



Proyecto de escritura: producción de reseñas para una revista cultural digital¹



Cristina Goñi, Betina Rodríguez y Sofía Torre

Instituto de Profesores Artigas

Estudiantes de Didáctica III de Español

2014

¹ Para crear una revista digital pueden utilizarse aplicaciones que encuentran en [Generadores online de material educativo](#), artículo de Rosana Larraz, publicado en Cuaderno Intercultural.

Índice

Leer para escribir, escribir para leer: página 2

Actividades de lectura y escritura: página 5

Algunas consideraciones finales: página 19

Bibliografía: página 20

Anexo: página 21

Leer para escribir, escribir para leer

*Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.*²

Graciliano Ramos (em entrevista concedida em 1948³).

² Debe escribirse de la misma manera como las lavanderas de Alagoas, que realizan su oficio. Ellas comienzan con una primera lavada, mojan la ropa sucia en la orilla de la laguna o del arroyo, tuercen el paño, lo mojan nuevamente y lo vuelven a torcer. Colocan el blanqueador, enjabonan y tuercen una, dos veces. Después enjuagan, dan otra remojada, ahora salpicando agua con la mano. Golpean el paño en la tabla de lavar o en la piedra limpia, y le dan una torcida más y otra más, tuercen hasta que no salga del paño ni una gota. Solo después de haber hecho todo eso, es que tienden la ropa lavada en la cuerda o en el tendedero, para secar. De la misma manera, quien se atreve a escribir debería hacer como las lavanderas. La palabra no fue hecha para decorar, brillar como oro falso; la palabra fue hecha para decir. Traducción de Natalia Sarante (uruguayana radicada en Río, Brasil).

³ Fuente: <http://pensadosatinta.blogspot.com.uy/2014/07/de-metaforas-e-escrita.html>

Si se parte de la concepción de que la escritura es un proceso, resulta fundamental plantear actividades previas para estimular a los alumnos y lograr mejores resultados:

(...) cuando se enseña a escribir es necesario que se considere lo escrito como el fruto de un proceso largo y complejo que está constituido por múltiples operaciones que el estudiante deberá realizar.

María Teresa Serafini (en Lomas, 1999)

Una tarea de pre-escritura

(...) incluye todo tipo de ejercicio, experiencia o actividad cuyo objetivo sea estimular la creación, la selección y organización de hechos y de ideas, antes de comenzar a escribir el borrador.

Op. Cit

Por lo expuesto, en primer lugar y como actividad de pre-escritura, se realiza la lectura de la reseña del libro [La sociedad de la nieve](#), de [Pablo Vierci](#), ya que se trata de una historia de amplio conocimiento a nivel local e internacional. Por otra parte, permite generar otro tipo de reseñas, pues la versión de la historia llevada al cine genera la posibilidad de elaborar, más adelante, reseñas de películas: otras producciones textuales para una revista digital cultural que será el motivo de la creación de diferentes producciones escritas por parte de los estudiantes (proyecto de escritura).

La lectura es fundamental para promover estrategias de escritura, ya que el texto puede funcionar de “modelo” para la producción de los propios. Björk y Blomstand (2000) sostienen que el estudio de textos modelos forma parte de las actividades previas a la escritura, dado que ayuda a los alumnos a comprender qué caracteriza a cada tipo de texto:

Las secuencias didácticas para enseñar y aprender a escribir articulan actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas. La lectura de textos reales puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir.

Luego de leer la reseña, se apela a los conocimientos previos de los alumnos en lo referente al contenido de la historia, para lo que se hace uso de ciertas estrategias de lectura. Se identifican aquellos términos y expresiones que permitieron reconocer la historia: el campo semántico. Por ejemplo: *sobrevivientes, accidente de avión, los Andes, treinta grados bajo cero, alimentarse de los cuerpos de los compañeros, rescate, tragedia*, entre otras. Al respecto, sostiene Solé (1994):

La organización interna de un texto ofrece algunas claves que permiten establecer un conjunto de cuestiones cuya respuesta ayuda a construir el significado del texto.

Actividades de lectura y escritura

Producción de una narración

Como tarea de pre-escritura de la reseña que deberán elaborar los estudiantes con el fin de ser publicada en una revista digital, se plantea otro tipo de producción escrita con el objetivo de hacer visibles las características de la reseña: la producción de un cuento a partir de la reseña de la obra de Vierci. Luego, el centro de la actividad de escritura radica en el procedimiento opuesto: a partir de un cuento elegido por cada alumno, se escribe su reseña. Esta actividad tiene dos finalidades: promover la lectura de diversos textos y la escritura de una clase textual que habrán aprendido.

La escritura del cuento, en esta oportunidad, es colaborativa: se trata de un trabajo compartido entre los alumnos y el docente, por lo que se va realizando en el pizarrón. Debe tenerse presente que hay que pensar en un potencial lector y que el producto final se publicará en la revista cultural, como introducción a los posteriores escritos individuales. Por tanto, se plantea la necesidad, desde antes de comenzar, de escribir pensando en el destinatario.

Una primera estrategia de escritura consiste en la utilización de una lluvia de ideas ya que es un tipo de actividad que suele resultar constructiva. Se escribe un listado en el pizarrón que contenga los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre el tema en cuestión, de manera que se extienda la información de la reseña. Para escribir, resulta fundamental poseer determinado conocimiento del mundo, según sostienen Camps y Ribas (2000) como punto de partida. También se trabaja con los paratextos que forman parte del libro (título e imágenes) y de otros que están estrechamente vinculados con este: [Milagro en los Andes](#) de [Nando Parrado](#) y [Viven](#) de [Piers Paul Read](#), para contribuir a activar los conocimientos previos sobre el tema y generar ideas para la escritura del cuento.

Una vez que se posee dicho conocimiento, se reflexiona sobre las características del cuento como género. Con este objetivo se propone otra estrategia de escritura consistente en secuenciar los datos de la lluvia de ideas en tres aspectos clave a ser incluidos en el texto, considerando las categorías

aristotélicas de la narración: personajes, ambiente y acción. El cuento debe tener como personajes a algunos de los sobrevivientes del accidente a los que se refiere en la reseña. Se debe narrar un momento específico que estos hayan vivido en la nieve. Los alumnos deben imaginar una situación puntual haciendo ficción a partir de un hecho real. Es necesaria la presencia de un narrador interno o externo y del diálogo entre personajes en algún momento.

El siguiente paso consiste en ir organizando diferentes enunciados que se transcriben en el pizarrón y reformularlos entre todos para ir perfeccionando el texto. Es importante que los alumnos vean al docente trabajando en la escritura, en los diferentes pasos que esta conlleva, reescribiendo constantemente para que puedan naturalizar el proceso. Björk y Blomstand (2000) sostienen dos cuestiones relevantes que influyen en esta sección:

a) muchos estudiantes tienen la idea equivocada de que un primer borrador tiene que ser cuidadoso y correcto,

b) nada podría ser peor para generar la parte más importante del texto que se dejara de lado el contenido y se priorizara la prolijidad y corrección ortográfica y gráfica. Si bien la corrección es importante, en esta fase es secundaria.

Al ser el profesor quien escribe, muestra con el ejemplo que esa idea no es acertada y que escribir es un proceso en el cual se realizan modificaciones, un trabajo en etapas que requiere de borradores. Esta actividad servirá para el posterior proceso de escritura individual de cada estudiante.

Para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc.

Cassany, D., 1990

Una vez logrado el producto final, se apela a la metacognición, comparando

el texto de la reseña con el cuento elaborado entre todos y se reflexiona sobre el proceso llevado a cabo en esta actividad. Con el mismo objetivo, se plantea el siguiente cuestionario para ser contestado entre todos luego de la reformulación del cuento:

Autoevaluación-coevaluación

¿Nos queda clara la idea de que son textos diferentes?

¿Nos damos cuenta de las diferencias entre uno y otro?

¿Nos ajustamos al destinatario de la producción?

¿Jerarquizamos las ideas?

¿Hay un tema principal e ideas secundarias?

¿Utilizamos distintos elementos de enlace (conjunciones, marcadores textuales, etc.)?

¿Empleamos siempre la misma persona gramatical (1a. o 3a.)?

¿Empleamos correctamente los verbos? ¿Utilizamos signos de puntuación?

¿Diferenciamos las ideas empleando párrafos o bloques de texto?

¿Utilizamos las letras mayúsculas al principio del texto, después de cada punto y en los nombres propios?

¿Empleamos rayas de diálogo si escribimos alguno? ¿Corregimos la ortografía?

Lectura de la reseña

Se centran las reflexiones en las características propias de la reseña desde el punto de vista de su contenido y su estructura, así como de su objetivo principal. Se dan herramientas para construir este tipo de texto: se muestra el [video](#)⁴ en el que se resumen sus características y se los hace consultar [esta página](#).

El uso de herramientas o ayudas que no partan de la exposición del docente promueve el aprendizaje autónomo y la lectura de otros textos diferentes, a la vez que colabora con la aprehensión de la competencia digital no superficial.

Estas actividades, tal como sostienen Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006), son pertinentes pues:

Se ahonda en los aspectos principales que contribuyan a la interiorización, por parte de los alumnos, de “las normas de textualización y la modalización del texto”.

Luego, se identifican las diferentes partes en la reseña modelo para que los alumnos puedan estructurar sus trabajos de forma adecuada:

Primer párrafo: nombre del libro y breve descripción. Se supone que los estudiantes ya trabajaron esta secuencia textual o que por lo menos tienen una noción de lo que es describir. De todas formas, se deja en claro el siguiente aspecto: describir es decir cómo es algo o alguien. También se puede utilizar la definición de la palabra que da el DRAE: Representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias.

Segundo párrafo: apunta a la persuasión. Esta se logra destacando al escritor del libro y contando momentos clave de la historia.

⁴ Video elaborado por las estudiantes de Didáctica III de Español -Sofía Torre y Betina Rodríguez- que contiene una explicación sobre qué es y cómo se organiza una reseña: destinatarios, contenido, estructura, intencionalidad. Inst. Profesores Artigas. Montevideo, Uruguay, 2014. Publicado en

<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=217886>

Tercer párrafo: opinión personal del escritor de la reseña en la que predomina la subjetividad.

Cuarto párrafo: conclusión en la que se incluye alguna reflexión.

Como paso siguiente, se enfatiza en los elementos y procedimientos lingüísticos que se utilizan. Al respecto, Dolz (2009) sostiene:

(...) no se aprende a escribir en general. Los textos (...) presentan características particulares y exigen aprendizajes específicos. Por eso es importante definir las propiedades del texto objeto de enseñanza y modelizar didácticamente sus principales dimensiones.

Lo mismo sostienen Camps y Ribas (2000):

(...) el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto sino que aprender a escribir es aprender una diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas.

Por ello, se observa con el grupo que:

- a. Este tipo de reseña se escribe en tercera persona, en tanto remite al libro, a sus diferentes aspectos desde una postura supuestamente objetiva.
- b. Predomina el tiempo presente en los verbos.
- c. Son frecuentes las construcciones atributivas:

La sociedad de la nieve es el libro definitivo. ..

Vierci fue compañero de colegio de los sobrevivientes ...

Este libro es el inmejorable resultado de dejar madurar una historia...

- d. El papel de la adjetivación es fundamental, pues contribuye con el objetivo

central de este tipo de texto. Se reflexiona sobre los siguientes adjetivos: *increíble, inmejorable, inverosímil, precisa, lograda.*

Producción de una reseña

La producción escrita de los alumnos, entendida como actividad de comunicación, representa un desafío en todos los niveles de la enseñanza y para todos los profesores. Enseñar a escribir es un desafío permanente y general de la escuela. Desafío porque escribir un texto es una actividad compleja que supone un largo aprendizaje. Permanente, porque la escritura toca todos los aspectos de la vida del niño, del adolescente y del adulto. General, porque la escritura es una herramienta indispensable para todos los aprendizajes escolares cuya responsabilidad comparten los profesores de lengua con los profesores de las demás materias escolares.

Joaquim Dolz , 2009

Si bien ya se ha realizado una producción de texto en la que los estudiantes crearon colectivamente un cuento a partir de la reseña del libro *L a sociedad de la nieve*, de Pablo Vierci, la intención ha sido la de generar actividades diferentes para que aprendan diversas estrategias de escritura. A partir de ello, se comienza a trabajar en el proyecto que consiste en la producción de reseñas para una revista cultural digital mediante el cual el alumno se enfrentará a una actividad de escritura real para destinatarios reales.

Con este marco es que se quiere lograr lo que sostiene Dolz (2009):

Un proyecto de escritura explicitando la situación de comunicación, el papel del autor y el destinatario del texto

ayuda a dar sentido a los aprendizajes. En esos proyectos, los alumnos toman conciencia de los desafíos que tratan de resolver escribiendo y ponen la escritura en el lugar que le corresponde.

Respecto de esta segunda fase de escritura, Marta Marín (2007) considera que:

(...) quien escribe debe “traducir” al lenguaje escrito, los contenidos de su conciencia almacenados en la preparación, o bien debe convertir en enunciados fluidos y bien articulados, las anotaciones que ha podido producir durante ese período de pre-escritura. Poner por escrito esos contenidos supone no solo conocer qué decir, sino también supone conocer el tipo de texto, saber organizar párrafos y conectarlos unos a otros; saber sintaxis, de modo de producir oraciones coherentes y cohesionadas; tener conocimientos de léxico, de cohesión léxica y gramatical, de ortografía y puntuación, de espaciamiento y disposición de la escritura en la página (...).

Lo que plantea la autora es importante ya que el alumno normalmente se enfrenta a la llamada hoja en blanco y el docente debe guiarlo en el proceso de escritura. Se debe tener presente, al proponer cualquier actividad de producción escrita, que, desde el momento en que elabora sus pensamientos y tiene que explicitarlos en enunciados coherentes, realiza procesos cognitivos sumamente complejos.

Una vez finalizada la actividad de pre-escritura y hechas las reflexiones sobre la reseña como tipo de texto, se explicita el proyecto de escritura que se llevará a cabo, de manera que los estudiantes trabajen con un objetivo claro desde el comienzo. Se trata del procedimiento opuesto al que se realizó en la(s) clase(s) anterior(es) a través de la escritura colaborativa, con la diferencia de que se enmarca en una situación de comunicación real, intentando brindarle un mayor

sentido a la actividad, y se realiza de forma individual, promoviendo paulatinamente una mayor autonomía por parte de los alumnos. Anna Camps (1994) citada por Marín (2004) plantea que

(...) la creación de situaciones en las que los textos escritos tengan una finalidad más allá de la corrección [es] la base de lo que podríamos denominar, como lo hacen Beremeiter y Scardamaglia (1987), un aprendizaje significativo de la lengua escrita.

La consigna se registra por escrito:

Elige un cuento, léelo con atención y elabora una reseña que será publicada en la revista cultural digital dirigida a los demás estudiantes del liceo.

La reseña será, entonces, una producción real dirigida a lectores reales, pues se les proporciona a los estudiantes un contexto que les permite solucionar lo que se ha dado en llamar *problema retórico*:

¿Cómo se define el problema retórico, punto de partida de toda redacción? Forman parte de él cuestiones tan importantes como el tema –sobre qué se escribe–, el auditorio –para quién se escribe–, el efecto que se quiere lograr con el texto y los objetivos de escritura que se plantea el escritor. Tener en cuenta estas exigencias –que condicionan externamente la tarea del escritor– es determinante a la hora de escribir. Si la representación que el escritor se hace de la situación retórica es imprecisa o inadecuada, la tarea y el producto de la tarea se resienten.

Bas, Alcira et al., 2001

Antes de comenzar a escribir, se explicitan ciertas estrategias de escritura, para que los estudiantes posean herramientas para producir sus textos. Como

afirma Cassany (1999): “Se deben mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción”.

Secuencias de actividades para la elaboración de las reseñas individuales

En primer lugar, los estudiantes realizan la búsqueda de un cuento en Internet. Se les sugiere la Biblioteca Digital Ciudad Seva y esta página que contiene un catálogo de bibliotecas en línea. Se optó por esta fuente (Internet) y no otras para que no se remitan a copiar o a reelaborar reseñas de libros analógicos, sino que se vean obligados a pensar para resolver su propio texto a partir de lo que han venido estudiando y aprendiendo.

Luego de haberlo elegido, cada alumno lo lee atentamente, teniendo en cuenta el objetivo de su lectura: poder escribir una reseña. Es fundamental hacer hincapié en los objetivos que motivan la lectura, ya que estos la condicionan y les permite leer para llegar a ellos.

Posteriormente, cada estudiante escribe un punteo de los aspectos principales que deberá contener su reseña: se comienza a escribir un primer borrador. Además, podrán utilizar mapas mentales o esquemas ya que “puede resultar más fácil clasificar las anotaciones personales mediante un mapa mental y subir o bajar niveles de abstracción” (Björk y Blomstand, 2000).

El docente estará presente como una guía en todas las etapas del proceso de escritura. Su intervención se efectuará a medida que los estudiantes van produciendo sus textos, durante el proceso, ya que esto “permite, por un lado, ofrecer ayudas para la mejora del texto antes de que este esté finalizado; por otro lado, permite mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual” (Lomas, C. 1999).

Luego, opera la escritura del segundo borrador, en el que se comienzan a desarrollar los aspectos que han esquematizado y a conectarlos adecuadamente: “Las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una red de relaciones” (Op. Cit).

En la escritura del tercer borrador se atienden las construcciones

gramaticales y los aspectos lingüísticos propios de este tipo de texto, según la guía pautada al comienzo. Se debe concientizar a los alumnos sobre la importancia de la gramática a la hora de elaborar los textos, y se reflexiona sobre los diferentes efectos que pueden lograrse a través de las distintas construcciones:

Los conocimientos específicos: gramaticales, léxicos, etc. se interrelacionan con las actividades de uso de la lengua. La lengua escrita propicia la actividad metalingüística que, en cierto modo, le es inherente. Ello permite que la enseñanza de la gramática cobre sentido para los aprendices desde el momento en que se convierte en instrumento para la mejor comprensión y producción de textos.

Camps , 1997

Revisión

Esta se planteará de manera conjunta entre los alumnos, promoviendo el trabajo colaborativo y la reflexión de los estudiantes sobre sus propias producciones escritas.

La revisión es fundamental para que los estudiantes vayan apropiándose autónomamente de estrategias de escritura y revisión. Al respecto, plantea Joaquim Dolz (2009):

Escribir es reescribir. Uno de los procesos fundamentales de la enseñanza de la escritura consiste en releerse, revisar el texto de manera crítica y reescribirlo. Modificar la organización del texto adoptando un nuevo plan, introducir un nuevo párrafo, completar o desarrollar un argumento, reformular una frase, identificar un error gramatical, léxico u ortográfico para mejorar la primera versión del texto, han de formar parte del proceso de enseñanza. Trabajar las escrituras intermedias implica aceptar un trabajo sobre el borrador y considerarlo

como una etapa para ir más lejos.

Podemos afirmar que esta es la instancia en que el alumno corrector pone en práctica la actividad metalingüística, ya sea para resolver la ortografía, la elección del léxico y la disposición de los párrafos, que son los organizadores de tema y subtemas. Esto es darles a los borradores el punto final. Una vez más se observa cuán compleja es la actividad de escritura, en tanto se ponen en juego todos los conocimientos que el alumno ha adquirido a lo largo de su proceso de aprendizaje. A propósito de esta complejidad, Marta Marín (2007) plantea lo siguiente:

Después de varios borradores, los escritores preparan sus textos para ser leídos, y acá aparecen las preocupaciones formales relacionadas con la legibilidad del texto: el último ajuste cohesivo, la última revisión ortográfica, la distribución del texto en la página, la claridad de la letra, la utilización de recursos gráficos como el subrayado, etc. Lo que tradicionalmente se ha conocido como “prolijidad” adquiere, en este marco, el valor de hacer legible el texto, es un modo de consideración del escritor hacia su lector potencial y un modo más de asegurarse la comprensión.

Para la revisión, se proponen las siguientes actividades:

I. **Juego de roles.** Los alumnos realizarán la tarea propia de un corrector de editorial de los textos de sus compañeros. Esto contribuye a generar “una mayor conciencia de las necesidades del lector” (Björk, L. y Blomstand, I. 2000). Deberán revisarlos y hacer las observaciones que crean pertinentes para que sea posible su publicación. Para la revisión de las producciones, los correctores podrán tener en cuenta pautas o preguntas (Camps y Ribas, 2000).

Guía para la revisión de reseñas

Las siguientes preguntas serán las que guiarán la corrección en el juego de roles. Luego de que los estudiantes hayan revisado y corregido las producciones de sus compañeros, cada uno y en forma individual, releerá y modificará, también siguiendo esta guía y las apreciaciones de su compañero, su propia producción para ser, finalmente, entregada como versión final.

1-¿La reseña tiene:

- nombre del libro y breve descripción,
- información sobre el escritor que influya para que el lector lea el texto,
- opinión personal del escritor de la reseña,
- conclusión en la que se incluye alguna reflexión?

2-¿Está escrita en tercera persona?

3-¿Predomina el tiempo presente en los verbos?

4-¿Contiene construcciones atributivas? o ¿Empleaste el verbo ser y adjetivos? (La pregunta variará según el momento del año en que se la aborde y según el nivel: 1°, 2° o 3er. año).

5-¿Empleaste adjetivos de manera pertinente?

6-¿Utilizaste enlaces: conjunciones, marcadores textuales, etc.?

7-¿Se ajusta al destinatario de la producción? Recuerda que será publicada en una revista cultural digital.

8-¿Empleaste correctamente los verbos?

9-¿Utilizaste signos de puntuación?

10-¿Diferenciaste las cuatro partes de la reseña utilizando párrafos?

11-¿Utilizaste las letras mayúsculas al principio del texto, después de cada punto y en los nombres propios?

12-¿Corregiste la ortografía?

La finalidad de la elaboración de la reseña -que será publicada en una revista digital para ser leída por sus compañeros, pero que también, al ser publicada en Internet, podrá tener otros lectores- generará compromiso y responsabilidad con la tarea y obligará a que cada estudiante aplique los conocimientos adquiridos hasta el momento.

II. Los autores revisan las correcciones y reformulan sus producciones teniéndolas en cuenta así como también las orientaciones finales del profesor.

III. Por último, se publica el texto en la revista cultural con el nombre del autor/alumno.

Evaluación

Los tres objetos de evaluación —texto, proceso de composición escrita y proceso de aprendizaje— forman una realidad única y compleja.

Camps y Ribas, 2000

Como sostienen estas autoras, la evaluación de la composición escrita debe tender a que dé insumos para visualizar si el estudiante ha aprendido, en este caso, la elaboración de una reseña que implica la resolución de problemas retóricos, estrategias que ha debido emplear para resolver su trabajo, y si ha incorporado esas estrategias a su aprendizaje ya no puntual, sino a largo plazo.

La apropiación de los criterios de evaluación por parte de los alumnos y su utilización de una manera operativa constituyen uno de los focos prioritarios de las prácticas escolares y de la

investigación sobre estas prácticas.

Op. Cit.

A partir de lo expuesto por Camps y Ribas, se han elaborado las guías para que los estudiantes tengan en cuenta qué deben poner en funcionamiento cuando escriben, qué recursos lingüísticos son los que deben emplear según la situación retórica y qué procesos han realizado con el fin de que realicen una actividad metacognitiva. Con la producción final, con los borradores corregidos y con estos cuestionarios contestados, se podrá tener insumos para evaluar el texto, el proceso de composición escrita y el proceso de aprendizaje. Un aporte interesante que realizan estas autoras es que el alumno debe tener muy claros los objetivos de evaluación pretendidos en un proyecto de escritura.

Al finalizar la evaluación y coevaluación del proyecto, será acreditado. La acreditación podrá, también, recoger insumos del siguiente cuestionario que promueve la metacognición de los estudiantes:

Reflexión final sobre toda la secuencia de producción escrita

- ¿Qué estrategias de lectura y escritura aprendí o repasé?
- ¿Reconozco las diferencias entre un cuento y una reseña?
- ¿Realicé una reseña personal y creativa?
- ¿Elaboré un trabajo bueno y detallado?
- ¿La reseña está bien organizada en párrafos?
- ¿Contiene enunciados claros y coherentes?
- ¿Utilicé vocabulario apropiado y variado?
- ¿Revisé la ortografía?
- ¿Me ayudaron las diversas actividades para escribir otros textos? ¿Por qué?

Algunas consideraciones finales

A modo de conclusión, consideramos que la escritura implica una actividad compleja y un proceso con varios aspectos y etapas. En este proyecto, hemos tratado de proporcionar una serie de pautas para orientar a los estudiantes en ese proceso, pero siempre sobre la base de su espontaneidad y creatividad. También se ha buscado que estos últimos aspectos se amolden a los requerimientos retóricos del tipo de texto elegido.

Por otra parte, hemos creído importante promover siempre el trabajo grupal conjunto y la idea de que la escritura no es solo una actividad personal sino que debe ser sometida a la evaluación constante y al diálogo con sus lectores efectivos; en este caso, los propios compañeros.

Bibliografía

Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Grupo Didatext. En: www.didactext.net.

Bas, Alcira, Irene Klein, Liliana Lotito, Teresa Vernino (2001): *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba

Björk, L. y Blomstand, I. (2000): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graò

Camps, A. (1997): *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita*. Signos. *Teoría y práctica de la educación*, número 20. Guijón.

Camps, A. y T. Ribas (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cassany, Daniel (1990): Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, pp. 63-80. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6. Madrid.

Dolz, Joaquim (2009): Claves para enseñar a escribir. España: Leer.es. Ministerio de Educación

<http://docentes.leer.es/2009/05/27/claves-para-ensenar-a-escribir-joaquim-dolz/>

Lomas, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Vol I*. Barcelona: Paidós

Marín, M. (2004): *Didáctica de la lengua III. Teoría de la escritura como proceso*. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires: FLACSO- Argentina y UAM

Marín, M. (2007): Enseñar a escribir y enseñar gramática. *QUEHACER EDUCATIVO*. Diciembre 2007.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graò.

Anexo

[Presentación Prezi del contenido del artículo](#)

https://prezi.com/xcm__ncsogwy/proyecto-de-escritura-produccion-de-resenas-para-una-revist/?utm_campaign=share&utm_medium=copy