva acento no se ve casi.

OTRA VOZ: Es que los acentos no se ven bien.

PROF: Pero es por la pantalla, quiero decir que no, no… por eso te lo he preguntado.

MIGUEL: El punto en sí se ve mejor que el acento.

21:65
21:67
Acciones - Numer…
Acciones - Revisió…
Acciones - Validez…
21:68
B2. Elaboraciones …
21:69 IRINA: A ver, en el segundo …
Cohesión: Repetic…
Episodio - Introdu…
Episodios - Nume…
21:70 PROF: A ver, vamos a volverlo a leer, porque yo había vi…
Corrección: Acent…
Episodio - Introdu…
Episodios - Nume…

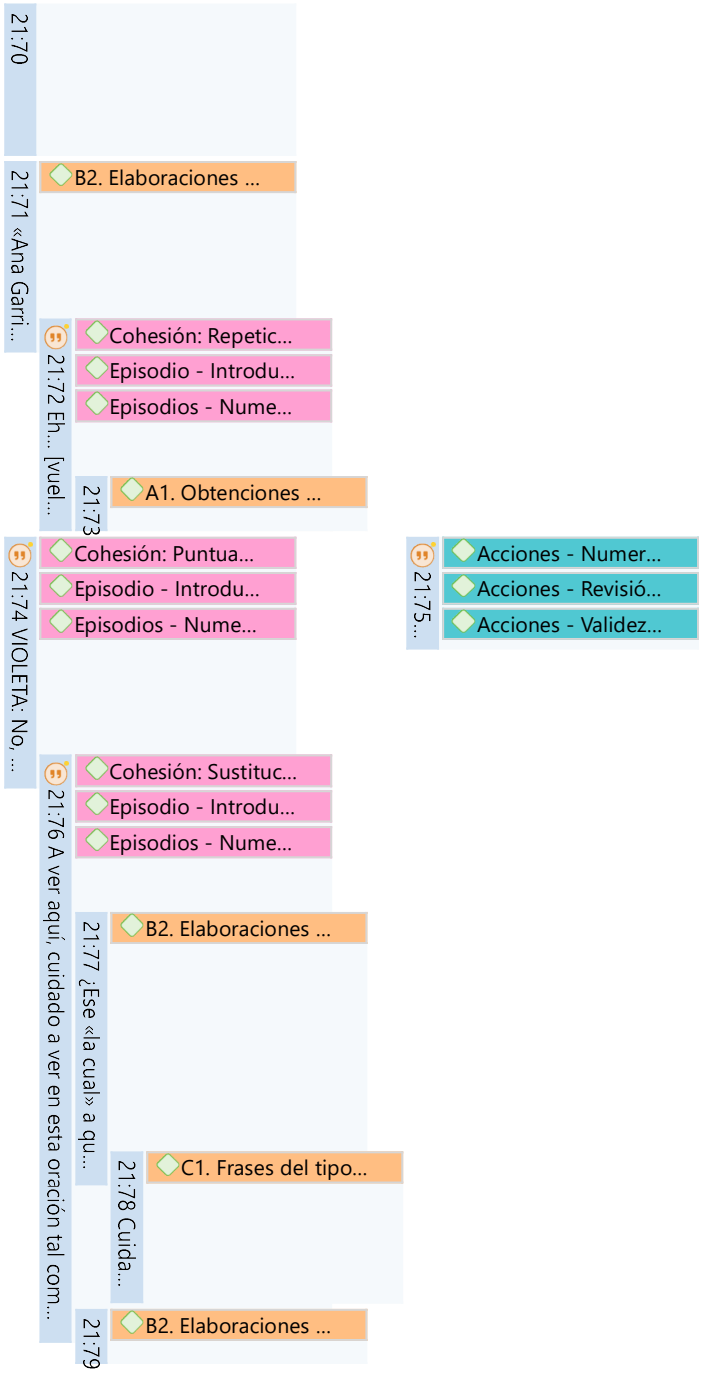
96 PROF: Sí, el acento se ve fatal. O «difíciles» tampoco se ve muy bien si lo lleva o no, supongo que sí que lo llevará. «Falleció» aquí se ve un poco mejor. Ah, sí, aquí [señala a la pizarra digital] se ve mejor que allí [se refiere a la pantalla grande]. [Vuelve a leer la entrada] «Ana Garrido Capella… tal… tal… tal…, amante de la cocina y la costura, es conocida por ser una mujer fuerte, trabajadora y…» [incluye uno de los cambios propuestos] «…y haberse preocupado o haber estado preocupada por los suyos». Eh… [vuelve a incluir cambios que ya se han comentado] «Fue la menor de tres hermanos… y nació en el seno de una familia humilde y trabajadora…» «trabajadora» y «trabajadora» estamos casi en la misma… casi, además, pegadito. Un momento, Violeta, bueno, dime.

97 VIOLETA: No, era de después, a partir de lo que hemos dicho de lo del sujeto, que si tendría que haber una coma después de «24 años». [Se refiere al segundo párrafo: «A los 24 años, Ana Garrido…».

PROF: Sí, hay más sitios donde faltan comas, por eso iba a ir paso a paso. «Tal…, tal…, tal…, la cual llegó…». A ver aquí, cuidado a ver en esta oración tal como está construida, a ver aquí lo que detectamos, «…nació en el seno de una familia humilde y trabajadora, la cual llegó a pasar necesidades debido a que se quedó huérfana de padre a los nueve años». ¿Ese «la cual» a quién se refiere? ¿Marta?

MARTA R: A la familia.

PROF: Si se refiere a la familia, mira lo que pasa, «la cual llegó a pasar necesidades debido a que se quedó huérfana…», ¿se quedó huérfana, la familia? Vale. Otra vez. Cuidado con… estos son los problemas de cohesión, esto es importante, no lo podéis hacer, pasa con los relativos, pasa con los posesivos, pasa con los pronombres átonos, con los *febles…,* o los…, tal. Mucho cuidado, has visto, ¿vale? Es muy importante que lo



100 detectes. Yo ya sé que ese «la cual» era «la familia», pero después has puesto un predicado cuyo sujeto no es «la familia» porque no puede ser. Eso hay que rehacerlo. Eso es lo
107 que me importa, sobre todo, más que las repeticiones o… Eh… Vale, vamos a seguir. Y eso teníais que haberlo captado por ahí,
108 cabecitas pensantes.

101 VIOLETA: Pero como son con los tres hermanos…, ¿no?

102 PROF: ¿Cómo?

103 VIOLETA: No sería huérfana ella sola, es la familia, por los tres…

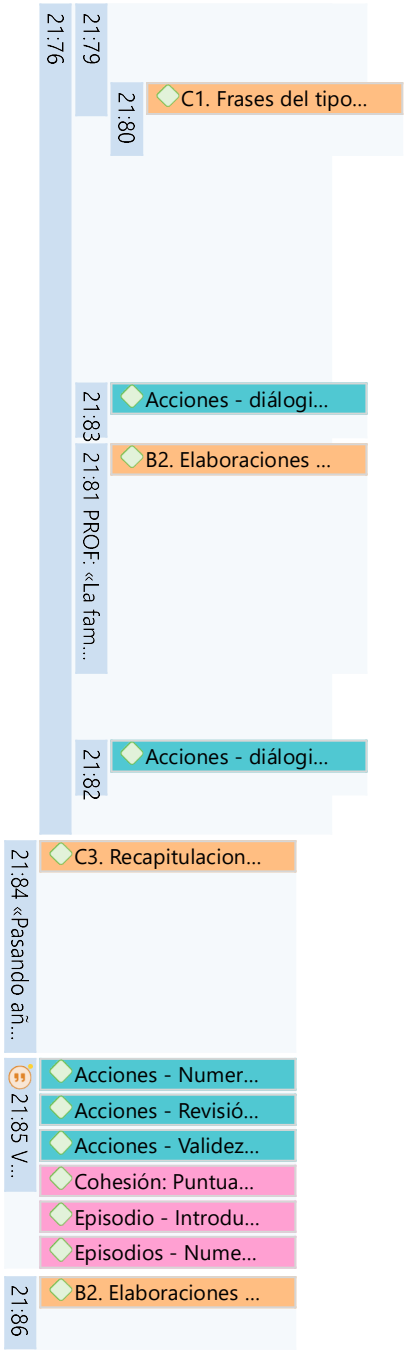
104 PROF: «La familia» no se queda huérfana, a ver, dices…, no, no. [Relee] «…nació en el seno de una familia humilde y trabajadora, la cual llegó a pasar necesidades…», sí, la familia llegó a pasar necesidades, «…debido a que se quedó huérfana…», «la familia», no, se quedaron huérfanos, los hijos. Aquí ella ya está hablando de Ana otra vez, clarísimamente, a ver…

105 VIOLETA: Sí, pone los años y todo.

PROF: [Relee] «…de padre a los nueve años». Sí que lleva acento «difíciles», ¿eh? [Sigue leyendo] «Pasando años difíciles, junto a su familia, se...», uf, no, ese «pasando», no, otra vez ahí el gerundio, cuidado con los gerundios, «pasó», sencillamente, «…pasó años difíciles» o «pasaron» si se refiere a…, no sé, depende lo que quieras poner…

VOZ DE ALUMNA: Yo quitaría las comas de «junto a su familia», o sea pondría «Pasó años difíciles junto a su familia, [coma] se dedicó a la agricultura…».

PROF: [Relee] «…nació en el seno…». Yo creo que, si ya hemos pasado.... A ver… Este trozo hay que cambiarlo. Hay que cambiar un poco. [Propone una solución] «Poco después, se dedicó a la agricultura y a regentar un bar que… tal… tal… y



108 si…» o «Poco después vinieron años difíciles…» o algo así, hay que darle un cambio a esto. Ya sé que a mí tampoco me hace mucha gracia, pero hay que darle un cambio porque ahí nos hemos enquistado en el «Pasando» y eso está mal, está mal construido. Entonces hay que darle vueltas, estáis cansados, pero hay que darle vueltas y hay que pensar una construcción sin errores y que explique, que mantenga la idea de que fueron años duros, todavía, ¿eh?, quizá puedes quitar lo de «su familia» porque lo acabas de utilizar ahí [señala línea anterior] o, no sé, y «Ana ya se dedicó a la agricultura y a regentar un bar…», «…un bar que no funcionó tan bien como se esperaba» o «como hubiera gustado» o lo que fuera. Gema.

109 GEMA: Por ejemplo, «Pese a su juventud», ¿no quedaría mejor «Pese a su corta edad» porque «su juventud» es como… No sé, yo no lo entiendo igual.

110 PROF: Depende [señala la pizarra digital], aquí es que habla de años, pero después ya han pasado otros años, ¿eh? Por cierto, «nueve años» y «años» también, aquí hay que modificar. Quiero decir que aquí es una niña, con nueve años, pero si luego han pasado unos cuantos años más, dedicada a la agricultura y a regentar un bar, a lo mejor tiene quince.

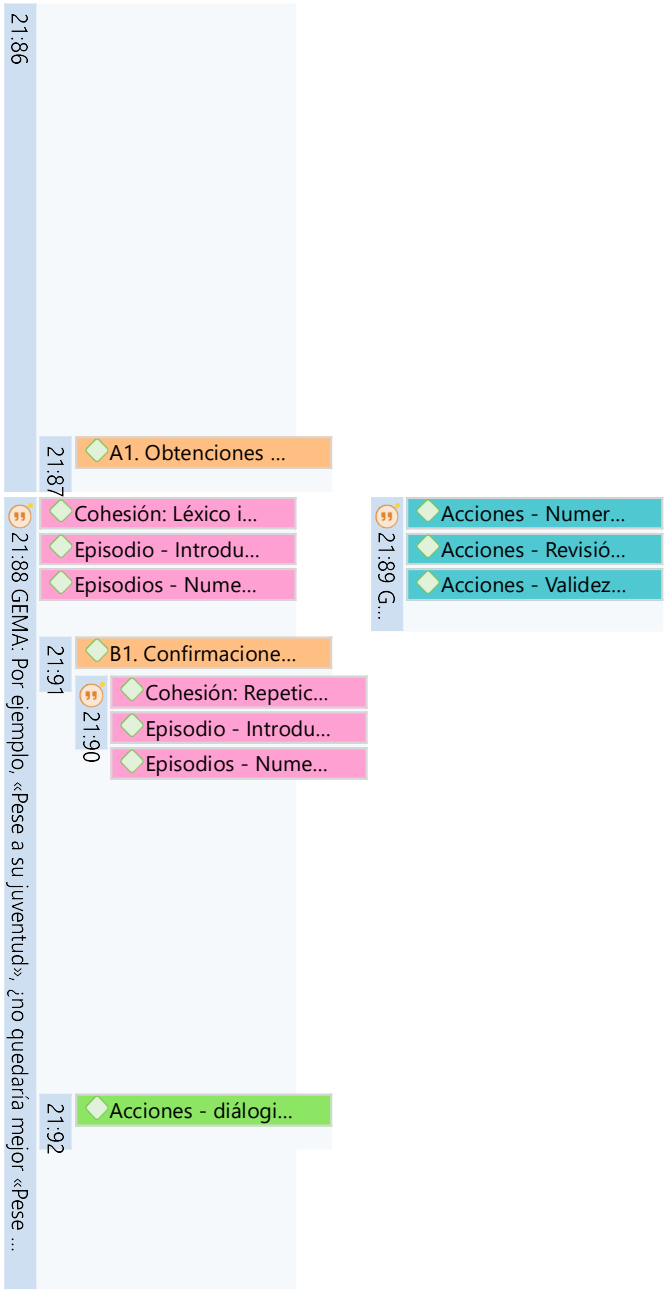
111 GEMA: Pero «juventud» lo interpreto no como…, bueno, no sé cómo lo interpreto, pero no…

112 PROF: No te entiendo, a ver, vuélvelo a repetir, qué quieres decir.

113 GEMA: Que «juventud» es una época…

114 VOZ DE ALUMNA: Es el concepto que tiene de juventud.

PROF: Sí, está bien eso, «Pese a su juventud», no está mal, quiere decir que tiene corta edad, «Pese a su juventud», sí, yo



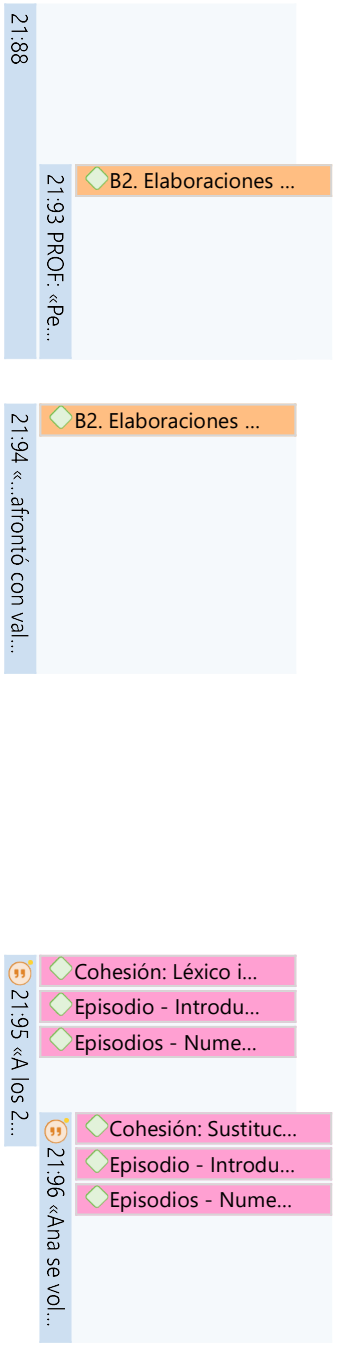
115 creo que está bien esa construcción, no les gusta mucho a tus compañeras pero yo creo que es correcta.

116 GEMA: No, no…

117 PROF: «Pese a su juventud» imagínate que también se puede decir «Pese a su vejez», ¿lo podemos decir?

118 MIGUEL: Sí.

PROF: «Pese a su madurez», pues lo de «juventud», lo mismo. A Violeta no le gusta nada, pone una cara. Vale. [Sigue leyendo] «…afrontó con valentía el hecho de marcharse a los dieciocho años a París…» [introduce un cambio que ya se ha comentado] «…con su hermana». «…con su hermana», eh, para que dos si con una ya va bien, «…con su hermana, donde se dedicaron…», quizá, ¿no?, o ella «…donde se dedicó…» [introduce otro cambio] «…donde trabajó en el servicio doméstico de varias casas para sacar adelante a su familia». Ay, señor, «familia», «familia», «familia» [señala las repeticiones en el texto], mucha «familia», ¿eh?, una, dos, tres. Ya lo damos por supuesto, que es para eso, ¿eh? [Relee de nuevo] «Pese a su juventud, afrontó con valentía el hecho de marcharse a los dieciocho años…». [Señala las veces que aparece «años» en la pantalla]. Es difícil evitar los «años», pero bueno. [Sigue releyendo e incluyendo los cambios propuestos durante toda la revisión] «A los 24 años, [comita] se casó con casó con su…» «…se casó con Vicente Rozalén Gadea, con quien tuvo dos hijos, Rafael y Vicente. A raíz del nacimiento de sus hijos…», «a raíz» o «a partir», también, no es que esté mal pero queda raro… «Ana se volcó totalmente en el cuidado de ellos…» [hace una pausa y observa al alumnado por si dice algo, como no es así, la profesora continúa] «en su cuidado», ¿eh?, ese de «el cuidado de ellos» queda muy raro, «en su cuidado» queda clarísimo que son «sus hijos», ese «su» solo puede ser «hijos», es lo que inmediatamente acabas de mencionar; si hubiera en



119 medio otra cosa, sí, pero en este caso se puede usar. [Sigue leyendo y rehaciendo a la vez el fragmento] «…totalmente en su cuidado y en las tareas del hogar…». ¡Ah…! Ya sé por qué ha puesto las fechas, porque ha juntado mucho el hecho de tener hijos, dedicarse al hogar y tener nietos, todo muy seguidito, cuando en realidad han pasado muchos años. Pues entonces tendría que decir «Más adelante, a partir de tal, en sus tres nietos», por ejemplo, y ahí ya queda más claro que ha pasado mucho tiempo porque si no parece que los nietos lleguen seguiditos con los hijos y, a ver, por lo menos, dieci…, por lo menos, pasan quince, pero, vaya, esperamos que sean más de dieciocho. «En el año 2015…» o «En 2015, [coma] la familia recibió un golpe muy duro…» Vale, aunque sea «muy duro» vamos a quitar el «muy», ¿eh? Os lo dije, todo es «muy» y «mucho» y entonces pierde intensidad, cuidado con los intensificadores, ya «un golpe duro» para el lector es «duro», no hace falta que sea «muy duro», ¿eh? [Sigue leyendo] «…recibió un golpe duro ya que a Ana…» y aquí iría otra coma

120 [se refiere a delante del «ya que»] «…, ya que a Ana y a su marido les diagnosticaron Alzheimer, de manera que tuvieron

121 que ser ingresados en febrero del 2017 en una residencia…», [sigue leyendo y proponiendo cambios que ya se han comentado] «…En mayo del mismo año» o «En mayo» o «El mayo siguiente» «….su marido falleció…» o «…el marido falleció, pero debido al avanzado estado de la enfermedad de Ana, ella no fue consciente».

VOZ DE UNA ALUMNA: «…pero Ana, debido al avanzado estado de su enfermedad…»

PROF: Vamos a ver, «…el marido falleció, pero Ana, debido al avanzado estado de su enfermedad, no fue consciente». Y ya está. Vale. [Sigue leyendo] «Actualmente, Ana tiene 79 años y sigue luchando contra su enfermedad día a día con la ayuda de

21:96

21:97 ¡Ah…! Ya sé por qué ha pues…

21:98 «En el año …
- Corrección: Uso e…
- Episodio - Introdu…
- Episodios - Nume…

21:99 «…r…
- Cohesión: Puntua…
- Episodio - Introdu…
- Episodios - Nume…

21:100 «…En …
- B2. Elaboraciones …

21:101 VOZ…

toda su familia, que intenta hacerle más llevadera esta situación». Hay que trabajar.

[Aplausos]

[0:52:47 → A partir de aquí, la profesora plantea una cuestión que no tiene que ver con el capítulo, sino con una duda que le ha comentado una alumna].

PROF: Un momento, que quiero decir una cosa. Antes… ¿Dónde estás? ¿Quién ha sido? Anna me ha preguntado, os lo digo en voz alta porque es una cosa importante, para todos, me ha preguntado…, para el texto, no de vida o muerte… Si quieren traducir palabras textuales de la persona biografiada, ¿cómo ha sido la pregunta?, ¿qué digo?

ANNA L: Pongo la cita y luego, la palabra, o sea, «relatado por» o «contado por».

PROF: Y luego digo «relatado por» o «contado por», Violeta es que tiene unas expresiones que cuando no le gusta algo pone unas caras. ¿Qué? Contestadme, va.

MIGUEL: Yo no he entendido la pregunta.

PROF: La pregunta es ¿cómo insertar citas literales en el texto?

VOCES: Con comillas, comillas.

PROF: Cómo lo diríais.

VOCES DE ALUMNADO: Comillas.

PROF: Sí, pero no solo comillas, quiero decir qué más.

VOZ DE ALUMNA: Depende.

PROF: Depende, pero dale fórmulas.

VOZ DE ALUMNA: Yo redactando una puse una y puse «…según ella» comillas y su frase.

C3. Recapitulacion...

21:102 PROF: Un momento, que quiero decir una cosa. Antes... ¿Dónde estás? ¿Qui...

136 PROF: «Según ella» [coma] [comillas] y su frase. Por ejemplo.

137 VIOLETA: O, depende, si lo decía mucho «solía decir».

140 PROF: Podéis utilizar distintas maneras, la que tú dices [se refiere a Ana, a la alumna que ha hecho la pregunta], esa
141 fórmula de «contado por» o tal, queda, uegggg [sonido de ahogo], nos va a dar un calambre, es verdad, es un poco dura,
142 es cierto, puedes decir «Tal como contaba» o «Tal como cuenta» depende de cuál sea el caso, [coma] [comillas] y lo que dices. O «según no sé quién» [coma]. O empiezas la cita y, en medio, dices «como contaba tal» entre guiones o entre paréntesis o «como contaba él mismo» o «ella misma» o «como cuenta» y sigues. Hay muchas maneras de hacerlo que sea más fluido.

143 LAURA: ¿Y puedes poner, por ejemplo, «como dice ella»,
144 [guion], la frase y luego otra vez guion?

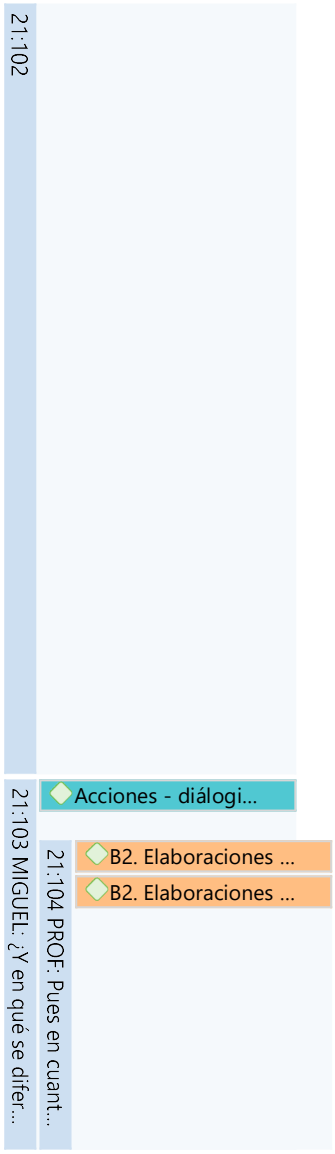
PROF: Es que eso de los guiones, es más para cuando estás hablando, ¿no?, guiones, un guion, habla alguien, dijo…

MIGUEL: ¿Y en qué se diferencian los guiones y los paréntesis?

PROF: Pues en cuanto a sentido, no se diferencia, queda como… La verdad es que queda más elegante el guion y los paréntesis son más científicos, normalmente, y en textos humanísticos nos gusta más, os lo digo por experiencia, los guiones, excepto que dentro de un guion tengas que poner… excepto si es esto… [señala algo en la pantalla]. Pero nos gustan más los guiones que los paréntesis, pero el sentido es el mismo, queda más elegante. ¿Vale? ¿Qué queréis que acabemos aquí?

ALUMNA: Sí.

PROF: ¿Quién sigue el próximo día? ¿A quién le toca el próximo día?



[Voces que no se entienden, ruido de voces].

PROF: A Amparo… ¿Quién es Amparo? En principio, normalmente, si pasa algo… os escribo.

GRABACIÓN 7: jueves 9/05/2019. Duración: 1h 27min 31seg

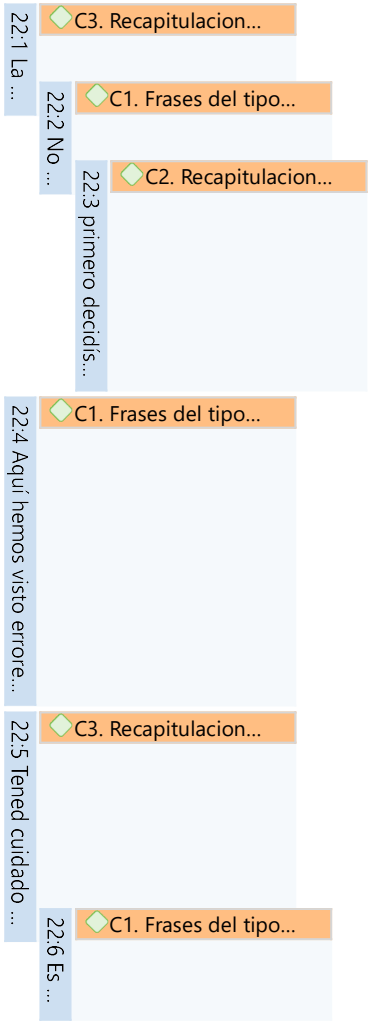
PROF: Nos quedan esta clase y la del martes. Eh…, vamos a continuar con las correcciones y tal y si tenéis alguna duda me la preguntáis hoy o el martes que viene, si alguien quiere tutorías, aunque se acabe el curso, yo sigo teniendo horario de tutorías, si alguien quiere venir a consultarme algo o lo que sea, que me escriba primero porque a lo mejor cambio el día de tutorías según convenga, según los alumnos que vayan o venir o lo que sea, ¿vale?, me escribís y concertamos una tutoría, no os despistéis. Y recordad que el examen, ya sabéis cómo es, os lo recuerdo porque, de modo muy agradable, no habéis sido lo insistentes que suelen ser los alumnos con «Y cómo es el examen, y cómo es el examen», que ya lo sabéis desde el primer día, pero da igual. Aquí no ha sido así, así que os lo recuerdo, para que nadie se despiste. Dos preguntas que valen… ahora no recuerdo bien si valen igual… Está en el documento de información de la asignatura. Una parte es de norma y uso, que serán como hemos estado trabajando aquí, diez oraciones, que hay que detectar si son correctas o incorrectas, si son incorrectas, corregirlas y explicar de manera precisa con lenguaje metalingüístico el error. La otra parte será redactar la biografía, el texto expositivo que en este caso, el género discursivo dentro del texto expositivo será una biografía, la biografía que habéis estado trabajando. Sé que ahora me he retrasado un poco con algunos esquemas que subisteis los últimos días, me quedan cinco, si no me equivoco, por revisar, los revisaré. Deberíais subir los esquemas, aunque se acabe el curso…, bueno, hasta la semana que viene puse de fecha para subir los esquemas, las personas que no los hayáis subido. Es importante también para saber que la biografía que estáis redactando la habéis compuesto vosotros.

3 VOZ DE ALUMNA: ¿Va a haber un límite para redactar la redacción o va como de 500 a 700?

4 PROF: ¿Cómo, cómo?

5 VOZ DE ALUMNA: A la hora de redactar, en el examen, ¿va a ser tal cual, 500 a 700 palabras?

PROF: Claro, claro, yo solo os pido un texto pero es un texto largo, así que tenéis que trabajar un texto en el que se va a valorar todo el escrito. La cuestión es… aquí en principio estamos revisando como deberíais vosotros aplicar y revisar al resto de vuestro texto, con la misma… eh…. No lo vais a hacer el texto en un momento, es una tarea que es larga, primero se planifica, bueno, primero decidís, luego os documentáis, ya sabemos… bueno, primero, anteriormente, vimos la estructura de la biografía, con posibles variantes, pero, vaya, dentro de…, manteniendo la estructura, y con aquellas… El otro día preguntaba no sé quién lo de las citas… Recordad los elementos que suelen pueden aparecer en una biografía; aparte de toda la corrección morfosintáctica… de… Aquí hemos visto errores de cohesión, mucho cuidado con esos errores, son más graves que los errores de ortografía pura y dura. Quiero decir son errores que… Todos los errores que afectan al sentido, a la comprensión del texto son más graves que los que… Vale, si la ortografía también es muy muy dura a veces también afecta a la comprensión del texto, es verdad, aquello no se entiende, pero, vaya, normalmente, no suele serlo tanto. Tened cuidado porque aquí estamos… Tened cuidado también con las repeticiones… A ver, una repetición no es una falta, pero si en un párrafo de cinco líneas escribes cinco «familia», seis «año» y cuatro «trabajo», solo se oye «familia», «año» y «trabajo». Vale, no será como si cometes faltas o errores morfosintácticos, pero no es tan limpio como debería. Es un trabajo que lo podéis preparar con todo el tiempo del mundo en vuestra casa, eh, quiero decir y con revisión y revisión, se



6 escribe así, revisando, cuando parece que está nunca está, en realidad, un texto se abandona, al final, más que acabarse se abandona ya, porque siempre podrías estar ahí dale que dale. Entonces ese es el examen, entre 500 y… lo que ponía en el… ¿Ponía entre 500 y 700? En el examen, las vais contando, cada 100 o cada X, como queráis me ponéis las palabras. Más o menos, yo sé lo que son esas palabras, si veo que hay alguien que… me pararé a contarlas. En principio, me fío de vuestras cuentas porque si no me fío, las contaré, así que, quiero decir que no hay mucho más. Trabajadlo y no lo dejéis para el último

7 día porque no es una asignatura de estudiar el último día, es una asignatura de… Ya sé que tal vez esto os lo dirán más, pero es que es verdad, no es una de memorizar, es de memorizar un poco la normativa, pero la normativa no solo es memorizar, es interiorizarla y reconocerla y ser capaz de aplicarla a los errores, eh. Solo os lo digo para que lo tengáis en cuenta, no para asustaros ni nada, no tiene por qué ir mal, ni mucho menos, pero sed conscientes de… de ello, eh, preparadlo y si tenéis dudas, pues me escribís y…, si es fácil de explicar por escrito, me lo preguntáis y si no, me pedís tutoría, individual, por parejas, por tríos, lo que queráis, de normativa o de texto, ¿vale? Pero subid el esquema, eso sí, por favor, las personas que… porque había… yo creo que había corregido unos 17 o 18, no sé si llegaban a 20, ahora hay unos cinco o seis más, a ver, falta casi media clase por subir el esquema, ¿vale? Vale, nada, eso.

22:6

ESTELA: Si hacemos un texto de más de 700, ¿pasa algo?

22:7 Acciones - diálogi…

PROF: Hombre, no deberíais, vale si son 710 o 715, vale, ahora si dices, es que he hecho 800, hombre, no. Diez, quince, no me importa, son pocas palabras, en realidad, si te dicen 700 y tú haces 715, son dos líneas, en realidad, pero, en principio, manteneos en el margen, que para eso lo hemos puesto, porque no es lo mismo un escrito de 700 que un escrito de

22:8 PROF: Hombre, … B2. Elaboraciones …

8 1000, casi siempre, es muy poco frecuente que tengamos una libertad absoluta de extensión respecto a los trabajos, sea casi de lo que sea, casi siempre hay una extensión y hay que acostumbrarse a adecuarse a ella. Si tenemos mucho contenido y poca extensión, pues hay que acostumbrarse a sintetizar y decir solo lo importante. Y, al contrario, si tenemos mucho espacio y contenido menos, pues hay que ir ejemplificando, buscando tal y extendiendo… haciéndolo más
13 analítico… Es parte del trabajo. ¿Eh? Si hay que sacrificar una
14 pequeña parte de la biografía, pues se sacrifica, siempre que no descompense, que no quite algo importante, pues igual conviene a lo mejor quitar… alguna… algo muy explicado, pues quitas a lo mejor un poco de información de aquí para mantenerlo otro… Eso forma parte de la escritura de esta biografía. Carlos.

9 CARLOS O: Es que yo, más que el esquema, lo he redactado todo de seguido, ¿también te lo envío?

10 PROF: Preferiría que me escribieras el esquema.

11 CARLOS O: Con guiones y…

PROF: Sí, bueno, lo que tú veas que hagas, que lo hagas al revés, una vez hecho, también te servirá, para ver si has repetido ideas o no, porque cuando tú, de lo que has escrito, hagas como un esquema, un extracto, verás si se avanza bien o si hay repetición o si vuelves para atrás sobre algo… A veces volver para atrás es interesante, si vale la pena, si es necesario, pero, vaya, ¿eh? Vale, pues vamos a seguir. No me acuerdo por quién era el… el afortunado de hoy o la afortunada. ¿Por quién empezamos hoy que no me acuerdo?

ALUMNA: Por mí.

PROF: ¿Quién eres tú?

22:8
22:9 casi siempre, es muy poco frecuente que tengamos un...
C1. Frases del tipo...
C3. Recapitulacion...
22:10 ...
Acciones - diálogi...
22:11
B2. Elaboraciones ...
22:12 que lo hagas a...
C1. Frases del tipo...

15 AMPARO: Amparo.

16 PROF: Amparo. [Mientras pasa las entradas de blog en las pantallas]. Estela ya está, Maria también. ¿Esta Maria quién era? ¿Vicent Escrivà, no está, no? Y Nerea ya estaba, Sergio también, Héctor también, Noelia también, ¿Irene Muñoz, lo vimos?

17 CARLOS O: Sí.

18 PROF: Vale, y Gari también lo vimos, ¿no? ¿Este también lo vimos? Nos quedamos aquí [se detiene en la entrada que se titula «Alfonso Cifuentes García» firmada por Amparo].

19

20 **22. Revisión de la vigésimo segunda entrada del blog (C22): Amparo (0:11:40 a 0:31:12)**

21

22 PROF: Vale. ¿Dónde estás, Amparo? ¿Lo puedes leer, por favor? Vamos, atentas.

22:13 ... A1. Obtenciones ...

23 AMPARO [Lee la entrada]

24

25 **ALFONSO CIFUENTES GARCÍA**

Alfonso Cifuentes García (Viveros, Albacete, 13 de marzo de 1944), hijo de Isidro y Lucía, nació en el seno de una familia humilde y trabajadora, que contaba con ocho hermanos. Empezó a trabajar a los seis años para ayudar a su familia por lo que no pudo estudiar. A pesar de no haber tenido una infancia digna de un niño, recuerda escaparse del trabajo e ir a jugar con sus amigos, aunque eso supusiese ser castigado después. Siempre ha sido un hombre trabajador y con las ideas muy claras, se dedicó a muchas cosas, desde pastor hasta obrero, que fue su último trabajo, antes de su jubilación.

27 Para Alfonso, la familia siempre ha sido y es lo primero, y desde que se casó con la que todavía es su mujer, María Concepción Bañó Cones, a quien conoció cuando se mudó a Burjassot (Valencia) en 1962, nunca se ha separado de ella. Durante su matrimonio, tuvieron dos hijas y dos hijos, y junto con pasar el tiempo con ellos, su afición por excelencia siempre ha sido y será estar en su casa del campo.

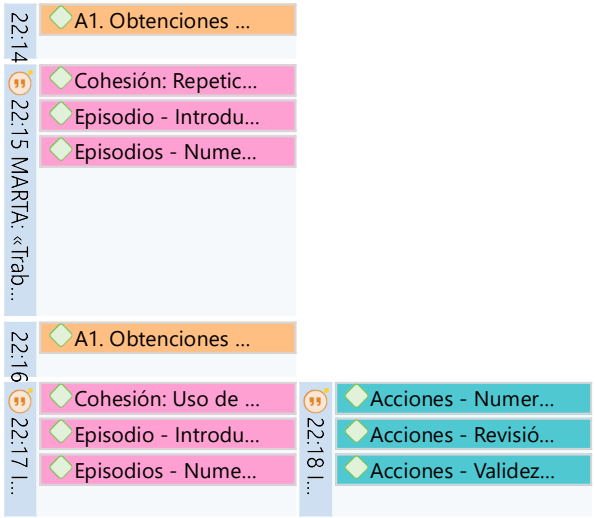
28

29 PROF: Vale. Vamos a ello. A ver. [Relee la entrada en voz alta] «Alfonso Cifuentes García (Viveros, Albacete, 13 de marzo de 1944), hijo de Isidro y Lucía, nació en el seno de una familia humilde y trabajadora, que contaba con ocho hermanos». [Se detiene ostensiblemente y mira al alumnado] [Como nadie dice nada, continúa]. «Empezó a trabajar a los seis años para ayudar a su familia por lo que no pudo estudiar. A pesar de no haber tenido una infancia digna de un niño, recuerda escaparse del trabajo e ir a jugar con sus amigos, aunque eso supusiese ser castigado después. Siempre ha sido un hombre trabajador y con las ideas muy claras, se dedicó a muchas cosas, desde pastor hasta obrero, que fue su último trabajo, antes de su jubilación». Bueno, va, va, aquí ya hay varias cositas que se pueden decir. ¿Cómo te llamas? Marta.

30 MARTA: «Trabajo» se repite mucho.

31 PROF: Uf, era lo primero que..., lo primero «trabajo», «trabajadora», «trabajar», «trabajador», «trabajando», mucho, mira [señala en la pizarra] «trabajadora», «trabajar», «trabajador» y «trabajo», quiero decir uno, dos, tres, cuatro... mucho, eso hay que cambiarlo. Ya buscaremos cómo, pero sí. Qué más. Inés.

32 INÉS N: En la segunda línea, «que contaba con ocho hermanos», yo pondría a lo mejor «formada por ocho hermanos» o...



33 PROF: A ver. [Relee] «Alfonso Cifuentes García (…) nació en el seno de una familia humilde y trabajadora, que contaba con ocho hermanos».

34 VOCES DE ALUMNADO: Y la coma.

35 PROF: Primero la coma esa no tiene sentido, no, no, a mí también, lo primero que hacía era molestarme esa coma. Y luego [relee] «Alfonso Cifuentes García (…) nació en el seno de una familia humilde y trabajadora, que contaba con ocho hermanos». ¿Quién contaba con ocho hermanos? ¿La familia humilde y trabajadora? [No hay respuesta o se oye algún «sí» tímido]. Él contaba con ocho hermanos, se supone, ¿no? No está bien expresado. Fíjate porque este relativo [señala el «que» tras «trabajadora»], esto es un relativo y hace referencia al sustantivo inmediatamente anterior al que pueda hacer referencia, y en este caso es «familia», entonces, la construcción «una familia que contaba con…», «una familia contaba con ocho hermanos» no tiene sentido, una persona cuenta con ocho hermanos pero no una familia, ¿no? Inés, ah, es otra cosa. Lucía.

36

37 LUCÍA: No, es de esto. No sé si está correcto, pero, ¿tú podrías

38 decir «nació en el seno de una familia humilde y trabajadora…», o sea, tú podrías decir «de una familia de ocho

39 hermanos». ¿Eso está bien?

40 PROF: «De una familia…»

41 LUCÍA: «…de ocho hermanos», o «de nueve hermanos».

MIGUEL: «Formada por»

PROF: Una familia también es el padre y la madre.

LUCÍA: Pero es que eso lo he leído alguna vez, por eso te preguntaba.

22:17

22:19 V…
- Cohesión: Puntua…
- Episodio - Introdu…
- Episodios - Nume…

22:20 No está bien expresad…
- B2. Elaboraciones …

22:21 …
- A1. Obtenciones …

22:22 LUCÍA…
- Acciones - Numer…
- Acciones - Revisió…
- Acciones - Validez…

22:23
- Acciones - Numer…
- Acciones - Revisió…
- Acciones - Validez…

42 PROF: [Relee el fragmento] «Alfonso Cifuentes García (…), hijo de Isidro y Lucía, nació en el seno de una familia humilde y trabajadora…», «…de una familia de ocho hermanos» quieres decir, desde luego queda mucho mejor que «que contaba con ocho hermanos». Y, si no, qué, otra solución que…, qué otra solución le proponéis.

43 VOCES ALUMNADO: «formada».

PROF: ¿«…una familia humilde y… formada por ocho hermanos»? [Un instante de silencio] «Compuesta» o «que tenía ocho hijos…» ¿Ocho hermanos con ella, contando con ella? Con él, perdón.

48 AMPARO: Sí.

PROF: [Vuelve a leer el fragmento incorporando posibles reformulaciones] «Alfonso Cifuentes García (Viveros, Albacete, 13 de marzo de 1944), hijo de Isidro y Lucía, nació en el seno de una familia humilde y trabajadora, que tuvo ocho…», no, una familia no tuvo… [Instantes de silencio, luego pregunta a la autora]. ¿Qué orden tiene él?

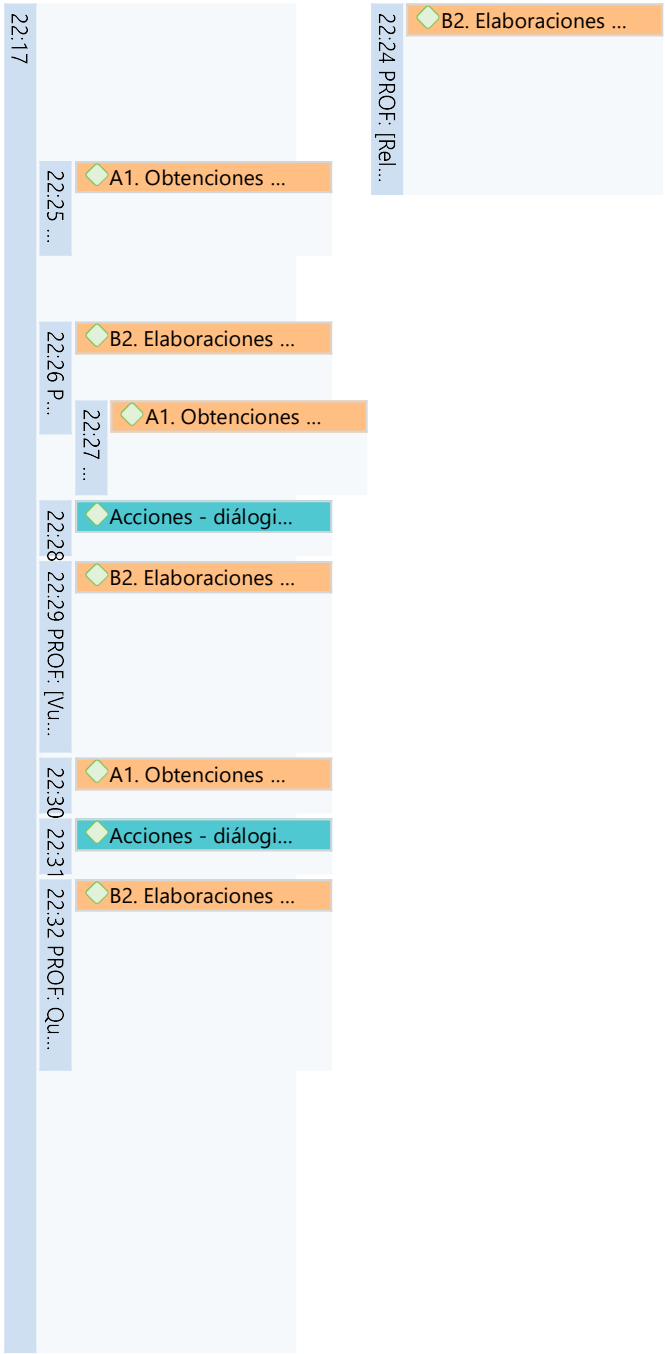
51 AMPARO: Es el séptimo.

PROF: Qué tal «Alfonso Cifuentes García (Viveros, Albacete, 13 de marzo de 1944), hijo de Isidro y Lucía, fue el séptimo hermano…» o «…el séptimo hijo de una familia humilde y trabajadora» y nos evitamos ese «que», el «formado» y estamos precisando quién fue y tal. ¿Qué os parece?… Algo así, no le gusta mucho a Carlos.

CARLOS O: No, sí.

PROF: ¿Sí? Me has mirado así como un «bueno va», me perdona la vida…

CARLOS O: Tengo que pensarlo…



52 PROF: Sí, hay que repensarlo cuando lo escribas, si no te queda bien, tal, lo re… te ahorras la…

53 [Voz que no se entiende]

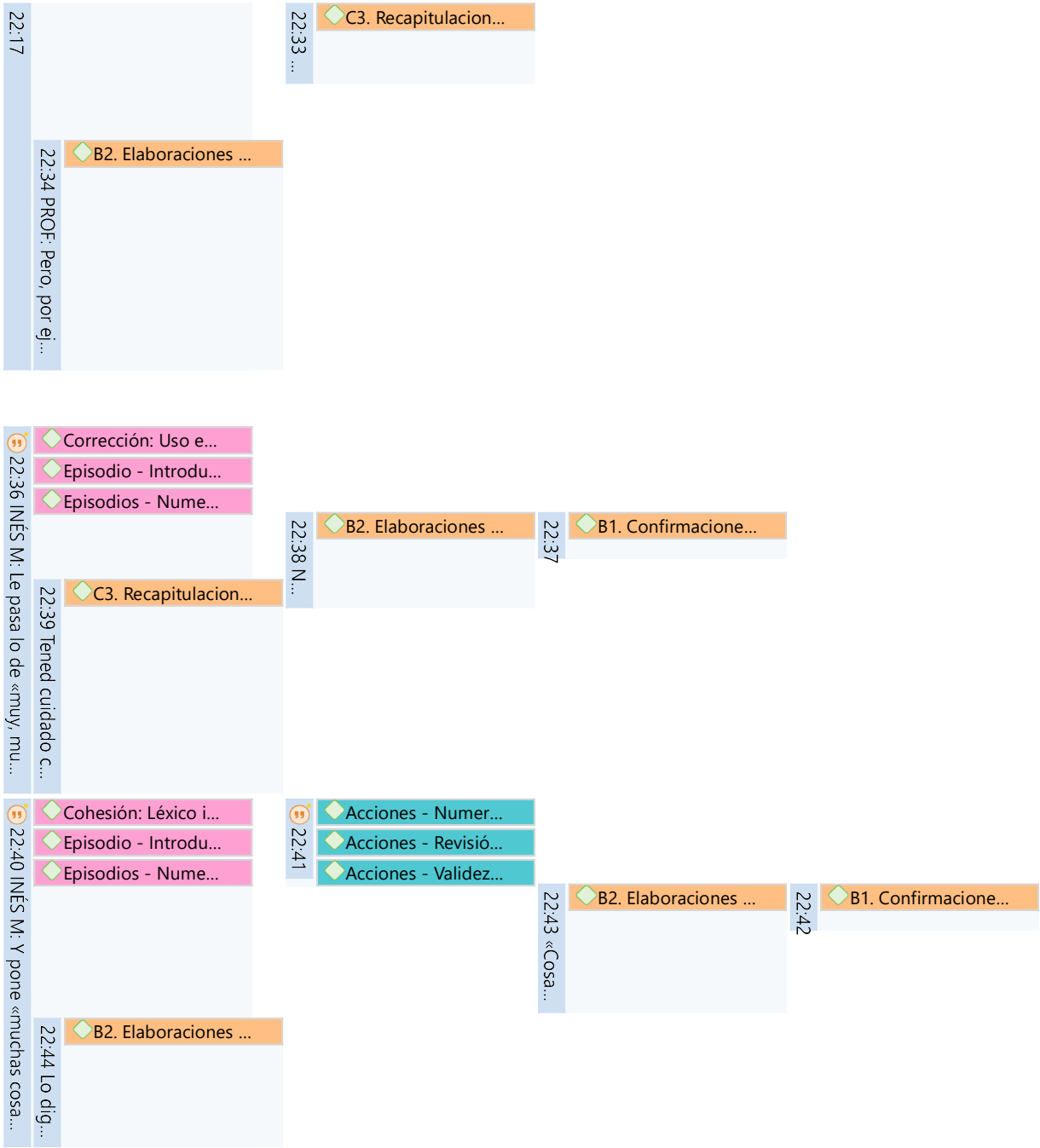
54 PROF: Pero, por ejemplo, algo así, «Alfonso Cifuentes Gar…», claro, quitas un poco lo de «nació», pero «Alfonso Cifuentes y tal (…), hijo de …, fue el séptimo hijo que nació en una familia…» o sencillamente «fue el séptimo hijo de Isidro…», «…fue el séptimo de ocho hijos de Isidro y Lucía que formaron
57 una familia… o que eran una familia humilde y trabajadora». Algo así, lo que te he dicho al principio ha sonado mejor. Vale, vamos a ver. Seguimos, vale.

INÉS M: Le pasa lo de «muy, mucho» de «…ideas muy claras, se dedicó a muchas cosas…».

PROF: Sí, los intensificadores, ¿eh? No hace falta que sean «muy claras» con que sean «claras» ya vemos que son «muy claras». Tened cuidado con eso, lo hacéis prácticamente todos, «muy trabajador», «muy bueno» «muy honesto», «muy claras», «muy no sé cuántos», fuera todos los «muy», todos, no os dejéis ni uno, de verdad, que ya es bastante, si queréis poner uno, que sea contadito, muy mesurado, los «muy» y los «muchos».

INÉS M: Y pone «muchas cosas» y yo cambiaría «cosas» por otra palabra.

PROF: [asiente] Muy importante. «Cosas», «hacer» son palabras comodín, ¿cómo que hizo «muchas cosas»? claro, no, pero tú aquí no te estás refiriendo a «cosas», a qué te estás refiriendo, a profesiones o a oficios o algo así, actividad laboral. Lo digo porque es a lo que te estás refiriendo aquí [relee el fragmento] «…siempre ha sido un hombre trabajador y con las ideas claras, se dedicó a muchos oficios…» o, más que se dedicó, «desempeñó muchos oficios» o «desempeñó oficios



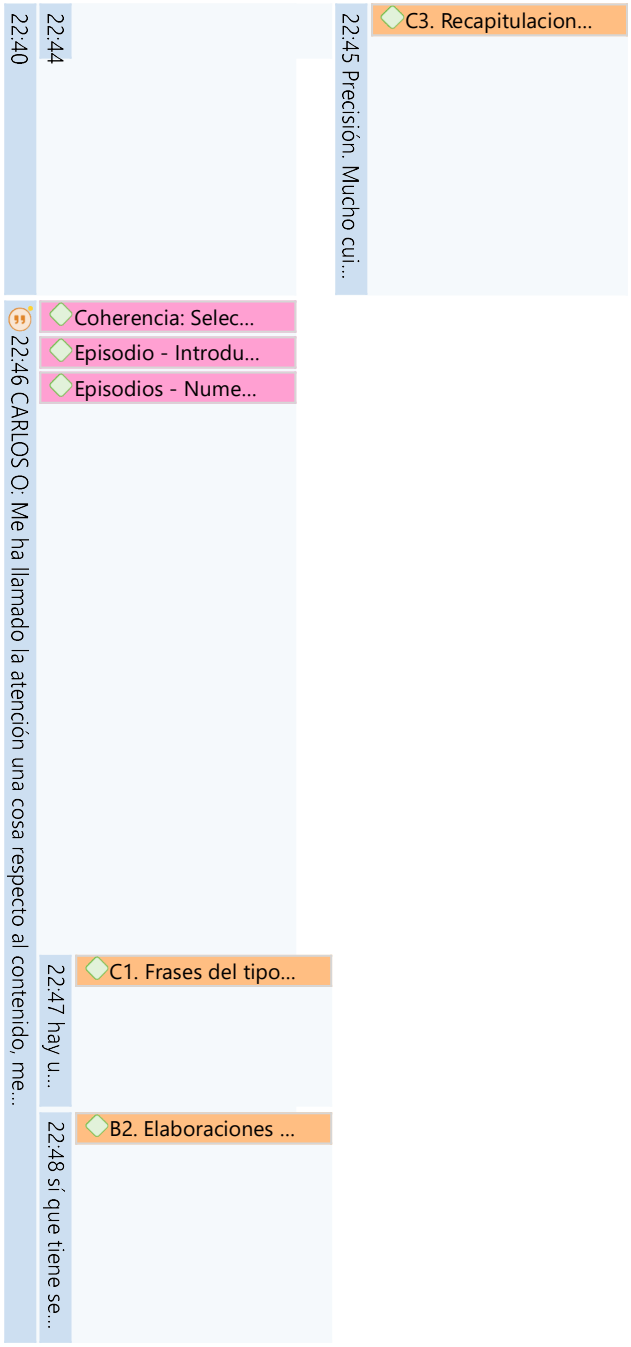
58 distintos», más que «muchos oficios», ¿vale? Precisión. Mucho cuidado cuando utilicéis palabras como «cosa», el verbo «hacer», que el verbo «hacer» sirve para todo, porque hacemos de todo, lo mismo «hacemos la siesta» que casi no es «hacer» que «hacemos una casa», no, es que es verdad, el verbo «hacer» sirve para todo y la palabra «cosa» también. Cuidado con estos comodines. A ver, Carlos.

59 CARLOS O: Me ha llamado la atención una cosa respecto al contenido, me ha hecho gracia. Que, por ejemplo, pone «…recuerda escaparse del trabajo» y justo abajo «siempre ha sido un hombre muy trabajador…», «con las ideas muy claras» pero con las ideas muy claras «se dedicó a muchas cosas», o sea, no sé, respecto al contenido…

60 PROF: Sigue, sigue… respecto al contenido, ¿qué?

61 CARLOS O: No sé, como que le falta más precisión, porque si tiene las ideas muy claras, pero se dedicó a muchas cosas, si era un hombre trabajador, pero se escapaba del trabajo…

PROF: …se escapaba del trabajo. Yo lo de las ideas muy claras y que se dedicaba a muchas cosas no lo había percibido, pero sí había percibido el hecho de que… que a mí me parecía muy saludable que se escapara del trabajo para ir a jugar, que conste que no es un reproche, pero me hacía mucha gracia…, hay un contraste de ideas aquí que el lector lo detecta, y decir que era muy trabajador pero se escapaba del trabajo, dices, hombre, je, je, seguro que lo puede ser, en la personalidad, pero lo puedes expresar de otra manera. De hecho, es que aquí, fijaos… Claro, es que esta… sí que tiene sentido respecto a escaparse del trabajo para… de hecho esa oración a mí me gusta mucho cómo define la personalidad de…, no la construcción exactamente cómo está, pero sí lo que dices porque define la personalidad de Alfonso Cifuentes, que es que a pesar de tener unas condiciones de vida duras para un niño,



62 tenía la capacidad de jugar, de mantener esa infancia, ¿no?, eso es lo que transmite, no sé si es verdad o no me da igual, pero es lo que transmite esta oración. Entonces esa idea me gusta mucho pero es cierto que contrasta con lo de que siempre ha sido un hombre muy trabajador, podrías quitar el «siempre» y decir… porque ahí era niño, yo casi con que quites el «siempre» y digas «ha sido un hombre» o «se convirtió en un hombre…», por ejemplo, «trabajador», cuidado con lo de «trabajador» porque ya hemos dicho que es «trabajador», «trabaja», «trabajadora», en fin, ¿eh?, a lo mejor, no sé, a lo mejor podemos decir otra cosa. Y luego, claro, lo que dice Carlos tiene razón, yo eso no lo había percibido, pero dice «tenía las ideas muy claras» pero fue de una cosa a otra, mariposeando, de un oficio a otro, no, claro, podía tener las ideas claras y al mismo tiempo cambiar de trabajo, eso no es absolutamente contradictorio pero sí choca, esas dos ideas chocaban, pero, vaya, está bien. A ver, había más manos levantadas.

63 LUCÍA: Es que ya lo has dicho tú.

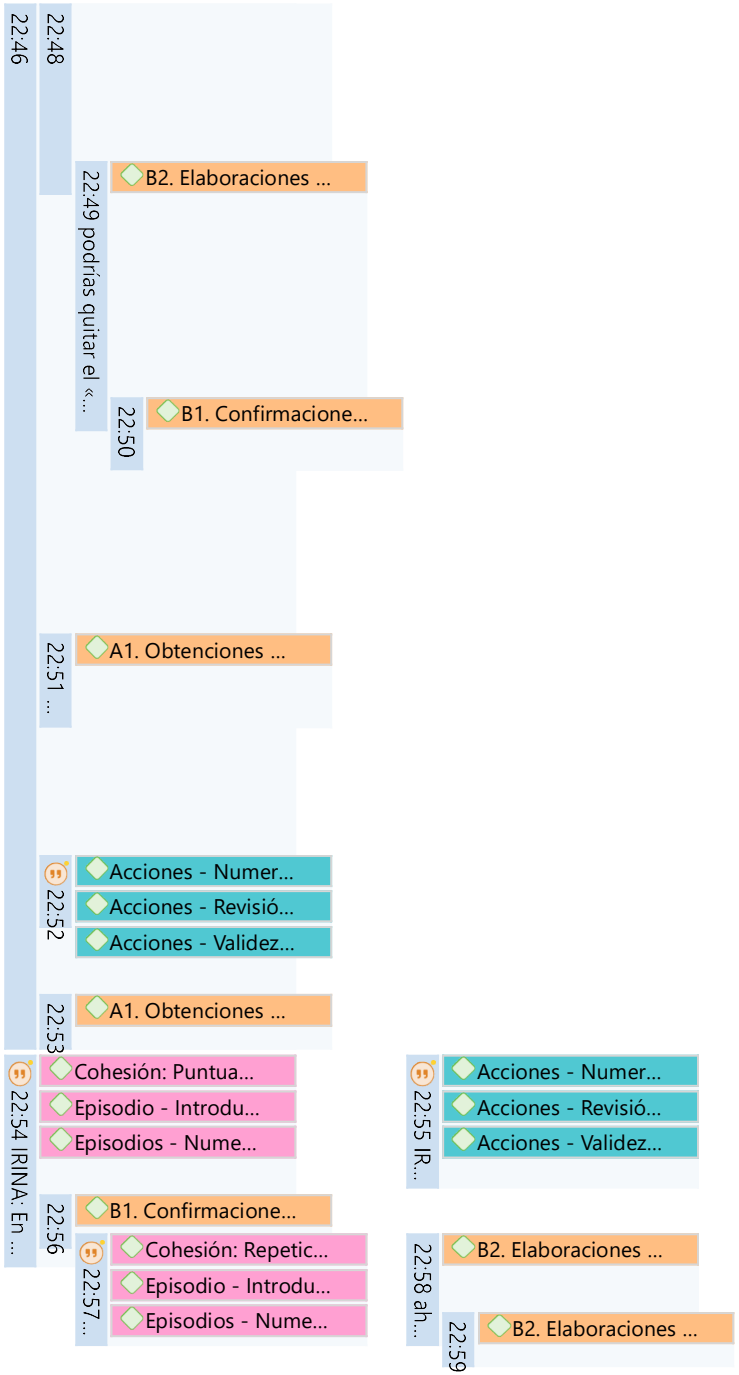
64 PROF: Ah, ya lo he dicho yo, qué era.

65 LUCÍA: Yo iba a decir, para arreglar eso, iba a decir, pues, «en su vida adulta se convirtió en un hombre trabajador…» o algo así, y lo has dicho tú, así que, nada.

66 PROF: Vale, vale, pero muy bien que lo digas. A ver, Irina.

IRINA: En la segunda línea, yo, detrás de «familia», pondría una coma, «Empezó a trabajar a los seis años para ayudar a su familia, COMA, por lo que no pudo estudiar».

PROF: Sí, «Empezó a trabajar a los seis años para ayudar a su familia...»,de hecho es que ahí ya «familia», deberíamos empezar a pensar en otra cosa porque «familia» ya está también dos veces en la misma línea. Quizá lo podamos… si



68 uno empieza a trabajar a los seis años no es por vocación, sino por obligación, por necesidad, «Empezó a trabajar a los seis años por necesidad…» o algo así o «…por necesidades…» o «para…» y así te evitas el… o sencillamente «empezó a trabajar» o «se vio obligado a empezar a trabajar a los seis años» o algo así, ¿no? que ya en esa oración ya vemos la necesidad, percibimos… COMA, «…por lo que no pudo estudiar» o «…motivo por el cual no pudo estudiar…». Y eso de «digna de un niño» a mí me hace gracia cómo lo dices, ¿eh?, «a pesar de no haber tenido una infancia digna de un niño», «…digna de un niño…», ¿cómo podríamos ser más precisos? Está bien, la idea. Está bien, déjala, si no se nos ocurre nada, lo dejas. «…recuerda escaparse del trabajo e ir a jugar con sus amigos, aunque eso supusiese…». Me gusta mucho esa idea de la personalidad de este individuo. Es verdad. Vale, seguimos, qué más, ¿había más manos? Venga, que ahí tenemos una ristra… De estas dos filas casi no ha hablado nadie. Va, espabilad. Venga, Patricia.

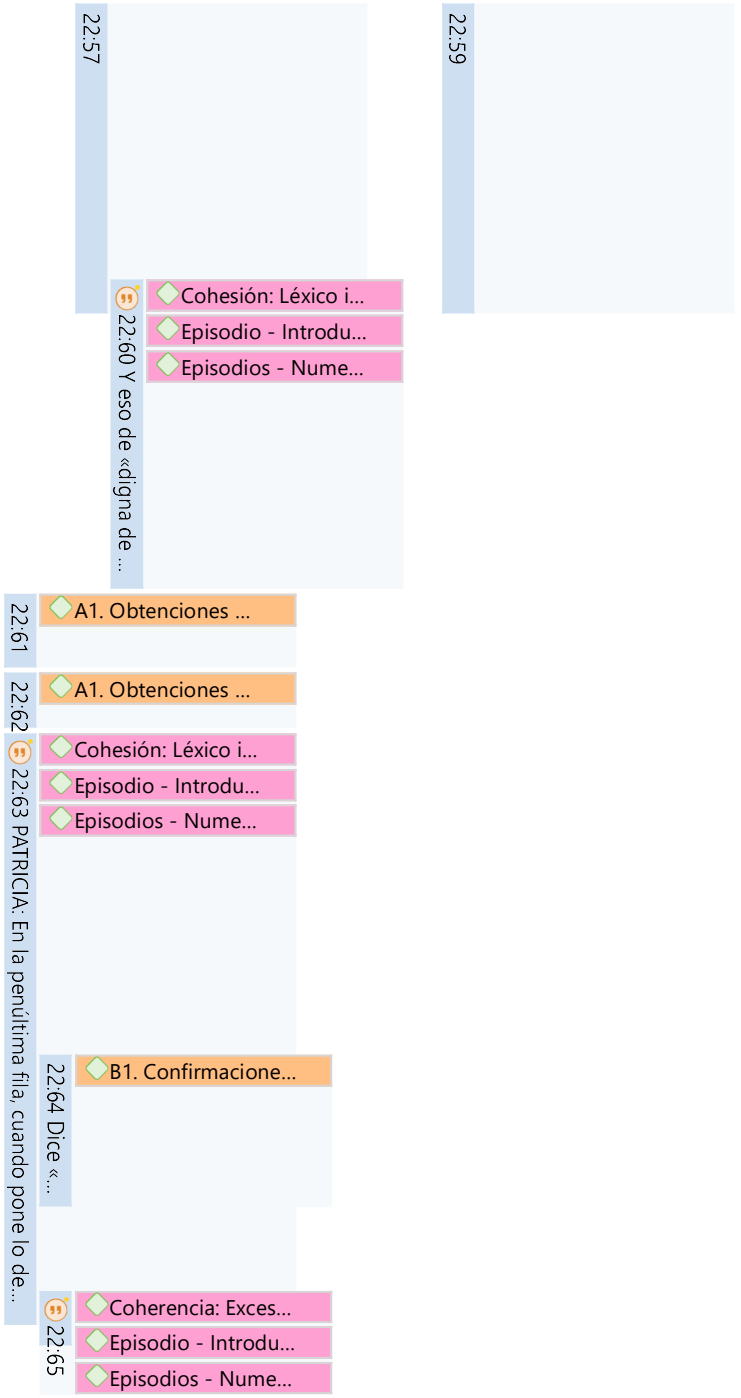
69 PATRICIA: En la penúltima fila, cuando pone lo de «y junto con pasar el tiempo con ellos…» suena un poco raro, ¿no?

70 Voces: Sí, sí.

71 PROF: Ah, ¿estamos ya en el segundo párrafo?

72 Patricia: Sí.

PROF: Vale, espera que lo lea, vale, es que me he concentrado mucho en el… ¿pasamos al segundo párrafo? Dice «Para Alonso…», me gusta mucho que haya una variación aquí, ¿eh?, antes hemos empezado con el sujeto propiamente dicho y ahora empezamos con «Para Alonso,…», COMA, muy bien, «…la familia siempre ha sido y es lo primero y desde que se casó con la que todavía es su mujer, María Concepción Bañó Cones, a quien conoció cuando se mudó a Burjassot…», quita



73 esto [señalando la mención de «(Valencia)» entre paréntesis], Burjassot lo conocemos, el lector… ¿Hay alguien de fuera de la Comunidad Valenciana en este grupo?

74 Miguel: Yo, pero sé…

75 PROF: Pero, vaya… Pero casi como…, Burjassot *està molt*… es muy conocido. [Continúa leyendo] «…se mudó a Burjassot en 1962…», ah, vale, perdón «Para Alfonso, la familia siempre ha sido y es lo primero, y desde que se casó con la que todavía es su mujer, María Concepción Bañó Cones, a quien conoció cuando se mudó a Burjassot en 1962 tal…, nunca se ha separado de ella». Eh…, es una frase larga y está bien construida, ahí era muy fácil empezar a hacer cosas raras. [Sigue leyendo] «Durante su matrimonio, tuvieron dos hijas y dos hijos, y junto con pasar el tiempo con ellos…», uy, aquí sí que ya sí, este final es el que ya uuuaa, claro, es por el infinitivo, «y junto con pasar» queda fatal, «junto con», [sigue leyendo] «…y junto con pasar el tiempo con ellos, su afición

76 por excelencia siempre ha sido y será estar en su casa del campo». Vale, vamos a arreglar ese final. Patricia, ¿ibas a decir

77 algo?

78 PATRICIA: No, no iba a decir nada. O sea, he dicho eso pero que no se me ocurre nada.

79

PROF: ¿Pero qué habías dicho?

80

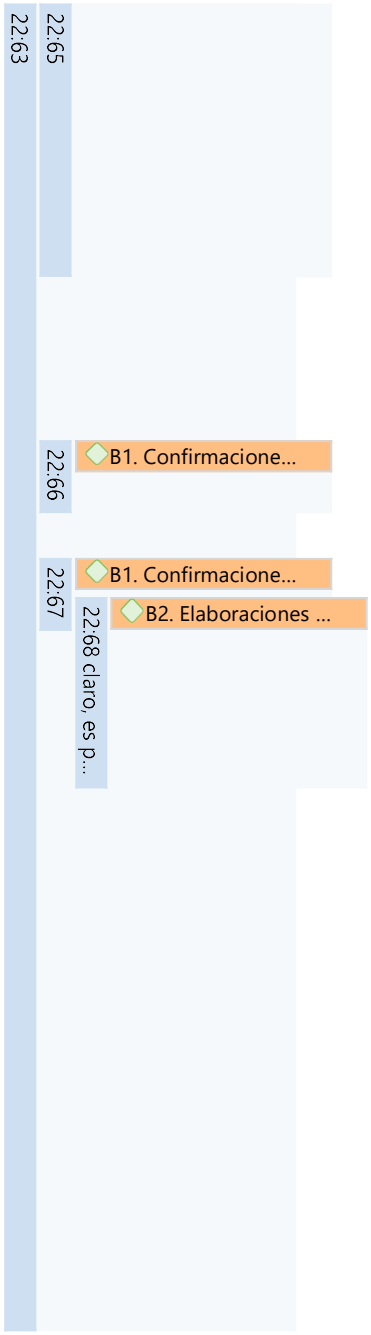
Patricia: Lo de «junto con pasar».

81

PROF: Vale. Señala a otra alumna.

VOZ DE ESTA ALUMNA: «…y entre sus aficiones…».

PROF: Perdón, perdón, perdón [Porque la pantalla ha entrado en modo descanso y tiene que ir a mover el ratón o pulsar el teclado].



82 VOZ DE ESTA ALUMNA: Podría poner «y entre sus aficiones está pasar tiempo junto a su familia…», interpreto…

PROF: «Pasar tiempo» no me gusta ya tampoco. A ver, «Durante su matrimonio…», de todos modos, bueno, [relee rápidamente] «Durante su matrimonio ¿tuvieron…?» parece que «…han tenido…» mejor, ¿no?, ¿o qué?, ¿o eso no os parece mal, el «tuvieron»? Porque el «tuvieron» parece que ya hayan fallecido y, sin embargo, estás diciendo todo el rato que
84 están los dos vivos. «…el matrimonio ha tenido…» o da igual
85 «Durante su matrimonio han tenido dos hijas y dos hijos…» [introduce variantes y propuestas] «…y, además de la vida
86 junto a ellos…» si no hay «vida» demasiado, por ejemplo, «y,
87 además de la vida junto a ellos, la afición por excelencia de Alfonso siempre ha sido y será…» y yo no diría «estar», sino «…disfrutar de su casa de campo», por ejemplo. ¿Qué os
88 parece?

VOZ DE ALUMNA: Sí.

89 PROF: Violeta no pone buenas caras, pero, bueno

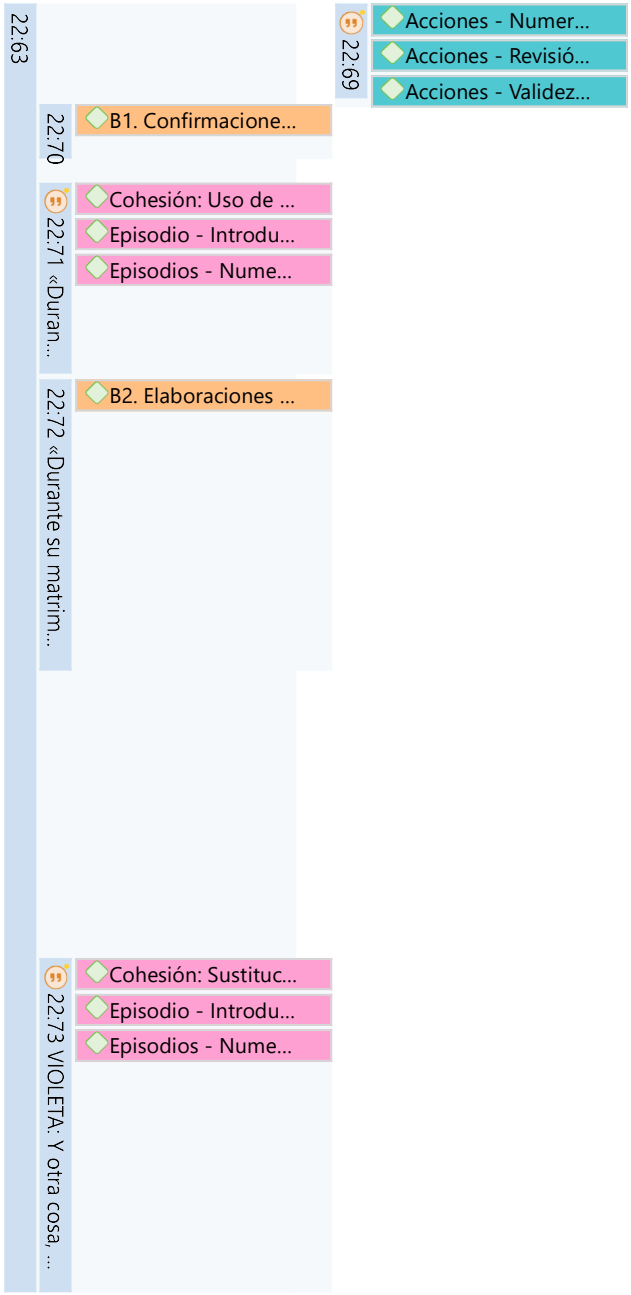
VIOLETA: Ya, es que eso…
90

PROF: No te ha gustado demasiado, ¿el qué no te ha gustado de todo? ¿El disfrutar?

VIOLETA: Y otra cosa, eso que has dicho de la afición, yo no había entendido que la afición era de Alfonso, sino que era del matrimonio.

PROF: Ah, ¿tú habías entendido que la ficción era del matrimonio? [Pregunta a la Amparo, la autora] ¿La ficción era del matrimonio?

AMPARO: No.



PROF: Era de Alfonso. Es que tal y como está escrito, es la del matrimonio. [Señala en la pantalla], este «su» hace referencia al anterior sustantivo que pueda ser poseedor de esa afición y en este caso es «matrimonio». Pero yo creía que se refería…, podía haberme equivocado, eh…, pero se refería al sujeto biografiado. Entonces, si no es el matrimonio tiene que ponerlo, tiene que recuperarlo. [Breve pausa] Podría ser «El matrimonio ha tenido o tuvo dos hijas y dos hijos…», y también cambiar el «junto con» «…y, además, de la vida…» es que no sé cómo decir eso… Adrià, Adria, ¿no?

ANDREU: Andreu.

PROF: Andreu.

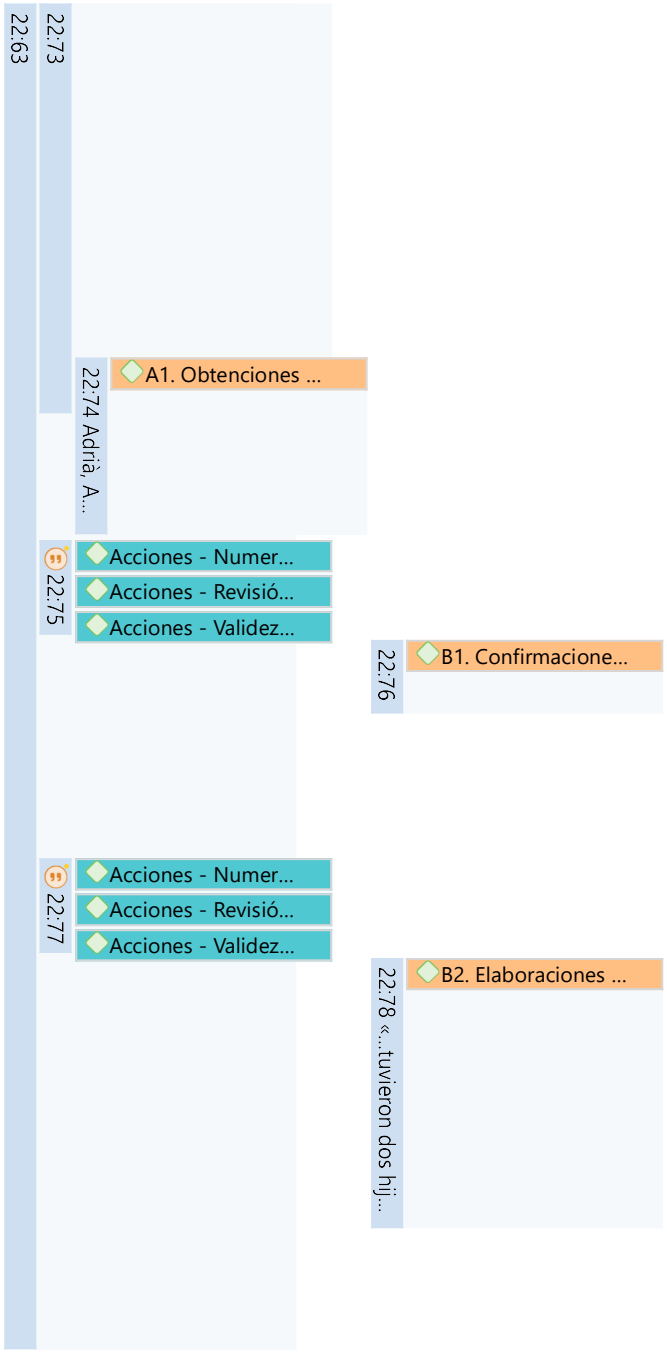
Andreu: ¿Y podríamos poner «y junto a su compañía»? ¿O eso no queda bien?, porque la «compañía» no es una afición…

PROF: A mí, lo de «su compañía» no me gusta mucho, la verdad, [relee] «Durante su matrimonio, tuvieron dos hijas y dos hijos y, además de tal…». Patricia, a ver, que igual te da la solución. Pero, vaya, te hemos dicho variantes [se lo dice a la autora, Amparo].

PATRICIA: Y poner que «su afición es estar en su casa de campo junto con sus hijos» y así lo une todo en una misma afición.

PROF: [Relee] «…tuvieron dos hijas y dos hijos…» PUNTO Y COMA, «…; la afición por excelencia de Alfonso siempre ha sido y será disfrutar de su casa de campo junto a sus hijos», «junto a su…» es que otra vez «familia». No está mal tampoco, pero cambia la hilazón, has de poner un punto y coma o así para enlazar las dos ideas. También puede ser, sí y te quitas un problema. Violeta tampoco acaba de poner buena cara, pero bueno.

Violeta se ríe.



99 PROF. ¿Vale? Está bastante bien. Te has quedado con eso de las ideas que te hemos dicho… Esto es lo peor [señala al segundo párrafo], sobre todo ese «su» que se refiere al «matrimonio», cuidado con esos errores, pero, vaya, y la palabra «cosa». Vale, vamos a seguir.

22:63

22:79 PROF....

C3. Recapitulacion...

100 [Aplausos]

101

23. Revisión de la vigésimo tercera entrada del blog (C23): Judith (0:31:16 a 0:48:30)

PROF: ¿A quién tenemos ahora?

Voz: A mí.

PROF: ¿Quién es «a mí»? Ah, Judith, «Un pequeño gran músico». ¿Por qué «pequeño»?

JUDITH: Porque a los ocho años ya hizo su primer concierto solista.

PROF: Jolín, entonces no es tan «pequeño». [Lee el pie de foto] «Francisco Andrés en un concierto con la Banda de música isleña de Isla Cristina». Vale. ¿Preparada, Judith? Léelo fuerte, que se grabe. Venga, va. Y atentos y atentas también por aquí. Este sector de aquí [señala una parte de la clase] y aquel de allá [señala otro sector] hablan casi… Venga va, lo puedes leer, Judith, por favor.

23:1 V… A1. Obtenciones …

JUDITH: Sí [lee la entrada]

Francisco, un pequeño gran músico

Francisco Andrés de la Poza Curiel (20 de abril de 1973, Paterna, Valencia), fue el pequeño de siete hijos junto a su hermana gemela. Valenciano de antecedencia andaluza (Baeza, Jaén), en sus vacaciones allí se enamoró de la música clásica gracias a un tío suyo, al volver a su hogar, seis de sus hermanos (incluido él), entraron en la Banda del Centro Musical Paternense. Este suceso, su talento y la ayuda del hijo mayor de la familia fueron los detonantes de una gran carrera musical que, a su corta edad, le ha permitido colaborar con numerosas bandas de música, realizar giras por varios países y

finalmente ser compositor y director, además de crear una familia que continúa su legado musical.

PROF: [Ríe, con ternura] Muy bien, vale, vamos allá, bien, bien, bien. Es músico, fundamentalmente. Héctor.

HÉCTOR: Yo cambiaría «fue el pequeño de siete hermanos junto a su hermana gemela», lo cambiaría por «es el pequeño».

PROF: Sí vive, en realidad, eh…, «…es el pequeño de siete…». Antes de llegar al «fue» o al «es» ¿qué pasa?

UNA VOZ DE ALUMNA: La coma.

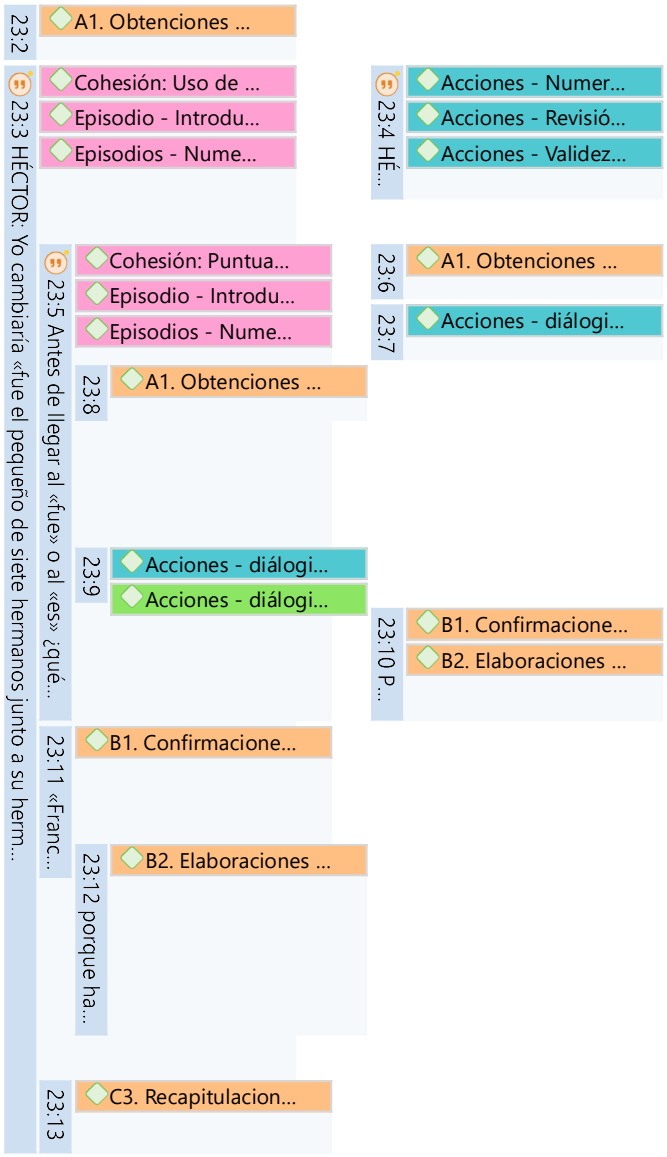
PROF: La coma, ¿qué pasa con esa coma?

[Voz de alumna que apenas se oye].

PROF: Más fuerte, Marta.

MARTA: Que separa el sujeto del predicado.

PROF: Separa el sujeto del predicado, esa coma, fuera, es incorrecta, no es una coma que podemos poner o no poner, quitar o no quitar, esa coma, fuera, es incorrecta. [Lee la entrada] «Francisco Andrés de la Poza Curiel (…) es el pequeño…», «…fue el pequeño…», en realidad, aquí a mí no me parece que dé la impresión de que haya fallecido porque diga «fue» porque hace referencia a… supongo que seguirá siendo… da igual, como quieras, en otros casos sí que me ha dado la impresión… en este no porque… porque habla de su infancia y fue el pequeño de tal y ahora ya es un hombre…, es músico y es no sé qué, ¿entendéis lo que quiero decir? Pero, vaya, no sé lo que pensáis los demás, respecto al «es» o «fue», no me quita mucho el sueño, si te parece que suena mejor lo que dice Héctor, pues un «es». [Vuelve a leer el principio de la



entrada] «Francisco Andrés de la Poza Curiel (…) es el pequeño de siete hijos…» o «…fue el pequeño de siete hijos junto a su hermana gemela». De siete…, es decir, ¿eran seis y ellos dos? Digo, ¿eran cinco y ellos dos? Es que cuesta pensar lo que es ser el pequeño de siete junto con la hermana gemela, cuesta un poco porque en realidad, entonces, es el sexto junto a su hermana, ¿no? Ellos son el seis y el siete… Vale, déjalo así. «…fue el pequeño de siete hijos junto a su hermana gemela». Vale, nos quedamos ahí. Da igual un poco lo que sea. A ver, qué más manos hay por ahí, no sé quién ha empezado. [Señala a una alumna] ¿María?

NEREA: Nerea

PROF: Nerea, alto.

NEREA: En la frase que pone «Valenciano de antecedencia andaluza (…), en sus vacaciones allí se enamoró de la música clásica…» eso no…

PROF: «…en sus vacaciones allí…» no nos ha gustado nada, a mí tampoco, ¿eh?, pero dice «…valenciano de antecedencia…»?

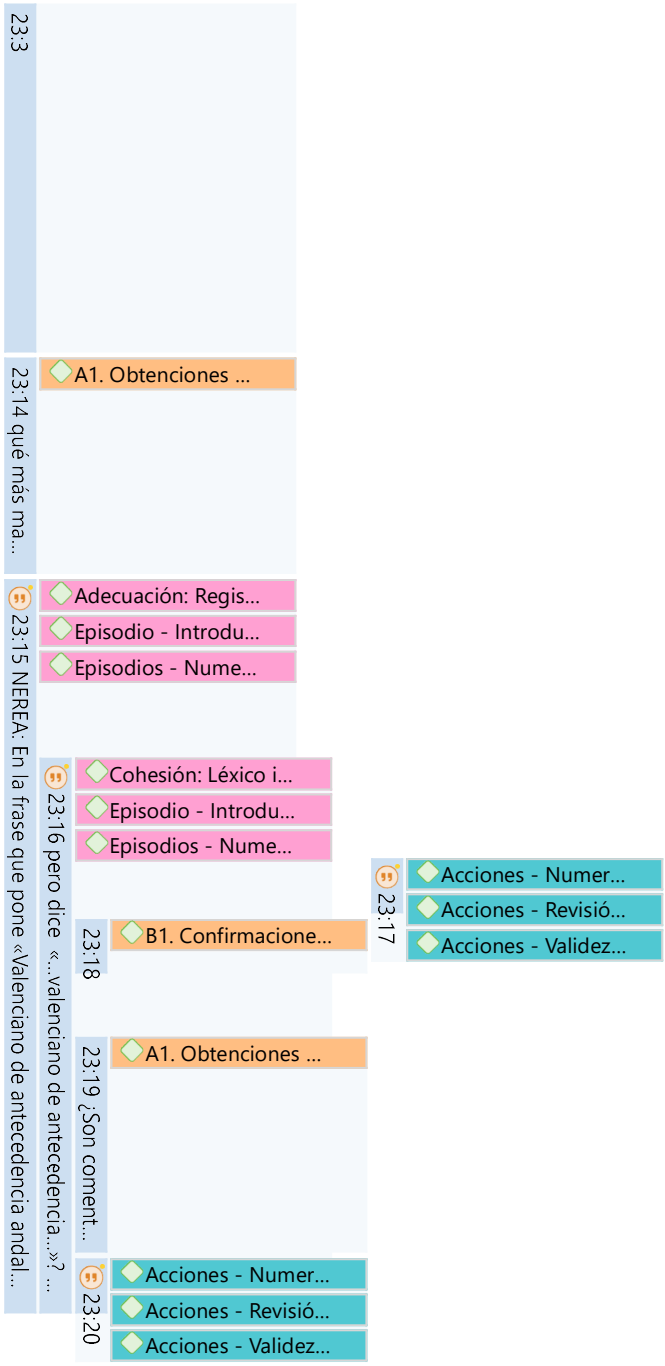
VOCES DE ALUMNADO: «…de ascendencia».

PROF: «…de ascendencia». Seguramente sirva igual, casi será un sinónimo, pero «antecedencia» nos suena mucho a «antecedente» del relativo y «ascendente» nos suena mucho más al «ascendente…», eh… [Mira a un alumno] ¿Son comentarios sobre lo que estamos diciendo?

VOZ DEL ALUMNO: Sí.

PROF: Andreu.

ANDREU: ¿«valenciano de raíces andaluzas»?



31 PROF: «Valenciano de raíces andaluzas» o «de ascendencia andaluza» también, como quieras, de raíces también. Y el «…en sus vacaciones allí» nos queda muy raro ahí metido… uf, no. [Relee y propone cambios] «Valenciano de ascendencia andaluza…», yo diría, «…fue allí donde se enamoró…», no hace falta, «fue allí», en todo caso, «…durante unas vacaciones…» si quieres especificar, si hace falta especificar o algo así, yo veo que quieres decir que es allí donde se enamoró de la música pero «en sus vacaciones allí» suena muy coloquial, suena a lenguaje oral. ¿Más cosas de lo que estamos diciendo? Inés.

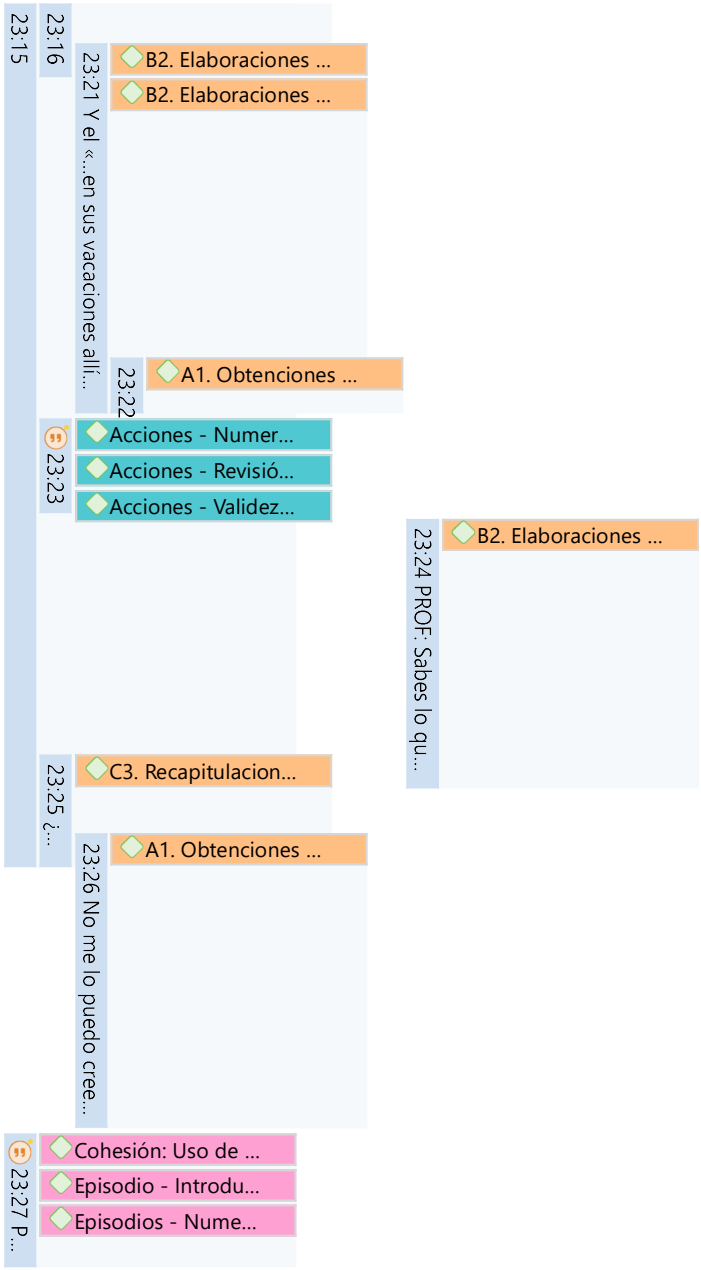
32 INÉS N: Si pusiera «…durante su estancia allí», por ejemplo, en vez de «en sus vacaciones allí».

PROF: Sabes lo que pasa, que si pones «durante su estancia allí» no sabemos esa estancia cuándo…, si sencillamente dice alguna cosa así como «fue allí», «fue en ese lugar» o «fue en…», podría incluso, mira, ahorrarse el paréntesis, «Valenciano de ascendencia andaluza, fue precisamente en Jaén…» o «…fue precisamente en Baeza (Jaén) donde se enamoró de tal…», ya enlazas y es más fluido… ¿Qué te parece, Judith? Son propuestas, tú, luego, cuando lo redactes, escoges lo que quieras, que eres la autora. [Mira a una alumna] No me lo puedo creer… no me acuerdo [se refiere al nombre de la alumna].

PAULA: Paula

PROF: Paula, te iba a decir Sara, Sandra, digo, no, vale, Paula, venga.

PAULA: A ver, «…a su corta edad le ha permitido…», ese verbo, el «ha permitido» porque antes está hablando en pasado, «la ayuda del hijo mayor de la familia fueron los detonantes…».



37 PROF: A ver, a ver, «Este suceso, su talento y la ayuda del hijo mayor de la familia…», aquí no sabemos de cuál, si ya de la suya o de la anterior, suponemos que es su hermano mayor…

47

38 JUDITH: Sí.

39 PROF: Vale, que querías decir, Paula.

40 PAULA: «…del hijo mayor de la familia fueron los detonantes de una gran carrera musical que, a su corta edad, le ha permitido colaborar…», ah, vale, no, no, no, nada, está perfecto.

41 PROF: De todos modos, es un poco raro, dice «a su corta edad», nació en el 73, a mí no me parece que sea muy mayor pero, vaya, corta edad tampoco tiene. ¿Quieres decir que cuando era pequeño ya hizo tal?

42 JUDITH: A ver, es que lleva desde pequeño haciendo cosas, pero para la edad que tiene ha hecho muchas cosas…

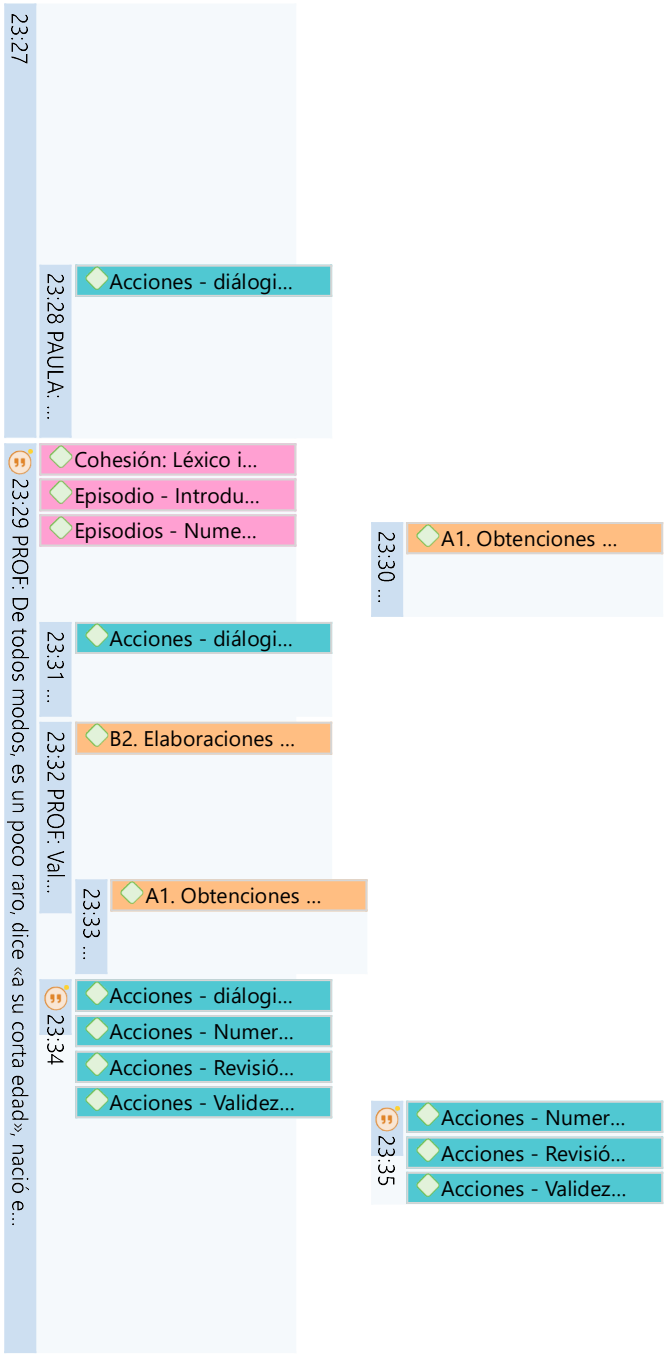
43 PROF: Vale, pero no es una «corta edad». Una «corta edad» son quince años o veinte pero tiene más de cuarenta. A partir de más de cuarenta ya no tenemos «corta edad», por mucho que quisiéramos, pero, entiendo, esa idea hay que mantenerla, entiendo lo que quieres decir, que fue… cómo se dice cuando alguien es… hace las cosas muy pronto.

44 VOZ MASCULINA: ¿«Prematuro»?

45 PROF: No, «prematuro», no, eso es antes de hora.

VOZ FEMENINA: «Precoz».

PROF: «Precoz», «prematuro» es distinto, «prematuro» es un «niño prematuro», pero un «niño precoz» es muy diferente. En realidad, «prematuro» es antes de tiempo, ya lo sé, pero no en el sentido que yo quería. A ver, dónde estábamos, «Este suceso», y luego veremos el sujeto qué es, «…su talento y la



47 ayuda…» en realidad de su hermano mayor, quieres decir, ¿eh? Yo, aquí, fíjate, que aunque repitas «hermano», ya veremos si podemos sustituirlo en otro lado, pero es que, para decir «hermano», decir «el hijo mayor de la familia», uf, [cuenta las palabras] «el hijo mayor de la familia», seis para decir «el hermano», seis palabras para dos me parece muy duro, sobre todo porque cuesta de entender. Entonces [retoma el fragmento con las variaciones propuestas] «Este suceso, su talento y la ayuda del hermano mayor fueron los detonantes de una gran carrera musical que…», «…de una… gran…», «de una carrera…», «…de una gran y precoz» a lo mejor, «…carrera musical…» y ahí ya le quitas lo de «su corta edad». «…una gran…», yo quitaría «gran» y pondría directamente «precoz». Recordad «gran», «muy», «mucho», tiene que ver con eso, «…una precoz carrera musical», ¿una carrera musical puede ser «precoz»? Me da un poco de miedo, una persona puede ser «precoz» pero ¿la carrera musical puede ser «precoz»? No lo sé. [Retoma el fragmento] «Este suceso, su talento y la ayuda del hermano mayor fueron los detonantes de una gran carrera musical que le ha permitido…».

48 PAULA: No, no, es que, creo que me he equivocado yo, porque la primera vez que lo he leído me chocaba el «fueron» y el «le ha permitido» pero claro, luego cuando lo he vuelto a leer…

PROF: Pero está bien, porque ahí hay varios sujetos que son los que «fueron los detonantes» y «le ha permitido» a él, la construcción sintácticamente está bien, ¿eh? [En realidad, está bien porque el sujeto de «le ha permitido» es «carrera musical», también en singular, no los tres sujetos de «fueron los detonantes», aquí la profesora no interpreta bien lo que quiere decir Paula, que tampoco acaba de explicarlo con precisión]. Judith está bien, lo único que a mí «a su corta edad» me parece como si fuera un chiquillo y no es un chiquillo, entonces si…, pero sí que es importante mantener la

23:29
23:36 en realidad de s...
Cohesión: Léxico i...
Episodio - Introdu...
Episodios - Nume...
23:37 Entonces [retoma el fragmento con las variacione...
B2. Elaboraciones ...
23:38 PAULA: No, no, es que, creo que ...
23:40 PAU...
Acciones - diálogi...
23:41 P...
B2. Elaboraciones ...
23:39...
B2. Elaboraciones ...

idea de que, aun así, ha hecho muchas cosas muy pronto en el campo de la música. [Relee de nuevo] «Este suceso, su talento y la ayuda del hermano mayor fueron los detonantes de una gran carrera musical que le ha permitido colaborar…» puedes decir «…que le ha permitido colaborar desde muy joven» y ahí ya… o «desde joven», no el «muy», «desde joven», es verdad, es que a mí también se me escapa, «…con numerosas bandas de música, realizar giras por varios países y finalmente ser compositor…», «…y finalmente convertirse en…», ¿qué?, ¿qué os parece?, más que «ser», «…convertirse en compositor y director, además de crear una familia que continúa su legado musical».

PROF: ¿Tú qué tocas, Judith?

JUDITH: Soy la oveja negra.

[La profesora y el alumnado ríen].

JUDITH: Toda la familia toca algo y yo soy bailarina, por así decirlo.

PROF: Bueno, a ver, oveja negra tampoco es, ¿eh?

JUDITH: A ver, sí, sigo por ahí, soy gimnasta, pero no…

PROF: Jolín, jolín. Muy bien, muy bien. Vale, a ver, qué. [Señala a una alumna] ¿Nombre?

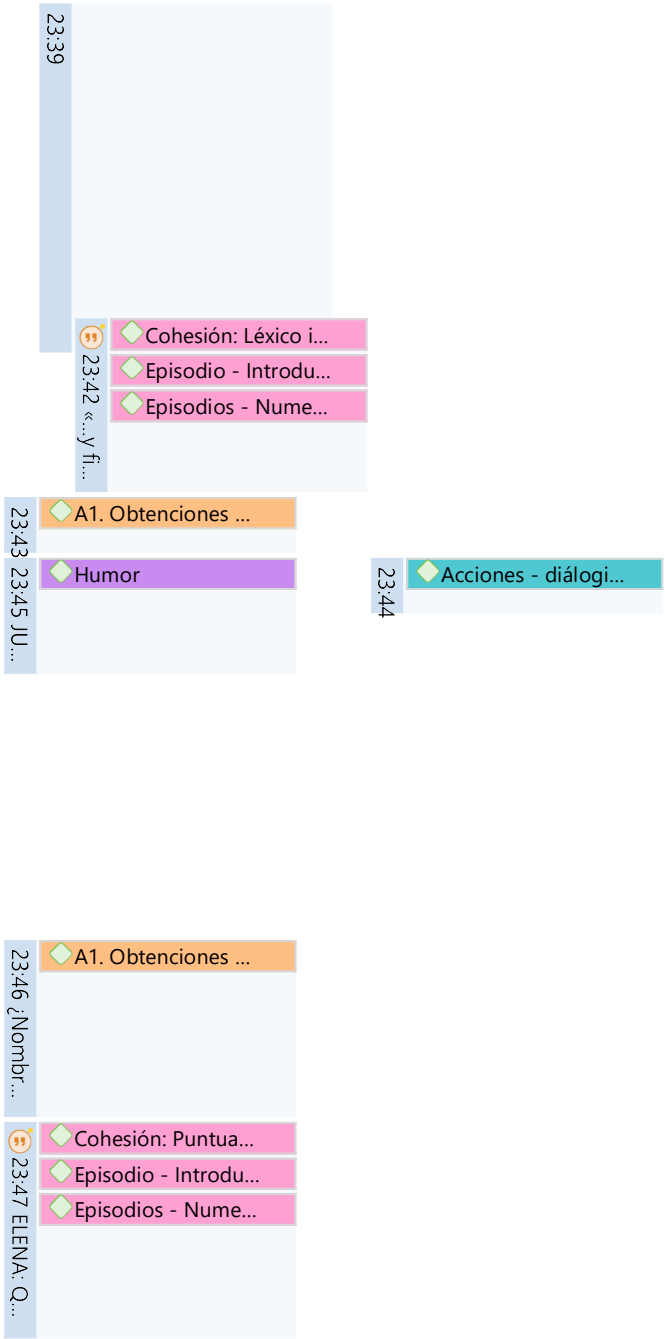
ELENA: Elena.

PROF: Elena.

ELENA: Que antes de «al volver a su hogar», ¿no quedaría mejor poner un punto?

PROF: ¿Dónde está eso?, perdón.

ELENA: Eh… en la cuarta línea.



PROF: Ah, sí, es que ahí faltaba por arreglar, hemos pasado a la segunda parte. [Relee] «Valenciano de antecedencia andaluza… fue allí… fue precisamente en Baeza (Jaén) donde se enamoró de la música clásica gracias a un tío suyo…», ehhh, «…fue precisamente…», lo de «gracias a un tío suyo» yo no sé si lo pondría…

VOCES DE ALUMNADO: «gracias a su tío», «gracias a un familiar…».

PROF: ¿Es importante?

JUDITH: Sí.

PROF: Vale, entonces sí… Es que ella tiene que consi…

VOZ DE ALUMNA: «…a su tío».

PROF: «…gracias a su tío».

JUDITH: Porque su padre no tocaba nada, fue su tío.

PROF: Vale, pues, vale.

VOZ DE ALUMNA: «…gracias a su tío…» y el nombre.

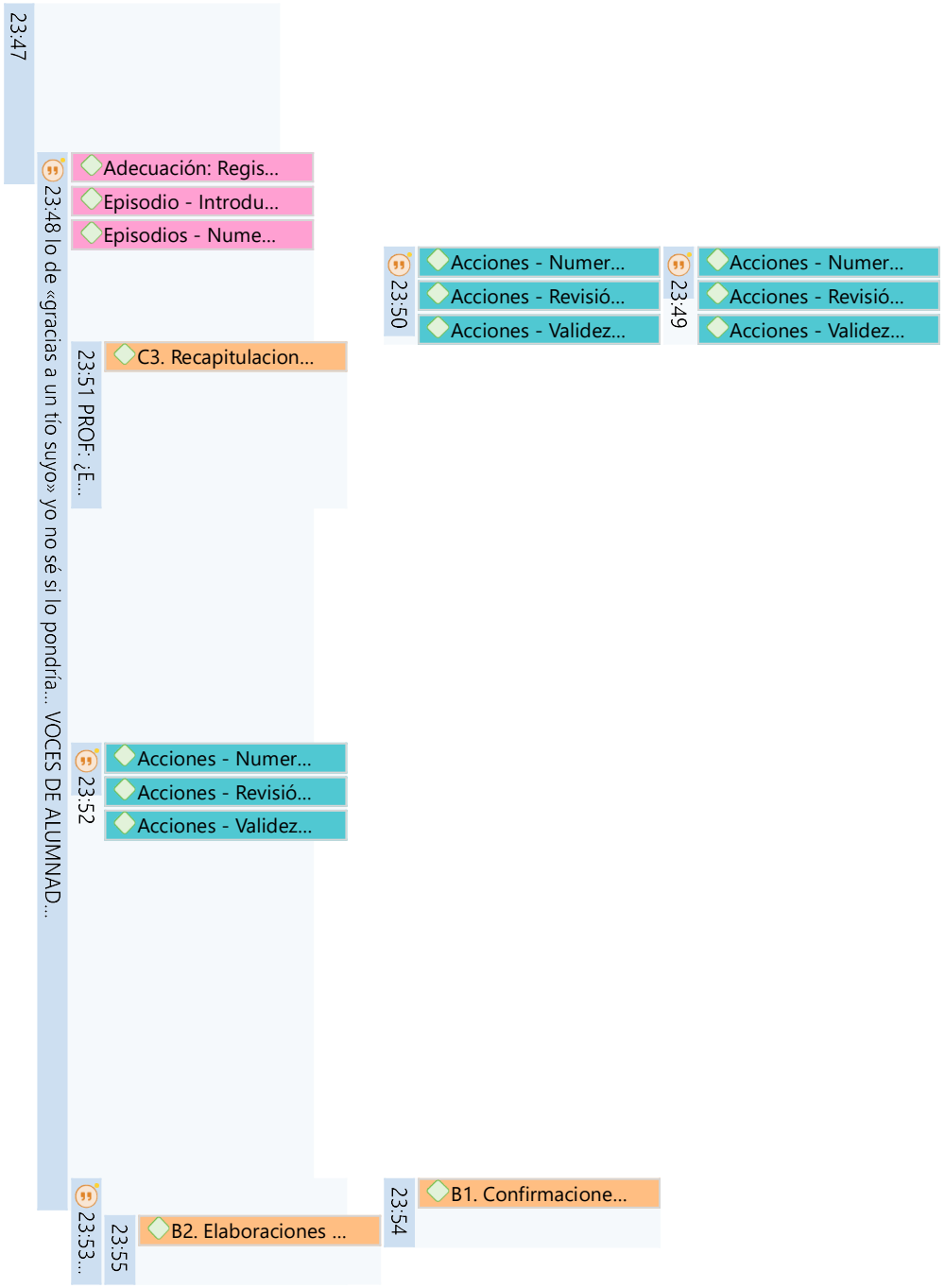
PROF: «…fue en Baeza (Jaén) donde se enamoró de la música clásica…».

VOZ DE ALUMNA: «gracias a su tío…»

PROF: «…gracias a su tío…X…».

VOZ DE ALUMNA: Pepe.

PROF: Es que «a un tío suyo», «a un tío», no, «…a su tío X». ¿Vale? Solo con el nombre, no hace falta que pongas nombres y apellidos y tal, «su tío Francisco», «…su tío lo que sea», «Antonio». Y ahora sí, ahora es cierto que aquí hay algo más que una coma, en realidad, en la construcción, en el sentido, un punto, un punto y coma si quieres, pero, vaya, un punto. Y



yo aquí… ah, que dices «al volver a su hogar» es «al regresar a Valencia».

JUDITH: Sí, sí, eso…

PROF: Vale, «Al volver a su hogar…», «Al regresar…» [pausa larga para pensar]. De la Poza es el primer apellido, ¿verdad?

JUDITH: Sí.

PROF: A ver, cómo construimos esto para que no sea tan extraño y haya tantos «hermanos» por aquí y por allá. Dice «…gracias a su tío lo que esa. PUNTO». «…Al regresar a su hogar…», «…Al regresar a Valencia…», pero, en fin, como dice «valenciano» ya…, «Al regresar a…», «su pueblo», «a su localidad», «a su hogar», «a su casa», no, «Al regresar a su tierra…», Tierraaaa [con melodía de Nino Bravo]. Bueno… O «Posteriormente», y ya está y lo quitamos, o «Más tarde» o «Poco después», quizá lo podemos cambiar por un temporal, no lo sé, si no, lo dejas, tampoco es que esté mal, ¿eh? Y ahora lo que a mí no me gusta es lo de «seis de sus hermanos incluido él». Tendríamos que decir…

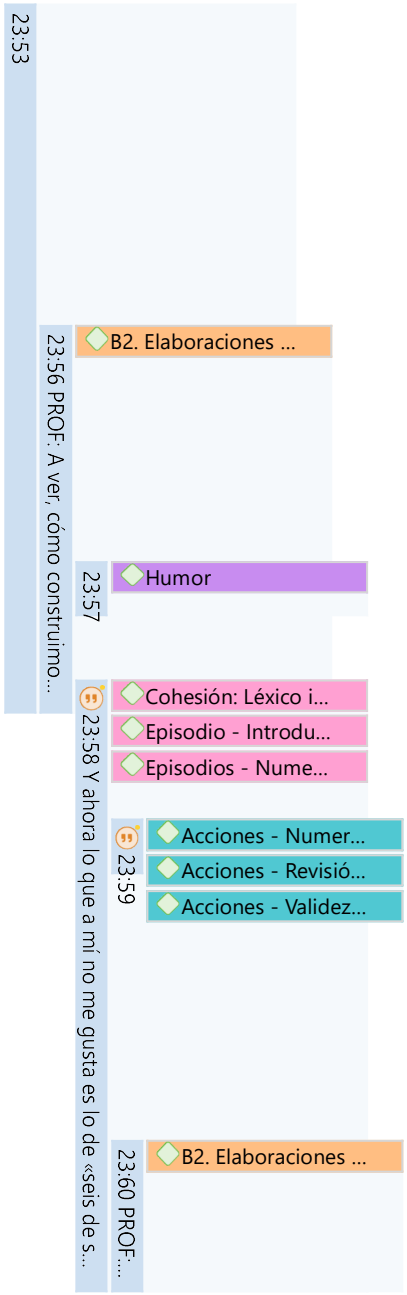
VOCES DE ALUMNADO: «Junto a seis de sus hermanos…».

PROF: [contesta a alguien que no se ha oído lo que ha dicho] Sí, hombre, no, son de siete, seis, ¿no?

JUDITH: Sí.

VOZ DE ALUMNA: «Junto a seis de sus hermanos… entró en la banda».

PROF: A ver [relee] «Poco después…», o «Al regresar a Valencia» o «Al regresar a Paterna…», tal, yo diría, diría, «seis de los De la…» pero claro, como tiene un apellido tan complicado, «…seis de los García…», por ejemplo, podríamos



85 decir, o «…seis de los tal…», pero en este caso queda muy raro, «…seis de los De la Poza…».

92

86 VOZ DE ALUMNA: No.

87 [Voces que no se entienden bien].

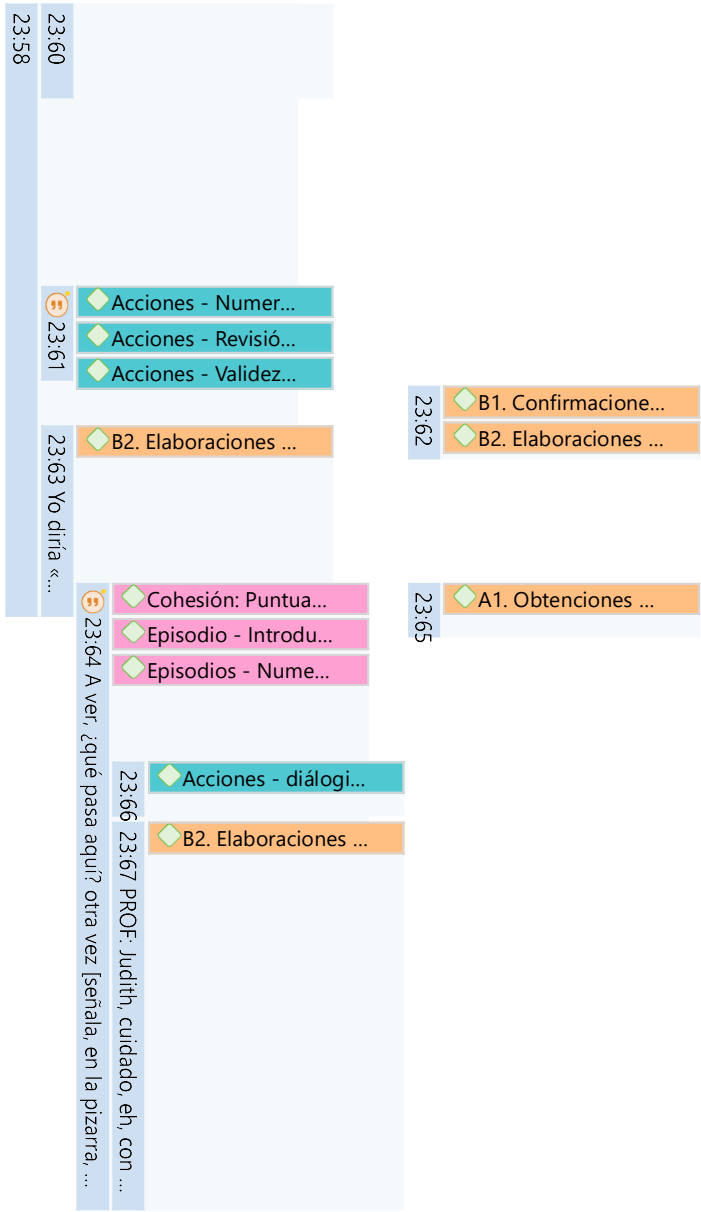
88 PROF: Bueno… «Al regresar…»

89 VOZ DE OTRA ALUMNA: «Él junto a seis de sus hermanos entró…»

90 PROF: No diría «seis de sus hermanos» porque él no está incluido en «sus hermanos». Yo diría «…seis de los hermanos…», ese «sus» sería un «los», ¿eh?, porque si no, él no es un hermano suyo y está incluido ahí. ¿Y seis de los hijos? Si no, lo dejas, «…seis de los hermanos incluido él…» tal, tal, tal, tal, ¿vale? A ver, ¿qué pasa aquí? otra vez [señala, en la pizarra, la coma que separa el sujeto del predicado en esta oración: «…seis de sus hermanos (incluido él), entraron en la Banda del Centro Musical Paternense»].

VOCES DE ALUMNAS: La coma, que separa…

PROF: Judith, cuidado, eh, con las comas, son errores, porque separa el sujeto del predicado. Las otras están muy bien, las otras comas, dice «…al regresar,…» o «…poco después,…» o lo que sea «…seis de los hermanos (incluido él) entraron…». Es que otra cosa es que pusieras… Si «(incluido él)» va entre paréntesis esta coma está mal [se refiere a la coma mencionada anteriormente, la que separa el sujeto «hermanos» del verbo «entraron»], porque ya el inciso va entre paréntesis. «…entraron en la banda del Centro Musical Paternense». «Paternense» que difícil, ¿no?, «Paternense», pero está bien, no está mal. Cuidado con ese «su» de ahí que era tal… Ah, no, no era aquí, era en… Pero, vaya, no está mal. Cuidado con «hermano». ¿Y qué toca? ¿El violín?



93 JUDITH: ¿Mi tío? No. El trombón, la tuba y el bombardino.

94 PROF: Ah, como en la foto salía con un violín detrás [se refiere
102 a la foto de la entrada del blog]. Ah, pero es de banda, claro.

95 JUDITH: Es que ahí sale con la batuta de director. Es la primera vez que…

96 PROF: Vale, vale, vale. Bueno.

97 [Aplausos]

98 PROF: [Ve una mano alzada] Pregunta, Inés.

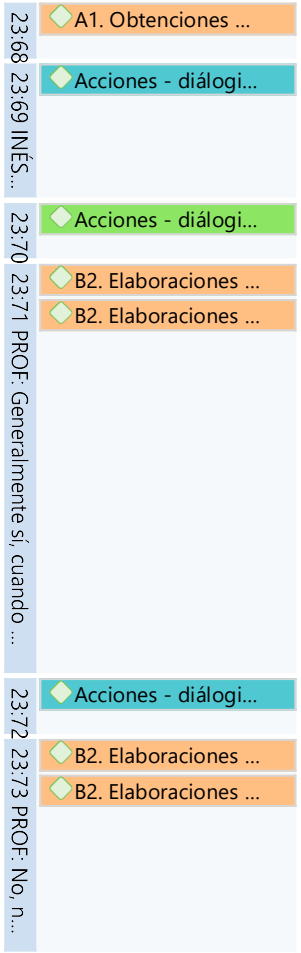
99 INÉS N: Que, en clase comentaste, no me acuerdo muy bien, cuando en una oración el complemento circunstancial de tiempo va delante, se pone una coma, ¿no?

100 VIOLETA: A no ser que sea breve.

PROF: Generalmente sí, cuando es muy breve, no la solemos poner, que es lo que estaba diciéndote Violeta. Si tú dices, por ejemplo, «Cuando acabe lo que tenga que hacer, COMA me iré a casa», pero si dices «Mañana iré al cine», después de ese «Mañana», que también es un circunstancial antepuesto, no solemos poner coma. Pero sí, cuando es un circunstancial generalmente se pone coma porque el orden lógico de la oración es sujeto – verbo – complemento directo – indirecto – circunstancial, pero el castellano y el valenciano son muy muy flexibles, hacemos lo que queremos, prácticamente.

INÉS N: Solo de tiempo o cualquier circunstancial.

PROF: No, no, no, no, cualquier circunstancial. También de lugar, también…, bueno las condicionales no son circunstanciales, pero también otros, claro, también de finalidad… «Para que no sé qué no sé cuántos, COMA… los alumnos… tal». Alguna duda más. ¿Seguimos?



24. Revisión de la vigésimo cuarta entrada del blog (C24): Nerea L. (0:50:07 a 1:09:12)

PROF: Nerea L., ¿dónde estás? Ah…, Nerea L., [lee el pie de foto] «Juan Moreno Rosa, 2004». [Coloca el texto de la entrada para que se vea completo en las pantallas]. [Lee el título y la firma de la entrada] «Juan Moreno Rosa», «Nerea L.s», ¿se ve? Nerea, lo lees alto y claro que se oiga bien, por favor.

24:1 A1. Obtenciones …

NEREA L: Sí. [Lee la entrada]

JUAN MORENO ROSA

Juan Moreno Rosa (Villanueva del Río y Minas, Sevilla, 6 de febrero de 1943 – Massamagrell, Valencia, 31 de mayo de 2010) quinto de siete hermanos de una familia humilde que se ganaba la vida en una mina de carbón, conocidos en su pueblo como "Los chivos", ya que el padre siempre llevaba una chaqueta de piel de chivo. Fue un hombre trabajador, deportista y familiar. Por circunstancias de la época y de la vida no pudo estudiar y hubo de trabajar desde muy pequeño, ya fuera ayudando a su padre con el carbón o a su madre en casa. A los doce años de edad ennovió con la que fue su mujer durante cuarenta años, Francisca Martínez Martín, y con la que tuvo sus tres hijos, María José, Juan Carlos y Francisco Javier. A los 26 años empezó a trabajar como gruista en la empresa Abengoa, en la que a los 65 años se jubiló. A causa de cierres y aperturas de la sucursal en Valencia tuvo que viajar a Alicante, ya que era la ciudad más próxima a esta que era donde su familia vivía y uno de sus hijos iba al hospital, porque padecía leucemia. Su vida terminó un domingo después del paseo habitual con su mujer.

PROF: Qué final más bonito, con perdón, pero es que es verdad, queda muy bonito. Vale, vamos allá. Nos han gustado

24:2… B1. Confirmacione…

24:3 B1. Confirmacione…

mucho algunas palabras que has utilizado, por lo menos a mí, «ennoviarse» me ha encantado, «se ennovió» seguro que es correcto, imagino que es correcto, ¿lo has buscado en la RAE?

NEREA L: Sí.

PROF: «Ennoviarse», muy bonito, muy preciso. Vamos allá. Venga. [Relee la entrada] «Juan Moreno Rosa (Villanueva del Río y Minas, Sevilla, 6 de febrero de 1943 – Massamagrell, Valencia, 31 de mayo de 2010) quinto de siete hermanos de una familia humilde que se ganaba la vida en una mina de carbón, conocidos en su pueblo como “Los chivos”, ya que el padre siempre llevaba una chaqueta de piel de chivo». Va, hasta aquí, ¿qué? Sara.

Sara: «Los chivos» sería la «c» en mayúscula, ¿no?

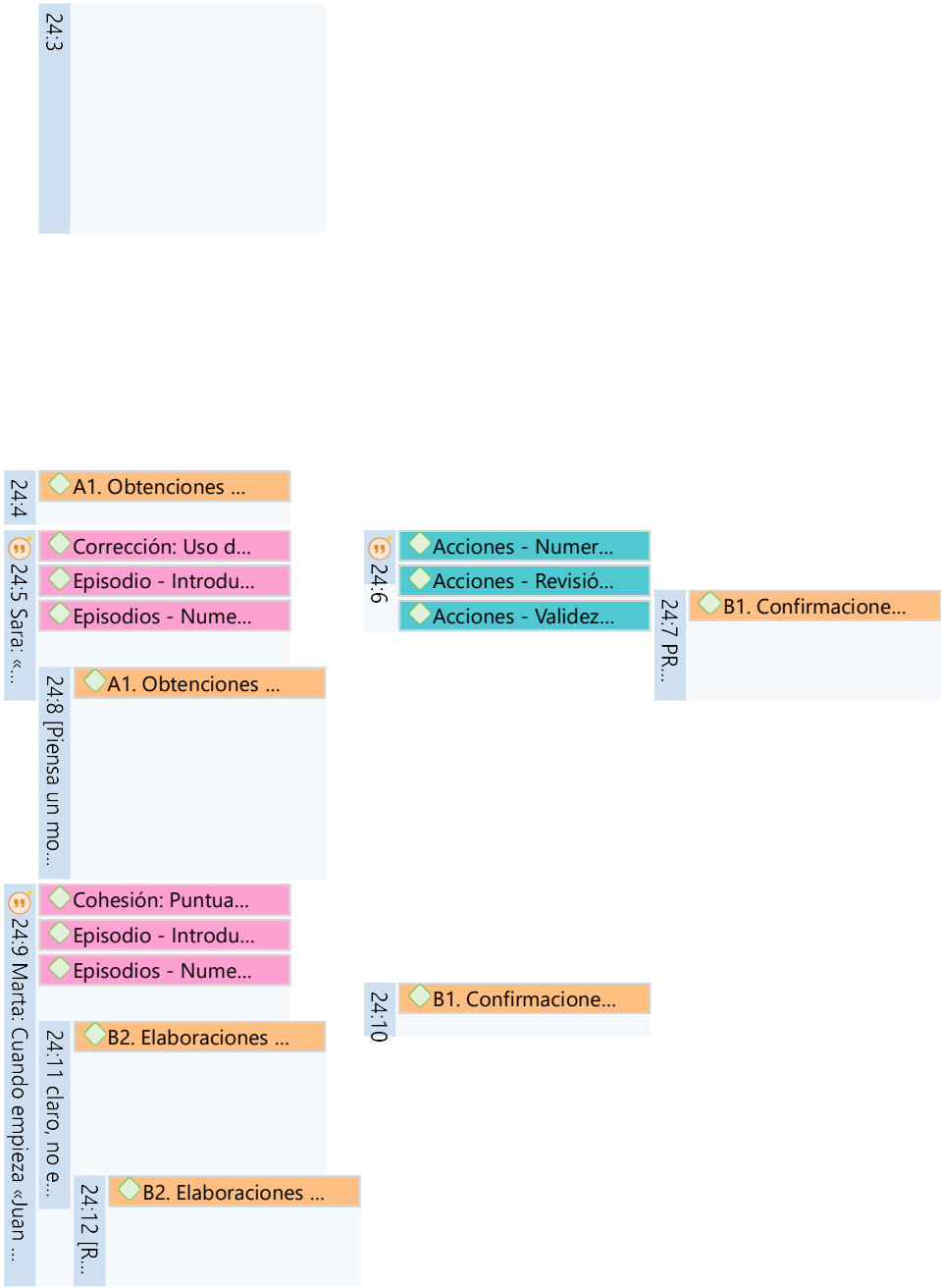
PROF: Y la «l» en minúscula, yo lo pondría al revés también, sí, la «l» en minúscula y la «c» en mayúscula [se refiere a «los Chivos»]. [Piensa un momento el nombre de una alumna] No me lo puedo creer, me lo has dicho hace un momento.

MARTA: Marta.

PROF: Marta

Marta: Cuando empieza «Juan Moreno Rosa (…) quinto de seis hermanos», ¿no faltaría una coma o un verbo...?

PROF: [asiente con la cabeza] Sí, queda un poco raro…, dónde estás, Nerea, claro, no es que esté mal del todo, pero si no está mal, hay que poner una coma. Yo preferiría el verbo, porque como la oración es muy larga y no tiene un verbo principal, solo tienes verbos en las subordinadas. Has elidido el verbo «ser», pero si lo elides le pones la coma. [Relee con los cambios propuestos] «Juan Moreno Rosa (…) fue el quinto de siete hermanos de una familia humilde que se ganaba la vida



en una tal…», ¿vale? Una cosa, ¿«…la vida en una mina de carbón…» se la ganaba la familia, no, o se la ganaba él?

NEREA L: La familia, sí porque el padre fue minero, la madre ayudaba y bueno, los niños también.

PROF: Si es así, está bien el relativo porque ese «que» hace referencia a «la familia», «…la familia se ganaba la vida en una mina de carbón». Yo creo que tiene toda la razón, ¿eh?, Marta, o le pones el «es» o le pones la coma, yo preferiría un «es», o «fue», «fue el quinto de siete hermanos de una familia humilde que se ganaba la vida en una mina de carbón, conocidos en su pueblo como "Los chivos", ya que el padre siempre llevaba una chaqueta de piel de chivo». ¿Qué, Celia? ¿De este fragmento? ¿De este fragmento?

CELIA: No.

VIOLETA: «chivo», «chivo».

PROF: «Chivo», «chivo».

VIOLETA: «…de un animal…» o…

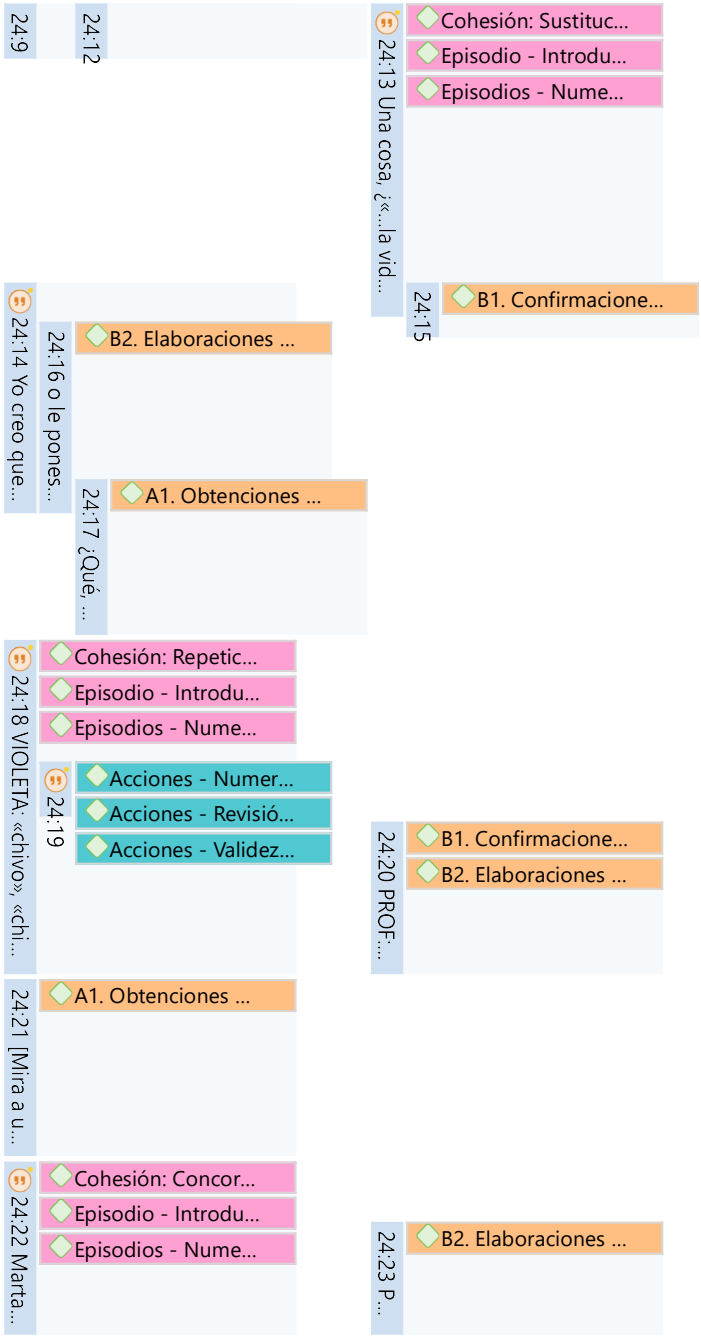
PROF: Claro «…de esta piel», sencillamente o «…de este animal» o «…de piel de este animal», el chivo qué es un cabrito, una cabra, pues «…de piel de cabra» o algo así. Un chivo sí que es una cabra, ¿no? Una cabra macho, en principio. [Mira a una alumna] ¿De este fragmento?

MARTA: Sí.

PROF: Marta.

Marta: ¿«Conocidos» se refiere a «familia»?

PROF: [Asiente con la cabeza] Ese «conocidos» estoy yo también dándole vueltas. A ver. «Conocidos», masculino plural, hay que ver si está bien o no, por eso estoy pensándolo, ¿eh?,



en cuanto a cohesión del texto. «Conocidos», ¿quiénes?, ¿los hermanos?

NEREA L: Claro.

PROF: [relee] «…quinto de siete hermanos de una familia humilde que se ganaba la vida en una mina de carbón, conocidos (…) como…», vale, «conocidos» los hermanos, pero no el padre.

NEREA L: Yo me refería…, todos en general.

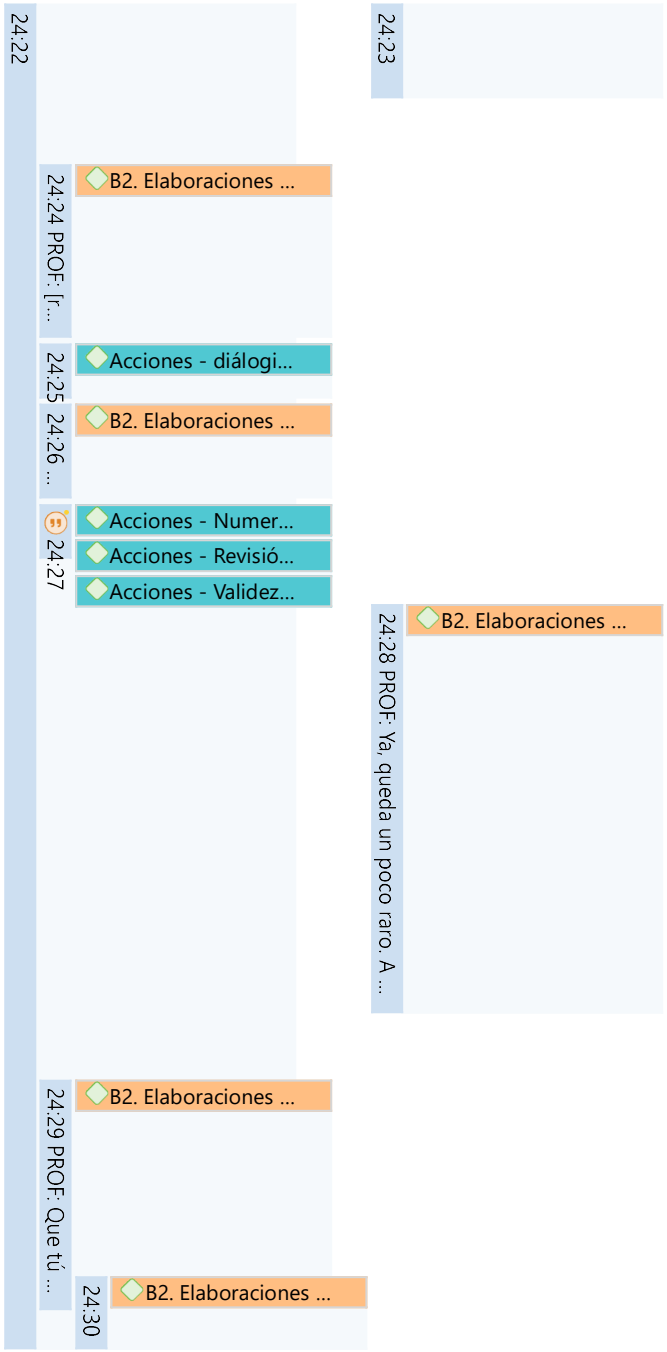
PROF: [gesto de duda] Entonces te refieres a «familia», sería «conocida». ¿Sabes lo que quiero decir?

VOZ DE OTRA ALUMNA: «…conocida como los Chivos…», queda un poco raro.

PROF: Ya, queda un poco raro. A ver. [relee el fragmento rápidamente] «…tal… tal… tal… fue el quinto de siete hermanos de una familia humilde que se ganaba la vida en una mina de carbón…» [pausa para pensar] «…conocida en su pueblo…», claro, es que «la familia conocida como los Chivos» no… Aunque sea el padre también, que además ya… tal, déjalo así y que haga referencia a «hermanos», en realidad, «conocidos», queda muy raro el «conocida como los Chivos», tendríamos que darle ahí una revuelta para que aquello sonara bien. Pero ¿sabes lo que quiero decir?

Nerea: Sí, sí.

PROF: Que tú has dicho un «conocidos» pensando en los miembros de la familia pero no aparece «miembros» sino «familia». Que no nos ha quedado mal, porque tenemos «hermanos» aquí [lo señala en la pantalla] y ese relativo está todo seguidito, entonces, sí puede hacer referencia a «hermanos». Vale. [Continúa leyendo e introduciendo los cambios comentados] «…conocidos en su pueblo como "los



Chivos", ya que el padre siempre llevaba una chaqueta de esta piel». Solo con decir esto ya se entiende, o «…de piel de cabrito» o de lo que sea. Vale. Seguimos. Qué más. Había manos levantadas de… Celia…

CELIA: Que no sabemos cómo acaba de Sevilla en Valencia.

PROF: Ah, ¿sí?, ¿no lo sabemos?

VOCES DE OTROS ALUMNOS: No, no.

PROF: [relee muy rápidamente la entrada] Es que el lector es muy curioso… ¿Luego lo explicas?

NEREA L: En las partes de detrás sí que se explica [se refiere al texto completo de la biografía].

PROF: Vale. A lo mejor no es tan trascendente como para que nos lo destaque en la…, en el fragmento inicial. Pero no solo no sabemos por qué ni cuándo tampoco ni nada. Quizá alguna…

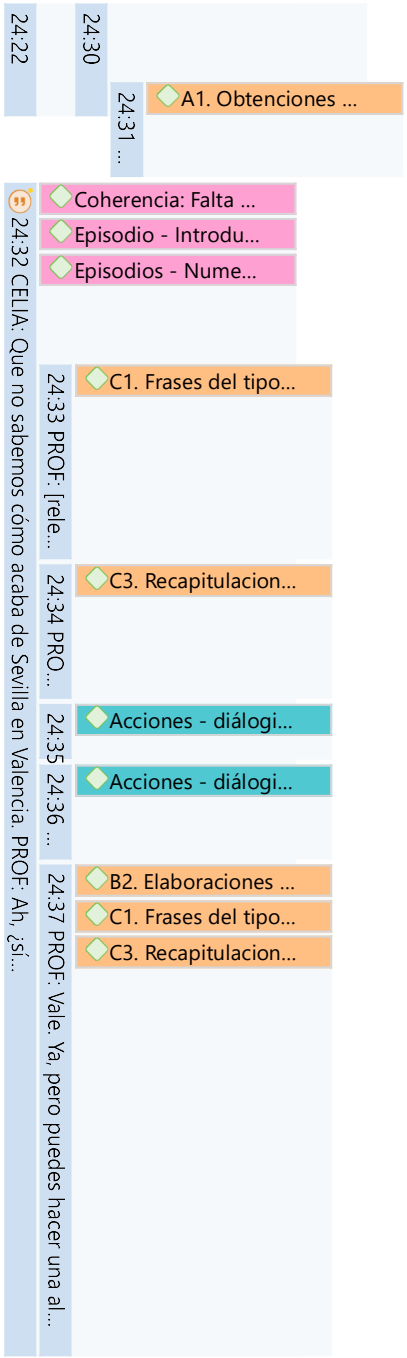
VOZ DE ALUMNA: No, por eso…

NEREA L: Es que hay muchos viajes, demasiadas fechas, para ponerlo en este fragmento.

PROF: Vale. Ya, pero puedes hacer una alusión en algún momento… [relee proponiendo cambios] «…Por circunstancias de la época y de la vida no pudo estudiar y hubo de trabajar desde muy pequeño, ya fuera…tal… tal… tal…». Bueno, tú verás, pero que conste que el lector…

NEREA L: Ya, ya.

PROF: [Continúa la frase] …se queda con la duda desde el principio, entonces si puedes introducir alguna mínima referencia, aunque sea genérica de… «…debido a numerosos viajes… o tal… al final acabó instalándose en tal…», no lo sé. Piénsalo. ¿Sara?



47 SARA: Sí. Que no sé si está bien, pero ¿«hubo de trabajar»? Es que no…

48 PROF: ¿Tu parles valencià? ¿Ets valencianoparlant? [Pregunta a Nerea L., la autora]

49 NEREA L: No.

50 PROF: Y el «hubo de trabajar» este d'on l'has *tret.* ¿De dónde eres?

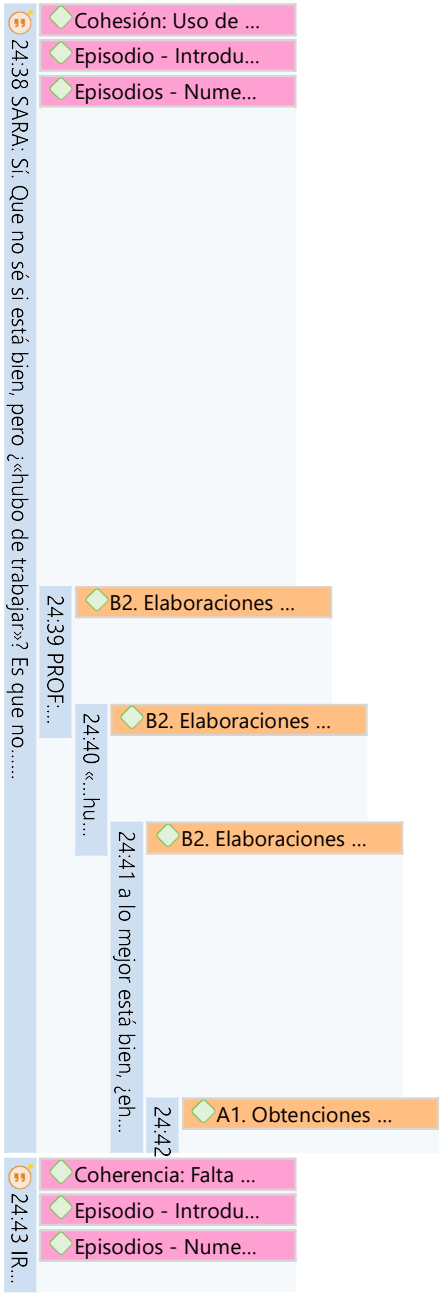
51 NEREA L: Yo de Puzol.

52 PROF: De Puçol i no parles valencià… Eh... Bueno no lo hablarás, pero has oído valenciano, vamos…

53 NEREA L: Sí, sí, sí.

54 PROF: «Hubo de», «hubo de», no sé, parece muy antiguo, si es correcto suena a castellano antiguo, suena al *Quijote,* poco menos, entonces «tuvo que», «haber de» en realidad existe, pero… [relee el fragmento y lo modifica] «…hubo de trabajar…», «…tuvo que trabajar…», «…se vio obligado a trabajar…», «…fue necesario trabajar…», no sé, «tuvo que» en este caso, «hubo de» nos suena a todos…, a lo mejor está bien, ¿eh?, a lo mejor existe, «haber de» en castellano también existe, ¿no?, «He de hacer esto rápidamente para que tal…», está bien, en realidad, solo que suena extraño, pero si «He de acabar rápido esto para tal…» está bien, «hubo de trabajar» también, solo cambia el tiempo, o sea que, en realidad, lo puedes mantener si quieres. «Hubo de trabajar», nos suena raro, a pesar de todo. Había manos por ahí: Irina.

IRINA: A ver, bueno, cuando pone «…A causa de cierres y aperturas de la sucursal…», ¿qué quiere decir? Es que no, no lo entiendo.



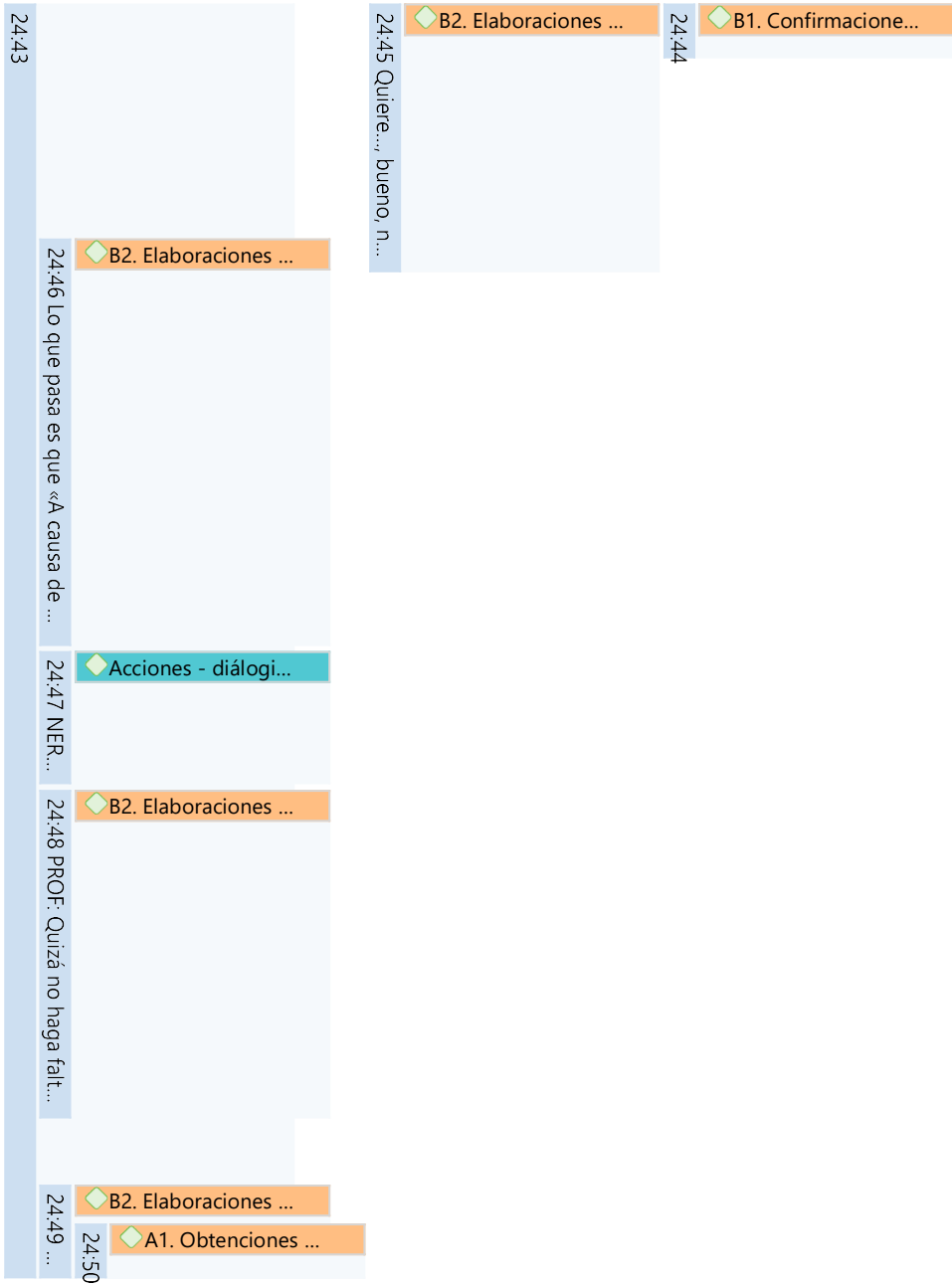
56 PROF: No está muy bien explicado. Quiere…, bueno, no sé lo que quiere decir, yo lo que entiendo es que en la empresa Abengoa, que era de…, él trabajaba de… «gruista», ¿«gruista»? Primero, ¿existe? Y segundo, si existe, tiene que llevar tilde, seguro. Yo lo que he entendido es que la empresa Abengoa iba cerrando y abriendo determinadas… locales y, según cerraba pues lo enviaban a otro sitio, eso es lo que yo he entendido. Lo que pasa es que «A causa de cierres y aperturas de la sucursal…» no, porque no es lo que se…, la sucur…, Abengoa no es una «sucursal», la «sucursal» será lo que se cierra y se abre o sea los locales distintos, Abengoa es una empresa, entonces, ya sé que lo has utilizado antes pero tendrás que recurrir a… «A causa de cierres y aperturas…» [un instante pensando], puedes quitar [señala en la pantalla] «como gruista en Abengoa» y aquí decir «la empresa», a lo mejor, no sé… «De sucursales de esta empresa», no sé.

57 NEREA L: Realmente ellos pertenecían a una… no era… una empresa que trabajaba para Abengoa, por eso lo de
58 «sucursal». Pero, bueno.

PROF: Quizá no haga falta que nos expliques la causa de qué en este momento y nos digas «…debido a determinadas…», «…debido a algunas…», cómo se llama, «…debido a avatares de la empresa o de tal…». Es que «A causa de cierres y aperturas de la sucursal en Valencia…», bueno, vale, en realidad es
59 bastante preciso, «la sucursal en Valencia de la empresa», nosotros pensamos que es Abengoa aunque sea otra, no está
60 mal.

NEREA L: Pero sí, realmente, pertenecían a Abengoa.

PROF: «…tuvo que viajar a Alicante…», igual no está mal dejar el «hubo de» si luego tienes un «tuvo que». Olga, bien alto.

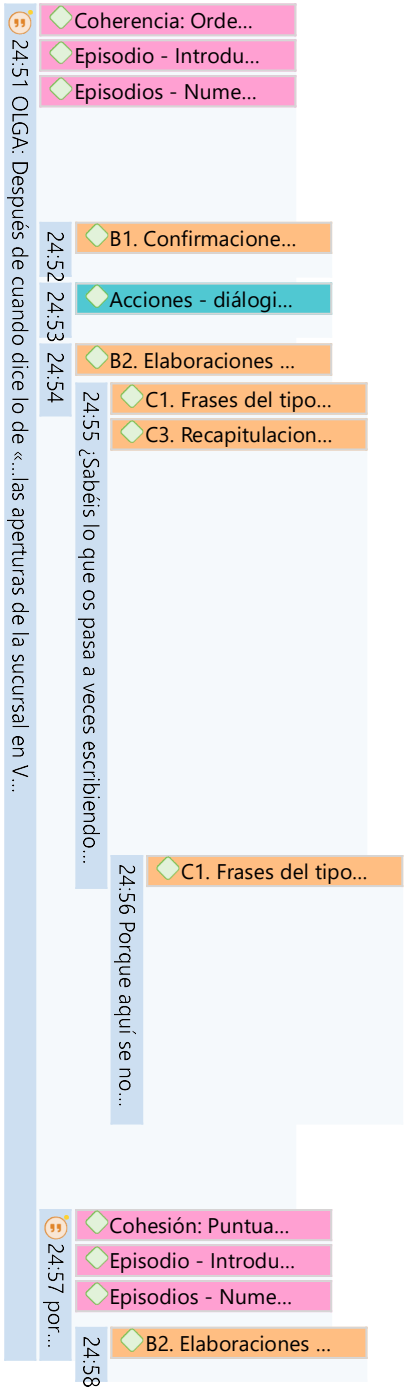


OLGA: Después de cuando dice lo de «…las aperturas de la sucursal en Valencia» y que se va a Alicante, lo de después «…que era la ciudad más próxima a esta que era donde su familia vivía y uno de sus hijos iba al hospital, porque padecía…», es que eso…

PROF: Eso es demasiado largo y demasiado como…

OLGA Y OTRA VOZ: No se entiende

PROF: [Sigue] …explicación debajo de explicación debajo de explicación, eso no lo puedes dejar así. ¿Sabéis lo que os pasa a veces escribiendo? Aquí se nota ya —fijaos si tenéis 500 o 700 palabras— empezáis bien y al final del párrafo ya os habéis cansado. Y acabáis pin, pin, pin… Se nota muchísimo. Le ha pasado antes a… creo que a las dos anteriores, esa última línea, se os nota mucho. A ver, yo voy a leer un texto de un folio y medio mínimo, haced el favor de que sea tan pulcro desde el principio hasta el final. Se nota mucho. Que el primer día te pasa eso, el segundo, lo revisas y lo arreglas [dirigiéndose a Nerea Lucas], a lo mejor no es el caso, pero de verdad que pasa, uno ya está cansado ahí de pensar y dice "lo acabo", pues al día siguiente vas ahí donde estaba aquello y lo arreglas. Porque aquí se nota, aquí vamos muy bien y de pronto empieza a decir cosas que son muy orales y poco de escritura, como si le estuvieras contado a alguien "no, es que se tuvo que ir allí porque tal y su hijo no sé qué", no, aquí no, esto estamos escribiendo y la información tiene que estar milimetrada y encajada como un puzle, como una cosa absolutamente… [mirando a algunos alumnos que han levantado la mano] Un segundo, un segundo, vamos a arreglar esto. «A causa de…», bueno esto ya lo veremos, «…en Valencia…», por cierto, y si es «A causa de tal… tal…» COMA porque es lo que estaba diciendo antes Inés [N.], precisamente, el circunstancial «A causa de cierres y aperturas en la sucursal en Valencia, COMA…», «…tuvo que viajar a



64 Alicante, ya que era la ciudad más próxima a esta que era donde…», primero ya aquí ya «a esta» ya nos liamos, «ya que era la ciudad más próxima a esta…», ¿«a Valencia»?, «que era la ciudad más próxima», fuera el «a esta».

70

71 VOZ DE ALUMNA: «…que era donde su familia vivía…», pero

72 ¿vivía dónde?

66 NEREA L: En Valencia.

67 VOZ DE LA MISMA ALUMNA: ¿En Valencia?

68 PROF: A ver, «A causa de…», claro que era donde vivía su familia y él también, ¿no?, en principio, vivía con su familia en Valencia aunque tuviera que ir a trabajar a Alicante.

74 NEREA L: No, pero se tuvo que trasladar a Alicante y vivía allí

75 porque no podía ir y venir todos los días.

76 VOZ DE ALUMNA: ¿Pero él solo?

NEREA L: Se fue él solo.

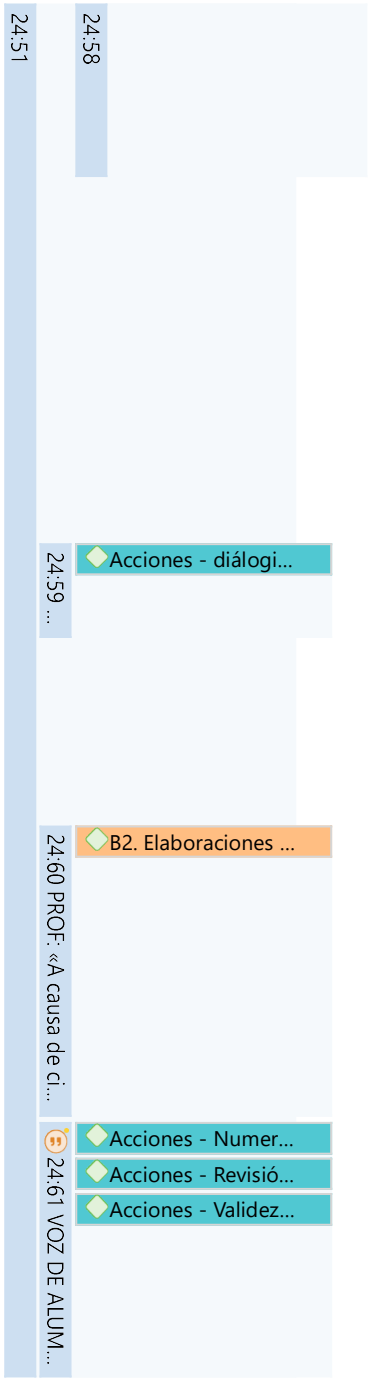
VOZ DE ALUMNA: Ahhh…

PROF: «A causa de cierres y aperturas de la sucursal en Valencia, tuvo…», vale, entonces, no «…que viajar…», sino «…que trasladarse a Alicante», «…la ciudad más próxima…», «…la ciudad más próxima a su familia…». Ay… «A causa de tal… tal… tal… tuvo que trasladarse…» o «…tuvo que instalarse en Alicante…», «…la ciudad más próxima…», «…ya que era la ciudad más próxima…», «…a donde residían…».

VOZ DE ALUMNA: Yo eso lo quitaría y au.

PROF: ¿El qué?

VOZ DE ALUMNA [la misma]: «…ya que era la ciudad más próxima a esta que era donde su familia vivía…», porque yaaaa sabemos que vivía en Valencia.



77 PROF: Sí, todo eso ya lo sabemos, lo que pasa es que, es cierto, es importante la información que da al final…

78 VOZ DE ALUMNA: Claro, claro.

84 PROF: [continúa] …de que su hijo estuviera enfermo y fuera al
85 hospital…

80 NEREA L: Sí, porque cuando faltó fue cuando todos se fueron a Alicante a vivir.

86 PROF: Es importante esta… esta información porque tener un
87 hijo en el hospital con leucemia no es algo banal para la vida de una persona, al revés, es algo bastante crucial. Lo único es que le ha dado ahí un… Quiero decir nos importa mucho menos lo de que «…la más próxima… tal», lo que tendrías que darle…, a ver, cómo lo hacemos, a quién se le ocurre, variantes.

82 VIOLETA: Yo pondría primero, que se trasladó él solo a Alicante porque su familia se tuvo que quedar en Valencia con su hijo…

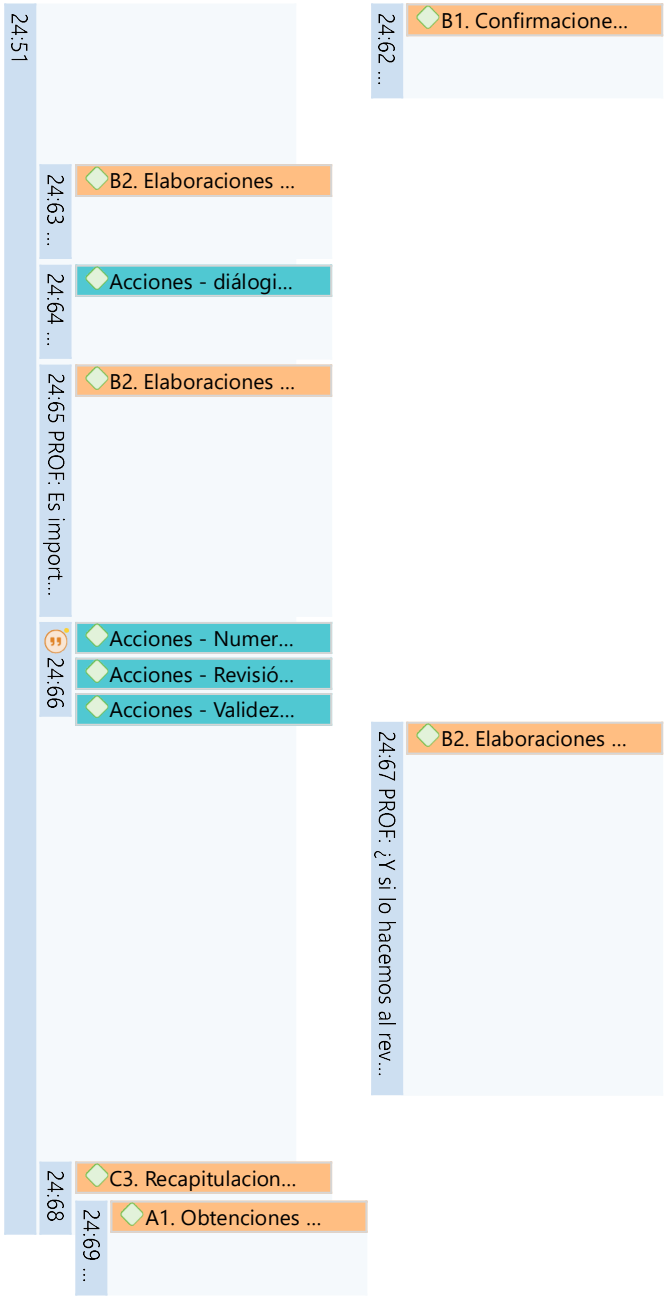
PROF: ¿Y si lo hacemos al revés? «A pesar de que su familia…», a ver, una sugerencia, «A pesar de que su familia residía en Valencia y que uno de sus hijos…» o «…debido a que uno de sus hijos tal… tal… tal…».

VIOLETA: «…él se vio obligado a trasladarse a Alicante…».

PROF: «…él se vio obligado a trasladarse a Alicante a causa de lo que sea…» laboral. ¿Qué os parece? Y así, primero, esta información, que es la importante, va delante, ¿eh?

NEREA L: Vale.

PROF: [A Nerea L.] Piénsalo porque la tienes que reconstruir y mirar cómo queda, ¿vale? Había más brazos levantados por ahí. ¿No? ¿Patricia, ibas a decir algo?



PATRICIA: Sí, pero no me gusta. Vale, sí, cuando pone lo de «…ayudando a su padre con el carbón…».

PROF: [relee el fragmento] «…fue un hombre trabajador, deportista y familiar. Por circunstancias de la época y de la vida COMA …no pudo estudiar y hubo de trabajar desde muy pequeño…», «…desde pequeño…», quita el «muy», «…ya fuera ayudando a su padre con el carbón o a su madre en casa». ¿Qué es lo que quieres decir?

PATRICIA: Lo de «…ayudando a su padre con el carbón…», yo pondría, no sé, «…en la mina…» o…

NEREA L: Es que realmente él no estaba en la mina.

PROF: Pero «mina» ya ha salido antes, ¿no?

VOZ DE ALUMNA: Ya…

PATRICIA: Y «carbón» también.

PROF: ¿«carbón» también?

VOZ DE ALUMNA: «…mina de carbón».

PROF: Es que a lo mejor no le ayudaba en la mina… y le ayudaba fuera…

NEREA L: Sí, a repartirlo…

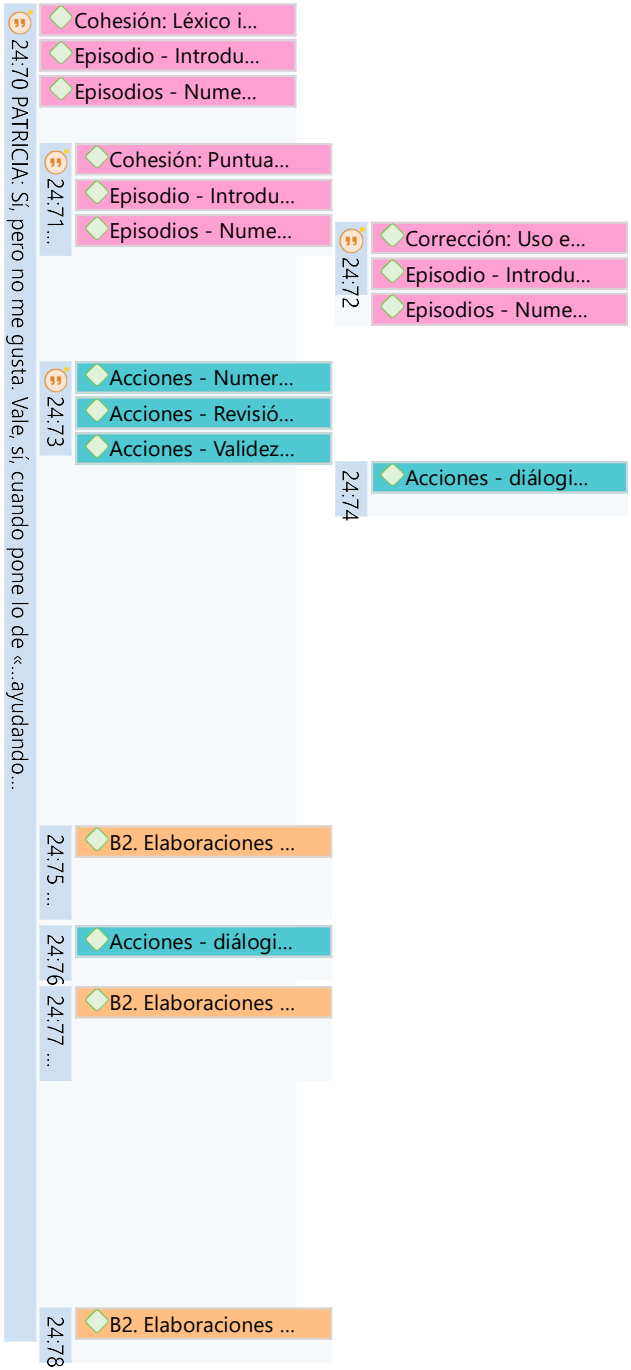
PROF: A mí no me parece mal lo de que… o si quieres puedes precisar «…a repartir el carbón…» o…

VOZ DE ALUMNA: «…ya fuera ayudando…».

PROF: «ayudando» no os gusta.

VOZ DE ALUMNA: El «ya fuera».

PROF: El «ya fuera», el «fuera» es lo que menos nos gusta… A ver [relee con modificaciones] «…Por circunstancias de la



103 época y de la vida no pudo estudiar y hubo de trabajar desde pequeño…»,

109

104 VOZ DE ALUMNA: «…bien ayudando…».

105 PROF: [retoma lo que acaba de decir una alumna] «…bien ayudando a su padre con el carbón o a su madre en casa» y el «ya fuera», fuera. Bien. Una cosa, así como en otros lugares precisas mucho, esto de «Por circunstancias de la época y de la vida…», ¿eh?, ni sabemos de qué época… ni tal, no, sitúa…

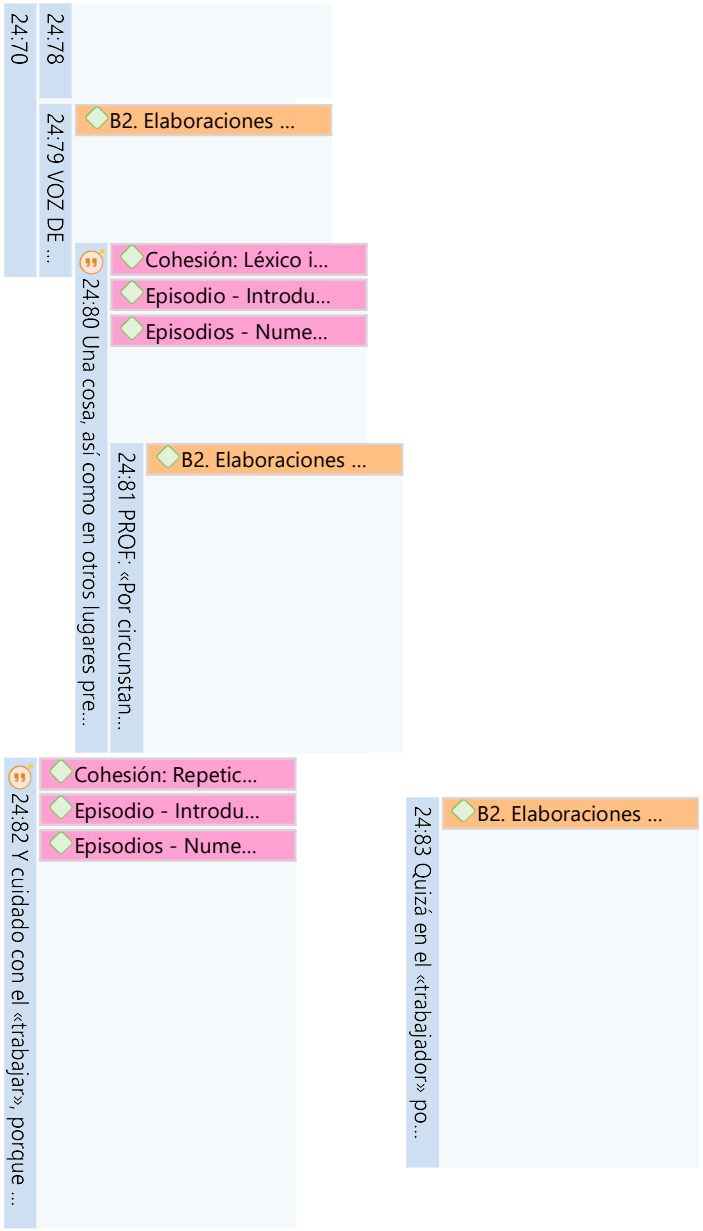
106 NEREA L: Vale.

107 PROF: «Por circunstancias…» ¿En qué época? Si nació en el 43, era pequeño en los años 50, es decir que, aún era un período… un período bastante… Los años cuarenta fueron muy duros, pero los cincuenta un poco menos pero también, de miseria y de pobreza, entonces, sí, di, «Dadas las circunstancias de miseria de los años cincuenta…», por ejemplo, o algo así, precisa un poco, y lo de «la vida» lo puedes quitar. O… no sé, «Dadas… COMA…», «…no pudo estudiar y hubo de trabajar…». Y cuidado con el «trabajar», porque fue «trabajador» y luego «hubo de trabajar», ¿eh? Quizá en el «trabajador» podríamos cambiarlo por «un hombre activo» o algo así, no sé, ya sé que no es lo mismo que «trabajador», pero si pones «trabajador» y justo debajo «trabajar» es más difícil cambiar el segundo. A no ser que digas «…Dadas las circunstancias tal… no pudo estudiar y hubo de ayudar a su…», o algo así, «…y desde muy pequeño hubo de ayudar a su padre con el carbón y a su madre en casa», entonces te quitas lo de que «hubo de trabajar desde muy pequeño».

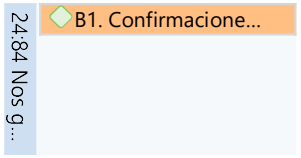
NEREA L: Vale.

PROF: ¿Algo más?

[Aplauso]

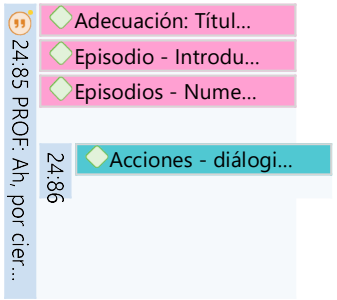


111 PROF: Queda un cuarto de hora. Vamos a hacer el de Carlos, ¿eh? Vale, vale, vamos allá. Nos gusta mucho ese final, ¿eh?, Nerea [Lucas], [lee] «Su vida terminó un domingo después del paseo habitual con su mujer», me gusta mucho. También como final de vida. Das tu paseíto habitual y… Muy bonito. A ver, Carlos Bori, ¿«Antonia, el coraje de una madre»?



112 Carlos: Sí.

113 PROF: Ah, por cierto, el título tuyo cuál era [se refiere al de la entrada que acaban de corregir, de Nerea L.] [lee el título de la entrada] «Juan Moreno Rosa», tú qué, como Sergio…



114 NEREA L: Es que no sabía qué poner.

115 PROF: Vale, vale. Es que a Sergio le pregunté y me dijo no, no, es el nombre. Vale, vale.

116

25. Revisión de la vigésimo quinta entrada del blog (25): Carlos B. (1:10:04 a 1:25:33)

PROF: [lee el título de la entrada] «Antonia el coraje de una madre». A ver, Carlos, ¿lo puedes leer en voz alta?

CARLOS B: Sí [lee la entrada]

Antonia, el coraje de una madre

Ana Antonia López Picazo (Tarazona de la Mancha, Albacete, 22 de abril de 1906 – Valencia, 20 de septiembre de 2002), nacida en el seno de una familia humilde…

PROF: [interrumpe cuando escucha las fechas de nacimiento y deceso]: ¿Eso es verdad?, ¿de 1906 a 2002?

CARLOS B: Sí

PROF: Qué bien.

VOCES ALUMNADO: Ahhhh, ohhhh.

CARLOS B: Ya. [Sigue leyendo la entrada]

Antonia, el coraje de una madre

Ana Antonia López Picazo (Tarazona de la Mancha, Albacete, 22 de abril de 1906 – Valencia, 20 de septiembre de 2002), nacida en el seno de una familia humilde, fue la mayor de seis hermanos que quedaron huérfanos de padre a muy temprana edad, y junto a su madre tomó las riendas de la familia. Años más tarde la vida volvió a golpearle, a los 28 años se queda viuda con dos hijos en pleno apogeo

de la Guerra Civil Española. Se vio obligada a entregar a sus hijos a la Beneficencia por no poder hacerse cargo de ellos. Tras 8 años consiguió recuperar a sus hijos trasladándose al pueblo de su difunto marido (Benifairó de la Valldigna), donde su familia política les ofreció un hogar y un trabajo en el campo. Años más tarde, le ofrecieron el que sería el trabajo definitivo y que le aportaría la estabilidad económica como portera en un edificio de Valencia.

PROF: Nos tiene totalmente impactados porque eso que ha dicho… cómo es… «El coraje…».

CARLOS B: «El coraje de una madre».

PROF: Jolín, qué fuerte. Qué impresionante. Nació en 1906, es muy importante que nos situemos a principios del XX, las mujeres no podían votar en España, bueno, ni en muchos otros sitios, solo para que nos hagamos una idea de la sociedad tan distinta a la que, en la que estamos ahora. 1906, no habría casi coches, habría muy poquitos coches, coches de motor de explosión, muy pocos, serían coches de caballos, casi todo, pocos coches, muy pocos, muy pocos. Vamos allá, vale. [Lee la entrada en voz alta] «Ana Antonia López Picazo (Tarazona de la Mancha, Albacete, 22 de abril de 1906 – Valencia, 20 de septiembre de 2002), nacida en el seno de una familia humilde, fue la mayor de seis hermanos que quedaron huérfanos de padre a muy temprana edad, y junto a su madre tomó las riendas de la familia». Hasta ahí…, bueno, ahora miraremos si falta o sobra una coma, pero hasta ahí está impecable, yo creo, como construcción. Ahora veremos si…, ¿qué?, ¿hasta ahí hay algo…? …que queráis decir, es que no sé si falta o sobra una coma, no me importa mucho, porque está bien construido. Vamos a seguir. Vale, Aitana, dinos.

25:1 PROF: Jolín, qué fuerte. … Progreso derecho…

25:2 A1. Obtenciones …

[EP1] AITANA: Yo creo que si pone «y junto a su madre tomó…» o pone «…junto a su madre…» entre comas o «…tomaron…», no sé.

PROF: Yo lo que creo que está mal es… [relee] «…fue la mayor de seis hermanos que quedaron huérfanos de padre a muy temprana edad, y COMA junto a su madre COMA…», ¿no?

AITANA: Entre comas o…

PROF: «…tomó las riendas de la familia». ¿Eh? Esa coma de la «y», detrás de la «y», es el inciso, en realidad, de lo de «junto a su madre», si lo quitas, funciona igual la oración, porque has metido un inciso ahí. ¿Vale, Carlos?

CARLOS B: Vale.

PROF: Vale. **[EP2]** Y cuidado con esta repetición tan literal de [señala en la pantalla] «Años más tarde» y «Años más tarde».

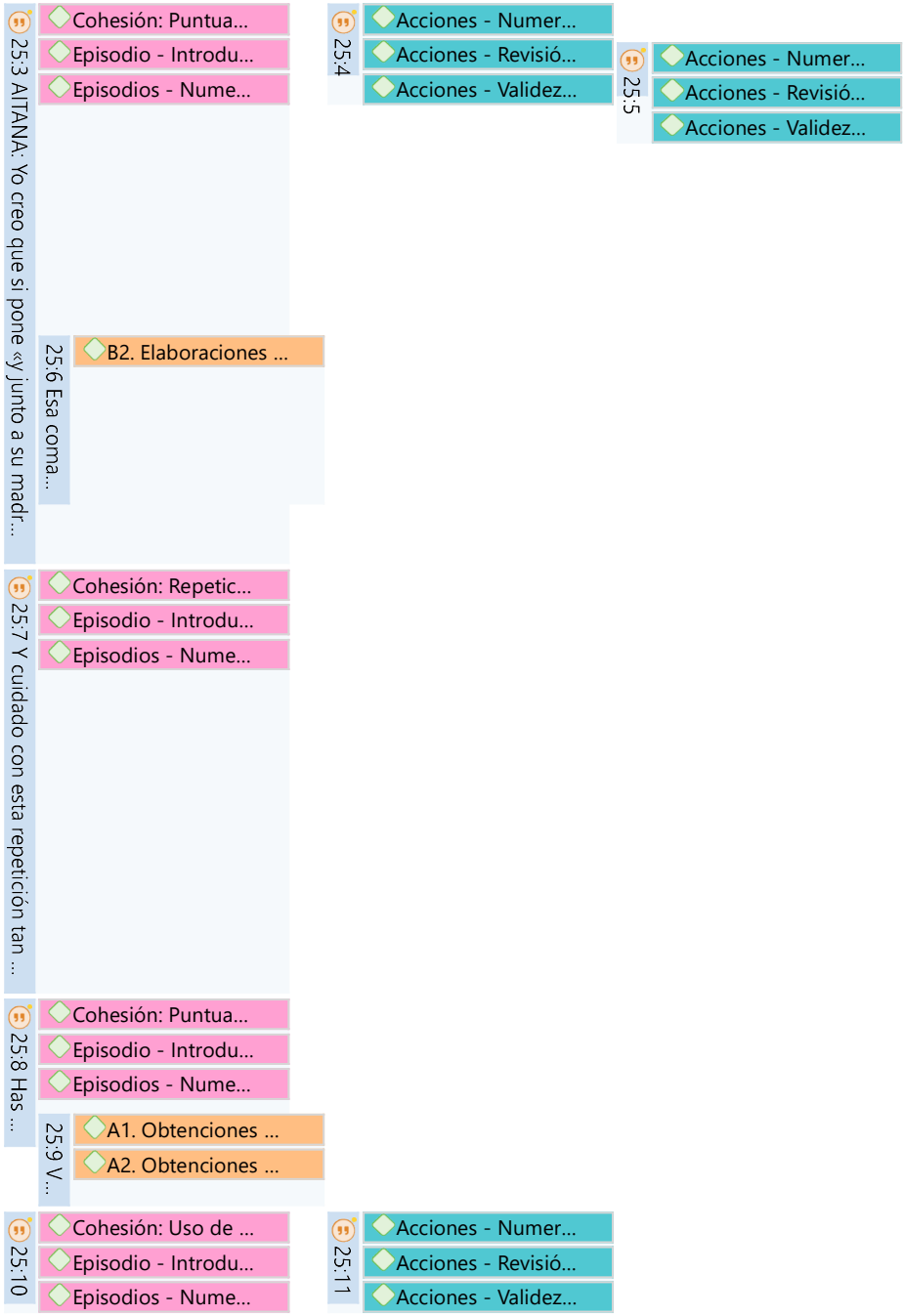
VIOLETA: Sí.

PROF: Eso hay que buscar una variante porque estás en el mismo párrafo y suena demasiado «Años más tarde», «Años más tarde», ¿eh? Vale.

VOZ DE ALUMNA: «Posteriormente».

PROF: Hay muchas maneras de decirlo, «Después», «Posteriormente», sí, hay muchas maneras, ya lo buscaremos. Vale. Has explicado una cosa y luego dices «Años más tarde…», **[EP3]** ahí faltaría una coma, «…la vida volvió a golpearle, a los 28 años se queda viuda con dos hijos en pleno apogeo de la Guerra Civil Española». Vamos a ver, ahí qué, ¿hay alguien que quiera decir algo?

[EP4] VOZ DE ALUMNA [¿Marta?]: «…se quedó…», el pasado, «…se queda viuda…».



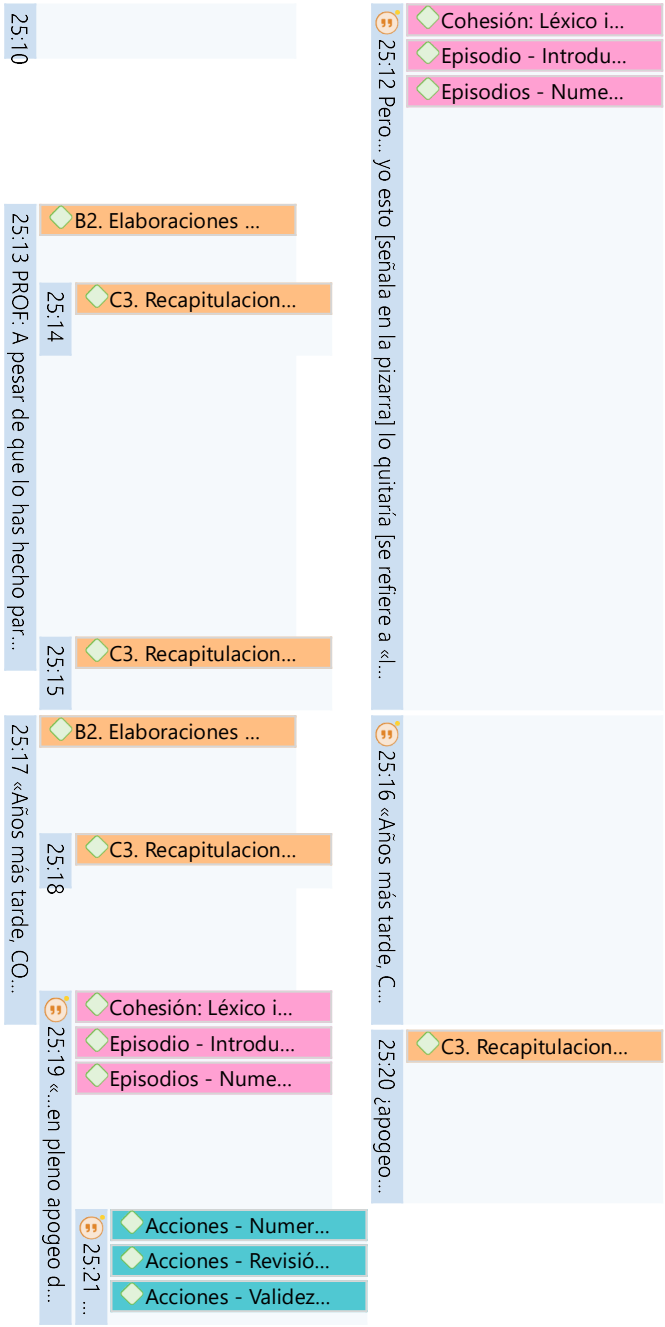
32 PROF: «Enviudó», yo diría «enviudó». **[EP5]** Pero… yo esto [señala en la pizarra] lo quitaría [se refiere a «la vida volvió a golpearle»].

33 VOZ DE ALUMNA: Sí, sí.

PROF: A pesar de que lo has hecho para enfatizar, pero pasan cosas tan graves que no hace falta enfatizarlo, en este caso, bueno, es una cuestión de estilo, eh…, yo te lo explico y tu luego lo decides, como autor, porque no es que esté mal, eh… Pero… También por una cuestión de estructura textual: antes
35 has contado que se quedaron huérfanos pronto pero no lo has
36 enunciado como… Si tú hubieras dicho «Hubo un primer golpe» o «una primera tragedia» y luego «Años más tarde la vida volvió a golpearle…», entonces, a lo mejor no te lo hubiera dicho porque ya, como estructura textual lo tendrías, pero aquí no lo has utilizado así y como además luego vienen aún cosas más graves, yo casi que lo quitaría. Pero, bueno, si lo quieres dejar, pues lo dejas. [Relee con los cambios propuestos] **[EP4 cont.]** «Años más tarde, COMA a los 28 años se quedó viuda…» o «…enviudó…», quizá en este caso yo no diría «enviudó con dos hijos», diría «se quedó viuda» porque casi tiene más fuerza de… de soledad, ¿no?, no lo sé, decídelo, casi «…se quedó con dos hijos viuda» [lo dice para reforzar la idea de que «se quedó viuda» en este caso parece más adecuado que «enviudó»], ¿eh?, podríamos incluso mover el… «se quedó con dos hijos, viuda», «se quedó sola», «viuda», «con dos hijos». **[EP5]** «…en pleno apogeo de la Guerra Civil…», ¿apogeo?, ¿qué es?, ¿qué significa «apogeo»? Buscadlo, vamos a mirar literalmente qué significa, es un momento de esplendor, ¿«apogeo» no es «esplendor»?, una Guerra Civil en esplendor y en apogeo…

VOZ DE ALUMNO: «Auge».

VOZ DE ALUMNA: «Auge»



37 LUCÍA: «Al estallido».

38 CARLOS B: O sea, yo ahí lo puse como en el punto máximo.

43 VOZ DE ALUMNA: En el auge.

44 PROF: Sí, en el punto más alto. [Pregunta a Carlos que ha
45 buscado «Apogeo» en la RAE] ¿Qué significa «apogeo»?

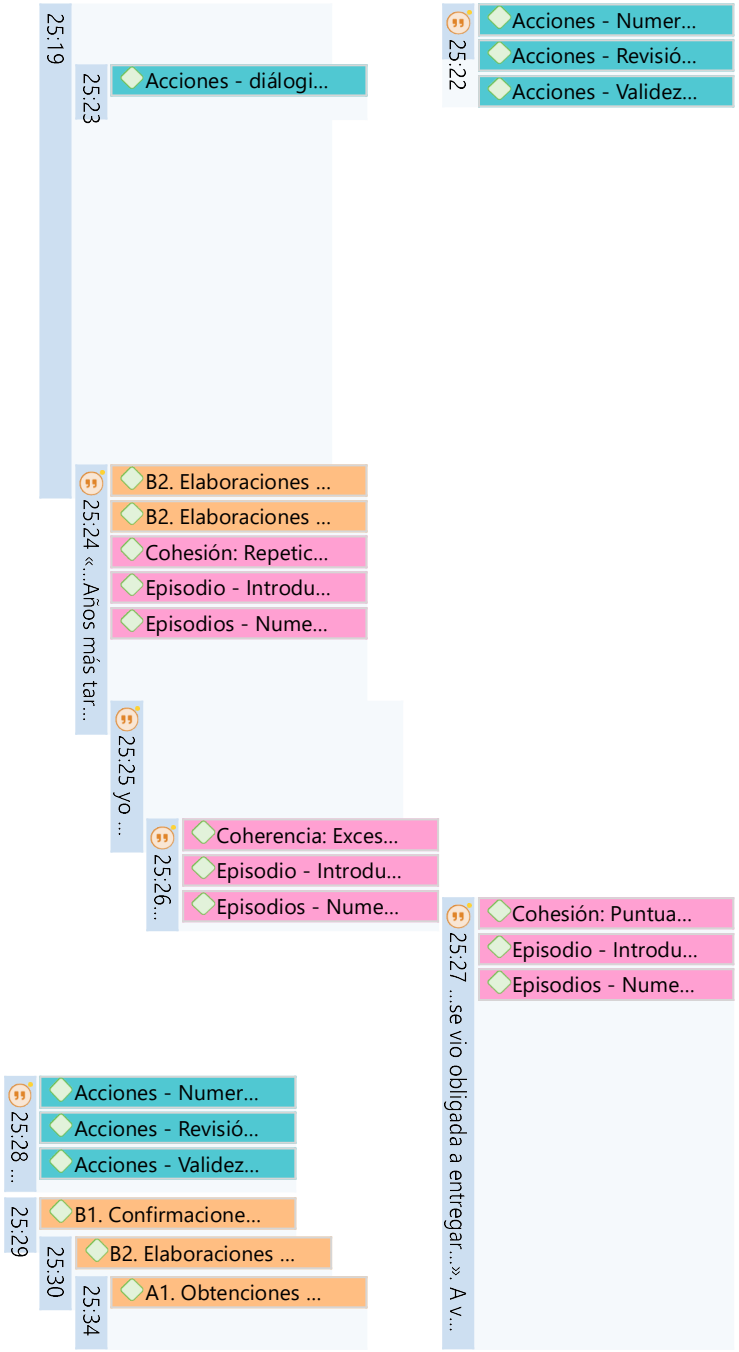
41 CARLOS O: [Lee la definición de «apogeo»]: «Momento o situación en que algo llega a su máximo grado de perfección, intensidad o grandeza».

PROF: «Perfección», no y «grandeza» tampoco, pero «intensidad», sí, vale. [Sigue leyendo] «…Años más tarde…». **[EP6]** Y, por cierto, «Años más tarde, a los 28 años…», no, fuera, mira todo esto [señala en la pizarra lo que puede eliminar: «Años más tarde la vida volvió a golpearle»]. [Vuelve a leer el fragmento con los cambios propuestos] «A los 28 años… COMA» y te quitas el «años», «años». «A los 28 años, COMA se quedó viuda con dos hijos…», **[EP5 cont.]** yo diría «…en plena Guerra Civil española» y me quitaría lo del «apogeo» pero si quieres lo puedes dejar porque la definición te incluye «en plena Guerra Civil» y **[EP7]** «española» lo quitaría porque ya sabemos que es la española, o ¿qué? [no hay respuestas y la profesora sigue leyendo] «…se vio obligada a entregar…». A ver, «A los 28 años, se quedó viuda con dos hijos en pleno apogeo…» o «…en plena Guerra Civil», **[EP8]** yo ahí no pondría un punto, pondría…

VOZ DE ALUMNA: «Y».

VOZ DE OTRA ALUMNA: «Y».

PROF: [Retoma la propuesta de las alumnas] …Pondría una «y» o un «por lo que» o algo así: «…se vio obligada a entregar a sus hijos a la Beneficencia…», ¿«Beneficencia», «Beneficencia», «Beneficiencia»? Yo siempre me equivoco, no sé bien cómo es,



45 ¿«Beneficiencia» o «Beneficencia»? Bueno, como sea, ¿eh? [sigue leyendo] **[EP9]** «…por no poder hacerse cargo de ellos…», ¿por no poder «hacerse cargo», «ocuparse», por no poder «mantenerlos»? «…por no poder hacerse cargo…», bueno, tampoco está mal.

46 CARLOS O: Está bien [se refiere a «Beneficencia»].

47 **[EP10]** PROF: ¿Beneficencia con mayúscula?

48 VOCES ALUMNADO: Sí

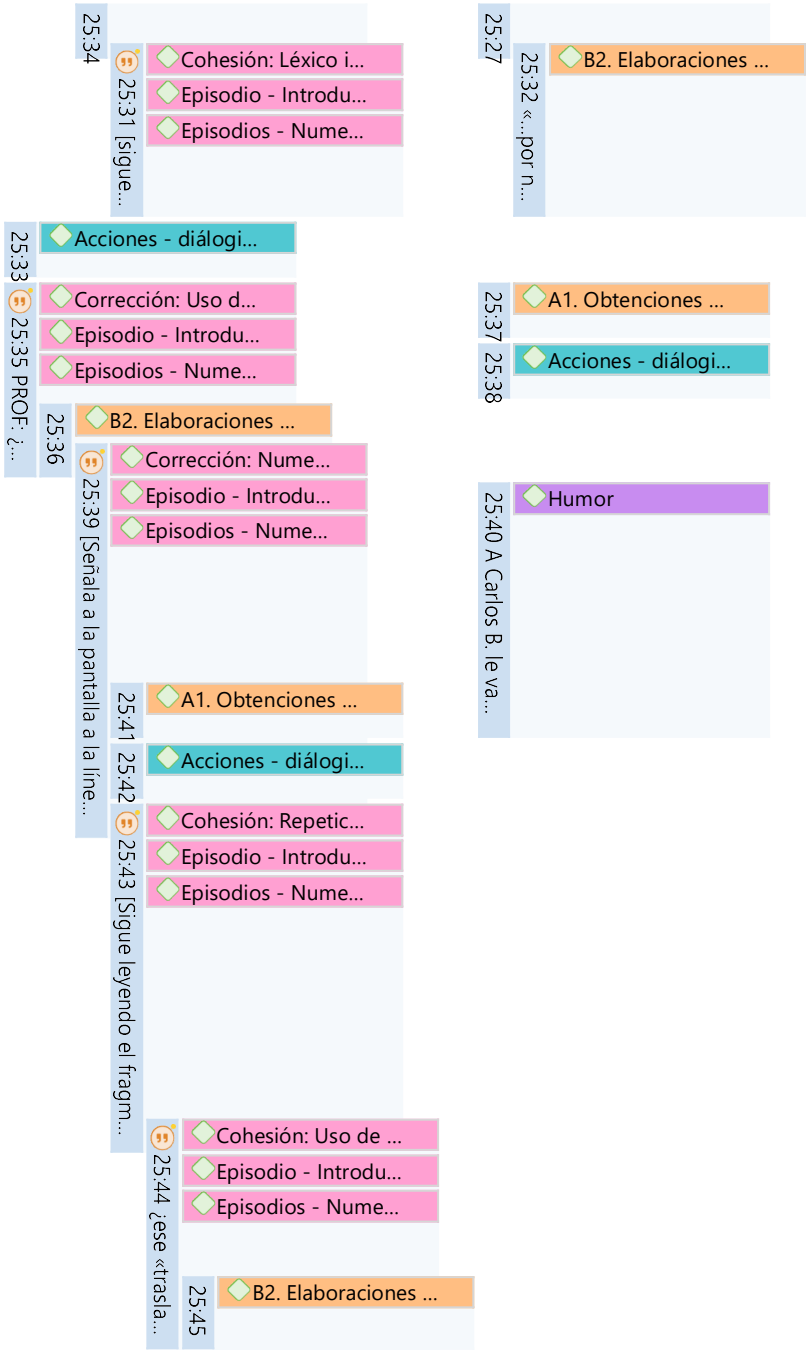
49 PROF: Sí, ¿no? Porque es una institución, en realidad, es la Beneficencia. Vale. **[EP11]** [Señala a la pantalla a la línea que comienza «Tras 8 años…»]. A Carlos B. le vamos a dar una colleja, ¿tú estabas en el grupo de los… cifras y letras?

50 CARLOS B: No.

51 PROF: [ríe] Ah, vale. Te has librado de la colleja, pero Laura ya se la estaba dando. Vale. ¿Qué, Carlos B., ese «8»?

52 CARLOS B: Sí, lo tengo que poner con letra.

PROF: Lo escribes, ¿vale?, como una palabra. [Sigue leyendo el fragmento] **[EP12]** «Tras 8 años…» Si no quieres repetir «años» podrías decir «Tras casi una década…», a nosotros nos da igual que sean ocho que nueve que diez. «Tras casi una década…» y te has quitado un «años» de ahí que hay muchos «años», «…consiguió recuperar…», aunque claro, igual es importante…, bueno, nada, «Tras casi una década consiguió recuperar a sus hijos…», «…Tras casi una década consiguió recuperar a sus hijos…», **[EP13]** ¿ese «trasladándose»?, o sea, ¿los recuperó «trasladándose al pueblo de su marido»? Por qué un gerundio ahí. [Pausa en la que piensa]. Vale, a ver, ya sé lo que quieres decir, que, al trasladarse allí recibió un apoyo de tal y cual. «Tras casi una década consiguió recuperar a sus hijos…», «…a sus hijos…», yo pondría o DOS PUNTOS y ahora la explicación



53 «…: se trasladaron al pueblo de su difunto marido… tal… tal…», «…del difunto…», «…del padre…» o, bueno, «…del difunto marido…». ¿O qué, qué ibas a decir tú? [se refiere a Violeta]

54 VIOLETA: Que había entendido el «trasladándose» porque… como que los había podido recuperar gracias a que la familia le ayudó…

55 PROF: Sí, pero es que tal y como está construida la oración, dice, «…consiguió recuperar a sus hijos trasladándose al pueblo de su difu…».

56 Violeta: Que si no, no los hubiera podido recuperar.

57 PROF: Sí, pero…

58 VIOLETA: Ya no me gusta el…

59 CARLOS O: Yo entiendo que los recupera y, luego, se va al pueblo.

60 VIOLETA: Hombre, claro.

61 PROF: El autor, ¿qué dice?

62 CARLOS B: Que está bien así.

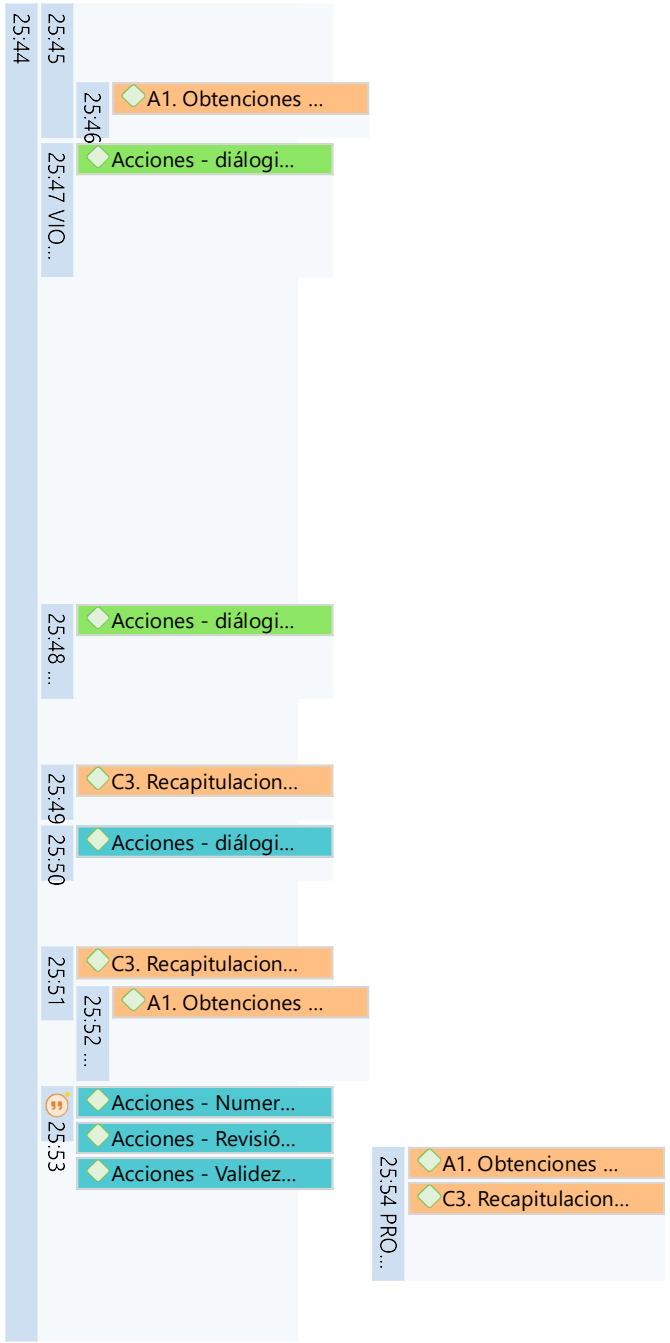
63 [Carcajadas generales]

64 PROF: A ver, autor, si te estamos aquí diciendo cosas sobre «trasladándose» es porque algo pasa, algo pasa. Gema [que tiene la mano levantada], ¿es de esto?

65 GEMMA: Sí, sí. «…tras ello se trasladó…» y se quita el gerundio.

66 PROF: Te preguntamos… Evidentemente algo pasa porque si no, no estaríamos aquí encallados, entonces lo que te preguntamos es, «recuperó a sus hijos» y «se trasladó».

67 VIOLETA: Pero que lo diga.



68 PROF: Es lo que le estamos preguntando, o digamos que la familia política —¿se llama política?—, la familia del marido… tal…, le ofreció tal y entonces ella recuperó a sus hijos.

69 CARLOS B: Sí, le ofreció el trabajo y por eso recuperó a sus hijos, si no, no hubiera podido.

70 PROF: Pues, entonces, la cuestión no es tanto…, a ver, [relee con los cambios propuestos] «Tras casi una década, consiguió recuperar a sus hijos…».

71 VOZ DE ALUMNA: «…gracias…».

72 NEREA L: «…gracias a trasladarse…».

73 PROF: Es que no es «gracias al traslado» es «gracias a… al…»

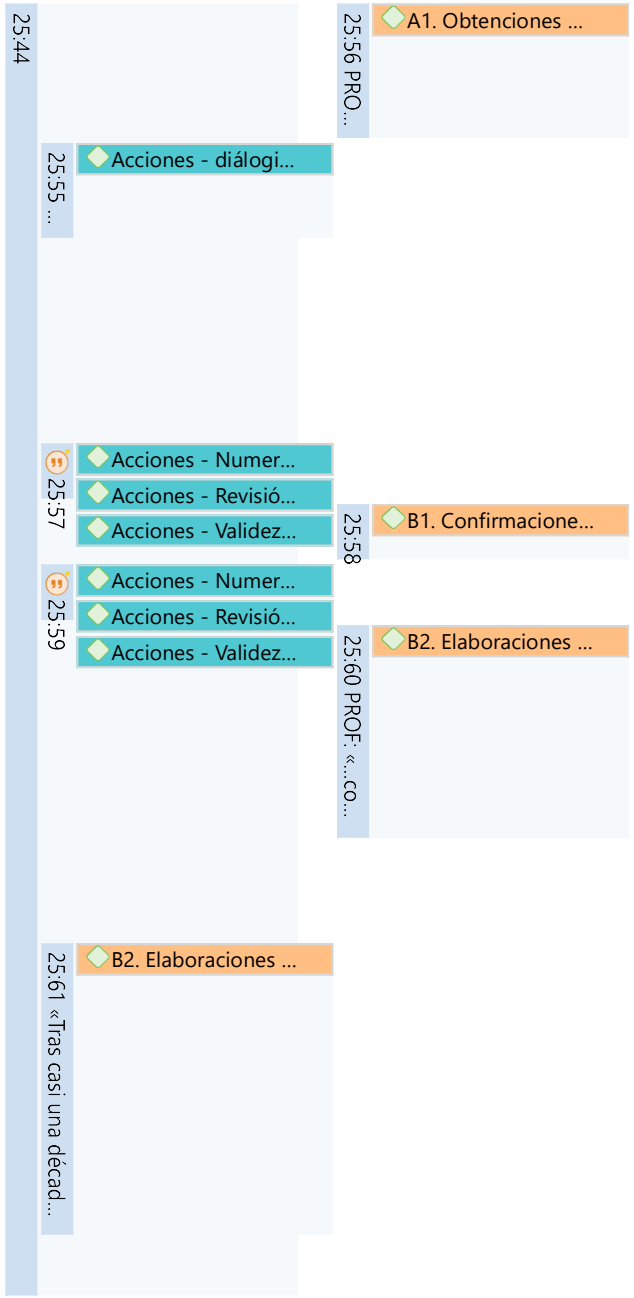
74 NEREA L: «…gracias a la familia…».

75 PROF: «…consiguió recuperar a sus hijos…», yo sencillamente pondría «…se trasladó al pueblo de su difunto marido donde su familia política les ofreció un hogar y un trabajo y tal…». Los DOS PUNTOS ya dan la explicación de que la familia…, ¿no?, o qué, ¿no os gustan los DOS PUNTOS?

76 VOZ DE ALUMNA: No.

77 PROF: [Ríe, mientras mira a una alumna] ¿Has dicho que no? Es que sois totales. [Retoma el fragmento] «Tras casi una década, consiguió recuperar a sus hijos…» o sencillamente «…a sus hijos…». A ver, puedes decir…, puedes hacerlo al revés, aunque aquí lo importante es recuperar a los hijos, pero, bueno, «…Tras casi una década, debido a…», [se arrepiente de la propuesta que iba a hacer y vuelve a la formulación anterior] «Tras casi una década, consiguió recuperar a sus hijos…».

78 VIOLETA: ¿Y ahí no puedes poner «gracias a la ayuda…»?



79 PROF: [retoma la propuesta de Violeta] «…gracias a la ayuda de la familia política…»,

80 VIOLETA: «…al ofrecerles…».

PROF: «…que les ofreció un hogar…». **[EP14]** A ver, yo pondría «le» en vez de «les» porque ya se supone que lleva a sus hijos, [explica que sigue señalando la pantalla], porque si dices… una cosa es que… aquí has enlazado dos… «…les ofreció un hogar y un trabajo…», ¿a los niños también les ofreció un trabajo?, no, ¿eh?, «…le ofreció un hogar…», a ella, y ya suponemos que a ella y a sus hijos pero lo dejamos como sujeto, como referencia «a ella» y «un trabajo».

85 VIOLETA: Igual los hijos también trabajaban.

86 PROF: Seguro que no. Espero que no. [Pregunta a Carlos Bori, el autor] ¿Trabajaban también los hijos?

88 CARLOS B: Ni idea.

89 CARLOS O: Hombre…

90 PROF: Hombre, ¿qué?

91 CARLOS O: Que tendrían ya…

VIOLETA: Ya tendrían quince años… o…

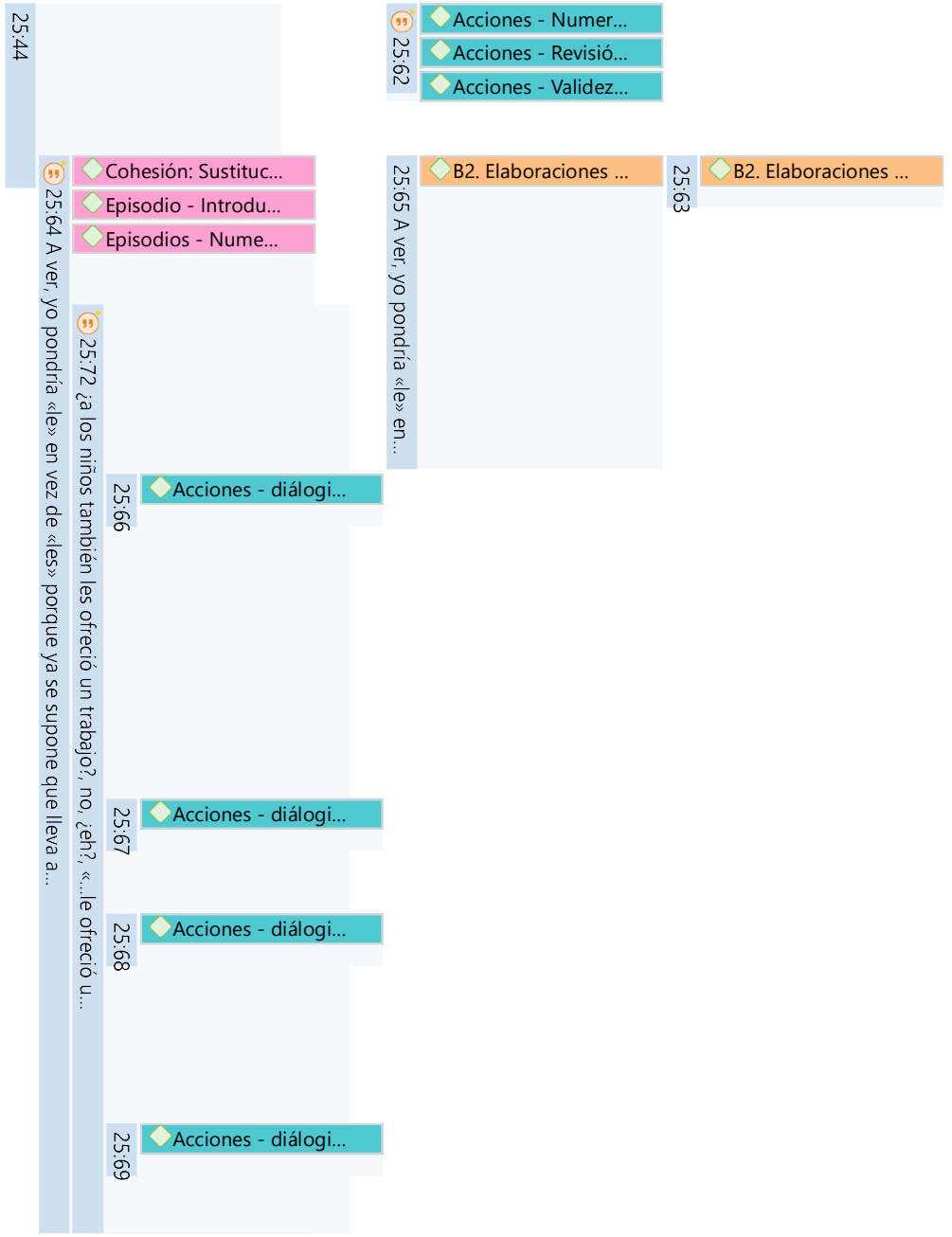
92 CARLOS O: Doce… no sé cuántos, pero más de ocho, seguro.

93 VIOLETA: Más de quince.

PROF: Ocho, el anterior a los ocho años ya estaba trabajando con el carbón y con tal.

CARLOS O: Por eso.

VIOLETA: Tendrían trece y quince…



94 PROF: Pero es que dice «trabajo definitivo», «no es el trabajo definitivo para los hijos…» para la madre, sí.

95 VIOLETA: Ya, pero eso es después.

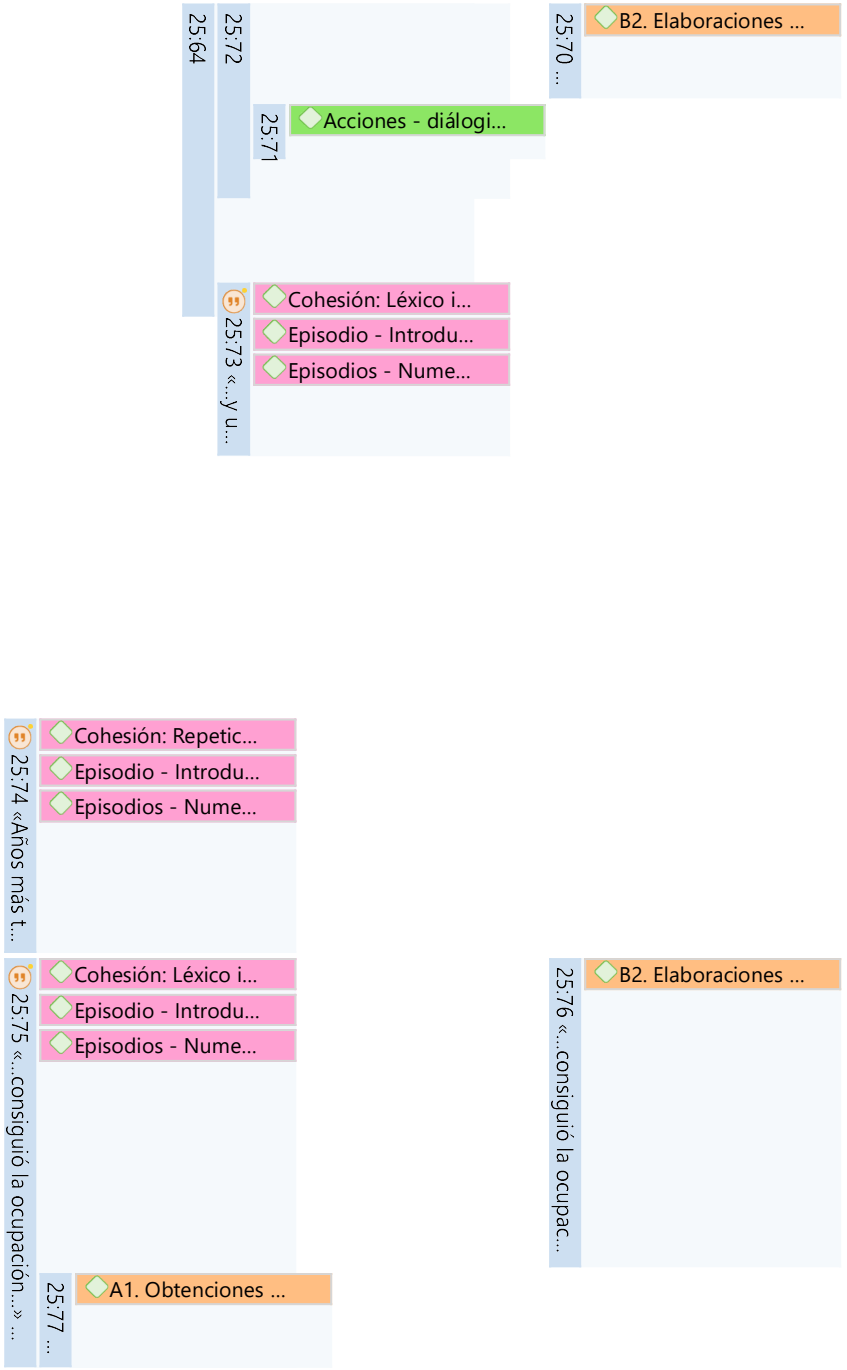
97 PROF: Ah, es verdad, es verdad, cuidado con eso, vale. [retoma
98 el fragmento] «Tras casi una década consiguió recuperar a sus hijos gracias a que su familia política le ofreció un hogar y un trabajo en el campo», no, **[EP15]** «…y un trabajo en el pueblo…», «…en Benifairó de la Valldigna, pueblo de su difunto marido». Algo así. Bueno, Carlos, esto hay que, este fragmento hay que rehacerlo.

99 [Se oyen aplausos sueltos]

100 PROF: Un momento que no hemos acabado, aunque se haya acabado…, esperad un momento, que quedan unas líneas, no seáis así, te quieren dejar ahí… a tal…, que quedan dos líneas solo. Va [Continúa leyendo las últimas líneas de la entrada] «Años más tarde» si antes hemos cambiado los «Años más tarde» pues aquí lo podemos dejar y, si no… «Años más tarde le ofrecieron el que sería el trabajo definitivo…».

[EP16] VIOLETA: Acaba de poner «ofreció», «ofrecieron», «ofrecieron».

PROF: Vale, pues «…Años más tarde consiguió…», porque lo que no… **[EP17]** «…consiguió la ocupación…» o «…la que sería su ocupación definitiva…» o lo que sea para cambiar «oficio» por…, o sea «trabajo» por… y «trabajo» o lo que sea… «…y que le aportaría la estabilidad económica…», a ver, «Años más tarde consiguió…», yo diría «Años más tarde consiguió un trabajo como portera en un edificio de Valencia…», «…que fue la ocupación definitiva que le aportó…», bueno, no lo sé. Hay que arreglar un poco todo esto. A ver «Años más tarde…». Venga, va, que estáis ahí ya esperando que yo diga ya para ir ahí escapándoos corriendo… [ríe] La otra dice «sí», va.



101 VOZ DE ALUMNA [Gema o Inés N.]: «Años más tarde consiguió el que sería el trabajo definitivo y el cual le aportaría la estabilidad económica como portera de un edificio de…».

106

102 PROF: A ver, es que el complemento de «como portera…tal» en realidad es del «trabajo» y en medio va todo lo otro, has de arreglarlo un poco, «Años más tarde consiguió…».

108 VOZ DE ALUMNA: «…un trabajo como portera…».

109 CARLOS O: «…un trabajo como…».

110 PROF: [retoma la propuesta de los alumnos]: «…un trabajo

111 como…» o «…una ocupación como portera en un edificio de Valencia…», «…que fue su…».

112 CARLOS O: o «…que le aportó estabilidad…».

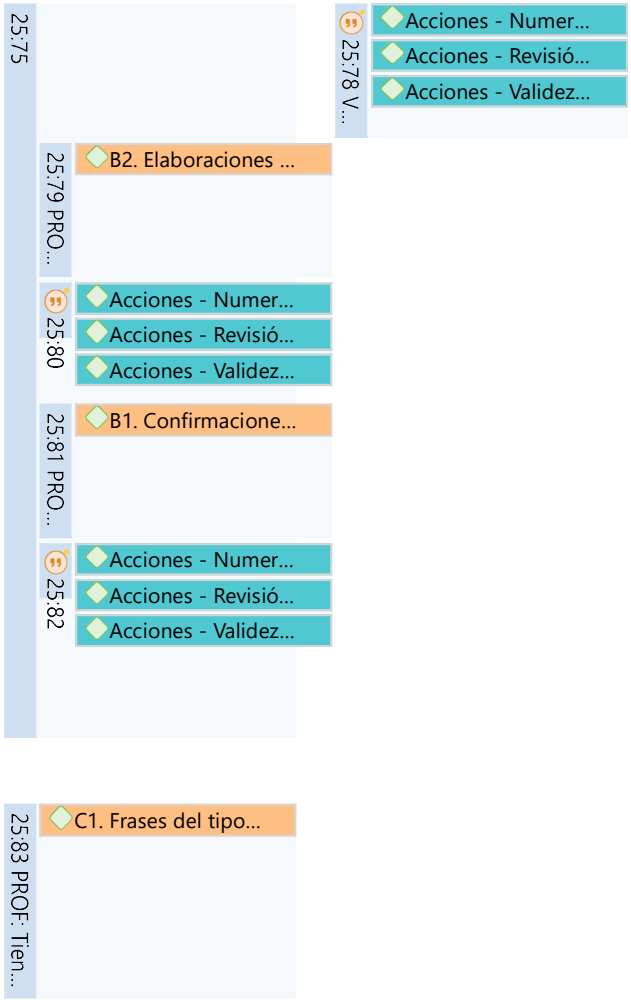
PROF: [retoma la propuesta de Carlos Oltra] «…que le aportó la estabilidad económica definitiva». O algo así, o «…la… necesaria…» o algo así. ¿Vale?

[Aplausos]

PROF: Tienes que revisarlo, ¿eh?, Carlos [Bori]

CARLOS B: Sí, sí.

PROF: En serio, Carlos, es que lo veo así como diciendo ¿por qué me dices tantas cosas? Es importante. Bueno, muchas gracias, nos vemos el martes.



GRABACIÓN 8: martes 14/05/2019. Duración: 1h 20min 23seg

PROF: ¿Alguien sabe por dónde nos quedamos?

VOCES ALUMNADO: Sí.

MIGUEL: ¿Podríamos repasar algunas frases? Corregir frases.

PROF: Hagamos una cosa, hacemos uno o dos y corregimos frases.

VOZ ALUMNA: O subes las frases…

MIGUEL: O si puedes subir…

[La profesora detiene la pantalla en la siguiente entrada, la de Olga M.]

VOCES ALUMNADO: No está.

PROF: ¿No está? ¿Olga M. no está?

VOZ ALUMNA: No.

PROF: ¿Alba P.? Sí está. Vale, pues vamos a ver este. Vamos a ver el de Alba P. Un segundo que apague la luz para que se vean mejor las pantallas. ¿Así?

VOZ ALUMNA: Sí.

26. Revisión de la vigésimo sexta entrada del blog (C26): Alba (0:03:32 a 0:18:25)

PROF: Vale, Alba, ¿lo puedes leer, por favor?

26:1 A1. Obtenciones …

ALBA: Sí.

PROF: Venga, va, concentración. Esto, aunque parezca que ayudamos a Alba, en realidad, es para acostumbraros también a corregir vuestro trabajo. Es mucho

26:2… C1. Frases del tipo…
C1. Frases del tipo…

más fácil corregir un trabajo ajeno, que no es fácil, vale. Venga, Alba, cuando quieras.

ALBA: [Lee la entrada]

CONSTANTINA VIDAL MORANT

Constantina Vidal Morant, más conocida como Tina (Palma de Gandía, Valencia, 1 de abril de 1942), es una fiel amante de la costura y de la cocina. Nació en un pequeño molino a las afueras del pueblo, donde se crió felizmente. A los 14 años, dejó sus estudios y empezó a trabajar para poder ayudar económicamente a su familia en un almacén de naranjas en Beniarjó (Valencia). Dos años después, se trasladó al almacén de su pueblo natal, donde conocería a su marido José Pérez y con el que posteriormente tendrían dos hijos, Jose y Juan. Tina se tuvo que hacer cargo de ellos sola porque su esposo, a causa de motivos laborales, no pudo estar en la infancia de los niños. No obstante, supo compaginar su trabajo y el cuidado de sus hijos con la ayuda de su familia. Actualmente, pasa la mayor parte de su tiempo entre telas y cuidando de sus nietos, su mayor alegría.

PROF: ¿Tú eres una de sus nietas?

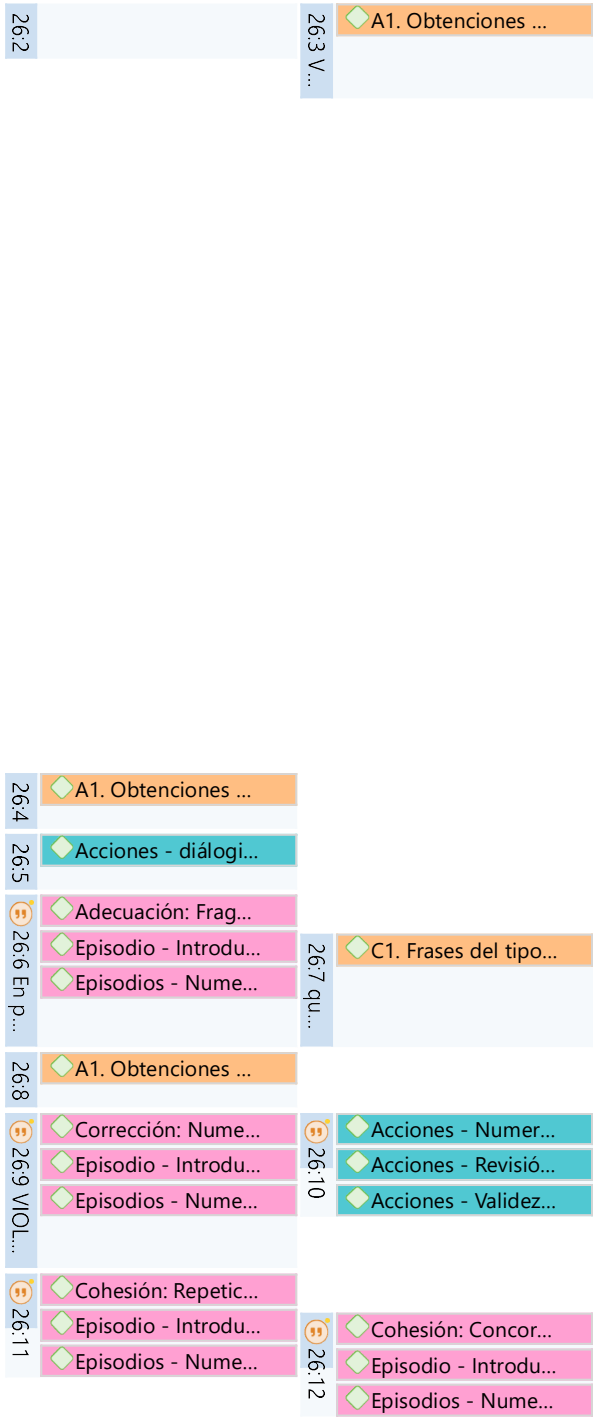
ALBA: Sí.

PROF: Es fantástico. Vale, bien. En principio, sí nos hacemos una idea de este personaje… aquí hay una individualidad, ¿eh?, que eso es muy importante, eso es casi lo más importante en el fondo, que haya una persona que no demos cuatro datos y nos parece que estamos leyendo papel vacío. Pero hay unas cositas, unas cositas. Violeta.

[EP2] VIOLETA: Bueno, primero el «14», ¿no?

PROF: ¿Qué catorce? ¿Dónde está? Ah, sí. Mira que lo he dicho mil veces, mira que lo hemos repetido veces, el «catorce» con letra.

[EP3] VIOLETA: Luego que se repite «hijos» y «hijos» por ahí al final y **[EP4]** luego el «tendría»…



PROF: ¿Qué «tendría»? A ver, Violeta, un poco más de precisión.

VIOLETA: «…con el que posteriormente tendrían dos hijos…», ahí sería «tendría», ¿no?, el sujeto…

PROF: [asiente] Claro, claro, ahí hay uno de los problemas de cohesión —te lo marqué [se lo dice a Alba, la autora]—, ahí hay uno de los problemas de cohesión… ¿dónde está aquí [se refiere a la pantalla]?, ¿dónde está?

MIGUEL: En la cuarta línea por abajo.

PROF: En la cuarta por abajo…

AITANA: La quinta, la quinta.

PROF: Aquí, efectivamente [lo señala en la pizarra], dice…, el sujeto en principio es ella, es Constantina, «…Dos años después…», «Constantina» se omite porque estamos en el mismo párrafo y se puede omitir, se entiende, «…se trasladó al almacén de su pueblo natal, donde conocería a su marido José Pérez y con el que posteriormente… tendría…», «ella» sigue siendo el sujeto «ella».

ALBA: Vale.

PROF: Si lo quieres cambiar tienes que hacer la frase de otro modo. Eso es un error que es más grave que un acento que falte, que quede claro, vale. Muy importante esto, de cohesión, coordinación sujeto-verbo.

ALBA: Vale.

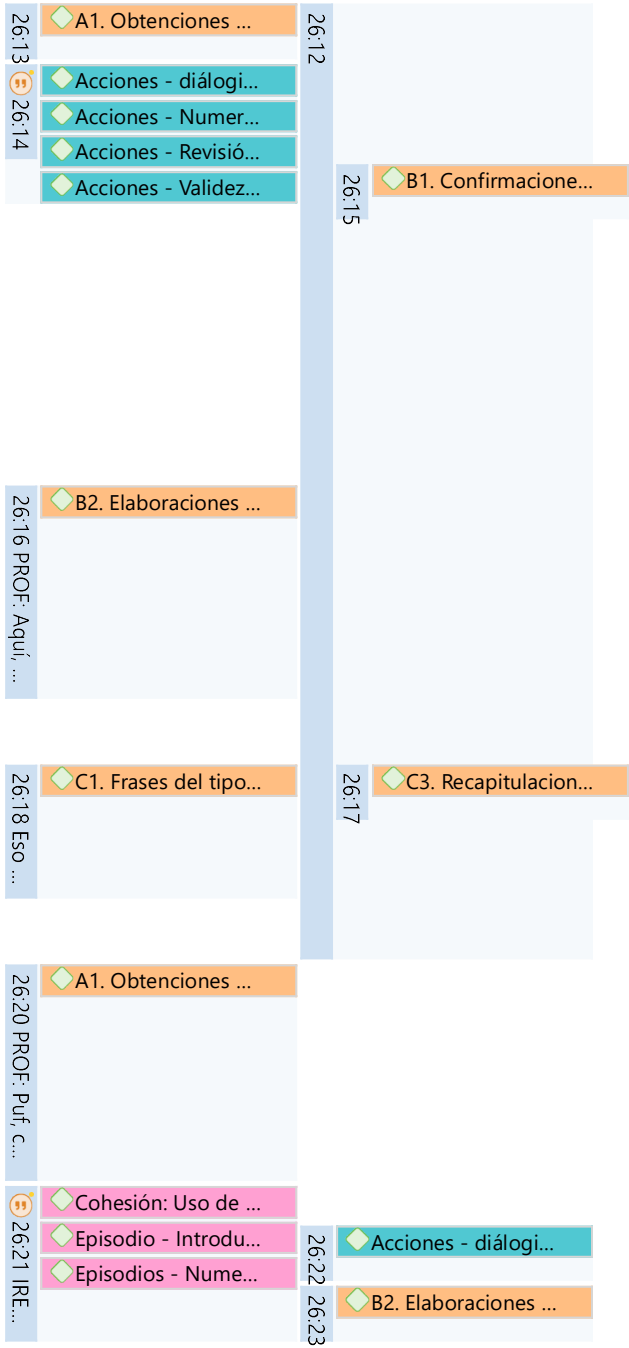
PROF: Puf, cuántas manos. Vale, [Dirigiéndose a una alumna que tiene la mano levantada] ¿nombre?

ALUMNA: Irene.

PROF: Irene, en voz alta.

[EP5] IRENE: Yoooo, o sea…, es una duda de…, al final cuando dice «…cuidando de sus nietos…», o sea, ¿tú «cuidas a alguien» o «cuidas…»?

PROF: [continúa la frase de la alumna] «…de alguien»? Las dos cosas, ¿no?



46 VOCES ALUMNADO: Sí.

47 PROF: Las dos, yo creo que las dos formas «cuidando de alguien» o «cuidando a alguien», las dos, está bien, sí, sí. Muy buena duda, a veces dudamos con las preposiciones. Gemma.

54 **[EP6]** GEMMA: «…y con el que posteriormente…», ¿ese «el» hace referencia a su marido? Es que tengo la duda si eso llevaría acento o no.

55 PROF: ¿Dónde está?

50 GEMMA: En la frase que empieza por «Pérez» [se refiere a la línea que empieza por «Pérez» en la pantalla].

51 Voz de alumna: Lo de antes de «los hijos», «…y con el que posteriormente…».

52 GEMMA: En la quinta línea «…Pérez y con el…».

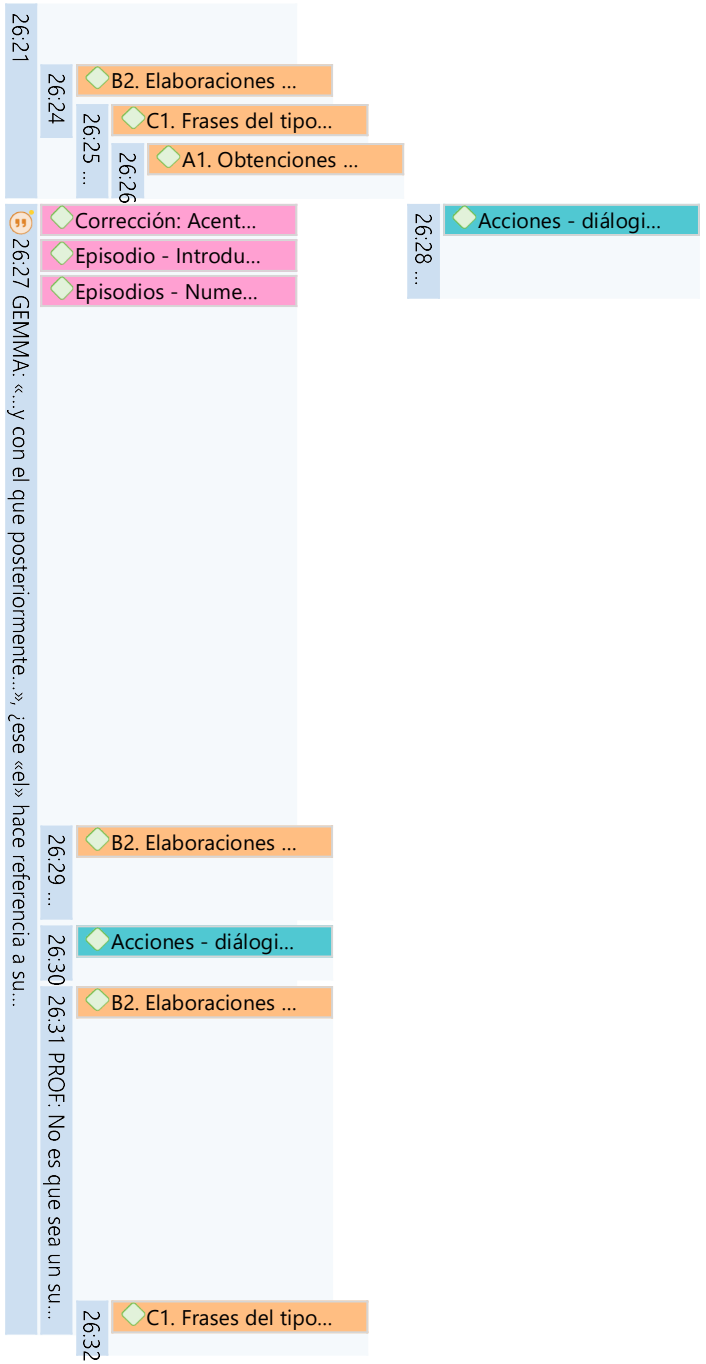
PROF: Vale. [Relee rápidamente la oración completa] «Dos años después, se trasladó al almacén de su pueblo natal, donde conocería a su marido José Pérez y con el que posteriormente…».

[Mientras la profesora lee, se escuchan «no», «no», de varias voces del alumnado]

PROF: [sonríe] No, no lleva, es un artículo «con el que», en valencià seria «amb qui» o «amb el qual».

VOZ ALUMNA: Es como un sustantivo, ¿no?

PROF: No es que sea un sustantivo, es un…, a ver, es un relativo que en castellano lo utilizamos con el artículo delante del relativo y detrás de la preposición pero en valenciano… «amb què» o «amb qui» en realidad, sería, «amb qui» ¿eh? No es…, no puede llevar acento porque solo lleva acento, un momentín, el pronombre personal fuerte, el tónico, «él trabaja», «él hace esto», pero este es «El que quiera venir que venga» es un artículo en realidad, este «que» hace de sustantivo en realidad, pero es un relativo, claro, que está sustituyendo al sustantivo «José Pérez», o sea al sintagma nominal…, ¿eh? ¿Vale? Es importante también esto que has preguntado. En realidad, las



cuestiones de las frases están aquí también, estamos hablando de ello. Paula, ahora sí [ríe].

[EP7] PAULA: No creo que esté mal, simplemente que a mí me suena un poco raro. Pone «…Dos años después, se trasladó al almacén de su pueblo natal, donde conocería a su marido José…». O sea, que a mí ese cambio de… «trasladó» de pasado a cond… bueno, no me voy a mojar por si acaso…

[Risas generales]

PROF: Mójate, claro. Aquí nos mojamos todos. Di.

PAULA: Que ese cambio de verbo, de tiempo verbal me suena…

PROF: ¿Cómo que cambio? «…A los A los 14 años, dejó sus estudios y empezó a trabajar para poder ayudar económicamente…»

VOZ ALUMNO: «trasladó» y «conocería».

SERGIO: Al condicional.

PAULA: Que estará bien, pero que…

PROF: ¿Cómo?

LUCÍA: Del «trasladó» al «conocería».

PAULA: Como que me suena raro…

PROF: Ahhh, «…Dos años después se trasladó… donde conocería…» ahhh, a mí me gusta, sí, puede hacerlo, puede hacer este… puede permitirse esta licencia, podría decir «…donde conoció…», pero en este caso está haciendo como una *variatio,* está bien hecha, a mí no me…, está bien hecha. Podéis utilizar de tanto en tanto, con mucho cuidado, si tenéis dudas utilizad pasado, pasado, pasado, ¿eh?, pero podéis hacer este requiebro que ha hecho Alba aquí, que está bien. Lucía.

[EP8] LUCÍA: No, yo creo que…, bueno, no estoy segura de si está bien o mal, pero pone «…No obstante, supo compaginar su trabajo y el cuidado de sus

26:27
26:32
26:33 …
A1. Obtenciones …
26:34 PAULA: No creo que esté mal, simplemente que a mí me suena un poco rar…
Cohesión: Uso de …
Episodio - Introdu…
Episodios - Nume…
26:35 O sea, que a mí ese…
Acciones - diálogi…
26:36 PROF: Ahhh, «…
B2. Elaboraciones …
26:37
C3. Recapitulacion…
26:38
A1. Obtenciones …
26:39
Cohesión: Uso de …
Episodio - Introdu…
Episodios - Nume…

70 hijos con la ayuda de su familia». A mí, lo de «…compaginar su trabajo y el cuidado…» lo veo…

71 PROF: «…compaginar con…».

74 LUCÍA: Sí, «compaginar con».

75 PROF: «Compaginar con» y no «compaginar y», nos falta la mitad del… eso. «…supo compaginar el trabajo con el cuidado de sus hijos…», yo creo que es más preciso.

76 LUCÍA: Es que luego pone «con» también, «…con el cuidado de sus hijos con la ayuda de su familia».

77 PROF: «…supo compaginar su trabajo…», ahhh, vale, un momento, a ver si «compaginar su trabajo y el cuidado de sus hijos con la ayuda de su familia». ¿Cómo? No, no, no, no.

78 PAULA: No, no está compaginando esas dos cosas.

79 PROF: No, no, no, son distintos, «la ayuda de su familia» es otra cosa. Está compaginando «…su trabajo con el cuidado de sus hijos…»

80 VOZ ALUMNA: «…gracias a…».

81 PROF: Estaba a punto de venirme, «…gracias a la ayuda de su familia».

82 VOZ ALUMNA: Y no hay «con», «con».

83 PROF: Claro, claro, claro. Laura.

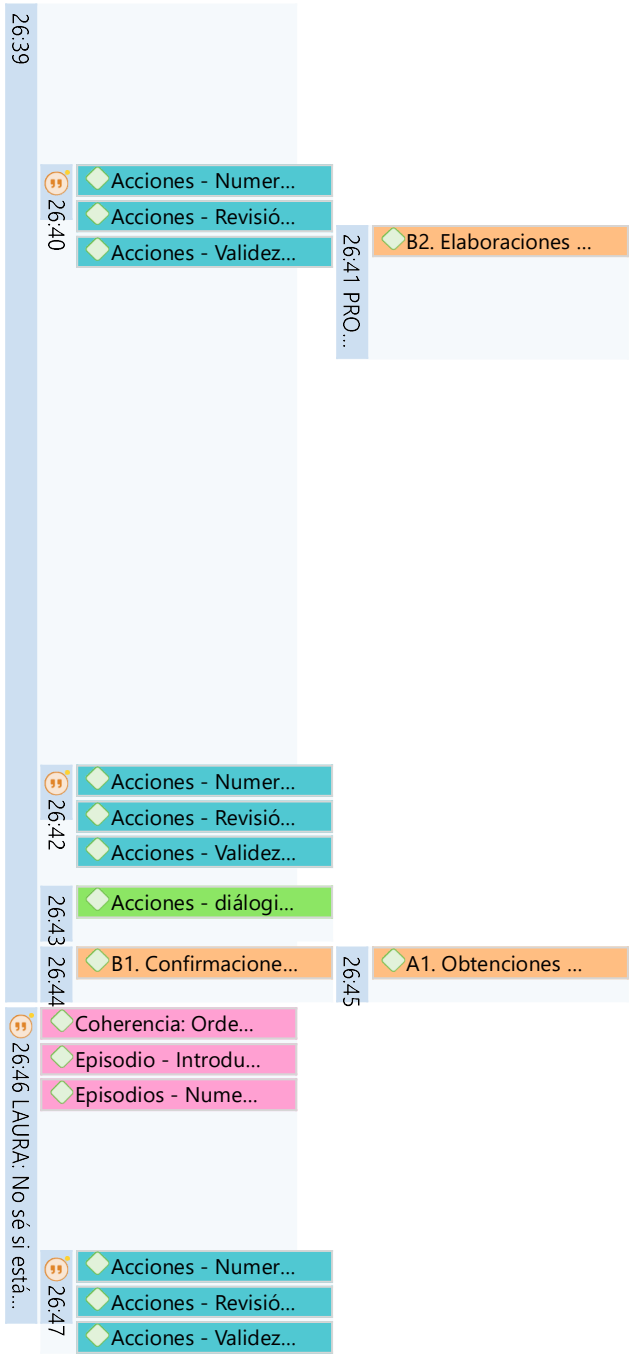
84 **[EP9]** LAURA: No sé si está mal, pero es que a mí…

85 PROF: Laura, ¿qué?

LAURA: Muñoz.

PROF: Muñoz. Porque está por ahí la otra Laura…

LAURA MU: «…empezó a trabajar para poder ayudar económicamente a su familia en un almacén de naranjas…», yo lo de «en un almacén de naranjas» lo



86 pondría «…empezó a trabajar en un almacén de naranjas…». Porque, no sé, es que me hace como que «su familia necesita ayuda en el almacén».

PROF: Ah, tú pondrías antes el circunstancial de lugar y después la finalidad. Bueno, no es imprescindible, pero quizás si queda alguna duda… A ver [relee con el cambio propuesto] «…A los 14 años, dejó sus estudios y empezó a trabajar en un almacén de naranjas en Beniarjó (Valencia) para poder ayudar
88 económicamente a su familia».

89 VOZ ALUMNA: Sí, queda mejor.

PROF: Sí, queda de un limpio, ¿eh? La verdad es que… no, es verdad, no está mal, ¿eh?, como lo has puesto, no está mal, pero… fijaos qué tontería cambiar de lugar un circunstancial y queda muchísimo más pulcro, más limpio, más claro de leer. Aitana.

90 AITANA: O también poner entre comas «para poder ayudar económicamente a su familia». O sea «…empezó a trabajar, para poder ayudar económicamente a su familia, en un almacén de naranjas…», entre comas.

91 VOZ ALUMNA: Como si fuera un inciso.

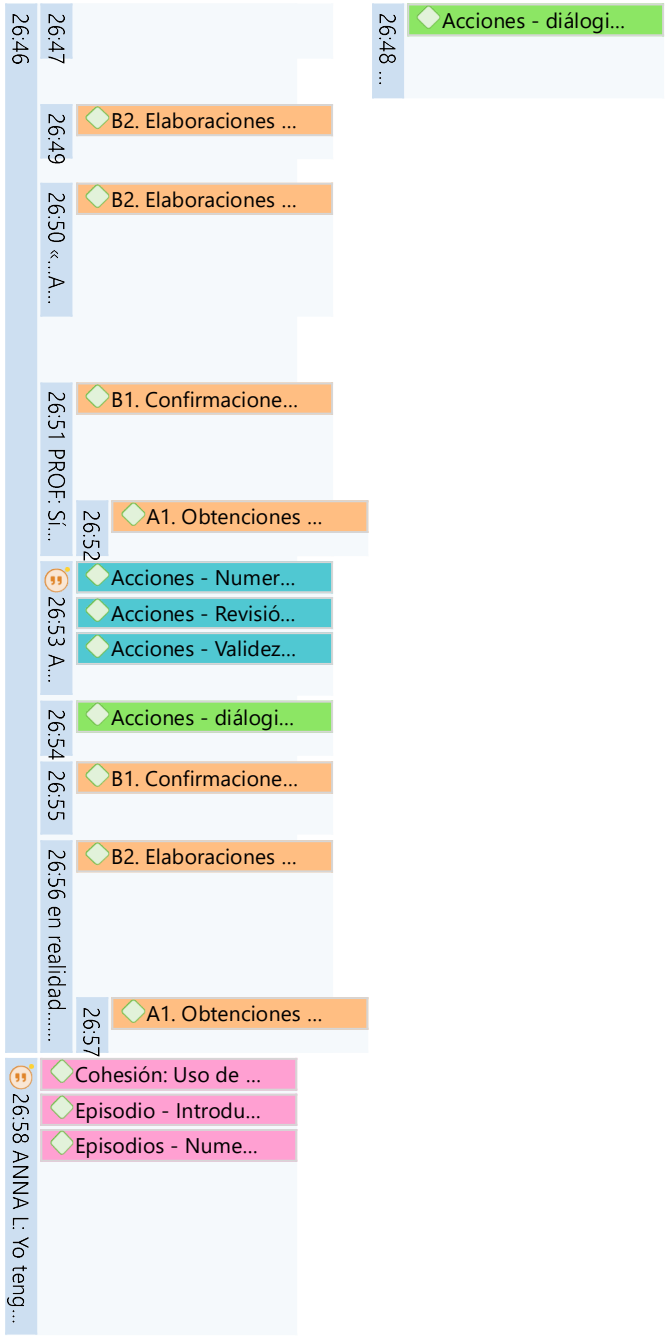
92 PROF: «…A los 14 años, dejó sus estudios y empezó a trabajar, COMA…», sí, claro… Pero yo creo que el cambio queda mejor. Sí, claro, claro. Que sí, que sí, porque, claro, ha hecho un cambio ahí, ¿eh?, que…, en realidad…, el orden lógico de la frase yo no sabía que pedía antes el lugar que la finalidad, ¿eh?, porque uno sabe que el orden es sujeto, verbo, complemento directo, indirecto y circunstanciales, pero ya en los circunstanciales… Pero en esta frase sí que lo pide bastante. A ver, Anna.

93 **[EP10]** ANNA L: Yo tengo una duda que es que «…es una fiel amante de la costura y de la cocina».

94 PROF: ¿El qué, el qué?

95 ANNA L: O sea, no sé si…

PROF: Di, di.



97 ANNA L: ¿Lo que pienso yo?

98 PROF: Sí.

99 ANNA L: Que el «de» repetido…

100 PROF: [relee rápidamente] «…es una fiel amante de la costura…». Ah, no, a mí el «de» repetido me parece bien.

101 ANNA L: Pero está bien, o sea, yo personalmente… «…de la costura y de la cocina».

102 **[EP11]** PROF: ¿Pero nadie va a decir nada de esto?

103 VIOLETA: «fiel» y «amante».

104 PROF: ¿Qué?

105 VIOLETA: «…fiel amante…».

106 PROF: «…fiel amante…», «…de la costura…», dices, es…, no es que esté mal, pero da un poco de risa. Yo cuando lo leí…, me dio un poco de risa y pensé a ver si mañana… No te lo marqué, creo, porque yo creía que, sabía que era el siguiente que íbamos a leer y dije por lo menos este cae. Y por eso quería hacerlo. A ver, no es que esté mal, pero queda muy raro «…fiel amante de la costura y de la cocina», «fiel», o sea, «no traicionó», se traiciona a una persona pero una actividad… Sí, puede ser, es una manera metafórica, pero nos resulta un poco raro. ¿Entiendes lo que digo?

107 SERGIO: Queda muy poético

108 VOZ ALUMNA: Queda guay.

PROF: Para mi gusto queda un poco… Bueno, es un poco exagerado, es metafórico y lo puedes dejar, queda claro que le gustaba mucho… Lo que pasa es que, si tú dices «Constantina Vidal tal…», claro, si le quitas el «fiel» queda muy rara la construcción porque «…es una amante de la costura…», «…es una persona amante de…», entonces tendrías que poner algo porque evidentemente…, pero, bueno, que conste que «fiel amante de la costura y tal…» queda raro, está bien, ¿eh?, si quieres no lo cambies, pero queda raro. Yo

26:58
26:59 …
B1. Confirmacione…
26:60 PROF: ¿Pero nadie va a decir nada de esto? VIOLETA: «fiel» y «amante»…
Cohesión: Léxico i…
Episodio - Introdu…
Episodios - Nume…
26:61 A ver, n…
B2. Elaboraciones …
26:62
Acciones - diálogi…
26:63
Acciones - diálogi…
26:64 PROF: Para mi gus…
B2. Elaboraciones …

109 lo diría de otra manera [relee] «Constantina tal… tal… más conocida como Tina (…), es una persona amante de la costura…», «…es una amante de la costura…», «…es una…».

116

110 VOZ ALUMNA: «apasionada».

111 PROF: «…apasionada», «…una apasionada de la costura y de la cocina», yo pondría antes que «fiel amante». Pero, si tú consideras que es «fiel amante» más que «apasionada», lo dejas, tú eres la autora, no está mal. Es que me hizo mucha gracia lo de «fiel amante». [Mirando al alumnado] Dale una colleja al chico que está delante de ti.

112 VOZ ALUMNO: Te vas a salvar.

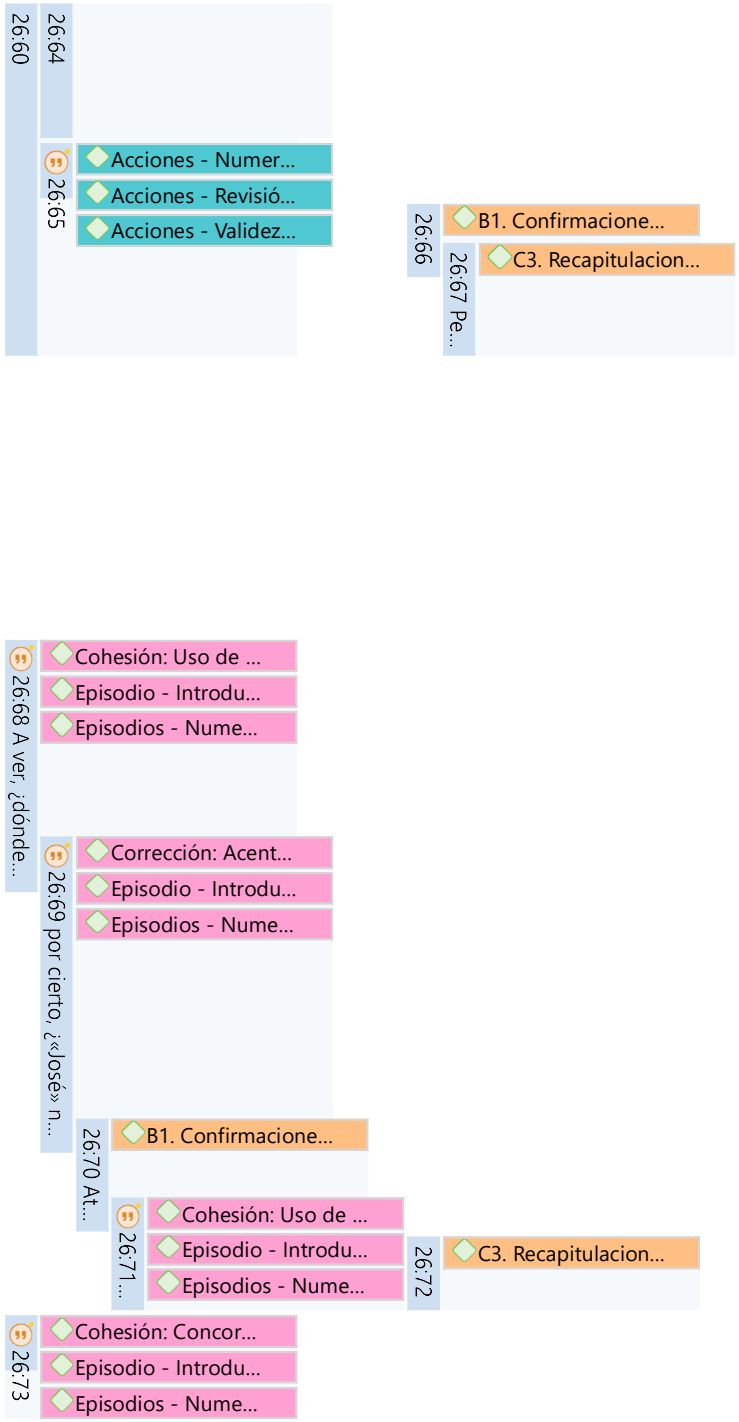
113 PROF: [Riendo] Por esta, pero a la próxima te cae. Que lo sepas. [Mirando a otro lado], ¿Qué es, Carlos [B.], no? Yo, ahí, Miguel, Miguel, Miguel y Miguel es el de atrás y no me venía el nombre de Carlos. Va. ¿Qué? ¿Ya está? Hay una cosa… ¿Algo más? A ver, en la oración…, en esta oración: «…Tina se tuvo que hacer cargo…». A ver, ¿dónde estamos? «Dos años después, se trasladó al almacén de su pueblo natal, donde conocería a su marido José Pérez…», «…a su marido José Pérez…», «…y con el que…», «…con el que…», **[EP12]** ¿por qué «y»?, «…se trasladó al almacén de su pueblo natal, donde conocería a su marido José Pérez… con el que posteriormente tendrían…», «…tendría dos hijos, Jose…», **[EP13]** por cierto, ¿«José» no debería llevar acento?

114 AITANA [y otras voces]: Igual es «Jose» [llana].

PROF: ¿Se acepta «Jose»? Pero ella lo ha leído como «José», ¿eh? ¿Es «Jose» o «José»?

ALBA: El padre «José» y el hijo «Jose».

PROF: Vale, pues ya está, arreando. Atención a esto: «Tina se tuvo que hacer cargo de ellos sola porque su esposo…», que me gusta mucho esta variación «marido», «esposo», etc., «Tina… porque su esposo a causa de motivos laborales…», **[EP14]** o sencillamente «…por motivos laborales», una palabra mejor que tres, recordadlo, «…no pudo estar en la infancia de los niños». **[EP15]** Dices «No obstante, supo compaginar su trabajo con el cuidado de sus



hijos gracias la ayuda de su familia». ¿Cuál es el sujeto de ese «supo compaginar»?

VOCES ALUMNADO: Ella.

VOZ ALUMNA: El esposo.

PROF: Alba, ¿cuál es el sujeto de ese «supo compaginar»?

ALBA: Ella.

PROF: Pues está mal. Está mal, porque al no haber sujeto, miramos al inmediatamente anterior que pueda ser y el inmediatamente anterior que puede ser es «el esposo» [lo señala en la pantalla].

VOZ ALUMNA: Claro.

VOZ ALUMNA: Ostras, pues yo no lo había pensado así.

PROF: Cuidado porque esto sí que está mal. Yo cuando lo leí entendí el esposo y luego, venga a darle vueltas y venga a darle… y luego dije, no, es ella, esto está mal. Aquí hay dos errores graves, entrecomillas «graves», pero que no se pueden hacer, que son este y el que hemos dicho antes del verbo…

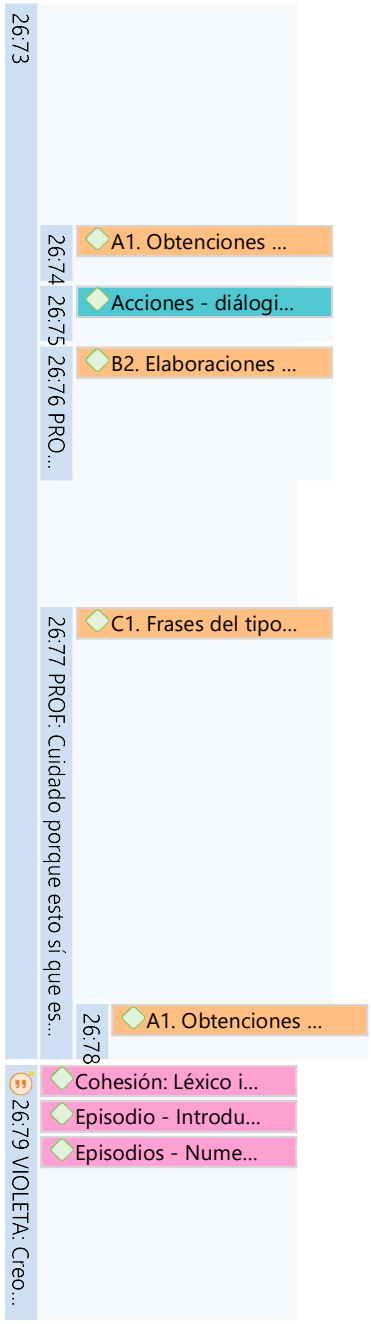
VOZ ALUMNO [Sergio, creo]: «Tendrían».

PROF: «Tendrían», lo demás se puede perfilar se puede mejorar se puede tal, pero esos dos descuentan, son los que descuentan más, es para que lo tengáis en cuenta. Está bien, pero esos dos, no. Si hay dos en todo el texto, no hay problema, ahora, si empieza a haber más de… uffff… Cuidadito, de estos pocos o ninguno. Violeta

[EP16] VIOLETA: Creo que no está mal, pero es que suena un poco raro lo de… «no pudo estar…».

PROF: Más alto que no te oímos…

VIOLETA: Que me suena raro lo de «…no pudo estar en la infancia de los niños…».



PROF: «…no pudo presenciar…», a mí no, bueno, a ver, siempre se puede mejorar, ¿eh? Llega un momento en que abandonamos un texto porque hay que acabarlo. Vale, «no pudo estar en la infancia de sus hijos…», «…no pudo presenciar…», «…no pudo compartir…» o algo así, ¿no? Es que si pones «vivir», como hay que tener cuidado con la palabra «vida» que nos aparece todo el rato. ¿Tú qué dirías?

VIOLETA: No sé, «…no pudo estar presente…» o… «durante».

VOZ ALUMNA: O «disfrutar».

PROF: «…no pudo disfrutar…» está bien, «…no pudo disfrutar de la infancia de los niños…». Pero, bueno, mal no está. Lo único que sí, siempre se puede precisar más. Vale.

[Aplausos]

PROF: Tenéis que aprovechar todo esto para vuestro texto, ¿eh?, atención, no se hace en un día ni se revisa en otro. Se hace, se revisa, se vuelve…, se avanza, se revisa, así bastantes días, no ya lo tengo y ya, ¿de verdad, eh?, si no… No quiero asustaros, pero es así. Vale. ¿Uno más? Uno más. ¿Quién viene ahora?

VOZ ALUMNA: Olga no está.

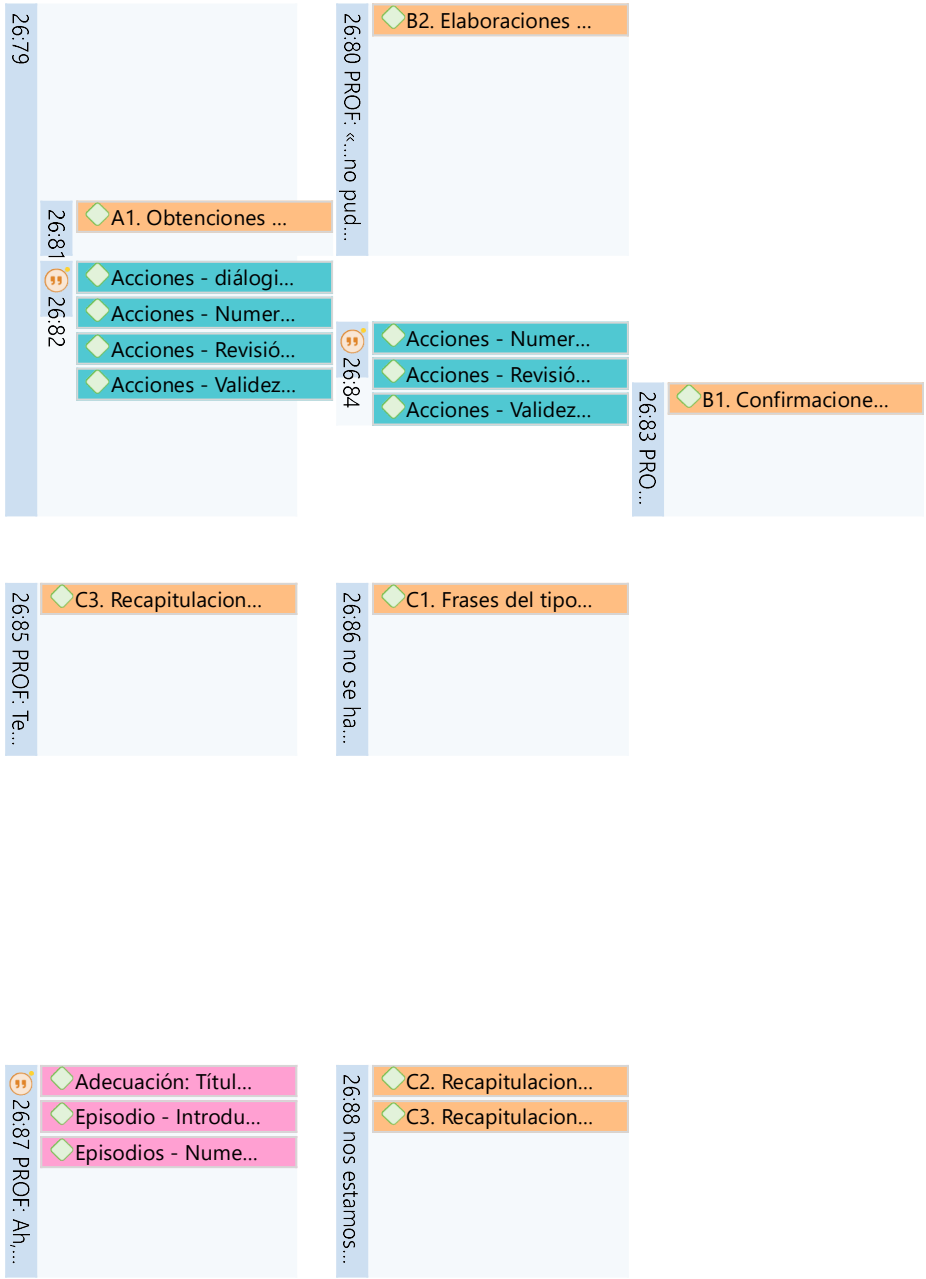
PROF: ¿Olga Peiró no está tampoco?

VOZ ALUMNA: No.

PROF: Mira, Jose, ¿lo vemos?

JOSÉ LUIS: Bien.

PROF: Ah, por cierto, una cosa, Alba, el título…, una cosa, nos estamos olvidando de los títulos, a mí me da igual, si solo ponéis el nombre, pues, a ver, yo ya os dije, si un título os va a llevar diez días de pensar, no, no, claro, pero si es un buen título, sube puntos. Solo lo digo porque, a ver, si tenéis que hacer otra cosa, tampoco estéis ahí ochenta horas, pero si se os ocurre, mejor. ¿Vale?



27. Revisión de la vigésimo séptima entrada del blog (27): Jose Luis (0:19:44 a 0:49:26)

JOSE LUIS: [Comienza a leer la entrada].

PROF: [Pide silencio y atención]. Venga, va, vamos a empezar, atención, todo el mundo en silencio. Adelante, cuando quieras, José, Jose Lu…, ¿Joselu, José Luis?

27:1 A... A1. Obtenciones ...

JOSE LUIS: Como quieras.

PROF: ¿Yo creo que a estas alturas ya te puedo decir Joselu?

27:2 Humor

[Risas]

PROF: Venga, adelante.

JOSE LUIS: [lee la entrada]

ROSA MARÍA CAMPS BARBER

Rosa María Camps Barber (Alzira, Valencia, 22 de enero de 1962), hija de Enrique (empleado en empresa de cartón) y Consuelo (telefonista), nació y creció en la localidad de Alzira. La mayor de tres hermanos, siempre fue responsable, buena estudiante y compaginaba los estudios de educación general básica (EGB), bachiller unificado polivalente (BUP) y curso de orientación universitaria (COU) con estudios de música, concretamente solfeo y clarinete. Durante estos años formó parte de la *Sociedad Musical de Alzira.*

Estudió en la Universidad de Valencia la licenciatura de Medicina y Cirugía y se especializó en Medicina del Trabajo. Su ejercicio profesional lo desarrolló durante catorce años en la empresa Frudesa, S.A. y actualmente trabaja en la Conselleria de Sanidad y Salud Pública. Se casó en 1992 con Jose Luis Cañes Martí, también médico del trabajo, a quien conoció en los años de universidad y con quien tuvo dos hijos. En cuanto a sus aficiones, aparte de la música le encanta la costura, igual que a su madre y su abuela.

15 PROF: Muy bonito, está chulo. Violeta. Yo ya sé lo que te va a decir Violeta, ¿qué?

16 **[EP1]** VIOLETA: Los paréntesis primeros, que hay muchos y…

17 PROF: Muchos paréntesis te dice…, muchos paréntesis te dice Violeta, bueno. Ahora lo atacamos lo de los paréntesis. ¿Qué?

18 **[EP2]** VIOLETA: El segundo párrafo…, no sé, el sujeto.

19 PROF: El segundo párrafo, tienes que poner sujeto. Si no, o lo pones como párrafo seguido, a lo mejor ahora lo vemos, ahora vamos a valorar si conviene que esté en párrafo seguido o párrafo y aparte, si es párrafo y aparte tienes..., retomas «Rosa» o «Rosa María» o como quieras llamarle o… «Esta mujer» o… ¿Qué has dicho? ¿«Camps»? En fin, lo que sea, ¿vale?

20 JOSE LUIS: Vale.

21 PROF: Héctor.

22 **[EP3]** HÉCTOR: Cuando pone…, bueno, en la primera línea pone «Rosa María Camps Barber (Alzira…)» y en la segunda pone «…nació y creció en la localidad de Alzira», ya se sobreentiende.

23 PROF: [Asiente]

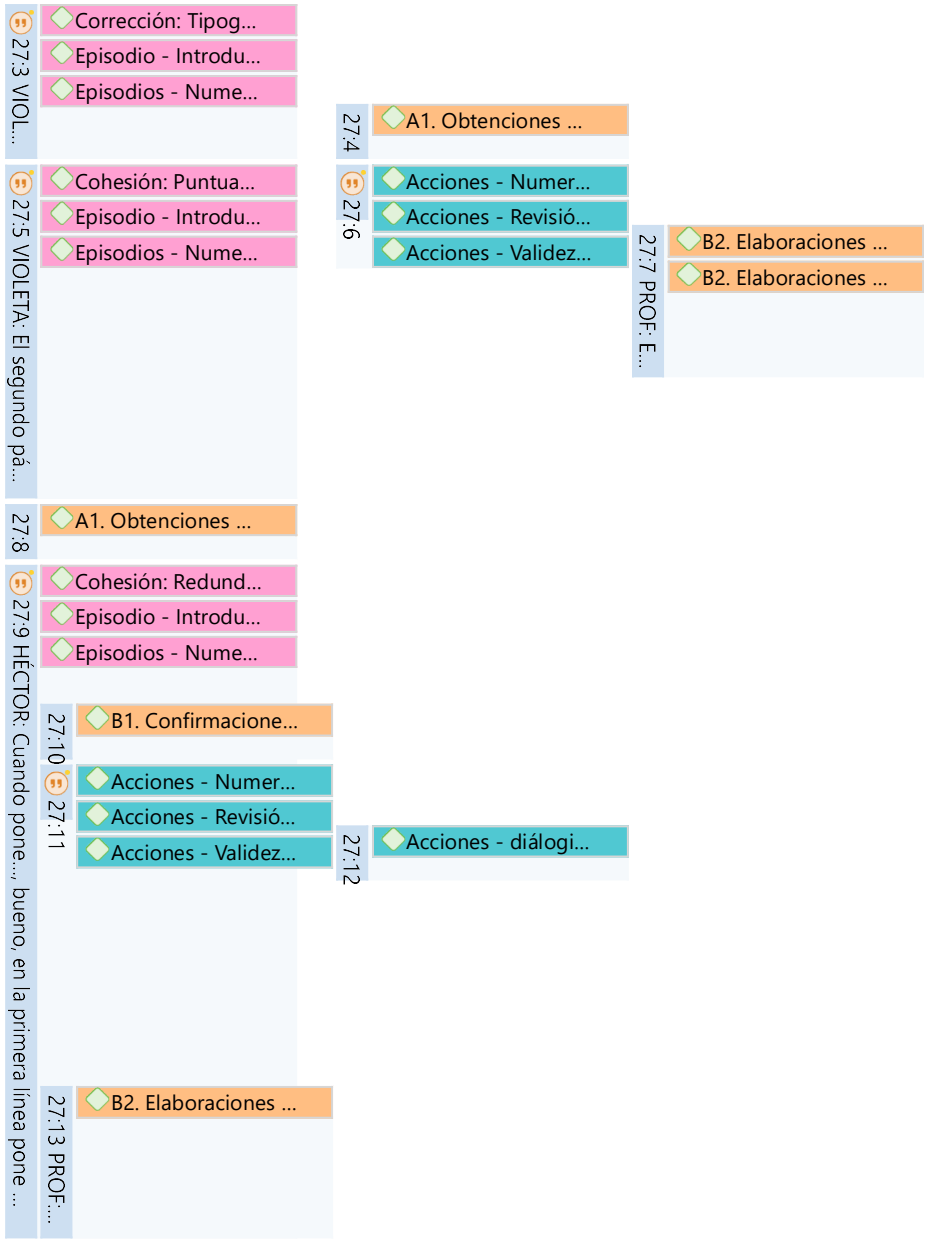
24 VOZ ALUMNA: O «…en la localidad natal» si quieres.

25 JOSE LUIS: Pero podría haber sido que no. Yo entiendo lo que dices, pero…

26 PROF: Vale, a ver. Voy a volverlo a leer, ¿vale? Al volverlo a leer lo vemos: «Rosa María Camps Barber (Alzira, Valencia, tal… tal…), hija de Enrique (tal… tal…) y Consuelo (tal…), nació y creció en la localidad de Alzira». Ya.

27 VOZ ALUMNA: Sí, es un poco repetitivo.

28 PROF: Héctor tiene un poco de razón porque lo lógico sería que cuando no es, se dice y cuando es, se sobreentiende, es decir que podría no haber sido, efectivamente, si no hubiera sido, nadie te hubiera dicho es que ha nacido ahí y dices ha crecido en otro sitio… A ver, no es que esté mal, pero es un poquito



28 redundante. Pero, bueno, ahora lo vemos, si se nos ocurre otro principio, pues, bien, y si no… Yo también creo que no hace falta, realmente esa información ya está dada, haría falta si no creciera en ese… si no estudiara y pasara su infancia allí, como ha pasado en muchas otras ocasiones. Vale. Noelia.

29 **[EP4]** NOELIA: La segunda línea, donde pone «La mayor de tres hermanos, siempre fue responsable…», antes de «la mayor de tres hermanos» como que me falta algo.

30 PROF: A ver, igual no, ¿eh? [Relee] «Rosa María Camps Barber (tal… tal… tal…), (…), nació tal… tal… tal…. La mayor de tres hermanos, siempre fue responsable…», no, es una *variatio,* es una variación para iniciar una oración, a mí me parece bien, no haría falta, a ver, es como cuando decimos… Sí se puede hacer y eso hace que cambie ese ritmo de siempre sujeto-verbo-predicado…, eh…

31 **[EP5]** AITANA: Pero si eso es el sujeto, está separado del predicado [se refiere a por una coma].

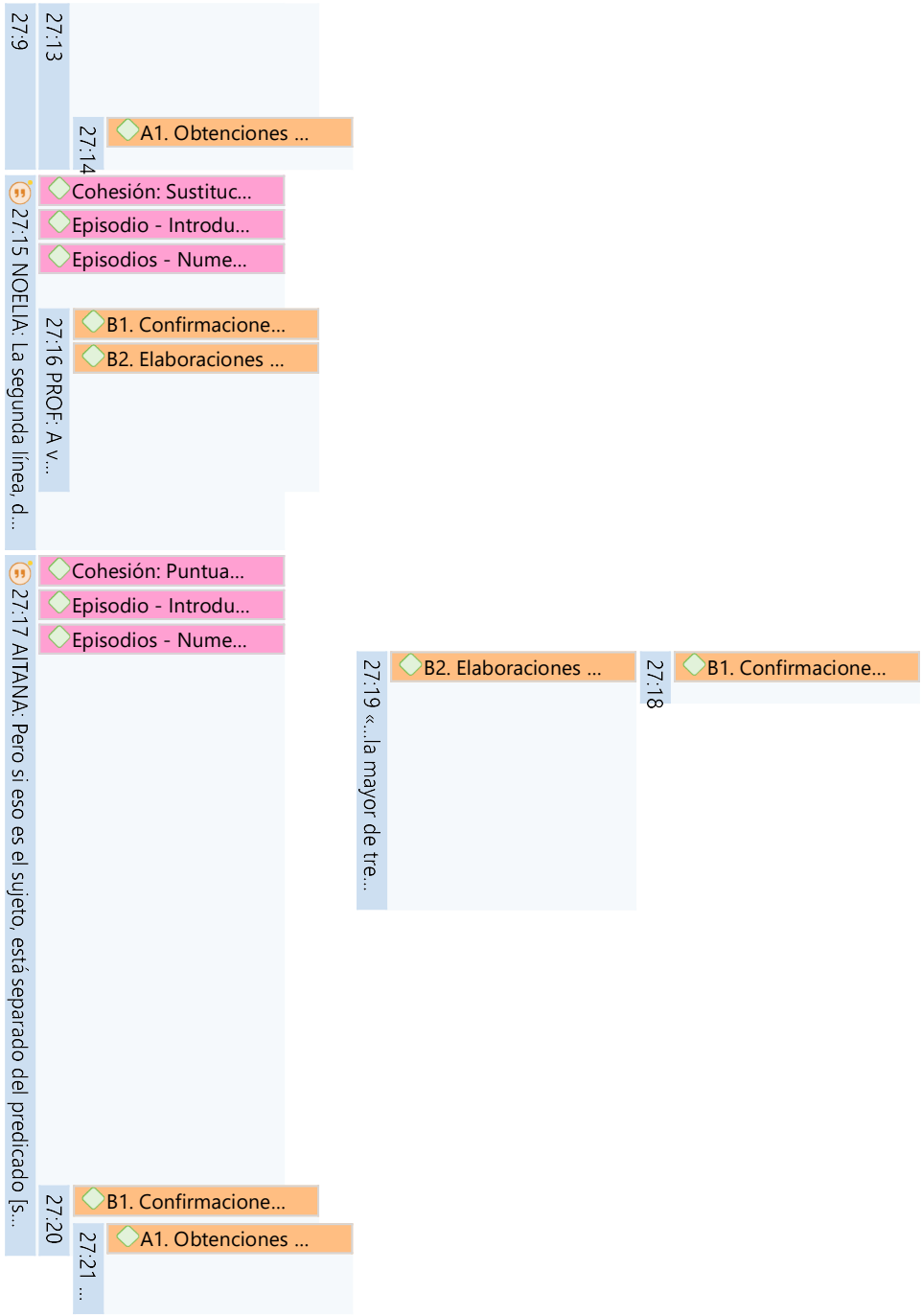
32 PROF: Es que no es el sujeto, no es el sujeto, «…la mayor de tres hermanos…» es, no es, es un… es como un atributo en realidad, a ver, la oración completa sería «Ella fue la mayor de tres hermanos y siempre fue responsable tal…, tal…, tal…», pero hemos omitido sujeto y verbo de una… ¿entendéis? O quizá también puede ser como una aposición, «Rosa, COMA la mayor de tres hermanos, COMA siempre fue…», pero has omitido el sujeto, el sustantivo al que hace referencia la aposición porque ya está y ahí queda muy claro. ¿A ti te suena raro, Noelia?

33 NOELIA: Pero ya está, si está bien, está bien.

34 PROF: Yo creo que está bien ¿Qué pensáis los demás?

35 VOCES ALUMNADO: Está bien.

36 PROF: De todas maneras, ahora…, hay que hacerlo bien, cuidado cuando lo hagáis, está bien, ¿eh? Está bien, es una manera de no empezar siempre de la misma manera. Es una forma de cambiar, está bien eso. A ver qué más manos había… Sergio.



37 **[EP6]** SERGIO: La Sociedad Musical de Alzira, no sé hasta qué punto se pone en cursiva.

38 PROF: No está en cursiva…

39 VOCES ALUMNADO: Sí, sí que está en cursiva.

40 PROF: Ah, sí, allí [señalando la pantalla grande] es que no se nota casi. Ah, no, no, hasta ningún punto…

41 [Risas]

42 PROF: Con mayúsculas… a ver, es un nombre propio sencillamente, es un nombre propio pero no es el título de un barco, o sea, el título de un libro, el nombre de un barco…, los nombres de los barcos sí que llevan, es que los nombres de los barcos es una de las cosas que a mí se me olvidan que van en cursiva, el título de un libro, el título de un cuadro, eso es el nombre de…, como si fuera una tienda, una organización privada, en este caso, una ONG…, bueno…

43 JOSE LUIS: Lo había puesto porque como había tanto Alzira, como para… Porque se llama así, Sociedad Musical de Alzira, se llama así.

44 PROF: Ya, no pasa nada, no lo pongas en cursiva y ya está, ya está, sencillamente. Anna L. ¿Tú ya has acabado, no? [Se refiere a Sergio]

45 SERGIO: Sí, sí.

46 PROF: Anna L.

47 **[EP7]** ANNA L: A mí, es que, en general, es que hay como demasiada información. Demasiados datos…, demasiados nombres.

48 PROF: Vamos a ver, eso tiene que ver también con lo de los paréntesis que te decía… Voy a leerla seguidita y vamos a ver si hay demasiada información o a lo mejor solo tiene que… [Lee] «Rosa María Camps Barber (Alzira, Valencia, 22 de enero de 1962), hija de Enrique (empleado en empresa de cartón) y Consuelo (telefonista), nació y creció en la localidad de Alzira. La mayor de tres hermanos, siempre fue responsable, buena estudiante y compaginaba los estudios de educación general básica (EGB), bachiller unificado polivalente

27:22 SERGIO: La Sociedad Musical de Alzira, no sé hasta qué punto se pone e…
- Corrección: Tipog…
- Episodio - Introdu…
- Episodios - Nume…

27:23
- Acciones - Numer…
- Acciones - Revisió…
- Acciones - Validez…

27:24 PROF: Con mayú…
- B2. Elaboraciones …

27:25 …
- Acciones - diálogi…

27:26

27:27 ANNA L: A mí, es que, en …
- A1. Obtenciones …
- Coherencia: Exces…
- Episodio - Introdu…
- Episodios - Nume…

48 (BUP) y curso de orientación universitaria (COU) con estudios de música, concretamente solfeo y clarinete». ¿Sabes qué pasa? Que no hace falta que nos digas el nombre del BUP y el COU y de la… Yo, yo eso no lo desarrollaría en este primer párrafo, otra cosa es que, luego, más adelante lo retomes… Dice «…y compaginaba los estudios básicos de bachiller…», «…y el COU…», si quieres, o «…los estudios básicos y de bachiller…» y ya está, no entres en el COU y ya lo explicarás después, si quieres. Quizá lo has explicado porque has pensado: los lectores de esta generación no tienen ni idea de lo que es el BUP y el COU. Pero igual sí lo saben porque sus padres estudiarían COU.

49 VIOLETA: Pero las siglas no las sabía.

50 PROF: ¿Las siglas no te las sabías, del BUP y COU? Yo como sí que hice BUP y COU, me lo sé de memoria…

51 VOZ ALUMNA: ¿Se estudiaba todo a la vez?

52 PROF: ¿Cómo?

53 VOZ ALUMNA: No, una cosa detrás de la otra.

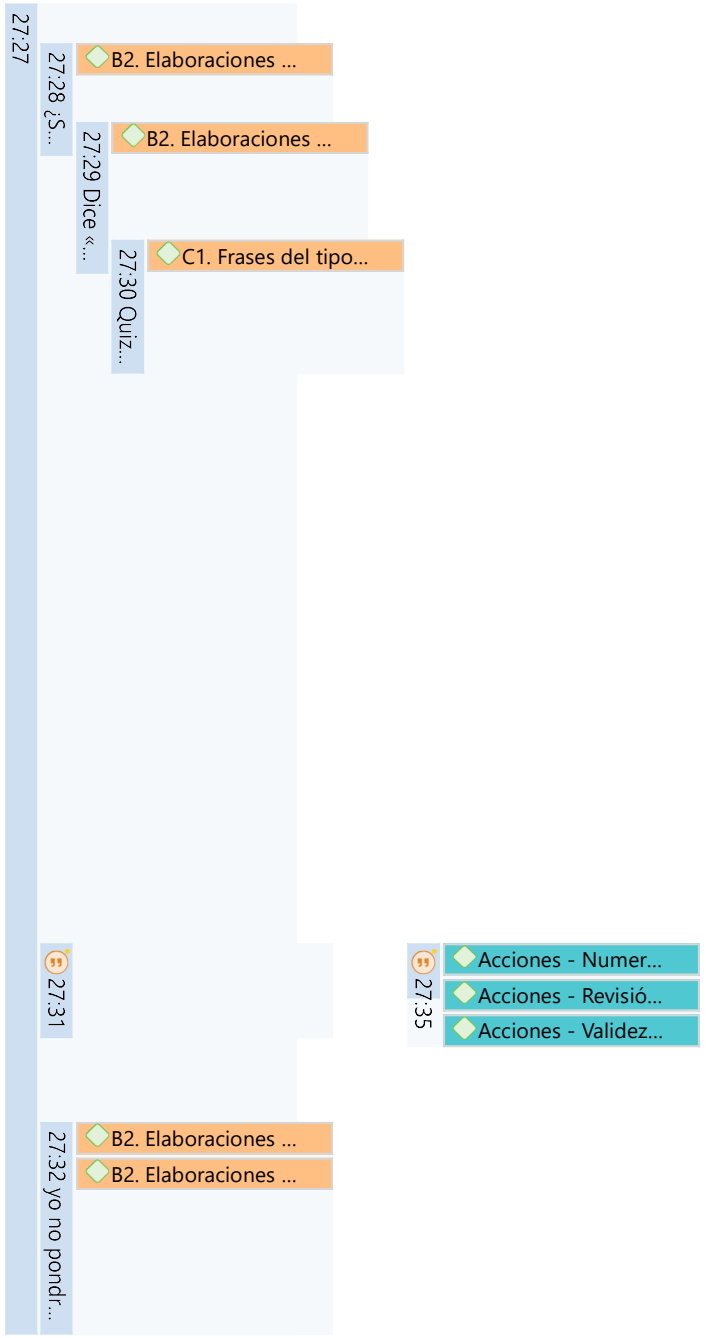
54 VOZ ALUMNA: Sí, primero va EGB, luego BUP y luego COU.

55 VOZ ALUMNA: Es que al decir «compaginaba eso, eso y eso» parece que lo haga a la vez.

56 PROF: No, no, compaginaba eso, eso y eso con estudios de música.

57 **[EP8]** VIOLETA: Y el verbo «compaginaba», ¿no sería «compaginó»? «…Fue no sé qué… y compaginaba…».

58 PROF: A ver. Un momento, vamos a volver atrás. Está bastante bien, ¿eh? **[EP7 cont.]** Lo que pasa es que has escrito de una manera un poquito especial, no hay…, yo muchas incorrecciones no veo, pero sí que, por ejemplo, en esto, yo no pondría «bachiller unificado polivalente» y «curso de orientación universitaria» que es un rollo y, realmente, recarga el texto y no aporta gran información, porque tú lo que quieres decir es que durante todos sus estudios estudió también música. Eso es lo que en realidad quieres decir.



59 JOSE LUIS: Pero bachiller está bien.

60 PROF: [asiente] Pues, a ver, «…La mayor de tres hermanos, siempre fue responsable, buena estudiante y compaginó…», vale, un momento, «…y compaginaba…», ahora vemos la posibilidad, «…los estudios básicos…», o «…y durante todos los estudios básicos…», «…y de bachiller…», «…con…», claro, «estudios» y «estudios», «…y compaginó la enseñanza básica y el bachiller con estudios de música» y así te quitas «estudios» y «estudios». **[EP8 cont.]** Ahora, lo que dice…, la duda que planteaba Violeta, «compaginaba» o «compaginó».

61 VIOLETA: Es que «fue…».

62 PROF: A veces se puede, a veces se puede con mucho cuidado y a veces también es cuestión de oído, ¿eres músico?

63 JOSE LUIS: La verdad es que no.

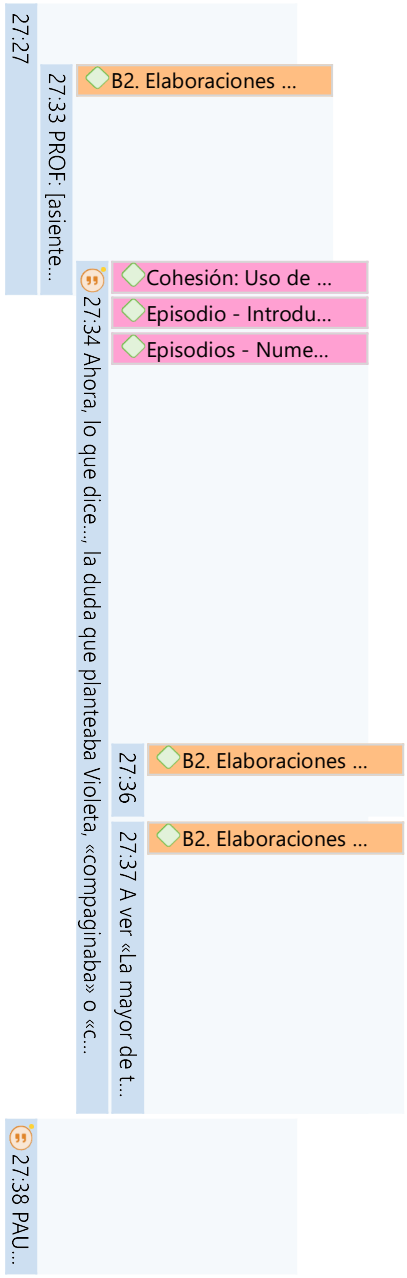
64 PROF. Ah, es que como tu madre… Bueno no sé si es tu madre, ¿es tu madre?

65 JOSE LUIS: Sí.

66 PROF: Digo igual como es de familia de músicos, a veces tenéis un oído especial. Vale. Da igual. A veces, se puede compaginar, nunca mejor dicho, el pasado simple o indefinido con el imperfecto, pero a veces no queda bien. A ver, yo creo que en este caso no queda mal. A ver «La mayor de tres hermanos, siempre fue…», «La mayor de tres hermanos, siempre fue responsable, buena estudiante y compaginaba los estudios de enseñanza básica y bachiller con…», o sea, «…y compaginaba la enseñanza…», «…y com-pa-gi-na-ba…», igual «compaginó» mejor, «…y compaginó la enseñanza básica y el bachiller con estudios de música, concretamente solfeo y clarinete. Durante estos años formó parte de la Sociedad Musical de Alzira».

67 **[EP7 cont.]** PAULA: O podía poner… porque los estudios esos, supongo yo que serán en la Sociedad Musical de Alzira, ¿no?

68 PROF: Bueno, o en el Conservatorio. ¿Por qué? ¿Tú qué ibas a proponer?



69 PAULA: No, porque si era en ese sitio, poner que «…con estudios de música… tal… tal… tal… en la Sociedad Musical de Alzira». Pero, claro, si no era en el mismo sitio, pues no.

70 VIOLETA: O que lo pusiera si es en otro sitio.

71 INÉS M: Ah, yo también pensaba que los estudios los daba en la Sociedad de Música, pero igual no.

72 PROF: A ver, te están preguntando cosas.

73 JOSE LUIS: No, no, en la Sociedad Musical no los hizo, o sea, los compaginó eso con la Sociedad Musical.

74 PROF: A ver, estudiaba música en el Conservatorio o donde fuera, o con clases privadas o lo que sea…

75 VIOLETA: Es que pone ahí el BUP y el COU y todo eso.

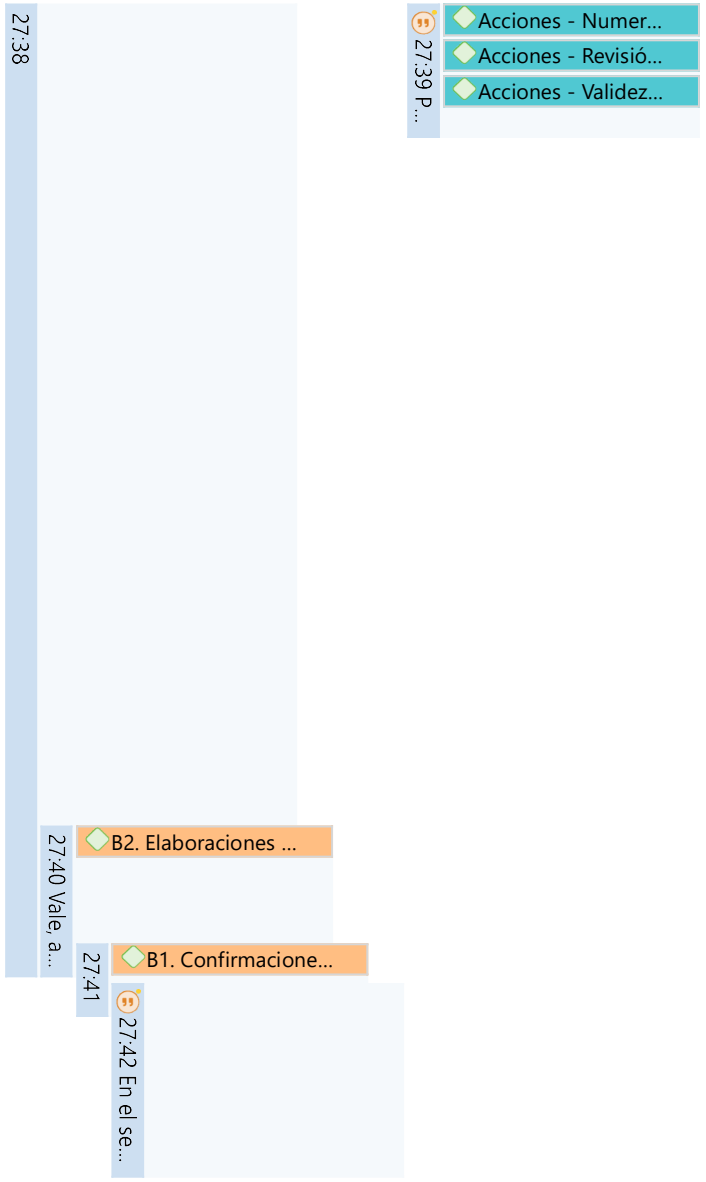
76 PROF: [continúa] …y, a parte, era música en el…, formaba parte de la Sociedad Musical, de la banda, me imagino, de Alzira o en una de las bandas de Alzira, no sé cuántas bandas tiene Alzira.

77 VIOLETA: Si pone BUP, COU y EGB, que ponga en qué Conservatorio.

78 PROF: Bueno, no me ataquéis a Juanlu [lo dice bajito y riendo]. Vale, a ver. Yo lo único que digo es que lo de…, ese desarrollo de «…educación general básica tal… tal… tal…», eso no, eso realmente, sobra y así te quitas también ya dos paréntesis. Vale, realmente, un poquito de razón, Anna, tenía, ¿eh? En cuanto a eso. Vale. En el segundo párrafo, un momento, «Estudió en la Universidad de Valencia la licenciatura…», **[EP2 cont.]** ahí falta el sujeto, ¿eh?, «Rosa» o «Rosa María» o ¿cómo le llamáis?

79 JOSE LUIS: Rosa.

80 PROF: «…Rosa estudió en la Universidad de Valencia la licenciatura de Medicina y Cirugía y se especializó en Medicina del Trabajo. Su ejercicio profesional lo desarrolló durante catorce años en la empresa Frudesa, S.A. y actualmente trabaja en la Conselleria de Sanidad y Salud Pública. Se casó en 1992 con Jose



80 Luis Cañes Martí, también médico del trabajo, a quien conoció en los años de universidad y con quien tuvo dos hijos. En cuanto a sus aficiones, aparte de la música, le encanta la costura, igual que a su madre y su abuela», **[EP9]** «…y a su abuela», yo pondría la «a», pero, vaya, no está mal. Manos no había por aquí… Gemma y luego Sara.

81 **[EP10]** GEMMA: En la penúltima línea…

82 PROF: Atended, va, que a Juanlu [en realidad, es Joselu] le interesa.

83 GEMMA: Es una duda de la penúltima línea, el «a quien» y el «con quien» no llevan acento porque es un relativo, ¿no?

84 PROF: No llevan acento porque son relativos, muy bien.

85 GEMMA: La otra cosa es que creo que yo quitaría una de los dos.

86 PROF: Cómo, cómo, habla más despacio, por favor.

87 GEMMA: Que yo quitaría uno de los dos, porque está «…a quien conoció…», «…y con quien…».

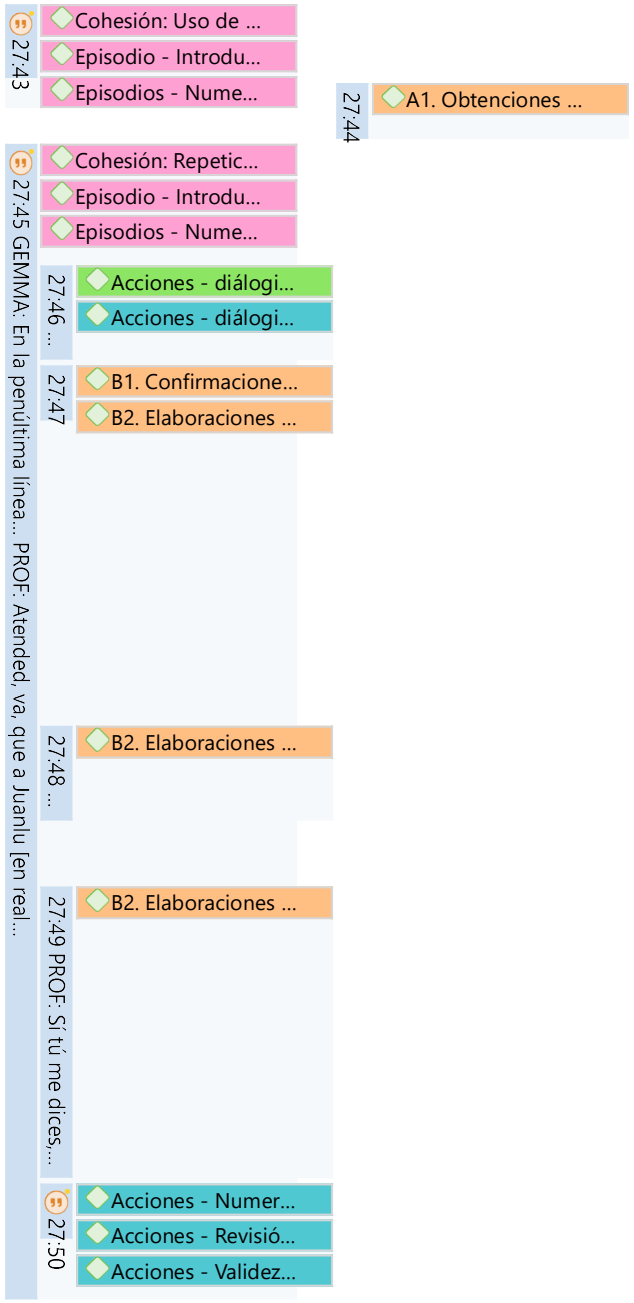
88 PROF: Vale, a ver [relee] «Se casó en 1992 con Jose Luis Cañes Martí, también médico del trabajo, a quien conoció en los años de universidad y con quien tuvo dos hijos», yo..., no los podría quitar, si los quitas, tienes que cambiar la oración. Puedes cambiar la oración, tú me dices…

89 GEMMA: No, era por si era una repetición.

90 PROF: Sí tú me dices, suena demasiado repetido el «quien», yo te diría, de acuerdo, puede sonar un poco «quien» «quien» y entonces tendría que usar otra fórmula, o sea otra construcción, hay miles de construcciones, muchísimas para decir algo parecido, pero en este caso…, claro cambia la preposición, no podrías decir «…Se casó en 1992 con Jose Luis Cañes Martí, también médico del trabajo, a quien conoció en los años de universidad y tuvo dos hijos», porque no es «a quien» sino «con quien».

91 VIOLETA, PAULA Y OTRAS ALUMNAS: «con el cual».

92 PROF: Bueno, si quieres decir «…con el cual tuvo dos hijos…».



93 VIOLETA: O «…con el que…». ¿«Con el que» se puede decir?

94 PROF: «Con el que» se puede decir, queda un poco cosificado, pero se puede decir. [Relee con las variantes propuestas]. De todos modos… «…Se casó en 1992 con Jose Luis Cañes Martí, también médico del trabajo, a quien conoció en los años de universidad y con el cual…», nooo, «con el cual» queda muy duro.

95 VIOLETA: Ya, queda un poco…

96 PROF: Y «…con el que tuvo dos hijos», en todo caso o «con el que» o «…con el quien», repetido, pero, bueno. Sara.

97 **[EP11]** SARA: Que la segunda frase que pone, del segundo párrafo, «Su ejercicio profesional lo desarrolló…», ¿«…lo desarrolló…»? Es que, al principio me ha sonado un poco raro porque, a lo mejor está bien, pero la primera vez me ha…

98 PROF: ¿Tú cómo lo hubieras dicho?

99 SARA: Es que tampoco hubiera puesto «ejercicio profesional…» porque…

100 [Risas]

101 JOSE LUIS: Lo he hecho por intentar no repetir lo de «trabajar» otra vez.

102 PROF: Sí, no está mal, es un poquito retórico pero se entiende que ha intentado no repetir, es muy difícil no decir «trabajó» y volvió a «trabajar» y «su trabajo». Pensad que, además, «trabajo» es el «trabajo», es decir, el puesto de trabajo, luego «trabajo» de «yo trabajo» y «trabajó» en fin, pero una profesión se desarrolla, ¿no?

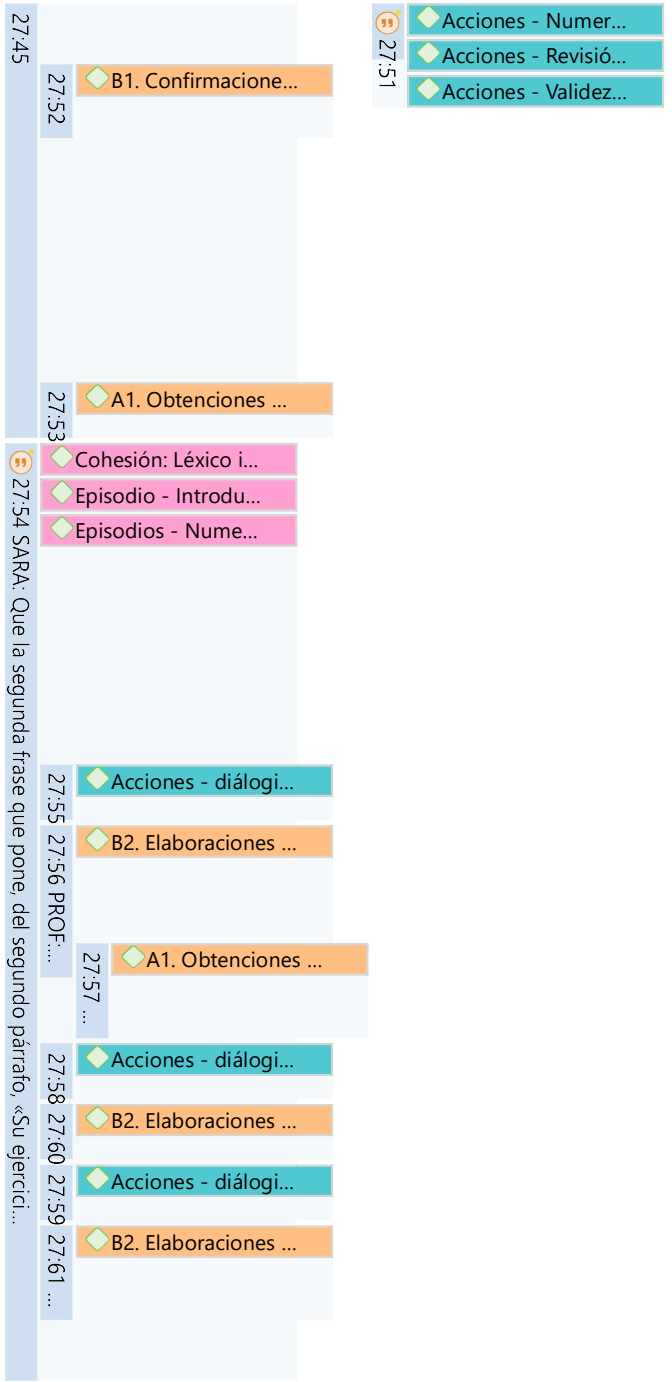
103 VOCES ALUMNADO: Sí.

104 PROF: O se lleva a cabo… O algo así, ¿no?

105 VOZ ALUMNA: Se ejerce.

106 PROF: ¿Se ejerce? ¿Se ejerce una profesión? Se ejerce un oficio…, bueno… [relee] «…su ejercicio profesional lo ejerció…».

107 VOZ ALUMNA: Claro, es que ya pone «ejercicio».



108 PROF: A ver, podría decir «…su profesión la desarrolló…» y sería un poquito más sencillo, en vez de «ejercicio profesional», que queda ahí un poco…, un poco potente, pero no está mal; si tú en vez de «ejercicio profesional» que sí es un poco retórico puedes decir «su profesión la desarrolló» o «…la llevó a cabo», «…o la ejerció durante catorce años…», «…su profesión la ejerció durante catorce años en la empresa Frudesa…» también es una posibilidad, ¿te gusta más? ¿O qué?

109 JOSE LUIS: Me gusta más «Su profesión la desarrolló».

110 PROF: O «Su profesión la desarrolló». ¿Qué os gusta más?

111 SARA: Es que lo he visto como muy…, no sé, no sé cómo decirlo. Pero es su texto, así que…

112 PROF: Ella lo ve… Sí, es su texto y no está mal. No está mal. No está mal. A ver, no está mal me refiero a que no hay errores graves, hay alguna falta que no habéis detectado aún. Pero, vaya, son sugerencias que te hacen y tú luego, piénsalas también para el resto porque… piensa que, en realidad, «su ejercicio profesional», si lo pones al final, vale, pero piensa que si todo el rato usas dos o tres palabras para decir una aquello va a quedar como un plomo. Solo te lo digo para que lo tengas en cuenta. Violeta.

113 **[EP12]** VIOLETA: «Durante estos años…

114 PROF: ¿Qué quieres decir?

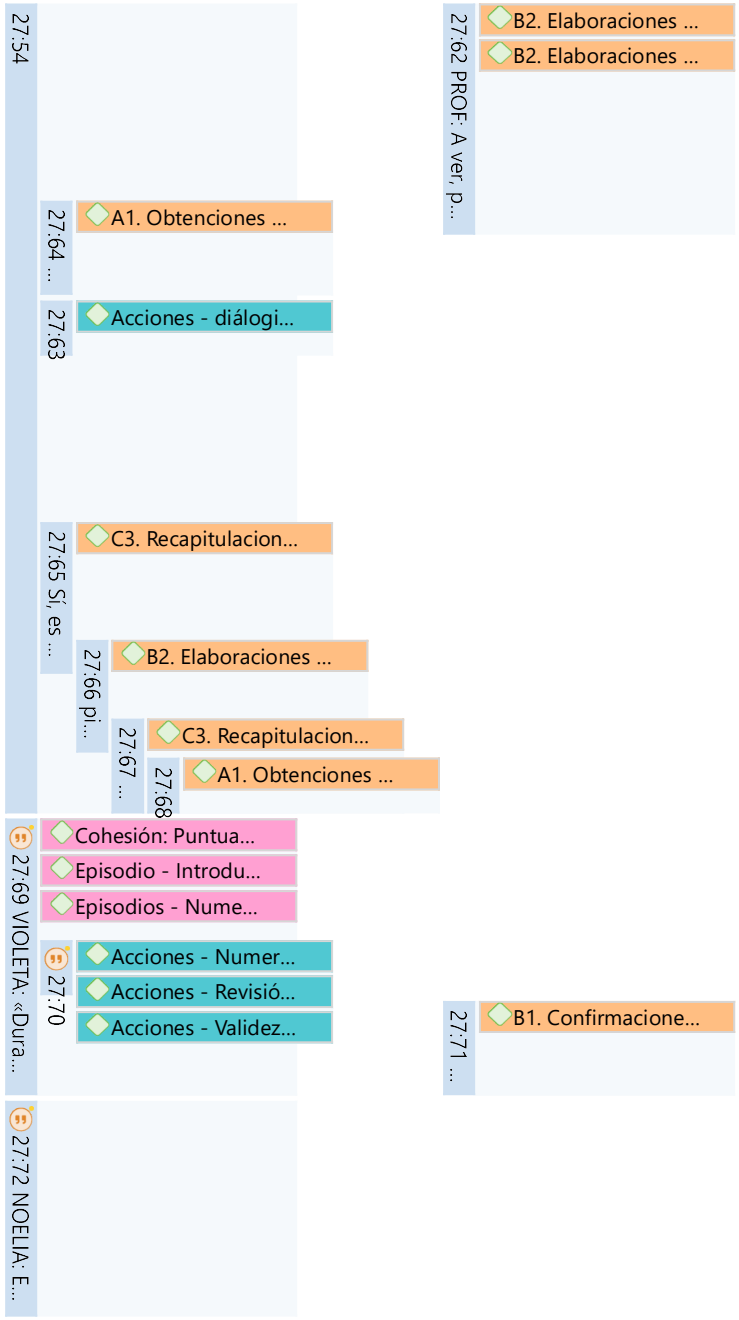
115 VIOLETA: Que después de «Durante estos años», una «coma».

116 PROF: Ah, «Durante estos años, [coma]…», podría ir una coma porque es un circunstancial, pero una más clara.

117 **[EP13]** NOELIA: El «…igual que a su madre y abuela», como al principio pone una «a», ¿luego tiene que poner una «a» delante de abuela?

118 VOCES ALUMNADO: Ya lo ha dicho.

119 VIOLETA: Ya lo ha dicho ella.



120 PROF: Qué graciosos. Es igual, si no lo ha oído que lo pregunte. Sí, lo he dicho, a mí me gusta más con «a», pero yo creo que puede prescindirse de la «a», al fin y al cabo la «a» ya está y pones los dos elementos que van detrás de la «a»; si no, lo que haces es repetir los dos elementos detrás del verbo, eh: «…igual que a su madre y a su abuela…» a mí me gusta más. Pero quizá es por influencia del valenciano, que pide mucho más la repetición de los elementos introductorios, de los «de», de las «a», de las preposiciones. Entonces yo, desde que escribo casi siempre en valenciano, en castellano pongo todos los enlaces. A ver, ¿había alguna mano por aquí? ¿Celia? ¿Eres Celia?

121 CELIA: Sí. En lo de música, ¿vale?, «…concretamente en solfeo y clarinete…», ¿solfeo?, no se hace «concretamente», quiero decir, ella se habrá especializado en clarinete, pero solfeo es una asignatura que das porque te la ponen…

122 PROF: «Te la ponen», dice [ríe].

123 VOCES ALUMNADO: Sí, es verdad. Básicamente sí, es obligado.

124 PROF: A ver, que yo también he estudiado música, sé lo que estáis diciendo. Pero no es «que te la ponen», es una asignatura…, eh…, a ver, eh… Sí, pero este «concretamente», dice «con estudios de música, concretamente solfeo y clarinete». A ver, sé lo que dices, dices que cualquier músico tiene que estudiar solfeo…

125 CELIA: Que ella no entró en música para estudiar solfeo, ella entraría para estudiar clarinete.

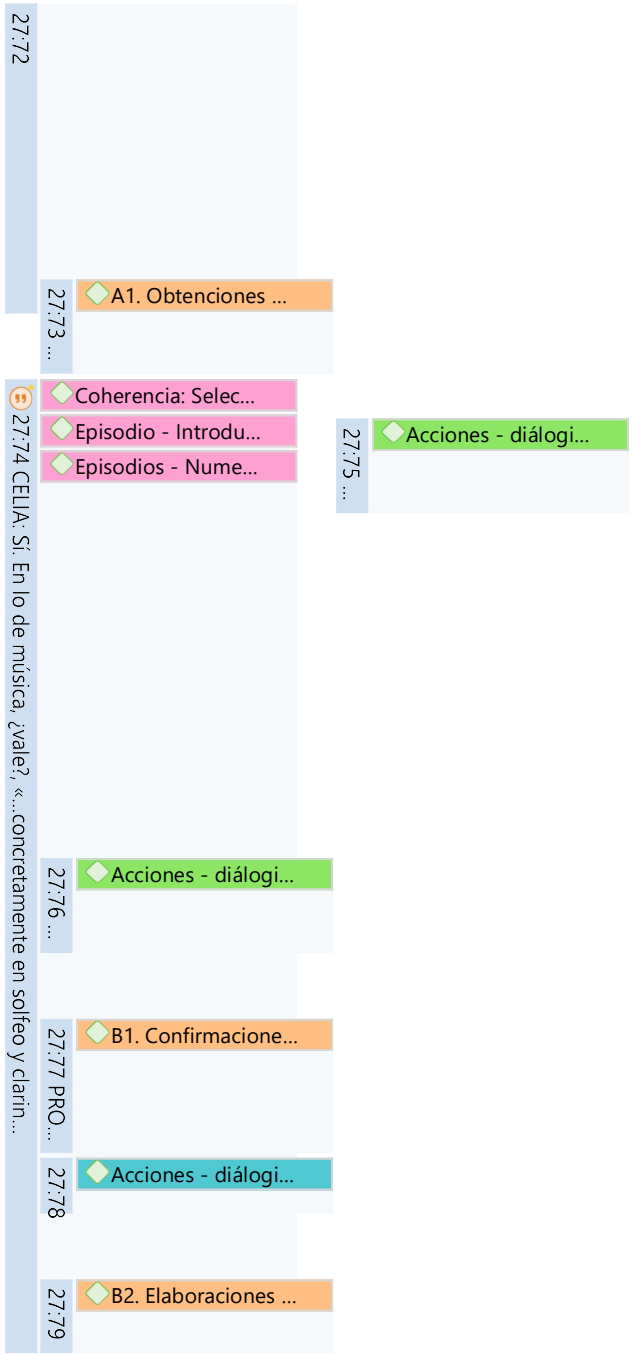
126 VOZ ALUMNA: ¿O sí?

127 PROF: Bueno, bueno, pero de todos modos, hay gente que estudia instrumento sin estudiar específicamente solfeo y yo creo que lo que él está diciendo es que sí cursó solfeo también.

128 CELIA: Pero supongo que también cursaría otras cosas.

129 VIOLETA: Sí, pero no va a poner todas las cosas que cursó.

130 PROF: A ver, a ver. Es que…, parece mentira. Vamos a ver. Si uno hace la carrera de música, evidentemente estudia solfeo y el instrumento que quiera o canto…



130 o canto si no es instrumento, porque también puede ser canto, etc. Pero hay muchos músicos y algunos muy grandes músicos, eh, de jazz, etc., que no cursaron específicamente solfeo. Quiero decir, a ver, las cosas como son, tampoco se trata de que es *sine qua non,* otra cosa es que luego aprendieran solfeo y que…, no digo que no supieran leer una partitura, pero digo que…, eh…, no es *sine qua non.* No es una cosa absolutamente… Entonces él sencillamente está diciendo que estudió las dos cosas, ya sé que es lo más generalizado…

131 VIOLETA: Pero estudiaría más cosas.

132 VOZ ALUMNA: Claro.

133 VIOLETA: Porque si ha ido al Conservatorio. Estudiaría Historia, Análisis, Armonía… ¿Por qué pone solfeo?

134 PROF: Pero vamos a ver, ¿no os estáis quejando de que da mucha información?

135 VOCES ALUMNADO: Ya, ya.

136 ANNA L: Es como si fuera futbolista y dices…, para ser defensa y hacer saque de banda. Quiero decir que si es futbolista igualmente tienes que hacer eso.

137 PROF: No, no es igual.

138 ANNA L: No es igual…

139 PROF: Yo creo que no es igual, la información.

140 ANNA L: Yo lo veo igual.

141 PROF: De todos modos, a ver, tengo en cuenta, pero a mí me parece que no está mal especificar que estudió solfeo y clarinete, no está mal. No lo veo tan llamativo, ya sé lo que quieres decir, sé lo que quieres decir. Tú eres música y a ti sí que te han puesto el solfeo…

142 CELIA: Pero cualquier persona que vaya al Conservatorio da solfeo.

143 PROF: Claro, claro. Yo también fui al Conservatorio y di solfeo, evidentemente, empecé con solfeo. Pero, lo que quiero decir es que…, eh…, es lo que os he

27:74
27:79
27:80 VIOLETA: Pero estudiaría más cosas. VOZ ALUMNA: Claro. VIOLETA: Porque...
Acciones - diálogi...

143 dicho antes, que hay músicos que no lo hicieron y él, sencillamente, concreta que dio solfeo y clarinete. Claro que luego daría los cursos de armonía y no sé qué, no me parece mal. ¿Qué les pasa con tu texto?

144 JOSE LUIS: Me tenían ganas.

145 [Risas]

146 PROF: No, no, qué va.

147 JOSE LUIS: Es broma, es broma.

148 PROF: No, pero está bien, tú estate atento a lo que te dicen porque es cierto que hay mucha información ahí metida. Por ejemplo, a mí la que no me haría demasiada falta en este primer párrafo ¿sabéis cuál es?

149 VOZ ALUMNA: «empleado en empresa de cartón»

150 PROF: «empleado en empresa de cartón» y «telefonista», si hubiera tenido…, yo digo va a tener una trascendencia… ya, inmediatamente, en este primer párrafo vamos a ver que o trabaja de telefonista o de empleado de no sé qué. No la tiene, un poco nos da igual.

151 CELIA: A ver, hombre, que luego ella haya estudiado medicina…

152 VIOLETA: Es como que ha prosperado.

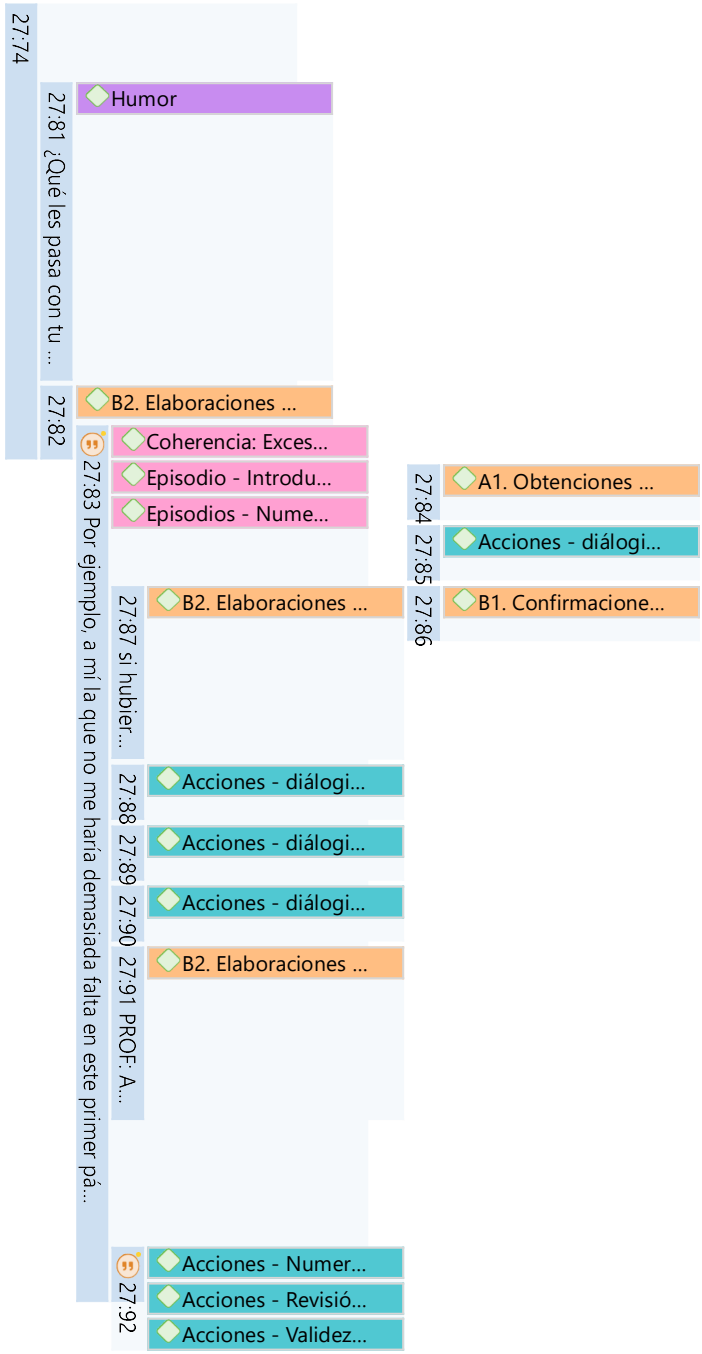
153 VOZ OTRA ALUMNA: Pero eso no tiene nada que ver.

154 PROF: Ahora es al revés. La perspectiva ahora es al revés, Violeta y…, y… Celia están leyendo de manera muy diferente a mí. A mí, en principio, esa información me parecía un poco… sobrante, pero a ellas les parece bien. Entonces, pues, la puedes dejar.

155 MIGUEL: A lo mejor ganaba mucho en la empresa de cartón.

156 PROF: Yo lo hubiera dicho de otra manera, hubiera dicho… «procedía de una…».

157 VOZ DE ALUMNA: «procedía de una familia humilde».



158 PROF: No, «humilde», no, perdón, aquí ya no estamos en una familia humilde de estas de principio de siglo, que a los ocho años se tenía que poner a trabajar…, etc., etc., que ha habido varios, o a los doce…, no, esto es otra cuestión, aparte de que nació en 1962, es que no es lo mismo. Cuando tenía diez años estábamos en el 72, en seguida llegó la democracia. A ver, vamos a ver, es diferente. «…una familia de clase media…», «media alta», «media baja», «de clase media», quiero decir…, no hace falta que sea la «alta aristocracia», pero, vaya. De todos modos, si lo quieres dejar, ellas lo perciben bien, a mí tampoco me molesta, aunque yo notaba ahí, sí, recargo de información y entre paréntesis. A ver, había más manos. Inés.

159 INÉS N: En la penúltima línea, «también médico del trabajo». Queda un poco raro, yo pondría, «…se casó con José Luis Cañes Martí, compañero de trabajo…», no sé si quiere decir eso o…

160 INÉS M: No, fue compi de la uni.

161 PROF: No, quiere decir que tiene la misma especialidad…

162 MIGUEL: La especialización es medicina del trabajo.

163 PROF: [sigue hablando] …que hicieron la misma especialidad, medicina del trabajo.

164 INÉS N: Ahhh.

165 SERGIO: Yo lo había entendido como médico de profesión.

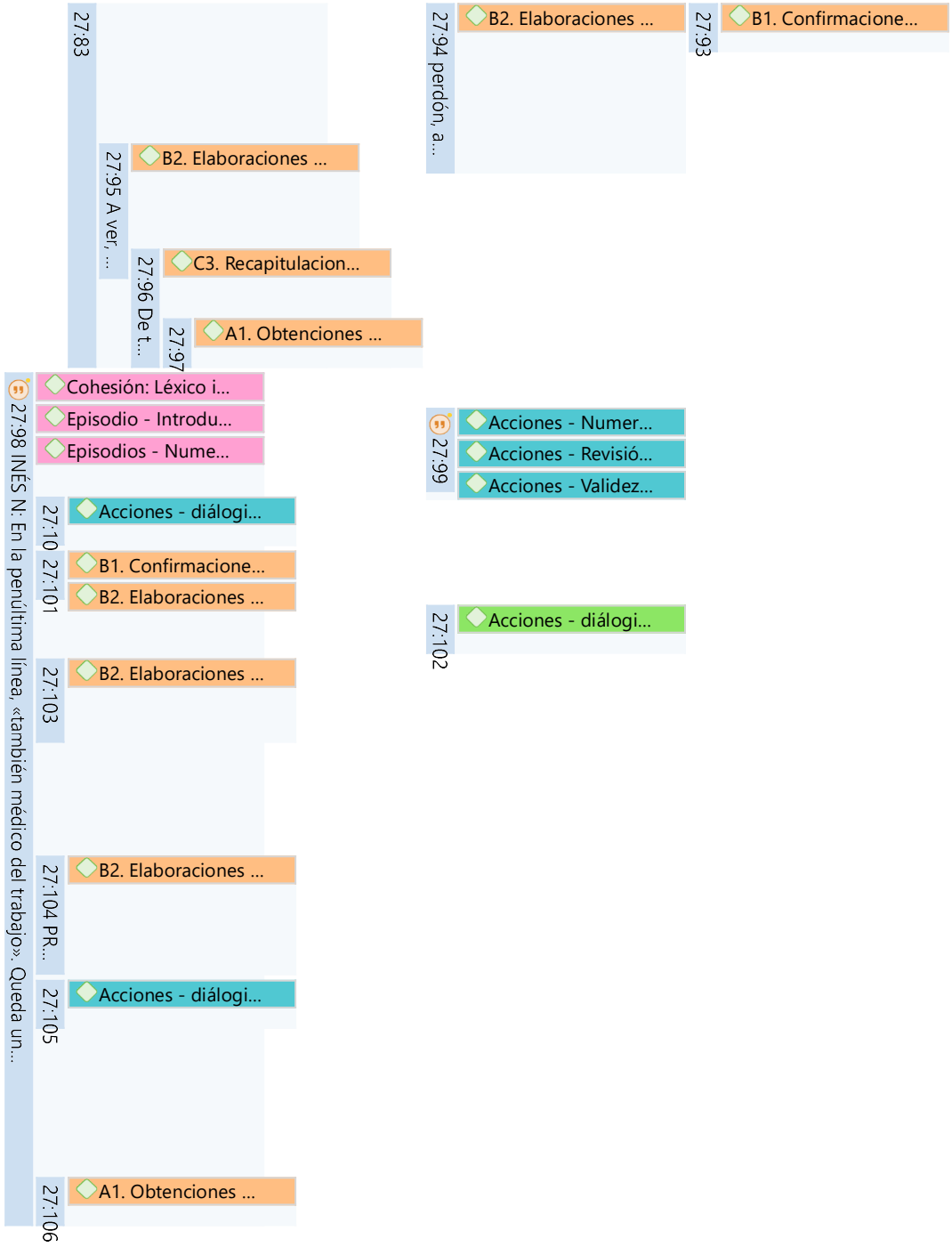
166 PROF: Yo lo dejaría, eso, porque…, es que…, es muy difícil decir lo que ha dicho sin repetir una palabra porque, claro, tienen la misma especialidad, quiere decir que tenían la misma especialidad, médico del trabajo.

167 JOSE LUIS: Lo tienes que poner sí o sí, porque se llama así el trabajo.

168 PROF: Claro, es que es médico de trabajo.

169 INÉS N: Es que no lo sabía.

170 PROF: Sí, sí, no, no, se refiere a eso, que es lo mismo que ha dicho… se especializó en medicina del trabajo y él también. Miguel.



171 MIGUEL: ¿Una «licenciatura» se estudia?

172 PROF: Vamos a ver. Hombre, igual sí, eh…

173 MIGUEL: Que no lo sé, eh…

174 PROF: ¿Dónde está, dónde está?

175 MIGUEL: «…estudió en la Universidad tal…, la licenciatura…».

176 PROF: A ver, «estudió», ¿una licenciatura se estudia?

177 VOCES ALUMNADO: Se cursa.

178 VOZ ALUMNA: También se estudia.

179 PROF: [Relee el fragmento] «…Rosa cursó… en la Universidad de…». También se estudia. Es que el otro día era diferente, cuando apareció era un poco distinto…, ¿no?, era un poco diferente, era otro… tal.

180 VOCES ALUMNADO: Era «Carrera».

181 PROF: A mí este… Si no se estudia una licenciatura, ¿qué se hace?

182 MIGUEL: No sé, como ya me suena mal todo…

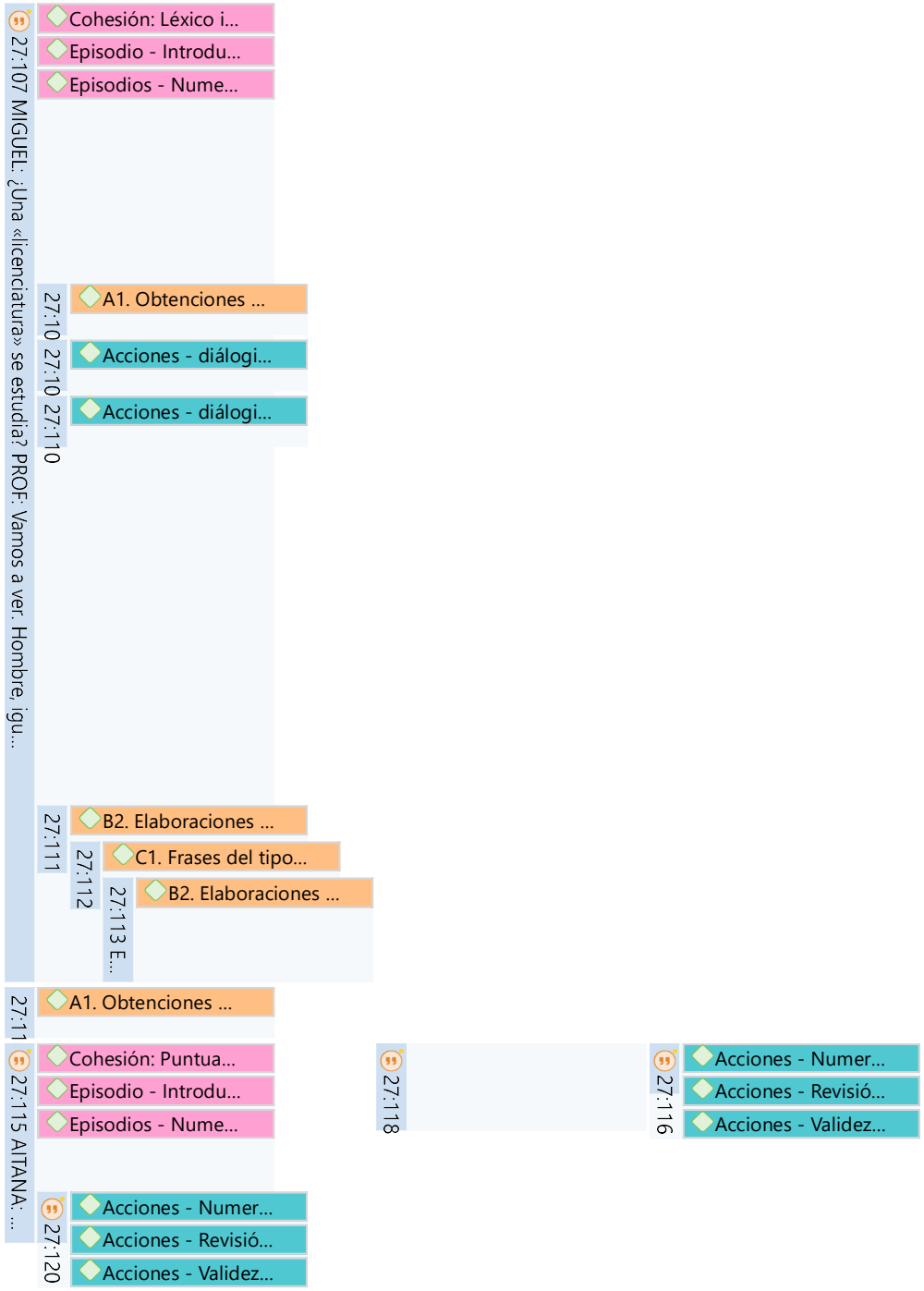
183 [Risas]

184 PROF: Noooo, no, no, no tenemos que llegar a eso. Está bien, yo creo que sí que «se estudia una licenciatura» y «se cursa» también. Yo creo que aquello fue «se estudia el título de no sé qué», era como…, no era igual… Entonces la licenciatura…, en fin, se supone que es la «carrera»…, si quieres decir «…estudió en… la carrera de Medicina», quizá es un poco más preciso, pero... Aitana.

185 AITANA: Yo pondría una coma después de «actualmente» y «Conselleria» con acento.

186 PROF: Más alto que no te oyen seguro.

187 AITANA: Que después de «actualmente» una coma y «Conselleria» con acento.



188 PROF: A ver, ¿dónde estamos, dónde estamos?

189 ANDREU: En el segundo párrafo…

190 PROF: «…y actualmente trabaja…», bueno, podrías poner una coma, pero como es tan pequeñito… Es que, si no, lo llenamos todo de comas, estaría bien la coma. Pero «Conselleria» no lleva acento.

191 AITANA: Pero es que es en castellano.

192 PROF: Ya, pero es que en castellano es «consejería».

193 CARLOS O: Pero es que pone «Conselleria de Sanidad».

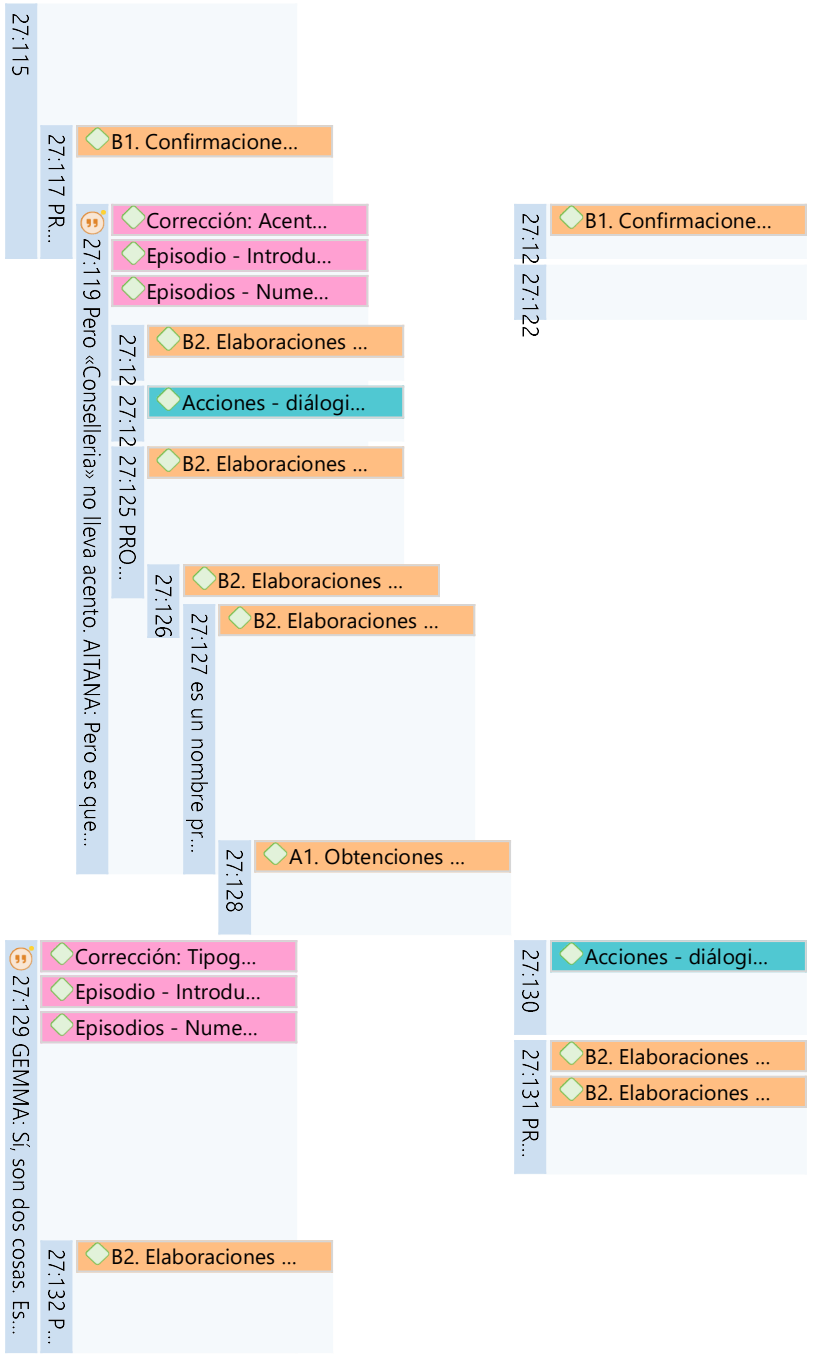
194 PROF: Ya. Se hace sin parar. Es un problema. El problema es que poner «consejería» a nosotros nos duele en el alma porque no le llamamos «consejería» a la «conselleria» y los «consejeros» no son «consejeros», son «consellers», *aleshores, pots mantenir el valencià i posar* «Conselleria de Sanitat i Salut Pública» y ya te quitas un problema, es un nombre propio, lo puedes dejar así. Si lo pones en castellano, en teoría tendrías que poner «Consejería», pero esto que ha hecho él, lo hace todo el mundo. Quiero decir, todo el mundo lo pone medio en valenciano y medio en castellano y «Conselleria» no puede llevar acento porque es una palabra valenciana de «conseller», que es «consejero». Pero esto lo hace todo el mundo, mezclar medio nombre en valenciano y medio en castellano. ¿Aún hay una mano? ¿Gemma?

195 GEMMA: Sí, son dos cosas. Eso de valenciano, si lo pones en valenciano, ¿se pone en cursiva o no?

196 PROF: No, no, no, no porque es un nombre propio. Otra cosa… Es como si tú pones New York no lo pones en cursiva, es un nombre propio o, yo qué sé, u otra palabra, porque New York decimos Nueva York pero… ¿cuál?

197 CARLOS O: No, no.

198 PROF: No sé, la que sea, son nombres propios y no… Otra cosa es que tú digas… Imagínate que Rosa María Camps *parla valencià* e introduces unas frases suyas literales, aparte de ir entre comillas porque tal…, las pones en cursiva. O que



198 dices… o que haces referencia a las labores del campo… Imagínate las que dijo el otro día Sergio, ¿te acuerdas, Sergio? Imagínate que estuvieran bien en valenciano y quisiera nombrarlo en valenciano porque tiene que ver con…, cómo lo decía su abuela, entonces las tendría que poner en cursiva. ¿De qué te ríes? Nos acordamos, ¿eh?, del… nos acordamos perfectamente.

199 [Risas]

200 PROF: Inés. Ah, Gemma tenía otra, espera.

201 GEMMA: En la última línea del primer párrafo, ¿«Durante estos años» no llevaría una coma?

202 PROF: Ya lo ha dicho Violeta.

203 GEMMA: Vale, lo suponía, vale.

204 PROF: Vale. Podría llevar una coma, sí, eh. Inés [N.].

205 INÉS N: Si fuera, por ejemplo, el nombre de un libro, ¿se pondría en cursiva o…?

206 PROF: El título de un libro en cursiva, sea en castellano, sea en lo que sea. Los títulos de libros, y de cuadros, de obras de arte…

207 VOZ DE ALUMNA: Se escriben entre comillas.

208 PROF: Entre comillas no, cursiva.

209 VOZ ALUMNA: ¿Y si escribes a mano?

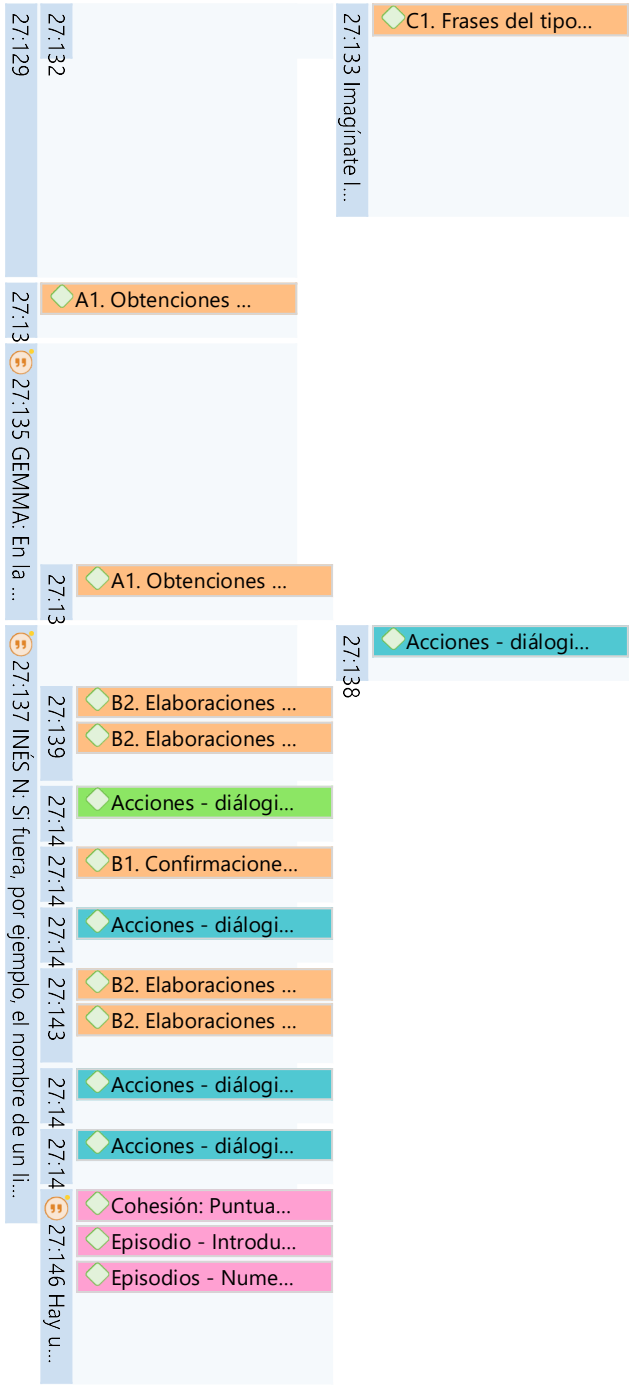
210 PROF: Subrayado. La cursiva a mano equivale al subrayado, metéroslo en la cabeza. La cursiva, a mano, subrayado. ¿Vale? Equivale así.

211 VIOLETA: Yo lo ponía entre comillas.

212 VOZ DE ALUMNA: Yo también.

213 PROF: Ya lo sé, ya. Me canso de cambiarlo, pero da igual. Hay una cosa que no habéis dicho: «En cuanto a sus aficiones, aparte de la música, le encanta la costura, igual que a su madre y su abuela». Falta una coma.

214 MIGUEL: Iba a decir eso.



PROF: ¿Ibas a decirlo?

MIGUEL: No exactamente. Pero bueno, falta una coma.

PROF: Ahí sí falta una coma, aquí, [señala a la vez que lee] «…aparte de la música…», ahí sí, porque esto es un inciso claramente [hace gestos como si ese fragmento fuera una pieza que se puede quitar o poner].

MIGUEL: Pero queda como un pegote, ¿no?

PROF: ¿Cómo que pegote?

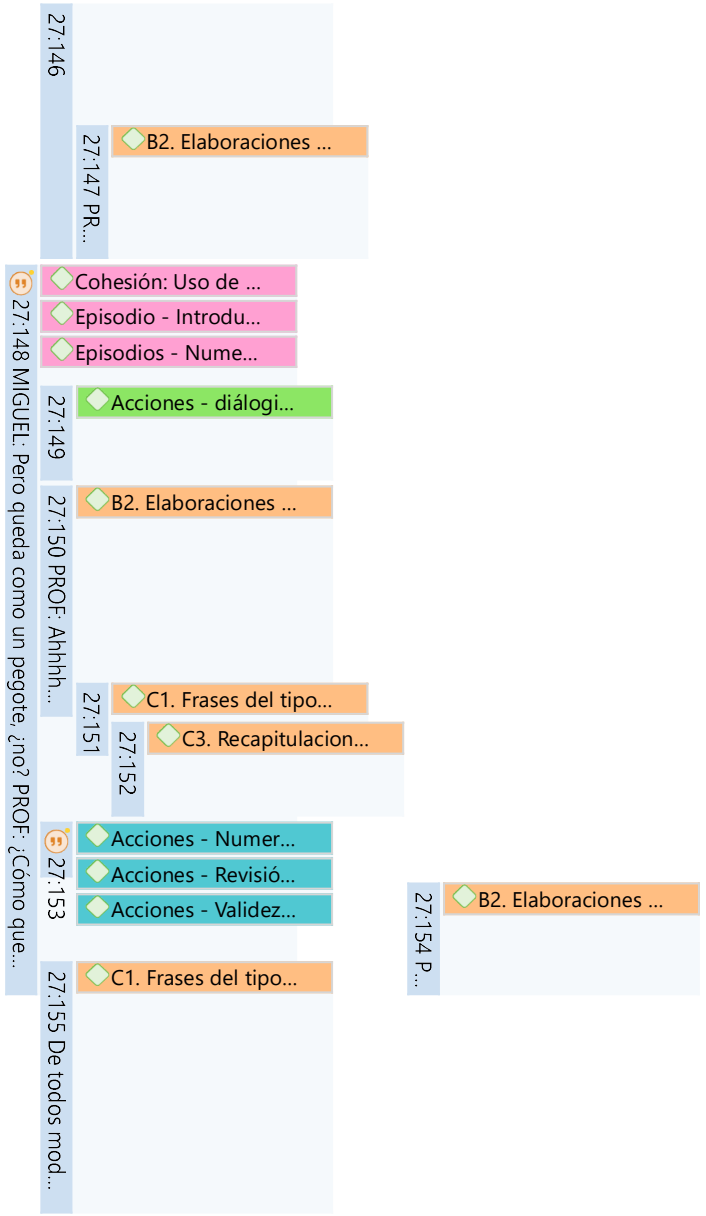
MIGUEL: No, la coma no. La coma no, la frase en sí, que está hablando de… Y ya, en la última frase, «En cuanto a sus aficiones…» y lo pone ahí.

PROF: Ahhhh, bueno, vale. Es cierto que…, vale, es cierto que ha intentado cerrar con una información que no había proporcionado todavía... Sí, se nota un poquito, dice, bueno y tengo que poner esto porque si no, faltan cosas y no acabo de tal… Bueno, no está mal, si se te ocurre alguna manera de enlazarlo menos abrupta, porque sí que es cierto que es un poco brusco… dice, bueno, y como tengo que cerrar esto, tengo que añadirlo, vale, eso lo hemos percibido los lectores, eh, eso se percibe en seguida. Pero mal no está no está. Si se te ocurre un enlace más suave…, eh…

VIOLETA: Pues algo… Que ponga algo de los hijos o algo.

PROF: «…Se casó con tal…, tal… con quien tuvo dos hijos», no sé, «Rosa…», «Además de su familia y su trabajo, Rosa disfruta de…», yo qué sé, no sé, podrías enlazar de alguna manera con lo anterior… De todos modos, no está mal, eh… Errores computables, el sujeto aquí [señala el segundo párrafo]: no empecéis párrafos sin sujeto y, bueno, esta coma en realidad, aunque solo es una coma, pero es una coma que tiene que estar. La redundancia de lo de Alzira…, yo creo que eso lo puedes resolver, rehazlo de otra manera, pero eso no es para descontar nota. Vale.

[Aplausos]



28. Revisión de la vigésimo octava entrada del blog (C28): María (0:52:13 a 1:05:29)

PROF: ¿Cómo vamos de hora? Porque sé que Miguel había pedido que hiciéramos frases.

VOCES ALUMNADO: Media hora.

MIGUEL: Sí, pero me tengo que ir.

PROF: ¿Te tienes que ir? Hombre…

VOCES ALUMNADO: Pues seguimos. Te lo grabamos.

MIGUEL: Grabadlo.

PROF: Vente un día a… tutorías.

MIGUEL: O si puedes colgar algunos ejercicios más.

PROF: ¿Más? ¡Ya tenéis dos!

VOCES ALUMNADO: Solo dos. Solo dos.

PROF: Cómo solo dos, tenéis veinte [se refiere a que cada ejercicio tiene diez frases], de los cuales uno es un examen real.

VOZ ALUMNA: Pero ya lo habíamos hecho en clase.

MIGUEL: Si buscamos exámenes reales, ¿saldrán?

VIOLETA: No, no salen, yo he estado buscando y no salen.

VOZ DE ALUMNA: Ya lo habíamos hecho en clase.

PROF: Ya, claro. Es que no os voy a poner nuevos. Os he subido los que hemos hecho en clase porque alguien no los tenía. ¿Qué queréis? ¿Qué queréis? Va, pedidme cosas, que estoy hoy…

VOCES ALUMNADO: Más frases para hacer, más frases para hacer.

PROF: ¿Diferentes? ¿Que no hayáis hecho en clase todavía? Claro, conforme más os doy, más se me reduce a mí las variantes para el examen, pero, vale.

VOZ ALUMNA: Las del examen si quieres.

PROF: Sí, claro, *l'altra,* Calista. la lista. A ver, va, pide, Miguel.

VOZ ALUMNA: Que suba frases.

MIGUEL: Claro, esa es mi petición.

PROF: Que suba…, eh…

MIGUEL: Mi último deseo, ya que no te vamos a ver otra vez… Hasta el examen.

PROF: Bueno, perdona…

VOZ ALUMNA: Hasta la revisión…

PROF: Qué mala [se refiere a una alumna que bromea con que Miguel va a suspender]. Bueno, aparte, si no me veis hasta el examen es porque no queréis. Si alguien necesita tutoría que haga el favor de solicitarla, eh. Así que no digáis que tal.... Vale, subiré alguna, no sé si subiré diez o cinco, pero subiré algunas más, desde luego, sin solución, la solución la tenéis que dar vosotros, si tenéis dudas…

MIGUEL: Ya hablaremos entre nosotros.

PROF: Exacto, o me lo preguntáis. Bueno, se acepta la petición, va. Bueno, Miguel, gracias.

MIGUEL: ¿Quieres que te dé un abrazo? Me despido, pero te veremos en el examen. [Miguel le da un abrazo a la profesora].

[Risas y aplausos]

34 PROF: Que esto queda todo grabado, cortar y pegar. Que a mí esto me da mucha vergüenza.

35 [Risas]

38 PROF: Eh… Además, me da un abrazo… y si luego suspende,
39 qué. No pasa nada, no es incompatible, pero, vaya. Venga, va, vamos a seguir. Hacemos otro, ¿no?

40 VOCES ALUMNADO: Sí.

PROF: ¿María Belda está?

MARÍA B: Sí.

41 PROF: Vale, muy bien, María, vamos allá. Vamos a apagar un
42 poco el aire porque aquel sector se nos está congelando, cuando nos muramos de calor este sector, lo volvemos a poner.
43 Vale, María, vamos a atender. Ella y su título también, ¿eh?
44 «María».

45 [Risas]

PROF: Venga va.

MARÍA B lee la entrada.

28:1 Vale, María, va...

A1. Obtenciones ...

MARIA

Maria Inmaculada Ureña Castelló (Aielo de Malferit, Valencia, 8 de diciembre de 1932), nacida en una familia humilde, se caracteriza por ser una mujer fuerte y valiente. A los seis años, tuvo que cuidar de su hermano pequeño tras el fallecimiento de su padre, que a sus 32 años murió en un bombardeo en Algemesí. Tras esto, Maria, con tan solo doce años se vio obligada a ponerse a trabajar para sacar a su familia adelante. Años más tarde, conoció a su marido, Ernesto Belda Fenollar, con el que emigró a Francia para poder mejorar su situación económica y comprar una casa en España. Durante su estancia allí, tuvieron a su primera hija MªCarmen. Cuando

45 consiguieron suficientes recursos, volvieron a su país donde nació su segunda hija, Alicia. Posteriormente, con 61 años, Maria perdió a su marido tras una larga enfermedad. A todo esto, se sumó la muerte de su hermano y su madre, pero pese a ello, Maria nunca ha perdido la esperanza ni las ganas de luchar y seguir hacia delante.

46

PROF: Es muy chulo, eh, ver las vidas…, a ver, espero que seáis conscientes de la suerte que tenemos, yo me incluyo, por Dios, que cuando leemos biografías de personas que han nacido…, bueno, hubo algunos…, hay algunos más antiguos todavía, de principios de…, de 1907 o 1908, pero 1930, veintipico, treinta y pico…, casi todo el mundo, claro, vivió la guerra y la posguerra, además la primera posguerra durísima, los años cuarenta, treinta y cuarenta, la guerra en los treinta y luego los cuarenta, que fueron durísimos, entonces, y, a ver, los estudios no eran como ahora, ahora, casi cualquier persona que quiera de verdad, estudia, con ayudas, con tal, antes no era igual, eh, no era igual. Hace poco corregí uno que decía, eh, «a pesar de que tuvo que dejar de estudiar a los dieciséis años…», ¿quién era? [se refiere a alguna de las biografías leídas], lo corregí y lo leí ayer, eh…, «…ella siguió…», …ella aprendió…, le gustaba mucho escribir y escribía cartas para los vecinos, y les leía las cartas, en fin, no sé, pero tuvo que dejar de estudiar. Y las mujeres más. Y perdonad, lo de la vida de las mujeres todavía más, hay que ser consciente de ello, también es muy importante, aparte de escribir, pero esto es muy importante. Bueno, vamos allá [relee la entrada] «Maria Inmaculada Ureña Castelló…», que suponemos que su nombre ya es así, en *valencià,* vale. «… (Aielo de Malferit, Valencia, 8 de diciembre de 1932), nacida en una familia humilde, se caracteriza por ser una mujer fuerte y valiente…». Yo, es que hay algo que no he entendido, por eso lo voy a volver a leer, porque no sé si no lo he escuchado bien, no he entendido muy bien los viajes para aquí y para allá, es

28:2 PROF: Es muy chulo, eh, ver las vidas..., a ver, espero que seáis consci...
Progreso derecho...

28:3

28:4 ...
Coherencia: Falta ...
Episodio - Introdu...
Episodios - Nume...

47 verdad, ¿cómo que se compró una casa en España?, ¿pero no estaba en Aielo? Quiero decir, a mí es lo primero que me ha saltado…, pero no sé si me he saltado algo…,

48 AITANA: Estaba en Francia pero se compró una casa en España para poder volver.

49 VOZ ALUMNA: Se fue a Francia para poderse comprar una casa en España…

50 AITANA: …o sea, *per a treballar*…

51 PROF: Eso no lo ha dicho…

52 VOCES ALUMNADO: Sí, sí.

PROF: Un momento, espera, espera, vamos a ver, vamos a ver. «Maria Inmaculada Ureña Castelló (Aielo de Malferit, Valencia, 8 de diciembre tal… tal…), nacida en una familia humilde, se caracteriza por ser una mujer fuerte y valiente. A los seis años, tuvo que cuidar de su hermano pequeño tras el fallecimiento de su padre, que a sus 32 años murió en un bombardeo en Algemesí. Tras esto, Maria, con tan solo doce años se vio obligada a ponerse a trabajar para sacar a su familia adelante. Años más tarde…», ahí hay un *quid* de la cuestión porque estamos hablando hace un momento de «doce años» y luego dices «años más tarde», hay que…, deberías precisar un poquito, ¿diez o cinco?, ¿de doce a diecisiete o de doce a veintidós? Algo, un poquito, o «Dos décadas más tarde», quizá, o «Una década más tarde», o no, lo digo para cambiar lo de «años» porque hay muchos «años» que no los vas a poder quitar porque son…, y, sin embargo, si la cosa fuera sobre una década después, podemos quitar unos «años» ahí, eh. Supongamos «…Una década más tarde, conoció a su marido, Ernesto Belda Fenollar, con el que emigró a Francia…», ahora sí, «…para poder mejorar su situación económica y comprar

28:4
28:5 A… Acciones - diálogi…
28:6 V… Acciones - diálogi…
28:7 Años más tarde…», ahí h… B2. Elaboraciones …
B2. Elaboraciones …
Cohesión: Léxico i…
Episodio - Introdu…
Episodios - Nume…

una casa en España…», vale, vale, que no lo había entendido. «Durante su estancia allí», en Francia…

VOZ DE ALUMNA: Parece que sea en España.

PROF: Cuidado, aquí hay una imprecisión que casi está cerca de la…, de la…, del error de cohesión, porque este «allí» [lo señala en la pantalla] hace referencia al lugar anterior al que pueda hacer referencia y el lugar anterior es «España» [lo señala en la pantalla]. Los lectores, que estamos en tal…, entendemos que será Francia, pero no lo deberías decir así, «…Durante su estancia en… el país de los galos…» o yo qué sé.

MARIA B: Era por no repetir.

PROF: Ya, ya, pero…

VOZ DE ALUMNA: En el extranjero.

PROF: «…en el extranjero…», o «…en la Galia…» o en la ciudad, si tenéis la ciudad concreta donde… y así no pones «Francia», o no sé, París o Carcasonne o donde sea…

VOZ ALUMNA: En Potries.

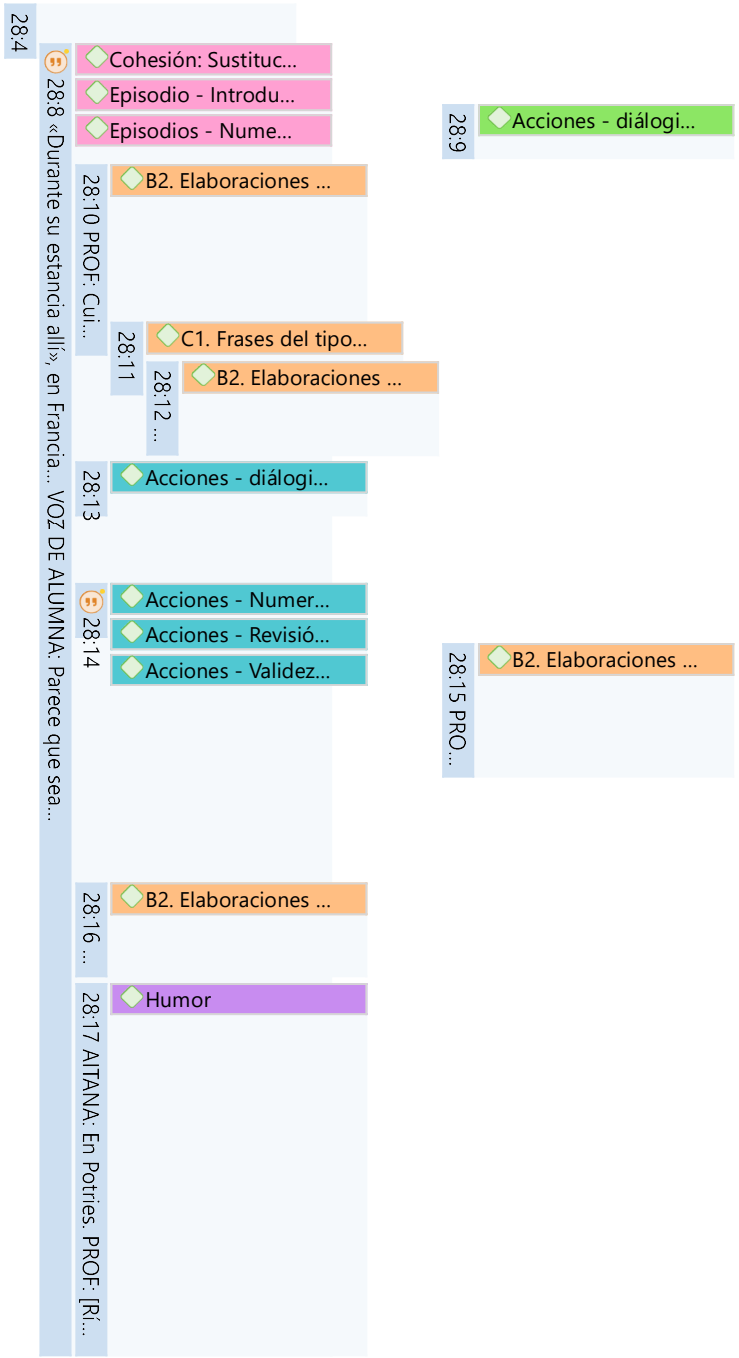
PROF: [Que no ha oído todavía la broma sobre Potríes] «…Durante su estancia en no sé dónde…» o en…, cómo se llama esto, en Montpellier, donde sea…

AITANA: En Potries.

PROF: [Ríe] Lo iba a decir, pero no lo he dicho porque digo «Aitana tiene que estar de mí hasta las narices» [lo dice por la broma continuada desde que apareció por primera vez «Potries» en el texto de Carmen].

[Risas alumnado y profesora]

PROF: No lo he dicho porque digo ya le he gastado veinte bromas con esto… Qué buena es, muy buena, muy buena.



65 Medio punto más, [risas] por el sentido del humor. Vale, «…Durante su estancia en… Montpellier, tuvieron a su primera hija MªCarmen». A ver, ese «MªCarmen» no me gusta mucho. Desde luego, lo separamos [se refiere a separar «Mª» de «Carmen» con un espacio] y yo pondría…

66 VOZ ALUMNA: «María del Carmen», queda muy largo.

67 VOZ OTRA ALUMNA: Yo pondría «Mari Carmen».

68 PROF: ¿«Mari Carmen»? Escrito «Mari», no.

69 VOZ ALUMNA: No, no.

70 PROF: Así [señala como está en la pantalla] pero con un espacio en medio. A mí…, yo pondría «M. Carmen», pero, vaya, da igual. «Mª [separado] Carmen. Cuando consiguieron suficientes recursos, volvieron a su país…» [detiene la lectura] «…a su país de origen…» diría yo, ¿no? O qué, [sigue leyendo] «…donde nació su segunda hija, Alicia. Posteriormente, con 61 años…», claro, ahí hemos dado un salto muy grande, ¿no?

71 VOZ ALUMNA: Es que de los «doce» a los «61».

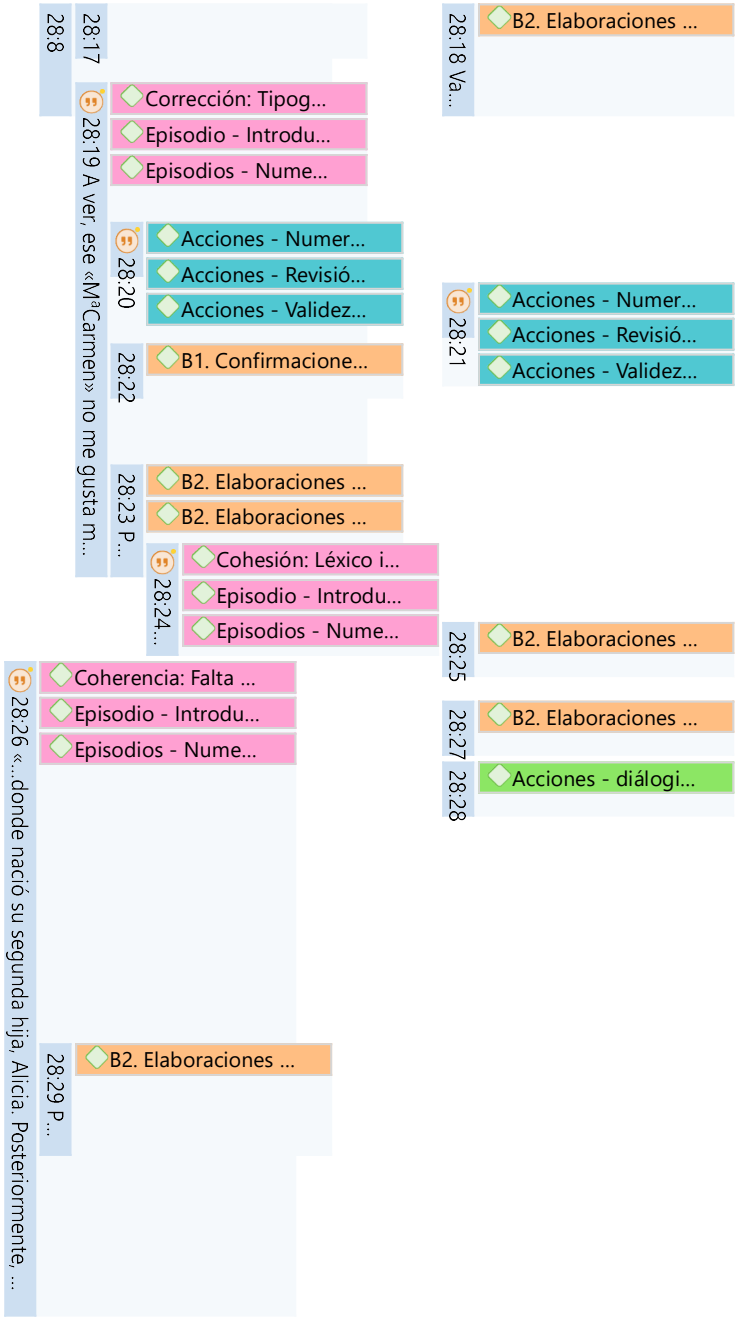
72 PROF: Claro, eso es lo que pasa que hay que precisar un poco más…

73 VOZ ALUMNA: Bueno, está teniendo hijos…

74 [Risas alumnado]

PROF: Claro, aquí [señala unas líneas anteriores], era una década más tarde, y aquí ya no es solo «Posteriormente», es «veinte años…» o los años que sean o… o… Porque, claro, de haber tenido una hija a los 61 por lo menos han pasado… quince años por lo menos, quizá veinte, probablemente veinte.

INÉS M: Más, que antes no se tenían… con cuarenta y cinco…



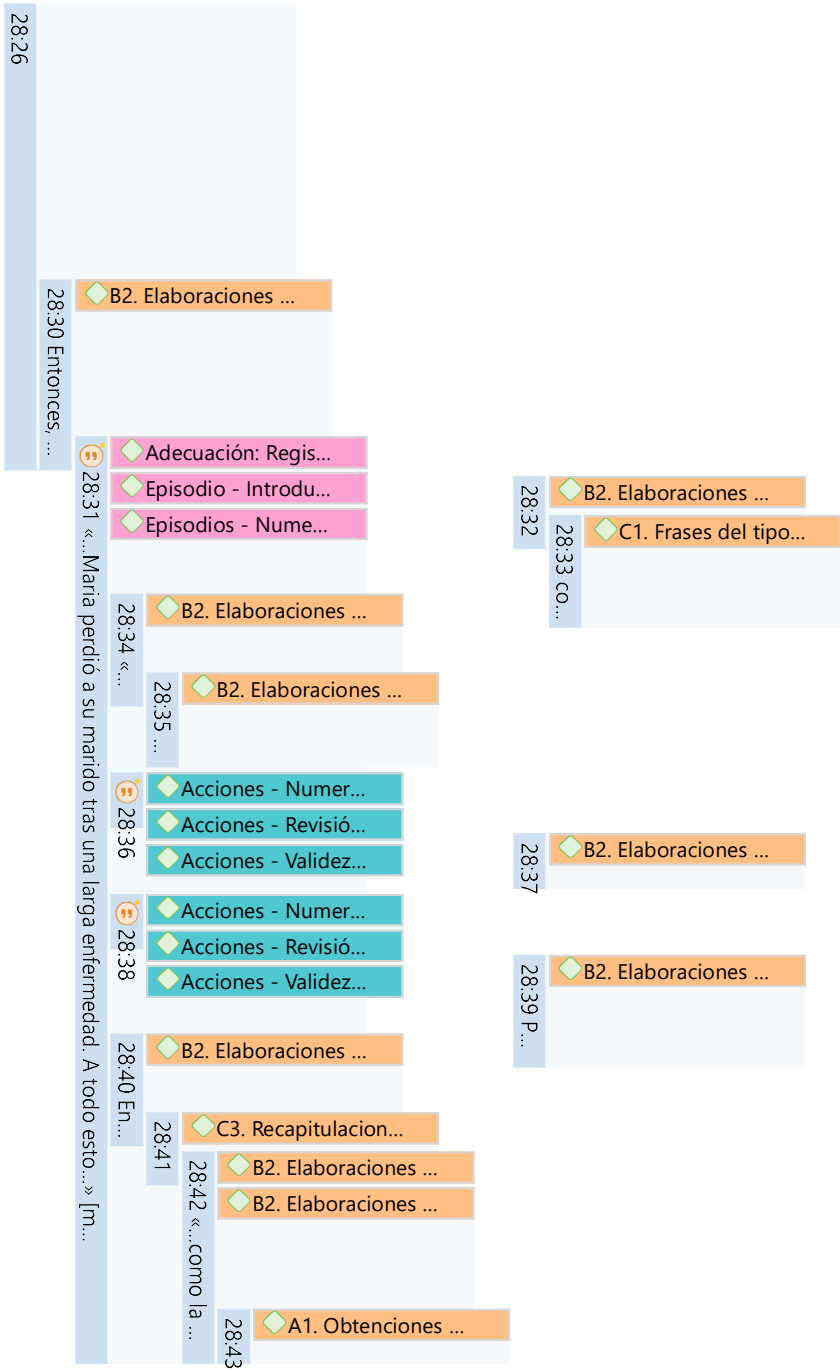
77 PROF: Ya lo sé…, hombre, se pueden tener hasta cuarenta y… Y más ahora, con todos los avances técnicos que hay, que a mí me parece muy bien, todo el mundo se mete con eso pero a mí me parece fantástico, así las mujeres pueden estudiar tranquilamente antes de estar embarazadas, qué pesadilla, el embarazo ese ahí, en la carrera. Que cada uno haga lo que quiera, pero, de verdad… Esto hay que borrarlo también de la grabación. Entonces, aquí, quince años tal o veinte años tal, pero… O, sencillamente… No sé, algo hay que cambiar, ese salto es demasiado grande como para decir «posteriormente», que parece que pasen unos pocos años, eh. No es que esté mal…, bueno, es una imprecisión, sí. «…Maria perdió a su marido tras una larga enfermedad. A todo esto…» [mueve la cabeza negando], «a todo esto» es muy coloquial, como uno tuyo que te he puesto por ahí [habla a Carlos O.], ¿has mirado la corrección?, no la tuya…, vale, míralo. «A todo esto», estamos hablando aquí y «a todo esto» no, esto es coloquial, es una cuestión de adecuación, «a todo esto» no. «Entre tanto», quizá, o algo así, si quieres decir, o…

78 GARI: «Además».

79 PROF: «Además», o, sencillamente…

80 VIOLETA: «En esta época».

81 PROF: Y no «…se sumó…», «A todo esto, se sumó…», no, porque «A todo esto, se sumó…» es lo que queda muy coloquial, muy oral. Entonces hay que decir, eh… «Además…» o «También…» o «Entre tanto sucedió… la tragedia…» o «…sucedieron más tragedias…», no sé, estoy proponiendo cosas pero tienes que darle vueltas, «…como la muerte de su hermano y de su madre…», «…y su madre. Aunque Maria nunca ha perdido la esperanza…» o «A pesar de estas tragedias…», no sé cómo lo puedes poner, pero, aquí, esto de «A todo esto, se sumó…» muy coloquial, demasiado. Laura.



82 LAURA Ma: ¿Poner tantas veces «Maria» a lo largo del texto está bien?

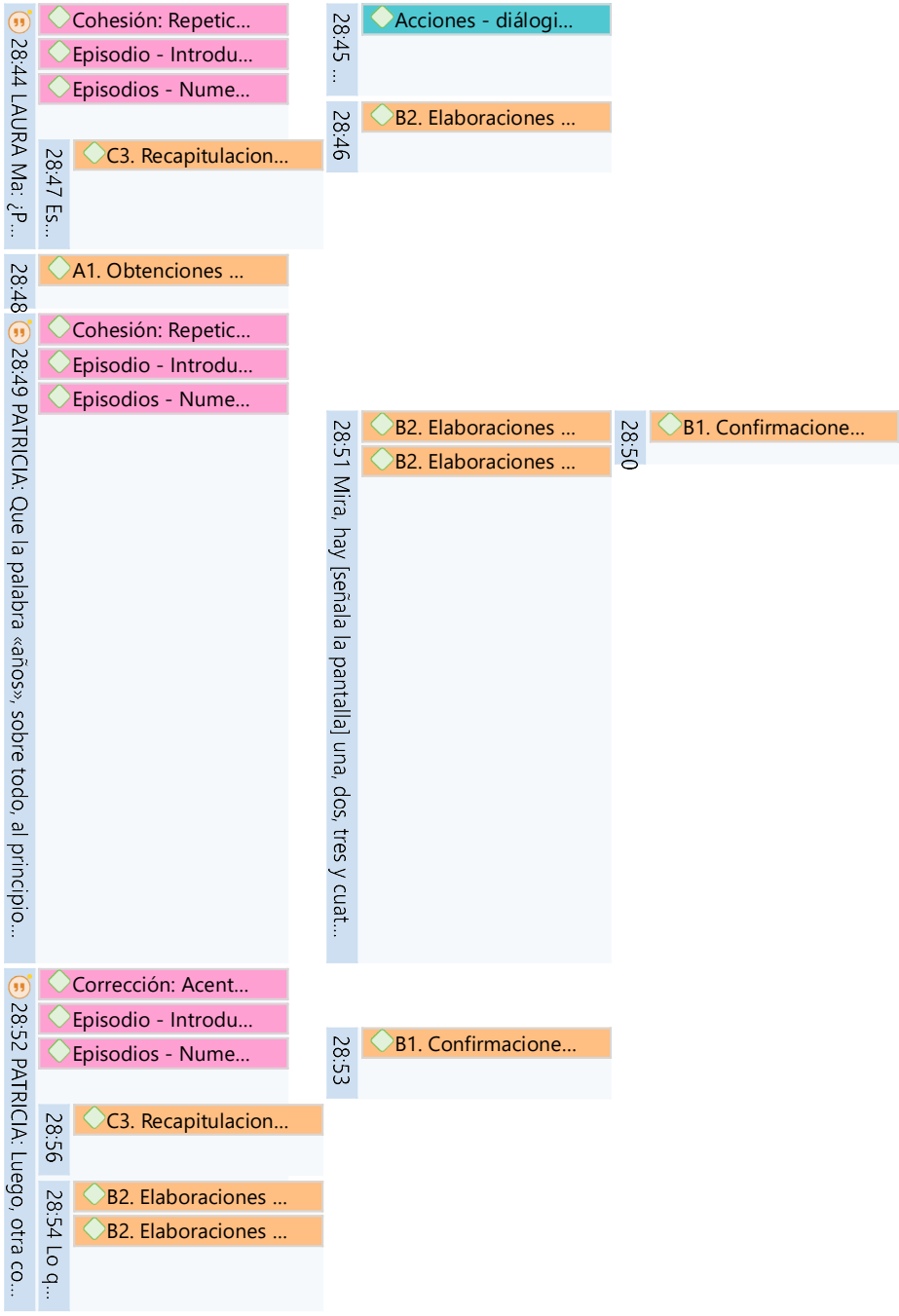
PROF: A mí, por ahora, aquí, no me ha molestado, eh, quizá puedas quitar alguna… Eso sí, cuando cambies de párrafo,
84 sujeto, eh, por favor, y por lo menos «ella» o «él», el sujeto a lo mejor no tiene por qué ser el nombre exactamente, pero…
85 Patricia quiere decir algo.

PATRICIA: Que la palabra «años», sobre todo, al principio se repite bastante.

PROF: Mucho, por eso le he dicho… Mira, hay [señala la pantalla] una, dos, tres y cuatro seguidas, entonces aquí, «Una década más tarde» o «Media década más tarde» o lo que corresponde…, y así te quitas uno, pero es que aquí es muy difícil cambiarlos porque, claro, es importante que a los seis años y a los…, saber que es a los seis y a los doce porque es de mucha precisión. También su padre murió joven, entonces el
86 fallecimiento de su padre… Bueno, quizá podría quitar ese dato [se refiere a la edad en la que falleció el padre], aunque en
87 realidad…, eh…, «…A los seis años, tuvo que cuidar de su hermano pequeño tras el fallecimiento de su padre, que murió en un bombardeo en Algemesí», lo que pasa es que entonces no nos imaginamos cómo de mayor era su padre y era muy joven, tenía 32 años.

PATRICIA: Luego, otra cosa, «Maria» lleva acento, ¿no?

PROF: Es lo que le he preguntado, lo primero que le he preguntado, yo le he dicho ¿su nombre es en valenciano?, porque si es en *valencià no porta accent*. Y me ha dicho «sí». Y si no lo es, ella lo quiere hacer así, y ya está. Que yo ya lo he visto venir, el percal. Lo que pasa es que si «Maria», e «Inmaculada» ¿qué?, uno en *valencià i un en castellà?* [Se refiere a los nombres de la persona biografiada].



88 VOCES DE ALUMNADO: Ya.

89 PROF: Porque «Immaculada» *seria amb dues emes.* Bueno, haz lo que quieras, pero que sepas que los castellanos sabemos que «María» lleva acento y los valencianos sabemos que
91 *«Immaculada» porta dues emes,* eh. Así que, arréglalo como quieras, o le añades una «m», o sea, cambias una «n» por una
92 «m» o le pones un acento a «María». Lo que más cómoda te sientas, no nos hace falta que sea la realidad absoluta. Pero
93 que seas coherente, ¿vale? Sergio.

SERGIO: Eh, en la penúltima línea «A todo esto, se sumó la muerte de su hermano y de su padre…», eh…, «de su madre», eh…, «su hermano» y «su madre» son dos personas, entonces serían «las muertes», por lo tanto sería «…se sumaron las muertes…».

PROF: Bueno, bueno…, a ver.
94

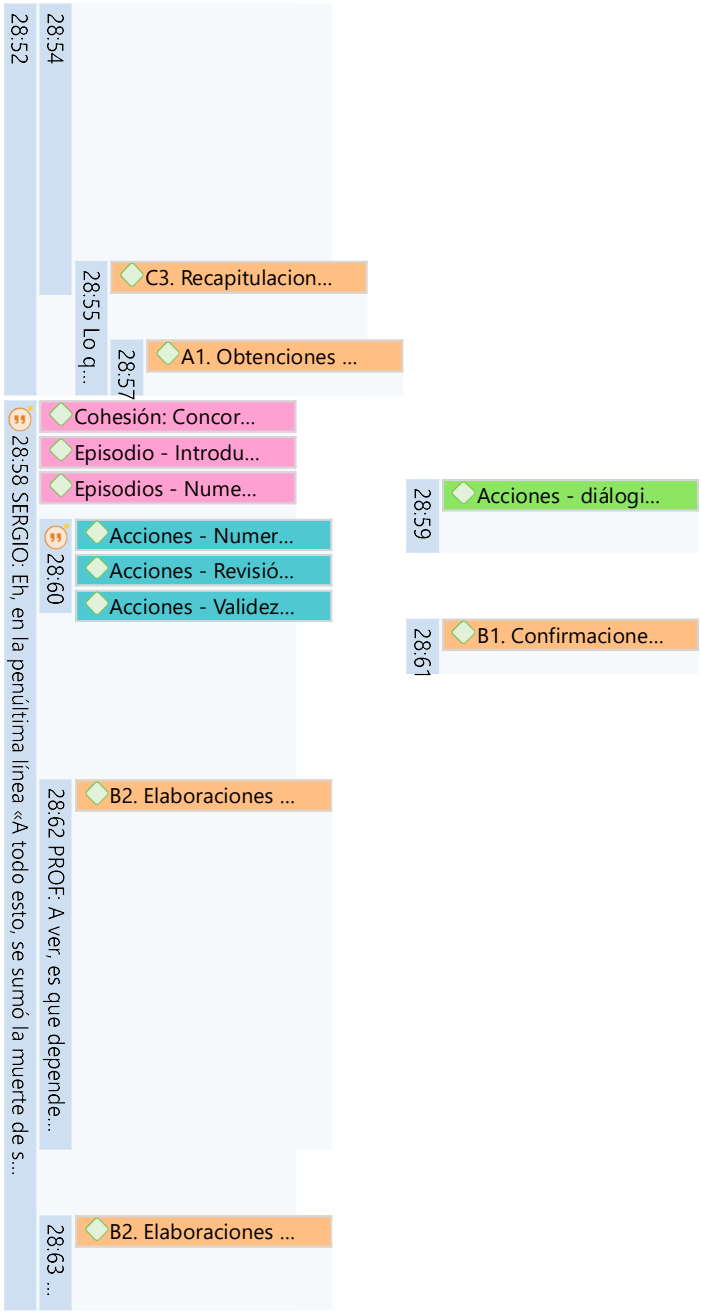
SERGIO: Es que, claro, lo he estado pensando pero, digo…, es
95 que me suena raro.

PROF: A ver, es que depende dónde hagas la elipsis, porque si
96 ella dice… Esto ya hemos dicho que va a cambiar porque «A todo esto, se sumó» queda muy oral, pero, en todo caso, da igual, me interesa la pregunta, [señala la pantalla] «…se sumó la muerte de su hermano y se sumó la muerte de tal…», si la elipsis es de todo el tal…, no está mal, «…se sumó la muerte de su hermano y de su madre…». Si tú quieres decir «…se sumaron las muertes…», también puedes hacerlo, pero…, quiero decir, puedes elegir, pero está bien de las dos maneras.

SERGIO: Yo, es que, lo he estado pensando y digo… no sé.

PROF: Está bien de las dos maneras, son construcciones distintas, para lo mismo. Muy bien.

[Aplausos]



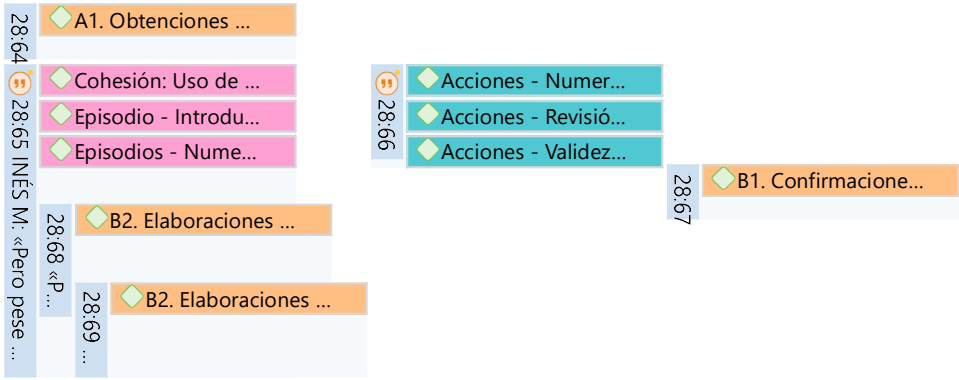
97 PROF: Eh, eh, que Inés quiere decir algo.

98 INÉS M: «Pero pese a ello», ¿puedes quitar el «pero»? «pese a ello».

99 PROF: Sí, sí, sí, sí, de hecho, yo, al releerlo ya lo había puesto. «Pero» y «pese a ello» ya son..., significan lo mismo, son dos conjunciones adversativas, «Pero pese a ello» es demasiado, no, «pese a ello». O «Pero Maria...» o «A pesar de ello», sí, sí. Vale. Muy bien.

100 [Aplausos]

101



29. Revisión de la vigésimo novena entrada del blog (29): Andreu (1:05:30 a 1:19:25)

PROF: Andreu. [Avanza a la entrada siguiente y se sorprende por el título] ¡«Riu Rau» es el título!

ANDREU: Es que tengo una duda y por eso quería que lo corrigiéramos.

PROF: Vale, vamos allá. Venga, va, atentos. [Se dirige a Carlos O. que está en la primera fila] Que es del *teu poble* y puedes decir cosas como él te dijo. Te dijo «pero no se llamaba no sé cómo» y tú, «no, que ese era mi bisabuelo». Me encantó. Venga, Andreu.

29:1 [Se diri... Humor

29:2 A1. Obtenciones ...

ANDREU lee la entrada.

RIU RAU

Ovidio Oliver Mas, (Benimaurell, Vall de Laguar, 31 de agosto de 1940 – Campell, Vall de Laguar, 18 de marzo de 2019), gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad, aunque tuvo que dedicarse a otros muchos oficios para ganarse la vida tales como la albañilería, barbería, jardinería, incluso llegando a tener un taller de marroquinería propio. Emigró con su hermana a Francia con tan solo 20 años para trabajar en la construcción, llegando a ser jefe de obra en la capital francesa.

PROF: [Interrumpe la lectura] Ay, los gerundios, Andreu, te voy a dar una de collejas…

ANDREU sigue leyendo la entrada.

Vivió por y para su familia, se casó con Milagro, el amor de toda su vida y tuvieron una hija y dos hijos. Su principal virtud/defecto fue decir en todo momento lo que pensaba, lo cual le llevó a tener muchos amigos y otra gente no tan cercana.

[Risas]

PROF: Qué bueno, es muy bonito. Hay guasa, es muy bonito, denota sinceridad por todos los poros. Qué bueno. A ver, va. Violeta.

VIOLETA: El sujeto, que no…

PROF: Sí, en el segundo párrafo… Es que quizá no haga falta un segundo párrafo aquí, ahora lo vemos… En el de Jose…, en el tuyo podías tener dos pero en este no sé, ahora lo vemos. ¿Qué más?

VIOLETA: Y los gerundios, «llegando», «llegando».

PROF: Ay, el «llegando», vamos a ver ese gerundio ya que lo ha dicho…

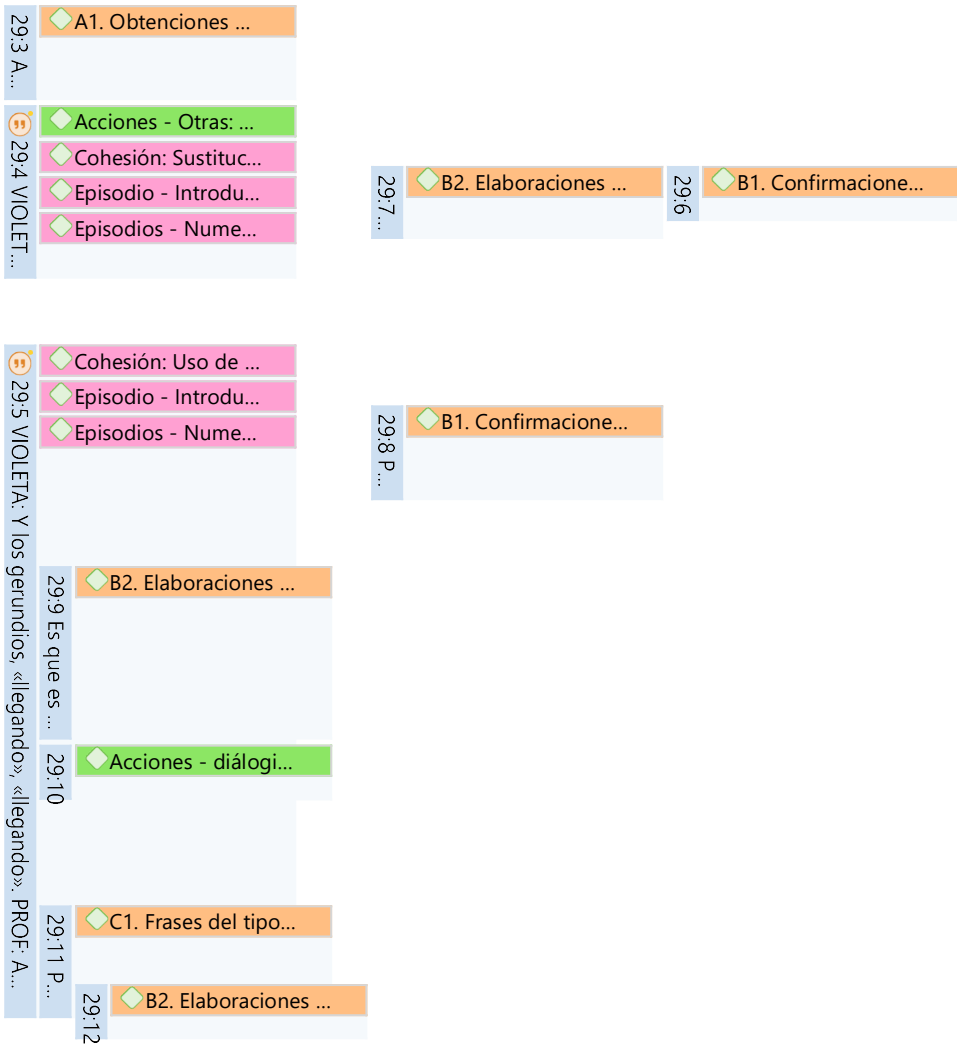
VIOLETA: «llegando a tener un taller…».

PROF: Espera, espera. Es que es un gerundio de posterioridad claramente, claramente, dice primero «emigra a Francia con su hermana para trabajar aquí» y luego «llega a ser…». Es un gerundio de posterioridad, clavado, incorrecto.

ANDREU: Y además que me repito también…

VIOLETA: Y arriba está «llegando» [se refiere a un gerundio anterior al que ha mencionado la profesora].

PROF: [Contesta a Andreu] Ya, pero las repeticiones son otro nivel…, son otro nivel de error, esto es un error, esto resta. Además, lo hemos estudiado, etc. Entonces, «…Emigró con su



hermana a Francia con tan solo 20 años para trabajar en la construcción y llegó a ser jefe de obra…», ya está, o lo que sea, pero, vamos, desde luego, ese «llegando» me ha dolido en los oídos. ¿Qué más? ¿Qué más manos hay? Elena, más alto.

ELENA: Vale. Que hay coma detrás del nombre y también coma detrás del paréntesis.

PROF: Sí, y además no hay verbo. Sí, esa primera frase, también, cuidado, primero, esta coma fuera, eh [señala la coma después del segundo apellido del personaje biografiado], esa coma fuera claramente [lee la entrada] «Ovidio…», me encanta el nombre, «Ovidio Oliver Mas (Benimaurell, tal…, tal…, tal…, tal…, tal…), gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad…», nos falta un verbo. Nos falta el verbo…

ANDREU: Mi duda…

PROF: Esto está mal y además hay un problema de cohesión y de coherencia. Vale, cuál era tu duda, pregúntala.

ANDREU: Que yo… pongo ahí, «aunque tuvo que tal…», pero, claro, antes no he dicho nada de que…

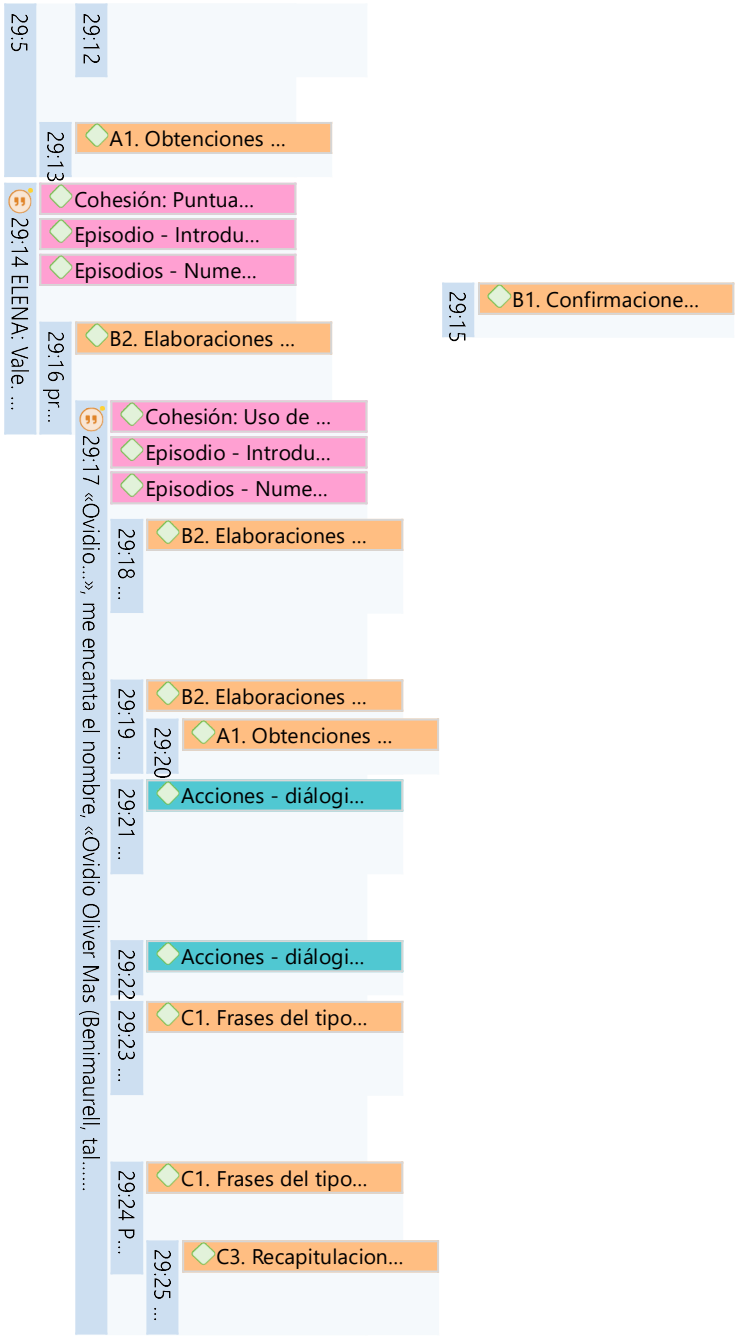
PROF: Esa es la cosa, esa es la cosa.

ANDREU: Es que no sabía cómo ponerlo porque…

PROF: Sí, sí sabías, hay que darle más vueltas. Ahora te vamos a ayudar. Pero esto no lo puedes dejar así…

ANDREU: Vale, vale.

PROF: …Cuando escribas el resto de la… tal…, no se te ocurra, esto está mal, esto resta, es de los…, es de los errores graves porque no se entiende. Va, atended, hay muchas maneras de arreglarlo, Andreu, una muy sencilla…



37 PROF: «Ovidio Oliver tal…»

38 VOZ DE ALUMNA: «tuvo».

42 PROF: «…fue un gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad, aunque tuvo…», ya está, y
43 quitas, desde luego, la coma entre sujeto y predicado. Por ejemplo, esa es una, pero hay más: «Ovidio Oliver Mas (…),
44 gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad…», quitas el «aunque», «…tuvo que
45 dedicarse a muchos otros oficios para ganarse la vida», le quitas el «aunque» y mantiene el sentido.

46

40 ANDREU: Vale, vale, es que yo quería ahí otra cosa pero el «aunque» sobra, sí.

48 PROF: No, o pones el «fue» y mantienes el «aunque», y,
49 entonces, hay más contraste. Aitana.

AITANA: Pero, si quitas el «aunque», «…tuvo que dedicarse a otros muchos oficios…»

PROF: Qué.

AITANA: No puedes quitar «gran conocedor de la agricultura y los cultivos…» porque…

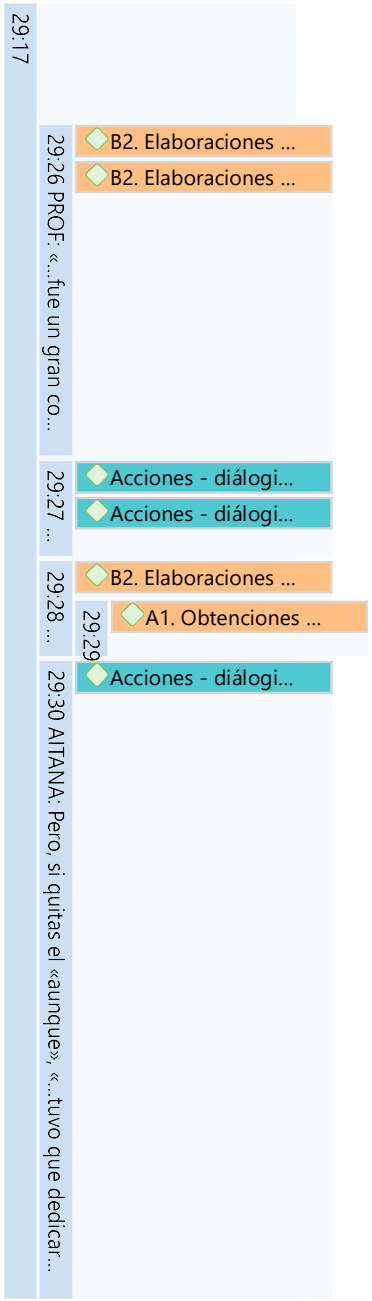
PROF: No lo quitas.

AITANA: Ya, está entre comas, entonces es información adicional.

PROF: A ver, vuelve a repetir lo que…, ¿pero qué… qué quieres decir?

VIOLETA: Que si es un inciso…

PROF: Espera que está explicándose ella.



50 AITANA: Si tú lo dejas así, quitando el «aunque» es porque «gran conocedor de la agricultura a esta edad…» es información adicional, ¿no?

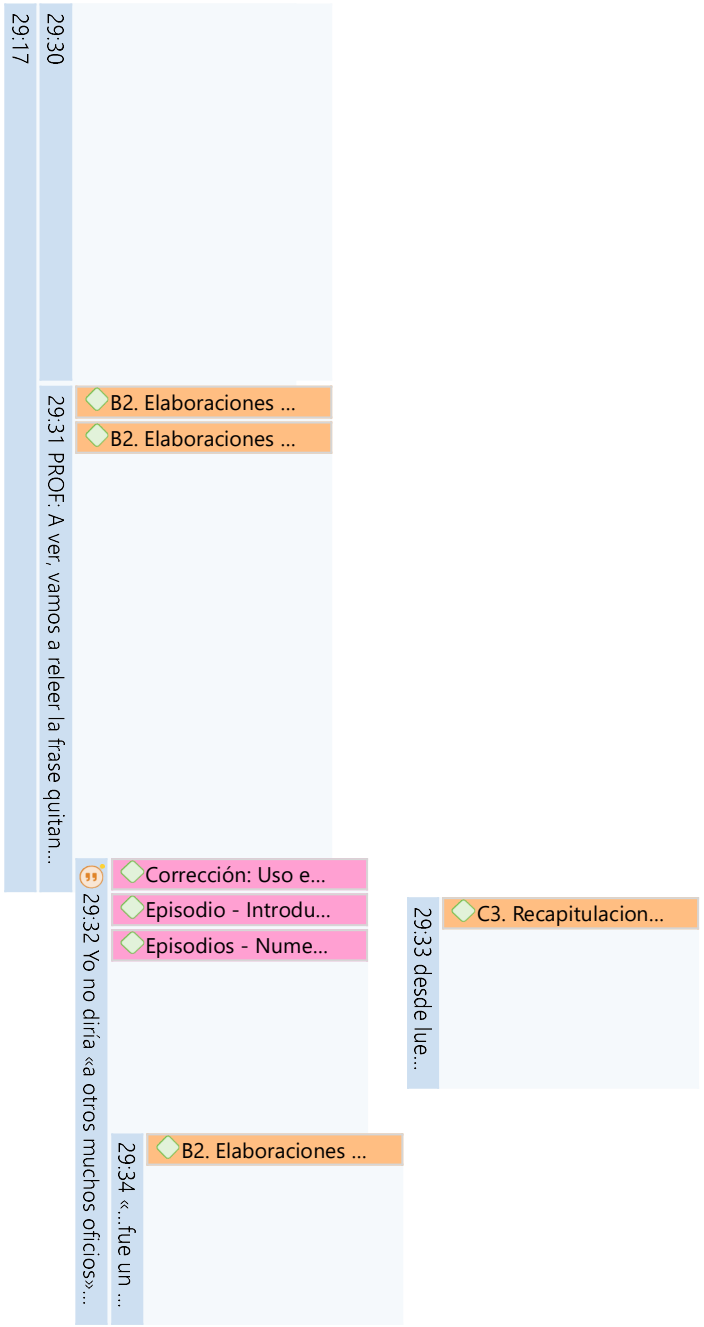
51 SERGIO: No tiene por qué.

52 AITANA: Pero no lo puedes quitar.

53 PROF: Ya, pero no lo quitas.

54 AITANA: Ya, pero es…

PROF: A ver, vamos a releer la frase quitando el «aunque», ¿vale? [relee el fragmento con la modificación propuesta] «Ovidio Oliver Mas, gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad, tuvo que dedicarse…», sí, es mejor hacerlo al revés, poner el «fue» y mantener el «aunque», por la semántica, porque si tú lees directamente «tuvo que dedicarse a otros muchos oficios» dices [señala hacia atrás] y a cuáles otros, ¿es lo que quiere decir? A cuáles otros, a cuáles no se dedicó, aunque estás diciendo que era agricultor o por lo menos que tenía conocimientos de agricultura. A mí…, yo también prefiero que diga «…fue un gran conocedor de la agricultura…, aunque tuvo que dedicarse…». Yo no diría «a otros muchos oficios», diría…, desde luego el «muchos» fuera. Todos los «muchos» y los «muy» y los «gran» fuera sistemáticamente, porque es que hay cincuenta millones, de «muchos», «muy» y… «muchas» y «gran», «grandes» y todo, de verdad, es que no paro de quitaros intensificadores a todos y a todas, a todos. El «gran conocedor» déjalo porque sí que fue un «gran conocedor». [Relee rápidamente] «…fue un gran conocedor de la agricultura y los cultivos autóctonos desde temprana edad, aunque tuvo que dedicarse a otros oficios para ganarse la vida…» [reformula], «…aunque tuvo que dedicarse a oficios tales como tal… tal… tal… para ganarse la…», «…aunque para



55 ganarse la vida, tuvo que dedicarse…», «…aunque, [coma] para ganarse la vida, tuvo que dedicarse a oficios tales como…».

56 INÉS M: O «no relacionados con el campo».

67 PROF: Ya, pero eso ya se sobreentiende, no hace falta.

68 INÉS M: Ah, no hace falta.

69 PROF: No hace falta porque se sobreentiende, yo creo, eh. [Se dirige a Andreu] ¿Vale? ¿Te parecen estas posibilidades? No las pierdas, que esto se va, a uno le viene la idea y se va después y cuesta volver a… Patricia.

60 PATRICIA: Cuando pone lo de que «Milagro fue el amor de toda su vida», el «toda» es redundante, ¿no?

61 GARI: Sí.

62 PROF: ¿Dónde estamos?

63 VOZ ALUMNA: En el segundo párrafo.

64 PROF: [Relee el fragmento incluyendo reformulaciones propuestas] «Ovidio vivió por y para su familia, se casó con Milagro…», ¿así?, ¿sin «s»?

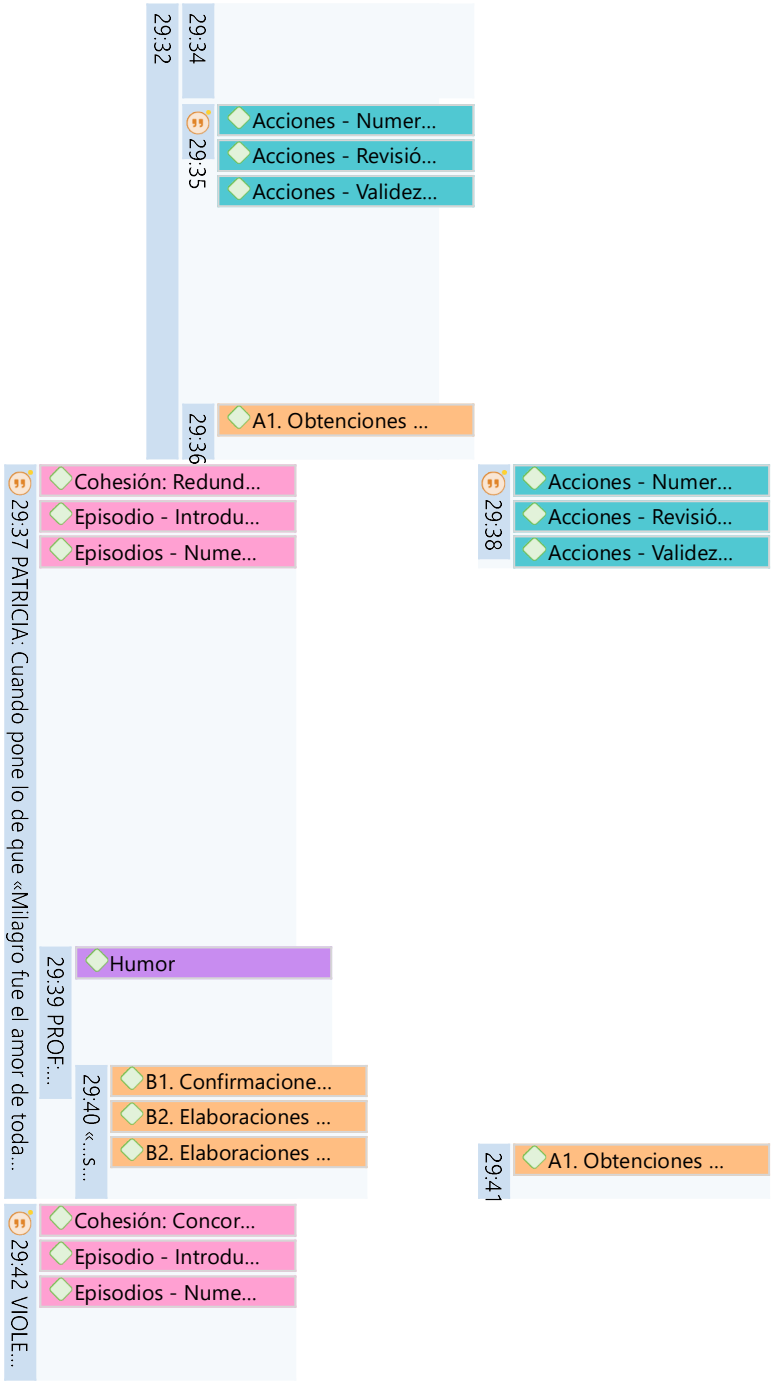
65 ANDREU: Sin «s», sí.

PROF: Qué guay, desde luego qué pareja, Ovidio y Milagro, son de cuento, son de novela, los dos nombres, no me digas que no, eh, como te descuides…, novela sudamericana, porque vamos, *què fort.* «…se casó con Milagro, el amor de su vida», «de su vida», sí, ya se sabe que es de «toda su vida», sí, fuera «toda», sí, eh. Qué más. Violeta.

VIOLETA: Esto es una duda.

PROF: Claro.

VIOLETA: El «tuvieron» este…



70 PROF: ¿Dónde está?

71 VIOLETA: «…el amor de toda su vida y tuvieron…», ¿cuál es el
83 sujeto?

72 PROF: Efectivamente, a ver.

73 VIOLETA: O «y con quien tuvo» o…

74 PROF: [Asiente con la cabeza] A ver.

75 ANDREU: Porque es «él se casó y tuvo».

76 VIOLETA: Claro, «y tuvo…».

77 PROF: A ver, a ver, es una cosa parecida a lo que ha pasado…, vamos a verlo, vamos a verlo porque a veces no es exactamente igual. [Relee el fragmento] «Ovidio vivió por y para su familia, se casó con Milagro, el amor de toda su vida...».

78 GARI: «…y con la que tuvo…».

79 VIOLETA: «…y con quien tuvo…».

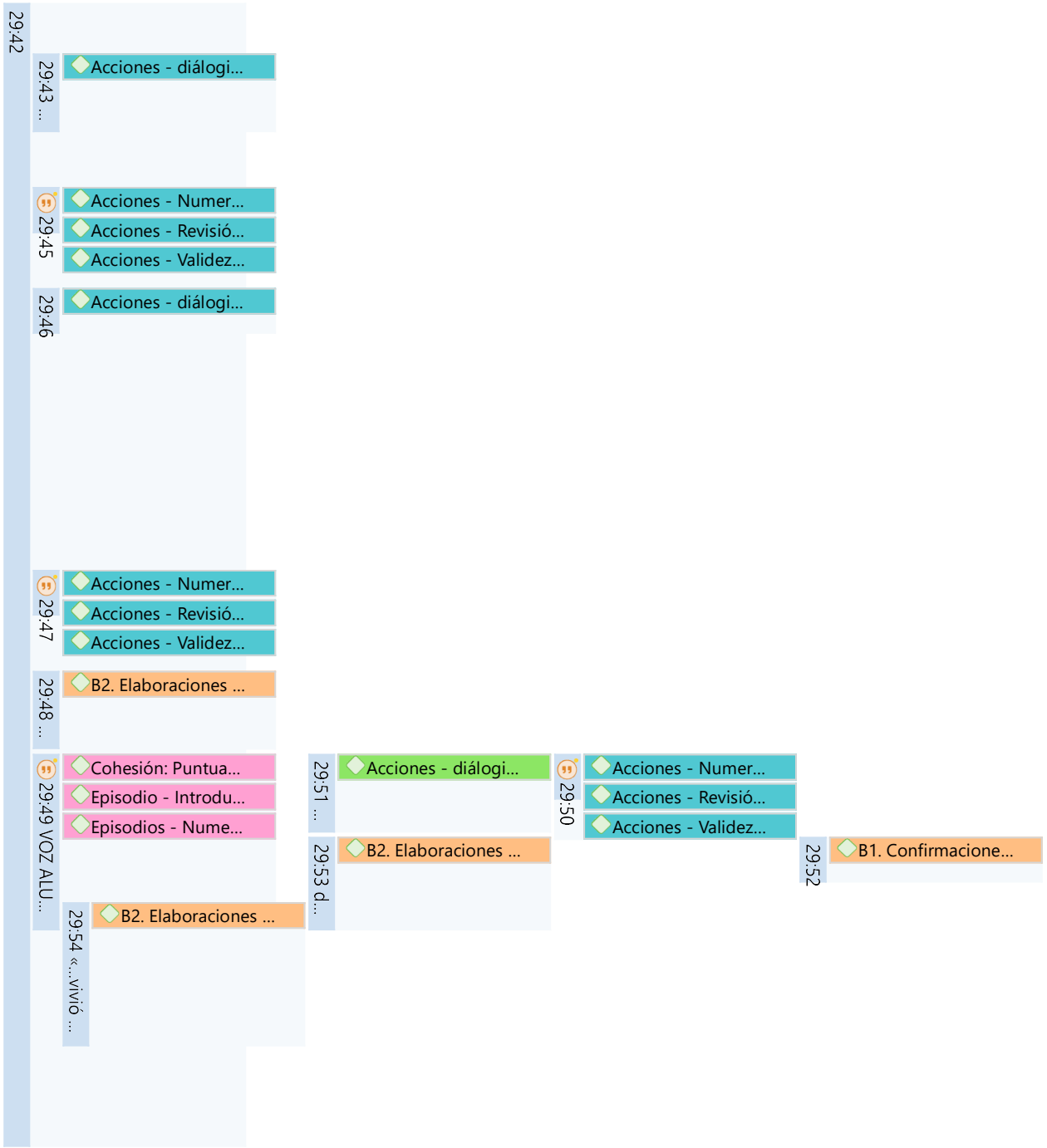
80 PROF: Oh, bueno, «tuvieron» no está mal, ¿no?, «juntos tuvieron» y «los dos juntos tuvieron».

81 VOZ ALUMNA: Y antes del «y» no va una coma, porque es como un inciso.

PROF: Sí, aquí [señala detrás de «su vida»] debería ir una coma, es un… exactamente es una cosa que se puede poner o…, es una explicación, eh. Dice [Relee de nuevo] «…vivió por y para su familia, se casó con Milagro, el amor de toda su vida…», hombre, si quieres que no haya duda, puedes poner «juntos» «…y juntos tuvieron…».

VOZ ALUMNA: Sí, a mí me gusta más.

PROF: [Se dirige a Carlos O.] ¿Tú que dices?



85 CARLOS O: No, nada, estaba hablando con ella.

86 PROF: ¿Lo veis como una incorrección? Es importante, eh. Gari, va.

87 GARI: Voy, es que me tengo que ir.

88 PROF: Yo no lo veo mal, pero, bueno, si no, lo que decíais es [relee] «Ovidio vivió por y para tal… tal…, se casó con Milagro, tal… tal… y tuvo una hija y dos hijos». Es que no los tuvo él, con perdón, los tuvo pero los tuvo su mujer...

89 VIOLETA: Ya, pues por eso.

90 PROF: …es decir, los tuvieron los dos, si queréis, pero, desde luego, si los tuvo uno, los tuvo la mujer.

91 VIOLETA: Por eso, que si fuera al revés lo cambiaríamos seguro, pero de ahí venía la duda.

92 PROF: Pero si es un hombre no podemos decir que «los tuvo», quedaría muy raro, nos echaríamos encima de ti todos, todas.

93 ANDREU: Es que «…tuvo con… tal…», queda… No me gusta.

94 PROF: «juntos tuvieron» y ya está. Está bien. «…juntos tuvieron una hija…», si quieres añade el «juntos». Noelia.

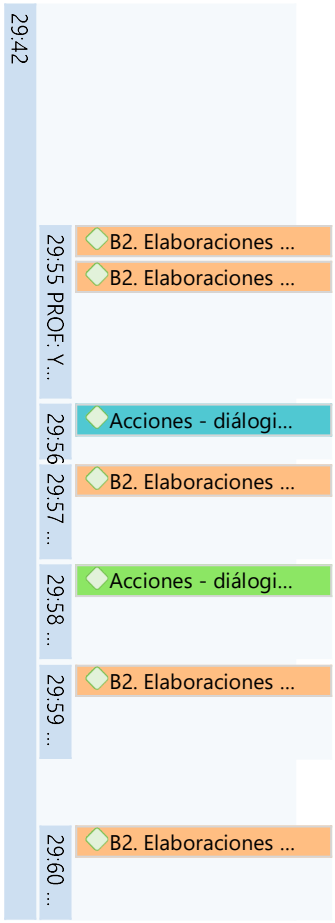
95 NOELIA: Es una duda…

96 PROF: Espera que me despida. Dudas, me escribís o…

97 VOZ ALUMNA: ¿Mañana vas a estar aquí, en la universidad?

98 PROF: Mañana miércoles, no…, no tengo clase yo los miércoles aquí, es que yo tengo más trabajos.

VOZ ALUMNA: Vale, vale.



100 PROF: Si necesitáis tutoría, el jueves, pero escribidme, decidme «quiero tutoría el jueves», entonces yo vengo. Pero si no me escribís…

101 GARI: Vale.

102 [Gari e Inés M. salen de la clase]

103 PROF: ¿Vale? No os presentéis así como así. Venga hasta luego. Sigamos. Noelia.

104 NOELIA: Es una duda, que «emigró con su hermana a Francia con tan solo 20 años…», ¿«con tan solo 20 años», hace referencia…, o sea, hace referencia a su hermana o a él?

105 PROF: [Ríe] Es buena, es buena. Damos por supuesto que es él, ¿no?

106 AITANA: *Als dos, son bessons.*

107 NOELIA: Yo es que pondría «Con tan solo 20 años» al principio.

108 AITANA: Son gemelos.

109 ANDREU: «…emigró con tan solo 20 años…».

110 PROF: ¿*Son bessons*?

111 AITANA: Nooo.

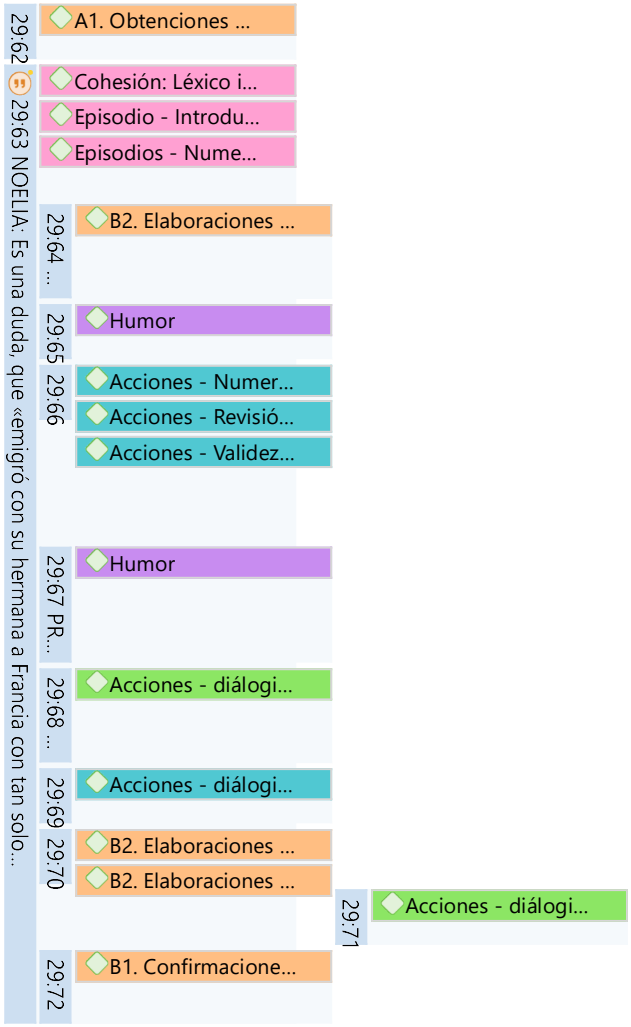
112 NOELIA: «…Con tan solo 20 años, emigró con su hermana a Francia» así sí queda mejor.

113 ANDREU: Lo cambio de orden y ya está, ¿no?

114 PROF: Si pones «Con tan solo 20 años» al principio ya vale.

115 NOELIA: Se quita la duda y ya está.

116 PROF: Claro, [relee con las reformulaciones propuestas] «Con tan solo 20 años emigró tal…», fijaos qué…, qué sencillito, eh,



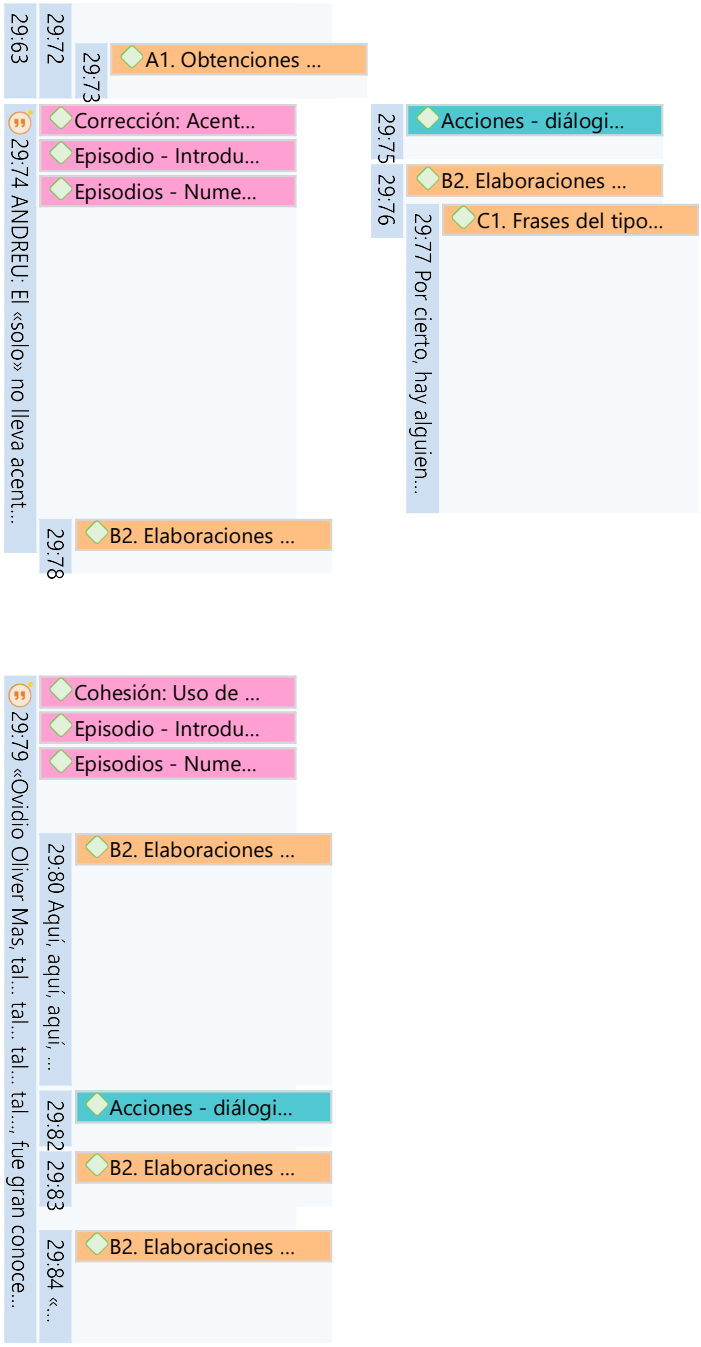
darle la vuelta y ya no nos quedan dudas, no nos complicamos la vida. A ver, que creo que hay algo más. Andreu.

ANDREU: El «solo» no lleva acento, ¿no?

PROF: No, quitado que alguna vez no se sepa…, pero generalmente se sabe… Por cierto, hay alguien que tiene la costumbre… Yo, eh…, en fin, en principio no iba a puntuarlo como negativo, pero es que ya no se ponen, …de acentuar todos los demostrativos, pronombres demostrativos, eh, los pronombres… «este», «este llegó tal… tal…» cuando se refiere al hijo o… A ver, no llevan acento. Solamente llevan acento si hay posibilidad de confusión o de tal…, pero es que no la hay con un contexto tan claro, eh, no le pongáis acento tampoco. Los «solos» ya no llevan, excepto que hubiera una duda..., eh. A ver, dejadme lo vuelva a leer porque yo antes, aparte de este «llegando», creo que he visto otra cosa que estaba…, que era incorrecta y no quiero que se quede ahí. [Lee la entrada desde el principio, introduciendo las variantes propuestas] «Ovidio Oliver Mas, tal… tal… tal… tal…, fue gran conocedor de tal… tal… tal… tal…, aunque…», «…aunque…» «…para ganarse la vida tuvo que dedicarse a oficios tales como la albañilería, barbería, jardinería…». Aquí, aquí, aquí, aquí, aquí, otro gerundio, cuidado, «…incluso llegando a tener…» eso está mal, está mal, Andreu, no puedes ponerlo tampoco, es también de restar, eh. También es un gerundio de posterioridad, es igual que el otro, sucede después, por lo menos tal y como lo estás diciendo, no puedes ponerlo así.

ANDREU: Es informal, ¿no?

PROF: No, no es informal, es incorrecto, es incorrecto. [Relee y reformula] «…otros oficios tales como la albañilería…». Va, aguatad un poquito que queda un minuto. «…tales como la albañilería, barbería, jardinería…», «…o también…» o «…y también llegó a tener un taller de marroquinería propio», o



«…incluso llegó a tener un taller de marroquinería propio», pero, desde luego, ese gerundio, igual de mal que el otro. Y fíjate que además los dos son «llegando».

ANDREU: Se me pegó.

PROF: Ya, vale, son los dos gerundios y el verbo inicial, son los tres errores que restan... Laura.

LAURA Ma: No sé si soy yo, pero yo no veo relación con el título y con lo que ha escrito. Es que, a lo mejor, lo ha puesto por algo pero no entiendo por qué.

ANDREU: No, eso es un…, de eso hablaré luego, ya, más adelante, «Riu Rau» es una casita de campo, hablaré luego.

PROF: Vale, pero ahora que te lo ha preguntado…, nos has dejado a todos intrigados.

ANDREU: «Riu Rau» son las casitas de campo, se llaman así.

VOCES ALUMNAS: Claro, claro.

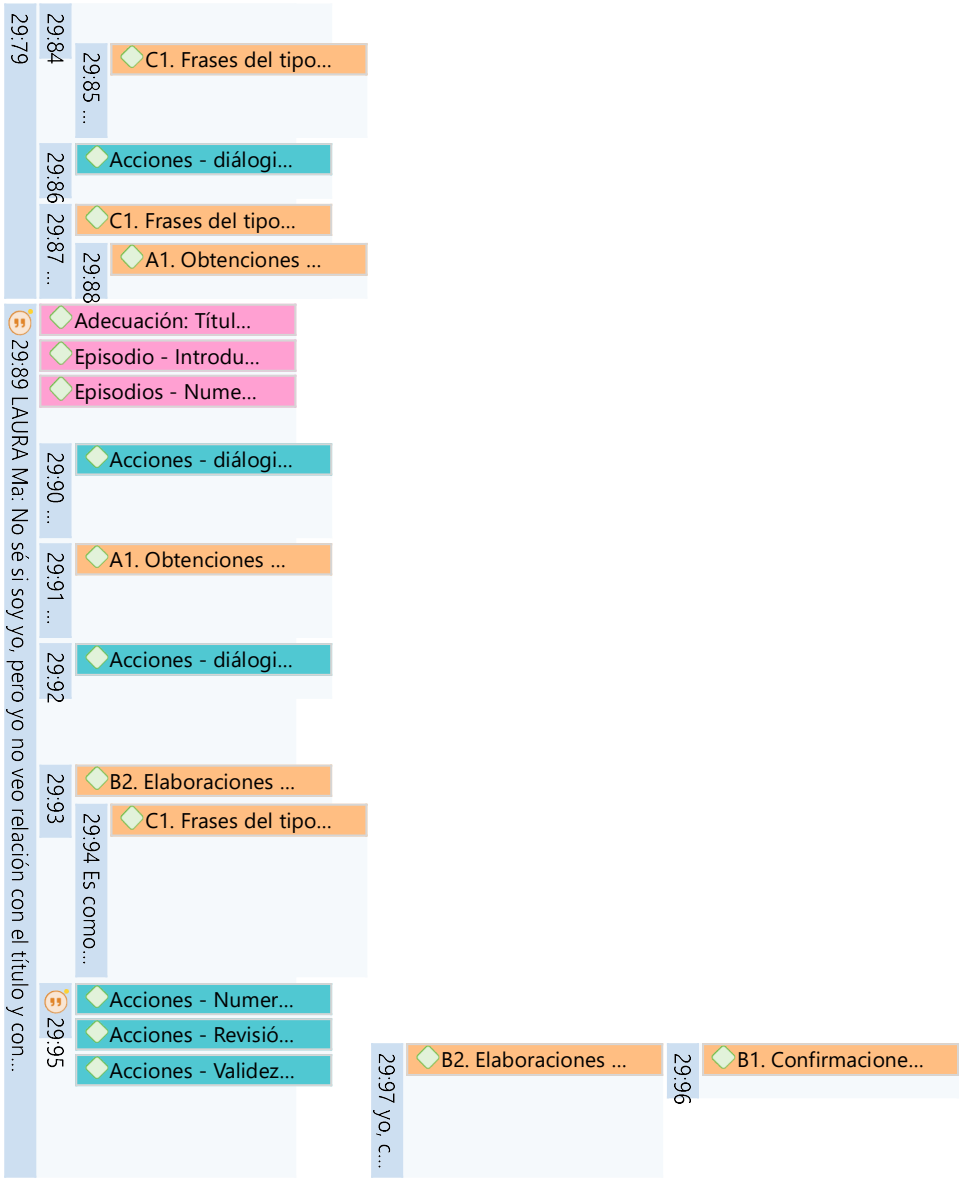
PROF: Eh…, es cierto que, como primer párrafo, hay que decirlo, nos ha dejado descolocados con ese título. Es como una vez que… como el «MacGiver» también que dice «un MacGiver» tal y luego en los primeros párrafos no veíamos ahí a «MacGiver». U otros, ha pasado varias veces.

ANDREU: O lo pongo entre comillas…

PROF: No, yo, como lo voy a leer todo seguido… espero enterarme, pero como primer párrafo aislado, el título…, nos deja muy despistados, eh. Pero, vaya.

[Aplausos]

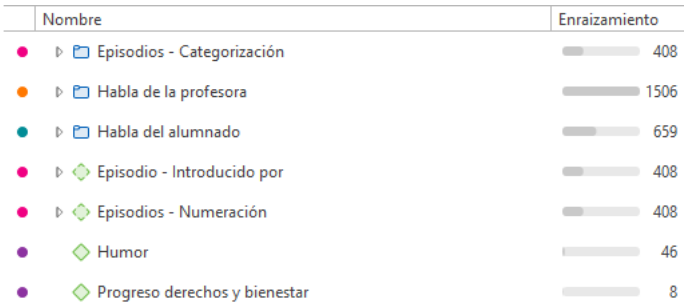
PROF: Hemos quedado que amplío el plazo para entregar el esquema hasta el viernes, entregadlo y que si necesitáis… Ah, y que iba a subir más oraciones para…, con errores…, con o sin



132 errores, ¿vale?, para practicar. Dudas, lo que sea, escribidme, ¿vale? Vale muchas gracias.

Anexo III. *Diagramas de códigos en Atlas.ti*

Diagrama general de códigos



Nombre	Enraizamiento
Episodios - Categorización	408
Habla de la profesora	1506
Habla del alumnado	659
Episodio - Introducido por	408
Episodios - Numeración	408
Humor	46
Progreso derechos y bienestar	8

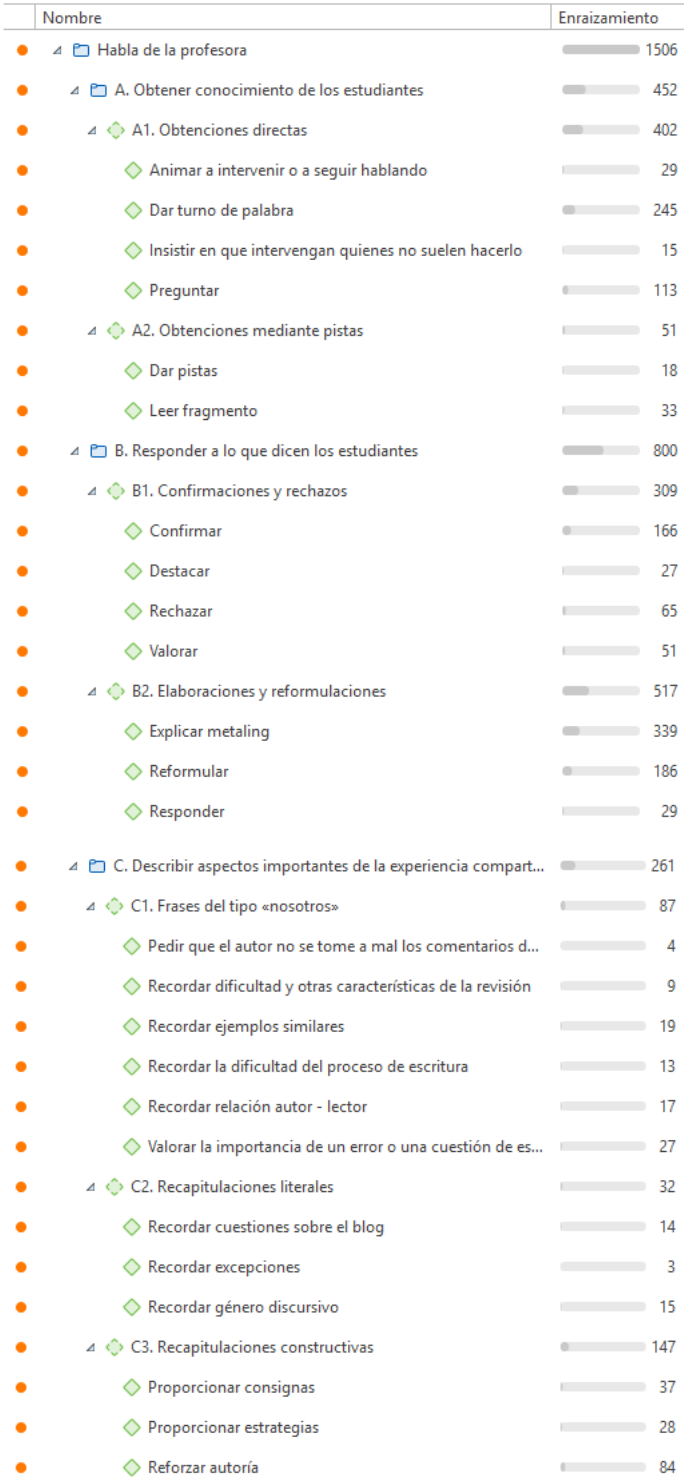
Diagrama de códigos para la categorización de los episodios

Nombre	Enraizamiento
Episodios - Categorización	408
Adecuación	38
Abuso adjetivos antepuestos	1
Entrada blog - características	1
Fechas y lugares de nacimiento y fallecimiento	1
Fragmento inicial cumple objetivo o no	13
Registro poco formal	11
Título adecuado o no	11
Coherencia	57
Exceso información	14
Falta de información	19
Orden información	11
Selección de información	13
Cohesión	257
Concordancias su-vb y sustantivo-adjet	7
Léxico impreciso	62
Puntuación	57
Redundancias léxicas	12
Repeticiones	41
Sustitución pronominal	20
Uso de comparativos	1
Uso de conectores	19
Uso de preposiciones	11
Uso de verbos y perífrasis	27
Corrección	56
Acentuación	15
Numerales	7
Otros aspectos de corrección	6
Tipografía	9
Topónimos valencianos	3
Uso de mayúsculas	12
Uso excesivo «muy, mucho»	4
Episodio - Introducido por	408
Alumnado	240
Profesora	168

Diagrama de códigos para la categorización del habla del alumnado

Nombre	Enraizamiento
Habla del alumnado	659
Acciones - diálogicas	361
Contestar a la profesora	125
Explicar	84
Interpretar el sentido de lo escrito	6
Justificar algo del escrito	50
Preguntar a la profesora	37
Preguntar al autor	3
Rechazar lo que otro alumno ha dicho	31
Reconocer error	8
Refrendar lo que otro alumno ha dicho	31
Acciones - Otras	9
Aplicar consigna enunciada por la profesora	3
Mencionar ejemplos anteriores similares	3
Realizar estrategia propuesta por la profesora	3
Acciones - Revisión - Tipos	300
Añadir	59
Desplazar	10
Reforzar	13
Reorganizar	17
Separar	3
Suprimir	53
Sustituir	145
Acciones - Validez	300
AN	53
ANV	48
AV	199

Diagrama de códigos para la categorización del habla del profesor



Anexo IV. *Enlaces a las grabaciones en vídeo de las sesiones de revisión*

- Sesión 1. 26/03/2019
- Sesión 2. 28/03/2019
- Sesión 3. 04/04/2019
- Sesión 4. 30/04/2019
- Sesión 5. 02/05/2019
- Sesión 6. 07/05/2019
- Sesión 7. 09/05/2019
- Sesión 8. 14/05/2019