



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO LUIS BELTRÁN  
PRIETO FIGUEROA DE BARQUISIMETO

Revista  
*educare*  
ISSN 2244-7296

Depósito Legal: ppi201002LA3674

Órgano de divulgación de la  
Subdirección de Investigación y  
Postgrado

Edición **25**  
Aniversario



EScience Press  
Research Scientific Publishers



## SECUENCIA DIDÁCTICA DE UNA RESEÑA ACADÉMICA DESDE LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO

*DIDACTIC SEQUENCE OF AN ACADEMIC  
REVIEW FROM GENDER PEDAGOGY*

Lourdes Díaz Blanca  
<https://orcid.org/0000-0003-2709-883X>  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Venezuela

## SECUENCIA DIDÁCTICA DE UNA RESEÑA ACADÉMICA DESDE LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO

### *DIDACTIC SEQUENCE OF AN ACADEMIC REVIEW FROM GENDER PEDAGOGY*

## Resumen

Los objetivos de este artículo son describir el desarrollo de una secuencia didáctica para la escritura de la reseña académica de libros de lingüística y valorar los resultados de su aplicación con estudiantes de pregrado. Siguiendo las orientaciones teórico-metodológicas de la pedagogía de género, la secuencia didáctica se efectuó a través de tres etapas: deconstrucción de la reseña académica de libros, diseño de escritura y escritura gradual de la reseña. En conclusión, este ciclo pedagógico permite desarrollar la conciencia de las elecciones lingüísticas involucradas en la escritura de la reseña; aplicar estrategias de procesamiento, organización e interrelación de contenidos lingüísticos; planificar, textualizar y revisar con base en pautas instruccionales y materiales de apoyo; participar de una práctica discursiva legítima en el seno de la comunidad lingüística; desplegar actividades colaborativas; y realizar tareas con la mediación continua del docente hasta que el estudiante alcance autonomía.

**Palabras clave:** alfabetización académica; reseña académica; didáctica de la lengua materna; pedagogía de géneros; secuencia didáctica.

## Abstract

The objectives of this article are to describe the development of a didactic sequence for writing the academic review of linguistics books and to assess the results of its application with undergraduate students. Following the theoretical-methodological guidelines of gender pedagogy, the didactic sequence was carried out through three stages: deconstruction of the academic book review, design of writing and gradual writing of the review. In conclusion, this pedagogical cycle allows developing awareness of the linguistic choices involved in writing the review; apply processing strategies, organization and interrelation of linguistic contents; plan, textualize and review based on instructional guidelines and support materials; participate in a legitimate discursive practice within the linguistic community; deploy collaborative activities; and carry out tasks with the continuous mediation of the teacher until the student reaches autonomy.

**Keywords:** academic literacy; academic review; mother tongue didactics; genre pedagogy; didactic sequence.

## Introducción

La reseña académica es un género discursivo que da cuenta de obras relevantes publicadas recientemente en el ámbito de las diferentes disciplinas científicas y cuyos propósitos socio-comunicativos básicos son describir sucintamente el contenido de una obra y presentar una valoración positiva y/o negativa de esta. Se emplea en el campo profesional por su trascendencia en los procesos de construcción, negociación, difusión del conocimiento disciplinar (Navarro, 2014; Cubo de Severino, 2014), actualización de saberes por parte de los profesionales y autoevaluación de las disciplinas científicas, pues define cómo llega y se valora la ciencia (Hyland, 2000; Moreno y Suárez, 2008; López, 2015; Díaz, 2014; Mostacero, 2022).

Ahora bien, la reseña como género de formación posee otras características y fines. Es producida por los estudiantes universitarios en situación de aula, tiene como audiencia directa al docente y su propósito es concretar una tarea de aprendizaje (Romero y Álvarez, 2020). Por lo tanto, cumple un papel notable en la aproximación a los marcos epistemológicos disciplinares; desarrollo de competencias de lectura; posicionamiento personal reflexivo, crítico y dialógico frente a los textos; y despliegue de competencias lingüísticas, discursivas y metadiscursivas (Lima, 2009; Navarro y Abramovich, 2012; García Negroni, 2012; Valdés y Barrera, 2020, Adoumieh y Díaz, 2022).

De hecho, se han realizado distintas investigaciones que dan cuenta de la importancia didáctica y pedagógica de las reseñas académicas en la formación de los estudiantes y el aprendizaje disciplinar (Lima, 2009; Mostacero, 2013; Díaz, 2017; Romero y Álvarez, 2020; Valdés y Barrera, 2020). De conformidad con estos antecedentes, en el presente artículo se pretende describir el desarrollo de una secuencia didáctica para la escritura de la reseña académica de libros de lingüística y valorar los resultados de su aplicación con estudiantes de pregrado. Este ciclo didáctico se fundamenta en las orientaciones teóricas y metodológicas de la pedagogía de género (Martin y Rose, 2012).

## Fundamentación teórica y metodológica

La experiencia de formación se asienta en la pedagogía de género (Martin y Rose, 2012), uno de los enfoques metodológicos de la Escuela de Sidney sustentada, a su vez, en las proposiciones sociosemánticas de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) liderada por Michael



**Tabla 1.**

*Secuencia didáctica: etapas, talleres, actividades y materiales y recursos*

<b>Etapas de la secuencia didáctica</b>	<b>Talleres</b>	<b>Actividades propuestas</b>	<b>Materiales y recursos</b>
Deconstrucción de las reseñas académicas de libros	Exploración del contexto	Cuadro comparativo sobre la caracterización de la reseña	Lista de referencias bibliográficas Presentación PowerPoint
	Análisis de ejemplares genéricos	Ejercicios de deconstrucción de una reseña	Instrumento para el análisis de reseñas
Construcción del campo o tema	Preparación para la lectura del texto fuente	Aplicación de estrategias de prelectura	Orientaciones orales
	Lectura del texto fuente	Organizador gráfico	Ejemplos de organizadores gráficos
Escritura gradual de la reseña académica de libros	Diseño de la escritura	Esquema de la representación mental de la tarea	Guías de planificación de la escritura de la reseña académica
		Esquema de estructura y contenido de la reseña	
	Textualización	Escritura de la primera versión de la reseña	Pautas sobre citas y referencias bibliográficas Modelos de estructura de párrafos Listas de marcadores del discurso e implicación del autor y lector Lista de entidades de evaluación de las reseñas Recursos para la valoración Estructuras introductorias o pistas lexicogramaticales de movidas y pasos retóricos
		Revisión	Autoevaluación y co-evaluación de la primera versión del escrito Reescritura del texto Elaboración de la versión final
Publicación	Publicación de la reseña	Pautas para la publicación	

### Contexto de aplicación

La SD estuvo dirigida a estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertados (UPEL) - Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín, Extensión Universitaria San Juan de los Morros (Edo. Guárico), para el período académico 2018-I. Específicamente, en el curso electivo de extensión acreditable ¿Cómo escribir y publicar textos académicos?, ofertado en el VI semestre de la carrera y administrado en tres (3) horas semanales. Se inscribieron tres (3) estudiantes en el curso. La matrícula es baja por ser un curso electivo y porque, en general, la población escolar también lo es.

Debido a que dos (2) de las participantes inscritas estaban cursando español de Venezuela y una (1), Teoría del Significado, se realizó un trabajo compartido con las profesoras de esas asignaturas para discutir la utilidad de las reseñas en la apropiación de los contenidos curriculares y el aprendizaje lingüístico, discursivo y retórico; así como para indagar sobre la bibliografía básica manejada. Esa “negociación entre socios” o pares (Moyano, 2010) permitió seleccionar estos tres libros: *El idioma español de la Venezuela actual* (Álvarez, Bentivoglio, Obediente, Sedano y Tejera, 1992), *Cortesía y descortesía. Teoría y práctica de un sistema de significación* (Álvarez, 2005) y *Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX* (Mostacero, 2007). Igualmente, establecimos acuerdos pedagógicos sobre evaluación, contenidos y referencia a libros seleccionados.

### **Presentación de la programación a las estudiantes**

En un primer encuentro se negociaron varios aspectos: explicación de las características de la escritura académica y la reseña como género que posibilita la apropiación del conocimiento, uso consciente de recursos lingüísticos y despliegue de estrategias cognitivas y metacognitivas en su elaboración; establecimiento de la tarea global de escritura y los propósitos perseguidos con esta experiencia pedagógica; presentación de la organización de la SD, lista de libros para reseñar y corpus de reseñas (Díaz, 2014); y, por último, se informaron los acuerdos previos con las profesoras de Español de Venezuela y Teoría del Significado.

La elección y distribución de los textos quedó así: *El idioma español de la Venezuela actual* (Álvarez et al., 1992) para una estudiante que estaba cursando Español de Venezuela; *Cortesía y descortesía. Teoría y práctica de un sistema de significación* (Álvarez, 2005) fue escogido por una estudiante a quien próximamente le correspondería cursar Tendencias Actuales de la Lingüística; y el texto *Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX* (Mostacero, 2007) lo seleccionó la participante que estaba cursando Teoría del Significado.

### **Desarrollo de la secuencia**

#### **Etapas 1: Deconstrucción de la reseña académica de libros**

##### ***Taller 1: Exploración del contexto***

Se llevó a cabo una clase introductoria con una presentación PowerPoint que facilitó el diálogo con las estudiantes y, más adelante, la recuperación de informaciones durante la construcción de la

reseña. Se trataron tópicos referentes al contexto de publicación y la dinámica enunciativa. A tal fin, se propició una reflexión conducida por las siguientes preguntas: ¿Dónde se publican las reseñas académicas? ¿Todas se rigen por las mismas pautas? ¿Qué se pretende con las reseñas académicas? ¿Cuáles expectativas tiene una comunidad discursiva con este género? ¿Cuál es la importancia de las reseñas académicas dentro de las disciplinas científicas? ¿Las características y estructura de las reseñas varían con el tiempo? ¿Qué roles cumplen reseñador y autor dentro del evento comunicativo?

Es importante destacar que, en el transcurso de la exploración, las estudiantes revelaron el desconocimiento de muchos términos y sugirieron preparar un glosario. Esta proposición se asumió e incluyó como parte de las actividades, pues el conocimiento del metalenguaje allana la construcción del campo discursivo (Martin y Rose, 2012; Rose y Acevedo, 2017). De allí que en cada una de las sesiones y en sus lecturas independientes iban incorporando nuevas voces al glosario.

Luego de la exploración del contexto se asignó una tarea domiciliaria, en la cual debían construir un cuadro comparativo con los aportes de, al menos, tres (3) autores seleccionados de la bibliografía indicada, en cuanto a denominación del género, definición de reseña académica, estructura prototípica, así como características lingüísticas y discursivas (Actividad 1). Posteriormente, se discutió la documentación que cada participante había realizado y se aclararon dudas.

### **Taller 2: Análisis de ejemplares genéricos**

Del corpus de reseñas dado (Díaz, 2014), se optó por la reseña del libro *Morfología léxica: la formación de palabras* (Varela, 2005), escrita por María José Gallucci (2007) y publicada en Boletín de Lingüística, prestigiosa revista semestral de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Las estudiantes declararon no manejar información de la autora ni la recensionista del libro, por ello, se produjo una rápida pesquisa en Internet.

A continuación, efectuamos la lectura compartida y detallada (Solé, 2002; Natale, 2005; Rose y Acevedo, 2017) de la reseña, con la intención de identificar elementos ideacionales, negociar y construir el campo del discurso. La revisión del título llevó a ubicar el libro en la morfología léxica. En función del conocimiento inespecífico que el grupo exhibió acerca de esta área, y considerando

el contexto de situación, discurremos sobre la influencia de la esfera de actividad (campo de la lingüística/morfología léxica), el tema tratado (procesos de formación de palabras) y la terminología empleada en esta reseña.

Por otro lado, para guiar la reflexión con respecto a la organización estructural, se preguntó cuáles eran las partes o movimientos retóricos de la reseña académica (contenido desarrollado en la Actividad 1) y si había algún elemento léxico-gramatical que orientara su reconocimiento. Con los aportes derivados de la interacción más las lecturas cumplidas en la actividad 1, identificaron tres (3) secciones e iniciamos su descripción: a) Presentación de la obra, conformada por cuatro (4) párrafos, en los cuales aparece el tema, valoración general, justificación del libro, objetivo mediante una cita textual y registro de la trayectoria académica de Soledad Varela. b) Descripción de la estructura y contenido de la obra, compuesta por ocho (8) párrafos que dan cuenta de la introducción, los seis capítulos y las respuestas a los ejercicios propuestos. c) Conclusión evaluativa, que contiene un (1) párrafo con la valoración favorable del libro concerniente a la calidad del texto escrito.

Además, aludimos que la estructuración está supeditada a las normas editoriales de la revista en la cual se publica, así como a las preferencias del reseñador, quien según su pericia se permite introducir variaciones en la representación retórica convencional. Una vez determinada la configuración del texto modélico, se analizaron las opciones lingüísticas preferidas por la reseñadora en la construcción de los significados. A tal fin, contaban con una guía de apoyo sobre marcadores discursivos, verbos empleados para apuntar la actividad discursiva de los autores, recursos de valoración (Díaz, 2014, 2016) y recursos de implicación (Hyland, 2005).

Se observó, en la segunda sección, la presencia de ordenadores y marcadores de referencia contextual (*El primer capítulo..., el segundo...; en este punto, en esta sección, en esta parte, en este capítulo; al inicio del capítulo..., la final del capítulo, etc.*); y, en la conclusión evaluativa, marcadores de conclusión o reformulación recapitulativa (*como se ha visto*). En lo tocante a los verbos, se precisaron distintas funciones: a) Aludir actividades desempeñadas por la autora (*ofrece, profundiza, afirma, señala, distingue, establece*). b) Indicar la estructuración y ruta textual (*está compuesto, se divide, consta de; el capítulo se inicia con..., se detiene en... y finaliza en...*). c) Valorar la obra o la trayectoria de la autora (el libro *constituye...*, en la obra *destacan...*).

Se reflexionó acerca del posicionamiento o voz de la reseñadora y el compromiso que establece con la audiencia. Pudo apreciarse la codificación de la auto-referencia y distintos marcadores de

implicación (Hyland, 2005), como los continuos comentarios (entre paréntesis, separadas por comas o como reformulaciones con el conector “es decir”) que aseguran el conocimiento compartido con el lector, anticipan sus reacciones y orientan la interpretación del texto. Para incluir al lector en el discurso, la autora acude al genérico *nosotros* (*nos presenta, nos ofrece*) y a expresiones directivas (Cf. Almela, 1999). De igual forma, en la manifestación de sus juicios, apreciaciones o afectos emplea modalizadores de certeza (*los ejercicios..., acertadamente, abarcan...; es importante destacar que...; esta parte realmente introductoria...*).

A diferencia de otras reseñas revisadas, las estudiantes percibieron la ausencia de críticas y la poca expresividad en los elogios, salvo al inicio cuando el libro se juzga como “un texto impecablemente construido”. Esta ocasión fue oportuna para estudiar las nociones de atenuación e intensificación e ilustrar cómo la recensionista gestiona su posición actitudinal sobre las entidades evaluadas. Se recordó que en las reseñas profesionales las críticas se emiten de forma indirecta e implícita para no lesionar la imagen del autor o del propio reseñador y evitar confrontaciones (Alzari, 2012). En general, se evidenció cómo el tenor determina las marcas lingüísticas que desvelan las intenciones de los reseñadores y la relación establecida con el autor del libro fuente y los lectores potenciales.

Para concluir la deconstrucción de la reseña, se destacó que, a pesar de los rasgos comunes impuestos por el contexto disciplinar y los roles sociales, existen diferencias en los convenios lingüísticos, discursivos y sociales entre géneros no solo a través de las disciplinas sino, incluso, en el interior de estas (Parodi, 2010; Gallardo, 2012). Los miembros experimentados de las comunidades académicas combinan géneros e introducen innovaciones en favor de sus intenciones privadas, siempre dentro de los límites del propio género (Bathia, 2002; Charaudeau, 2003). Como tarea domiciliaria, se demandó la deconstrucción de una reseña del corpus dado (Actividad 2).

## **Etapas 2: Construcción del campo o tema**

### ***Taller 3: Preparación para la lectura del texto fuente***

Seguidamente, aplicamos una serie de estrategias de prelectura (Actividad 3) con base en estas interrogantes: ¿Qué conocimientos tenemos acerca del tema tratado en el libro? ¿Hemos revisado otros textos de temática similar? ¿Sabemos quién es el autor del texto? ¿Hemos leído alguna publicación del mismo autor? ¿Qué contenidos creemos que se van a desarrollar en el texto?

Algunas respuestas concernientes a los autores las encontramos en las solapas y en la parte final del libro, hicimos búsquedas rápidas en Google.

Se advirtió que las estudiantes poseían referencias en torno al español de Venezuela, puesto que habían leído el capítulo “El español de Venezuela: Lengua e identidad” del libro *Orígenes y estado actual del español de Venezuela* de Godsuno Chela Flores (1998), quien resultó ser el prologuista del libro *Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX*. De igual modo, contaban con lecturas previas sobre unidades semánticas. En el caso de la cortesía, esta se relacionó con el uso de la atenuación. La problematización del texto elegido con otros del campo lingüístico generó inferencias que actualizaron significados y repusieron el contexto requerido. Ese engranaje referencial sustentó la creación de un marco cognitivo preparatorio para la lectura completa del texto y la elaboración de la reseña.

Proseguimos con un sondeo del índice, notas al pie de página, remisiones intertextuales, contenidos sinópticos o la idea más destacada que se encuentra en los márgenes de los textos. Concluimos con la revisión del paratexto icónico (fotografías, gráficos, esquemas, ilustraciones, diagramación) que acompaña o amplía el significado del texto principal y colabora con su comprensión. Esta indagación inicial aseguró la formulación de hipótesis relacionadas con tema, subtemas y ámbito tanto de producción como de circulación del libro (Knorr, 2012).

Inmediatamente, leímos en conjunto la introducción y el primer párrafo, capítulo por capítulo, del libro correspondiente a cada quien, así pudieron explicitar contenidos difíciles de restaurar, en ciertos casos, sin la intervención de un docente. Se prestó todo el soporte necesario para que las participantes se informaran sobre el contenido ausente, ese que justamente permite inquirir, encontrar o edificar los saberes en juego durante la lectura.

Por otra parte, se estableció el conocimiento previo acerca de la estructura retórica de los textos, según la naturaleza del libro. En *Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX* y *Cortesía y descortesía* el tema se desarrolla de manera progresiva, ordenada y articulada. Son exposiciones con una terminología inherente a la disciplina, un aparato crítico sustentado en citas y referencias; y, aparte de eso, contienen una visión personal y fundamentada de sus autores. En cuanto a *El idioma español de la Venezuela actual*, y tal como sus autores lo declaran, se trata de “cuatro ensayos” expositivos libres de “tecnicismos” y “citas engorrosas”, por lo que es una modalidad divulgativa. Esta práctica compartida sentó las bases para el diálogo, comparación y conciencia de las rutinas de lectura que sigue la docente y cada una de las participantes.

### Taller 4: Lectura del texto completo

Se estipuló la lectura completa del texto y se determinó como tarea domiciliaria hacer un organizador gráfico que plasmará las ideas centrales del texto, con base en los marcadores o señalizaciones textuales y el índice de la obra escogida (Actividad 4). Para ello se ofrecieron modelos de cuadro, esquema, mapa conceptual y resumen. Las estudiantes planearon diseñar una infografía, idea que fue aceptada con satisfacción.

Obviamente, como la omisión de las ideas accesorias y la selección de las principales dependen del propósito de la lectura, se sugirió tomar notas del libro de la biblioteca o subrayar y tomar notas si tenían el texto impreso o digital acerca de los siguientes tópicos: temas, conceptos y teorías fundamentales que se desarrollan en el texto, espacio de investigación en el cual se respalda, metodologías de análisis lingüístico, etc. Por último, con la intención de direccionar la lectura hacia la valoración de la obra, se proporcionó una guía de apoyo con entidades de evaluación y recursos evaluativos más sus respectivos ejemplos.

### Etapa 3: Escritura gradual de la reseña académica de libros

#### Taller 5: Diseño de la escritura

Leímos y discutimos la guía para la representación mental de la tarea (tabla 2), a partir de la cual debían entregar un esquema; sin embargo, las participantes expresaron la posibilidad de un reporte oral (Actividad 5) porque la guía era extensa y preferían desarrollarla en clase.

**Tabla 2**

*Guía para la representación mental de la tarea*

Criterios	Preguntas orientadoras
Propósito	¿Qué pretendo conseguir con el texto? ¿Cuáles son los propósitos de la reseña académica? ¿Para qué escribo?
Importancia	¿Qué beneficios obtendré al realizar la reseña? ¿Tiene valor pedagógico, institucional, social o personal? ¿Es una tarea de un curso? ¿Pretendo publicarla?
Audiencia	¿Para quién(es) escribiré esta reseña? ¿Quiénes podrán leerla? ¿Qué información tengo de los lectores? ¿Qué reacción quiero provocar en ellos? ¿Cuáles son las necesidades, expectativas, intereses y conocimientos de mis lectores? ¿De qué manera debo dirigirme a la audiencia?
Autor	¿Qué imagen quiero mostrar a mi audiencia? ¿Cómo quiero que me vean? ¿Tengo algún compromiso con el autor del texto fuente? ¿Atenuaré o intensificaré las valoraciones positivas? ¿Presentaré las críticas de manera directa o indirecta?

Mensaje	¿Qué información alusiva al tema buscaré? ¿A cuáles fuentes acudiré? ¿Buscaré y leeré otras reseñas del texto? ¿Qué extensión tendrá la reseña? ¿De qué depende esta extensión?
Organización del mensaje	¿Cuál es la estructura retórica de la reseña académica aceptada en la comunidad lingüística? ¿Cuáles partes o movidas retóricas tendrá mi reseña? ¿Cuál será un posible esquema? ¿Cómo iniciaré y concluiré la reseña?
Lenguaje y estilo	En función de la imagen que deseo proyectar, ¿cuál es el tono más adecuado para dirigirme a la audiencia?, ¿cuál persona gramatical emplearé?, ¿qué registro léxico usaré? Según el contexto y los destinatarios, ¿cuáles recursos lingüísticos utilizaré para presentar los elogios o las críticas?, ¿cuáles explotaré para atenuar o intensificar las valoraciones? Con respecto a los verbos, ¿cuáles emplearé en el resumen del contenido?, ¿cuáles usaré para las valoraciones?
Procedimientos	¿Qué haré antes, durante y después de escribir la reseña?

La representación de la tarea fue una instancia productiva porque las estudiantes pensaron en el propósito y trascendencia las reseñas, crearon una imagen de escritor y lector, reflexionaron en torno al mensaje y su organización, y articularon el lenguaje con el contexto cultural y disciplinar. Declararon que fue un ejercicio difícil, puesto que las tareas de escritura suelen hacerse por exigencias del docente, mas no se habían planteado propósitos personales o académicos más allá del aula de clases. Subsiguientemente, se les solicitó un esquema con la estructura y contenido (Actividad 6), según las pautas que se muestran en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Pautas para el plan de estructura y contenido de la RAL*

<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>
Ficha técnica del libro que se reseña	Datos del autor, título y año
Presentación del autor y la obra	Trayectoria del autor(a): formación, publicaciones similares, etc. Tema Orientación teórica Justificación de la obra Objetivos Destinatarios de la obra
Contenido	Organización del libro (partes que lo conforman) Síntesis del contenido de cada capítulo (para ello se consideran las notas y esquemas realizados durante la lectura)
Evaluación	Valoración positiva de la obra Críticas a la obra Recomendaciones para subsanar las posibles faltas Recomendación de la lectura de la obra

Una vez confeccionado el plan estructural y de contenido, se sintieron satisfechas; pues creían que su reseña estaba casi lista. Este clima entusiasta instauró un buen escenario para comentar la eficacia de la planificación y su relación directamente proporcional con la calidad de los escritos.

### Taller 6: Textualización

Se procedió a la redacción de la primera versión del escrito (Actividad 7). Disponían de pautas sobre citas y referencias bibliográficas, tipos de estructuras de párrafos, marcadores del discurso, marcadores de implicación, lista de entidades objeto de evaluación, recursos para la valoración con sus respectivos ejemplos y estructuras introductorias o pistas lexicogramaticales de cada movida o paso retórico, tales como: *En el primer capítulo, el autor describe* (u otro verbo); *El libro está compuesto por* (número) *capítulos* (partes, apartados, secciones). A manera de apoyo, se indicó la búsqueda de posibles reseñas académicas de los libros seleccionados.

Las estudiantes señalaron no haber tenido conflictos en la presentación de la obra y la síntesis de cada capítulo, debido a que los esquemas previos les permitieron organizar las ideas y escribir con fluidez. Pero sí al momento de la valoración puesto que, a su juicio, requerían mayor experticia y lecturas para evaluar el trabajo de un investigador.

### Taller 7: Revisión y edición

Al inicio del taller y por iniciativa tácita del grupo, socializaron oralmente cómo se sintieron y las dificultades vividas durante la experiencia de escritura. Luego, se ejecutó *in situ* la autoevaluación y coevaluación de la primera versión de la reseña (Actividad 8), con base en un instrumento de corrección dado para evaluar estructura, lenguaje, estilo y adecuación (tabla 4).

**Tabla 4**

*Pautas de corrección (estructura, lenguaje, estilo y adecuación)*

Crterios	Indicadores	Sí	No	Comentarios
Identificación de la obra	Indica los siguientes datos de identificación:			
	Autor			
	Año			
	Título			
	Editorial			
Presentación de la obra	Cantidad de páginas			
	Contextualiza la obra en el marco de una disciplina específica			
	Da cuenta de los siguientes contenidos:			
	Tema			
	Justificación			

	Objetivos			
	Fundamentación teórica			
	Fundamentación metodológica			
	Indica la audiencia de la obra			
	Valora la trayectoria del autor			
	Valora la obra en general			
Síntesis del contenido de la obra	Señala la estructura			
	Sintetiza el contenido de cada una de las partes del libro			
	Sustenta algunas partes a través de citas del propio texto			
	Incluye citas de otras fuentes			
	Valora aspectos específicos del contenido			
Valoración de la obra	Presenta valoraciones positivas			
	Presenta críticas			
	Ofrece sugerencias para subsanar posibles faltas observadas			
	Recomienda la lectura de la obra			
Identificación del reseñador	Indica los datos del reseñador: Nombre y apellido			
	Afiliación institucional			
	Correo electrónico			
Lenguaje estilo y adecuación	Emplea la terminología propia de la disciplina			
	Utiliza recursos variados para la valoración del texto			
	Se posiciona como autor de la reseña			
	Emplea variedad de verbos de reporte en la síntesis del contenido			
	Maneja variedad de verbos en la valoración del contenido			
	Utiliza marcadores discursivos para estructurar la reseña			
	Emplea marcadores de implicación			

Antes de la corrección se recomendó resaltar primero los aspectos positivos, después aquellos que ameritaran ser mejorados y, por último, proveer instrucciones precisas que posibilitaran la reparación. Algunas observaciones y valoraciones se discutieron y negociaron, tal como la reiteración de verbos de reporte, por lo tanto, se hizo un repaso de los que se pueden emplear siempre que sean coherentes con la acción discursiva del autor. Por ejemplo, no es lo mismo decir “el autor explica” que “el autor argumenta”.

Otro de los aspectos que demandó tratamiento fue la incipiente valoración positiva al final de la reseña. De allí que volvimos a revisar modelos genéricos y se ejemplificó, con un extracto de la Reseña del libro “Introduction to Discourse Studies” (González, 2006), cómo se pueden presentar los elogios. Se resaltó que la reseña, por ser un género evaluativo (Bolívar, 2010; Díaz, 2016; Mostacero 2022), exige la presencia de la valoración como propósito fundamental porque a través

de esta el reseñador busca la persuasión epistemológica y la creación de un marco social para recomendar o no la obra y lograr la adhesión del lector hacia sus evaluaciones.

En la revisión se notó, asimismo, la inexistencia de críticas porque sentían que no poseían suficiente conocimiento o autoridad para cuestionar a un experto. En este caso, se solicitó que examinaran textos de contenido similar y consultaran la lista de entidades susceptibles de ser evaluadas. Después de la evaluación conjunta, las estudiantes reescribieron el texto y entregaron la nueva versión (Actividad 9), cuya revisión se materializó de manera presencial con el instrumento de corrección y el texto fuente. Seguidamente, se establecieron compromisos para la escritura de la versión final (Actividad 10).

Cabe destacar que se constató la transición del borramiento personal en la primera versión a la inclusión de la voz de las autoras con automenciones y marcas de compromiso en la versión final. Por ejemplo:

Primera versión	Versión final
Por eso se recomienda su lectura. (E1)	Por todo esto, me atrevo a recomendar la lectura de la obra sobre todo a estudiantes de Lengua y Literatura. (E1)

En este sentido, se construyó paulatinamente el “yo autor” que supone “un mayor nivel de explicitud y que conlleva el sentimiento de autoría” (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales, Vega, 2011, p. 108). Tras revisiones y reescrituras emergió la voz autoral, a diferencia de otras investigaciones que reportan la ausencia de la primera persona en escritos estudiantiles (García, 2004; Romero y Álvarez, 2020).

La revisión se constituyó así en una práctica sociocultural basada en el acompañamiento, mediación y facilitación, que induce al encuentro entre escritor, texto, lector y contexto (Díaz, 2001); promueve un trabajo colaborativo entre los compañeros para leer los escritos y contrastar la experiencia (Cassany, 2000); y fomenta el control y la regulación cognitiva mediante el uso de las pautas de evaluación.

### **Taller 8: Publicación**

Una vez preparada la versión final, correspondía compartir los productos con los autores de los textos reseñados y publicar en algún órgano institucional. No se cumplió la publicación ni el envío

a los autores; no obstante, sí comentaron los libros (Actividad 11) en el Club de Lectura que, para ese momento, dirigía en la institución.

### Valoración de la experiencia

Al culminar el desarrollo de la SD, se evaluaron los resultados a la luz de la experiencia de las participantes. Para ello, se formularon las siguientes preguntas directas: ¿Qué fue lo más positivo de la experiencia académica y qué le criticaría? ¿Qué dificultad tuvo durante la escritura de la reseña? ¿Qué fue lo más importante que aprendió? Entregaron las respuestas por escrito y luego se produjo una intensa interacción.

Las participantes valoraron positivamente los siguientes aspectos:

- a) Uso de herramientas de mediación por parte de la docente: *No tuve que buscar bibliografía sin norte, ya la tenía. Sabía lo que tenía que hacer y había guías de apoyo. Me gustó mucho la primera guía de planificación del escrito, había que pensar en todo (E1); Me sentí segura con el instrumento de corrección (E2); Como ya tenía la bibliografía se me hizo fácil llenar el cuadrito, las pautas de escritura me ayudaron a ponerle orden a esta mente que se pierde con el estrés. Siempre me decían que revisara el trabajo de mis compañeros, pero no sabía cómo, ahora sabemos (E3).*
- b) Prácticas colaborativas de lectura, escritura y corrección: *Me gustó leer con la profesora, que se sentara con nosotras y nos ayudara, gracias profe. Siento que trabajé en equipo (E1); La profesora nos dio guías, nos enseñó a leer y a escribir y me quitó el susto que me daba que leyeran lo que escribí, leímos y escribimos juntas (E2); Cuando no sabía cómo seguir hasta le escribía a la profesora y ella me atendía. Mis compañeras me ayudaban y colaboraban conmigo porque a mí me cuesta, corregimos sin pena ni nervios (E3).*
- c) Conocimiento de campo del discurso: *Fue genial nombrar a los autores como si fueran nuestros amigos, hablar de ellos y con ellos. Yo le preguntaba AA qué quieres decir aquí, ja ja ja (E1); No tenía idea de todas esas teorías y tantos estudios, era otro mundo. Por primera vez leí un libro completo, el libro... (E2); Eran tantas palabras nuevas, primero no entendía, pero después fui entrando en calor y me gustó aprender. El glosario me ayudó (E3).*
- d) Conocimiento de la lengua y su relación con el género y el contexto situacional: *Fue muy positivo escribir pensando en ajustar las ideas a la estructura, a nuestra carrera*

*universitaria (E1); Aprendí que cada palabra y cada oración tienen propósitos, jugamos con las imágenes y nos adaptamos a la realidad (E3).*

Como críticas, expresaron el no tener suficiente tiempo para realizar las tareas asignadas, leer textos extensos y uno de ellos complejo: *El libro era largo y difícil de entender (E3)*. Ciertamente, el tiempo es uno de los factores que obstaculiza la producción de textos académicos, tal como se reporta en otras investigaciones (Carlino, 2005). Con respecto a las dificultades percibidas, convinieron en puntualizar que les resultó difícil hacer críticas al libro. En efecto, Mostacero (2013) plantea que en la elaboración de la reseña se presenta el desafío de “intentar adoptar una postura crítica, para lo cual es imprescindible poseer un conocimiento previo del problema y del área disciplinaria” (p. 178), a lo cual podría añadirse la competencia argumentativa para hacerlo.

En lo concerniente a los aprendizajes alcanzados, reiteraron el conocimiento de teorías y sus autores representativos, conceptos y términos propios de la especialidad. Igualmente, relacionaron y ampliaron informaciones. Otra de las lecciones fue la toma de conciencia del uso de la lengua (mediante las guías de revisión proporcionadas), de sí mismas como escritoras y del otro como audiencia: *Aprendí a escoger bien los recursos lingüísticos, qué voy a decir, cómo lo voy a decir y a quién... Me gusta cómo escribí y puedo hacerlo mejor cada día (E1); Como usted dice, nos reflejamos en el texto y dibujamos al lector (E2)*. En general, las tres participantes coincidieron en opinar que aprendieron a pensar antes de escribir, conocieron e incrementaron contenidos de la especialidad (incursionaron a “otro mundo”) y reflexionaron sobre el uso del lenguaje en situación y la audiencia.

Aparte de lo reportado por las alumnas, resaltan como aspectos positivos la participación activa, actitud comprometida e involucramiento personal exhibidos durante la experiencia; lo que se demostró en la sugerencia de actividades (glosario, reporte oral, infografía), comentarios acerca de sentimientos y obstáculos, así como en la solicitud de explicaciones, materiales y lecturas.

### Conclusiones

La experiencia de aplicación de esta SD para la escritura de la reseña académica de libros, con base en la PG, permitió desarrollar la conciencia de las elecciones lingüísticas del escritor al momento de producir un texto; aplicar estrategias de procesamiento, organización e interrelación de contenidos propios del área de la lingüística; planificar la escritura de forma oral y gráfica; textualizar en atención a un esquema previo y revisar aspectos formales, estructurales y sustanciales

del texto; escribir para una audiencia real y legítima en el seno de una comunidad, en la cual el estudiante adquiere el estatus de autor; desplegar actividades colaborativas; y realizar tareas con la mediación del docente hasta que el estudiante alcance autonomía.

En las distintas etapas del ciclo pedagógico, las estudiantes mostraron una participación activa y reflexiva; mayor conciencia del anclaje de la lectura, la escritura y el uso funcional de la lengua en el contexto de situación cultural y disciplinar; así como la satisfacción de aprender contenidos curriculares. El descubrimiento del potencial epistémico de las prácticas letradas, la importancia de la formación lingüística, el uso de guías que regulan y controlan los procesos cognitivos implicados antes, durante y después de realizar una tarea de escritura; y el papel mediador del docente en la producción del conocimiento llevan a discernir sobre la preparación académica para afrontar su labor profesional.

### Referencias

- Adoumieh Coconas, N. y Díaz Blanca, L. (2022). Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (38), 63-81.
- Álvarez, A. (2005). *Cortesía y descortesía: Teoría y praxis de un sistema de significación*. Universidad de Los Andes.
- Álvarez, A., Bentivoglio, P., Obediente, E., Sedano, M. y Tejera, M. (1992). *El idioma español de la Venezuela actual*. Cuadernos Lagoven. Arte.
- Alzari, I. (2012). La reseña como género de formación en la carrera de Historia. *V Congreso Internacional de Letras*. Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, 148-154.
- Bathia, V. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Coord.), *Academic discourse* (pp. 21-39). Cambridge University Press.
- Bolívar, A. (2010). Los géneros académicos evaluativos. *ALED*, 10(2). <http://aledportal.com/wp-content/themes/aled/descargas/10-2.pdf>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Paidós.

- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157019243001>
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Gedisa.
- Chela Flores, G. (1998). *Orígenes y estado actual del español de Venezuela*. Comisión Regional Macuro 500 Años.
- Cubo de Severino, L. (2014). Escritura de formación en la universidad. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp.11-16). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. [https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro\\_2014\\_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf](https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf).
- Díaz, L. (2001). La corrección en el proceso de producción textual. *Paradigma*, 22(1), 43-58.
- Díaz, L. (2014). Configuración retórica de las reseñas. *Letras*, 56(91), 21-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986503>
- Díaz, L. (2016). Los elogios en las reseñas académicas de lingüística. *Sapiens. Revista Universitaria de Educación*, 17, 41-72.
- Díaz, L. (2017, 26 de octubre). Lectura y escritura de reseñas académicas de libros [conferencia]. *Curso de Iniciación Universitaria (CIU)*. UPEL- Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, San Juan de los Morros, Venezuela.
- Gallardo, S. (2012). El discurso académico especializado: aportes para la caracterización de la tesis doctoral. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (Coords.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 167-197). Iberoamericana Vervuert.
- Gallucci, M. (2007). Reseña de "Morfología léxica: la formación de palabras" de Soledad Varela Ortega. *Boletín de Lingüística*, XIX (27), 160-163.
- García Negroni, M. (2012). *La reseña académica*. Centro de Escritura Universitaria, Universidad de San Andrés. <http://live.v1.udesa.edu.ar>
- García-Romero, M. (2004). Análisis de las personas del discurso en ensayos escolares. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 89-103.
- González, C. (2006). Reseña de "Introduction to Discourse Studies" de Renkema, Jan *Signos*, 39(60), 109-111. [www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013768005](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013768005)

- Halliday, M.A.K. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Longman.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum.
- Knorr, P. (2012). Estrategias para el abordaje de textos. En L. Natale (Coord.), *En Carrera: textos básicos escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). <https://media.utp.edu.co/libro/.pdfn>
- Lima, A. (2009). Produção de resenhas acadêmicas: Os recursos lingüísticos e a apropriação do gênero. [ponencia] *V Siget. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do sul.
- López, C. (2015). *Estudio retórico de recursos de valoración en el género reseña: Sobre textos de medicina y lingüística*. Universidad Pompeu Fabra. <https://books.google.co.ve/books>.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn*. Equinox.
- Moreno, A. y Suárez, L. (2008). A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 15-26. <http://digital.csic.es/bitstream/.pdf>.
- Mostacero, R. (2007). *Tendencias y derivas de la semántica del siglo XX*. UPEL.
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41 (1), 169-200.
- Mostacero, R. (2022). La reseña académica: caracterización teórica y tipológica. *Lenguaje*, 50(1), 205-224.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía*, 13 (1), 33-59.
- Natale, L. (2005, del 18 al 20 de agosto). Lectura compartida en el ámbito universitario [ponencia]. *Jornadas Internacionales de Educación Lingüística 2005*. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia (UNER). Concordia, Entre Ríos.

