

PARTICIPACION GUIADA EN PEQUEÑOS GRUPOS DE COMPOSICION ESCRITA. ESTRATEGIAS DE AYUDA DE DOCENTES E IGUALES EN LA CONSTRUCCION TEXTUAL

GUIDED PARTICIPATION IN SMALL GROUPS OF WRITTEN COMPOSITION. TEACHING STRATEGIES HELP IN CONSTRUCTION TEXT

Belén Izquierdo-Magaldi

¹*Profesora de la Universidad de Cantabria. Departamento de Educación*

¹*Universidad de Cantabria. Avenida de los Castros s/n. 39005. Cantabria. España.*

izquierdomb@unican.es

Resumen

Nuestro interés por los Estilos de Aprendizaje en las prácticas educativas se ha centrado en la comprensión de las *estrategias sociocognitivas* utilizadas en el proceso de composición escrita en el aula. Nos acercaremos al punto de vista de los participantes, en este caso estudiantes de 14 años cuando trabajan en pequeños grupos colaborativos planificando la elaboración de textos expositivos. A partir del análisis conversacional de una actividad educativa real situada, pretendemos aportar datos que complementen la experiencia previa de un taller de escritura planteado y analizado desde enfoques etnográficos y etnometodológicos en el que la interacción educativa entre docente y estudiantes se define como *comunidad de aprendizaje*. El trabajo en pequeños grupos colaborativos descubre la importancia de la *participación guiada* de los compañeros o iguales cuando utilizan estrategias metacognitivas para construir sus historias. Mostraremos finalmente las dificultades relacionadas con el contenido de la tarea de escritura que los propios participantes han identificado y han podido superar al trabajar de forma conjunta.

Palabras clave: Estrategias sociocognitivas, Participación guiada, Planificación escrita, Grupos colaborativos.

Abstract

Our interest for the Learning Styles in the educative practices have been centered in comprehending the sociocognitive strategies used within the process of written composition in the classroom. We will get closer to the participant's point of view, in this case, students of 14 years old when they work in small collaborative groups planning the creation of expositive texts. From the conversational analysis of a real educative activity situated, we aim to provide data that complements the previous experience, a writing workshop presented and analyzed from different ethnographic and ethnomethodological perspectives in which the educative interaction between teacher and students is defined as learning community. Working in small collaborative groups discovers the importance of the classmates and equals' guided participation when they use metacognitive strategies to build up their stories. Finally, we will show the difficulties related to the content of the writing task that the participants themselves have identified and have been able to overcome when working together as a whole.

Keywords: Sociocognitive strategies, Guided participation, Written plan, Collaborative groups.

INTRODUCCIÓN

Nuevas formas de interactuar unidas a la transformación de instrumentos comunicativos han generado contextos comunicativos propios del siglo XXI. El escenario educativo por excelencia, la escuela, en el que se enseña y aprende una alfabetización básica, no puede cerrar los ojos al potencial de la escritura como instrumento de aprendizaje, llave para otras alfabetizaciones propias de nuestra sociedad actual (Coll, 2005).

Los agentes educativos juegan papeles cada vez más participativos y menos asimétricos en esta adaptación progresiva. La conciencia de las estrategias utilizadas en el proceso de aprendizaje, así como el conocimiento de la propia participación e implicación social cobran cada vez más importancia en los contextos educativos (Castejon, 2004). Nosotros tendremos en cuenta el punto de vista de los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de construcción textual, cuando interactúan de forma activa y reflexionan con los demás (Camps & Uribe, 2008), desde *enfoques constructivistas* en educación.

Nos acercaremos al aula y a lo que ocurre en ella como *escenario educativo situado* (Barton 2007) y *discursivo* (van Dijk, 2011). Los escenarios educativos se enmarcan en la tradición de las aportaciones de la ecología a la psicología del desarrollo y en la *perspectiva sociocultural* que destaca la importancia del lenguaje oral y escrito, mediadores en la evolución de los procesos cognitivos superiores. Considerados como escenarios comunicativos, el análisis de la conversación y de la interacción desde perspectivas sociolingüísticas han permitido el avance en la comprensión de la actividad educativa en toda su complejidad (Mercer y Hodgkinson, 2008).

Partimos de una Psicología de la Educación, cuyo punto de mira es el *espacio natural*, real y cotidiano, en el que se *entreteje* el conocimiento. En estos espacios de educación se fomenta la *colaboración* de las nuevas generaciones con sus generaciones anteriores conformando, en palabras de Rogoff (2001), diversas prácticas conjuntas, interpersonales e institucionales, que pertenecen a la comunidad. Se trata de considerar en el entorno cotidiano real aspectos esenciales que pueden pasar desapercibidos en las situaciones experimentales pero siempre teniendo en cuenta que ambos contextos son complementarios.

En el momento en que varias personas comparten una actividad y se sienten implicados en ella pasan a definirse como grupo, son conscientes de su participación en una actividad en la que comparten metas y objetivos, como una comunidad de aprendizaje que Bárbara Rogoff nos define en una cita clásica, en la que destaca la importancia de la participación en el contexto cultural y social de una manera bidireccional, entre quienes enseñan y quienes aprenden.

“La idea de comunidad de aprendices está basada en la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando participa en empresas compartidas con otras personas, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos, en la actividad socio-cultural.”
(Rogoff, 1994, p. 209)

Para esta autora el desarrollo es un proceso en el que rol de los participantes transformándose a lo largo de la actividad conlleva un aprendizaje y comprensión de la actividad. Lo define como con el término de *“participación guiada”*, un proceso universal que en cada comunidad de prácticas se concreta. En las situaciones específicas de aula en las que se da una verdadera interacción podemos analizar algunos procesos que nos darán la clave para comprender el punto de vista de quienes toman el papel de enseñantes y de quienes actúan como aprendices:

- El papel de los enseñantes es el de líderes. Pueden ser adultos/docentes o iguales/compañeros. Participantes que facilitan el trabajo en grupo de quienes comparten significados.
- La implicación de los participantes en la actividad educativa se relaciona con la realización de actividades significativas negociadas por ellos mismos.
- La evaluación se centra en la observación del progreso de los participantes en el contexto de la actividad. Supone una reflexión y reconstrucción de la actividad a lo largo del proceso de manera flexible.
- El aprendizaje cooperativo está presente en toda la actividad educativa.

TALLER DE ESCRITURA INNOVADOR

Dentro del marco teórico expuesto presentamos una investigación cuyo principal objetivo ha sido introducir en la actividad habitual de aula, una propuesta innovadora, como alternativa de mejora a las clases de expresión escrita programadas en el currículum escolar para estudiantes de 14 años. Se ha llevado a cabo la actividad como *taller de escritura*, entendido como *escenario comunicativo y colaborativo* (Mercer y Hodgkinson, 2008) en el que docente e investigadores han podido reflexionar sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Básicamente, en el taller de escritura la alfabetización tiene una doble funcionalidad es *objeto* e *instrumento* de aprendizaje. Al leer y escribir se maneja el código escrito para mejorar la competencia lingüística, a la vez que se dialoga y se reflexiona sobre el propio lenguaje, para construir nuevos significados (Millan y Camps, 2000).

Esta experiencia se describe en profundidad en la tesis doctoral dedicada al estudio de *estrategias discursivas de interacción en el aula* (Izquierdo Magaldi, 2011), relacionadas con la elaboración de diferentes textos escritos. También mencionaremos trabajos similares desarrollados por Pilar Lacasa, iniciados hace más de una década con propósitos similares, como se recoge en la cita siguiente:

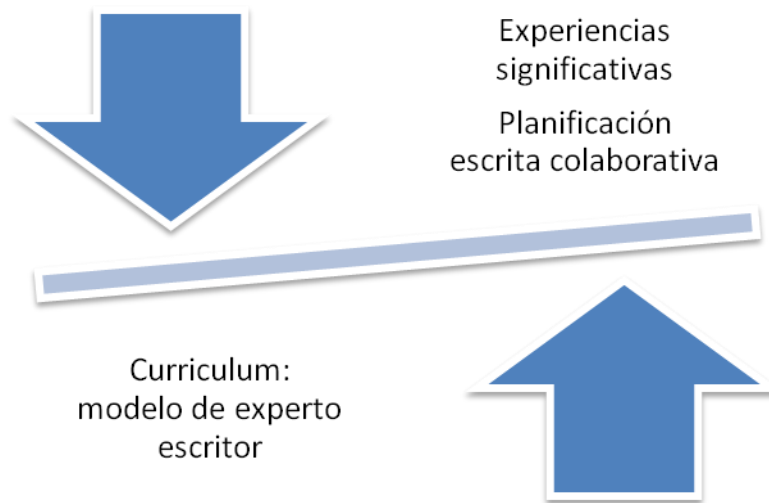
“Nuestro propósito siempre fue crear auténticas situaciones de comunicación en donde el desarrollo del lenguaje adquiere sentido para contar algo a los demás. Leer y escribir han sido siempre actividades sin las cuales las personas no podríamos desenvolvernos en la vida cotidiana y, por esta razón, en la escuela debemos enseñar no sólo la escritura en sí misma sino la función que desempeña.” (Lacasa y GIPI, 2006, p. 26)

¿Qué novedades se introdujeron con respecto a la práctica habitual de escritura en el aula, negociadas entre la profesora y la investigadora participante en nuestro taller?

Por una parte, la consideración de *actividad comunicativa* y no sólo como exigencia curricular, lleva a todos los participantes a compartir unas metas que darán sentido a su actividad y a *planificar la composición escrita* desde el convencimiento de un aprendizaje significativo que se apoya en actividades motivadoras que conformarán el discurso interactivo. Por otra parte, la reticencia que todavía existe a utilizar metodología de trabajo cooperativo en tareas de escritura en la escuela (Lerner 2001; Mateos, Martín y Villalón, 2006), ha supuesto un reto más para nuestra investigación, con la que aportar propuestas reales de *trabajo colaborativo* para prácticas de aula similares, que a su vez permitan nuevas reflexiones de práctica profesional al servicio de la mejora educativa.

A continuación la “fig. 1” representa la introducción en el aula de propuestas que van más allá de la imitación de modelos de expertos escritores como única vía para aprender a escribir.

Figura 1. Introducción de prácticas innovadoras en el contexto escolar



Si queremos seguir utilizando modelos literarios en la instrucción escrita será necesario acercarlos a los alumnos y alumnas de manera significativa. Siempre existen posibilidades de enlazar el trabajo experto con experiencias previas de los estudiantes, nuestro taller es un modesto ejemplo.

Participantes y contexto de trabajo

Docente, estudiantes e investigadores se convierten en protagonistas de la actividad educativa, desde la planificación de la actividad global hasta su desarrollo paso a paso. Su participación en el mismo contexto de trabajo conlleva en sí misma la *implicación* necesaria para quienes comparten intereses comunes.

Dentro del cronograma escolar, la actividad se diseñó en sesiones semanales de 90 minutos de duración, dedicadas a la elaboración de textos narrativos y expositivos en torno a la obra de D. Quijote de la Mancha. La clase compuesta por un total de 33 alumnos y alumnas estaba dividida en mesas de trabajo en pequeño grupo de 6 componentes. En el momento de trabajo de planificación en pequeño grupo, se registró la actividad de dos grupos (G1 y G2), para poder combinar con los mismos estudiantes, su trabajo en presencia de la profesora o en el grupo de iguales, tal y como se planteaba en los objetivos del estudio. Al diferenciar las dos situaciones de trabajo en pequeño grupo queríamos aproximarnos a las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes cuando planifican su texto escrito solos y compararlas con la situación en la que en el pequeño grupo incluye a la profesora.

En las decisiones negociadas sobre los contenidos del taller, se tuvo en cuenta que la enseñanza de la lectura y la escritura *"exige que los niños se acerquen al medio impreso como algo significativo"* (Del Río y Lacasa, 1995:48). Ésta referencia clásica que parece en realidad un ejercicio de sentido común, se actualiza en las experiencias de quienes trabajan desde la práctica educativa (Lacasa y Reina, 2004; Lacasa, García y Herrero, 2011), y consideran responsabilidad del profesorado la selección de contenidos culturalmente significativos que además interesen a todos y cada uno de los estudiantes. Como actividad motivadora y de apoyo contextual a la experiencia del taller, se consiguió que toda la clase pudiera asistir a una exposición, de la obra de Cervantes, D. Quijote de la Mancha, como actividad extraescolar previa al taller. De lo que opinaron y comentaron los alumnos, tomó buena nota la profesora; no quería que se olvidaran de las imágenes y sentimientos que experimentaron al tomar contacto con un texto escrito y su contexto de manera diferente a como estaban

acostumbrados en sus clases. Consideramos que era una forma significativa de acercarse al aprendizaje textual programado en el currículum.

Por tanto, el contenido o tema de cada una de las sesiones se genera desde los intereses que la profesora ha detectado en los estudiantes a partir de la experiencia previa al taller, reflejados en las notas recogidas por ella sobre sus impresiones y vivencias. Al comienzo de cada sesión de elaboración textual la docente desvela el tema sugerido como se refleja en el siguiente esquema (“fig 2”), para contar con el acuerdo de los estudiantes y facilitar su implicación.

Figura 2. Contenidos negociados por los participantes en el proceso de planificación escrita



Toda información nueva necesita anclarse en nuestra memoria junto a experiencias y conocimientos que nos ayuden a interpretar otros datos del mundo que nos rodea. “*Información dada*” e “*información nueva*”, son conceptos tradicionales que se refieren al contenido de la actividad comunicativa y constituyen la base del conocimiento compartido (Edward y Mercer, 1994). En las situaciones comunicativas el esfuerzo por hacerse entender y comprender son objetivos claves para quienes interactúan. La información y el conocimiento que se intenta compartir pasa por un proceso social en el que los expertos apoyan los avances de los iniciados estableciendo puentes entre lo conocido y lo desconocido, con características similares con las que hemos descrito anteriormente el proceso de “*participación guiada*” que asegura la comprensión mutua, la integración progresiva de los aprendizajes.

Capturar los significados y sus circunstancias

Este proceso global de participación conlleva un *estilo de enseñanza y aprendizaje* que de manera simplificada trataremos de representar las estrategias utilizadas por los estudiantes para superar sus dificultades al elaborar un texto expositivo y cómo trata de resolver la docente esas dificultades al finalizar la sesión educativa. Queremos profundizar en los resultados obtenidos en nuestra investigación, aportando ejemplos narrativos de los participantes, en la línea de la metodología cualitativa que incluye este tipo de análisis dentro de la triangulación como método de validación (Dezin, 2010). Pero más importante aún, de acuerdo con Zoltán Dörnyei (2007), pretendemos “*capturar los significados que los actores adjuntan a sus vidas y circunstancias*” para no ofrecer una visión descontextualizada del estudio del conocimiento.

Estrategias de aprendizaje y punto de vista de los participantes: “context model”

Definimos las *estrategias sociocognitivas* como mecanismos comunicativos que tienen como objetivo permitir la gestión, la planificación, la organización y el fluir en la articulación del discurso en el que se implican docente y estudiantes.

Encontramos como estrategias más utilizadas, por una parte, las relacionadas con la organización social (roles de componentes del grupo) y de la tarea (procedimiento paso a paso) y por otra parte, las relacionadas con la reflexión y generalización de significados. Este tipo de estrategias se utilizaron tanto por parte de la profesora como por parte de los iguales y nos van a permitir en este caso, descubrir la interacción educativa encaminada a la comprensión mutua. Hemos tenido en cuenta el *modelo mental* (van Dijk, 2011) construido por docente y estudiantes en el contexto de trabajo, con sus intenciones y propósitos, en el que seguiremos profundizando.

Después de visionar en incontables ocasiones el taller digitalizado, el analista se da cuenta de las dificultades que aparecen en el trabajo expositivo, y que “traen de cabeza” a los grupos en su primera sesión de trabajo dedicada a explicar “La actitud ante la vida de D. Quijote”. Parece que no saben qué tienen que hacer exactamente y aunque se pregunten entre ellos o pregunten a la profesora, les cuesta llegar a entenderlo. *¿Qué es en opinión de los participantes lo que les ayuda a progresar?*, lo descubriremos enseguida.

El resumen de lo ocurrido en el transcurso de la sesión, bien podía ser: “quizá ha faltado dar una consigna más detallada del objetivo contenido en el título: explicar una actitud”. Esa consigna podía haber partido de la siguiente premisa: “si observamos lo que hace un personaje podemos deducir lo que piensa y lo que siente” como apoyo verbal del discurso de la profesora.

Introducimos el momento en el que reflexionan sobre sus dificultades ante la tarea de escritura iniciada en la primera sesión del taller. El siguiente ejemplo está sacado de la parte final de trabajo en grupo de los estudiantes, en el que han elaborado un esquema común con las ideas planteadas en la sesión dedicada a explicar “la actitud ante la vida de D. Quijote”. Posteriormente esas ideas que han tenido que ordenar también en grupo, les sirven para elaborar el texto expositivo individual. Veamos qué opinan de su trabajo conjunto, el grupo de iguales (sin presencia de la profesora), antes de dar paso a la lectura de textos individuales que se realiza al gran grupo que forma la clase como audiencia de las historias elaboradas (Ejm. 1). El fragmento analizado corresponde a la primera sesión cuyo contenido giraba alrededor de la explicación de la actitud de D. Quijote ante la vida.

Ejemplo 1. Fragmento de conversación S1. G2:

P.L.: el qué no entendías.

Alm.: la pregunta.

Agustín: la actitud de la vida. Yo que se que no...hasta que no...he empezado a hacerlo.

P.L.: ¿qué es lo de la actitud, sabéis que es la actitud ante la vida?.

Agustín: lo que piensa ¿no?, <sobre la vida o yo que se¿?.

P.L.: lo que piensa, y... cómo se comporta ¿no?. (...) Cómo se enfrenta, o ¿no?. ¿O es mucho para vosotros?. ¿? ¿eh?.

Es curioso como el alumno verbaliza su dificultad, a la investigadora participante cuando responde que no entendía “*la pregunta*”. En realidad no hay ninguna pregunta, pero las reglas

habituales del discurso educativo nos dicen que siempre se tiene que responder a alguna cuestión, encontrar una solución. En este caso, cuando se pone en marcha, con el resto de compañeros y compañeras es cuando se va dando cuenta de lo que exige la tarea (“*hasta que no he empezado a hacerlo*”).

Comprobaremos en el siguiente apartado cómo la profesora indaga en las dificultades que han podido encontrar los estudiantes.

Estrategias de conclusión y revisión que apoyan la comprensión de la actividad

La fase final de la sesión educativa se dedica a la recapitulación por parte de la profesora del proceso seguido, cómo se han manejado y resuelto las dificultades de los grupos de trabajo. Hemos seleccionado un fragmento de conversación en el que se refleja la doble finalidad de la *estrategia* utilizada por la profesora, relacionada con la organización social y de la propia tarea que coincide con la *conclusión* de la actividad escolar. Por una parte, su función es *resolver dudas*, y por otra parte, *evaluar la actividad escolar* que se concreta en la lectura de los textos elaborados a toda la clase, su revisión y valoración principalmente por la profesora.

Ejemplo

S1 G1 Exposición: Actitud.

Resolvemos dudas: “Sé lo que es pero no lo comprendo”

1. Prof.: Bueno, vamos a empezar a leer lo que hay. (...) Javier ¿tú vas acabando? (La Prof. da por finalizada la tarea y pasa a la lectura de alguno de los textos. Antes intenta aclarar dudas respecto a la tarea realizada).
2. Javi: Ya he acabao.
3. Prof.: Y los demás (da palmadas para centrar la atención de la clase). Vais a leerlo. (...). Vamos a empezar a leer ya alguno. (...) 17:47. Oye...En algún grupo se dijo que no se sabía qué era la actitud ante la vida. (...) ¿Es verdad eso? (...) ¿No sabéis lo que es? (...) (Algunos contestan afirmativamente y otros negativamente).
4. Alo.: Se lo que es, pero no lo comprendo.
5. Prof.: Que no lo comprende. Si yo digo...cuando se enuncia un texto para que se explique, y lleva el título: "explica la actitud de D.Q. ante la vida, explica la actitud de S. P. ante la vida"...Pienso que lo más lógico es decir: "Mira yo no sé lo que es eso" (...) ¿eh?, y entonces empezariamos explicando (...) y luego pasaríamos a hacer el texto. Porque, claro, si uno no entiende una cosa (...) ¿eh?, de la que tiene que partir, para hacer un texto, pues está perdiendo todo el tiempo.
6. Alo.: Pero ya me he enterao.
7. Prof.: ¿Ya te has enterao? Pues ahora nos lo vas a explicar.
8. P.L.: Por los otros (se refiere a la interacción del grupo).
9. Prof.: Por los otros ¿no? (...) ¿Os habéis enterao entre vosotros lo que era?...Pues ahora nos lo explicas a los demás, (...) por si no lo sabemos.
10. Alo.: (Risas en su grupo) la actitud es lo que piensa alguien sobre la vida, ¿no?. No sé, lo que piensa alguien, ¿no?
11. Als.: Lo que siente. Lo que hace.
12. Prof.: Lo que siente...lo que hace...cómo responde...
13. Javi: Cómo afronta la vida.
14. Prof.: ¿Cómo?
15. Javi: Cómo afronta la vida.
16. Prof.: Cómo afronta la vida. (Soraya da con el codo a Javi, jugueteando, pues ella también intervenía hablando y sólo se le ha escuchado a Javi, que se ha quedado de protagonista).
17. Fco.: Cómo responde ante...
18. Prof.: ¿Cómo?
19. Fco.: Cómo responde ante la vida.
20. Prof.: Cómo responde, ante la vida, cómo la afronta, como responde (...). ¿Queréis eh...ahondar un poquito más en la idea? (...) ¿No? Ya nadie quiere apuntar más. Bueno, entonces eso lo hemos entendido ya, ¿no? (...) ¿o no?

En este ejemplo típico de cierre de la sesión haciendo un recuento tanto de las dificultades en el manejo del contenido como en el procedimiento podemos destacar dos aspectos, la importancia de la colaboración de los iguales en la construcción de un entendimiento

compartido y la resolución de las dificultades en medio de un contexto mental un tanto indefinido en el que se construye poco a poco el conocimiento.

Estaríamos ante un típico esquema IRF (Wells, 1993), en el que la evaluación docente implica una *reformulación* relacionada con el andamiaje en el que el docente reconduce las reflexiones y la reconstrucción de la experiencia de los participantes. En los turnos 6 y 8, los estudiantes se refieren al intercambio de conocimientos entre iguales que ha permitido de alguna manera establecer un puente entre sus conocimientos y el significado nuevo que supone “*explicar la actitud de D. Quijote*”. Son “*los otros*” (turnos 8 y 9) los que ayudan a entretejer el conocimiento compartido como se demuestra en la suma de sus aportaciones al final de la sesión (del turno 10 al 19), una vez que se han puesto a hacerlo, a pensar y reflexionar conjuntamente. Cómo responde, qué piensa y cómo afronta la vida son preguntas que promueven la reflexión y facilitan explicar la actitud del personaje ante la vida.

CONCLUSIONES

Las implicaciones educativas de la investigación en un escenario cotidiano, real en el que se han tenido en cuenta las dimensiones educativas y de interacción social en el aula suponen una alternativa de mejora, no solo para la práctica educativa sino para la reflexión teórica que se deriva de los resultados (Coll y Onrubia, 2008).

La inclusión de actividades significativas en el aula y la construcción compartida de conocimiento a través de tareas planificadas de composición textual en la que se implican quienes participan, permiten generar procesos metacognitivos, más allá de habilidades individuales. Es decir, procesos sociales en los que se hace explícita y consciente la estructura lingüística y el uso comunicativo del discurso escrito (Camps & Uribe, 2008).

Hemos analizado la evolución de las dificultades y el proceso de comprensión de los participantes a través de la conversación educativa mantenida. Podemos decir que se trata del recuerdo episódico de un encuentro comunicativo y social, “*context model*” (van Dijk, 2011), en el que los participantes se implican con sus identidades, roles, intenciones y metas para progresar en su conocimiento.

El trabajo colaborativo y la reflexión dialogada de los participantes sobre la propia actividad educativa les permite reconocer el progreso en la comprensión de los significados que manejan y transforman en textos escritos. Atender a las voces de los participantes y sus dificultades facilita reconducir el aprendizaje de forma *guiada*, tanto por parte de la profesora al conjunto de la clase, como por parte de los iguales cuando trabajan en grupo.

REFERENCIAS

- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden (Massachusetts): Blackwell.
- Camps, A., & Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. In La-Muralla (Ed.), *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua* (Vol. 1, pp. 27-56).
- Castejon, L. (2004). El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido. *Aula Abierta* (83), 107-126.
- Coll, C. (2005). Lectura y Alfabetismo en la Sociedad de la Información. *UOC Papers*, 1, 4-10.

- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Del-Río, P. & Alvarez, A. (1985). La influencia del entorno en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 3-32.
- Dezin, N. (2010). Moments, Mixed Methodds, and Paradigm Dialogs.
<http://qix.sagepub.com/content/16/6/419>
- Edwards, D. & Mecer, M. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Lacasa, P., García, M.R. y Herrero, D. (2011). Aprender en mundos digitales. *Revista Infancias Imágenes*, 10 (1), 74-83
- Lacasa, P. & GIPI. (2006). Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras. Madrid: Visor-Antonio Machado.
- Lacasa, P., & Reina, A. (2004). La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas. Tercer prenio de investigación educativa 2002 (No. Proyecto financiado por el CIDE - MEC (BOE, 10-X-1997). Madrid: CIDE - MECED.,
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica de España, S. L.
- Mateos, M., Martín, E. & Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. I. Pozo, N. Scheuer, Pérez, M.P. Mateos, E. Martín, y de la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Mercer, n. & Hodgkinson, S. (ed.) (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage
- Milian, M. & Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Izquierdo Magaldi, B. (2011) Estrategias discursivas de interacción en el aula. Construcción de textos expositivos y narrativos en grupos colaborativos. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=27384>
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 209 - 229.
- Rogoff, B., Turkanis, C.G., y Bartlett, L. (Eds.). (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Dijk, T.A. (2011). Discourse and Knowledge. In Paul Gee & Michael Handford (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 587-603). Londod:Routedge.
- Wells, G. (1993). Re-evaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the ananalysis of teaching and learning in the classroom. *Kinguistic and Education*, 5(1), 1-32.
- Zoltán Dörney (2007). *Reseach methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press