



Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Descripción y propuesta de intervención en las situaciones de doble vínculo en las interacciones metalingüísticas entre profesor y alumno

García-Castro, A., Saneleuterio, E., García-Ramos, D.

CAM Luis Amigó, España

Universitat de València, España

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, España

anagc7@gmail.com, elia.saneleuterio@uv.es, david.garcia@ucv.es

Resumen

La comunicación entre docente y discente presenta rasgos muy característicos que afectan de forma determinante a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluso dentro de los paradigmas centrados en el alumno —frente a los más tradicionales centrados en el docente— hay presentes elementos que han de ser considerados a la luz de una pragmática de la comunicación. En este sentido, la teoría de la comunicación de la Escuela de Palo Alto (Watzlawick *et al.*) aporta un marco teórico que, dentro de un paradigma sistémico, nos permitirá analizar, interpretar y realizar una propuesta de mejora del marco de aprendizaje y enseñanza.

Los holones docente-discente(s) y el discente-discente se comportan sistémicamente de forma diversa si atendemos a la asunción de roles de dominio y somos capaces de detectar los dobles vínculos que se presentan. Esto resulta especialmente evidente en el caso de tareas de escritura en las que las actividades de corrección y revisión, en cuanto *feedback* positivo-negativo, generan o pueden generar respuestas de bloqueo que impidan la respuesta metacomunicativa necesaria para “desatar” ese *double bind*.

Nuestra comunicación muestra, en primer lugar, el marco teórico de la teoría sistémica de la pragmática de la comunicación, con especial atención a los conceptos de doble vínculo (*double bind*), *feedback* y metacomunicación. Analizamos el papel que pueden desempeñar estos conceptos en los modelos más extendidos de enseñanza y aprendizaje de la escritura (Cassany). Finalmente, con nuestra aportación realizamos una propuesta de mejora teniendo en cuenta los resultados obtenidos.

Palabras clave: teoría de la comunicación humana; relación doblvincular; situaciones de escritura; retroalimentación

Description and proposed intervention in situations of double bind in metalinguistic interactions between teacher and student

Saneleuterio, E., García-Castro, A., García-Ramos, D.

Universitat de València, España

CAM Luis Amigó, España

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, España

elia.saneleuterio@uv.es, anagc7@gmail.com, david.garcia@ucv.es

Communication between teacher and student present some characteristics that affect decisively the processes of teaching and learning. Even within the learner-centered paradigms — opposite to more traditional teacher-centered — there are elements to be considered in a pragmatic of communication. In this sense, the theory of human communication at the School of Palo Alto (Watzlawick *et al.*) provides a theoretical framework, within a system paradigm, which allows us to analyze, interpret and make a proposal to improve the framework for learning and teaching.

The teacher-student (s) and learner-learner holons systemically behave in different ways if we consider the assumption of roles of dominance and if we are able to detect the double binds that arise. This is particularly evident in the case of writing tasks in which the activities of correction and revision, as positive-negative feedback, generate or may generate lock answers to prevent the need to “unleash” the double bind metacommunicative response.


Our paper shows, firstly, the theoretical framework of systemic theory of pragmatics of communication, with a focus on the concepts of double bind, feedback and metacommunication. We analyze the role of these concepts in many teaching and learning of writing models (Cassany). Finally, with our contribution we propose an improvement considering the results.

Key words: Human Communication Theory; dual relationship linking; writing situations; feedback

1. Introducción

El enfoque sistémico dentro de la psicología tiene su principal aplicación en psicoterapia y especialmente en terapia familiar. Su origen estaría en la teoría de la comunicación y de sistemas que se desarrollan especialmente a partir de los años 40. Algunos de los representantes de esta teoría son integrantes de la escuela de Palo Alto¹¹.

11 “A partir de 1945, año de la publicación de los primeros trabajos de Winer y Rosenblueth, de Shannon y Weaver, y de von Bertalanffy, proliferó una producción científica basta y multifacética. Por una parte, se desarrolló la teoría de la información, de base notoriamente tecnológica, centrada en el estudio de las condiciones ideales para la transmisión de la información y en los límites y perturbaciones de los sistemas artificiales de comunicación. Por otra parte, se expandió el campo de la comunicación de masas, centrada en el estudio de las características y los efectos de los medios de comunicación masivos. Finalmente, y gracias a las contribuciones del notable antropólogo y epistemólogo inglés Gregory Bateson y de diversos investigadores del Mental Research Institute de Palo Alto, California, EEUU, se fue perfilando la base conceptual del modelo interaccional o pragmático de la comunicación humana, centrado ya no en el estudio de las condiciones ideales de la comunicación, sino en el *estudio de la interacción tal cual se da de hecho entre seres humanos*” Watzlawick, Beavin & Jackson (1997, p. 12). El primer capítulo de este libro establece las bases de lo que aquí denominamos enfoque sistémico (pp. 21-48): las nociones de función y relación, para lo que aquí nos interesa, y especialmente la perspectiva interaccional y comunicativa de todo sistema relacional.



La teoría de sistemas, por su parte, nace de la obra del psicólogo norteamericano Urie Bronfenbrenner, quien establece que los seres humanos estamos determinados en gran parte por los sistemas a los que pertenecemos. Un individuo influye y es influido a su vez por cada uno de estos sistemas. Estas influencias se producen con mayor intensidad en un microsistema, ya que la fuerza e intensidad de las interacciones entre sus miembros es mayor, y con menor intensidad en sistemas más amplios (macrosistemas). Todo individuo pertenece a más de un sistema, pero no está igualmente definido por todos.

Un sistema es “un conjunto de objetos así como de relaciones entre los objetos y entre sus atributos, en el que los objetos son los componentes o partes del sistema, los atributos son las propiedades de los objetos y las relaciones mantienen unido al sistema”. Desde una perspectiva comunicacional y personalista, podemos añadir que “la mejor manera de describir los objetos *interaccionales* consiste en verlos no como individuos, sino como personas que se comunican con otras personas” (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1997, p. 117).

2. Marco teórico y metodología

Son dos los principales ámbitos de aplicación de esta teoría: los sistemas de comunicación en general, entendidos sistémicamente, y las familias como realidades sistémico-comunicativas. Vamos a presentar primero este último caso, el de la familia, para poder realizar una exposición completa de la metodología sistémica. Después aplicaremos esta misma metodología al ámbito de la educación, aplicando las categorías, que previamente se habían aplicado a la familia, al conjunto sistémico-comunicativo presente en el aula. Identificando y actualizando dichas categorías en el aula, cobra sentido nuestra propuesta como posible solución a las problemáticas que habremos identificado previamente.


2.1. La familia como sistema

En el caso concreto de la familia, hemos de abordarla como un sistema especialmente determinante dentro del resto de sistemas (macros y micros) humanos. Sus miembros pertenecerán a diferentes sistemas adyacentes, sin embargo, cabe esperar que el tipo de relación que se da una familia, por su profundidad, intensidad, etc., así como por su necesidad —por las funciones que cumple para la supervivencia de cada individuo y porque el mismo individuo no se puede sustraer a ella—, va a convertir este sistema en el sistema que da sentido de pertenencia y de identidad al sujeto.

Podemos abordar el estudio sistémico de la familia desde una doble perspectiva, siguiendo a Barudy: la familia sería un sistema biopsicosocial y cultural. En primer lugar,

(...) desde el punto de vista de la biología, en cuanto *ciencia de la vida*, la familia es un sistema viviente que posee una organización *autopoiética*. Este sistema fabrica sus propios componentes, partiendo de elementos que le procura su medio ambiente humano; además, tiene la capacidad de modificar su propia estructura sin perder su identidad (...). La finalidad biológica de una familia es crearse, mantenerse y reproducirse como un organismo viviente. Por lo tanto, toda la energía y los recursos familiares están, en términos absolutos, destinados a mantener la organización viviente de todos los miembros que la componen. La noción de *organización* que usamos aquí, hace referencia a los tipos de relación existentes entre las partes de un sistema viviente, que determinan su identidad y, por lo tanto, la pertenencia a una clase específica. (Barudy, 2010, p. 41)

En segundo lugar, la cultura se revela como forma de pervivencia del sistema familiar que regula las interacciones y comunicaciones que se van a producir en su seno:



la familia es un grupo natural [biológico] que en el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción. Estas constituyen la estructura familiar, que a su vez rige el funcionamiento de los miembros de la familia, define su gama de conductas y facilita su interacción recíproca. La familia necesita de una estructura viable para desempeñar sus tareas esenciales, a saber, apoyar la individuación al tiempo que proporciona un sentimiento de pertenencia. (Minuchin & Fishman, 2010, p. 25)¹²

Esa estructura viable se la suministra el lenguaje simbólico: “poder hablar de nuestras familias nos permite sentirnos arraigados en una historia, establecer lazos con nuestros antepasados y lanzarlos al futuro con nuestros proyectos, combates, diálogos y descendientes” (Barudy 2010, p. 53).

En intervención terapéutica se considera que la unidad de intervención se ha de realizar siempre a partir de un *holón*. Un *holón* es cada una de las partes del todo que supone la estructura familiar. De este modo, dentro de la familia encontramos: el holón individual, cada individuo integrante de la familia, con sus peculiaridades personales e históricas; el holón conyugal, formado por la pareja que inicia la familia; el holón parental, formado por aquellos que cumplen las funciones de crianza y socialización de la familia —normalmente los padres—; el holón de los hermanos, que incluye a todos los hijos, aunque puede subdividirse debido a distintas circunstancias.

La dinámica familiar estará determinada por estas variables de la estructura familiar y por circunstancias que constantemente empujan a la familia a su desarrollo y al cambio. Determinados momentos serán especialmente dinámicos —el momento de formación de la pareja, el momento de la crianza de hijos pequeños, la entrada de estos hijos en nuevos subsistemas...— por la propia naturaleza de la situación, mientras que en otros momentos la estructura familiar se mantendrá más estable, aunque aún dinámica —la ausencia de dinamismo resultaría patológica—. Hay momentos en los que este dinamismo es centrípeto, esto es, que recoge a sus miembros en el ejercicio de reorganizar sus sistemas para reafirmar su identidad y la de sus miembros, y otros momentos en los que es centrífugo, es decir, que empuja hacia la apertura a otros sistemas¹³.

No obstante, las partes —*holones*— de la familia han de establecer límites o fronteras para poder afrontar este dinamismo, generando un ámbito de “satisfacción de las necesidades psicológicas”, que van a determinar “la viabilidad de la estructura familiar” (Minuchin & Fishman, 2010, p. 31). Estos límites no son fijos, se flexibilizan y varían a lo largo del tiempo según la situación de la familia y las necesidades de la misma.


2.2. La comunicación en el aula como sistema

Este enfoque también podría aplicarse al sistema humano de relaciones que se produce en el contexto educativo, en el aula, y que a su vez se encuadraría en torno a otros macro- y mesosistemas: el colegio, el elenco de especialistas que trabajan en el colegio (maestros de especialidades, gabinete psicopedagógico y demás), y, al final, la misma sociedad... En el entorno educativo, cobraría especial relevancia el vínculo que se establece entre el alumno y el maestro a la hora de disponer o predisponer al alumno hacia la adquisición del aprendizaje, o, dicho de otro modo, a su implicación en su propio proceso educativo¹⁴. El holón profesor-alumno, por tanto, llevaría asociado un conjunto

12 Cf. Barudy (2010, pp. 48-54), para un desarrollo más exhaustivo, en el que sigue a Maturana y Varela.

13 Siguiendo a Maturana y Valera, Barudy (2010, pp. 48-54), habla de apertura y clausura de sistemas.

14 Lo plantean Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson (1997, p. 13): “El proceso de aprendizaje en que se ve envuelto el ser humano desde el mismo momento de su nacimiento transcurre en un medio que transmite información y modos de calibrar dicha información, que enseña lenguaje y reglas acerca de dichos lenguajes, que va organizando la conducta del sujeto mediante pautas regladas de interacción muy complejas, muy precisas, y totalmente fuera del nivel de percatación (salvo, tal vez, cuando tales reglas se ven violadas). Este proceso determina o favorece a su vez una visión de sí y del mundo que se incorpora al estilo del sujeto sin cuestionamiento y sin conciencia de su existencia. Nadie nos enseña específicamente cómo se combinan los mensajes verbales y los gestuales, por ejemplo, pero de todas maneras se enseña y se aprende. -amos nuevamente a Atienza y GarMoratallas a esa labor de traducción, lo judeocristiano, el problema del mal y de la violencia. Nadie explica en qué consiste una coalición y cómo se propone



de posibles actitudes y comportamientos, adecuados e inadecuados, que serían confirmatorios de la propia relación, pero ya modulados por los estilos vinculares-relacionales que cada alumno trae ya en su “mochila”, de casa, de experiencias escolares y preescolares previas, etc. Como bien puntualizan Atienza y García-Ramos (2003, p. 144):

Las aulas donde impartimos clases son, como bien sabemos todos, pequeños microsistemas sociales en donde entran en juego una serie de relaciones de complementariedad, jerarquía, etc. El rol del profesor juega aquí un papel crucial que debe evitar ciertas paradojas potenciando la aparición de otras.


Desde el paradigma de la teoría de la comunicación planteada por Watzlawick, Beavin y Jackson (1997, p. 19), entendemos que toda conducta emitida en la interacción con otros es un acto comunicativo y, en consecuencia, constituye un marco relacional que será puesto a prueba por ambos sujetos implicados en el mismo, a fin de perfilar un modo de relacionarse particular en ese contexto. Dicho de otro modo, al igual que en cualquier acto perceptivo, “se establece una relación, se la pone a prueba en un rango tan amplio como las circunstancias lo permiten y se llega a una abstracción que (...) es idéntica al concepto matemático de función (...) no constituyen magnitudes aisladas sino “signos que representan una conexión... una infinidad de posiciones posibles de carácter similar” (p. 29). Como consecuencia de estos actos y las respuestas que ambos comunicadores-actores generan, se establece una relación circular, sujeta a continuas informaciones retroalimentativas (retroalimentación positiva —si conduce a cambios o novedades respecto al sistema previamente establecido— o negativa —si confirma los modos de relación y las interpretaciones previas, contribuyendo a una estabilidad de la relación o el sistema—).

Pero, además, Watzlawick nos hace presente que un sistema relacional no funciona nunca de modo aislado y que, por supuesto, la adaptación a nuevas situaciones —o nuevas relaciones— no se produce desde cero, sino que tiene en cuenta adaptaciones previas —“...en los sistemas naturales se logra cierta conservación de la adaptación”—. Por medio del concepto de “redundancia”, este autor incide en que llegan a crearse pautas más o menos fijas de acción —o reacción—, es decir, modos de afrontamiento o de inicio de respuesta más o menos repetitivos ante las situaciones que se plantean en determinado contexto, o en la interacción con los otros. Esta repetición se debe a que, tras haber iniciado varias veces procesos similares, aunque existirían incontables modos de iniciar una respuesta, no partimos de la nada, sino que tendemos a repetir soluciones que en otros casos nos han resultado útiles. Tal comportamiento, visto por un observador externo, tiende a ser interpretado como algo regular y que responde a un sentido, una norma, de tal modo que al final sería posible acabar intuyendo la existencia de una lógica subyacente a ese modo de comportamiento; se trataría de la búsqueda de una pauta que nos permita “predecir” o delimitar nuestras posibilidades de análisis o de respuesta.

La existencia de redundancias en la comunicación humana da pie a plantear que existen ciertas “reglas” en las interacciones humanas que son propias de esas interacciones y en esos contextos en concreto. Podríamos hablar entonces de la necesidad de atender y generar un lenguaje para hablar sobre ese uso del lenguaje, que sería entendido como un lenguaje “metacomunicativo”. Según Watzlawick, Beavin y Jackson (1997, pp. 40-44):

Toda interacción puede definirse (...) como secuencias de “movimientos” estrictamente gobernados por reglas acerca de las que es correlevante que estén o no en el campo de conciencia de los comunicantes, pero con respecto a las cuales pueden hacerse aseveraciones metacomunicacionales significativas. Ello implicaría que (...) existe un cálculo aún no interpretado de la pragmática de la comunicación humana, cuyas reglas se observan en la comunicación eficaz y se violan en la comunicación perturbada.

y corrige, pero su aprendizaje tiene lugar desde el mismo comienzo de la socialización, a través de la experiencia interaccional cotidiana. Las enseñanzas implícitas y las metaenseñanzas -enseñanzas acerca de las reglas y modalidades de aprendizaje- exceden inmensamente al caudal de la enseñanza explícita. La complejidad de los procesos interaccionales es enorme, y su riqueza informativa, pasmosa.”




Teniendo en cuenta estos conceptos, podríamos deducir que las normas que se establecen en una interacción concreta son ideosincrásicas a esa comunicación y al contexto en que se produce. Por ello a veces puede resultar extraño interactuar fuera del contexto establecido previamente para la relación con una persona en concreto, o relacionarse con alguien que cumple un determinado rol y cuyo comportamiento no “encaja” en nuestro modelo previo. Sin embargo, no son comportamientos aislados o definidos con una total y completa libertad, sino que están en interacción y son complementarios a los del interlocutor —y de aquí se extraerían los conceptos de “simetría” y “complementariedad” (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1997, pp. 49-71)—. Asimismo, el tipo de vínculo o la cualidad de la interacción que se establece, llevará asociados una serie de comportamientos “más frecuentes”. Esos comportamientos nos hablarán de la calidad del vínculo establecido (información especialmente útil en casos que requieren atención terapéutica), por lo que podríamos entender que el mismo “síntoma” —en caso de comunicación patológica— constituye un acto comunicativo, cuyo fin puede ser el de mantener la estabilidad, el de conservar el propio sistema. Sin duda, en estos casos en que existe patología, cabría pensar que se está perpetuando un sistema de relación en que las redundancias no constituyen la mejor opción de comportamiento, o, dicho de otro modo, sostendrían una paradoja comunicativa o interaccional que condena a uno o más elementos del sistema a permanecer en una condición de rigidez que no permitiría que funcionase en otro contexto de forma autónoma (podríamos decir que todo su sentido o significado está en su capacidad para sostener ese sistema en el que se encuentra inmerso).

Para entender este concepto de paradoja, citamos nuevamente lo expuesto en Atienza y García-Ramos (2003, pp. 142-143):

Tomaremos esta breve pero clara definición de Watzlawick (1997, p. 173): entendemos paradoja como “una contradicción que resulta de una deducción correcta a partir de premisas congruentes”. De este modo dejamos de lado, de momento, las falsas paradojas o falacias que retomaremos adelante. Watzlawick (1997) define tres tipos de paradojas. Las paradojas lógico-matemáticas o antinomias, que son aquellas que surgen de sistemas formalizados como los que le dan nombre. Dentro de estas contradicciones podemos encontrar aquellas que permitieron el avance de la Teoría de Conjuntos con matemáticos y filósofos como Cantor, Russel, Burali-Forti y otros, y que influyeron de forma importante en otros ámbitos del pensamiento, así como en la comprensión del siguiente tipo de paradojas. Este segundo grupo recibe el nombre de “paradoja semántica” o “definición paradójica”. Surgen de la imprecisión del lenguaje que no diferencia suficientemente conceptos que presentan la misma forma pero significado análogo a diferentes niveles. Para poder trabajar sobre ellas es necesario poder hacer uso de estos diferentes niveles del lenguaje, es decir usar un metalenguaje que a su vez implicaría la existencia de un metmetalenguaje y así sucesivamente (véase Wittgenstein, 1951). Quizás la más famosa de estas paradojas es la del mentiroso. Yo les digo a ustedes que “estoy mintiendo”. Si quisiéramos decir algo acerca de esta afirmación, es decir plantearnos su verdad o falsedad, deberíamos pasar a un meta-nivel por encima del nivel semántico y posiblemente recurriríamos al nivel de las relaciones interpersonales. Esto nos permitiría pasar al tercer tipo de paradojas que vamos a tratar, las paradojas pragmáticas. Imaginemos a un niño muy obediente al que su madre, cansada de que siempre sea tan serio, le dice enfadada “Deja de ser tan obediente que pareces tonto”. En este caso se dan tres factores que colocan al niño en una situación insostenible es decir ante una paradoja pragmática: 1) existe una fuerte relación complementaria (madre e hijo). Al niño le importa mucho lo que le diga su madre; 2) dentro de este marco relacional se da una instrucción que hay que obedecer pero para obedecerla hay que desobedecerla, es decir se le plantea la instrucción “a” y “no a” al mismo tiempo; 3) el niño ocupa una posición de inferioridad que le impedirá metacomunicarse frente a la instrucción recibida por miedo a un posible castigo o a perder el cariño de su madre. Estas paradojas implican algo más que el factor semántico. Es preciso tener en cuenta factores pragmáticos o relacionales.

Una vez aclarados todos estos conceptos y volviendo sobre aquello que es objeto de nuestra hipótesis, cabría



considerar si la relación entre docente y discente —en la cual el objeto de la relación es el aprendizaje—, su modo de interactuar, determina en modo alguno la seguridad con que el alumno afronta su propio proceso educativo y, más concretamente, su capacidad de ser auto-crítico y autónomo en la propia elaboración lingüística, a través del caso concreto de la lectoescritura.

En este caso plantearíamos que la relación profesor-alumno ha de ser capaz de constituir una base de seguridad para el alumno en su exploración de nuevos sistemas comunicativos que tengan como base una expresión escrita. Para ello esta relación no puede centrarse en la necesidad de recibir un *feedback* escrito, una retroalimentación que se circunscribe únicamente a un desconocido criterio que está en la mente del profesor, sobre el cual no se lleva a cabo ningún proceso metacomunicativo, y sobre el cual la única información que llega al alumno es en relación a una puntuación numérica negativa —asumiendo que si la puntuación es buena, no hay retroalimentación; en caso de puntuación baja, al menos el alumno recibe la información de haber errado en algún punto o apartado y tiene la opción de volver a intentar o, incluso, es definido entonces el espacio de la revisión de examen para comentar algo sobre lo ocurrido—. Digamos que, en este caso, la asimetría relacional inicial puede perpetuarse por la necesidad del alumno de recibir una confirmación o desconfirmación acerca de su producción, dado que toda la relación profesor-alumno es supeditada a este modo de comunicación.


Partiendo de experiencias previas (Saneleuterio, Rosell y García, 2012; Saneleuterio y García-Ramos, 2015; Saneleuterio, 2015), la propuesta que planteamos pretende, por tanto, superar o, más bien, ofrecer al alumno herramientas para poder superar el evidente bloqueo comunicativo a que se somete. Visto desde una perspectiva sistémica, sería trabajar sobre los roles asumidos por los holones implicados en el sistema-aula generando espacios y momentos en los que la metacomunicación y la explicitación de las relaciones interpersonales —entre los holones docente-discente y discente-discente— puedan propiciar un *feedback* realmente productivo.

3. Las tareas de escritura en la universidad

Partiendo de las limitaciones en expresión escrita con las que convive una parte considerable del alumnado universitario, como profesores de lenguas maternas, nos preocupamos porque la adquisición de los contenidos lingüísticos que se han de evaluar se demuestra también a través precisamente de la forma en que se exponen. Nos situamos en un contexto amplio de “re-conceptualizar la escritura como una actividad de inclusión y no de exclusión, de cooperación y no de competición, de apertura y no de cierre” (Saneleuterio y García-Ramos, 2015), convencidos de que estos obstáculos son valiosos en la medida en que son susceptibles de convertirse en retos personales que pueden solucionarse, además de con atención personalizada por parte de la figura docente (Saneleuterio, 2015), con una metodología que está dando muy buenos resultados en la formación lingüística universitaria: la revisión de textos *inter pares* (Saneleuterio y García-Ramos, 2015).

Tras llevar a cabo la propuesta con dos grupos, parece ser que han sido capaces de mejorar aspectos de su competencia escrita que tenían que ver con la reflexión metacomunicativa del propio proceso de escritura, no solo con el docente, sino también con los compañeros. En este sentido hay que destacar que, en primer lugar, parece que sí se percibe una mejora en la conciencia metalingüística, es decir, en la capacidad o competencia para la reflexión lingüística, tal y como mostramos en Saneleuterio y García-Ramos (2015). Los resultados allí analizados sobre la percepción en la mejora del proceso de escritura fueron bastante significativos.

Por otra parte, y de forma indirecta, podemos deducir que mayoritariamente los alumnos perciben la revisión y la corrección como subprocesos parte del proceso general de escritura de un texto.



Como tales subprocesos, los estudiantes adquieren conciencia de su importancia, se habitúan a no obviarlos, y en relación con todo ello pueden aprender sus propias dinámicas: no se trata de un saber “automático” que se posee o no se posee, sino una competencia que va adquiriéndose.

Referencias

- Atienza de Frutos, D., & García-Ramos Gallego, D. (2003). Paradoja e interculturalidad. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, 141.
- Barudy Labrin, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Saneleuterio, E., Rosell, M., y García, G. (2012). *Trabajo cooperativo para el aprendizaje de las reglas ortográficas*. Madrid: CEU Ediciones.
- Saneleuterio, E., y García-Ramos, D. (2015). Producción y revisión de textos escritos. Diseño cooperativo para la optimización del aprendizaje lingüístico de futuros maestros. En Pérez Pérez, R., Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui E. (eds.). *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 425-432). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Saneleuterio, E. (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 23-42. Disponible en <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20370>
- Watzlawick, P., Beavin, J. B., & Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas* (11.ª ed). Barcelona: Herder.