

INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL AULA

**Enseñar**  
**LENGUA y LITERATURA**  
**con las TIC**

Cecilia Magadán



**Integración de la Tecnología  
Educativa en el Aula  
Enseñar LENGUA y LITERATURA  
con las TIC**  
*Cecilia Magadán*

**Directora General**  
Susana de Luque

**Coordinadora de Colección TIC  
y editora**  
Silvina Orta Klein

**Gerente Editorial  
de Contenidos en Español**  
Pilar Hernández Santamarina

**Gerente de Proyectos Especiales**  
Luciana Rabuffetti

**Editora**  
María Fernanda Crespo

**Corrección**  
Laura Scisciani

**Diseño**  
Sebastián Escandell  
Verónica De Luca

*Copyright D.R. 2014 Cengage Learning  
Argentina, una división de Cengage Learning  
Inc. Cengage Learning™ es una marca registrada  
usada bajo permiso.  
Todos los derechos reservados.*

Rojas 2128.  
(C1416CPX) Ciudad Autónoma  
de Buenos Aires, Argentina.  
Tel: 54 (11) 4582-0601

Para mayor información, contáctenos  
en [www.cengage.com](http://www.cengage.com)  
o vía e-mail a:  
[clientes.conosur@cengage.com](mailto:clientes.conosur@cengage.com)

*Magadán, Cecilia*  
**Integración de la Tecnología Educativa en el Aula  
Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC**

1ª ed. - Buenos Aires,  
Cengage Learning Argentina, 2013.  
360 p.; 18,5x23,5 cm.

Integración de la Tecnología Educativa en el Aula /  
Silvina Orta Klein

ISBN 978-987-1954-17-9

1. Formación Docente. 2. TICs

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 14/08/2013

*Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto  
de la presente obra bajo cualesquiera de las formas, electrónica o  
mecánica, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema  
de recuperación, digitalización, sin el permiso previo y escrito del editor.  
Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446*



# Índice

Acerca de la autora .....	IX
Prólogo, por Daniel Link .....	XI
<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>TECNOLOGÍAS DEL LENGUAJE, TECNOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA</b> .....	<b>1</b>
ALFABETIZACIONES: LEER Y ESCRIBIR SE DICEN EN PLURAL .....	3
LA MULTIMODALIDAD: HABLAR, LEER Y ESCRIBIR EN MÚLTIPLES DIMENSIONES .....	4
GÉNEROS DIGITALES: MODOS DE HOY PARA NARRAR, DESCRIBIR, EXPLICAR, ARGUMENTAR .....	7
ASÍ SE HABLA... UN LUGAR PARA LA GRAMÁTICA EN LA CLASE DE LENGUA .....	9
<b>IMAGINAR LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA: AHORA, CON TIC</b> .....	<b>11</b>
EL AULA COMO TALLER .....	12
¿Y PARA QUÉ? EL SENTIDO DE INTEGRAR LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA .....	12
El aprendizaje colaborativo .....	13
Los proyectos telecolaborativos .....	13
La escritura colaborativa .....	13
El aprendizaje por proyectos .....	14
Los proyectos de lectura-escritura: publicar online .....	14
Descubrir para aprender/Aprender para descubrir: los proyectos de investigación .....	15
Trabajar con webquests .....	15
IDEAR LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS TIC .....	15
El TPACK: un conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar .....	18
E-VALUAR LOS APRENDIZAJES EN LENGUA Y LITERATURA .....	21
<b>EL ORDEN DE ESTE LIBRO</b> .....	<b>23</b>
PERO NO TODO HA SIDO ESCRITO .....	25
TABLERO DE DIRECCIÓN: RECURSOS-GUÍA PARA UN DOCENTE-LECTOR .....	26
1. Tablas de contenidos .....	26
2. Webgrafía .....	28
3. Esquema-síntesis de recursos y actividades .....	28
<b>EN PRESENTE Y EN FUTURO: ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA CON TIC</b> .....	<b>29</b>

<b>Capítulo 1 ▶ La oralidad: comprensión y expresión oral</b> .....	35
<b>Para escucharlo y decirlo mejor</b> .....	35
<b>LA ORALIDAD DEL LENGUAJE</b> .....	36
<b>LAS TECNOLOGÍAS TOMAN LA PALABRA</b> .....	37
<b>EL LUGAR DE LA ORALIDAD EN LA ESCUELA</b> .....	38
<b>Propuestas para trabajar la oralidad con TIC</b> .....	41
<b>LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS: LOS LECTOS</b> .....	42
<b>LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS: LOS REGISTROS</b> .....	45
<b>¿ORAL O ESCRITO? LOS GÉNEROS DIGITALES</b> .....	48
<b>LA ORALIDAD: MUCHO MÁS QUE PALABRAS</b> .....	51
<b>LA ORALIDAD ESPONTÁNEA: LA CONVERSACIÓN</b> .....	54
INTERCAMBIOS DE TODOS LOS DÍAS.....	56
CONVERSAR Y NARRAR: EL CHISTE, LAS NARRATIVAS.....	58
<b>LA ORALIDAD PLANIFICADA: LA ENTREVISTA</b> .....	61
LA ESTRUCTURA DE LOS INTERCAMBIOS EN LA ENTREVISTA.....	62
Las negociaciones.....	63
Los implícitos.....	64
LOS MOMENTOS DE LA ENTREVISTA PERIODÍSTICA.....	64
<b>LA ORALIDAD PLANIFICADA: EL DEBATE</b> .....	66
DEBATIR ES ARGUMENTAR.....	67
DEBATIR TAMBIÉN ES CONVERSAR.....	68
<b>LA ORALIDAD PLANIFICADA: LA EXPOSICIÓN ORAL</b> .....	71
LA EXPOSICIÓN ORAL: AUTOEVALUACIÓN.....	72
PLANIFICAR LA EXPOSICIÓN.....	73
La estructura de la exposición.....	74
El papel de las ayudas visuales.....	75
EVALUAR EXPOSICIONES PROPIAS Y AJENAS.....	76
<b>ESCRITO EN VOZ ALTA: LA LECTURA EXPRESIVA</b> .....	78
¿CÓMO DIJO? LA COMPRENSIÓN ORAL.....	80
<b>YO VENGO A DECIR UN DISCURSO</b> .....	83
<b>CONVERSACIONES ACTUADAS: EL RADIOTEATRO</b> .....	87
ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA PRODUCIR UN RADIOTEATRO ATRAPANTE.....	89
<b>CONSIGNAS PARA DAR LA VOZ</b> .....	93
<b>Capítulo 2 ▶ La escritura: planificar, componer, publicar</b> .....	95
<b>Escribir y reescribir: ¿en papel o en pantalla?</b> .....	95
<b>LA HECHURA DE LOS TEXTOS, PUNTO POR PUNTO</b> .....	96
LA ESCRITURA EN PROCESO: LA PROSA DE ESCRITOR Y LA PROSA DE LECTOR.....	97
Las ventajas de la prosa de escritor.....	98
LAS INSTANCIAS DE LA ESCRITURA: PLANIFICACIÓN, PUESTA EN TEXTO Y REVISIÓN.....	98
Herramientas para tomar notas.....	103
<b>LA ESCRITURA EN ENTORNOS DIGITALES: CARACTERES, PÍXELES Y TECLADOS</b> .....	106
DEL PAPEL A LA PANTALLA.....	107
Sobre los procesadores de texto: cómo aprovecharlos mejor.....	110
<b>LA ESCRITURA HIPERTEXTUAL, UN JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN</b> .....	113
LA CONSTRUCCIÓN DE SITIOS WEB, UN EJERCICIO DE ESCRITURA HIPERTEXTUAL.....	115
Herramientas para crear sitios web.....	116
<b>ESCRIBIR TEXTOS MULTIMODALES: IMÁGENES, AUDIO Y TAMBIÉN PALABRAS</b> .....	119

CLAVES PARA ELABORAR PRESENTACIONES MULTIMODALES .....	120
Herramientas para crear presentaciones multimodales .....	121
<b>LA ESCRITURA COLABORATIVA EN LA WEB 2.0</b> .....	123
TEXTOS CORALES: PROPUESTAS PARA ESCRIBIR COLABORATIVAMENTE .....	125
Herramientas de escritura colaborativa .....	126
Para trabajar con <b>Google Drive</b> .....	127
Para trabajar con wikis .....	128
<b>ESCRIBIR PARA PUBLICAR: DOCUMENTOS COMPARTIDOS, BLOGS, WIKIS Y REDES SOCIALES</b> .....	129
EL DISEÑO VISUAL: FORMATOS PARA CONSTRUIR SENTIDOS .....	130
Herramientas de publicación online .....	131
<b>Textos de todo tipo: propuestas para escribir con TIC</b> .....	95
<b>LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS</b> .....	136
<b>LOS TEXTOS NARRATIVOS</b> .....	140
<b>LOS TEXTOS INSTRUCCIONALES</b> .....	143
<b>LOS TEXTOS DIALOGALES</b> .....	147
<b>LOS TEXTOS EXPOSITIVO-EXPLICATIVOS</b> .....	151
¿CÓMO SE ORGANIZA UNA SECUENCIA EXPLICATIVA? .....	152
<b>LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS</b> .....	157
LA ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN .....	158
<b>ESCRIBIR Y REESCRIBIR: ¿UNA VERSIÓN DE CIERRE O UNA VERSIÓN FINAL?</b> .....	165
<b>Capítulo 3</b> ▶ <i>Mejor dicho... la reflexión sobre el lenguaje</i> .....	167
<b>LA GRAMÁTICA, SEGÚN EL GRITO DE LA MODA</b> .....	168
<b>¿DESCRIBIR O PRESCRIBIR? CÓMO ANALIZAR LA LENGUA Y SUS USOS</b> .....	170
<b>LINGÜÍSTICA DEL TEXTO Y GRAMÁTICA EN LOS TEXTOS</b> .....	171
<b>Propuestas y recursos digitales para reflexionar sobre la lengua</b> .....	172
<b>¿UNA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA? LENGUAS Y VARIETADES LINGÜÍSTICAS</b> .....	173
DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA: UN MAPA INTERACTIVO .....	173
TODAS LAS LENGUAS DEL MUNDO, ¿TODAS LAS LENGUAS EN INTERNET? .....	174
WIKILENGUA: UN REPERTORIO LÉXICO DE LENGUAS Y VARIETADES .....	175
<b>CONOCER LA LENGUA: LAS RELACIONES ENTRE SISTEMA, NORMA Y USOS</b> .....	176
TUIITS EN CADENA .....	178
LA SINTAXIS DEL TRADUCTOR .....	179
UN MURO DE PALABRAS Y EXPRESIONES .....	180
¿VERDAD O CONSECUENCIA? DERRIBAR MITOS DE LA LENGUA .....	182
<b>LOS ERRORES CREATIVOS: UNA POSIBILIDAD</b> .....	182
MEJOR, REVISAR CON LUPA .....	184
#SINDUDA #YPUNTO .....	186
<b>GRAMÁTICA 2.0: ESTRATEGIAS Y RECURSOS LINGÜÍSTICOS EN LOS ENTORNOS DIGITALES</b> .....	187
<b>Capítulo 4</b> ▶ <i>La lectura: de los textos a los hipertextos</i> .....	189
<b>Leer y navegar: mundos impresos y mundos digitales</b> .....	189
<b>LEER = DESCIFRAR + COMPRENDER + EXPERIMENTAR</b> .....	192
<b>LEER Y NAVEGAR: EL HIPERTEXTO Y LA TEORÍA LITERARIA</b> .....	199
INTERTEXTUALIDAD Y POLIFONÍA (O DE <i>REMIX</i> Y <i>FANFICS</i> ) .....	203
<b>LA LECTURA MULTIMODAL: PALABRAS, IMÁGENES, SONIDOS</b> .....	208
<b>¿QUÉ LEEMOS? LOS OBJETOS DE LECTURA SEGÚN PASAN LOS AÑOS</b> .....	215
AL PRINCIPIO, FUE LA ORALIDAD .....	215

DE LAS TABLILLAS A LOS LIBROS .....	219
DE LOS MANUSCRITOS A LA INVENCIÓN DE LA IMPRENTA .....	222
DE LOS LIBROS A LAS PANTALLAS .....	226
La lectura en pantalla: el libro electrónico .....	228
La lectura en red: los hipertextos .....	233
<b>¿CÓMO LEEMOS? LAS PRÁCTICAS DE LECTURA SEGÚN PASAN LOS AÑOS</b> .....	238
LA LECTURA EN VOZ ALTA Y LA LECTURA SILENCIOSA .....	242
LA LECTURA EN ACCIÓN: ¿CÓMO LEEMOS HOY? .....	245
<b>LECTORES DE HOY, LECTORES DE TODO TIPO</b> .....	249
EL ACCESO A LA INFORMACIÓN: LAS 4 I .....	251
INTERNET: UNA COMUNIDAD DE LECTORES .....	256
¿Dónde se almacenan los textos? Las bibliotecas digitales .....	260
<b>Propuestas y consignas para trabajar la lectura</b> .....	263
<b>ANTES DE LEER...</b> .....	264
ELEMENTOS PARATEXTUALES: IMPRESOS Y DIGITALES .....	265
<b>LEER PARA SABER: LOS TEXTOS NO FICCIONALES</b> .....	270
LEER A PRIMERA VISTA .....	271
Variaciones para jugar con el diccionario .....	273
LOS TEXTOS DISCONTINUOS .....	275
LEER A DIARIO: LA PRENSA ONLINE .....	277
Propuestas para abordar la lectura crítica de medios .....	277
LEER PARA ANALIZAR HECHOS: EL DISCURSO HISTÓRICO .....	281
LEER CON OJO CRÍTICO: EL DISCURSO PUBLICITARIO .....	284
LEER ENTRE LÍNEAS: EL DISCURSO POLÍTICO .....	287
<b>LEER PARA IMAGINAR: LOS TEXTOS DE FICCIÓN</b> .....	289
Recursos y estrategias para enseñar Literatura todo el año .....	291
CUENTO Y MICROFICCIÓN .....	292
LA NOVELA .....	295
GÉNEROS NARRATIVOS HIPERTEXTUALES .....	298
LOS VIDEOJUEGOS .....	300
LA POESÍA DIGITAL .....	303
EL TEATRO .....	305
LITERATURA, CINE, HISTORIETAS .....	308
LA LITERATURA ORAL Y LOS AUDIOLIBROS .....	311
<b>LEER Y RELEER PARA NAVEGAR SIN NAUFRAGAR</b> .....	313

Bibliografía .....	315
--------------------	-----

Webgrafía .....	329
-----------------	-----

<b>I. BIBLIOTECAS, LIBROS Y LITERATURA EN PANTALLA</b> .....	327
ACTIVIDADES CON RECURSOS WEB: PROYECTOS DE LECTURA .....	332
<b>II. RECURSOS AUDIOVISUALES</b> .....	333
RECURSOS DE VIDEO .....	333
RECURSOS DE IMAGEN: HISTORIETAS, MAPAS, INFOGRAFÍAS .....	335
RECURSOS DE AUDIO .....	337
VIDEOJUEGOS .....	338
<b>III. SITIOS DE CONSULTA Y DE REFERENCIA LINGÜÍSTICA</b> .....	339
DICCIONARIOS .....	340
REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA: PROYECTOS Y SITIOS DE INTERÉS .....	340
<b>IV. APLICACIONES</b> .....	341



# La escritura: planificar, componer, publicar

## Escribir y reescribir: ¿en papel o en pantalla?

...*Primero. Cuando tengas algo que decir, dilo; cuando no, también. Escribe siempre.*[...]

*Cuarto. Lo que puedas decir con cien palabras dilo con cien palabras; lo que con una, con una. No emplees nunca el término medio; así, jamás escribas nada con cincuenta palabras.*[...]

*Quinto. Aunque no lo parezca, escribir es un arte; ser escritor es ser un artista, como el artista del trapecio, o el luchador por antonomasia, que es el que lucha con el lenguaje; para esta lucha ejercítate de día y de noche.*

(Augusto Monterroso ([1978] 1996). "Decálogo del escritor", en *Cuentos, fábulas y Lo demás es silencio*. México: Alfaguara, pp. 296-298.)<sup>1</sup>

Escribir es siempre una tarea demandante: queremos expresar algo, queremos que sea comprensible, queremos comunicarlo de forma elegante y precisa. Y enseñar a escribir suele resultar un mayor desafío: ¿cómo guiamos a nuestros alumnos en la tarea de desarrollar un texto? ¿Nos identificamos con ellos según nuestras experiencias como escritores o evaluamos sus textos según nuestros gustos y preferencias como lectores?

Años atrás, antes de la era de los procesadores de texto, solíamos trabajar con manuscritos para luego pasarlos en limpio en una hoja en blanco, en la máquina de escribir. Este proceso —que relatado a nuestros alumnos podrá sonar arcaico— ha variado fundamentalmente: las herramientas de escritura ya no son el lápiz o la lapicera y el papel; ahora, para producir un texto, nos disponemos frente a una pantalla (de un celular o de una computadora) y desplazamos nuestros dedos más o menos ágilmente en un teclado. Pero, ¿cuándo nos convencemos de que nuestro texto está listo, que ya está “pasado en limpio”?

<sup>1</sup> Augusto Monterroso ([1978] 1996). "Decálogo del escritor", en *Cuentos, fábulas y Lo demás es silencio*. México: Alfaguara, pp. 296-298. Texto completo disponible en: <http://red.ilce.edu.mx/sitios/micrositios/amonterroso/amonterrosoalgo3.htm> [consultado en enero de 2014].

En este capítulo, luego de repasar las diferentes instancias que supone el proceso de escritura, nos centraremos en el potencial de las herramientas TIC para imaginar, componer, analizar y revisar los diversos textos que, más allá de la clase de Lengua y Literatura, nuestros alumnos producen cotidianamente. Nos detendremos en las habilidades y en las exigencias que implican la escritura hipertextual y el desarrollo de textos multimodales (combinar palabras con imágenes y con sonidos). También prestaremos atención al papel que toman los procesadores de texto y sus herramientas de corrección en el proceso de escritura. Analizaremos de qué forma la escritura colaborativa (en documentos compartidos, en wikis, en blogs y en redes sociales) y las plataformas de publicación online (**Scribd, Calaméo, Issuu, Slidshare**) pueden contribuir al desarrollo de escritores expertos y siempre atentos a otros lectores potenciales (más allá de los profesores que evaluamos sus escritos).

Por último, a partir de un recorrido por los diferentes tipos textuales (descriptivos, narrativos, instruccionales, dialogales, expositivo-explicativos, argumentativos), propondremos consignas de escritura que se enriquecen con un recurso TIC. Entre estas, trabajaremos con: herramientas para tomar notas (**Evernote, Memonic**), herramientas de corrección en los procesadores de texto, herramientas para construir páginas web (**Google Sites, Wix, Weebly**), herramientas de escritura colaborativa (**Google Drive, ThinkFree, Zoho**, wikis), plataformas web para publicar (**Scribd, Calaméo, Issuu**), organizadores de mapas conceptuales (**CmapTools**), herramientas para crear mapas y describir recorridos personalizados (**Google Maps**), herramientas para crear narraciones a partir de imágenes (**Animoto, Photostory**), herramientas para crear screencasts (**Screener, Camstudio**), herramientas para crear historietas (**TBO, HagaQué, Pixton**), herramientas para crear afiches (**Glogster**), pizarras colaborativas (**Padlet**).

## LA HECHURA DE LOS TEXTOS, PUNTO POR PUNTO

Cuando hablamos de escritura podemos referirnos al proceso de imaginación y composición del escrito, al momento mismo de la puesta en texto o a la(s) instancia(s) de revisión. Como docentes de Lengua y Literatura, sabemos –sin duda– que escribir no es el producto romántico e instantáneo de un raptó de inspiración: se trata de un ida y vuelta de ideas y de expresiones hasta finalmente encontrar “la palabra justa” (como prefería Gustave Flaubert).

Desde las últimas décadas del siglo XX, especialistas del campo de la psicología cognitiva y también de la lingüística textual se han dedicado

a investigar en qué consiste exactamente el proceso de escritura. Nos parece útil aquí repasar brevemente algunos de esos abordajes, por un lado, para emplazarlos en el contexto de la enseñanza de la escritura y, por otro lado, para resignificarlos a la hora de abordar las escrituras digitales.

Algunos de los trabajos más reconocidos y más fructíferos para repensar nuestras prácticas de enseñanza de la escritura son los de Linda Flower (1979) y los de esta misma autora junto con John R. Hayes (1980, 1981). Veamos sintéticamente qué plantean estas investigaciones y de qué forma podrían inspirarnos para elaborar nuestras propuestas didácticas.

## LA ESCRITURA EN PROCESO:

### LA PROSA DE ESCRITOR Y LA PROSA DE LECTOR

En un artículo muy reconocido del campo de la psicología cognitiva, Linda Flower (1979) observa los procesos de escritura a partir de los borradores de informes elaborados por diferentes estudiantes. Así, identifica dos tipos de escritura: la prosa de escritor y la prosa de lector. La primera (“Writer-based-prose”) estaría asociada a formas puramente “expresivas” del pensamiento (una suerte de registro de las ideas que se nos ocurren) y que no necesariamente esperan un destinatario<sup>2</sup>. La segunda (“Reader-based-prose”) se centraría en la “comunicación” de ideas: escribir para que alguien nos entienda.

<p><b>La prosa de escritor</b></p>	<p>▶ Por su “función”, se trata de un texto en el que el escritor se expresa para sí mismo. Es el registro de su propio pensamiento verbal. Por su “estructura”, refleja un recorrido asociativo y narrativo (en general, se presenta como un listado y no se establecen relaciones causales); es decir, el proceso de descubrimiento del escritor sobre el tema que va a abordar. Por su “lenguaje o estilo verbal”, se basa en el uso de expresiones privadas (con significados que solo comprende el mismo escritor), refleja las idas y vueltas del pensamiento y omite información contextual (que, como el mismo autor ya conoce, se da por supuesta).</p>
<p><b>La prosa de lector</b></p>	<p>▶ Por su “función”, es un intento deliberado de comunicar algo a un lector. Por su “estructura” y por su “lenguaje o estilo verbal”, ofrece al lector una organización retórica que gira en torno al tema y al objetivo central del texto. Para esto, crea un lenguaje y un contexto compartidos entre escritor y lector.</p>

En muchos textos, solemos detectar que el escritor no ha tomado en cuenta a su destinatario y, en estos casos, es el lector quien está forzado a descubrir las ideas centrales, hilando los detalles perdidos, o a comprender los conceptos que, en algún fragmento, se han insinuado sin llegar a desarrollarse.

<sup>2</sup> En este sentido, Flower (1979) vincula esta *prosa de escritor* con los conceptos de “lenguaje egocéntrico” desarrollado por Piaget (1926) y de “lenguaje interior” desarrollado por Vygotsky (1934).

Para Flower (1979), la buena escritura estaría dada por la transformación de expresiones privadas o “en código” –cuyos significados solo el escritor entiende– a una estructura y a un estilo centrados en el lector. También, en la edición de un primer borrador, resulta fundamental convertir esos listados o narrativas espontáneas en un conjunto jerarquizado de proposiciones conceptuales. La pura corrección de errores ortográficos puede aún esperar.

### Las ventajas de la prosa de escritor

Como cierre de esta investigación, Flower (1979) destaca las ventajas de recurrir a la prosa de escritor durante el proceso de composición. Por un lado, este tipo de prosa suspende temporariamente la necesidad de formular conceptos complejos (enumeramos ideas o eventos). Por otro lado, evita temporariamente el trabajo de estar pendiente del lector y de sus necesidades.

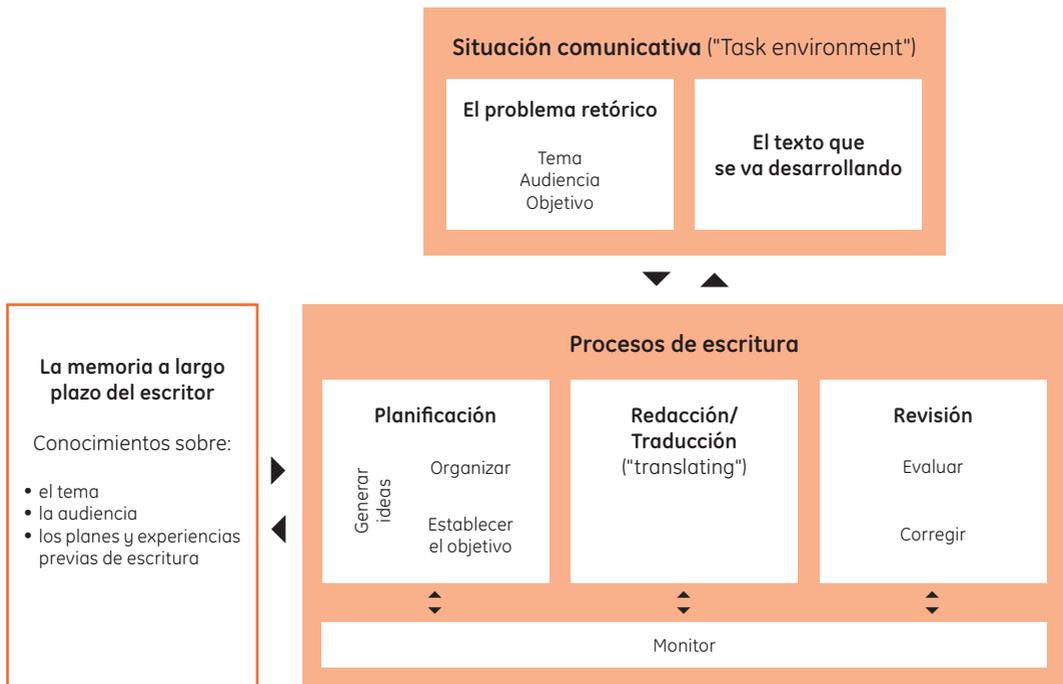
Así, como docentes, en lugar de evaluar esta prosa como un borrador lleno de errores, podríamos considerarla como un texto a mitad de camino, que compila ideas significativas aunque todavía no estén del todo articuladas. Flower (1979) nos recuerda que, como escritores, todos recurrimos en algún momento a la prosa de escritor, para luego transformarla en una escritura analítica en la que nos centramos en satisfacer las necesidades del lector.

Concebir la escritura como un proceso de múltiples etapas (en lugar de idealizarla como una forma iluminada de expresión) nos ayuda a presentar esas transformaciones que requiere un texto como instancias inherentes a la propia tarea de composición. Asimismo, desde esta perspectiva, habilitamos a los alumnos, como escritores, a alcanzar un mayor grado de alerta y de control sobre sus propios textos.

### LAS INSTANCIAS DE LA ESCRITURA: PLANIFICACIÓN, PUESTA EN TEXTO Y REVISIÓN

Desde las teorías cognitivas, Linda Flower y John R. Hayes (1981) desarrollaron uno de los trabajos más influyentes sobre el proceso de composición, en el que describieron en detalle las operaciones mentales que se ponen en juego durante la escritura. Vale señalar que, probablemente debido a la presencia poco extendida de computadoras en escuelas y universidades durante la época de estas investigaciones fundacionales, los autores no hacen referencia al papel de las herramientas informáticas en su investigación. De todas formas, sintetizaremos aquí este trabajo ya clásico y, en el próximo apartado, repensaremos sus alcances a la luz de las TIC.

Repasemos el esquema del proceso de escritura que Flower y Hayes (1981) proponen y luego analicemos cada uno de sus componentes: la **situación comunicativa** (o “ambiente de la tarea”), la **memoria a largo plazo del escritor** y los **procesos de escritura**.<sup>3</sup> En este modelo, las unidades mayores de análisis son procesos mentales elementales (por ejemplo: *generar ideas*), que siguen una estructura jerárquica (*generar ideas* es un subproceso de *la planificación*) y pueden ocurrir en cualquier momento durante la composición de un escrito.



Como se puede observar en el esquema, según Flower y Hayes (1981) el proceso de composición se organiza sobre la base de diferentes instancias a las que cada escritor recurre, según sus necesidades y su propio ritmo, durante la escritura. De esta manera, los autores toman distancia de otros modelos que conciben la composición como un recorrido lineal y en etapas consecutivas (pre-escritura → escritura → reescritura). Si bien reconocen que estos enfoques han logrado valorizar la instancia de planificación del escrito, plantean la necesidad de centrar la mirada en los procesos interiores del escritor (sus elecciones y sus decisiones) más que en el producto (el texto).

3 Para la traducción de este esquema, adoptamos algunas de las reformulaciones que propone Cassany (1987).

Para pensar las implicancias de este esquema en la enseñanza de la escritura, puntualicemos algunos de los aspectos clave de cada uno de estos tres elementos mayores.

- (a) La **situación comunicativa** (“ambiente de la tarea”) comprende todos aquellos aspectos que son exteriores al escritor. Por ejemplo, si presentamos una consigna de escritura (“Escribir un microrrelato policial, en primera persona, desde el punto de vista del detective...”, etcétera) y un alumno-escritor simplifica las pautas (“Tengo que escribir un cuento para entregar en Castellano”), difícilmente logrará resolver el problema retórico de forma adecuada. Por lo tanto, la definición del *problema retórico* es una parte central del proceso de escritura. Asimismo, el *texto que se va desarrollando* demanda también la atención del escritor durante la composición: por un lado, puede entrar en conflicto con los conocimientos guardados en la memoria de largo plazo (alguna información clave que el escritor recuerde puede exigirle revisar y corregir lo que ya se ha escrito); por otro lado, una idea o una expresión empleada en el texto puede resultar contradictoria con el plan de escritura previo.
- (b) La **memoria a largo plazo del escritor** se refiere al conocimiento que el escritor tiene almacenado no solo sobre el tema, sino también sobre la audiencia y sobre diferentes planes y experiencias de escritura. Esta memoria puede existir tanto en la mente del escritor como en fuentes externas (libros, notas, canciones, etcétera). A veces, alguna pauta específica en una consigna dada (“escribir un texto *humorístico*...”) puede evocar en el autor una imagen, el recuerdo de una lectura previa o de una anécdota vivida, que se pondrá en juego en su proceso de composición. Un gran desafío de la memoria a largo plazo es reorganizar o adaptar la información recuperada para que resulte adecuada al problema retórico.
- (c) Por último, los **procesos de escritura** contemplan las instancias básicas de *planificación*, *redacción* y *revisión*, que se ponen en juego bajo el control de un *monitor*. Como si se tratara de un kit de herramientas, el escritor puede recurrir a estos procesos en cualquier momento y sin seguir un orden predeterminado.

→ El proceso de *planificación* consiste en una representación interna del conocimiento que luego el escritor usará en su texto. Esta representación suele ser más abstracta (una palabra clave, por ejemplo) que la prosa que se utilizará en el escrito.

Durante el proceso de *planificación*, se pone en juego el acto de *generar ideas* que, a su vez, implica relevar información de la memoria de largo plazo. En el caso de que los datos o la información previa no se adecuen al problema retórico, se activará el proceso de *organización*. Flower y Hayes (1981) hacen hincapié en que *organizar* implica mucho más que ordenar ítems sueltos: este proceso juega un papel importante en el pensamiento crítico y en el descubrimiento ya que permite agrupar ideas y formar nuevos conceptos.

En relación con la *formulación de objetivos*, Flower y Hayes (1981) destacan la importancia de este proceso, sobre todo cuando es el mismo escritor quien va definiendo su propio problema retórico y/o sus propias metas para desarrollar el texto. Este proceso está directamente vinculado con la creatividad, y es una de las variables que permite dar cuenta de las diferencias entre escritores novatos y escritores expertos.

El proceso de planificación no se resuelve en una instancia única, en el momento previo a la escritura. Al contrario, desde la perspectiva de estos autores, se trata de un proceso de pensamiento al que los escritores pueden recurrir una y otra vez durante la composición de su texto.

→ El proceso de *redacción*/*traducción* (“translating”) consiste en representar los conceptos generados durante el proceso de planificación –posiblemente cifrados en palabras clave y organizados de manera compleja– en un texto articulado y comprensible.

Este proceso suele revelar diferencias entre escritores novatos y expertos. Para los novatos, la atención que les demande la ortografía y la gramática puede resultar una barrera entre lo que planificaron decir y cómo escribirlo correctamente. Una reacción alternativa de este



*Para repensar este modelo de composición en las escrituras digitales (hipertextuales, multimodales), es interesante destacar que estas representaciones abstractas que guían el proceso de planificación no son únicamente de naturaleza verbal. Una imagen, un sitio web, un archivo de audio pueden resultar puntos de partida conceptuales para desarrollar u organizar un escrito.*



*Es interesante detenerse en la elección de la palabra “traducción”, que hacen los autores, para referirse al proceso mismo de puesta en texto. Flower y Hayes (1981) destacan que las ideas generadas durante el proceso de planificación pueden ser representadas por una variedad de sistemas simbólicos (imágenes, movimientos, sonidos), que no necesariamente se limitan a la palabra. Una vez más, tomemos en cuenta estas pistas para reconsiderar el proceso de composición en textos digitales.*



mismo grupo de escritores puede ser la de ignorar por completo la normativa. En uno u otro caso, Flower y Hayes (1981) citan el trabajo de Mina Shaughnessy (1977) para subrayar la frustración inevitable que sentirá el escritor.

→ La **revisión** puede ser un proceso consciente en el que los escritores eligen leer lo que ya han redactado o bien para continuar con el trabajo de puesta en texto o bien para *evaluar y corregir* el escrito. También, el proceso de revisión puede ser una acción que resulte de la evaluación de algún fragmento del texto o de reconsiderar la planificación del escrito.

Los subprocesos de *evaluación y corrección*, junto con el de generar ideas, se caracterizan por poder interrumpir cualquier otro proceso en cualquier momento de la escritura.

Por último, los escritores actúan simultáneamente como *monitores* de su propia tarea: al mismo tiempo que escriben, dan seguimiento al proceso de puesta en texto y al progreso de cada instancia. Así determinan si es necesario reconsiderar la planificación del escrito, agregar más información o aclarar alguna expresión en su prosa.

Por último, este repaso de un esquema cognitivo del proceso de escritura puede resultarnos útil para deslindar y comprender en detalle las instancias en las que nuestros alumnos suelen sentirse más confiados o más acobardados durante el proceso de composición. También, al diseñar nuestras propuestas, podemos reconsiderar dar protagonismo a la totalidad de los procesos de escritura, y así incluir consignas que nos permitan detenernos en la planificación y en la revisión de los escritos, instancias tan centrales y recursivas como la misma puesta en texto.

En este sentido, y desde el punto de vista de la evaluación de los escritos, conviene mencionar los resultados de una investigación que cita Cassany (1987: 58):

La corrección del profesor no siempre es útil. Sólo es efectiva cuando se realiza durante el proceso de composición del texto y, por tanto, cuando el alumno puede incorporarla en la redacción del texto.

Por lo tanto, trabajar consignas focalizadas en los procesos y subprocesos de escritura puede ser muy provechoso para las prácticas de enseñanza, en tanto permite dar seguimiento a los alumnos durante la composición de sus textos.



*El proceso de revisión así como los subprocesos de evaluación y corrección son aquellos en los que las herramientas TIC (sobre todo en los procesadores de texto) han impactado fundamentalmente. Vale preguntarnos, por ejemplo: ¿qué papel juega el corrector gramatical cuando subraya una voz pasiva en la página que muestra la pantalla?*



Quizás la lectura en clase del “Decálogo del escritor”, de Augusto Monterroso, pueda resultar un disparador interesante para comenzar a reflexionar con los alumnos sobre los procesos de escritura, y subrayar estas palabras clave: “escribe siempre”, “ejercítate de día y de noche”. O, también, retomar esta conclusión de Maite Alvarado (2001: 46): “... para los escritores expertos, el proceso de revisión [...] es la clave de la escritura: escribir es reescribir”.

### Herramientas para tomar notas

Como leíamos en la cita anterior de Cassany (1987), diferentes estudios sobre la enseñanza de la escritura concluyen que las prácticas más provechosas para mejorar la puesta en texto son aquellas en las que el docente acompaña al alumno durante el proceso de composición. Por otra parte, Alvarado (2001) destaca que los escritores más experimentados se apoyan mucho en el proceso de planificación, y esto les permite resolver el proceso de puesta en texto con mayor solvencia. También señala (citando a Scardamalia y Bereiter, 1992) que los escritores más inexpertos tienen más dificultad para reformular la información proveniente de la memoria a largo plazo o de otras fuentes y adecuarla a los objetivos del texto. Estas razones, entre otras, representan valiosas observaciones para detenernos a trabajar en el proceso de planificación del escrito.

Por ejemplo, cuando proponemos una consigna de escritura (como un ensayo, un artículo de opinión o un texto narrativo), luego de precisar claramente el problema retórico, podemos detenernos a explorar junto con los alumnos el proceso de planificación. Haciendo hincapié en el tema, la audiencia y el objetivo propios de la situación comunicativa, sugerimos pedirles que reúnan datos, información e ideas adecuadas, que provengan de diferentes fuentes y que no sean exclusivamente verbales (podrán buscar imágenes, sitios web, archivos de audio o bien apuntar sus propias ideas).

Para trabajar en esta recopilación de materiales, que los irá guiando hacia el subproceso de generación de ideas, existen varias herramientas TIC para anotaciones que pueden ser muy útiles, entre ellas seleccionamos: **Evernote y Memonic**<sup>4</sup>.

→ **Evernote** es una aplicación –disponible en español y con una versión de uso gratuita– para crear y organizar apuntes y cuadernos de notas. Puede utilizarse online o descargarse desde el sitio web a diferentes dispositivos (computadoras, celulares, tablets, etc.).

---

<sup>4</sup> **Evernote:** <http://evernote.com/intl/es/evernote/>  
**Memonic:** <http://www.memonic.com/tour>

Para trabajar con esta aplicación, debemos crear un usuario con el que nos identifiquemos e iniciaremos sesión en cada dispositivo o, también en la Web, si decidimos acceder a nuestras notas en forma remota. Si ya descargamos el software a un dispositivo, es posible utilizar **Evernote** sin necesidad de estar conectados. **Evernote** permite crear diferentes libretas o cuadernos y en cada uno agregar las notas que queramos; por ejemplo, un cuaderno puede titularse: “Recetas de cocina” (allí guardaremos notas con diferentes recetas) y otro: “Apuntes de clase” (en este guardaremos ideas o conceptos para repasar en cada curso). Así, cada vez que creamos o editamos una nota en un dispositivo podemos sincronizarla para que aparezca actualizada en el otro dispositivo (para esta operación, es necesario contar con conectividad).

Otra de las posibilidades que brinda **Evernote** es tomar fotos (siempre que el celular o la computadora cuenten con una cámara) o grabar archivos de audio, y guardarlos como notas. Existen otras dos extensiones de esta misma aplicación que pueden ser útiles para el proceso de planificación:

- (a) **WebClipper**, que permite seleccionar, “recortar” y almacenar cualquier contenido online (enlaces, imágenes, páginas web);
- (b) **Skitch**, que permite crear esquemas o dibujos y guardarlos también como apuntes. Todas las notas creadas pueden compartirse a través de las redes sociales o vía e-mail.


EVERNOTE

[PRODUCTOS](#) | [BLOG](#) | [LA GALERÍA](#)

- ▶ Acceder desde la Web
- ▶ Crear cuenta
- ▶ Premium

## Recuérdalo todo.



Captura cualquier cosa.

Guarda tus ideas y todas las cosas que te gustan, que escuchas y que ves.



Accede desde cualquier lugar.

Evernote funciona prácticamente con todos los ordenadores, teléfonos y dispositivos móviles del mercado.

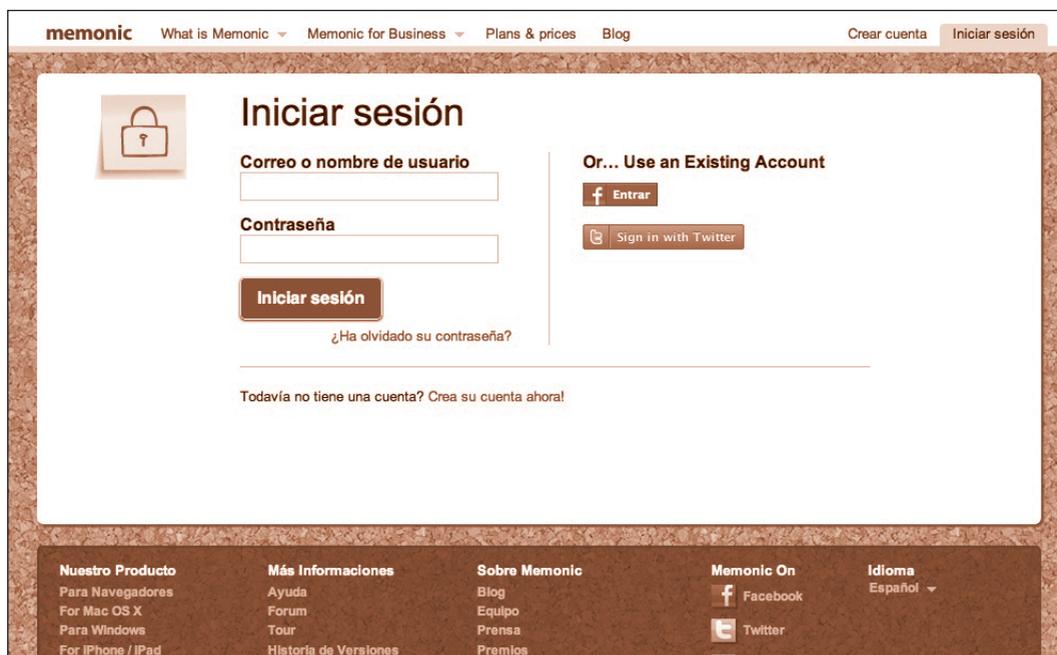


Puedes buscar por palabra clave.

Buscar por palabra clave, etiqueta o incluso en el texto en letra de imprenta o escrito a mano dentro de imágenes.

→ **Memonic** es otra aplicación para tomar notas, también disponible en español y con una versión de uso gratuita. Se puede trabajar desde la Web o descargar a diferentes dispositivos para utilizarla sin necesidad de estar conectados a Internet. Al igual que **Evernote**, requiere que creamos un usuario o iniciemos sesión con los datos de una cuenta en **Facebook** o en **Twitter**.

Ofrece servicios similares a la anterior: recortes de páginas *web* (*webclipping*), guardar capturas de pantallas, contenidos provenientes de documentos o de archivos PDF, etc. Además, permite trabajar colaborativamente: crear grupos, comentar las notas creadas, etc.



Otras alternativas TIC para trabajar en el proceso de planificación son **Notepad** (en Windows) o **Gedit** (en Linux); estas suelen estar instaladas como parte del paquete de los sistemas operativos. Si bien **Notepad** o **Gedit** no ofrecen todas las soluciones de las aplicaciones online, es posible utilizarlas para crear notas, pegar imágenes o insertar dibujos.

A diferencia de utilizar el procesador de textos (que nos permitiría realizar operaciones semejantes a las que facilitan estas aplicaciones), proponer a los alumnos el uso de cualquiera de estas herramientas TIC ayudará a focalizarnos en el proceso de planificación del escrito. Tomar apuntes de notas, ideas, recortes web, fotos, videos, imágenes o audios

Si optamos por descargar **Evernote** o **Memonic** a algún dispositivo, pueden utilizarse sin conectividad.

con el objetivo de armar una suerte de repositorio temático promoverá y facilitará la consulta de datos durante el proceso de escritura (por ejemplo: la búsqueda por palabra clave, disponible en **Evernote**). Los alumnos también tendrían la posibilidad de intercambiar estos materiales en grupo, de ordenarlos según jerarquías y relaciones temáticas, y de formular los objetivos del escrito. Como parte de nuestras prácticas de enseñanza, podremos intervenir en este proceso para guiarlos, reorientarlos, sugerir nuevas búsquedas o ayudarlos a reorganizar conceptos.

### LA ESCRITURA EN ENTORNOS DIGITALES: CARACTERES, PÍXELES Y TECLADOS

Quizás, después de tantos años de escribir y escribir, ya hayamos perdido de vista que la escritura es esencialmente tecnológica: ¿acaso podemos ponerla en práctica sin herramientas materiales? En *Oralidad y escritura*, un libro que ya mencionamos en el capítulo anterior, Walter Ong (1982) subraya que la escritura es una creación artificial, porque no funciona como una ayuda exterior sino como un elemento interior transformador de la conciencia. Y es la escritura misma, como *tecnologización* de la palabra, la que transforma la conciencia.

En estudios casi pioneros sobre la escritura en computadoras—realizados durante la década de 1980—, Haas (1996) observaba el privilegio de poder investigar estas prácticas en un momento histórico en el que aún la tecnología de los procesadores de texto resultaba lo suficientemente nueva como para que los escritores la notaran. Entonces, era posible establecer comparaciones entre la escritura con computadoras o con lápiz y papel, para así detallar sus ventajas y desventajas, según los momentos del proceso de composición.

En el marco de su investigación, Haas (1996) examina una actitud que puede invitarnos a pensar nuestra relación con la tecnología en general:

*Como usuarios y como consumidores preferimos que las tecnologías sean transparentes: no queremos tener que pensar demasiado en las herramientas de un procesador de texto; solo queremos usarlas.*  
(Haas, 1996: 25)

Es cierto que, en general, buscamos “naturalizar” las herramientas (nos familiarizamos con las funciones de un celular nuevo y luego utilizarlo nos parece “intuitivo”), pero al comienzo siempre nos resultan extrañas y, a veces, hasta poco amigables. Como enfatiza Haas (1996), esto nos demuestra que, a diferencia del extendido mito de que la tecnología es transparente, las tecnologías son materiales y, por lo tanto, no es lo

mismo escribir en un soporte u otro. Las herramientas que elegimos afectan, sin duda, los modos de producción y de presentación del escrito.

Una variante del mito de la “tecnología transparente” es reconocer que la escritura con computadoras es distinta, pero solo para destacar que la producción con esta herramienta resulta más eficiente:

*Esta versión del mito de la tecnología transparente supone que los escritores pueden componer, revisar, editar y producir textos más rápidamente y con menos esfuerzo gracias a las computadoras. Por lo tanto, usar computadoras incrementa la eficiencia del escritor, pero no afecta la forma como se desarrolla el proceso de escritura.*  
(Haas, 1996: 34)

Sin embargo, en su investigación sobre la escritura con procesadores de texto, Haas (1996) encontró que aun las tecnologías más amigables y “transparentes” requieren que los escritores estén conscientes tanto de sus propios procesos de escritura así como de los tipos de ayuda o de obstáculos que pueden implicar el hardware o el software. De esta manera, es posible sacar el máximo provecho de las herramientas y del soporte durante el proceso de composición de un escrito.

Desde la época de aquellas investigaciones hasta el presente, los procesadores de texto han cambiado mucho y, en su apariencia y en sus funciones, han tratado de imitar cada vez más la experiencia del escritor-lector en el soporte papel. Hoy en día, no nos sorprende la posibilidad que brindan algunos dispositivos para reconocer la escritura manuscrita; tampoco nos impresionan las opciones gestuales para imitar el pasaje de una página a otra, o incluso las alternativas de agregar anotaciones o comentarios o de dejar registro del control de cambios en un documento. No obstante, como subraya Haas (1996), los alfabetos, el diseño de la puesta en página y la direccionalidad de la lectura están tan incorporados en los procesadores de texto que se utilizan hoy en día que resultan casi invisibles para los usuarios. En consecuencia, como escritores-lectores, solemos subestimar el grado en el que las herramientas contemporáneas se basan en las “clásicas” formas del impreso.

#### DEL PAPEL A LA PANTALLA...

Quizás uno de los principales cambios que introdujo la escritura con computadoras fue la disolución de los límites entre dos prácticas que el soporte papel hace más diferenciadas: la lectura, por un lado, y la escritura, por otro. Como señala Anne-Marie Chartier (2011: 158):

“Leer lleva a escribir y escribir a leer, pero la pantalla también obliga a manipular números, imágenes y sonido”.

La lectura es una actividad (y una estrategia) clave durante el proceso de composición. Mientras trabajamos en un procesador de textos, vamos y venimos entre la escritura y la lectura; releemos los fragmentos ya escritos, tanto globalmente como localmente, para evaluar y para revisar, para detectar problemas de coherencia y para corregir. Esta posibilidad de una revisión ágil y de poder guardar diferentes versiones suele despreocuparnos de tomar riesgos a lo largo del proceso de escritura (eliminamos un párrafo, movemos un bloque de texto, etc.). Por esto, como veíamos en el esquema de Flowers y Hayes (1981), la función de monitor, que nos facilita un procesador de textos, hace que los procesos de escritura (planificación/redacción/revisión) en pantalla resulten particularmente recursivos y menos lineales.

Daniel Cassany (1987) subraya las ventajas de los procesadores de textos para concentrarnos en cada una de las fases de la composición. En el siguiente cuadro, veamos en detalle cómo el autor identifica las funciones que esta herramienta presta para cada proceso mental durante la escritura.

Procesos mentales y funciones del procesador de textos	
Procesos mentales	Funciones del procesador de textos
Generar ideas	Entrar datos en la computadora.
Organizar ideas	Mover fragmentos de texto de un sitio a otro: copiarlos, memorizarlos, borrarlos, insertarlos, etc.
Formular objetivos	Escribir títulos, palabras clave, instrucciones a seguir, etc. (que no quedan grabados en el texto). Diseñar plantillas, formatos y modelos de base.
Redactar	Escribir con las funciones habituales.
Revisar y corregir	Mover el cursos arriba y abajo (líneas, párrafos, páginas). Corregir manualmente: buscar, borrar, rehacer y ajustar. Buscar y cambiar palabras automáticamente. Aplicar programas automáticos de corrección (ortográfica, gramatical, léxica, estilística, etc.).
Memoria a largo plazo	Programas de redacción asistida (vocabularios bilingües, de sinónimos, citas, referencias bibliográficas, etc.) Bancos de datos.

Tomado de: Cassany, 1987: 186-187.

Es cierto que, en muchos casos, estas tareas que facilitan los procesadores de texto simplifican la producción del escrito: es más rápido el teclado que el lápiz, y el texto resulta más legible; se puede agregar, borrar y mover fragmentos de manera mucho más sencilla que con la tecnología

del papel y el lápiz; los escritores pueden usar aplicaciones para revisar la gramática y la ortografía, y así eliminar muchos errores comunes.

Para muchos escritores (y nuestros alumnos seguramente se identificarían a sí mismos en este grupo), el beneficio más obvio que brindan los procesadores de texto es que ya no hace falta “pasar en limpio” sucesivamente varios borradores. También, y en coincidencia con algunas investigaciones realizadas (Haas y Hayes, 1986), otras ventajas que podrían mencionar los estudiantes serían: la velocidad para escribir, la “prolijidad” (claridad de lectura) del texto en la pantalla (en lugar de tachaduras y borrones) y la variedad de opciones para dar formato al documento. Por último, y no menos importante si pensamos en cómo motivar a un grupo a la hora de escribir, es importante considerar el “atractivo” de usar la computadora en lugar de “sacar una hoja”.

Sin embargo, no todos los escritores se manifiestan incondicionalmente en favor del procesador de textos. En varias de las investigaciones que mencionamos anteriormente (Haas y Hayes, 1986; Haas, 1996), algunos escritores reportaban ciertos obstáculos inherentes al uso de esta herramienta; entre otros, señalaban:

- la limitada cantidad de texto que resulta visible en todo momento en la pantalla;
- la velocidad de respuesta de la computadora a las acciones que ejecuta el escritor/lector en el teclado o mouse (a veces puede resultar demasiado rápida y otras demasiado lenta);
- la intangibilidad del texto a la hora de interactuar con este (no se puede tomar entre las manos ni crear un ambiente de intimidad con el escrito);
- la revisión ortográfica automatizada (porque exige confiar en la habilidad de la computadora para detectar los problemas);
- la necesidad de visualizar el formato final del documento (para verlo como el lector lo verá). En relación con esta objeción, vale la pena recordar que las investigaciones mencionadas se llevaron adelante durante la década de 1980 y, por lo tanto, los procesadores de texto aún no ofrecían tantas opciones de vista en pantalla como los actuales editores WYSIWYG (sigla del inglés formada por las iniciales de la expresión “What You See Is What You Get”, que en español significa “Lo que usted ve es lo que usted obtiene”).

Finalmente, aunque muchos escritores coinciden en las ventajas de desarrollar y completar todo el proceso de composición en procesadores de texto, es muy frecuente la necesidad de recurrir a copias impresas

para revisar macroestructuras y para leer críticamente las versiones finales de un texto.



*Una observación que solemos escuchar (sobre todo entre colegas docentes) es que el uso de teclados nos está deteriorando y haciendo olvidar la "caligrafía". Podríamos preguntarnos cuál sería la función hoy en día de enseñar esta habilidad o, en todo caso, de qué manera deberíamos poner en valor su contenido en las clases de Lengua.*



Sobre los procesadores de texto:  
cómo aprovecharlos mejor

Si analizamos el impacto de los procesadores de texto en las prácticas de escritura de los alumnos, podemos coincidir en que esta herramienta promueve actitudes positivas hacia las consignas de redacción. También, en algunos casos podríamos mencionar que se minimizan algunos errores mecánicos y que se ven favorecidas las tareas de revisión. Sin embargo, todos compartiríamos la certeza de que el procesador de textos por sí solo no mejora la calidad de la escritura de los estudiantes: lo que resulta crítico es cómo los docentes decidimos usar esta tecnología para trabajar en nuestras clases de Lengua y Literatura. Como dice Cynthia Selfe (1985: 65):

No podemos seguir presentando a nuestros alumnos estrategias de composición diseñadas para el papel y el lápiz cuando queremos que ellos mismos experimenten con el poder real de la pluma electrónica.

En este sentido, las investigaciones sobre el uso del procesador de textos entre los estudiantes pueden ayudarnos a desarrollar una pedagogía de la escritura que integre de manera provechosa esta herramienta en nuestras propuestas didácticas y que acompañe los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, podemos contemplar que, gracias a las posibilidades de la computadora para reescribir, insertar y borrar texto, los alumnos sienten menos temor a equivocarse y están menos presionados para producir de una vez "la versión correcta". También podemos considerar tanto las utilidades que nos brindan los correctores ortográficos y gramaticales, como las ventajas de trabajar en red para incentivar la puesta en común de los textos y la escritura colaborativa.

Veamos aquí algunas sugerencias para sacar provecho de ciertas herramientas de los procesadores de texto en la enseñanza de la escritura.

- **El corrector ortográfico y gramatical.** Algunos detractores podrán decir que, al utilizarlo, los alumnos no aprenden las reglas. Sin embargo, bien aprovechada, esta herramienta puede resultar

una aliada para sacar del camino las piedras más pequeñas de la superficie del texto y entonces permitir que nos enfoquemos en los aspectos más globales de la composición.

Para integrarla en las prácticas de escritura, una estrategia clave es desafiar a los alumnos con diferentes consignas que permitan “desenmascarar” al corrector y poner en evidencia que no siempre se comporta como un amigo incondicional. Por ejemplo, podemos presentar un texto que contenga algunos homófonos mal utilizados (*olalhola; vos/voz; tuboltuvo*; etcétera), algunos nombres propios que el corrector no reconocerá y algunas voces dialectales (como las formas verbales de *vos* en el presente del Indicativo para el español rioplatense). También podemos incluir algún sintagma nominal, alguna oración en voz pasiva y alguna otra estructura con algún error de concordancia.

A partir de una consigna de búsqueda semejante, podemos analizar junto con los estudiantes en qué casos el corrector señala errores y en qué casos los ignora. Inclusive (y aquí estaríamos demostrando a los detractores que sí resulta necesario manejar ciertas reglas clave de ortografía), podemos sistematizar junto con los alumnos los tipos de errores en los que el corrector no nos será de utilidad. Por otra parte, en cuanto al corrector gramatical, este ejercicio podrá ser útil para reflexionar acerca del uso de voz pasiva o por qué el procesador de textos señala un sintagma nominal como “fragmento” al que debemos prestar atención.

- **El diccionario.** Así como el corrector ortográfico y gramatical, el diccionario del procesador de textos puede resultar un gran aliado solo si dedicamos un buen tiempo a trabajar junto con los alumnos en el (re)conocimiento de las limitaciones que tiene esta herramienta.

Un provechoso punto de partida puede ser otro juego de desciframiento: compartimos un fragmento de un texto literario de algún autor reconocido, en el que previamente hayamos reemplazado varias palabras por las que el diccionario del procesador nos ofrece como sinónimos; así, el texto que distribuiremos a la clase resultará desopilante o incoherente. Luego, pedimos a los alumnos que “descubran” y reescriban la versión original.

Esta actividad nos permitirá reflexionar sobre varias cuestiones semánticas: sinonimia, hiperonimia, registro, variedades dialectales, etcétera. Incluso, si reemplazamos algunas palabras por otras voces de uso menos frecuente entre los estudiantes, podremos trabajar sobre la necesidad de recurrir a un diccionario de la

lengua en el que encontremos las diferentes acepciones para un término específico. En este contexto, podremos orientar también las formas y opciones de búsqueda de vocabulario en los diccionarios disponibles online. Por último, resultará útil trabajar con los alumnos la posibilidad de “personalizar” el diccionario del procesador de textos que usamos frecuentemente.

- **Las herramientas paratextuales.** Cuando trabajamos con géneros académicos (monografías, resúmenes, informes de lectura, etcétera), resulta importante hacer hincapié en el significado y en la función de los elementos paratextuales. Las herramientas que nos brindan los procesadores de texto pueden ser de gran ayuda para la organización de la información y para la puesta en página del escrito.



En un documento en el que estén presentes los recursos paratextuales que queremos trabajar, podemos analizar junto con los alumnos qué función cumple cada uno y qué tipo de información aportan al lector. Luego, podemos plantear una consigna de completamiento en la que, a partir de una selección dada (algunas páginas de un texto de estudio, por ejemplo), los estudiantes tengan que incluir: (a) una nota al pie; (b) números de páginas; (c) tres referencias bibliográficas; (d) una tabla de doble entrada. De esta manera, podremos guiarlos en la selección de la información para cada uno de estos recursos (datos que resulten relevantes, coherentes y cohesivos) y orientarlos en los procedimientos que requiera el uso de cada herramienta.

- **Las plantillas.** Tal como plantean varios especialistas en didáctica de la escritura (Alvarado, 2001, 2004; Cassany, 1987, 2011), una estrategia clave de composición es buscar ejemplos del tipo de texto que vamos a escribir. Así, si vamos a redactar una carta comercial, nos vendrá bien ver modelos de cartas comerciales o, si queremos narrar una historia policial, nos orientará leer cuentos del mismo género. En este sentido, las plantillas que incluyen los procesadores de textos pueden servirnos como punto de partida para las consignas de escritura que proponemos a los alumnos. No obstante, al igual que con cualquiera de las herramientas que mencionamos, siempre es clave considerar hasta qué punto esa plantilla se adecua a nuestro contexto lingüístico y/o a la audiencia de nuestro texto.

- **Los comentarios.** Esta es una herramienta muy rica porque, en cualquiera de sus usos, materializa la dimensión dialógica del texto: en unos casos, habilita el diálogo del autor con su propio texto; en otros casos, abre el diálogo de un lector con el autor. Sintéticamente, los comentarios pueden cumplir diferentes funciones:
  - (a) el autor del texto puede agregarlos a su propio texto a la manera de reflexiones o anotaciones marginales;
  - (b) los estudiantes pueden intercambiar un documento y, durante la lectura, agregar comentarios destinados al autor del texto;
  - (c) como docentes, podemos utilizarlos para dar alguna orientación o “conversar” sobre algún fragmento del texto con su autor.



Conociendo las opciones tecnológicas y las estrategias de trabajo de los estudiantes, podemos aprovechar mejor las herramientas del procesador de textos para fortalecer sus aprendizajes en todas las instancias del proceso de escritura, desde la planificación hasta la revisión. También será conveniente que consideremos el tipo de devoluciones que haremos a sus trabajos: ¿serán en diferentes momentos de la composición?, ¿serán sobre el mismo documento en pantalla o les pediremos que entreguen una copia impresa? En gran medida, estas decisiones pedagógicas darán cuenta de nuestras representaciones sobre el papel que desempeña la tecnología en las prácticas de escritura.

## LA ESCRITURA HIPERTEXTUAL, UN JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN

Más de una vez habremos utilizado la expresión “hilar nuestras ideas”. De hecho, cuando planificamos un escrito, buscamos establecer vínculos entre las ideas, los datos, las fuentes que nos parecen pertinentes o necesarias para desarrollar ese texto. Luego de ese momento de planificación, nos forzamos por organizar y jerarquizar los conceptos: sometemos al texto a la estructura lineal de la página.

Desde *Rayuela*, de Julio Cortázar, o desde “El jardín de los senderos que se bifurcan”, de Jorge Luis Borges, nos encontramos en la actualidad escribiendo hipertextos: textos no lineales que habilitan múltiples recorridos alternativos, que se rigen por algún tipo de asociación (de conceptos, de formas, de ideas, etcétera). Como plantea Bolter (2001: 35):

*Un hipertexto está formado por contenidos y por sus conexiones, en el que los contenidos pueden ser párrafos, oraciones, una sola palabra o también imágenes y segmentos de video [...] Las conexiones de un hipertexto constituyen recorridos de sentido para el autor y para el lector. Cada contenido puede participar en varios recorridos, y su significación dependerá del recorrido que trazó el lector para llegar hasta allí.*

Por esto, recordemos que la escritura hipertextual es tanto espacial (visual) como verbal, y es el escritor quien, en principio, definirá cuál será esa red de asociaciones posibles entre un contenido y otro. Sin embargo, una vez escritos esos vínculos o enlaces ya no es posible determinar o fijar un orden de lectura único o “correcto”.

Landow (2009) asocia la escritura de un hipertexto con las cualidades de un *collage*: un enlace o hipervínculo conecta una página con otra página; así, una ventana yuxtapuesta a la otra (un fragmento yuxtapuesto al otro), sin un orden determinado, nos lleva a aventurar las conexiones posibles entre cada contenido. Y el mismo autor utiliza también otra analogía muy clara para pensar la composición hipertextual: el viaje. En un viaje, podemos trazar un recorrido de un punto a otro, y también podemos perdernos. En la Web, igualmente, podemos “perdernos” (por ejemplo, cuando en una página o en un sitio no encontramos ciertos dispositivos de orientación básicos); así, es fundamental orientar siempre al lector en la navegación, tal como en un parque encontraríamos el mapa con la leyenda: “Usted está aquí”.

Entonces, para componer un hipertexto, un escritor debe tener en cuenta los siguientes dispositivos de orientación básicos, recomendados por George P. Landow (2009) y también detallados por Jakob Nielsen<sup>5</sup>, en sus trabajos sobre *usabilidad*:

- (a) la posibilidad de volver siempre a la página de inicio;
- (b) un color distintivo y único que identifique los enlaces ya visitados;
- (c) una ruta de navegación, que indique las páginas o secciones recorridas hasta el inicio del sitio;
- (d) un mapa del sitio (que representa, en alguna medida, el plan de escritura y las asociaciones “esperables” entre las distintas páginas del hipertexto)

Mediante estos dispositivos de orientación, el escritor hipertextual sabrá anticiparse a las necesidades de los lectores. En el capítulo 4, veremos

5 Jakob Nielsen (2013): <http://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>

también cuáles son las implicancias de esta escritura no secuencial para las prácticas de lectura.

En cuanto al estilo de escritura, es importante considerar la extensión (en cantidad de caracteres y de información, sobre todo en función del formato de las pantallas) y el tamaño (el peso de los archivos) de cada página o fragmento que se enlace, ya que es crucial contemplar los distintos escenarios de equipamiento tecnológico de la audiencia (conectividad, hardware, actualizaciones de software, etcétera). Asimismo, vale destacar la relevancia de incluir contenidos de calidad, actualizados y apropiados para los lectores.

### LA CONSTRUCCIÓN DE SITIOS WEB, UN EJERCICIO DE ESCRITURA HIPERTEXTUAL

Aunque en este apartado nos centramos en la construcción de páginas y sitios web, vale la pena recordar que la escritura hipertextual no solo se limita a este tipo de textos ni requiere imperiosamente estar alojada en la Web. Entre los diferentes recursos para producir hipertextos, podemos mencionar desde las herramientas para generar hipervínculos en un procesador de textos hasta el software especializado para la creación de ficción y de poesía hipertextual. En cuanto a sus posibilidades de publicación, la Web no es el ámbito exclusivo de los hipertextos; un CD-ROM o un DVD pueden también alojarlos y permitir su navegación (un ejemplo de esto son las enciclopedias digitales que consultábamos hace algunas décadas).

Veamos aquí dos opciones, entre muchas otras, para las que podría ser provechoso desarrollar un sitio web en la clase de Lengua.

- Un sitio web administrado por nosotros, como docentes, nos permitiría organizar el trabajo del curso: publicar lecturas recomendadas, actividades, producciones de los alumnos, proyectos especiales, etcétera. La URL de este sitio estaría disponible para toda la comunidad educativa, pero también –según la herramienta elegida– sería posible invitar a los alumnos como colaboradores y ellos mismos podrían subir sus escritos y comentar los de sus compañeros o las noticias que comparte el docente. Así, generaremos un espacio de lectura y escritura hipertextual, en el que el grupo se encuentre y también se identifique.



*Como ya vimos, la Web 1.0 se basó fundamentalmente en la publicación de sitios web, en los que el concepto de autoría (un creador/administrador del sitio que publica su material en Internet) aún resulta organizador. En cambio, en los blogs o en las wikis, herramientas hipertextuales propias de la Web 2.0, la figura de autor se descentraliza ya que los lectores también son potenciales autores-colaboradores.*



- Una consigna de escritura hipertextual, que podría realizarse en pequeños grupos, con el objetivo de que los alumnos se centren no solo en la selección y en la organización de la información, sino también en la puesta en pantalla de esos textos.

A continuación ofrecemos una propuesta para trabajar la escritura hipertextual en la clase de Lengua y Literatura, utilizando herramientas online para la creación de sitios *web*. Podemos seleccionar nosotros una de las herramientas de edición HTML que se mencionan más adelante o brindarles a los alumnos las opciones para que ellos elijan una entre las diferentes posibilidades.



1. Podemos comenzar proponiéndoles a los estudiantes un tema (el cuento latinoamericano, las telenovelas, el rock y la poesía, entre otros) sobre el que deberán construir un sitio web. Para el tema elegido, les compartiremos también una batería inicial de recursos digitales (imágenes, textos, audios, videos, archivos PDF, etcétera), ya seleccionados por nosotros.
2. Cada grupo deberá decidir, en primer lugar, la audiencia a la que estará dirigido su sitio web; esta selección impactará sobre la estética del sitio, el registro lingüístico que utilizarán, el tipo y la cantidad de información que brindarán sobre cada tema, el grado de interactividad entre los autores del sitio y sus usuarios.
3. Posteriormente, deberán centrarse en diagramar la arquitectura del sitio web, es decir, en diseñar cómo será la navegación (página de inicio y secciones), qué información estará disponible en la página de inicio, y todos los recursos que puedan anticipar como necesarios para la audiencia.
4. Luego de trabajar grupalmente en la selección de los recursos (los ya dados y otros nuevos que los mismos alumnos elijan), pondrán manos a la obra en el desarrollo del sitio.
5. Por último, será clave hacer hincapié en la necesidad de mantener el sitio web y de difundirlo entre usuarios afines con la audiencia esperada.

### Herramientas para crear sitios web

Existen diversas herramientas adecuadas para trabajar en la construcción de sitios web:

**Google Sites**<sup>6</sup>. Si ya tenemos una cuenta en Google, es muy sencillo trabajar con la herramienta para la creación de sitios web. Solo necesitaremos iniciar sesión en este espacio y comenzar a construir cada una de las páginas que conformarán el sitio. El uso de plantillas puede resultar una buena guía para comenzar. Esta plataforma permite compartir la autoría con otros usuarios e invitar colaboradores en secciones específicas. También resulta útil la función de comentarios y archivos adjuntos, disponible para todos los usuarios registrados como colaboradores. Todos los lectores del sitio podrán descargar esos archivos y leer los comentarios.



**Google sites**

[Página principal](#)  
[Introducción](#)

**Google Sites permite crear y compartir fácilmente un sitio web de grupo.**

**Primeros pasos**

- ✓ Creación de una página con un solo clic
- ✓ No se requiere HTML
- ✓ Apariencia personalizable
- ✓ Configuración para acceder y compartir información
- ✓ ¡Y además es gratis!

Ejemplos de sitios: Google Sites es lo suficientemente potente para una intranet empresarial y lo suficientemente sencillo para un sitio web familiar.

**Google Sites** permite administrar distintos tipos de permisos, por lo tanto, es posible compartir la autoría con otros usuarios ("propietarios") o invitar colaboradores para editar ciertas secciones.

**Wix**<sup>7</sup> es un editor HTML5, accesible online y gratuito, que permite crear sitios web. Está disponible en español y solo requiere que nos registremos como usuarios para comenzar a construir las páginas.



**WIX** Crear Explorar Mi Cuenta Premium Soporte Español Login /Regístrate

**Edita una plantilla y crea un sitio web impresionante ahora**

¡NUEVO!  
 Más Popular  
 En Blanco

**Categorías**

- Todas
- Negocios y Servicios
  - Autos y Transporte
  - Bodas y Eventos
  - Computación y Apps
  - Comunidad y Educación**
  - Consultoría y Coaching
  - Deportes y Juegos
  - Finanzas y Leyes

**Recaudación de Fondos Online**  
 Precio : Gratis Ver Editar

**Private School**  
 Precio : Gratis Ver Editar

**Wix** se basa en plantillas a partir de las cuales resulta muy sencillo comenzar a desarrollar nuestro sitio. Cuenta con varias opciones para agregar enlaces a las redes sociales (**Facebook**, **Twitter**, etcétera.).

<sup>6</sup> **Google Sites en español:** <http://sites.google.com/?hl=es>

<sup>7</sup> **Wix en español:** <http://es.wix.com/sample/website/>

**Videotutorial introductorio:** <http://es.wix.com/support/main/html5>

**Weebly**<sup>8</sup> es otro editor de páginas web, de uso online y gratuito, también disponible en español. Todas las herramientas de edición que ofrece son muy amigables con el usuario y ninguna requiere conocimientos tecnológicos avanzados. Por ejemplo, para reubicar elementos en una página solo basta con arrastrarlos y soltarlos en el lugar que elegimos.

**Weebly** también brinda la posibilidad de recortar imágenes dentro del mismo editor.

Por último, según los conocimientos técnicos del grupo, puede suceder que algunos alumnos decidan trabajar directamente con un editor de páginas web y crear sus propios documentos HTML. Existen muchos programas WYSIWYG que pueden descargarse de Internet: algunos de código abierto, como **KompoZer**<sup>9</sup>, y otros comerciales, como Adobe **Dreamweaver**<sup>10</sup>; ambos están disponibles en español.

Título de la actividad: LA ESCRITURA HIPERTEXTUAL		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen, sonido/Varios		Tipo de actividad: Expresión escrita/Expresión multimodal
Duración de la actividad: cuatro clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> Ninguna computadora en el aula. ✓ <b>Al menos, una computadora por grupo.</b> Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ <b>Con acceso a Internet.</b> Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Un editor de páginas web. <b>Google Sites en español:</b> <a href="http://sites.google.com/?hl=es">http://sites.google.com/?hl=es</a> <b>Wix en español:</b> <a href="http://es.wix.com/sample/website/">http://es.wix.com/sample/website/</a> <b>Video tutorial introductorio:</b> <a href="http://es.wix.com/support/main/html5">http://es.wix.com/support/main/html5</a> <b>Weebly:</b> <a href="http://www.weebly.com/?lang=es">http://www.weebly.com/?lang=es</a>

8 **Weebly:** <http://www.weebly.com/?lang=es>

9 **KompoZer:** <http://www.kompozer.net/>

10 **Dreamweaver:** <http://www.adobe.com/es/products/dreamweaver.html>

## ESCRIBIR TEXTOS MULTIMODALES: IMÁGENES, AUDIO Y TAMBIÉN PALABRAS

Cuando pensamos en enseñar la escritura hipertextual, inmediatamente nos enfrentamos con la evidencia de que estos textos en pantalla no están hechos solo de palabras; también expresan ideas mediante imágenes estáticas y en movimiento, colores, sonidos, gestos...

Si hojeamos un manual escolar contemporáneo, vemos que, en la mayoría de los casos, intentan reproducir la estética de las páginas web: a diferencia de los textos de estudio de décadas pasadas –basados casi exclusivamente en largas explicaciones textuales–, los libros actuales incorporan infografías, ilustraciones, fotos, gráficos, etcétera. Entonces, a la hora de producir un texto, ¿alcanza con saber expresar el contenido solamente con palabras?

Así, páginas y sitios web, blogs, wikis, videojuegos, libros digitales combinan diferentes lenguajes o modos y por lo tanto se conciben en el marco de la multimodalidad. Desde diferentes teorías lingüísticas y semióticas, Jewitt y Kress (2003) definen “modo” como un conjunto organizado y regularizado de recursos para significar y dar sentido, entre los que se incluyen la imagen, la mirada, el gesto, el movimiento, la música, el habla y los efectos de sonido. Por esto, cuando pensamos en la enseñanza de la lectura y la escritura hoy, es prácticamente ineludible considerar las nuevas realidades de la diversidad local y de la conectividad global, así como la creciente multiplicidad e integración de otros modos significativos para producir sentido, en los que un texto integra lo visual, lo espacial, los sonidos, los comportamientos.

El enfoque de las multialfabetizaciones enfatiza tanto la necesidad de incluir todas las subjetividades en la clase como la urgencia de tomar en cuenta los múltiples modos semióticos más allá de las palabras. En su análisis de las interacciones de los alumnos con los recursos de las computadoras, Jewitt (2003) observa que en la pantalla, particularmente, el espacio se conceptualiza a menudo como no lineal, con textos que presentan diferentes ubicaciones visuales y diferentes direccionalidades.

Desde las perspectivas pedagógicas de la multimodalidad y de las multialfabetizaciones, por lo tanto, la escritura ya no puede considerarse el único modo de representar el conocimiento. Es necesario tomar en cuenta el potencial de todos los materiales semióticos con los que interactuamos cotidianamente estudiantes y docentes. Por esto, a partir de las prácticas de lectura y escritura, se impone analizar y explorar los espacios y los modos de recepción, así como la construcción y el intercambio de saberes que tienen lugar en Internet, en los medios de comunicación y en otros soportes enriquecidos.

## CLAVES PARA ELABORAR PRESENTACIONES MULTIMODALES

Seguramente, durante muchos años, como profesores de Lengua y Literatura, nos ha tocado preparar la cartelera escolar, armar un taller de textos periodísticos o elaborar una presentación para una reunión con la comunidad educativa. Ya entonces, en esas actividades, hemos experimentado el análisis y la producción de textos multimodales.

Hoy, con las TIC, podemos dar una vuelta más de tuerca a esas prácticas y pensar en algunas consignas para examinar y desarrollar junto con los alumnos estos textos enriquecidos. De hecho, la mayoría de las propuestas que incluimos en este libro apuestan a producciones con variados materiales semióticos. Incluso, sin demasiados obstáculos, podríamos considerar un escrito perteneciente a un determinado género discursivo (policial, poético, teatral, etcétera) y reescribirlo como un texto multimodal.

Pero, vale la pena tener en cuenta que, a veces, la sobreabundancia de recursos digitales puede jugarnos una mala pasada y, si tratamos de usarlos todos a la vez, podemos crear mucho ruido en la comunicación. Un trabajo con herramientas de presentación multimedia implica mucho más que “decorar” un texto con imágenes, música o efectos: se trata, sobre todo, de distribuir la información de manera tal que usemos cada tipo de recurso (imagen, audio, texto, animaciones) para representar exactamente el concepto que queremos significar.

Así, antes de iniciar el trabajo de escritura y diseño con cualquier herramienta de presentaciones multimodales, puede ser útil repasar con los alumnos las siguientes consideraciones de estilo:

- Evitar presentaciones excesivamente largas; para esto, es fundamental calcular el tiempo del que disponemos y cuántos minutos nos llevará comentar cada diapositiva.
- No incluir diapositivas cargadas de texto; en lo posible, desarrollar una idea o concepto por diapositiva, en forma sintética y apelando a frases o palabras clave.
- Utilizar una tipografía clara, de tamaño legible y uniforme a lo largo de toda la presentación para facilitar la lectura en pantalla.
- No elegir fondos recargados ni colores brillantes para los textos de las diapositivas porque lastiman la vista y dificultan la lectura.
- Usar las imágenes, los videos, el audio para aportar sentidos complementarios más que decorativos; es conveniente que estos agreguen o expandan la información, en lugar de funcionar como distractores de la audiencia.

- Emplear efectos o transiciones que hagan la presentación ágil, pero no recargada.
- Cuidar la calidad de cada recurso que se incluya (textos, imágenes, audios) y, si pertenecieran a otros autores, mencionar siempre la fuente de la que fueron tomados.

### Herramientas para crear presentaciones multimodales

Las herramientas TIC con las que sugerimos trabajar son: un software de presentaciones instalado en las computadoras (**PowerPoint** o **Impress**) o una aplicación web para crear presentaciones online: **Prezi**<sup>11</sup>.

A continuación, proponemos una actividad de reescritura (o de traducción) –de un texto puramente verbal a un texto multimodal– a partir de un artículo de divulgación. El objetivo de la actividad se centra en analizar mediante qué modos (palabras, imágenes, música, etcétera) logramos comunicar más eficazmente determinada información a una audiencia específica.

**Prezi** es una aplicación gratuita para crear presentaciones multimedia, que permite trabajar colaborativamente.

The screenshot shows a Prezi presentation interface. At the top, there is a navigation bar with the Prezi logo, the text 'Tus prezis', 'Aprende y ayuda', 'Explora', and a 'Nuevo prezi' button. The main content area displays a presentation titled 'Diseño de actividades con TIC Lengua y Literatura'. The presentation itself is a circular path of footprints leading to various text boxes and images. At the bottom of the presentation area, there are logos for 'Ministerio de Educación', 'educap', 'conectar igualdad', 'UCAU', and 'encuentro'. Below the presentation area, there is a dark brown bar with several buttons: 'Editar', 'Presenta a distancia', 'Descargar', 'Guardar una copia', 'Compartir', and 'Insertar'.

11 **Prezi:** <http://prezi.com/>

Una secuencia posible sería la siguiente:



1. Comenzamos presentando a los alumnos diferentes artículos de divulgación que hayamos elegido previamente y en los que se utilice solo texto. Podrían ser fragmentos de algún libro o artículos periodísticos de ciencias.
2. Luego de que cada alumno o grupo de alumnos seleccione el artículo de divulgación con el que trabajará, proponemos que analicen la información que aporta el texto y la vuelquen en un esquema sintético. También les pedimos que piensen a qué audiencia puede estar dirigido.
3. A partir del esquema de contenidos y sin perder de vista la audiencia a la que se dirige ese artículo, los alumnos tendrán que buscar alternativas para comunicar la misma información de forma enriquecida: con imágenes, con audios, con esquemas, etcétera. Si hiciera falta, podrán suprimir datos innecesarios o agregar otros relevantes para que el informe resulte claro y conciso.
4. Una vez que hayan organizado y rediseñado la información para esta nueva versión del texto (ahora multimodal), podrán elegir una herramienta TIC que les permita incorporar todos los recursos: **PowerPoint/Impress**, o **Prezi**.
5. Finalmente, se hará una puesta en común para evaluar entre todos las presentaciones. Sería importante que todos leyeran previamente los textos originales para comparar el tratamiento de la información entre la versión puramente textual y la versión multimodal. Así, será provechoso analizar y debatir las diferencias para comunicar cierta información con diferentes recursos.

En cuanto a las herramientas, tanto **PowerPoint** o **Impress** como **Prezi** son ideales para la creación de textos multimodales: todas permiten incorporar imágenes, sonidos, movimiento, etcétera. Sin embargo, vale destacar dos funciones diferenciales de **Prezi**, estrechamente relacionadas con las prácticas de lectura y escritura multimodal: en primer lugar, permite trabajar colaborativamente; en segundo lugar, el recurso de zoom hace posible un recorrido de ideas y de organización de la información no necesariamente lineal. Es importante recordar que es necesario contar con conexión a Internet para utilizar la versión gratuita de Prezi. Es posible descargar la aplicación de escritorio solo por un período de prueba.

<b>Título de la actividad: EL TEXTO ENRIQUECIDO</b>		
<b>Modo/Tipo textual/Género discursivo:</b> Escrito, imagen, sonido/Expositivo-explicativo/ Texto de divulgación científica		<b>Tipo de actividad:</b> Expresión escrita/Expresión multimodal
<b>Duración de la actividad: tres clases</b>		
<u>Requerimiento técnico:</u> Ninguna computadora en el aula. ✓ <b>Al menos, una computadora por grupo.</b> Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ <b>Con o sin conectividad</b> (según la herramienta de creación de presentaciones propuesta).	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Un editor de presentaciones multimedia: <b>PowerPoint</b> <b>Impress</b> <b>Prezi:</b> <a href="http://prezi.com">http://prezi.com</a>

## LA ESCRITURA COLABORATIVA EN LA WEB 2.0

A medida que integramos las TIC en nuestras clases, las prácticas de lectura y escritura se vuelven cada vez más sociales. Como veíamos a propósito del uso de los procesadores de texto, la relación escritura-lectura que se produce en la pantalla (vamos escribiendo, revisando y consultando) promueve constantemente la interacción entre alumnos y entre profesores y alumnos. De hecho, ya destacamos antes la utilidad de la herramienta de comentarios que hoy incluyen la mayoría de las aplicaciones de escritura. Así vamos construyendo y compartiendo conocimientos a partir de las prácticas del lenguaje en un entorno social como es la clase. ¿Acaso no es el ideal para la enseñanza de lenguas?

En torno a los procesos de escritura con TIC, como notamos, se generan muchas instancias de intercambio y colaboración. No obstante, es conveniente precisar que, cuando hablamos de *escritura colaborativa*, nos referimos a los textos producidos en forma conjunta por varias personas. Se trata de trabajos en coautoría, en los que cada escritor tiene los mismos derechos para agregar, editar o eliminar textos. Así, la composición suele resultar un proceso recursivo: si un autor modifica o agrega algo en el escrito, es muy probable que esto implique realizar nuevos cambios.

Un proceso de escritura colaborativa puede organizarse de diversas maneras, según haya sido planteado el proyecto y, en algunos casos, según la disponibilidad de herramientas o de tiempos. Entre todas las variantes posibles, podemos imaginar:

- (a) un grupo de autores que planifica, idea y compone el texto, pero solo uno de ellos se encarga de la redacción o de la puesta en texto;
- (b) una organización secuencial, en la que cada autor se turna para producir un fragmento de escritura por vez;
- (c) una escritura en paralelo, en la que todos están escribiendo al mismo tiempo. En este escenario, las herramientas TIC de

escritura colaborativa que veremos a continuación (**Google Drive, ThinkFree, Zoho, Gobby**, etc.) pueden resultar especialmente útiles.

¿Cómo puede ayudarnos la escritura colaborativa en la enseñanza de los procesos de composición? En principio, y quizás sea su mayor virtud, esta práctica de coautoría pone en primer plano la experiencia de *la escritura como proceso*. Todos los participantes asisten y contribuyen a la cocina de la escritura: deben atender a la necesidad de planificar, realizan aportes para mejorar las sucesivas versiones, están alertas a la revisión continua del escrito, etcétera. Y así concluyen en *un escrito como producto*, que no fue resultado de la magia o de la inspiración, sino de una construcción cuidadosa y colectiva.

Por lo tanto, la escritura colaborativa permite experimentar y objetivar las estrategias de escritura siempre necesarias en un proceso de composición. A partir de nuestros comentarios y de los comentarios propuestos por los coautores, el escritor-alumno podrá ir sistematizando cada una de las tareas que contribuyen a lograr un texto-producto adecuado al objetivo y a la audiencia.

En síntesis, podemos subrayar las siguientes fortalezas de la escritura colaborativa:

- pone en primer plano la naturaleza social de las prácticas del lenguaje y del aprendizaje;
- ayuda a los alumnos a estar atentos a cada decisión de estilo o de expresión que se toma durante el proceso de composición;
- desafía a los alumnos a revisar la planificación del escrito en forma constante, a partir de la necesidad de incluir diferentes puntos de vista o ideas distintas.
- contribuye a mejorar la escritura individual, en tanto cada alumno podrá apropiarse de las estrategias de planificación, redacción y revisión que se ponen en juego durante proceso de composición.

Al mismo tiempo, no queremos dejar de mencionar que escribir en forma colaborativa no es una tarea sencilla y que, en muchos casos, puede resultar un desafío. Por esta razón y para hacer de estas propuestas experiencias positivas, nuestra guía antes y durante el proyecto será un componente crucial.

Veamos algunas recomendaciones que podemos compartir con los alumnos:

- Dediquen el tiempo necesario a la planificación del escrito.
- Cualquiera sea la herramienta TIC que utilicen, no olviden tener activada la función control de cambios e ir guardando las sucesivas versiones.
- Escuchen atentamente las propuestas e ideas de cada integrante del grupo. Respeten las opiniones diferentes y no descarten posibilidades. Pueden usar un bloc de notas para apuntar cada iniciativa: ¡nunca sabemos qué podrá sernos útil más adelante!
- Busquen acuerdos en todo momento y decidan en qué momento están frente a la versión final. Entonces, lean su escrito como críticos externos (como si lo hubiesen escrito otros autores). Revisen, pulan y corrijan la superficie del texto.

Como vemos, todos estos cambios hacia un enfoque colaborativo en el ámbito del aula van transformando también nuestro papel docente durante el proceso de composición. Somos ahora guías, facilitadores y participantes en una comunidad de aprendizaje que se organiza en torno a prácticas de oralidad, lectura y escritura.

#### TEXTOS CORALES: PROPUESTAS PARA ESCRIBIR COLABORATIVAMENTE

Existen muchas herramientas TIC de escritura que, mediante diferentes servicios, facilitan diversas modalidades de colaboración. Como vimos previamente, la Web 2.0 nos invita permanentemente a contribuir a una conversación social en torno a prácticas de lectura y escritura: desde la posibilidad de agregar comentarios en cualquier procesador de textos hasta las redes sociales, los servicios de correo electrónico (enviar adjuntos por e-mail) o los espacios de alojamiento de archivos en la nube, como **Dropbox** o **Google Drive**.

Entre todas las opciones existentes, nos centramos aquí, en primer lugar, en una propuesta para trabajar la escritura colaborativa de a dos (con un compañero del curso) mediante el uso de **Google Drive**, uno de los varios editores online que permiten la escritura en paralelo. Luego, a la manera de la actividad sugerida para trabajar con la *Wikilengua*, planteamos otra consigna que se orienta también a la experiencia de contribuir en una wiki, como autor de un artículo de enciclopedia; específicamente, a la **Wikipedia**.

## Herramientas de escritura colaborativa

Varias aplicaciones TIC permiten la escritura colaborativa en paralelo: **Google Drive**<sup>12</sup>, **ThinkFree**<sup>13</sup>, **Zoho**<sup>14</sup> y **Gobby**<sup>15</sup>. Estas herramientas de escritura colaborativa online y también **Gobby** –un software gratuito que, una vez instalado, permite el trabajo a través de una red de área local– ofrecen básicamente tres prestaciones:

- (a) el editor de textos, semejante al de cualquier procesador instalado en una computadora aunque con la particularidad de que cada modificación de un autor será identificada con un color específico para así hacer posible el control de cambios;
- (b) la lista de usuarios en línea, y
- (c) una mini-aplicación de chat para promover los intercambios en tiempo real o para guardar mensajes cuando no se está trabajando sincrónicamente.

Asimismo, otra herramienta TIC muy valiosa para trabajar proyectos de escritura colaborativa son las wikis. Una wiki es una plataforma web donde cada usuario puede colaborar, escribir o modificar el contenido. Las wikis son, por lo tanto, ejemplos de escritura colaborativa, característicos de la Web 2.0.

Según el tipo de proyecto que planteemos, la escritura colaborativa en una wiki puede involucrar a usuarios de un grupo conocido (los alumnos o docentes de nuestra escuela, por ejemplo) o a usuarios que no hayamos conocido antes. En otras palabras, podemos proponer crear una wiki para nuestra clase si decidimos que el proyecto será construir, por ejemplo, una wiki de leyendas de tradición oral o una wiki de dichos populares en nuestra región. Para este tipo de proyectos, como exploramos en otras propuestas de este libro, contamos con plataformas online gratuitas como **Wikispaces**<sup>16</sup> o **Wikia**<sup>17</sup>.

---

12 **Google Drive**: <https://drive.google.com/?hl=es>

13 **ThinkFree**: <http://online.thinkfree.com>

14 **Zoho**: <https://www.zoho.com/docs/> (por el momento, no está disponible en español).

15 **Gobby**: <http://gobby.0x539.de/trac/> Este editor colaborativo gratuito puede descargarse e instalarse en computadoras con diferentes sistemas operativos (Windows, Linux, Mac OS X). Sin necesidad de conectividad a Internet, permite compartir una misma sesión de escritura a través de la red de área local.

16 **Wikispaces**: <http://www.wikispaces.com/>

17 **Wikia**: <http://es.wikia.com/Wikia>

## Para trabajar con Google Drive

Para realizar una experiencia acotada de composición en simultáneo, proponemos trabajar la siguiente consigna de escritura colaborativa<sup>18</sup>.

Sugerimos que se organicen en parejas. Es importante que previamente inicien sesión con sus cuentas de **Google**, así acceden a **Google Drive** y crean un documento compartido. En el caso de elegir cualquiera de las otras herramientas, los pasos previos serán semejantes.

1. Cada miembro del grupo tendrá que elegir uno de los siguientes nombres:

Mario Morel – Amado Alfonso – Franco Fetuccini –  
Tita Taboada – Elena Eliana Espósito – Beba Benítez –  
Pipo Pescador – Pepe Pistacho – Rogelio Ruiz – Carola Coral

2. Tendrán que escribir un diálogo breve en el que todas las palabras de cada intervención empiecen con la misma letra del nombre del personaje elegido. Podemos presentar como ejemplo el inicio de esta conversación entre Pito Pérez y Torcuato Tasso:

– *Por problemas presentados, podría perderme por parajes pantanosos. Pido por piedad permiso para probar puente peatonal.*

– *Tranquilo... te tengo tren teleférico. Tú tramita todo. Transportate temprano.*

3. Podrán organizar la tarea de escritura colaborativa en forma secuencial o en paralelo. Puede ser conveniente invitarlos a ayudarse con un diccionario y también a aprovechar las herramientas de sinónimos del procesador de textos.

Como cierre, además de hacer una puesta en común de los diálogos, les proponemos que intercambien también cuáles fueron las estrategias que cada pareja de escritores puso en juego a la hora de escribir: ¿en qué medida la escritura colaborativa los ayudó a escribir? ¿Cuáles fueron las dificultades que encontraron durante el proceso de composición?



18 Consigna adaptada de: Alvarado, M., M.C. Rodríguez, M. Tobelem y otros (1981). *Grafién. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

Título de la actividad: DIÁLOGOS CON TODAS LAS LETRAS		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito/Dialogal/Texto de invención	Tipo de actividad: Expresión escrita	
Duración de la actividad: una clase		
<u>Requerimiento técnico:</u> Ninguna computadora en el aula. Al menos, una computadora por grupo. ✓ <b>Una computadora por estudiante.</b>	<u>Conectividad:</u> ✓ <b>Con acceso a Internet</b> (si se elige trabajar con <b>Google Drive</b> ).	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Un editor de textos colaborativo: <b>Google Drive:</b> <a href="https://drive.google.com/?hl=es">https://drive.google.com/?hl=es</a> <b>Think Free:</b> <a href="http://online.thinkfree.com">http://online.thinkfree.com</a> <b>Zoho:</b> <a href="https://www.zoho.com/docs/">https://www.zoho.com/docs/</a> (no está disponible en español) <b>Gobby:</b> <a href="http://gobby.0x539.de/trac/">http://gobby.0x539.de/trac/</a> (puede descargarse e instalarse con Windows, Linux, Mac OS-X). No requiere conectividad, se puede compartir a través de la red de área local.

### Para trabajar con wikis

A continuación, proponemos trabajar la escritura colaborativa a partir de una actividad de participación en **Wikipedia**. De esta manera, y para complementar la actividad anterior centrada en la producción conjunta con un compañero de clase, los alumnos podrán experimentar la composición en un espacio de publicación abierto a todos los usuarios de la Web.



1. En primer lugar, tendrán que iniciar sesión en **Wikipedia**. Si no cuentan con un nombre de usuario, deberán registrarse por única vez.
  2. Indicaremos a los alumnos que construyan un pequeño listado con tres de sus personajes de ficción favoritos. Luego, les proponemos explorar durante media hora la enciclopedia para buscar si esos personajes cuentan con una entrada en la enciclopedia.
  3. Después de la búsqueda, entre todo el grupo, deberán sintetizar qué tipo de información encontraron en cada entrada y con qué recursos se presenta (imágenes, elementos paratextuales, etcétera).
  4. Cada uno escribirá la entrada de un personaje que aún no esté incluido en la **Wikipedia**. Previamente, planificarán su texto y buscarán la información necesaria para redactar el artículo.
- Al finalizar la consigna, será importante dedicar un tiempo de la clase a la puesta en común para comentar la experiencia de escritura en la **Wikipedia**. Se intercambiarán las URL de cada entrada para así brindar la posibilidad a otros compañeros de completar, editar o corregir la información del artículo.
- También, será fundamental hacer un seguimiento semanal de cada entrada para saber si otros colaboradores (externos a la clase) editaron el artículo con el que cada alumno contribuyó.

Título de la actividad: MI PERSONAJE DE FICCIÓN EN WIKIPEDIA		
<b>Modo/Tipo textual/Género discursivo:</b> Escrito, imagen/Expositivo-explicativo, descriptivo/Entrada de enciclopedia		<b>Tipo de actividad:</b> Expresión escrita/Expresión multimodal
<b>Duración de la actividad: una a dos clases</b>		
<b>Requerimiento técnico:</b> Ninguna computadora en el aula. Al menos, una computadora por grupo. ✓ <b>Una computadora por estudiante.</b>	<b>Conectividad:</b> ✓ <b>Con acceso a Internet.</b> Sin acceso a Internet.	<b>Recursos digitales que se utilizarán:</b> <b>Wikipedia:</b> <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/">https://es.wikipedia.org/wiki/</a>

## ESCRIBIR PARA PUBLICAR: DOCUMENTOS COMPARTIDOS, BLOGS, WIKIS Y REDES SOCIALES

Entre las oportunidades que encontramos en la Web 2.0 para repensar la enseñanza de la escritura, no podemos dejar de considerar la posibilidad de que los alumnos se conviertan en autores que, efectivamente, publican sus textos. Al publicarlos, además, los ponen en circulación entre una audiencia mucho más amplia que la de la clase y que la de la escuela.

Según diferentes investigaciones (Ollivier y Puren, 2011; Beach *et al.*, 2009), la utilización de las herramientas de publicación en la Web 2.0 contribuyen a la motivación de los estudiantes y, en general, a la de los usuarios de la lengua. ¿Por qué? Porque estas tareas de escritura online se basan en interacciones sociales reales en las que el destinatario ya no será solo el docente.

Podríamos detenernos y pensar en el ejemplo de esta escena escolar... La llegada de computadoras y de conectividad a una escuela rural del sur de la Argentina hizo posible que los alumnos descubrieran la necesidad de expresarse con claridad y de cuidar la ortografía. A diferencia de la lista de compras que llevaban al almacén (este era uno de los escasos usos cotidianos que los alumnos encontraban a la escritura), el *chat* los exponía a una escritura pública: el texto que producían era otra forma visible de presentación de sí mismos (Magadán, 2007).

Esta transformación en las motivaciones no debería sorprendernos. ¿Acaso cuando escribimos no lo hacemos siempre para una audiencia (real o imaginaria)? La Web 2.0 habilita el espacio para dar a conocer nuestros textos y también para recibir comentarios. Al mismo tiempo, nos desafía a ser creativos para que, en un ambiente de cientos de miles de textos en circulación, nuestro escrito atraiga al público que buscamos. Como dice Cassany (2011: 219):

... para escribir en la red, además de saber redactar nuestras ideas con coherencia, hay que poder encontrarles una audiencia entre los millones de internautas, hay que saber 'colocar' el texto en el espacio adecuado, saber etiquetarlo con las palabras clave que puedan identificarlo para los lectores deseados...

De esta manera, cuando publicamos online, vemos inmediatamente los “efectos” de nuestra escritura: “Me gusta”, “lo comparto”, “lo reenvío”, “lo bloqueo”, “lo reporto”... Los lectores en la Web responden, casi inmediatamente, a los textos de otros con su propia escritura; así, intervienen y contribuyen en el proceso de composición del escrito.

Aún más, como sostienen Ollivier y Puren (2011), estas prácticas de escritura en Internet permiten a los estudiantes compartir los saberes que van construyendo y, simultáneamente, contribuir al aprendizaje de otras personas. Publicar los resultados de una investigación, por ejemplo, posiciona a los alumnos como miembros de una comunidad con conocimientos significativos para compartir.

En un nivel lingüístico más técnico, una tarea de escritura online o el cierre de una consigna con su publicación en la Web pueden resultar oportunidades para que orientemos a los alumnos a revisar diferentes aspectos del texto (la adecuación del texto al género discursivo, al registro) y también para reflexionar acerca de algunos usos de vocabulario y de formas estilísticas. Asimismo, puede fortalecer la estrategia de recurrir a instancias de colaboración y de consulta sobre dudas gramaticales u ortográficas.

#### EL DISEÑO VISUAL: FORMATOS PARA CONSTRUIR SENTIDOS

Anne-Marie Chartier (2011) señala que el primer uso de la computadora (previo a Internet) fue editorial: los procesadores de texto sirvieron para “pasar en limpio” los textos escritos a mano y luego dejarlos en condiciones para imprimir. Recordemos que, en muchas ocasiones, si no se disponía de máquina de escribir o de una computadora, el manuscrito se volvía a transcribir para que quedara prolijo. Por lo tanto, es una realidad ya establecida que, frente a un impreso, nuestras exigencias de legibilidad y de calidad son muchísimo mayores.

Reflexionando acerca del contexto de una escritura con computadoras conectadas a impresoras, Chartier describe estas prácticas escolares que hoy nos parecen cotidianas:

*Los escritos escolares, relatos de paseos, reportes de lectura, reglas de juegos, mensajes para los familiares, encontraron así una nueva legitimidad: convertirse en ‘escritos publicables’. Por turnos, los alumnos escogen las fuentes, reflexionan sobre el formato, hacen ensayos de presentación gracias a la función ‘vista previa a la impresión’. (Chartier, 2011: 174)*

Una escena de escritura como esta, en la que el formato y la “vista previa” ocupan un papel central, nos impone recuperar las nociones de *escritura multimodal* y de *multialfabetizaciones*. En la escritura-lectura en pantallas, el diseño visual no puede considerarse un adorno. Por un lado, estamos permanentemente expuestos a diseños que modelan nuestras formas de mirar y nuestras formas de construir sentidos (estilos de videos, efectos visuales, plantillas de documentos o de presentaciones, etcétera); por otro lado, producimos también textos a partir de ese repertorio de diseños que encontramos y heredamos a diario. (Kalantzis y Cope, 2012)

En la práctica, podemos considerar el diseño visual (la puesta en página, los elementos paratextuales, la distribución de información entre modos icónicos o verbales) como punto de partida para analizar y trabajar en clase, por ejemplo, las características de un cierto género discursivo. Así, una plantilla preinstalada de una carta o de un folleto—en un procesador de textos o en un software de presentaciones— puede ser útil para considerar la relación texto-imagen-audio (cantidad de texto, calidad de las imágenes, uso de tipografías, etcétera) y para reconsiderar todos los modos (el formato, la disposición, los colores, los espacios en blanco) que nos permiten comunicar sentidos, más allá de las palabras.

### Herramientas de publicación online

Aunque en casi todos los espacios de la Web 2.0 nuestra participación se convierte en escrituras “impresas” (blogs, foros, wikis), aquí nos centraremos en los sitios dedicados a publicar y compartir documentos. En líneas generales, estos sitios web, por un lado, conforman un repositorio de archivos de otros usuarios, que, como una biblioteca, queda a disposición del público para consultar y comentar. Por otro lado, permiten publicar textos creados por un usuario-escritor o textos ajenos que no estén protegidos por derechos de autor. Entre todos los servicios disponibles, aquí presentamos algunas propuestas para trabajar en **Calaméo**<sup>19</sup>, **Scribd**<sup>20</sup> y **Slidshare**<sup>21</sup>.

**Calaméo** es un espacio web para publicar distintos tipos de archivos (documentos, presentaciones, PDF, etcétera) y convertirlos a un formato dinámico: una vez cargados en el sitio, podemos elegir diferentes opciones

19 **Calaméo**: <http://es.calameo.com/> Gratuito y disponible en español. Requiere registrarse con una cuenta de correo electrónico o iniciar sesión con una cuenta de **Facebook**.

**Issuu**: (<http://issuu.com/>) es una aplicación similar a Calaméo, pero por el momento no está disponible en español.

20 **Scribd**: <http://es.scribd.com/> Gratuito y disponible en español. Requiere registrarse con una cuenta de correo electrónico o iniciar sesión con una cuenta de **Facebook**.

21 **SlideShare**: <http://www.slideshare.net/> Gratuito. Permite iniciar sesión con una cuenta de **Facebook**.

y reproducir la experiencia de lectura de un libro impreso (hacer avanzar las páginas, realizar anotaciones, etc.). También, es posible subir múltiples documentos y combinarlos para crear una única publicación.

The screenshot shows the Calaméo website interface. At the top, there is a search bar with the text "Buscar una publicación..." and a "¡Buscar!" button. To the right is a "Crear una publicación..." button. Below the search bar is a navigation menu with tabs: "Su cuenta", "Sus publicaciones", "Explorar", "Grupos", "Comunidad", and "¡Upgrade!". On the far right of the menu, it says "Cuenta gratis", "1", and "Salir". Below the navigation menu is a secondary menu with links: "Crear una publicación...", "Publicaciones", "Estadísticas", "Suscripciones", "Sus etiquetas", "Favoritos", and "Comentarios".

The main content area is titled "Crear una publicación". It features four buttons for uploading: "Cargar un documento", "Cargue múltiples documentos", "Cargar desde Internet", and "Cargar texto". Below these is a large empty text input field and an "Explorar..." button. A link says "Haga clic aquí si tiene algún problema con el programa de carga." Below that, it states "Tamaño máximo permitido por documento: 100 Mb".

There are two main sections for form completion:
 

- Título de la publicación:** "Introduzca el título de la publicación." followed by a text input field.
- Formato:** "Seleccione el formato más apropiado para su publicación." with a dropdown menu currently set to "Álbumes".
- Categoría:** "Seleccione la categoría más apropiada para su publicación." with a dropdown menu currently set to "Artes y Diseño".
- Modo de publicación:** "Seleccione el modo de publicación de su documento." with radio buttons for "Pública" (selected) and "Privada".

On the right side, there are two informational boxes:
 

- ¿Qué documentos son aceptados por Calaméo?** "Con Calaméo puede convertir los documentos al formato siguiente:" followed by icons for Word, PowerPoint, Excel, and PDF.
- No cargue periódicos, revistas o publicaciones sin antes haber obtenido aprobación, a menos que el contenido sea totalmente de su creación.** "Por favor visite nuestra sección sobre [aviso de derechos de autor](#). Encontrará consejos y enlaces para ayudarle a determinar si su publicación viola el derecho de autor de alguna persona."

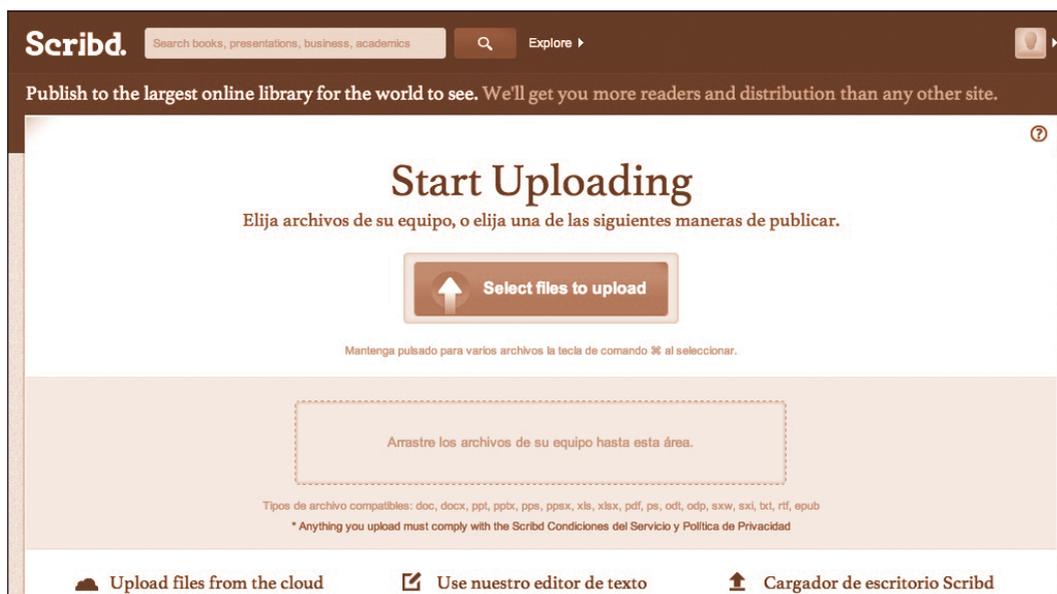
Calaméo permite la categorización de las publicaciones (por tema, por área disciplinar, etcétera) y elegir el tipo de acceso al documento: privado o público. También brinda la opción de agregar música a la obra.

Por sus características, **Calaméo** puede ser ideal para organizar una publicación colectiva. Por ejemplo, si les proponemos a los alumnos la escritura individual de un microrrelato, como cierre de la actividad, podemos invitarlos a cargar esos documentos individuales y convertirlos en un libro digital en coautoría. En una actividad como esta, es siempre recomendable:

- presentar previamente el proyecto general del libro, por ejemplo, anunciar que se tratará de producir escritos individuales a partir de un eje o tema en común;
- definir una estructura temática o textual que funcione como referente durante la composición, así cada cuento individual será imaginado como un elemento del libro;
- imaginar y acordar entre todos el diseño visual y los elementos paratextuales (título de la obra, cantidad de ilustraciones, tipografía, formato de página);
- asignar un equipo editorial, un equipo de diseñadores, un corrector de estilo, para garantizar la coordinación de la publicación;

- (e) proponer la conformación de un equipo de lectores críticos para que hagan el seguimiento de los comentarios que tiene la publicación en la Web.

Una alternativa a **Calaméo** es **Scribd**, un sitio web que también funciona como repositorio de documentos. Además de ofrecer la descarga de los archivos de su biblioteca que no están protegidos por derechos de autor, **Scribd** permite publicar documentos en distintos formatos y compartirlos con otros usuarios.



Por último, vale mencionar la herramienta **Slideshare**, que permite la creación, publicación y distribución de presentaciones con diapositivas. En el sitio web de esta aplicación, encontrarán un banco de presentaciones de libre acceso, que, a su vez, pueden ser compartidas a través de las redes sociales. Al iniciar sesión, podrán cargar sus propios archivos y acceder a los materiales que ustedes mismos hayan publicado en el sitio anteriormente.

**Slideshare** puede resultar muy útil para generar una biblioteca de presentaciones con todos los temas que van enseñando en clase; desde el mismo sitio web, los alumnos podrán descargarlas y también compartirlas. Asimismo, pueden utilizar esta aplicación para que los estudiantes publiquen sus propias presentaciones con diapositivas, con las que, por ejemplo, complementan una exposición oral.

**Scribd** cuenta con un editor de texto enriquecido que permite producir un documento desde cero o copiar y pegar uno existente para luego revisarlo y darle formato en el mismo sitio.

The screenshot shows the SlideShare website interface. At the top, there is a navigation bar with the SlideShare logo, a search bar, and buttons for 'Upload', 'Browse', 'Go PRO', 'Login', and 'Signup'. Below the navigation bar, there is a section titled 'TOP PRESENTATIONS OF THE DAY' with several presentation thumbnails. A modal dialog box is open in the center, titled 'EMBED', which contains an 'EMBED' field with the code: `<iframe src="http://www.sli" http://www.slideshare.net/N`. Below the code, there is an 'EMAIL THIS' section with fields for 'Your name' and 'Email to', and a 'SEND' button. At the bottom of the dialog, there are social media sharing options: 'Tweet', 'Share', and 'Like'. To the right of the dialog, there is a 'Market your content better' section with a list of features: Analytics, Branding, Collect leads, Large uploads, LinkedIn extras, Meetings, No ads, and Privacy. At the bottom of this section, there is a 'Signup for PRO' button and a 'See plans and pricing' button.

Para insertar en otro sitio web una presentación publicada en **SlideShare** es necesario seleccionar y copiar el código de la opción *embed* para luego pegarlo en el sitio donde queremos compartirla.

Título de la actividad: <b>ESCRIBIR PARA PUBLICAR</b>		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Varios		Tipo de actividad: Expresión escrita/Expresión multimodal
Duración de la actividad: una a dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> Ninguna computadora en el aula. Al menos, una computadora por grupo. <b>✓ Una computadora por estudiante.</b>	<u>Conectividad:</u> <b>✓ Con acceso a Internet.</b> Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Sitios web: <b>Calaméo:</b> <a href="http://es.calameo.com/">http://es.calameo.com/</a> Gratuito y disponible en español. <b>Scribd:</b> <a href="http://es.scribd.com/">http://es.scribd.com/</a> Gratuito y disponible en español. <b>SlideShare:</b> <a href="http://www.slideshare.net/">http://www.slideshare.net/</a>

## Textos de todo tipo: propuestas para escribir con TIC

En este capítulo, cuando analizamos la escritura como proceso y los cambios que ha introducido el pasaje del papel a la pantalla, mencionamos las posibilidades que nos brinda la Web 2.0 para publicar textos y así ampliar las expectativas en el universo de nuestros lectores. ¿Por qué valdría la pena destacar aquí nuevamente esta característica de las TIC en relación con la escritura?

Citando a Michel Charolles (1986), Alvarado (2001) aprovecha para mencionar varias de las razones por las que la enseñanza de la escritura puede fracasar en las escuelas. En primer lugar, porque el lector-destinatario de los textos es siempre el docente. En segundo lugar, porque las propuestas son casi siempre temáticas, y esos temas suelen estar muy alejados de los intereses de los alumnos. También, porque las situaciones de escritura que se plantean no suelen ser diversas y, por lo tanto, no requieren que los alumnos deban explorar las características de los distintos géneros.

Resumamos, entonces, por qué estas advertencias —ya que así podríamos considerarlas— nos orientan para imaginar y diseñar nuestras consignas de trabajo. Por un lado, las herramientas de la Web 2.0 nos permiten expandir ese destinatario-lector de todos los textos: como docentes, pasamos a ser otro lector, atento a determinados aspectos de los escritos de los alumnos, pero ya no seremos el único lector. Por otro lado, las TIC (y en particular las redes sociales) nos ponen al alcance de la vista el universo de prácticas culturales, de temas y recursos, que los alumnos frecuentan a diario. Por último, en el marco de estas prácticas de lectura y de escritura con TIC, destacamos la necesidad de visitar los distintos géneros discursivos para, cuando sea necesario, reconstruirlos o redefinirlos.

Como anticipamos en la introducción de este libro, nuestras propuestas para trabajar las distintas habilidades lingüísticas hacen hincapié en construir y desplegar saberes en torno a variadas situaciones comunicativas. Por esto, casi siempre planteamos consignas (de escritura, de lectura, de oralidad) que se apoyan en dos criterios —complementarios y productivos— de organización y clasificación del universo de los textos: los géneros discursivos y los tipos textuales.

¿Por qué tomamos como eje los tipos textuales y los géneros discursivos? Como dijimos en las páginas iniciales, una clasificación según tipos textuales nos permite hacer zoom en la estructura interna de los textos —ya sea tomando como punto de partida *las bases temáticas textuales* típicas, en la tipología de Werlich; ya sea considerando

las *secuencias prototípicas* de J. M. Adam (Ciapuscio, 1994)– y, por lo tanto, abordar un plano de análisis lingüístico. Por otra parte, una clasificación según la noción de *géneros discursivos* (Bajtín, 1979) habilita un análisis semiótico-social, que nos permite comprender cómo estos surgen, se desarrollan y se diferencian en diferentes sociedades y en diferentes épocas.

Ambas caracterizaciones –la de tipos textuales y la de géneros discursivos– han sido dos pilares importantes “en el intento de revertir la artificialidad y conferir al trabajo de escritura en la escuela un sentido que lo transforme en un aprendizaje valioso y útil para la vida” (Alvarado, 2001: 43). Así, para que estos aprendizajes resulten valiosos y útiles para los alumnos, resulta fundamental la tarea de sistematizar lo aprendido durante los momentos de revisión y de evaluación de los escritos. En el mismo sentido, analizar junto con los alumnos tanto las estructuras globales de cada tipo textual como el contenido temático, el estilo y la composición de cada género discursivo permitirá que se apropien críticamente de estas formas de expresión y puedan usarlas en diferentes situaciones comunicativas.

Como mencionamos también en nuestra introducción, damos preferencia en estos recorridos a una modalidad de trabajo específica: el taller. ¿Por qué? Porque en un taller partimos de consignas que “tienen algo de valla y algo de trampolín” (Grafein, 1981: 13) y que apuestan a la habilidad de los alumnos para resolver algún tipo de problema. También, en el taller, privilegiamos la invención como principio constructivo de cada texto, y el momento de la puesta en común, de la lectura y del comentario grupal resultan tan importantes como el desarrollo de la consigna misma.

## LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS

La descripción es uno de los tipos textuales que tanto Werlich (1975) como Adam (1992) consideran en sus tipologías: para el primero, se trata de una *base temática textual típica*; para el segundo, se trata de una *secuencia prototípica*. Más allá de estas diferencias en el abordaje lingüístico, coincidiremos en que, en el aula, suele ser frecuente que nos detengamos para analizar y desmenuzar “una rica descripción” junto con los alumnos.

En general, abordamos las características de la descripción en comparación con las de una narración. Aunque puede ser productivo analizarlas en forma complementaria, también vale la pena detenernos y repasar las particularidades del tipo textual descriptivo.

Tanto Hamon (1991) como Filinich (2003) destacan que los rasgos de lo descriptivo coexisten con los rasgos de otros tipo de textos y, en algunos casos, esas características aparecen y se manifiestan “como una dominante más que como una unidad específica” (Filinich, 2003). Pero, ¿en qué consisten esos rasgos propios que indican el predominio de lo descriptivo? En principio consisten en los siguientes puntos:

- la acumulación de sustantivos y adjetivos;
- el uso de adverbios de lugar y de estructuras de comparación;
- el uso de los tiempos presente e imperfecto;
- el uso de verbos de estado y presentativos (*presenta, tiene, consta de, consiste en*, etc.);
- una organización jerárquica de los datos (por ejemplo, de lo general a lo particular);
- los elementos que se vuelven objeto del discurso (objetos, personas, paisajes e incluso acciones).

Mencionemos por último que, si tenemos en cuenta la instancia de enunciación, el papel del observador resulta muy importante. Este puede mirar desde adentro de la escena o desde afuera, es decir, puede percibir los objetos, los personajes y las acciones desde diferentes puntos de vista. En cada caso, establecerá una relación distinta con el saber acerca de lo observado.

Para trabajar la descripción en clase, podríamos comenzar proponiéndoles a los alumnos que visiten un museo virtual. Una opción interesante, entre muchas otras, puede ser el sitio web **Museos vivos** de **educ.ar**, donde es posible seguir diferentes recorridos virtuales<sup>22</sup>. A partir de esa exploración, podríamos pedir a los alumnos que elijan una de las obras que más les haya impactado. Oralmente, en forma de improvisación, los invitaremos a que la describan sin decir de qué obra se trata. Luego, el resto de los compañeros intentará descubrir cuál fue la obra elegida.

Esta actividad disparadora nos permitirá apuntar en el pizarrón (podría ser después de cada breve presentación) las diferentes estrategias discursivas de los alumnos para describir la obra elegida: ¿usan adjetivos?, ¿cuáles?, ¿de qué tipo?; ¿a qué verbos recurren principalmente?; ¿en qué tiempo verbal estructuran su descripción?; ¿en qué característica/s de la obra se detienen?

Luego, podremos hacer hincapié en la importancia del papel del observador en una descripción: dónde se posa la mirada y desde qué



perspectiva. También puede ser productivo apoyar esta reflexión en el recorrido por un libro-álbum como *Zoom*, de Istvan Banyai, o en el portfolio de algún fotógrafo, como Robert Doisneau<sup>23</sup>.

Hasta aquí propusimos un trabajo sobre la descripción en imágenes, pero sería importante también seleccionar algún fragmento de una descripción literaria y leerlo en voz alta a los alumnos. Esta estrategia nos permitirá comparar los recursos descriptivos propios de la imagen con los recursos descriptivos de la literatura. En otras palabras, trabajaríamos también las fortalezas y las limitaciones de un modo y otro: el verbal y el icónico.

Luego de haber analizado diferentes descripciones (verbales, icónicas e incluso algún fragmento de una película), podremos sistematizar junto con los alumnos algunas de las características básicas de los textos descriptivos que mencionamos antes. Junto con Filinich (2003) será importante destacar también lo siguiente:

La descripción no solo se halla en textos literarios sino que también la encontramos en los más diversos tipos de textos: científicos, de divulgación, informativos, crónicas, enciclopedias, guías, diccionarios, etc. Además, todos los objetos del mundo, real o ficcional, perceptibles o imaginables, concretos o abstractos, estáticos o dinámicos, pueden ser objeto de una actividad descriptiva. (Filinich, 2003)

Para trabajar con **Google Mapas**, solo hace falta disponer de una cuenta de usuario para los servicios de Google. Luego de iniciar sesión, es necesario hacer clic en “Mis sitios” y, desde allí, seleccionar la opción “Crear un mapa”. En ese mapa personalizado es posible añadir texto descriptivo, insertar fotos y videos, y compartir el mapa con otros usuarios.



Para cerrar este recorrido, podemos proponer a los alumnos la actividad siguiente:

23 Sitio oficial de Robert Doisneau: <http://www.robert-doisneau.com/fr/portfolio>

1. En parejas, elijan un tema o un motivo para trazar un recorrido por su barrio o ciudad (por ejemplo, las mejores heladerías, las bibliotecas y las librerías, las plazas, los lugares favoritos de su perro para parar y olisquear, las paradas del colectivo, los árboles que cambian de color en cada estación, etcétera).
2. Saquen fotos, con un celular o una cámara web, de los lugares favoritos de su barrio o ciudad, o busquen fotos disponibles en **Creative Commons Search**<sup>24</sup>. Concéntrense especialmente en aquellos lugares que formarán parte de su recorrido.
3. Complementen cada una de esas fotos con un epígrafe que describa en detalle todo lo que allí se muestra, pero sin mencionar la ubicación.
4. En **Google Mapas**, creen un mapa personalizado. Desde el modo edición, agreguen con el marcador azul cada uno de los lugares que se ven en las fotos que sacaron o encontraron. En el detalle del marcador, incluyan la foto y el epígrafe detallado.
5. Si dispusieran de un cañón, podrán proyectar un mapa de **Google** del barrio o la ciudad en el que no aparezca ningún recorrido personalizado.
6. Cada pareja leerá su recorrido de lugares –se detendrán en el detalle desarrollado para cada parada o marcador–, pero sin decir en qué lugar del barrio o de la ciudad están ubicados. ¡Tampoco se distraigan y muestren las fotos! A partir de cada descripción, el resto de la clase deberá deducir dónde queda ese sitio destacado.
7. Una vez que los otros grupos reconstruyan el recorrido completo, la pareja que leyó las descripciones podrá mostrar el mapa personalizado en **Google**.


**Título de la actividad: DETECTIVES DEL BARRIO**

<b>Modo/Tipo textual/Género discursivo:</b> Escrito, imagen/Descriptivo/Guía de información turística		<b>Tipo de actividad:</b> Expresión escrita/Expresión multimodal
<b>Duración de la actividad: dos clases</b>		
<b>Requerimiento técnico:</b> Ninguna computadora en el aula. ✓ <b>Al menos, una computadora por grupo.</b> Una computadora en el aula.	<b>Conectividad:</b> ✓ <b>Con acceso a Internet.</b> Sin acceso a Internet.	<b>Recursos digitales que se utilizarán:</b> Sitios web: <b>Google Mapas:</b> ( <a href="https://maps.google.com.ar/?hl=es">https://maps.google.com.ar/?hl=es</a> ): servicio gratuito de <b>Google</b> que permite trazar sobre un mapa recorridos personalizados y rutas entre diferentes ubicaciones.

24 **Creative Commons Search (ccSearch):** <http://search.creativecommons.org/?lang=es>. Buscador de recursos audiovisuales que están bajo licencia Creative Commons, es decir, que se pueden compartir y usar mencionando la fuente. En el capítulo sobre la lectura nos referimos a este tema.

## LOS TEXTOS NARRATIVOS

La narración es uno de los tipos textuales más trabajados a lo largo de toda la vida escolar. Justamente, será porque encontramos formas del relato en gran cantidad de géneros discursivos (narrativas orales, novelas, cuentos, fábulas, chistes y episodios históricos, entre muchos otros) que siempre podemos detenernos para aprovechar el abordaje de esta secuencia prototípica desde diferentes ángulos y con distintas intenciones.

Siguiendo el enfoque de Adam (1992), es posible analizar una secuencia narrativa como “una red relacional jerárquica con organización interna propia, ... [que] se articula en función de una situación inicial, complicación, reacción, resolución, situación final y moraleja” (Klein, 2007: 75). Por esto, es importante recordar a los alumnos que una serie de hechos ordenados cronológicamente no alcanza para construir un relato. Además de esta sucesión temporal de acciones, debe plantearse una intriga (a partir de ciertos indicios) que dé un sentido y una orientación o finalidad argumentativa al relato.

Para analizar los modos en los que se organiza la narración, podríamos tomar relatos ficticiales o no ficticiales, orales, escritos o audiovisuales. Aquí les proponemos trabajar con un relato ficticial audiovisual. Podemos dar inicio a este recorrido mostrando en clase únicamente el comienzo o únicamente el final de una de las historias (leyendas o cuentos populares) de la serie *Cuentos para no dormirse*, en el portal de videos **Conectate**<sup>25</sup>. ¿Por qué solo el comienzo o solo el final? Porque, de esta manera, podremos pedir a los alumnos que reconstruyan el sentido de la historia a partir de los indicios que tienen a su alcance. Así:

- **si mostramos únicamente el comienzo**, los estudiantes podrán establecer hipótesis acerca de la **resolución** del conflicto (sugerimos detener el video una vez que el conflicto esté planteado); también podrán plantear la **evaluación** final, es decir la intención comunicativa y la orientación argumentativa del narrador, y eventualmente una **moraleja** (explícita o implícita).
- **si mostramos únicamente el final** (inversamente, aquí podríamos comenzar el visionado a partir del planteamiento del conflicto), los alumnos tendrán que establecer hipótesis acerca de los **personajes** que intervienen (quiénes son, por qué han llegado a esa situación), y de las **circunstancias** que podrían explicar el problema; en otras palabras, ¿por qué se habrá quebrado el equilibrio de la situación inicial?

25 **Conectate**: <http://www.conectate.gov.ar>

A partir de esta experiencia de visionado, podremos repasar con los alumnos la estructura de una secuencia narrativa tipo. Así, destacaremos el sentido de la trama narrativa:

... la narración surge cuando hay algún tipo de desfasaje que hace que un hecho no concuerde con lo previsible, es decir, que rompa con el esquema de comportamiento esperado; entonces, se hace necesario un relato que reencauce ese hecho y lo asimile a los esquemas, lo haga entrar en el guión. Es así como la organización narrativa, secuencial, causal, permite dar cuenta de lo imprevisto, lo inexplicable o lo anormal e interpretar la realidad y las conductas humanas. (Alvarado y Yeannoteguy, 1999: 43)

Por otra parte, trabajar con cuentos de tradición oral o con leyendas (como las del ciclo *Cuentos para no dormirse*) nos permitirá recuperar el papel que cumple la fuente de enunciación en un relato, es decir, el valor de la voz que narra la historia. Podremos analizar cuál es la voz que narra estos cuentos (la abuela), en qué persona relata los hechos, qué versión nos cuenta, quién habrá “escrito” esa leyenda. A su vez, podremos hacer hincapié en que la distinción entre narrador y autor no es aplicable a las historias de tradición oral, mientras que sí es productiva y necesaria en los textos de autor.

Una alternativa para completar este análisis de secuencias narrativas podría ser la lectura y la comparación de estos relatos de tradición oral con, por ejemplo, uno de los *Cuentos de la selva*, de Horacio Quiroga<sup>26</sup>: ¿es semejante la construcción del relato en una historia de tradición oral y en un cuento de autor?, ¿en qué se diferencian uno de otro?

Para cerrar este recorrido acerca de las secuencias narrativas, podemos proponer a los alumnos la siguiente actividad en forma de taller:



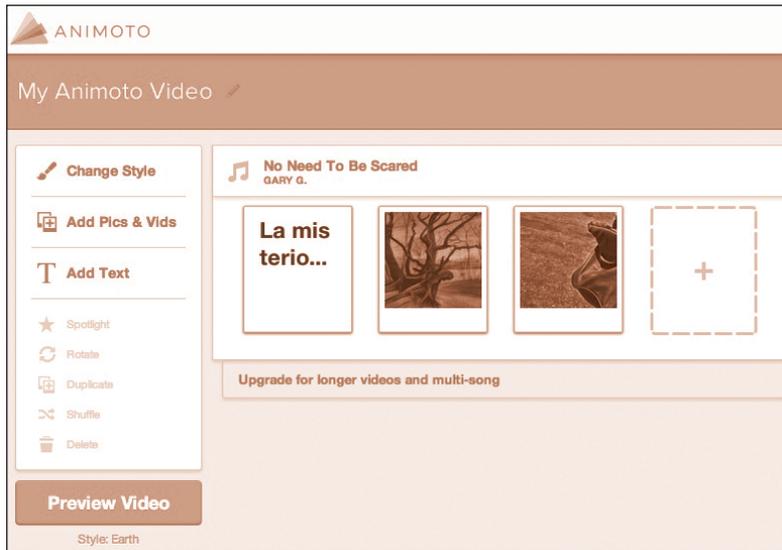
Para trabajar sobre relatos de tradición oral, pueden explorar con los alumnos el ciclo en video *Mitos y leyendas*, producido por rtve.es [<http://www.rtve.es/television/mitos-leyendas/>].



26 Quiroga, H. (1918). *Cuentos de la selva* [en línea] <[http://es.wikisource.org/wiki/Cuentos\\_de\\_la\\_selva](http://es.wikisource.org/wiki/Cuentos_de_la_selva)> [Consulta: junio de 2013].



1. En parejas, elijan diez imágenes de la Web (pueden utilizar **ccSearch**) que sirvan para crear un clima de misterio. Pueden ser personas, lugares, animales, escenas, figuras abstractas, obras de arte. Intentarán organizarlas en una secuencia ordenada a partir de estas preguntas: ¿quién/es?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué? Luego de que hayan decidido un orden para las imágenes e imaginado una historia posible de misterio (¿qué sucede al comienzo?, ¿cómo se complica la historia?, ¿cómo se resuelve?, ¿queda un final abierto?), busquen música y efectos de sonido para crear el clima del relato.
2. En **Animoto**<sup>27</sup> (pueden usar también **Photo Story**, si lo tienen instalado en sus computadoras), ordenen las imágenes y agreguen la música y los efectos de sonido. Incluyan una diapositiva inicial para el título de la historia: pueden completar el sugerido en la consigna ("La misteriosa fuga de...") o proponer uno nuevo.
3. Cuando su relato de misterio-sin-palabras esté listo, intercambien el video con el de otra pareja (si lo hicieron en **Animoto**, compártanlo online; si usaron **Photo Story**, pueden hacerlo a través de la red de área local escolar).
4. Ahora miren una o dos veces la historia animada que crearon sus compañeros. Presten atención a los detalles de cada imagen, a la música y a los efectos de sonido, y vuelvan a hacerse las mismas preguntas que se hicieron antes: ¿quién/es?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué? Inventen nombres a los personajes, características de su personalidad, detalles de la época o del ambiente. Imaginen también qué pudo haber pasado, es decir, una trama para la historia. Presten atención a los efectos de sonido y a la música que acompaña cada imagen. Durante esta etapa de planificación de la escritura, pueden tomar notas y dibujar un esquema de las acciones principales.
5. Cuando tengan la mayor parte de los detalles pensados, comiencen a desarrollar un borrador de la historia. Si tienen acceso a Internet, podrán crear un documento colaborativo en **Google Drive** y escribir este relato de misterio a cuatro manos.
6. Una vez que hayan completado la tarea de escritura, recuerden revisar todos los aspectos formales necesarios (puntuación, léxico, correlación de tiempos verbales y uso de conectores, entre otros). Para revisar la tildación y la ortografía, ayúdense con el corrector del procesador y también, cuando tengan dudas, con un diccionario digital.
7. Organicen una sesión de misterio para hacer la puesta en común de sus relatos. Muestren los videos de **Animoto** o **Photo Story**, creen el suspenso y luego, ¡lean sus historias-a-cuatro-manos! No olviden hacerlo con voz grave y tenebrosa...



**Animoto** es una aplicación web que permite crear videos breves a partir de imágenes, videoclips y música. Para trabajar en **Animoto**, es necesario registrarse con una cuenta de correo electrónico o iniciar sesión con una cuenta de **Facebook**.

<b>Título de la actividad: "LA MISTERIOSA FUGA DE..."</b>		
<b>Modo/Tipo textual/Género discursivo:</b> Escrito, imagen/Narrativo/Relato de misterio		<b>Tipo de actividad:</b> Expresión escrita/Expresión multimodal
<b>Duración de la actividad: dos clases</b>		
<p><u>Requerimiento técnico:</u> Ninguna computadora en el aula. Al menos, una computadora por grupo. ✓ <b>Una computadora cada dos estudiantes.</b></p>	<p><u>Conectividad:</u> ✓ <b>Con acceso a Internet.</b> Sin acceso a Internet.</p>	<p><u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Sitios web: <b>Animoto:</b> (<a href="http://animoto.com">http://animoto.com</a>): aplicación web gratuita para producir videos a partir de textos, imágenes, videoclips y música. <b>Photo Story:</b> software (ya instalado en Windows) que permite organizar y editar presentaciones a partir de fotos; agregar audio, efectos, textos, etcétera.</p>

## LOS TEXTOS INSTRUCCIONALES

Tal como plantea Silvestri (1995), el discurso instruccional se enmarca en un conjunto más amplio: el de los *enunciados directivos* (una de las *bases textuales temáticas típicas*, según Werlich, 1975). Estos enunciados se observan habitualmente en la comunicación cotidiana, en diferentes modos: oral, escrito y, a partir del uso extendido de las TIC, los encontramos también en soportes audiovisuales.

Este tipo de enunciados tiene como propósito lograr que el interlocutor ejecute una acción determinada. Se trata de un discurso que intenta regular la actividad del interlocutor, el tránsito a la acción. La acción prescrita puede ser tanto práctica ("alcanzame el salero") como mental ("tratá de recordarlo"). (Silvestri, 1995: 14)

Para comenzar un recorrido por este tipo de secuencias instruccionales, podemos proponer a los alumnos que se dividan en grupos: unos podrán buscar un video en **YouTube** que ofrezca instrucciones acerca de cómo instalar un software o cómo cambiar el neumático de un auto; otros podrán buscar recetas de cocina o indicaciones para tejer una bufanda; también podrán buscar algún texto de Julio Cortázar, en *Historias de cronopios y de famas* (es posible que encuentren audios en los que el mismo autor lee estas instrucciones). Luego de que hayan realizado la búsqueda, les podemos pedir que analicen los diferentes recursos lingüísticos que nos permiten notar, en cada texto, la presencia de un discurso instruccional: ¿qué producto se obtiene o qué proceso se completa finalmente?, ¿cuáles son las fórmulas discursivas que se utilizan?

Junto con los alumnos, podemos repasar, entonces, las diferentes fórmulas discursivas para realizar este *acto ilocucionario* (Searle, 1986) propio de las secuencias instruccionales: la orden.

- Construcciones de imperativo o infinitivo: *Preparen.../Preparar...*
- Construcciones declarativas con modalidad de obligación: *Deben preparar...*
- Construcciones pasivas o impersonales con sentido prescriptivo: *Se preparan...*
- Construcciones directivas en futuro de obligación: *Se prepararán...*
- Construcciones con valor prescriptivo de 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> personas en presente: *Preparo.../Preparás...* (Silvestri, 1995: 18).

Algunas otras clasificaciones incluyen también:

- Fórmulas de cortesía: *Es conveniente leer.../Sería aconsejable cortar...*
- Fórmulas sujetas a condiciones: *Si el participante tiene/tenía/tuviera más de seis puntos...*

También podemos analizar el contenido de estos discursos instruccionales, es decir, el procedimiento. ¿Cómo es este? La mayoría de las veces es secuencial y se formula en “una serie de pasos que deben ejecutarse en un orden dado para alcanzar el objetivo de la actividad” (Silvestri, 1995: 19). No obstante, existen también actividades de estructura abierta que permiten secuencias alternativas para llevarlas a cabo (por ejemplo, recorrer el barrio). En este sentido, podemos comparar con los alumnos cómo son los procedimientos en los textos elegidos: ¿cómo están segmentados?, ¿requieren un orden fijo o admiten diferentes posibilidades?

Otro eje de análisis provechoso puede centrarse en el papel que cumplen los apoyos visuales (imágenes o videos) para comprender más fácilmente las instrucciones. Así, entre los ejemplos elegidos previamente, valdrá la pena examinar en qué medida y en qué casos resulta necesario complementar la descripción verbal del procedimiento con elementos icónicos (fotos, figuras, ilustraciones).

Recordemos, por último, que la mención *instruccional* “supone una función de aprendizaje y la existencia de un emisor instructor y de un receptor que es instruido por él” (Silvestri 1995: 15). Así, podremos reflexionar junto con los alumnos acerca de la función instruccional en los textos de Julio Cortázar: ¿necesita el lector ser instruido para realizar esas actividades?, ¿se trata de procedimientos típicos?, ¿qué efecto de sentido tienen esas instrucciones en el lector?

Para cerrar este recorrido por las secuencias instruccionales, podemos proponer a los alumnos la siguiente actividad en forma de taller:

1. Seleccionen una aplicación o un videojuego con el que estén muy familiarizados. A su vez, elijan una función específica de esa aplicación (por ejemplo, cómo consultar el *Diccionario de la Real Academia Española* online, cómo incluir una tabla en un procesador de textos o cómo completar el primer nivel de un videojuego). Traten, en lo posible, de buscar un recurso desconocido para el resto de sus compañeros.
2. Imaginen que tienen que indicar a alguien que nunca usó una computadora cómo utilizar esa aplicación o cómo jugar ese videojuego.
3. Con **screenr**<sup>28</sup> o **CamStudio**<sup>29</sup>, y sin que ningún compañero esté mirando su pantalla, graben todos los movimientos y pasos que siguen habitualmente para completar esa acción en la aplicación o en el videojuego. Aunque estas herramientas permitan grabar comentarios de voz, esta vez no utilicen estos recursos. Como si se tratara de una película de cine mudo, solo graben los movimientos del mouse.
4. A continuación, sin que sus compañeros puedan ver su pantalla, reproduzcan el video de la secuencia que grabaron antes en la computadora y transcriban detalladamente la secuencia de pasos que siguieron hasta completar la acción (el nivel del videojuego o la función de la aplicación elegida). Es muy importante que su secuencia sea lo más detallada posible, desde la indicación de



28 **screenr**: <http://www.screenr.com>

29 **CamStudio**: <http://camstudio.es>





**CamStudio** es una aplicación para instalar en Windows que permite grabar todos los movimientos que se observan en la pantalla de la computadora, así como el audio activo en ese momento. Es posible agregar indicaciones o comentarios de voz y guardarlos junto con el video, para luego publicarlo en la Web.

Título de la actividad: ¿CÓMO SE HACE? INSTRUCCIONES PASO A PASO	
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, oral, imagen/Instruccional/Tutorial	Tipo de actividad: Expresión oral/Expresión multimodal
Duración de la actividad: dos clases	
<u>Requerimiento técnico:</u> Ninguna computadora en el aula. Al menos, una computadora por grupo. ✓ <b>Una computadora por estudiante.</b> También puede realizarse en parejas y, en ese caso será suficiente una computadora cada dos alumnos.	<u>Conectividad:</u> ✓ <b>Con acceso a Internet,</b> si se utiliza <b>screenr.</b> ✓ <b>Sin acceso a Internet,</b> si se utiliza <b>CamStudio.</b>
<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Sitios web: <b>screenr</b> ( <a href="http://www.screenr.com">http://www.screenr.com</a> ): aplicación web gratuita para grabar en video y editar los movimientos de pantalla de una computadora. <b>CamStudio</b> ( <a href="http://camstudio.org">http://camstudio.org</a> ): software para crear screencasts; es gratuito, de código abierto y puede instalarse en computadoras con sistema operativo Windows.	

## LOS TEXTOS DIALOGALES

En el capítulo sobre oralidad trabajamos en detalle las características de los textos dialogales y nos detuvimos en el análisis de diferentes géneros discursivos en los que se desarrollan conversaciones más o menos espontáneas. En este recorrido, presentamos un repaso de la estructura de este tipo textual, para luego concentrarnos en la escritura de secuencias dialogales y ponerlas en juego en un género discursivo específico: la historieta.

Para comenzar, les proponemos trabajar con una de las historietas de Tute, disponibles en su blog<sup>30</sup>, que se centran específicamente en el tema de la comunicación. Estas viñetas nos permitirán examinar, junto con los alumnos, dos niveles complementarios:

- (a) en cuanto al género discursivo: ¿cuál es el papel del diálogo en la historieta?, ¿qué relación se establece entre las imágenes y las palabras?, ¿se trata de una conversación espontánea?
- (b) en cuanto al tipo textual dialogal: ¿qué sucede en ese diálogo entre los dos personajes?, ¿cómo se podrían traducir los dibujos en intercambios de palabras?

A partir del debate en torno a estas preguntas, podremos recordar que el texto dialogal es una estructura jerarquizada y secuencial de *intercambios* entre los que se distinguen:

- a) los de **apertura y cierre**, que sirven para comenzar, verificar o finalizar el contacto (*¡Hola! ¿Cómo estás? ¡Bueno, hasta pronto!*)
- b) las **secuencias transaccionales**, es decir, aquellos otros intercambios que constituyen el núcleo de la interacción; aquí es importante notar que estos pueden darse en forma encaenada (un intercambio puede aparecer incrustado en otro). (Adam, 1992; Ciapuscio, 1994)

Por otra parte, si observamos en detalle qué sucede en los intercambios de la historieta “Comunicación” (Tute, 2011), podremos trabajar el “principio de cooperación” (Grice, 1975), así como las cuatro máximas en las que suele descansar una conversación fructífera:

#### Máximas conversacionales (Grice, 1975)

1. MÁXIMA DE CANTIDAD
  - Haga su contribución tan informativa como sea necesario.
  - No haga su contribución más informativa de lo necesario.
2. MÁXIMA DE CALIDAD
  - No diga aquello que usted crea falso.
  - No diga aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas.
3. MÁXIMA DE RELEVANCIA
  - Sea pertinente (“vaya al grano”).
4. MÁXIMA DE MODO
  - Evite ser oscuro al expresarse.
  - Evite ser ambiguo al expresarse.
  - Sea escueto (evite una prolijidad innecesaria).
  - Sea ordenado.

30 Tute, “Comunicación”. [en línea] <<http://alturl.com/es23m>> o <<http://tuteblog.blogspot.com.ar>> [Consulta: junio de 2013].

A continuación, cobrará sentido preguntar a los alumnos si todas estas máximas se cumplen en el diálogo de la historieta. A partir de sus respuestas, podremos debatir cómo la violación o transgresión de alguna de estas máximas desencadena una *implicatura conversacional*, es decir, nos lleva a preguntarnos “¿qué me habrá querido decir?”; y así, a tratar de reconstruir el sentido de aquello que no ha sido dicho explícitamente. Por ejemplo, podremos preguntar a los alumnos si “Quedamos así” (en la última viñeta) estaría violando alguna de las máximas conversacionales; también podremos analizar entre todos qué sucede con la máxima de cantidad en las intervenciones del personaje de la mujer, en las viñetas 8 y 9.

Como cierre de este repaso sobre las secuencias dialogales, les proponemos la siguiente consigna para trabajar con los alumnos en forma de taller:

1. En parejas, elijan dos personajes de ficción (relatos de aventuras, policiales, ciencia ficción, historietas, películas, videojuegos o series de televisión): uno que les guste mucho y otro que no les guste nada. Escriban el nombre de cada uno en un papel; doblen el papel para que no se lea lo que anotaron y entréguenlo al docente, que los recolectará y los mezclará en una bolsa.
2. Con los ojos cerrados, elijan ahora dos papelitos de la bolsa. Ábralos y encontrarán allí dos personajes: ¿los conocen?, ¿les gustan?, ¿les caen antipáticos? Si no los conocen bien, pueden investigar en Internet y también charlar con sus compañeros sobre cómo son estos personajes, qué suelen hacer, por qué se caracterizan.
3. Imaginen ahora que estos dos personajes se encuentran en el año 2099 en algún lugar de Islandia (si no tienen información sobre Islandia, pueden buscar datos en Internet). En un documento borrador, apunten respuestas posibles a las siguientes preguntas: ¿por qué se habrán encontrado allí?, ¿en qué lugar precisamente?, ¿qué estará pasando en el mundo en el año 2099?, ¿de qué temas podrán hablar estos personajes?, ¿qué lengua y que variedad lingüística usarán?, ¿alguno de ellos necesitará un favor o se habrán encontrado para pedirse disculpas?, ¿cuándo y dónde quedarán para encontrarse nuevamente?
4. Con las respuestas a las preguntas anteriores, describan exactamente el lugar y el momento del encuentro (pueden usar imágenes de Islandia que hayan encontrado en Internet) y preparen un borrador de ese breve diálogo entre los personajes. Como están trabajando en parejas, cada compañero podrá asumir el papel de un personaje.



**Pixton** es una aplicación web que permite crear historietas a partir de plantillas prediseñadas; también pueden usarse imágenes ya disponibles y crear solo los diálogos o dibujar nuevas viñetas. Para comenzar a usar **Pixton** solo hace falta registrarse como usuario o iniciar sesión con una cuenta de **Google** o **Facebook**. Las producciones pueden ser compartidas en la web.

5. Transformen ahora ese borrador en un boceto de historieta: definan cuántas viñetas necesitarán para relatar ese encuentro entre los dos personajes famosos, dibujen qué mostrará la imagen en cada escena y distribuyan el diálogo en las diferentes viñetas. Recuerden que pueden emplear cartuchos, diferentes tipos de globos y onomatopeyas.
6. Inicien sesión en **Pixton**<sup>31</sup> y terminen allí de crear su cómic. Pueden usar plantillas prediseñadas o trabajar con sus propias imágenes. ¡No olviden poner un título a este encuentro de personajes!
7. Una vez lista la historieta, publíquela en la web y compártanla en clase con sus compañeros. Pueden aprovechar para analizar la función de los diálogos en la historieta: ¿cómo conversan estos personajes?, ¿para qué conversan?, ¿hablan como suelen hacerlo en su papel habitual o se los escucha/lee cambiados?, ¿qué información aporta el diálogo entre los personajes para comprender la escena?, ¿respetan las máximas conversacionales?

Título de la actividad: UN DIÁLOGO DE PELÍCULA		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Diálogo/Historieta		Tipo de actividad: Expresión escrita/Expresión multimodal
Duración de la actividad: dos clases		
<p><i>Requerimiento técnico:</i> Ninguna computadora en el aula. Al menos, una computadora por grupo. ✓ <b>Al menos, una computadora cada dos estudiantes.</b></p>	<p><i>Conectividad:</i> ✓ <b>Con acceso a Internet,</b> si trabajan con <b>Pixton.</b> ✓ <b>Sin acceso a Internet,</b> si utilizan <b>HagaQué</b> o <b>TBO.</b></p>	<p><i>Recursos digitales que se utilizarán:</i> Sitios web: <b>Pixton</b> (<a href="http://www.pixton.com/es/">http://www.pixton.com/es/</a>): aplicación web gratuita que permite crear y publicar historietas. <b>HagaQué</b> (<a href="http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque/downloads.php?lang=pt-BR">http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque/downloads.php?lang=pt-BR</a>): software para crear historietas; es gratuito y puede instalarse en Windows. <b>TBO</b> (<a href="https://live.gnome.org/TBO">https://live.gnome.org/TBO</a>): software para crear y editar historietas; es gratuito y se puede instalar en Ubuntu (una de las distribuciones de Linux).</p>

## LOS TEXTOS EXPOSITIVO-EXPLICATIVOS

En otras propuestas del libro ya trabajamos con secuencias explicativas. Por lo tanto, en este recorrido, aprovecharemos para repasar algunos rasgos característicos de su estructura, así como también para examinar los procedimientos y estrategias discursivas más frecuentes de este tipo textual.

Recordemos que tanto Werlich (1975) como Adam (1992) incluyen la explicación en sus tipologías. Entre los tipos textuales básicos, el primero reconoce la existencia de una *base textual expositiva*, “la cual se relaciona con la capacidad humana de aprender a partir de conceptos y de operaciones de análisis y de síntesis” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008: 298). El segundo propone la *secuencia explicativa* como característica del ámbito de la didáctica, en tanto sirve para la transmisión y la construcción del conocimiento (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008).

Para trabajar el tipo textual expositivo-explicativo, les sugerimos comenzar presentando en clase algún video de la serie *Entornos invisibles de la ciencia y la tecnología*, de **Canal Encuentro**<sup>32</sup>. También podrá ser algún micro de **Discovery videos**<sup>33</sup> o de **Animal Planet**<sup>34</sup>. Cualquiera de estas posibilidades nos permitirá iniciar un análisis con los alumnos acerca de cuál es el tema que se expone, qué problema se explica, cuáles son los recursos que se emplean para que, al final del video, la audiencia logre comprender ese proceso o fenómeno.

32 *Entornos invisibles de la Ciencia y la Tecnología*, Canal Encuentro. [en línea] <[http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/detallePrograma?rec\\_id=50681&capitulo\\_id=50684](http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/detallePrograma?rec_id=50681&capitulo_id=50684)> [Consulta: junio de 2013].

33 **Discovery videos**: <http://www.tudiscovery.com/video>

34 **Animal Planet**: <http://animalplanet.tudiscovery.com>

Será importante hacer notar a los alumnos que cualquier secuencia explicativa supone una relación asimétrica, es decir, una disparidad de saberes entre quien desarrolla la explicación (el experto) y quien la solicita y/o busca comprenderla. Si el desarrollo cumple el objetivo de aclarar y de hacer saber, entonces, ambos interlocutores quedarán en una situación equilibrada con respecto a sus conocimientos.

Así, después del visionado y a partir de este relevamiento inicial de características del tipo textual expositivo-explicativo, podremos repasar la estructura general que siguen estas secuencias. Por ejemplo, será necesario hacer hincapié en que se organizan a partir de una pregunta-problema (*¿qué es la pasteurización?*, *¿por qué el año tiene 365 días?*, *¿cómo aprenden a hablar los niños?*, etcétera), enunciada en forma explícita o implícita. Asimismo, según la situación comunicativa y/o el género discursivo que estemos analizando, esta pregunta-problema puede ser iniciada por el mismo enunciador o puede surgir a partir de un pedido de aclaración por parte de la audiencia.

### ¿CÓMO SE ORGANIZA UNA SECUENCIA EXPLICATIVA?

Comúnmente, la estructura general de una secuencia explicativa sigue este esquema:

1. Formulación explícita o implícita de la pregunta-problema.
2. Desarrollo de la respuesta y del esquema explicativo.
3. Síntesis, conclusión y/o evaluación de la explicación.

*Entornos invisibles de la ciencia y la tecnología* es un ciclo producido por Canal Encuentro. Sus episodios pueden resultar muy interesantes para plantear preguntas-problema que lleven al desarrollo de secuencias expositivo-explicativas.



Vale recordar que, también, según los diferentes géneros discursivos o según las características de la situación comunicativa, estos momentos o elementos de la estructura pueden hacerse presentes de manera más o menos implícita. En cualquier caso, siempre encontraremos alguno de los siguientes procedimientos o estrategias discursivas para desarrollar la explicación.

### Procedimientos y estrategias para desarrollar una explicación

- **Definición:** adjudica atributos al objeto/tema de la explicación en función de características genéricas y/o de rasgos diferenciales. Para introducir una definición, suelen emplearse las siguientes expresiones: *se define como, se llama, se denomina, es*, etcétera.
- **Clasificación:** distribuye y ubica el objeto/tema de la explicación en diferentes grupos y/o según diferentes criterios (similitudes y diferencias, de lo particular a lo general, etcétera).
- **Reformulación:** a la manera de los discursos pedagógicos, transforma cierta información del texto para que resulte más inteligible; por esto, supone algún grado de redundancia o de repetición para acercar la aclaración al interlocutor. *Es decir, esto es, en otras palabras, quiero decir* son algunos de los marcadores característicos para introducir una reformulación.
- **Uso de citas:** tiene como finalidad dar fundamento a la explicación mediante la voz autorizada de científicos, de investigadores o de expertos.
- **Ejemplificación:** busca apoyar la explicación en otros hechos, casos o experiencias concretas cercanas al interlocutor. *Por ejemplo, entre otros casos, a saber* suelen funcionar como conectores que abren paso a la enunciación de ejemplos.
- **Analogía:** ilustra una relación de semejanza entre seres, conceptos o situaciones diferentes; así, suele ser más viable para el interlocutor comprender lo más lejano o abstracto a través de situaciones equivalentes más cercanas o materiales.
- **Ilustraciones:** en el caso de los textos multimodales, las fotos, los dibujos, los esquemas, los gráficos, contribuyen también –a modo de ejemplificación o analogía– al desarrollo de la explicación. En el capítulo sobre lectura trabajaremos en detalle sobre el papel de este tipo de recursos en los textos discontinuos (mapas, afiches, infografías).

A partir de la caracterización anterior, será útil trabajar junto con los alumnos la presencia de estos recursos o procedimientos en el video con el que comenzamos el recorrido. Asimismo, luego de haberlos identificado, podremos analizar los efectos de sentido que aporta cada uno a la secuencia explicativa.

Para cerrar este trabajo con las secuencias expositivo-explicativas, pueden proponer a los alumnos la actividad que se detalla a continuación. Se articula en dos etapas: podrán desarrollar ambas en forma de secuencia, o solo una de ellas. Si deciden desarrollar la enciclopedia de curiosidades (segunda etapa), recuerden crear previamente la wiki (en **Wikispaces**), invitar a todos los alumnos y “promoverlos como organizadores” para que puedan crear y editar las páginas. Es importante que reserven la página de inicio (*home*) como un espacio de presentación para la “Curipedia”. Podrán incluir allí una introducción sobre el proyecto y también un índice organizador de todos los artículos temáticos.

**Wikispaces** es una plataforma web gratuita para trabajar con wikis. Solo hace falta registrarse y crear una cuenta para comenzar a usarla. Para la "Curiopedia", pueden construir su wiki en **Wikispaces**.



El objetivo de esta actividad es escribir y diseñar entre todos una "Curiopedia": una enciclopedia de curiosidades destinada a niños de primaria.

1. Anoten en el pizarrón el nombre de objetos o de fenómenos sobre los que les gustaría conocer en detalle cómo funcionan o por qué razones se producen. Por ejemplo:

- ¿Cómo funciona un microondas, un reloj despertador, un termómetro...?
- ¿Cómo se fabrica una lata de gaseosa, un alfajor, una pasta dental con rayas?
- ¿Por qué bostezamos? ¿Por qué hay lenguas en peligro de extinción?

2. Cada uno de ustedes elegirá una de estas preguntas y se pondrá a investigar en Internet, en libros, en artículos de revistas; también podrán consultar a expertos en el tema. Pueden recolectar imágenes, videos, entrevistas y fragmentos de textos. Tomen notas de toda la información que encuentren.

### Primera etapa: explicar con imágenes y palabras

1. Después de haber reunido la información y de haber encontrado una respuesta a su interrogante curioso (¿por qué...?, ¿cómo...?), organicen todos los datos para responder con claridad a la pregunta inicial. Para esto, podrán crear un afiche en **Glogster**<sup>35</sup>.

2. Compartan el afiche creado con sus compañeros. Analicen cómo utilizó cada uno los recursos verbales e icónicos (fotos, videos, tipografías) para desarrollar la explicación.



Esquema de contenidos sugerido para crear el afiche o póster explicativo en **Glogster**.

### Segunda etapa: construir la curiopedia

1. Luego de esta puesta en común, elijan un afiche desarrollado por un compañero. Analicen la información y busquen más datos para completar la explicación.
2. Inicien sesión en **Wikispaces** y abran la wiki creada por el docente para este proyecto.
3. Cada uno creará una página en la wiki. Pueden ponerle como título la misma pregunta del afiche.
4. Comiencen insertando el afiche de **Glogster** que creó su compañero. A continuación, desarrollen un texto explicativo que complemente la explicación del póster. Se trata de "poner en palabras" lo que muestran las imágenes y los videos del *glog*. Agreguen otros ejemplos, otras citas, las referencias bibliográficas correspondientes, algún enlace externo o algún enlace a otro artículo de la misma "Curiopedia" y, si es necesario, incluyan algunas imágenes nuevas.



9. Una vez que tengan su artículo listo, recorran los artículos de otros compañeros para revisar la expresión, los enlaces y las referencias a las fuentes citadas.
10. No olviden revisar y completar entre todos la presentación de la "Curiopedia" en la página de inicio (*home*), y entonces sí... ¡difundan su producción entre amigos, familiares y otros cursos de la misma escuela!

**Glogster** es una aplicación web que permite crear afiches y pósters (*glogs*) multimedia, para ser impresos o publicados en la Web (pueden insertarse en blogs, sitios web, wikis, etc.). Para trabajar en **Glogster**, es necesario registrarse con una cuenta de correo electrónico o iniciar sesión con una cuenta de **Google**.

**Título de la actividad:** CURIOPEDIA, UNA WIKI DE CURIOSIDADES

<b>Modo/Tipo textual/Género discursivo:</b> Escrito, imagen/Expositivo-explicativo/Afiche, entrada de enciclopedia		<b>Tipo de actividad:</b> Expresión escrita/Expresión multimodal
<b>Duración de la actividad:</b> tres clases		
<b>Requerimiento técnico:</b> Ninguna computadora en el aula. Al menos, una computadora por grupo. ✓ <b>Al menos, una computadora cada dos estudiantes.</b>	<b>Conectividad:</b> ✓ <b>Con acceso a Internet.</b> Sin acceso a Internet.	<b>Recursos digitales que se utilizarán:</b> Sitios web: <b>Glogster</b> ( <a href="http://edu.glogster.com">http://edu.glogster.com</a> ): aplicación web gratuita para crear afiches y pósters multimedia. <b>Wikispaces</b> ( <a href="http://www.wikispaces.com">http://www.wikispaces.com</a> ): plataforma para la creación de wikis educativas.

## LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Sabemos que el tipo textual argumentativo se encuentra presente en diferentes formas (como secuencias dominantes, secundarias o incrustadas) en varios géneros discursivos: notas de opinión, editoriales, críticas de arte, mesas redondas, debates, foros, blogs, entre otros. Tanto Werlich (1975) como Adam (1992) incluyen este tipo textual básico en sus propuestas de clasificación; observan que su función es la de crear relaciones entre conceptos o afirmaciones del hablante, con el fin de *hacer creer y/o hacer hacer* algo a un interlocutor (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2008).

En el capítulo anterior, a propósito del género debate, nos aproximamos a las características de las secuencias argumentativas; también, en función de las prácticas de oratoria, planteamos algunos momentos de la retórica clásica que pueden servir como guía para planificar una exposición oral. Aquí desplegaremos algunos rasgos más de la estructura y de las estrategias discursivas más frecuentes del tipo textual argumentativo y retomaremos, para eso, las operaciones retóricas que se ponen en funcionamiento en la construcción de estas secuencias.

Podemos comenzar este recorrido con la lectura del texto de Eduardo Sacheri, “Mito y realidad del 2 a 0”<sup>36</sup>, en el que se desarrolla una argumentación acerca de este particular resultado en el fútbol. También podríamos seleccionar un editorial periodístico en video o audio y, a modo de disparador, compartirlo en clase con los alumnos. Sugerimos aquí buscar algún material que se centre en la voz de un solo enunciador (una nota de opinión, una alocución parlamentaria, una crítica de cine) y tratar de evitar la elección de un debate: analizar las características del discurso polémico puede ser muy rico, pero siempre resulta más provechoso luego de haber examinado en detalle las secuencias argumentativas.

Las primeras preguntas para organizar nuestro análisis podrían ser: ¿cuál es el objetivo del enunciador?, ¿qué busca lograr en el auditorio?, ¿sobre qué tema discute?, ¿están de acuerdo con su punto de vista? Así, podríamos identificar el discurso argumentativo a partir de las siguientes características:

- el enunciador se dirige a un auditorio (más o menos explícito) con el fin de convencerlo de la razón en sus argumentos;
- el enunciador busca persuadir a su auditorio para que le dé la razón y adhiera a su punto de vista;

36 Sacheri, E. (2003). “Mito y realidad del 2 a 0”. En *Plan Lectura 2009*, Colección “Escritores en escuelas”, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2009 [en línea] <<http://planlectura.educ.ar/pdf/literarios/sacheri.pdf>> [Consulta: junio de 2013].

- las premisas de la argumentación no son verdaderas o falsas, sino verosímiles; es decir, se apoyan en una opinión que descansa en un sistema de valores y no en una verdad;
- la eficacia de la argumentación se centra en una acertada construcción del auditorio (entender sus creencias, sus emociones, sus opiniones);
- las estrategias de la argumentación se basan tanto en la racionalidad (un fundamentación lógica) como en la emotividad (tienen como objetivo conmover y apelar a la sensibilidad del auditorio).

Mientras puntualizamos estos aspectos de la argumentación, podemos retomar el texto de Sacheri o el video o audio elegido para buscar ejemplos concretos de cada uno de estos rasgos. Sugerimos guiar la búsqueda a partir de las siguientes preguntas: ¿cuál es el auditorio previsto en el artículo de Sacheri?, ¿cuál es el punto de vista sobre el que el enunciador intenta convencer al lector?, ¿en qué premisas socialmente aceptadas se apoya?, ¿cuáles son las estrategias racionales y emotivas que se emplean en el texto?

## LA ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN

Para analizar la estructura de los textos argumentativos, podemos recurrir a tres de los cinco momentos u operaciones de la retórica clásica: la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio*. No incluimos aquí la *memoria* y la *actio* ya que, como vimos en el capítulo sobre oralidad, estas se relacionan directamente con la oratoria (la exposición oral de discursos argumentativos y/o explicativos).

Les proponemos, entonces, repasar junto con los alumnos cada una de estas tres etapas del proceso retórico. Siempre será provechoso analizarlas junto con los recursos que tomamos como punto de partida (el texto de Sacheri, el audio o el video).

### (1) La *inventio*: encontrar qué decir

La *inventio* consiste en encontrar las ideas y los argumentos para dar validez a una posición, a una tesis. No se trata de inventar sino de buscar las pruebas y los recursos necesarios para que el orador pueda convencer al auditorio de que tiene razón. En esta etapa, se abren dos líneas: una *lógica*, que busca convencer y ofrecer pruebas que demuestran la razón de los argumentos; otra *psicológica*, que busca conmover o emocionar al auditorio. Por esto último, es fundamental para el orador conocer cómo es ese lector o esa audiencia a la que se dirigirá.

Podemos analizar junto con los alumnos los diferentes tipos de pruebas que se ofrecen en los textos argumentativos y determinar si son *extra-técnicas* o *(intra)técnicas*. Recordemos lo siguiente:

- las *pruebas extra-técnicas* consisten en datos del afuera (estadísticas, cifras o testimonios en bruto, que no dependen del orador);
- las *pruebas (intra)técnicas* son producto del tipo de razonamiento que lleve adelante el orador: inductivo (generalizar a partir de ejemplos) o deductivo (*entimemas*, es decir, un silogismo del que se omite su premisa mayor).

A partir de esta reflexión sobre la *inventio*, podremos hacer hincapié en clase en la necesidad de argumentar a partir de pruebas que seleccionamos y organizamos cuidadosamente, sobre todo en función del auditorio al que queremos convencer. Podremos demostrar así a los alumnos que una buena secuencia argumentativa no se construye “de la nada”.

## (2) La *dispositio*: el orden del discurso

La *dispositio* consiste en encontrar un orden a la argumentación. Según la *dispositio* clásica, el discurso se estructura en cuatro momentos: mientras que el *exordio* y el *epílogo* se centran en conmover y emocionar al auditorio, la *narratio* y la *confirmatio* tienen como finalidad convencer y demostrar la razón de los argumentos. Veamos el esquema siguiente:



- El **exordio** y el **epílogo** están destinados a abrir y a cerrar el discurso argumentativo, respectivamente. En el *exordio* se distinguen, a su vez, dos momentos clave: uno está destinado a “captar la benevolencia del auditorio” (*captatio benevolentiae*); el otro se aboca a anunciar cómo se desarrollará la exposición (las partes del discurso). El *epílogo* suele buscar un golpe de efecto, con el fin de que el cierre del discurso resulte emotivo y memorable para el auditorio.
- La **narratio** tiene como objetivo describir los hechos que aparecen involucrados en el problema. Aunque no se trata de una narración, la presentación puede seguir un orden cronológico o algún otro orden que resulte claro y que prepare al auditorio para la exposición de los argumentos. En cualquier caso, la *narratio* debe ser breve y verosímil.
- La **confirmatio** es el momento de la exposición de los argumentos, en el que se presentan las pruebas formuladas y organizadas durante la *inventio*. En la confirmatio, se comienza por definir el problema (*propositio*); luego, se exponen los argumentos (*argumentatio*), siempre procurando que los más débiles pasen desapercibidos; y finalmente se plantea una suerte de discusión o diálogo ficticio (*altercatio*) en el que el orador se enfrenta con posibles argumentos opuestos.

El estudio de los momentos de este esquema de la *dispositio* clásica nos permitirá reflexionar junto con los alumnos acerca del trabajo previo que requiere desarrollar un escrito argumentativo o una exposición oral. Podremos debatir así cómo un discurso bien organizado y articulado resulta más convincente que aquel que, aunque quizás con ideas ingeniosas o pruebas contundentes, no consigue persuadir al auditorio. Un actividad de cierre interesante para esta reflexión sobre la *dispositio* puede ser el análisis de un alegato en alguna serie policial.

También puede ser un buen momento para reflexionar acerca del valor de los conectores argumentativos y para llevar adelante algún tipo de actividad sobre cohesión y coherencia textual. En las páginas siguientes, encontrarán algunas propuestas para trabajar estos contenidos.

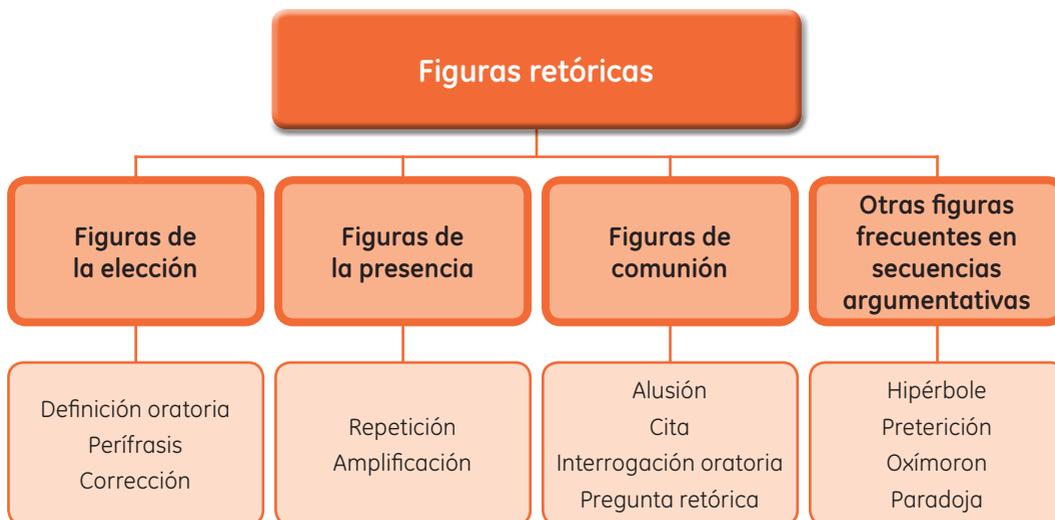
### (3) La *elocutio*

La *elocutio* consiste en “poner en palabras los argumentos, recurriendo al auxilio de las figuras, que embellecen el discurso y aumentan su capacidad persuasiva” (Alvarado y Yeannoteguy, 1999: 76). En este sentido, vale la pena recordar que, en muchos casos, el papel de las figuras

retóricas ha sido reducido al lugar de mero artificio decorativo para adornar el discurso; en otros casos, el afán de ordenarlas en taxonomías perdía de vista el hecho de que no siempre la misma forma significa lo mismo en diferentes contextos.

Aquí, siguiendo a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989: 269), nos centraremos en “mostrar en qué y cómo el empleo de ciertas figuras determinadas se explica por las necesidades de la argumentación”. Con este mismo objetivo, podemos repasar con los alumnos el texto de Sacheri, el video o el audio que tomamos como punto de partida para ir identificando las diferentes figuras y la función argumentativa que desempeñan para convencer a la audiencia acerca de la posición planteada.

A continuación, haremos un breve repaso por ciertas figuras retóricas, siguiendo la categorización que plantean Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989). Estos autores las agrupan según el efecto argumentativo que ellas implican en la presentación de los datos: (a) el de imponer o sugerir una elección o una interpretación acerca del objeto del discurso, (b) el de aumentar la presencia del objeto del discurso o (c) el de realizar la comunión con el auditorio, es decir, crear o confirmar una afinidad con sus lectores o con su audiencia mediante procedimientos literarios o referencias a una cultura, una tradición o un pasado comunes.



Selección de figuras retóricas basada en Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. ([1958] 1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

### Figuras argumentativas<sup>37</sup>

#### FIGURAS DE LA ELECCIÓN

**Definición oratoria:** como vimos en las secuencias explicativas, la definición adjudica atributos al objeto o tema en función de características genéricas y/o de rasgos diferenciales. En el caso de la definición oratoria, se utiliza la estructura de la definición no para proporcionar el sentido de una palabra, sino para destacar algún aspecto específico de ese concepto o idea.

**Perífrasis:** como figura, consiste en nombrar a través de un rodeo de palabras alguna entidad o concepto; en su función argumentativa, se utiliza a veces para evitar pronunciar un nombre propio o para calificar de una manera específica a alguien en el discurso. Por ejemplo, “poco hombres” en lugar de “cobardes” (Sacheri, 2003: 5).

**Corrección:** consiste en reemplazar una palabra por otra para precisar la interpretación que se da en ese contexto. Por ejemplo: “... puede ser por televisión, o escuchándolo por radio, pero digamos mejor que está viéndolo en la cancha” (Sacheri, 2003: 5).

#### FIGURAS DE LA PRESENCIA

**Repetición:** además de duplicar el efecto de presencia del objeto del discurso, sirve para revalorizar el segundo enunciado del término repetido. Por ejemplo: “Promete ser más bueno. Promete enojarse menos con el prójimo. Ser buen padre y buen hijo y buen esposo. Promete disfrutar de la vida...” (Sacheri, 2003: 6).

**Amplificación:** consiste en intensificar el sentido del argumento mediante una enumeración acumulativa de los hechos. Por ejemplo: “... para sentirse totalmente tranquilo, absolutamente feliz, completamente seguro, inquebrantablemente a salvo...” (Sacheri, 2003: 7).

#### FIGURAS DE COMUNIÓN

**Alusión:** consiste en evocar algo sin designarlo específicamente, pero cuyo conocimiento resulta familiar (afectivamente y hasta marcador de orgullo) a los miembros del auditorio. Podemos analizar distintos ejemplos de alusión en la construcción del texto de Sacheri, “Me van a tener que disculpar”, 2000.

**Cita:** tal como vimos entre las estrategias de las secuencias explicativas, las citas tienen como finalidad invocar la voz autorizada de expertos. Como figuras argumentativas de comunión, en cambio, estas se emplean con el objetivo de señalar un arraigo común en la cultura entre orador y auditorio. Así, las máximas y los refranes cumplen esta función. Por ejemplo: “Uno lo perdonará, dulce, tal vez risueño, porque errare humanum est, y pobre otario no sabe lo que hace, por eso es árbitro” (Sacheri, 2003: 6).

**Interrogación oratoria:** sin pretender asegurarse una aprobación, consiste en pedir al auditorio e incluso al adversario que participe en la toma de posición que busca resolver el orador. Por ejemplo: “Siguiendo ese razonamiento: ¿es preferible tener un solo gol de ventaja, para que al primer descuido te empaten el partido?” (Sacheri, 2003: 5).

Nótese la diferencia con la **pregunta retórica**, que se formula sin esperar respuesta; esta obliga al interlocutor a acordar con la respuesta implícita y, por lo tanto, refuerza y reafirma el punto de vista del orador. Por ejemplo: “¿Hay algo tan lindo en la vida como no necesitar nada más que lo que ya se tiene?” (Sacheri, 2003: 7).

37 Esta selección de figuras se basa en Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. ([1958] 1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

### OTRAS FIGURAS FRECUENTES EN LAS SECUENCIAS ARGUMENTATIVAS<sup>38</sup>

**Hipérbole:** figura que consiste en exagerar un aspecto de la realidad, ya sea por exceso o por defecto. Por ejemplo: *"Tanto dolor se agrupa en mi costado que, por doler me duele hasta el aliento"* (Miguel Hernández).

**Preterición:** figura que consiste en aparentar que se quiere omitir aquello mismo que se dice. Por ejemplo: *No voy a mencionar todos sus defectos, como la falta de preparación, el atropello, el descuido en la manera de hablar...*

**Oxímoron:** figura que reúne en un mismo sintagma dos palabras o expresiones de significado opuesto y dan origen a un nuevo sentido. Por ejemplo: *"es hielo abrasador, es fuego helado, /es herida que duele y no se siente"* (Francisco de Quevedo).

**Paradoja:** figura de pensamiento que consiste en utilizar expresiones o frases que implican una contradicción lógica. Por ejemplo: *"Doy consejo, a fuer de viejo: /nunca sigas mi consejo"* (Antonio Machado).

Como cierre de este recorrido, les proponemos trabajar con los alumnos, en forma de taller, la consigna que detallamos a continuación. Recuerden crear previamente el muro en **Padlet**<sup>39</sup>, y compartir con todos el enlace para que cada alumno pueda escribir sus argumentos a favor y en contra. Asimismo, para que cada uno pueda publicar su texto de opinión en el blog, preparen una entrada con un texto disparador. De esta manera, podrán intercambiar entre todos sus comentarios-respuesta a favor o en contra del tema elegido.



**Padlet** es una aplicación web que permite expresar ideas acerca de un tema de manera sencilla. Funciona como una pizarra colaborativa (a la manera de una wiki) en la que un grupo puede compartir en forma simultánea cualquier tipo de contenido (imágenes, videos, documentos, textos). Para trabajar en **Padlet**, es necesario registrarse con una cuenta de correo electrónico o iniciar sesión con una cuenta de **Google**.

38 Tomamos esta selección de otras figuras retóricas de Reale, A. y A. Vitale. (1995) *La argumentación. Una aproximación retórico-discursiva*. Colección "Cuadernos de Lectura". Buenos Aires: Ars Editorial.

39 **Padlet**: <http://padlet.com>



1. A partir del tema de argumentación acordado en el grupo (“¿Deben existir los zoológicos?” o “¿Las redes sociales facilitan la comunicación o promueven el aislamiento?”), piensen argumentos a favor y argumentos en contra.
2. En **Padlet**, a modo de torbellino de ideas, publiquen esos argumentos y lean los que van compartiendo sus compañeros.
3. Una vez que todos hayan escrito sus argumentos a favor y en contra, en pequeños grupos, organicenlos según diferentes criterios. Para relacionar y jerarquizar estas ideas en forma visual, podrán crear un mapa conceptual con el software **CmapTools**<sup>40</sup>. Tomen en cuenta el esquema de organización del discurso argumentativo (la *dispositio*) que proponía la retórica clásica.
4. Con el mapa conceptual a la vista, escriban en un documento borrador un texto de opinión (entre diez y quince líneas) como respuesta a la pregunta inicial (“¿Deben existir los zoológicos?” o “¿Las redes sociales facilitan la comunicación o promueven el aislamiento?”). En este texto, deberán incluir, por lo menos, dos de las figuras argumentativas trabajadas en clase.
5. Publiquen sus opiniones como respuesta a la entrada del *blog* que compartió el docente con ustedes. A lo largo de la semana, no olviden leer y responder a las opiniones de sus compañeros, para crear así un intercambio de ideas respetuoso y productivo entre todos.

**Wordpress**, al igual que **Blogger**, es una plataforma web gratuita para desarrollar blogs. Solo hace falta registrarse y crear una cuenta para comenzar a usarla.



**CmapTools Help**

**Nótese que las opciones en VERDE no están presentes en la versión de CmapLite.**

- Usando CmapTools (Video)
- Crear un Cmap
- Adicionar un Concepto
- Crear Proposiciones: (Video)
  - Desde un Concepto
  - A Partir de Conceptos Existentes
- Guardar un Cmap
- Abrir un Cmap
- Crear una Carpeta (Video)
- Trabajando con Recursos: (Video)
  - Arrastrar Recursos
  - Importar Recursos
  - Adicionar y Editar Enlaces a Recursos
  - Manipular Enlaces de Recursos Existentes
- Modificar Líneas de Enlace
- Imprimir un Cmap
- Ver Cmap como una Página Web
- Cambiar el Idioma

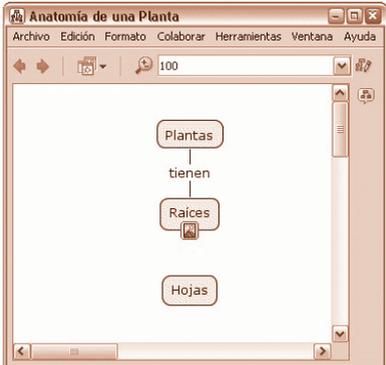
- Cambiar Colores
- Cambiar Fuentes y Tamaños
- Adicionar Flechas
- Usar Nodos Anidados y Asociaciones
- Cambiar Fondos
- Personalizar Estilos
- Enlazar Proposiciones entre Cmaps
- Usar Diseño Automático
- Añadir Anotaciones e Información
- Copiar un Cmap en Sitios
- Controlar Permisos y Accesos
- Exportar un Cmap como Imagen
- Exportar un Cmap como Página Web

### Modificar Líneas de Enlace

4pt Bezier   3pt Bezier   Splines   Vectores   Añadir Puntos de Control

En un mapa abierto:

Modificar las líneas de enlace puede usarse para añadir nuevos diferentes técnicas para enlazar nuevos conceptos a proposición para esta operación.



**CmapTools** es un software gratuito, desarrollado por el *Institute for Humane & Machine Cognition* (Florida, Estados Unidos), que permite crear mapas conceptuales de cualquier tipo. Funciona en diferentes sistemas operativos (Windows, Linux y Mac) y posibilita el trabajo colaborativo en la web. Los mapas creados en **CmapTools** permiten insertar recursos de audio, video, texto y luego ser exportados en distintos formatos: gráficos, PDF o páginas web.

Título de la actividad: ¿A FAVOR O EN CONTRA?		
<p style="text-align: center; color: #f4a460;">Modo/Tipo textual/Género discursivo:</p> <p style="text-align: center;">Escrito, imagen/Argumentativo/Opinión en un blog</p>	<p style="text-align: center; color: #f4a460;">Tipo de actividad:</p> <p style="text-align: center;">Análisis de argumentos/Expresión escrita</p>	
Duración de la actividad: tres clases		
<p><u>Requerimiento técnico:</u> Ninguna computadora en el aula. Al menos, una computadora por grupo. ✓ Una computadora por estudiante.</p>	<p><u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.</p>	<p><u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Sitios web: <b>Padlet</b> (<a href="http://padlet.com">http://padlet.com</a>): aplicación web gratuita que funciona como una pizarra o una hoja de papel en la que se puede apuntar cualquier tipo de contenido (textos, imágenes, videos, audios, etcétera). <b>CmapTools</b> (<a href="http://cmap.ihmc.us/support/help/espanol/">http://cmap.ihmc.us/support/help/espanol/</a>): software para crear esquemas y mapas conceptuales; es gratuito, puede instalarse en diferentes sistemas operativos y permite trabajar en forma colaborativa. <b>Blogger</b> (<a href="http://www.blogger.com/start?hl=es">www.blogger.com/start?hl=es</a>). <b>Wordpress</b> (<a href="http://es.wordpress.com/">http://es.wordpress.com/</a>): plataformas web gratuitas para crear blogs.</p>

## ESCRIBIR Y REESCRIBIR: ¿UNA VERSIÓN DE CIERRE O UNA VERSIÓN FINAL?

En las consignas propuestas en este capítulo, como dijimos, nos apoyamos en una modalidad de trabajo específica: el taller de escritura, una forma de “aprendizaje grupal de la escritura, con un coordinador que propone una ejercitación, y en la que el grupo de pares funciona como lector crítico de los textos producidos” (Alvarado y Pampillo, 1988: 21).

Estos recorridos se plantean como oportunidades para desarrollar producciones que sean leídas en función de la adecuación al género, a la audiencia, y de las que surjan situaciones para reflexionar acerca de nociones teóricas que resulten necesarias a la práctica. Así, el repaso de algunos contenidos que sugerimos para cada propuesta no debe ser “impartido”, sino socializado en función de las inquietudes y de los caminos que transite cada grupo para resolver las actividades.

También, pensamos las consignas como espacios concretos para la apropiación crítica de las TIC. Buscamos superar la limitación de imaginarnos únicamente como consumidores de tecnologías para afianzarnos en un lugar de escritores multimodales, cuyas herramientas de trabajo se ampliaron y ahora –además del lápiz, el cuaderno, el pizarrón– comprenden las aplicaciones web, los teléfonos celulares, los teclados y las pantallas.

¿Cómo poner en común, entonces, estas producciones? Nuestra propuesta es leerlas a partir de la especificidad de los géneros digitales y de la multimodalidad; descubrir las diferencias que estos textos establecen con otras producciones exclusivamente orales o exclusivamente escritas. Las cuestiones acerca de las pautas y las normas propias del código escrito (la puntuación, la ortografía, el léxico, etcétera) seguramente emergerán como consultas espontáneas y genuinas gracias a esa ecuación ventajosa que nos ofrece la Web 2.0: escribir-leer-publicar. La construcción de textos a partir de situaciones comunicativas genuinas, la ampliación real del público lector y el aprendizaje grupal a partir de la escritura colaborativa pueden funcionar como favorables pre-textos.