



# ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y GÉNEROS DISCURSIVOS EN LA ERA DIGITAL

## Resultados de un proyecto de escritura

Teaching writing and discursive genres in the digital age. Results of a Writing Project

EDUARDO ESPAÑA PALOP  
Universitat de València, España

---

### KEYWORDS

*Writing project  
Teaching innovation  
Literacy  
Expository text  
Literature and territory  
Academic writing  
Digital environments*

---

### ABSTRACT

*In this paper we present the results of a writing project based on Wikipedia article writing. This project was carried out with university students during the 21/22 academic year. The project consisted of the prototypical phases of this type of work: preparation for writing, writing and rewriting. During the project, an evaluation rubric was developed, which is the basis for the text analysis. This analysis has shown that students were able to acquire the necessary skills to achieve communicatively effective texts that meet the characteristics of the proposed genre.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Proyecto de escritura  
Innovación docente  
Literacidad  
Texto expositivo  
Literatura y territorio  
Escritura académica  
Entornos digitales*

---

### RESUMEN

*En este trabajo presentamos los resultados de un proyecto de escritura basado en la escritura de artículos en Wikipedia. Este proyecto fue llevado a cabo con estudiantes universitarios durante el curso 21/22. El proyecto constó de las fases prototípicas de este tipo de trabajo: preparación a la escritura, escritura y reescritura. Durante el proyecto se elaboró una rúbrica de evaluación que es la base que se ha tomado para el análisis de textos. Este análisis ha demostrado que los estudiantes lograron adquirir las habilidades necesarias para lograr textos eficaces comunicativamente y que cumpliesen las características del género propuesto.*

---

Recibido: 26/ 07 / 2022

Aceptado: 29/ 09 / 2022

## 1. Introducción

La enseñanza de la escritura académica se ha convertido en un elemento angular en muchos de los actuales grados que se imparten en las universidades de todo el mundo. Vivimos en una sociedad cada vez más tecnologizada. Esto implica que cada vez es menos necesario el contacto personal y raro es ya el trámite o la comunicación que no se puede realizar a distancia (tanto de forma simultánea como diferida). Hoy en día, cualquier gestión que tenemos que realizar es más que probable que no la podamos hacer cara a cara con una persona. En algunos casos podremos hacerlo todavía verbalmente (mediante llamada telefónica o videoconferencia), pero en la mayoría de ocasiones, deberemos poner en marcha nuestras destrezas relacionadas con la lectura y la escritura.

A pesar de que ya se viene trabajando desde hace años dentro del marco de las tipologías y géneros textuales, aún queda camino por recorrer para ayudar a nuestros estudiantes en relación con los nuevos géneros textuales que han aparecido en los últimos años. Muchas veces, la distinción entre tipología y género textual no está lo suficientemente clara para nuestros estudiantes, y esto se complica todavía más con los nuevos géneros multimodales. Este hecho hace que sea, algunas veces, complicado establecer un proceso de revisión adecuado y ajustado para los textos que producen. Pues, al no quedar clara la especificidad de ese texto concreto, se produce un proceso de revisión que no puede ser todo lo profundo que debería. Y, como consecuencia, no se trabajan en profundidad las habilidades escriturales relacionadas con los nuevos géneros discursivos.

En relación al trabajo con los géneros discursivos en el aula, una de las formas de enseñanza de la escritura más exitosas es a través de los proyectos de escritura. Esta forma de trabajo da cabida a todas las etapas que componen el proceso escritor y, además, hace que el alumno tome consciencia de ellas. Estos proyectos de escritura involucran al alumno desde el principio y permiten que se sienta parte del proceso de enseñanza y que reflexione sobre la conveniencia de seguir cada uno de los pasos que se llevan a cabo en él. En relación con esto, estos proyectos de escritura también ayudan a motivar al alumno al hacerle parte activa de su aprendizaje. Los proyectos de escritura son una herramienta metodológica que ha sido ampliamente usada, y con probados resultados, desde hace muchos años en todos los niveles educativos (Colomer, Ribas, Utset, 1993; Camps, 2003; Álvarez Angulo, 2011). Desde la educación primaria hasta la educación superior, estos proyectos han sido una herramienta que ha ayudado a los alumnos a mejorar sus habilidades escriturales basándose en dos pilares fundamentales: los conceptos de tipología textual y género discursivo y el de contextualización de la escritura. Estos proyectos tienen varias características que los definen y los configuran (Camps, 2003): su objetivo es la creación de un texto en la que se representen las condiciones de escritura de los textos usados en la vida real; están estructurados en una serie de etapas que sirven para practicar y conseguir las habilidades necesarias para escribir el texto de manera eficaz; a lo largo de la secuencia se interacciona tanto de forma oral como escrita; los alumnos son conscientes desde el principio de los objetivos y los pasos que se van a realizar para conseguirlos.

## 2. Docencia y virtualidad

Las clases en el ámbito universitario han sido, prototípicamente, presenciales. Sin embargo, en los últimos tiempos, han venido ocurriendo dos fenómenos que, pese a no cambiar del todo esta idea, han introducido algunas consideraciones. El primero de ellos es esta situación de pandemia que estamos viviendo y que ha impuesto, muchas veces de forma obligatoria, una docencia virtual o, al menos, híbrida. Junto a esta situación también se da la circunstancia, ya desde hace bastantes años, que cada vez más internet y el mundo virtual están cambiando nuestras formas de comunicarnos y relacionarnos (Farías, 2017). Estas dos circunstancias han hecho que, cada vez más, las nuevas tecnologías vayan ocupando mayor protagonismo en todas las enseñanzas, incluida la enseñanza universitaria.

Por tanto, si queremos enseñar a nuestros alumnos de forma efectiva, debemos tener en cuenta dos factores determinantes: el uso de internet como medio de comunicación cada vez más mayoritario y la aparición de nuevas formas de comunicación multimodal que este uso conlleva. (Bataller y Reyes, 2019). Por tanto, nuestro trabajo de aula debe adaptarse a esta realidad en la que los textos se entienden como asociación socialmente aceptada entre maneras de usar el lenguaje, tal y como postula Geertz (2000),

### 2.1. Multimodalidad y enseñanza

En 1994 se reunió el que posteriormente se conocería como el New London Group para establecer nuevas líneas pedagógicas que dieran respuestas a la nueva realidad que ya entonces se adivinaba y que iba a ser dominante en el s.XXI. Las nuevas tecnologías han cambiado la forma en la que se usa la lengua. De esa reunión se extrajeron dos conclusiones claras (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019): el aprendizaje debe ser un proceso cada vez más activo, pues ahora mismo cualquier persona tiene muchas más posibilidades de recibir y producir cualquier tipo de texto y esta circunstancia debe ser aprovechada y tenida en cuenta en las clases. La segunda conclusión fue que el término "literacidad" se quedaba corto para abarcar todas las nuevas manifestaciones comunicativas que estaban apareciendo en relación con el auge de las nuevas tecnologías. Para dar cabida a estos nuevos modos de

representación acuñaron el término de “multiliteracidades”, que, tal y como señalan diversos autores (Cassany y Castellà, 2011, Lacorte y Reyes, 2021) destacan su dimensión plural, social, multimodal e incluso material.

Este concepto de “multiliteracidades” está íntimamente ligado con el de competencia comunicativa, el eje que debe regir cualquier clase de enseñanza de una lengua extranjera. Recordemos la definición de competencia comunicativa establecida por el Instituto Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE*:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (Centro Virtual Cervantes, s.f.)

Por tanto, la enseñanza de la competencia comunicativa debe adaptarse a las nuevas formas que el contexto socio-histórico y cultural nos plantea. Hoy en día, la comunicación no se produce monomodalmente a través de la escritura o a través del habla, sino que ambas se entremezclan junto con otros modos de significación como imágenes, sonidos, gráficos... (Kern, 2000).

Estos nuevos modos de comunicación han dado lugar a la sustitución del término “alfabetización” por el de origen anglosajón “literacidad”. Este término, tal y como señalan Cassany y Castellà (2011), incluye diversos parámetros:

La literacidad incluye tanto las investigaciones sobre ortografía o correspondencia sonido-grafía, como el análisis de géneros discursivos escritos, la investigación antropológica sobre el uso de la escritura en una comunidad, el estudio longitudinal o histórico del devenir de una práctica escrita en un ámbito social, las teorías cognitivas sobre los procesos mentales implicados en la lectura y la escritura o las reflexiones más políticas sobre los efectos sociales de la literacidad y el uso que determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder (Cassany y Castellà, 2011: 354 y 355).

## 2.2. Motivación en la clase de lengua

El fin último de cualquier estudiante de una lengua, tanto sea una primera lengua como una lengua extranjera, es poder establecer comunicaciones reales en la lengua que está trabajando. Los alumnos se sienten extremadamente motivados en las clases cuando pueden establecer una conexión entre el aula y la vida real. Y si, además, se puede involucrar al alumno de forma personal incluyendo sus intereses e inquietudes, mejor todavía, tal y como expresa Pons (2014, 69): “Para que exista la motivación, en primer lugar, las actividades deben apelar a la vida personal del alumno, de manera que lo involucren de forma real en el discurso de forma significativa”.

Esta doble vía de motivación tiene varias repercusiones en las dinámicas de aula. Una de ellas sería, como ya se ha comentado anteriormente, el uso de textos multimodales como base del aprendizaje, ya que estos son los que conforman el día a día de los alumnos. En relación con esto, también es importante que los materiales sean, en la medida de lo posible, auténticos, entendiendo por auténticos materiales que no hayan sido creados en primera instancia para un uso didáctico (Andrijevic, 2010).

Creemos que el uso de proyectos de escritura también favorece la motivación de los alumnos por varios motivos. El primero de ellos es la conexión directa que se establece entre usos reales de la lengua y trabajo de aula a través del uso de géneros discursivos. El segundo de ellos es que, al igual que la vida real, combina escritura con oralidad; y, finalmente, el tercero es que los alumnos, desde el principio, saben cuál es el plan de trabajo que hay planificado y cuáles son los distintos pasos que se van a ir realizando.

## 3. Metodología del proyecto de escritura.

Este proyecto de escritura se llevó a cabo en la asignatura “Lengua española para maestros”, perteneciente al primer curso de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universitat de València. Se realizó durante el primer cuatrimestre del curso 2021/2022 en un modelo de docencia presencial, aunque se combinaron tanto actividades presenciales como virtuales.

El objetivo de este proyecto de escritura fue escribir un artículo de Wikipedia sobre un lugar literario cercano a los lugares de residencia de los estudiantes. El proyecto estuvo estructurado en cuatro fases: explicitación del proyecto, pretextualización, textualización y revisión.

### 3.1. Explicitación del proyecto

Esta fase constó de dos sesiones presenciales. En la primera de ellas, se les presentó a los alumnos en qué consistían los proyectos de escritura y se reflexionó con ellos cuáles eran sus principales aportaciones beneficiosas a la dinámica de la clase.

En la segunda sesión, se establecieron las características concretas que iban a marcar nuestro proyecto de escritura:

- Trabajo en grupos y producción final grupal.
- Trabajo presencial y virtual.

- El producto final sería la escritura de un texto expositivo, un artículo de Wikipedia, explicando las principales características, tanto reales como literarias, de un lugar literario de localización próxima a la realidad de los integrantes del grupo .
- Elección por parte de cada grupo del lugar literario sobre el que iban a escribir.

### 3.2. Fase de pretextualización

Esta fase estuvo compuesta por cuatro sesiones. La primera se dedicó a la búsqueda de fuentes de información para escribir el texto. En las dos siguientes sesiones, se establecieron cuáles eran las bases de todo texto expositivo en general y del género concreto que íbamos a trabajar en particular, para que estas indicaciones sirvieran de guía a la hora de la realización de la producción final. La última de las actividades de esta parte del proyecto consistió en que cada grupo tuvo que realizar un borrador o esquema previo de su texto.

### 3.3. Fase de textualización

Previo a lo que fue la escritura del texto se trabajaron dos aspectos relacionados con la textualización que consideramos fundamentales: la puntuación y el uso de conectores discursivos. Asimismo, también se dedicaron dos sesiones a aspectos técnicos relacionados con la escritura en Wikipedia. La sesión final de esta fase ya fue en la que los alumnos tuvieron que realizar la escritura propiamente dicha del texto.

### 3.4. Fase de revisión y reescritura

El primer paso de esta etapa fue crear una parrilla de evaluación de los textos. Para ello, cada grupo, basándose en las principales características de los textos expositivos y, más concretamente, del género textual de artículos de enciclopedia virtual, que se habían acordado en la etapa previa a la escritura del texto, estableció una serie de preguntas de evaluación. Una vez creada esta rúbrica, los grupos de estudiantes revisaron las producciones de otros grupos tomando como base esta rúbrica. Finalmente, cada grupo reescribió su texto en función de las recomendaciones dadas por otros grupos.

### 3.5. Rúbrica de evaluación

Antes de entrar en los resultados del proyecto de escritura, vamos a exponer los distintos apartados de los que constó la rúbrica de evaluación. Los puntos contenidos en esta rúbrica fueron los que se trabajaron como características principales de este tipo de textos. Estas características, trabajadas con anterioridad a la producción de textos, se plasmaron en una rúbrica que sirvió para sistematizar el proceso de revisión y evaluación de los textos resultantes.

Las características de las que se componía la rúbrica se evaluaron en una base del 1 al 4:

- 1: esta característica no se adapta al género trabajado.
- 2: esta característica aparece pero aún debe trabajarse más.
- 3: esta característica está bien trabajada.
- 4: esta característica está plenamente consolidada en el texto.

Las características que se evaluaban en la rúbrica fueron las siguientes:

- ¿Transmite la información de forma objetiva?: Una característica básica de todos los textos expositivos es la transmisión objetiva de la información.
- ¿Tiene en cuenta al receptor al que se dirige?: En este apartado se valoraba el hecho de que el receptor tipo de la Wikipedia es una persona que no es un conocedor profundo del tema que está buscando, por lo que la información no debe ser demasiado profunda o específica.
- ¿Sigue una estructura externa reconocible y característica del género discursivo tratado?: Los artículos de Wikipedia suelen estar divididos en epígrafes que van de lo más general a lo más particular.
- ¿Desarrolla el discurso de forma clara y ordenada?: La claridad y la ordenación del discurso son una característica fundamental de todos los textos expositivos y contribuyen a la transmisión de la información.
- ¿Usa conectores de forma correcta a lo largo del texto?: El uso de conectores facilita la inteligibilidad del texto y ayuda a organizar la información.
- ¿Usa organizadores textuales para clarificar la información?: los organizadores textuales facilitan también la organización de la información
- ¿Usa un léxico apropiado al tema que trata?: el léxico debe ser preciso y adecuado al tema tratado pero sin caer en tecnicismos innecesarios
- ¿Tiene faltas ortográficas?: Las faltas de ortografía no son propias de ningún tipo de texto formal.
- ¿Los signos de puntuación están utilizados correctamente?: El buen uso de los signos de puntuación es clave para la inteligibilidad de los textos.
- ¿Usa definiciones, citas, datos... para clarificar la información o ser más preciso?: Los textos expositivos en general, y los artículos de Wikipedia en particular, deben ser precisos con la información que proporcionan en cada entrada.

- ¿Hay un uso excesivo o inapropiado de valores estilísticos?: Un uso excesivo o inapropiado no es propio de los textos expositivos.
- ¿Usa imágenes adecuadas al tema tratado?: Los artículos de Wikipedia suelen llevar imágenes relacionadas que ilustran el concepto explicado.
- ¿Las fuentes utilizadas para el artículo son fiables y están bien citadas?: La información ofrecida en los artículos de Wikipedia debe estar sustentada en fuentes de información contrastadas y estas deben estar citadas correctamente al final del artículo.
- ¿la información que transmite es pertinente al tema tratado en el artículo?: toda la información que aparece en el artículo es coherente con el tema que da título al mismo.

### 3.5. Producto final del proyecto de escritura

Como resultado de este proyecto de escritura de artículos en Wikipedia, se crearon nueve artículos en Wikipedia sobre lugares literarios de la Comunitat Valenciana. Los lugares que se trabajaron fueron: La cueva museo del pirata Dragut en Cullera, La casa Berenguer Mercader en Valencia, ermita de Sant Antoni y Sant Jaume en Altea, El huerto del señor en Villar del Arzobispo, La montaña de los santos en Sueca, Ciudad jardín de la Gerencia en Puerto de Sagunto, Iglesia de Santa Bárbara en Higuieruelas, Palacio Vizcondal de Chelva y Plaza del pueblo de Buñol.

Todos estos artículos, como se ha comentado previamente, fueron escritos de manera grupal, pasaron por un proceso de revisión por parte de otros grupos y fueron reescritos para la entrega de la versión final. Por tanto, los resultados, como era de esperar, fueron muy buenos. Todos los textos se ajustaron a las características esperables y la mayoría de las características fueron evaluadas entre 3 y 4 en la rúbrica de evaluación del profesor. Sin embargo, también se detectaron algunas carencias generales que pasamos a comentar a continuación.

En relación al hecho de tener en cuenta al receptor al que se dirige, se observó que en algunos textos finales, se daba información muy extensa sobre algunas características concretas o, en otros casos, la información que se aportaba en algunos apartados era muy genérica y no permitía hacerse una idea concreta de lo que se intentaba informar. Estos hechos, en la mayoría de los casos, se debían a la naturaleza de la bibliografía manejada sobre el tema. Ya que dependiendo de esta bibliografía, los estudiantes aportaban más o menos información en el artículo. Sin embargo, al tratarse de un artículo enciclopédico, que debe tener una información general pero lo suficientemente fundamentada para poder estar informado después de su lectura, esta descompensación de la información en algunos casos hizo que el artículo no fuera cien por cien satisfactorio.

En relación con este aspecto, también las búsquedas bibliográficas fueron irregulares en algunos casos. Con irregulares, nos referimos al hecho de que había artículos que, dentro de su lugar literario, centraron su búsqueda bibliográfica en algún aspecto muy concreto, lo que se tradujo en una profundización temática innecesaria. Estas búsquedas bibliográficas fueron pertinentes y estuvieron bien citadas dentro del artículo, pero no correspondieron exactamente a la idea de proporcionar una información generalista sobre el lugar literario.

Finalmente, y también en correlación con estos dos problemas citados anteriormente, algunos artículos no tuvieron una estructura externa totalmente adecuada a lo esperable. Formalmente, sí que todos los artículos se adaptaron al sistema de epígrafes propio de Wikipedia que divide el artículo en diversas partes. Sin embargo, esta estructura externa debe corresponder a una estructura interna que vaya de lo más general a lo más particular. Y algunos artículos, debido a que trabajaron información muy específica desde el principio, obviaron los primeros apartados de información general.

### 4. Texto final individual.

Como texto final de la asignatura, se les pidió a los alumnos que escribiesen un artículo en Wikipedia sobre un lugar al igual que habían hecho en el proyecto de escritura. Este texto debía escribirse individualmente y entregarse al profesor dentro de un modelo de evaluación de examen final presencial. Ya que las características de esta evaluación impedían que los textos fuesen escritos en la Wikipedia real (una vez publicado en Wikipedia cualquier usuario puede editar el texto y cambiarlo), se decidió crear un entorno ficticio para que los estudiantes tuvieran una base sobre la que trabajar que les resultara más cómoda y accesible el día del examen.

Por estas razones, se decidió que todos los textos del examen final versarían sobre lugares de un pueblo ficticio llamado Lemtown. En una sesión previa al examen, de forma grupal, se decidieron las principales características que definían a este pueblo.

Las características que se acordaron fueron: 50.000 habitantes, pueblo costero, fundado por los fenicios, rodeado de montañas, principal industria: elaboración de mecedoras ergonómicas, fiestas patronales: San Torcuato (15 de mayo), tradiciones: romería a la ermita en verano, decoración del pueblo por Navidad y procesiones de Semana Santa. Junto con estas características también se pactaron cuáles eran los principales lugares del pueblo sobre los que íbamos a escribir los artículos de Wikipedia del examen final.

Los lugares elegidos fueron: ermita de San Torcuato, plaza de la iglesia, parque de las gardenias, cueva de los naufragios, castillo de los suspiros, torre de los piratas, paraje natural de las fuentes y paseo de los rosales. A partir

de estos lugares literarios, cada grupo de trabajo del proyecto de escritura debía realizar un pequeño dossier con información sobre el lugar para que sirviese de base de datos en el examen final de cara a la escritura individual de sus compañeros. Las indicaciones que se les dieron para la elaboración del dossier fueron que, como mínimo:

- Debían especificar el lugar concreto donde se ubicaba el espacio dentro del pueblo.
- Tenían que detallar las características actuales del lugar.
- Debían explicar la evolución a lo largo del tiempo de sus construcciones, de sus elementos o de su forma.
- Tenían que nombrar los usos actuales y los usos históricos que se les habían dado a esos lugares.
- Habían de nombrar tres obras literarias en las que apareciese ese lugar y explicar qué papel desempeñaba ese lugar en la obra.

Estos dossieres de información se realizaron por los diversos grupos y esta información se compartió con todos los compañeros para que el día del examen les sirviese de punto de partida para la escritura de su artículo enciclopédico. El día del examen, cada alumno escribió un artículo enciclopédico sobre un lugar de Lemtown tomando como base el dossier correspondiente y, además, añadiendo información extra que estuviese relacionada con lo dicho en el dossier y que se podía inventar cada uno.

Además, el último día antes del examen, se realizó una reflexión grupal sobre las principales acciones concretas que podíamos tener en cuenta para escribir buenos artículos enciclopédicos. Con las reflexiones que se realizaron ese día, se realizó una guía para el examen que sirviera de recordatorio de las principales características que debía tener el texto que habían de escribir; esa guía se compartió con los alumnos y contenía las siguientes recomendaciones:

- Cada apartado debe estar dividido en párrafos que sean unidades de significado coherentes. Antes de escribir el texto deberías tener claro de qué va a tratar cada apartado y cada párrafo de cada apartado.
- El texto debe tener una planificación coherente. Es decir, tiene que haber un porqué a cómo se organizan los diferentes apartados. Y dentro de cada apartado, debe haber un porqué a cómo se organizan los párrafos. No puede ser simplemente una cuestión aleatoria.
- Se puede hacer un apartado de introducción general, o no (por ejemplo, empezar directamente con la historia del lugar). Ambas opciones son correctas.
- Si se hace una introducción, esta puede contener una mención a cuáles van a ser las distintas partes del texto.
- Las oraciones no deben de ser demasiado largas. Se pierde el sentido. Si una oración tiene más de dos líneas en el procesador de texto, piensa en dividirla en oraciones de menor tamaño.
- Lo mismo pasa con los párrafos, no deben ser excesivamente largos. Un párrafo con cuatro o cinco ideas / oraciones debe ser la media.
- No tengas miedo a usar guiones, puntos, números, subapartados en caso de necesidad. Un texto ordenado, es un texto que transmite la información con más claridad.
- Puedes introducir tu opinión personal, pero de forma muy tangencial. En la conclusión y en la introducción son los lugares del texto donde sería más esperable.
- Los marcadores discursivos deben ser usados de forma apropiada. No por incluir marcadores en todos los párrafos, el texto está mejor.
- Presta atención a los puntos y las comas. Si una oración te queda demasiado larga, mejor divídela en varias con puntos. Recuerda que, normalmente, si empiezas la oración con un marcador discursivo o un complemento verbal dislocado, pondrás coma después de ambos.
- No hagas párrafos de una sola oración.
- Evita expresiones coloquiales y/o vagas (El tema es..., lo que pasa es..., hay una cosa muy importante...).- En el apartado de referencias literarias, hay que comentar qué relación tiene el lugar con la referencia literaria, no únicamente poner la cita de la referencia. Aparte de este apartado, se debe poner un apartado final de referencias en el que, aquí sí, únicamente se citen los libros nombrados a lo largo de la escritura del artículo.

## 5. Resultados.

Se entregaron 51 textos finales. Todos los textos se realizaron sobre alguno de los lugares que se propusieron y el texto final debía tener entre 400 y 500 palabras. Para realizar la evaluación de los textos se siguió la rúbrica anteriormente comentada y que todos los alumnos conocían y habían utilizado previamente. En este apartado vamos a realizar un resumen de los resultados que arrojó el análisis de los textos mediante la rúbrica (recordamos que la rúbrica se evaluaba entre 1, la menor puntuación, y 4).

En el apartado “¿Transmite la información de forma objetiva?” la mayoría de los textos sacaron un 4, es decir, transmitieron la información de forma totalmente objetiva. Hubo algunos textos que sacaron un 3, todos ellos debido al uso de alguna palabra con cariz de subjetividad o alguna expresión subjetiva como: “es el lugar más bonito de Lemtown”, “es un sitio que transmite una atmósfera especial”, ...”

En el apartado “¿Tiene en cuenta al receptor que se dirige?”, todos los textos tuvieron un 4, excepto dos de ellos que tuvieron un 3. Esto, posiblemente, fue debido a que, al ser un sitio inventado, ningún estudiante tenía un conocimiento profundo del lugar y, por tanto, no podía dar información demasiado específica. Aun así, la información que proporcionaron la inmensa mayoría de los textos fue coherente con lo esperado y daban datos generales que ayudaban a hacerse una idea del lugar. Los dos textos que tuvieron un 3 fue porque se quedaron en un grado de información un poco general y vago para lo que se espera de este tipo de textos.

En la siguiente pregunta, “¿Sigue una estructura externa reconocible y característica del género discursivo tratado?”, todos los textos sacaron un cuatro. Todos los textos estaban divididos en epígrafes y estos epígrafes seguían un orden lógico, en la mayoría de los casos de lo más general a lo más particular. La clasificación más común que se dio, con ligeras variantes, fue la siguiente: introducción, ubicación, historia, características, usos actuales e históricos, referencias y bibliografía.

En la pregunta, “¿Desarrolla el discurso de forma clara y ordenada?”, también la mayoría de los textos sacó un 4, aunque aquí hubo más casos de textos con un 3 e incluso alguno con un 2. El problema principal que se encontró con relación a este punto es que en algunos textos había oraciones demasiado largas que no resultaban claras. También se dieron algunos casos de oraciones demasiado esquemáticas que rompían la fluidez del discurso.

En el ítem, “¿Usa conectores de forma correcta a lo largo del texto?”, casi todos los textos obtuvieron una puntuación de 4 y solamente tres de ellos obtuvieron una puntuación de 3. Los que obtuvieron una puntuación de 3 fue por mal uso de algún conector: sobre todo, “entonces” y “por lo que”.

En el punto, “¿Usa organizadores textuales para clarificar la información?”, la mayoría de los textos sacaron un 3 y alguno un dos. Todos usaron el sistema de epígrafes numerados, pero más allá de eso, la inmensa mayoría de los textos no usó ningún organizador textual más. En muchos casos, en relación con enumeración de características del lugar, o en relación con los usos actuales e históricos que se le daban, hubiese clarificado la lectura el haber usado algún tipo de organizador textual.

En la cuestión, “¿Usa un léxico apropiado al tema que trata?”, la inmensa mayoría de los textos obtuvo una puntuación de cuatro. Hubo cuatro textos que sacaron 3 puntos debido al uso de léxico coloquial o a las repeticiones de ciertos términos. Es cierto que el hecho de que no manejaran bibliografía real pudo afectar al uso de un vocabulario demasiado técnico o específico, que es uno de los errores que se suelen cometer relacionados con el léxico en este tipo de textos.

En el apartado, “¿Tiene faltas ortográficas?”, todos los textos fueron calificados con la máxima puntuación, 4. No se encontraron faltas de ortografía en ningún texto. Este hecho tiene dos explicaciones: la primera es que a estos niveles universitarios no es muy común (aunque todavía es posible) encontrar faltas ortográficas en los estudiantes; la segunda explicación es que los estudiantes realizaron los textos con ordenador y con conexión a internet, por lo que podían acceder a correctores de texto y podían realizar consultas ortográficas durante el examen.

En el ítem, “¿Los signos de puntuación están utilizados correctamente?”, la mayoría de los textos sacaron una puntuación de 3 y algunos una puntuación de 2. Los errores más comunes que se cometieron fueron oraciones demasiado largas con poca puntuación u oraciones muy cortas excesivamente puntuadas. Asimismo, también hubo algunos fallos relacionados con omisión de comas en posiciones fijas, como detrás de conector discursivo o entre sujeto y predicado en casos de omisión verbal.

En la pregunta, “¿Usa definiciones, citas, datos... para clarificar la información o ser más preciso?”, muchos textos obtuvieron un 4, unos pocos un 3 y dos de ellos un 2. Pese a que el texto era sobre un lugar inventado con una bibliografía imaginaria, la mayoría de los textos aportaron datos, citas e información muy precisa sobre los lugares que describían. Los textos que sacaron unas puntuaciones de 3 o 2 aportaban menos datos y la información que transmitían era de carácter muy genérico y pocas veces, o ninguna, entraban en concreciones.

En el punto, “¿Usa imágenes adecuadas al tema tratado? ¿Hay un uso excesivo o inapropiado de valores estilísticos?”, todos los textos fueron calificados con 4. No hubo ningún texto que presentase ningún problema relacionado con los valores estilísticos y este género concreto.

En el apartado, “¿Usa imágenes adecuadas al tema tratado?”, diez textos obtuvieron un 4, 27 textos un 3 y el resto un 2. Los textos que obtuvieron un 4 fue porque utilizaron dos o más imágenes para ilustrar su artículo. Los de 3, pusieron una imagen en su texto y los de 2 es porque no utilizaron ninguna imagen. Ningún texto obtuvo un 1 a pesar de que algunos no tenían imagen porque consideramos (a través de nuestra experiencia con Wikipedia) que no es obligatorio usar imágenes en los artículos, aunque sí que es altamente recomendable.

En la sección de “¿Las fuentes utilizadas para el artículo son fiables y están bien citadas?”, todos los textos, excepto 10, obtuvieron un 4. Es verdad que la parte de la pregunta relacionada con la fiabilidad de las fuentes no se pudo evaluar pero en la parte de si estaban bien citadas, casi todos los textos citaron las fuentes inventadas de forma canónica.

Finalmente, en la pregunta de “¿la información que transmite es pertinente al tema tratado en el artículo?”, todos los textos fueron calificados con un 4. Toda la información que aparecía en todos los textos se adecuaba al lugar que debían describir y no apareció en ningún texto información que no se ajustase al tema predeterminado.

## 6. Conclusiones

Una vez descrito el proyecto de escritura y analizados los textos finales de los alumnos, son varias las conclusiones que se pueden extraer de esta experiencia. En primer lugar, vamos a establecer diversas conclusiones relacionadas con el proyecto de escritura y su implementación. Hay que resaltar que los proyectos de escritura, como está ampliamente comprobado (Colomer, 2009, Álvarez Angulo, 2011), son herramientas metodológicas exitosas en todos los niveles educativos, desde Educación Primaria hasta la universidad.

Asimismo, la adaptación de estos proyectos en un nivel educativo superior no solo es posible, sino que aporta diversas ventajas como:

- Favorece el trabajo en grupo y los procesos de escritura colaborativa sin menoscabo de que los estudiantes, individualmente, alcancen los objetivos propuestos en relación con la escritura de textos.
- Permite trabajar las características tradicionales de los textos expositivos y facilita la introducción de los nuevos géneros relacionados con los entornos digitales..
- Facilita y da sentido a las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesor a lo largo del proyecto. Como, por ejemplo, el envío de textos para su revisión mediante la rúbrica y la respuesta con la retroalimentación.

En otro orden de cosas, también se ha constatado mediante la implementación del proyecto de la importancia de trabajar los procesos previos y posteriores a la textualización del texto. Pese a que los alumnos eran conscientes de que la escritura conlleva planificación y revisión, muchos de ellos reconocieron al principio del proyecto de escritura que no tenían estos procedimientos sistematizados.

Una de las razones por las que no realizaban estos procesos era porque no contaban con las herramientas necesarias para realizarlos. Al trabajar en el proyecto con parrillas de evaluación como herramienta de revisión, se facilitó a los alumnos la asimilación de esos pasos de escritura del texto que van más allá del momento concreto de textualización.

Finalmente, los resultados del análisis del texto final individual refrendan todas estas ideas previas sobre la utilidad de los proyectos de escritura. En el análisis se ha constatado que todos los estudiantes escribieron textos exitosos comunicativamente y que se ajustaban a las características esperables al género discursivo. Como se ha comprobado en el apartado de resultados, todos los textos obtuvieron puntuaciones muy altas en las rúbricas de evaluación.

## Referencias

- AA. VV. (2008). Competencia Comunicativa. *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)
- Álvarez-Angulo, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista complutense de educación*, 22(2), 269-295. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2011.v22.n2.38493](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38493)
- Bataller, A., Reyes-Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos claves en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13, (26), 13-30. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Cassany, D., Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), 353-374. <http://hdl.handle.net/10230/21187>
- Colomer, T. (2009). Leer y escribir para dar forma a la experiencia. En VVAA: *Decir, existir. I Congreso Internacional de Literatura para Niños: producción, edición y circulación* (pp. 30-41). Editorial La Bohemia.
- Pons Tovar, M. (2014). Cómo comunicarse con alguien que “no sabe hablar”. Expresión e interacción orales en los niveles iniciales de ELE. *Campo abierto*, 33 (2), 65-82. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1593>
- Colomer, T., Ribas, T., Utset, M. (1993). La escritura por proyectos: Tú eres el autor. *Aula de innovación educativa*, 14, 23-28. [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/187511/aulinnedu\\_a1993n14aColomer.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/187511/aulinnedu_a1993n14aColomer.pdf)
- Farías, A. (2017). Alfabetización tecnológica, participación política y cuidado del medio ambiente en estudiantes universitarios de Humanidades. *Sphera Publica*, 1(17), 47-62. <https://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/view/300>
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Kalantzis, M., Cope, B., Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Octaedro.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lacorte, M., Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del Español como 2/L en el siglo XXI*. Arco/Libros.