

## La escritura por proyectos: "tú eres el autor"

**Teresa Colomer**  
**Teresa Ribas**  
**Marta Utset**

*El concepto central del aprendizaje es seguramente la noción de actividad. Para aprender a escribir es preciso que los alumnos escriban y que reflexionen sobre el qué, el cómo y el por qué de la escritura. Éste es el punto al que queríamos llegar, no es ninguna novedad, no es nada sensacional. Posiblemente...*

J-F. Halté (1)

### El problema de la redacción escolar

Si las actividades de escritura de textos de ficción íntegros gozan de una cierta tradición en la etapa Primaria, en la Secundaria esta actividad decae rápidamente. Efectivamente, es difícil lograr que los alumnos de esta etapa se interesen por la escritura de narraciones completas por cuanto ya poseen una competencia lectora literaria muy superior a su capacidad de gestión de los recursos necesarios para producir un efecto digno de su aprecio. Los contenidos que deben aprenderse en estas edades, por otra parte, reclaman una mayor atención en nuestras programaciones en detrimento de los aprendizajes más globales, y el resultado, realmente paradójico, es que los alumnos de Secundaria realizan muchos más ejercicios y redacciones cortas que no actividades completas y extensas de escritura.

Los problemas en este campo, en cambio, no parecen superados: las faltas de ortografía, la pobreza del léxico utilizado, la falta de relación entre las frases, el bloqueo ante una simple consigna de escritura, la ausencia de relectura, la dificultad de representarse un texto si no es bajo el estereotipo escolar de la redacción, etc., continúan bien presentes en nuestras aulas. La corrección de textos se eterniza (¡hay tantos aspectos para corregir en una simple hoja de papel!) y la única pregunta verdaderamente interesada de los alumnos es: "¿Para cuándo debe tenerse corregido?"

Creemos que las dificultades de los alumnos sólo pueden ser resueltas a partir de una propuesta de actividades que les permitan apropiarse de los contenidos a través del desarrollo de su "saber escribir" así como de la formulación explícita de los problemas en el curso de estas actividades. Efectivamente, muy a menudo intentamos ordenar ese conglomerado informe de problemas interrelacionados intentando separarlos, secuenciarlos uno detrás de otro, explicarlos "hasta que queden bien claros". Pero en realidad no estamos ordenando los aprendizajes de los alumnos, sino nuestras enseñanzas. Cuando separamos y programamos la solución a los problemas de cada nivel del escrito, nosotros somos los únicos que recibimos el beneficio del orden. A los alumnos les queda, en el mejor de los casos, el trabajo solitario de integrar todos los aprendizajes en la producción de sus textos. Y cuando recibimos un escrito con conectores mal usados o una amalgama de párrafos desarticulados, sólo nos queda el recurso de la lamentación: "¡Pero si acabamos de verlo!"

La formulación explícita de los problemas es especialmente necesaria, ya que si los alumnos no son conscientes del error, y de qué tipo de error, difícilmente podrán interesarse en su solución. Quizás, por ejemplo, no crean que haber escrito algo de una u otra determinada manera sea un problema, o que tengan una representación mental muy limitada de algún aspecto que les lleve a optar por soluciones muy simples, o que se equivoquen cuando escojan la forma de solucionar sus dudas. La observación de sus prácticas de escritura por parte del enseñante, el intercambio continuado con los alumnos sobre los problemas con los que se encuentran y las sugerencias sobre las soluciones que hay que adoptar durante las actividades de escritura les harán progresar de manera mucho más rápida y estable. Su deseo genérico de que el texto les salga "bien" se concreta en saber qué quiere decir exactamente ese "bien" y qué deben hacer para alcanzar ese resultado.

### Los proyectos de escritura

Las condiciones necesarias para la mejora de la enseñanza de la escritura hallan un marco adecuado en la línea de lo que ha venido denominándose "pedagogía por proyectos". La adopción de este instrumento metodológico permite el desarrollo de actividades extensas de escritura que, con respecto a las breves e intermitentes redacciones habituales en el contexto escolar, ofrecen a los alumnos las siguientes ventajas:

#### Un motivo para escribir

El hecho de variar la situación de escritura, el ofrecer finalidades distintas y en conexión con los intereses de nuestros alumnos, contribuye a crear una atención renovada hacia el trabajo escolar de escritura. Si el proyecto está bien elegido y posee la capacidad de suscitar su interés, podremos contar con un grado de implicación mucho más intenso en la tarea emprendida. Y tener buenas razones para querer escribir es, sin duda, la condición esencial para el aprendizaje de la escritura.

#### Una situación de comunicación real

Realizar un proyecto de escritura permite experimentar el sentido real de la comunicación escrita. Ofrece una situación de comunicación en la que el destinatario se define y concreta, de tal modo que puede pasar a ejercer su papel constitutivo de regulador de la actividad. Al mismo tiempo, los alumnos adquieren una representación clara del tipo de texto que hay que realizar, lo cual les facilitará una pauta de actuación para las operaciones de planificación,

textualización y revisión. En este contexto comunicativo los alumnos pasan a considerar evidente la necesidad de confeccionar versiones provisionales del escrito, versiones que deberán revisarse a la luz de la supuesta lectura del destinatario y que irán mejorando hasta darse por definitivas a partir de este ejercicio de distanciamiento crítico. De este modo, los alumnos se verán obligados a salir de su representación mental de la redacción escolar y de su hábito de valorar la mejor o peor fortuna de un texto a partir de un baremo siempre idéntico y siempre encerrado en sí mismo.

### **Una fuerte integración de objetivos concretos y globales**

La realización de un proyecto de escritura permite también la integración de trabajos parciales en un proyecto global. Los objetivos de aprendizaje se interrelacionan por superposición de niveles en una tarea compleja y no por un desglose artificial que los secuencie uno detrás de otro. La atención de los aprendices de escritor deberá dirigirse tanto al control de la estructura textual como al control local sobre cada uno de los niveles y elementos del escrito. A la vez, contribuye a jerarquizar de forma natural estos niveles, ya que no hay duda de que los alumnos deberán progresar antes, por ejemplo, en un diseño general del texto que en la revisión ortográfica definitiva de una pequeña parte de éste.

### **Una organización cooperativa del trabajo**

Una actividad de escritura extensa en grupo proporciona también las ventajas del trabajo cooperativo tanto a nivel de todo el grupo como de los pequeños subgrupos de trabajo. Las distintas operaciones de escritura requieren una gran coordinación que refuerza la exigencia de planificación, textualización según las coordenadas establecidas y revisión según las decisiones adoptadas. Los miembros del grupo pasan a ejercer un papel de "receptores provisionales" del escrito y su intercambio de juicios críticos permite utilizar una especie de doble punto de vista constante a lo largo de la tarea, a la vez que las sugerencias de unos y otros favorecen la mutua observación de las estrategias de escritura utilizadas y la adquisición de las que se revelan como más eficaces.

### **Una actividad donde todas las fases de la escritura tienen cabida**

A diferencia de la redacción escolar, donde los alumnos se lanzan rápidamente a escribir y entregan su escrito prácticamente sin leerlo, un proyecto de escritura potencia las fases de planificación y revisión y ofrece un tiempo dilatado para su realización. Los alumnos deberán atender a la planificación, textualización y revisión del escrito, no como fases sucesivas, sino de forma interrelacionada. Especialmente interesante resulta la incorporación efectiva de la evaluación al proceso mismo de trabajo, de tal forma que pueda hablarse con justicia de "evaluación formativa". Ya que los objetivos del escrito se han explicitado, los alumnos poseen criterios bien definidos para evaluar su actividad, y esta evaluación, constantemente ejercida, va a conllevar la necesidad de modificar una y otra vez los planes iniciales y los textos provisionales. Los alumnos que abordan un proyecto de escritura extensa deben saber que estas modificaciones son esperables y naturales y que el trabajo en el aula ofrece la posibilidad de realizarlas hasta la consecución final de la tarea.

### **La confección de una obra narrativa extensa**

Un ejemplo en esta línea puede ser el confeccionar una colección de relatos interactivos que describiremos a continuación. Los objetivos de trabajo se refieren al texto narrativo y, en concreto, a la novela del tipo *Tú eres el autor*. La elaboración en clase de libros juego de estas características se ajusta perfectamente a la línea expuesta y presenta algunas ventajas adicionales. En primer lugar, la implicación de los alumnos en el proyecto se ve incrementada por el interés que despiertan actualmente los libros juego en los alumnos. En segundo lugar, un relato interactivo es un tipo de texto narrativo manejable para los alumnos. Se divide fácilmente en secuencias, puede ser tan largo o tan breve como nos convenga sin que esto suponga aumentar la complejidad estructural, y sus leyes de género pueden ser vistas como las reglas de un juego. Por otro lado, estos juegos son relatos simples, basados fundamentalmente en la acción argumental y en los componentes clásicos del cuento maravilloso o la aventura, con una figura central, la del héroe, una misión, pruebas que hay que superar, obtención de ayudas, enfrentamiento con adversarios, etc.

Estas características, bien conocidas, por lo menos implícitamente, por los chicos y chicas, ofrecen una imagen clara del texto que hay que producir.

En el ámbito de la escritura, los objetivos específicos de aprendizaje que nos propusimos al abordar este proyecto fueron los siguientes:

1. *La reflexión sobre la estructura del esquema narrativo.* La división de estos textos en planteamiento, secuencias bien delimitadas, variaciones en el desarrollo y varios desenlaces posibles los hacían especialmente aptos para el trabajo de la relación, coherencia y verosimilitud narrativa sobre las partes del relato.

2. *El desarrollo de la intriga,* lo cual nos llevaba a controlar el progreso de las informaciones textuales y a buscar efectos de creación de expectativas con resoluciones variadas, a veces confirmadas, a veces inesperadas, otras traicionadas con alevosía.

3. *La caracterización de los personajes y la descripción de objetos, ambientes, etc.,* observando la relación entre los aspectos narrativos y descriptivos del relato (cuándo y para qué hay que describir), el tipo de descripción requerida para la intención de este tipo concreto de narración (muy breve y frecuente, vinculada a la acción, descriptora de cada nueva escena desde un punto de vista muy visual) y la coherencia entre todas las descripciones para crear el clima deseado.

4. *La integración del trabajo sobre aspectos superficiales del texto:* la ortografía, la puntuación, la construcción de frases, etc., como un requisito necesario y determinado por la función del escrito final.

5. *La familiarización con los aspectos de producción de los libros,* con el funcionamiento del libro como objeto de comunicación: la atención a cómo es una colección, qué función tiene el título, la cubierta, la contraportada, dónde se hallan los datos bibliográficos, etc.

## Desarrollo del proyecto

El grupo de alumnos con quienes trabajamos durante el curso escolar 91-92, estaba formado por dos grupos paralelos de 7.º de EGB, en una escuela pública de Cerdanyola del Vallés (Barcelona). El proyecto se desarrolló durante 5 meses, en una sesión semanal de una hora y cuarto. La mayor parte de estas sesiones tuvieron lugar en grupos heterogéneos de 8 a 10 alumnos, a cargo cada uno de un alumno o alumna de 3.º de Magisterio en prácticas (practicante), y en un aula distinta. Durante todo el proyecto se desarrollaron actividades con el pequeño grupo, actividades por parejas y actividades individuales. La planificación y supervisión constantes de la experiencia estaba asegurada por medio de una reunión semanal de los practicantes con las tutoras de la escuela de Maestros y la profesora de lengua de 7.º. Las fases seguidas en el desarrollo del proyecto fueron las siguientes:

### Lectura y análisis de un modelo

En la primera sesión se explicaron a los alumnos los objetivos y la metodología del proyecto: se trataba de descubrir cómo están construidas las novelas del tipo *Tú eres el autor* para crear una colección de este género. Cada pequeño grupo elaboraría, de forma colectiva, una novela para esta colección. Para empezar, se leyó individualmente y en casa *El misterio del diamante Dandi* (2) *Nos* interesaba que fuese una novela reducida (no alcanza las 60 páginas) para que el tiempo de lectura fuese corto, y el análisis global, posible. Después de un comentario colectivo sobre la experiencia como lectores (el interés, la facilidad y la duración de la lectura), se analizaron los distintos episodios de que estaba formada para descubrir la estructura de la novela y el tipo de episodios que la conformaban.

Cada grupo, con la ayuda del practicante, explicitó el esquema de la estructura de la novela leída por medio de una representación gráfica, donde se incluía, dentro de unos recuadros, la síntesis de cada episodio, se marcaba con flechas el camino que había que seguir y con un punto de color todos los episodios que terminaban la historia. Así se generalizaron las características de la estructura de este tipo de novelas. Con un análisis de las secuencias finales se pudo observar que las había de distintos tipos, desde las que conducían al éxito convencional hasta las que traducían un juego irónico con el lector.

Finalmente, una vez construido el esquema de la estructura argumental de la novela, fue sencillo darse cuenta de cómo el orden en el cual eran presentadas las secuencias al lector alteraba deliberadamente el orden lógico del argumento.

### Cuadro 1

#### Selección de los elementos constitutivos de cada novela

Cada grupo, con la necesaria discreción para no desvelar lo que posteriormente tenía que mantener la intriga de la lectura, decidió los elementos definitorios de su novela: el tema, el lugar y momento de la acción, los personajes y el argumento. Se elaboró la estructura y se esquematizó siguiendo la misma pauta que en la novela modelo. De las seis novelas, cuatro escogieron historias de aventuras situadas o bien en mundos imaginarios o bien en una mezcla de realidad y fantasía. Los protagonistas se hallaban envueltos en toda clase de peripecias, en algunos casos muy al estilo de Indiana Jones, mientras buscaban un instrumento, tan concreto como una espada o tan abstracto como la felicidad eterna, o bien simplemente intentaban salir con vida de algún desastre natural. Las otras dos historias se acogían al género de novelas de espías (en un marco histórico situado en la segunda guerra mundial) o al de terror (con cementerios, resurrecciones y sicópatas).

El tema y el género narrativo escogido demostraron una cierta competencia narrativa, pero requirieron una especial atención para conseguir que los distintos acontecimientos que tenían lugar quedaran enmarcados en la coherencia global de la novela, ya que la mayoría de grupos enlazaban situaciones que no mantenían entre sí unidad temática ni lógica.

Respecto a la estructura de las novelas construidas, algunas eran muy simples, con predominio de los episodios que sólo tenían una posible continuación, pero también se daban otras más complejas, con una línea argumental que permitía en ciertos momentos enlazar con otra, tal y como se había observado en la novela modelo. En los seis casos se incluyeron finales de distinta naturaleza, tal como se había analizado en *El misterio del Diamante Dandi*. Los finales que incluían las novelas elaboradas expresaban un elevado grado de complejidad: algunas compaginaban el éxito de la misión con la presencia de algún elemento negativo; otros recurrían a finales inesperados, como el recurso convencional al sueño o la entrada en un mundo imaginario (con un cohete, el héroe de la aventura se adentra de pronto en un palacio de cuento donde se está celebrando un baile. Saca a bailar a una chica y *En este momento te transformas en un príncipe joven, alto y musculoso con el pelo castaño y no hace falta ni decirlo que eres muy atractivo. Al fin y al cabo, os casaréis, seréis felices y... colorín colorado, este cuento se ha acabado. Fin* (3) ). Algunos también incorporaban elementos de humor (los protagonistas encuentran un dragón, pero como está a dieta, no se los puede comer). En algunos se intentaba dejar el final abierto (...Es evidente que lo has soñado todo. Pero mirándote las manos, observas que tienes un fragmento de un jeroglífico extraño. ¿Qué significa? FIM).

#### Ejercitación de algunos aspectos de la narrativa

Durante algunas sesiones se trabajaron *dossiers* de ejercicios que planteaban el conocimiento y la ejercitación de algunos elementos constitutivos de la novela, presentados primero de manera general y referidos, luego, a este tipo de novela. Los aspectos trabajados en forma explícita fueron:

La descripción de personas con referencia a la selección de rasgos y al orden de presentación. En las novelas de *Tú eres el autor*, las descripciones son muy breves, sólo se destacan los aspectos más visuales o aquellos detalles de personalidad que serán decisivos para comprender la historia.

La descripción de ambientes, con el uso de sustantivos y adjetivos coherentes para la creación de un determinado clima y un marcado carácter sintético de las descripciones, que subrayan sobre todo los elementos situacionales.

El punto de vista y el narrador, con una novela narrada en segunda persona, donde el lector debe encarnar un

personaje presentado en la primera página (*Tú tío-abuelo rico acaba de morir y ha dejado un testamento muy extraño. O bien: Te encuentras en la ciudad de Londres. Eres un hombre de estatura mediana con una larga nariz campaniforme. Vistes de una forma extraña, todo el mundo dice que eres un extravagante*). El punto de vista debe mantenerse siempre en esta misma segunda persona, el lector-protagonista.

El diálogo, con un predominio claro del diálogo indirecto en las novelas de *Tú eres el autor*.

Cada *dossier* de ejercicios constaba, en primer lugar, de un análisis de modelos, donde se recogían ejemplos de novelas del género *Tú eres el autor* y de otras. Después, había propuestas de manipulación sobre los ejemplos dados, en algunos casos basados en la comparación. Y finalmente, se pedía la producción de un fragmento que recogiera el aspecto que se había trabajado y que estuviera ya situado en el marco de la novela que cada grupo tenía que confeccionar. Las producciones parciales se leían en voz alta, se comentaban en el grupo, el practicante dirigía una primera corrección de los aspectos normativos de la lengua y se guardaban.

### **Redacción por parejas**

Las distintas secuencias de la estructura de la novela se repartieron entre las 4 o 5 parejas de cada grupo. Por parejas se elaboró una primera redacción de las secuencias aisladas, que trataba de integrar los fragmentos producidos en los ejercicios anteriores (sobre todo descripciones y diálogos). Este trabajo por parejas, algunas veces tenía un primer momento individual en casa, que luego era puesto en común y convertido en una única propuesta definitiva para presentar al grupo.

### **Revisión y mejora de la novela**

Finalmente, tenía lugar la lectura en voz alta de las distintas secuencias redactadas. El grupo revisaba la coherencia global de la narración y procedía colectivamente a introducir cambios para mejorarla. En este momento era cuando los miembros del grupo, poniendo en juego los conocimientos introducidos de una forma explícita en el *dossier* de ejercicios, revisaban el texto entero y daban sugerencias a la pareja autora para que modificara su texto. Por último, se ordenaron las secuencias tal como debían presentarse en la novela y se numeraron.

### **Confección de los aspectos materiales de los libros**

Dado que el conjunto de las seis novelas formaban una colección, se decidió entre todos el nombre y las características del formato: tamaño de los libros, diseño y compaginado de las hojas y las cubiertas, numeración de las páginas, nombre de la editorial y de la colección. Cuando se propuso realizar las ilustraciones, surgió la discusión: ¿qué función tienen?, ¿condicionan demasiado la imaginación del lector?, ¿cómo se relacionan con el texto? Uno de los grupos decidió prescindir de ellas. Los otros acordaron, además, el estilo de los dibujos y los momentos en los que se incorporarían al texto.

Se trabajó la cubierta y contraportada de los libros: qué papel desempeñan, qué información aportan, qué datos deben aparecer imprescindiblemente en esta parte del libro, cuál es el lenguaje y el tono más adecuado... Mientras unos alumnos hacían las ilustraciones definitivas, los otros se encargaron de escribir las novelas en el ordenador. Era la última oportunidad de revisar aspectos ortográficos, de puntuación... así como la numeración definitiva de las páginas, el formateado, los tipos de letras, etc. Se compaginó el texto con las ilustraciones. Los mismos alumnos se encargaron de la encuadernación final de las novelas.

### **Presentación de las novelas y del trabajo realizado**

A medida que las obras se iban configurando, los destinatarios se veían más próximos: eran lecturas para ofrecer a los alumnos de tercero a sexto curso de la escuela. Se visitaron estos cursos para explicar, brevemente, cómo se habían elaborado y se apuntaron los argumentos para interesar a los alumnos en su lectura. Se dejaron un par de ejemplares en cada clase para que se pudieran llevar los libros a casa.

Coincidiendo con Sant Jordi (fiesta del libro en Catalunya), se organizó una exposición en la biblioteca de la escuela para estos alumnos de tercero a sexto que estaban leyendo las novelas en casa y/o en clase. La exposición respondía a dos intenciones. Por un lado, ser un vehículo real de difusión y comunicación de la experiencia (los alumnos habían escrito una novela, estaban orgullosos de ello y querían explicarlo a los compañeros y profesores del centro). Por otra parte, rehacer la secuencia para poderla contar servía a los propios alumnos para explicitar sus aprendizajes. La idea era que en la exposición se reconstruyera el proceso de planificación, redacción y revisión de las novelas, con ejemplos de trabajos y actividades realizados.

Para preparar la exposición, en pequeños grupos se contaron qué habían trabajado, con qué actividades, qué habían aprendido... Fue la ocasión de conocer y contrastar explícitamente las representaciones que cada cual se había hecho de las finalidades de la tarea global y de las actividades de ejercitación. Se recuperaron ejercicios concretos, borradores, esquemas, dibujos, murales... Finalmente, se decidió cómo organizar estos materiales, ampliados con breves escritos explicativos, en la biblioteca. El recorrido que se propuso para seguir la exposición del material reproducía la particularidad de esquema de este tipo de novela: carteles con la inscripción "pasa a la mesa 3", "pasa a la mesa 1" indicaban el orden de presentación de los materiales. La exposición contaba con una explicación oral; un apartado en el que los asistentes podían hacer preguntas, comentarios y sugerencias sobre los libros que habían leído o sobre lo que se les estaba contando; y un apartado final, en el cual los alumnos paseaban libremente por la biblioteca y los "escritores" hacían de guías. Se grabaron todas las sesiones en vídeo.

También se decidió ampliar la difusión de las novelas ofreciéndolas a alumnos de séptimo de otros colegios. Cada grupo redactó una carta de presentación que se envió con un ejemplar de la colección para cada escuela.

## **Conclusiones**

Una vez terminada, revisada y valorada la experiencia por parte de los alumnos y maestros implicados, nos parece

interesante destacar las siguientes consideraciones:

El tipo de texto escogido y la organización de la secuencia se ha revelado altamente efectiva en su previsión de un tiempo prolongado de escritura, una combinación de trabajo individual, por parejas y en grupo, y una disposición de instrumentos adecuados para la tarea recursiva de planificación, textualización y revisión de los escritos.

Los objetivos de aprendizaje que se perseguían han sido alcanzados de modo satisfactorio. Así, puede observarse que los relatos de los alumnos presentan una construcción mucho más compleja de lo que podía esperarse antes de la realización del proyecto, y también puede apreciarse que el trabajo sobre aspectos específicos a partir de los *dossiers* ha sido incorporado efectivamente a los textos producidos. Por otra parte, los alumnos han explicitado esta mejora en su competencia narrativa tanto durante el proceso de elaboración de los textos, donde los contenidos aprendidos les servían de pauta y control de su trabajo, como en la recopilación final para la exposición escolar, donde debieron rehacer el camino seguido. Asimismo, cabe señalar que el proyecto sobre texto narrativo se ha ampliado al conducir con naturalidad a la cuidada elaboración de otros tipos textuales a través del intercambio epistolar, los textos de incitación a la lectura o las exposiciones orales sobre el proceso realizado.

La redacción en grupo ha cumplido la función prevista de "destinatario intermedio" con la consiguiente ayuda a la necesaria descentración del escritor y a una notable mejora en la incorporación de la revisión al proceso de trabajo. Este aspecto resulta evidente, por ejemplo, si se observan los borradores de los alumnos y alumnas, ya que las principales modificaciones realizadas tienen por objeto explicitar elementos que habían sido erróneamente sobreentendidos por parte del "escritor" o bien corrigen las desviaciones producidas en algún elemento narrativo respecto a la coherencia global del escrito.

La actuación del enseñante ha podido incidir en la mejora de la escritura durante el proceso mismo de redacción, así como también ha sido posible detectar las sucesivas necesidades de los alumnos para ir reajustando las actividades específicas de ejercitación o para indicar las formas de solucionar sus problemas concretos. La explicitación de los contenidos permitió utilizarlos como criterios objetivos por parte de los enseñantes para evaluar los aprendizajes realizados por cada grupo de alumnos, tanto en su capacidad de integrarlos en la propia producción, como en su capacidad de evocarlos como pauta en el proceso de revisión.

Finalmente, podemos afirmar que sin duda se ha llevado a cabo un proyecto global y comunicativo de redacción en la escuela. El proyecto de escritura ha favorecido la motivación e implicación de todos los alumnos en una actividad de redacción escolar en la que ha sido especialmente gratificante para ellos ver que el producto de su trabajo han sido novelas similares a los modelos conocidos y que son leídas y celebradas por múltiples lectores.

#### **Hem parlat de:**

Educación  
Lengua  
Escritura  
Lingüística  
Redacció  
Narració

### **Bibliografia**

Camps, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.

Camps, A. (1992): "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". *Infancia y aprendizaje*, 58, 6581.

Dolz, J. (1989): "L'expressió escrita a l'escola. Elements per a una pedagogia del text". *Suport per a l'ensenyament del valencià*, 3, 39-52.

Hayes, J.R.; Flower, L. (1980): "Identifying organization of writing processes". A L.W. Gregg; E.R. Steinberg (ed.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 3-30.

Masseron, C. (1990): "L'élaboration d'un texte long: l'exemple du genre fantastique en 4e". *Pratiques*, 66, 3-56.

Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*, 58,43-64.

### **Direcció de contacte**

Teresa Colomer

Teresa Ribas  
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura U.A.B.

Marta Utset  
C.P. Escola Bellaterra

2. O'Connor, J.; Milton, J. (1984): El misteri del DiamantDandi, Barcelona. Aquari (Tu ets fautor).
3. Los fragmentos de las novelas escritas por los alumnos y alumnas están traducidos del catalán por las autoras del artículo.