



Proyecto de escritura

Taller: *Podemos cambiar el mundo*

Licencia: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Texto dialogado y texto de opinión a partir de la reformulación del video *Cadena de favores infinita*, de Life Vest Inside.

Betina Rodríguez Marichal

Instituto de Profesores “Artigas”, 2013

La escritura, al igual que la oralidad, es también una forma de interacción social y constituye un sistema de signos independiente de esta, regido por leyes propias. La producción escrita es una actividad de comunicación por excelencia, pero resulta ser una tarea muy compleja. La creación de textos constituye un elemento central de la enseñanza de la lengua, e implica un gran desafío para los docentes, ya que la escritura es una herramienta indispensable para el resto de los aprendizajes e influye en varios aspectos de la vida. Como plantean los programas de Idioma Español, “la apropiación de la escritura en la sociedad actual permite a sus miembros desarrollar plenamente sus potencialidades cognitivas y metacognitivas”. Esta actividad supone un largo proceso de aprendizaje en tanto resulta “esencial no solo el conocimiento gramatical del código escrito (...) sino también el dominio de una serie de habilidades y de conocimientos textuales, estratégicos y sociolingüísticos” (Lomas, C. 1999).

Teniendo en cuenta esas consideraciones, resulta fundamental realizar buenas prácticas de escritura que tiendan a favorecer su aprendizaje, considerando un orden en

su progresión a través de las actividades que se propongan.

Mi propuesta consiste en un proyecto de escritura destinado a estudiantes de segundo año de Ciclo Básico, con una duración de nueve clases. Joaquín Dolz (2009) sugiere como una de las claves para enseñar a escribir el hecho de practicar y la escritura en proyectos. En este sentido, propongo uno en el cual convergen dos tipos de textos: dialogado y de opinión.

La actividad consiste en la reformulación del video *Cadena de favores infinita* realizado por la organización Life Vest Inside ¹, a través de la inserción de los diálogos de las personas que intervienen, así como en la escritura de un texto de opinión sobre los valores y antivalores del mundo actual que incluya un mensaje de concientización en el que se haga evidente nuestro potencial para mejorar y para contribuir positivamente en el mundo.

Sigo el planteo de Anna Camps (1994) citada por Marín (2004) en lo referente a 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”. Con la finalidad de lograr darle sentido a la escritura, se enmarca la actividad en una situación comunicativa real, en tanto el nuevo video así como las reflexiones producidas tendrán como destinatarios a los alumnos de los otros grupos del liceo. Se los convocará a un taller llamado *Podemos cambiar el mundo* en el que se realizará el visionado y en el que cada alumno leerá su texto de opinión a un pequeño grupo. Cada grupo (integrado por cinco o seis alumnos) será guiado por el estudiante, quien deberá promover la reflexión del resto, teniendo como punto de partida sus opiniones sobre el texto.

CLASES 1 Y 2: Acceso al conocimiento, tipos de textos, consideraciones formales

Antes de explicitar la propuesta de escritura, se dedican dos clases al abordaje de los textos que funcionan como modelos para la producción de los propios: *Diálogo porteño*, de Horacio Clemente y *Palomear*, de Rosa Montero². Björk y Blomstand (2000) sostienen que el estudio de estos forma parte de las actividades previas a la escritura, ya que ayuda a los alumnos a comprender qué caracteriza a cada tipo de texto. “En esta lectura intentará apropiarse de los modos de organización, del registro lingüístico y de expresiones propias de ese género” (Bas, Alcira et al. 2001).

En ambas clases, se reúne a los alumnos en parejas y se les pide que realicen la

1 Ver en anexos.

2 Ver ambos en anexos.

lectura de los textos mencionados, de los que se brinda una breve contextualización. En la primera, se analiza el texto dialogado y en la segunda, el de opinión.

Se procede de la misma manera para el estudio de los dos. Se pretende que tengan una primera instancia de acercamiento con la lectura sin la mediación del docente, ya que “para aprovechar al máximo la utilización de los textos modelo son decisivos los análisis de los estudiantes. Cuanto más hagan por su cuenta, mejor.” (Björk, L. y Blomstand, I., 2000). El profesor simplemente funciona como orientador de la lectura, a la que pauta con algunos objetivos: en el primer caso, leer el texto, identificar las voces y deducir características de los personajes, detenerse en el tipo de lenguaje que utilizan e identificar los elementos de la comunicación. En cuanto al texto de opinión: leerlo, identificar al emisor, sus características y su intención, detenerse en el lenguaje que utiliza y reparar en el referente del texto.

Solé (1994) plantea que “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”. Se pretende que identifiquen esas “claves” a través del debate entre los integrantes del grupo, y luego se ponen en común las impresiones de cada uno.

La intervención del docente, en este punto, está dirigida a sistematizar los planteos de los alumnos y a introducir, según la propuesta de Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006), elementos teóricos sobre el tipo de texto que se produce (partiendo de las reflexiones de los estudiantes). Se caracteriza al primero, *Diálogo porteño*, como texto dialogado, de carácter informal, en tanto se trata de una conversación casual; se hace hincapié en la alternancia de roles entre emisor y receptor (del que los alumnos deben dar cuenta tras haber identificado en el texto los elementos de la comunicación) y se identifica el lenguaje coloquial de que se hace uso. Se esquematizan en el pizarrón las conclusiones a las que se llega acerca de las características del texto. Se repara en la presencia del tiempo presente en los verbos, **oiga, diga, conoce**, etc. así como en el uso del vocativo, que resulta ser el motor del texto: **maestro, mozo, viejo**, etc. Por último, se atienden las referencias deícticas a través de los pronombres y adverbios: allá, aquel.

Se reflexiona acerca de la situación comunicativa que valida este tipo de construcciones, identificando la coexistencia de los interlocutores en un mismo espacio y tiempo. Se remite la atención de los alumnos, además, hacia el uso de la puntuación y la representación gráfica del diálogo.

En cuanto al segundo texto, *Palomear*, se lo caracteriza como texto de opinión. Se hace hincapié en la subjetividad del emisor y se identifican tres partes en que se organiza: explicación y contextualización del tema que aborda, argumentación sobre su postura y

conclusión a que llega a partir de las reflexiones. Se remite la atención hacia el uso de los conectores que organizan el texto: por eso, pero, en efecto, etc. y se observa el predominio del tiempo presente en los verbos.

CLASES 3 y 4: Planificación de la estructura del texto

Al ingresar al salón, los alumnos se encuentran con diferentes hojas de colores que contienen el nombre de un valor, distribuidas por las paredes y el suelo. Se pretende que la primera impresión sea de sorpresa y que genere curiosidad e intriga sobre lo que se va a trabajar, fomentándose el interés. Por lo tanto, se comienza la clase con una actividad previa al visionado, para lograr la formulación de predicciones que constituye una primera estrategia de lectura, aplicable en este caso a un texto fílmico. Los alumnos formulan hipótesis sobre el tema del texto a abordar que se infieren a partir de lo lingüístico.

Se explicita el proyecto de escritura en que se trabajará en las siguientes clases, y para el cual el abordaje de los textos anteriores fue de crucial importancia. Se contextualiza el video que tendrán que reformular y se entrega por escrito la propuesta, de manera que desde un comienzo, y a lo largo de todas las clases en las que se desarrolla el proyecto, los estudiantes tengan presente la actividad.

¿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 el visionado, se especifican los aspectos en que deben focalizar su atención durante el video y que constituyen elementos esenciales a tener en cuenta para producir el texto dialogado. Se realiza un listado que reúna: 1) lugares donde transcurren los hechos, 2) personas que intervienen en estos, 3) acción que ocurre entre

ellas, 4) actitudes de cada persona antes y después de la interacción con otra. Björk y Blomstand (2000) afirman que un primer paso en las actividades de pre-escritura consiste en la “búsqueda memorística individual”, y la realización de listados es una tarea constructiva en este campo.

Una vez finalizado, se invita a los alumnos a poner en común sus sensaciones sobre el video. Se comienza analizándolo desde el punto de vista de los hechos que transcurren, por lo que se comparten las anotaciones de los listados de cada uno. De esta forma, al obtener varias visiones complementarias todos podrán ampliar su panorama y obtener una idea total del video. En efecto, los mismos autores consideran que el paso anterior puede mejorarse con una “búsqueda memorística en grupo”.

Posteriormente, se ahonda en la reflexión y se intenta llegar a comprender el mensaje último que promueve el video: los pequeños detalles realizados con bondad y amabilidad hacen una gran diferencia en el mundo, y nuestro potencial para cambiarlo radica en cambiarnos a nosotros mismos. Se deja abierto el momento a la reflexión personal y a los comentarios de cada estudiante al respecto, así como al pensamiento de las cosas que cada uno considera que podría realizar para influir positivamente en el mundo. Escriben una lluvia de ideas y las desarrollan. Esta actividad de reflexión es, como las anteriores, realizada con el objetivo de “activar lo que Flower y Hayes llaman la memoria a largo plazo” (Björk, L. Y Blomstand, I., 2000). A través de ellas se contribuye a la planificación de la escritura, en tanto los estudiantes se ven movidos a seleccionar las ideas y a contextualizar sus futuras producciones. La primera etapa de planificación es fundamental, ya que suscribo al enfoque de escritura basado en el proceso, en términos de Cassany (1990), según el cual se pone énfasis en el proceso de composición más que en producto final. Lo importante es “mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción” (Cassany, 1990).

Luego se aborda un tema gramatical que parte de la propia comprensión del visionado: los sustantivos abstractos. Resulta fundamental su estudio ya que se revelan indispensables para la confección de ambos textos, más aún para su inserción en el texto de opinión. Los alumnos realizan una actividad consistente en hallar, entre las palabras distribuidas en el salón, aquellas que designen los valores que se transmitan en el video, y pegan los carteles en una cartulina titulada “valores”: **amabilidad, respeto, solidaridad, bondad, generosidad, tolerancia**. Por otro lado, se reflexiona sobre el resto de los sustantivos, de significado negativo, y se pegan los carteles en la cartulina titulada “antivalores”:

egoísmo, maldad, odio, envidia, soberbia, indiferencia.

Se recurre a la reflexión lingüística y se abordan las características de tal clase de palabra desde el punto de vista morfológico, sintáctico y semántico. La gramática, de esta manera, se encuentra imbricada con el texto, ya que el tema parte del propio mensaje del video, de su sentido último. A su vez, se articula producción y comprensión, siendo esta articulación otra de las claves señaladas por Dolz (2009) para enseñar a escribir. Se explicita que en los textos deben incluir sustantivos abstractos.

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, A. (1997)

CLASES 5 y 6: Producción y revisión del texto dialogado

Se divide la clase en parejas, correspondiendo cada una a las diferentes escenas del video en que se va produciendo la cadena de favores. Los grupos deben escribir diálogos breves, de no más de cuatro líneas, correspondientes a un par de personas que interactúan. Dolz (2009) sostiene que “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”. De esta manera, el docente retoma el modelo de texto trabajado en clases anteriores puntualizando los aspectos principales que contribuyan a la interiorización, por parte de los alumnos, de “las normas de textualización y la modalización del texto” (Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. 2006). Tutela su construcción haciendo hincapié, además de, en los aspectos mencionados, en la necesidad de considerar la lista realizada en la clase anterior.

Los estudiantes comienzan a escribir un borrador teniendo en cuenta, para cada caso, el lugar en que se desarrolla la escena, la situación por la que se produce la interacción, y deben adecuar el vocabulario al sexo, edad y aparente situación

socioeconómica de cada persona, así como atender a las características formales de los textos dialogados.

Dado que “debe integrarse la enseñanza gramatical en el proceso de la escritura” (Marín, M. 2004) se promueve la utilización de vocativos y elementos deícticos, característicos de este tipo de texto. Si bien se los estudió en el modelo, resulta fundamental que vean funcionando los conceptos en sus propias producciones de manera de darle sentido a la gramática.

Esta primera actividad de escritura funciona como puntapié a la segunda, ya que comienzan produciendo diálogos breves, en conjunto con sus compañeros, y se enfrentan, luego, a una redacción que requiere mayor complejidad y autonomía. En este sentido, tanto el orden progresivo de las producciones como el fomento de la actividad y la autonomía del alumno constituyen dos claves para enseñar a escribir, desde el punto de vista de Dolz (2009).

Una vez que los alumnos escribieron su primer borrador, se juntan dos subgrupos y opinan sobre las producciones de los demás, sugiriendo cambios o tomando ideas para modificar sus propios escritos. Björk, L. y Blomstand, I. (2000) sostienen que la crítica de los compañeros constituye una parte importantísima del programa de escritura. El docente se hace presente en todos los subgrupos, evacuando dudas en aquellos alumnos que las tengan, y observando que se esté realizando el trabajo pautado. La etapa de revisión es crucial, ya que:

(...) 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 última etapa de revisión consiste en la proyección del video y la oralización de cada diálogo por parte de los alumnos a medida que aparezcan las escenas en cuestión. Dado que se trata de ese tipo de texto, en primer lugar se corrige desde el punto de vista de su adecuación, más allá de las características formales de la escritura. La corrección se realiza en forma colectiva y se pueden proponer otras alternativas al diálogo de una misma escena. Esto contribuye a generar un clima de cooperación a la vez que permite a

los estudiantes complementarse en sus ideas y fomentar la creatividad. Por último, cada subgrupo reescribe su diálogo en una hoja grande y la pega en el pizarrón según su orden de aparición. La totalidad de la clase visualiza el producto finalizado. En otra instancia, se procederá a la edición del video.

CLASES 7, 8 y 9: Producción y revisión del texto de opinión

Se pide a los alumnos que comiencen a elaborar un primer borrador de su texto de opinión. Se traen a colación las características de este, en referencia al modelo trabajado, y se invita a retomar la lluvia de ideas que habían elaborado en clases anteriores. Partiendo de esta y recordando el video, los estudiantes redactan sus ideas. Esta actividad se encuentra más pautada que la anterior, ya que se puntualizan algunos aspectos formales con los que debe contar el texto: debe contar con una extensión de tres párrafos, estar en primera persona del plural (verbos y pronombres), tiene que predominar el tiempo presente en los verbos en alternancia con el futuro ya que se escribe sobre una situación actual pero también se proponen cambios y sus consecuencias a futuro, debe contener conectores para expresar las ideas y tiene que incluir sustantivos abstractos.

La intervención del docente se efectúa 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 analizado; por otro lado, permite mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual” (Lomas, C. 1999).

Una vez reformulado el primer borrador, en la siguiente clase, se brinda a los alumnos una guía de autoevaluación³. Esta permite que cada uno pueda ser crítico sobre su propia producción y capaz de comprender los aspectos que han de ser evaluados en sus textos por el docente. Para que la evaluación sea integral “debe entenderse por escritura no solo los aspectos gráficos (ortografía, caligrafía, diseño de la página...), sino también todos aquellos que suelen englobarse con la etiqueta de «redacción» y que son tanto o más importantes para juzgar la adecuación de un texto” (Cassany, 2000, citado por Morales Ardaya, 2003). Estos últimos comprenden el vocabulario (variedad y propiedad), la gramática y la cohesión (concordancia, uso adecuado de los anafóricos así como de los sustitutos léxicos y de los conectores), y la estructura del texto (adecuación al tipo de texto y proporción o distribución de las partes).

Luego de la evaluación personal de cada uno, se reescribe cada texto, ya que

3 En anexos

según Dolz (2009) “uno de los procesos fundamentales de la enseñanza de la escritura consiste en releerse, revisar el texto de manera crítica y reescribirlo”.

Posteriormente, los estudiantes se reúnen en grupos de 4 e intercambian sus textos, leyéndolos tal como si se tratara del día en que deberán presentarlo en el taller. Esto contribuye a generar “una mayor conciencia de las necesidades del lector” (Björk, L. y Blomstand, I. 2000).

Dependiendo de los aportes de los compañeros, y si lo cree necesario, cada estudiante puede modificar por última vez su texto. Al finalizar la secuencia, se explicitan las estrategias de escritura que se fueron utilizando para llegar al producto final, de manera de promover la metacognición para que los estudiantes puedan ir logrando paulatinamente la autonomía, a través de la apropiación de tales estrategias.

A la hora de evaluar las producciones acabadas, con el mismo criterio que se pautó en la autoevaluación, el docente escribe las correcciones y las sugerencias que considere pertinentes, ya que “el alumno tiene el derecho de saber de dónde sale su nota, es decir, de saber qué características de sus textos han contribuido a su calificación” (Morales Ardaya, 2003).

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. Extraído de www.didactext.net
- Björk, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Graò
- Bas, Alcira, Irene Klein, Liliana Lotito, Teresa Vernino (2001). *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba
- Cadena de favores infinita (15/05/2012). Recuperado el 22 de octubre de 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=8Gosg1ybxTU>
- Camps, A. (1997). *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita en Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 20. Guijón
- Cassany, Daniel (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, pp. 63-80. Madrid: Comunicación, lenguaje y educación
- Dolz, Joaquim (2009), *Claves para enseñar a escribir*. España: Leer.es. Ministerio de Educación.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las 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
- Morález Ardaya, F. (2003) *Evaluar la escritura, sí... Pero ¿qué y cómo evaluar?* Acción pedagógica. Vol. 13 nº1
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graò.

Anexos

1) Enlace del video *Cadena de favores infinita*

<http://www.youtube.com/watch?v=8Gosg1ybxTU>

(Publicado el 15 de mayo de 2002 por Red Channel)

Life Vest Inside se traduce al español como “Chaleco salvavidas interior”. Su creación partió de una profesora de los Estados Unidos, quien se vio fuertemente afectada por la muerte de una alumna, y no paraba de preguntarse cómo en este mundo caótico seguimos manteniéndonos a flote cuando tantos eventos de la vida parecen empujarnos hacia abajo. Esta característica la halló propia de los chalecos salvavidas, con los que tuvo contacto mientras viajaba en avión y consideró que nuestro chaleco salvavidas, nuestra habilidad para superar las dificultades, para atravesarlas, viene de adentro. De allí surgió el nombre de la asociación. Se trata de una organización sin fines de lucro con la misión de que, a través de distintos mensajes, las personas en todo el mundo vean, sientan y sean conscientes de que los pequeños detalles realizados con bondad y amabilidad hacen una gran diferencia en el mundo.

2) Palomear

La lengua es como una piel que recubre el cuerpo social y se estira y encoge siguiendo sus mudanzas

ROSA MONTERO 22 OCT 2013 – 00:00 CET

El periodista y escritor Jesús Marchamalo me habla en Panamá, durante el VI Congreso de la Lengua, de un verbo genial que le oyó decir a un mexicano para expresar la acción de marcar con un pequeño signo las casillas de un formulario: palomear. “¿Ya palomeaste el documento?”. Es una palabra ingeniosa y elocuente porque el pequeño trazo suele tener, en efecto, la silueta de un ave; y escoger que sea una paloma le da un

toque modesto, doméstico, risueño. He aquí una lengua vibrando de vida.

La lengua es como una piel que recubre el cuerpo social y se estira y encoge siguiendo sus mudanzas. Algo tan orgánico no se puede modificar por decreto: el voluntarismo no funciona (esos espeluznantes “ciudadanos y ciudadanas”, por ejemplo). Solo un cambio real de la sociedad puede hacer evolucionar el manto de palabras que la recubre. Por eso no me extraña que ahora sean los países latinoamericanos los más capaces de mostrar esa vitalidad creativa: mientras Europa se tambalea y España apura su crisis, Latinoamérica parece estar en un momento de despegue.

Todo eso se refleja en nuestra lengua. Ya se sabe que la hablan 400 millones de personas; que es el segundo idioma materno del planeta, tras el mandarín, y que hay expertos que sostienen que, para 2045, será la lengua mayoritaria (aunque yo creo que para entonces hablaremos todos chino). A veces alardeamos demasiado triunfalmente de estas cifras, aunque tampoco viene mal para contrarrestar el consabido e irritante complejo de inferioridad hispano. Pero para mí la mayor riqueza del español no reside en su enorme implantación, sino en su diversidad, en sus muchas versiones y matices. En este mundo crispado, sectario y excluyente, emociona poder celebrar una lengua común llena de diferencias que no solo no desunen, sino que potencian. Palomeando se vuela hacia el futuro. Ser distintos nos hace más fuertes.

El País

3) Diálogo porteño

- ¡Oiga!... ¡Diga!...
- ¿A mí me hablan?
- Sí. ¿Conoce la calle Artigas, maestro?
- ¿Maestro, yo? ¡Si apenas terminé la primaria! Tuve que ayudar a mi papá desde chico.
- ¿Qué me está diciendo, mozo?
- Eso sí que no lo hice, ¿ve? De mozo nunca trabajé.
- Estoy apurado, hermano. ¿Conoce o no conoce esa calle?
- Siempre me dijeron que era hijo único, ¿hermano de dónde?
- ¿Me está tomando el pelo, compañero?
- Le aclaro: peluquero tampoco soy. En cuanto a lo de compañero... ¿De qué colegio?
- Amigo: la calle Artigas...

- Amigo puede ser mientras no me pida plata.
- ¡Vamos, viejo, si lo único que le pido...!
- Viejo no: me queda mucha cuerda todavía.
- ¡Nene: no me haga bromas!
- Tampoco hay que exagerar; hace años que dejé el chupete.
- ¡Dale, negro!
- Un poco quemadito, nada más, y por el sol.
- Qué complicado es usted, tío.
- Más tío será su abuelo.
- Me está aburriendo, loco; ¿sabe o no sabe?
- Bueno... Dicen que los locos son los más sabios...
- Lo único que quiero es encontrar esa calle, joven.
- ¿Usted cree? ¿Qué edad me da?
- Me ganaste, flaco; abandono.
- ¿Flaco con noventa kilos?... Mire: si busca esa calle pregúntele a aquel señor.
- ¿El mono que viene allá? ¡Gracias, m'hijo!... ¡Oiga!... ¡Diga!... ¡Coso!... ¡Che!... ¿Conoce la calle Artigas, maestro?

Horacio Clemente
El Zoológico por afuera, Libros
 del Quirquincho- 1990

AUTOEVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

ESTRUCTURA DEL TEXTO

- ¿Me adecué al tema?
- ¿Escribí un texto de opinión?
- ¿Desarrollé mis ideas en una introducción, una argumentación y una conclusión?
- ¿Tuve en cuenta a los destinatarios a quienes está dirigido el texto?

VOCABULARIO

- ¿Utilicé palabras y expresiones adecuadas?
- ¿Incluí sustantivos abstractos?
- ¿Evité repeticiones?

GRAMÁTICA Y COHESIÓN

- ¿Respeté la concordancia entre sustantivos y adjetivos, así como entre sujetos y verbos?
- ¿Usé adecuadamente las formas verbales?

- ¿Escribí en primera persona del plural?
- ¿Utilicé conectores para unir los enunciados?
- ¿Redacté con claridad?

ASPECTOS GRÁFICOS

ORTOGRAFÍA

- ¿Usé adecuadamente los signos de puntuación?
- ¿Coloqué correctamente los tildes?

DISEÑO DE LA PÁGINA

- ¿Distribuí mi texto en tres párrafos?
- ¿Respeté la sangría y el punto y aparte?