

La lectura y la escritura en un mundo cambiante

Seminario del Departamento de Español, Universidad de Sofía, Tokio 11/12-12-2009

Daniel Cassany

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge

Universitat Pompeu Fabra C. Roc Boronat, 138 08018 BARCELONA

Despatx: 53.606. Tel. (34) 93 542 22 53; Fax. (34) 93 542 16 17

Correo electrónico: daniel.cassany@upf.edu

Web: http://www.upf.es/pdi/df/daniel_cassany/

Literacitat crítica: <http://www.upf.edu/df/recerca/grups/grael/LC/index.html>

Bloc sobre la lectura en línia: <http://lekenlin.blogspot.com/>

Bloc sobre l'emigració digital: <http://www.emigrantdigital.blogspot.com/>

Bloc sobre L2: <http://exploradorl2.blogspot.com/>

Programa:

Conferencia inicial. *La lectura y la escritura en ELE en un mundo digitalizado.* 11-12-09. 18-19.30h.

Resumen: Se presentarán sucintamente las diferentes aproximaciones con que se estudian hoy en día las prácticas letradas en L2/ELE y su aprendizaje y enseñanza: la perspectiva lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. También se presentarán los cambios más trascendentes que las TIC han operado sobre uso del discurso escrito.

Taller 1º: *La lectura crítica en ELE.* 12-12-09. 11.45-13.15h.

Contenido: Aportaciones didácticas de las investigaciones lingüística, psicolingüística y sociocultural a la enseñanza de la lectura en ELE. La práctica de la lectura intensiva en el aula en papel y en línea: tipos de tareas, organización e instrucciones, recomendaciones. La lectura extensiva o fuera del aula: bibliotecas, dinamización de las lecturas, lecturas graduadas. La evaluación de la lectura.

Taller 2º: *La escritura en ELE.* 12-12-09. 14.45-16.15h.

Contenido: El uso de la escritura como herramienta de aprendizaje en ELE: para comunicar por escrito, para reflexionar sobre la lengua y para apoyar el desarrollo de otras habilidades. El aprovechamiento de recursos informativos (centros de redacción, wikipedias, buscadores) y lingüísticos (córpora de textos, verificadores ortográficos, correctores de estilo, diccionarios en línea) para escribir en línea y en papel.

Taller 3º: *La práctica de los géneros discursivos electrónicos.* 12-12-09. 16.30-18h.

Contenido: La lectura y la escritura en cada uno de los principales géneros discursivos electrónicos en la enseñanza de ELE.: sincrónicos (chat) y asincrónicos (correo electrónico, foros, blogs, fotologs, wikis). El uso de plataformas de aprendizaje (Moodle) y de tareas específicas (WebsQuest y cazas del tesoro).

Bibliografía orientadora:

Lectura

♥♥ ALDERSON, J. Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.

♪ CASSANY, D (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

♪ CASSANY, D. (2008a) *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta: México.

♪ CASSANY, D. (2006) *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- GRABE, William. (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ♥ GRABE, William y Fredicka L. STOLLER (2002) *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.
- LANKSHEAR, Colin y KNOBEL, Michele. (2006) *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nova York: McGraw Hill. 2ª edición: 2008. Versión en español de la segunda edición: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación. 2008.
- PARODI, Giovanni. (2005) *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- WARSCHAUER, Mark. (1999) *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WOLF, Maryanne. (2007) *Proust and the Squid*. Versión española: *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B. 2008.
- ♥♥ ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. Ed. (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Expresión escrita:

- ♫ CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita L2/ELE*. Madrid: Arco Libros. 2005.
- ♥♥ MATSUDA, P. K.; CANAGARAJAH, A. S.; HARKLAU, L.; HYLAND, K.; WARSCHAUER, M. (2003) "Changing currents in second language writing research: A colloquium.", *Journal of Second Language Writing*, 12, 151-179.
- ♥♥ GUASCH, Oriol. (2001) *L'escriptura en llengües estrangeres*. Barcelona: Graó.
- ♥♥ HYLAND, Ken (2000) *Disciplinary Discourses. Social Interaction in Academic Writing*. Longman.
- ♥♥ HYLAND, Ken. (2002) *Teaching and Researching Writing*. Longman.
- ♥♥ VÁZQUEZ, Graciela, coord. (2001), ADIEU. *Discurso Académico en la Unión Europea*. Tres volúmenes y un CD: Guía didáctica del discurso académico escrito, El discurso académico oral y Actividades para la escritura académica, Madrid, Edilumen. En la red: <http://www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu/> <8-6-09>

Conferencia inicial. La lectura y la escritura en un mundo cambiante

Resumen breve:

Varios aspectos socioculturales y económicos (globalización, deslocalización), tecnológicos (Internet) y políticos (democratización) han operado cambios trascendentales en las prácticas lectoras contemporáneas. Hoy leemos mucho más que ayer y leemos textos más diversos, procedentes de cualquier punto del planeta, de culturas, ideologías, etnias, religiones e ideologías diversas. Cada vez leemos más en línea, géneros electrónicos nuevos, que sustituyen o modifican nuestras formas tradicionales de leer. Hoy estamos rodeados de más basura escrita, puesto que muchos países gozan de libertad de opinión y difundir cualquier idea es más fácil que antes y está al alcance de muchas más personas, en línea o en papel (algo más difícil). En consecuencia, leer hoy es más difícil que ayer. Sin duda hoy es mucho más necesario que ayer poder adivinar "quién" se esconde detrás de un escrito, "qué" pretende y "para qué".

Del mismo modo, la lectura en lengua extranjera ha incrementado su importancia y su dificultad. Por un lado, en las ciudades occidentales, muchas prácticas habladas están empezando a usar varias formas de lectura y escritura electrónica (máquinas expendedoras, parking, cajeros, facturación de vuelos, etc.) que exigen un tipo de lectura particular. Por otro lado, el hecho de que en Internet podamos acceder a miles de documentos sobre cualquier tema, escritos en las grandes lenguas francas (inglés, francés, español, alemán, italiano) incrementa la frecuencia de lectura y también la dificultad de comprensión y uso de la información: a) debemos saber identificar nuestras necesidades de información de manera más clara; b) debemos saber navegar por la red, sabiendo usar los recursos disponibles; c) debemos poder evaluar la documentación encontrada, y d) debemos poder recuperar la ideología de los datos recabados. (Con "ideología" nos referimos aquí al conjunto de puntos de vista, valores, imaginarios o actitudes que inevitablemente adopta cualquier escrito.)

1. Leer en papel y leer en línea:

Leer en papel

- Gran cantidad de documentos, con acceso costoso, restringido y lento.
- Acceso lento.
- Controles habituales y estrictos de calidad de la forma y el contenido de los documentos.
- Aislamiento de cada documento: citas, referencias bibliográficas, diccionarios, etc. Intertextualidad retroactiva:
- Distinción clara de géneros discursivos y modos: libro / revista; biblioteca / librería / cine, etc.
- Monomodalidad: escritura, imagen, cómic, etc.
- Escasa interacción con el autor o los gestores del documento.

Leer en línea

- Cantidad muy superior de documentos, con acceso más barato y más abierto (a menudo).
- Acceso instantáneo o muy rápido.
- Sin control, con control relajado o con control equivalente a la publicación en papel.
- Interconexión entre los documentos. Intertextualidad explícita y proactiva.
- Difuminación de los géneros y los modos: en la pantalla todo parece ser lo mismo.
- Multimodalidad: textos que integran varios modos simultánea e interactivamente.
- Más posibilidades de interacción.

Taller 1º: La lectura crítica en ELE

Documento 1º: Destrezas de la comprensión lectora

El código escrito:

- Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.
- Pronunciar las letras del alfabeto.
- Conocer el orden alfabético de las letras.
- Saber cómo se pronuncian las palabras escritas.
- Poder descifrar la escritura manuscrita.

Palabras y frases:

- Reconocer las palabras las frases y acordarse de su significado semántico con rapidez.
- Reconocer que una palabra *nueva* tiene relación con una palabra *conocida*. Ej.: *blanquecino* - *blanco*.
- Reconocer la relación entre varias formas de la misma palabra: flexión nominal y verbal, derivación, composición, etc.
- Utilizar el contexto discursivo anterior y posterior para atribuir significado a una palabra nueva.
- Elegir la acepción adecuada de una palabra polisémica según el contexto discursivo.
- Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.
- Saber prescindir de las palabras nuevas que *no* son importantes para comprender un texto.

Gramática y sintaxis:

- Saber controlar la gramática de las diferentes partes de la frase.
- Identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
- Identificar los referentes de las anáforas y los díticos.
- Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.
- Referenciar las unidades léxicas con la realidad y enriquecer pragmáticamente las relaciones gramaticales. Ej.: *la camiseta de Marruecos*.

Texto y comunicación: el mensaje:

- Leer en voz alta.
- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- Entender el mensaje global.
- Identificar la idea o ideas principales.
- Saber buscar y encontrar datos específicos.
- Saber *leer entre líneas*, o sea, comprender ideas no formuladas explícitamente.
- Saber leer *detrás de las líneas*, o sea, recuperar la ideología o punto de vista del autor.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- Comprender el texto en todos sus detalles.
- Traducir determinadas expresiones a otras lenguas.
- Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.
- Poder seguir la organización del género discursivo (prospecto, carta, libro, web).

Práctica letrada:

- Conocer los roles que asumen autor y lector, la función del texto y su ámbito social.
- Tomar conciencia de las implicaciones de la lectura con la práctica social con que se relaciona.

- Darse cuenta de las instituciones en que se desarrolla la práctica de lectura, de los valores y las relaciones de poder que implica.
- Desarrollar una interpretación crítica de la práctica letrada, apropiarse de ella con fines personales y justos.
- Imaginar posibles otras interpretaciones del mismo texto, que harían otras personas de la comunidad: amigos, políticos, etc.

D. CASSANY; M. LUNA; G. SANZ. *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó. 1993.

Documento 2º: Estrategias básicas de lectura

<i>Skimming</i> o ojear	<i>Scanning</i> o lectura atenta
<p>Ojear la página, el formato (márgenes, huecos, gráficos), el diseño gráfico (tipografía, presentación).</p> <p>Ojear los apartados destacados: títulos, subtítulos, pies de foto y de gráfico, etc.</p> <p>Ojear los caracteres destacados: negritas, cursivas, mayúsculas (nombres propios, topónimos, siglas), cifras, etc.</p>	<p>Lectura atenta de aquella parte del texto en que se ha localizado la información-objetivo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo de la lectura es obtener una idea global del escrito. • No es una lectura lineal: se prescinde de la sintaxis y de la puntuación. Énfasis en nombres y verbos. • No sigue ningún orden establecido. El ojo salta continuamente de un punto a otro, delante y atrás. • Lectura rápida. 	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo es obtener un dato específico. • Lectura lineal, sintáctica, con puntuación. • Se suele leer de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Solo se altera este orden para releer o repasar. • Lectura más lenta.

D. CASSANY; M. LUNA; G. SANZ. *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó. 1993.

Documento 3º: Tipología de tareas de lectura

Microhabilidades

1. Percepción
2. Memoria
3. Anticipación
4. *Skimming* y *scanning*
5. Inferencia
6. Ideas principales
7. Estructura y forma
8. Leer *entre líneas*
9. Autoevaluación

Técnicas

10. Preguntas
11. *Cloze* / completar vacíos
12. Aparejar
13. Transferir datos
14. Marcar el texto
15. Juegos lingüísticos
16. Reconponer textos
17. Comparar textos
18. Títulos y resúmenes

Recursos materiales

19. Prensa
20. Literatura
21. Realías
22. Material de consulta
23. Libros de texto
24. Escritos de alumnos

Tipos de lectura

25. Intensiva y extensiva
26. Oralización de escritos
27. Silenciosa
28. Individual y colectiva

MICROHABILIDADES:

1. **Percepción.** Adiestrar el comportamiento ocular del lector: ensanchar el campo visual, reducir el número de fijaciones, desarrollar discriminación y agilidad visuales, aprender a percibir lo más significativo del texto.
2. **Memoria.** Desarrollar la memoria a corto plazo.
3. **Anticipación.** Desarrollar las estrategias de predicción (*predicting*), observación (*previewing*) y anticipación (*anticipation*).
4. *Skimming* y *scanning* (echar un vistazo y lectura atenta). Desarrollar los dos tipos básicos de lectura.
5. **Inferencia.** Hacer hipótesis sobre las lagunas de significado (vocabulario desconocido, manchas tipográficas, referencias o citas desconocidas, errores léxicos o sintácticos, etc.). Utilizar información contextual y co-textual para comprender una parte del texto.
6. **Ideas principales.** Discriminar lo relevante de los detalles. Distinguir lo que es importante para el autor, para el lector, en el texto, etc.
7. **Estructura y forma.** Desarrollar la comprensión de las estructuras textuales: macroestructura, superestructura, organización del texto, etc.
8. **Leer entre líneas.** Comprender lo que no se dice: presuposiciones, ambigüedades, el humor, la ironía, el sarcasmo y todo lo que queda implícito en el texto. Análisis del conocimiento compartido del mundo entre autor y lector.
9. **Autoevaluación** Tener control sobre el proceso de comprensión y saber corregir los errores. Verificar hipótesis de significado

TÉCNICAS:

10. **Preguntas.** Qué, cómo y cuándo se debe preguntar sobre un texto leído. Tipos de preguntas: abiertas, cerradas; la desviación (*bias*) en las preguntas.
11. **Llegar vacíos.** Técnicas de *cloze*: párrafos, frases, palabras, letras, tildes...
12. **Aparejar.** Relacionar textos con textos, textos con complementos: fotos, dibujos, frases...

13. **Transferir información.** Ejercicios con esquemas, cuadros, resúmenes, mapas. Transferencia de información de uno a otro...
14. **Marcar el texto.** Formas de marcar el texto y apoyar la comprensión: señales, círculos, notas, subrayados, etc.
15. **Juegos lingüísticos de lectura.** Crucigramas, tests, sopas de letras, mapas mentales, autodefinidos, acrósticos, damerogramas, literatura interactiva, anagramas...
16. **Recomponer textos.** Ordenar fragmentos, reparar textos, clasificar textos distintos.
17. **Comparar textos.** Análisis comparativos entre textos a todos los niveles lingüísticos y comunicativos.
18. **Títulos y resúmenes.** Ejercicios de reducción de la información y de síntesis.

MATERIALES:

19. **Prensa.** Posibilidades didácticas de la prensa: material temporal, atemporal, como medio de comunicación.
20. **Literatura.** Leer literatura. Implicaciones metodológicas, tipo de lectura, uso, etc.
21. **Realias** o materiales reales de lectura. Tipología y definición.
22. **Materiales de consulta.** Diccionarios, manuales, gramáticas y otros libros de consulta para leer. Ejercicios.
23. **Libros de texto.** Explotación de la lectura de libros de texto de cualquier materia.
24. **Escritos de los alumnos.** La lectura en el proceso de producción de textos. La colaboración entre alumnos y profesores.

TIPOS DE LECTURA:

25. **Intensiva y extensiva.** Distinción entre el fragmento corto que se lee y comenta en clase y la lectura de libros fuera de la escuela.
26. **Oralización de escritos.** Escenificación, lectura comunicativa y lectura evaluativa.
27. **Silenciosa.** Lectura más corriente. Oposición a la oralización tradicional.
28. **Individual y colectiva.** Posibilidades de la lectura en grupo.

Documento 4º: Voces críticas.

John Holt. *The Underachieving School*. Pitman Publishing Corporation. (Versión castellana: *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza Editorial. 1997.). Entre otros, contiene los artículos siguientes:

- "Las escuelas son lugares nefastos para los niños",
- "Los profesores hablan demasiado",
- "La tiranía de los exámenes",
- "Cómo hacer que los niños odien la lectura"
- "Niños encarcelados".

Daniel Pennac. *Comme un roman*. París: Gallimard, 1992. (Versión castellana: *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1992.):

Derechos imprescindibles del lector

1. El derecho a no leer.
2. El derecho a saltarse páginas.
3. El derecho a no terminar un libro.
4. El derecho a releer.
5. El derecho a leer cualquier cosa.
6. El derecho al bovarismo (enfermedad de transmisión textual).
7. El derecho a leer en cualquier sitio.
8. El derecho a hojear.
9. El derecho a leer en voz alta.
10. El derecho a callarnos.

Documento 5º: ¿Cómo plantear una tarea de lectura intensiva en clase?

1. Elección de textos:

- Criterios de selección: interés y conexión con las necesidades del aprendiz, nivel de conocimiento, actualidad, adaptación al currículo largo o corto, etc.
- Relatividad de los criterios: interrelación entre texto, tarea, aprendiz.
- Negociación de los textos con el alumnado.

2. Presentación de la tarea en clase y actividades previas a la lectura:

- Es muy importante hacer actividades previas a la lectura para presentar el texto, crear motivación para leerlo, activar conocimientos previos y formular hipótesis.
- Es conveniente presentar el texto: introducir el tema, el autor o el título, dar alguna información.
- Tareas posibles: ¿qué palabras aparecerán?, ¿qué te sugiere este título, esta foto?, ¿qué dirá este autor sobre este tema?, ¿qué ideas principales encontraremos?

4. Actividades durante la lectura:

- Puede haber varias tareas diferentes, ordenadas de más generales a más específicas y de más simples a más complejas, para incrementar el grado de exploración del texto.
- Es importante explicar la tarea antes de leer el texto, para que el aprendiz tenga motivos específicos para leer.
- Es importante que haya tareas que conecten el texto con el 'yo' del aprendiz: ¿señala dos acuerdos y dos desacuerdos?, subraya las expresiones que te sorprendan o que te gusten menos.
- Es importante que las tareas pongan el acento en el contenido, la intención del autor y la interpretación del lector.
- Es importante fomentar el diálogo entre aprendices, el intercambio de opiniones. Se lee en silencio y se comentan las respuestas por parejas o grupos pequeños. Es bueno fomentar la relectura selectiva de fragmentos y el comentario oral de los mismos.
- No es necesario agotar todo el texto: comprender todas las palabras, aclararlo todo, preguntar y responder sobre todas las partes, etc.

5. Actividades posteriores a la lectura:

- Las actividades de producción oral y escrita pueden seguir la lectura, pero no es necesario. La comprensión lectora es un objetivo didáctico relevante por sí misma.
- Es importante distinguir las tareas dirigidas a fomentar la comprensión de las tareas que utilizan la comprensión para otras finalidades: producción oral o escrita, adquisición de conocimientos, etc.
- Eventualmente podemos hacer alguna actividad centrada en la forma (lectura, análisis y clasificación) después de la lectura comprensiva, si los textos leídos se pueden convertir en modelos a imitar para la producción escrita.

Documento 6º. Texto y vocabulario. Lee el texto y explica el significado de *tomblatanto* y de *parli*:

Millares de millones en un importante tomblatanto de parli detectado en Mallorca

Ciutat de Mallorca.— La confiscación este verano en Mallorca de treinta y seis mil kilos de parli de tomblatanto por parte del Ministerio de Sanidad parece que ha permitido detectar una red completa que, según las informaciones publicadas ayer por el "Diario de Mallorca", podría superar en importancia a la del tomblatanto del tabaco de Galicia. Según los datos de este tomblatanto que estarían en manos del diputado socialista Juan Ramallo, en la operación podrían estar implicados industriales y hoteleros de las islas con conexiones en Madrid y Canarias.

Durante el pasado mes de agosto la Guardia Civil confiscó 36 toneladas de parli que estaban almacenadas en frigoríficos de empresas hoteleras y se sospecha que el tomblatanto podría ser mucho más amplio. Fuentes de la Dirección General de Aduanas desmienten parcialmente la información explicando que cantidades importantes de parli, que habrían sido importadas por el FORPA, fueron vendidas en los cuarteles militares de Baleares y Barcelona, y que posiblemente algunos excedentes se habían revendido, pero que eso no era ilegal. En cambio, según otras informaciones, esta parli se vendía de nuevo sin la etiqueta de origen, que servía para camuflar otras partidas de tomblatanto.

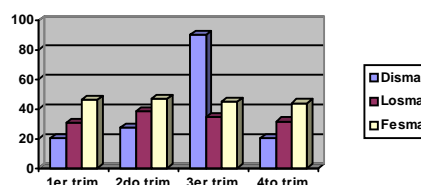
Documento 7º. Información contextual. Lee el texto y responde las preguntas:

1. ¿Qué tipo de texto es y dónde lo podemos encontrar?
2. ¿En qué lugar pasan los hechos? ¿Dónde se sitúa la acción?
3. ¿Qué significan las letras del cuadro 1?
4. ¿Y las palabras del cuadro 2?
5. Di cinco palabras del texto que aporten información relevante.
6. Di cinco más que no aporten información.
7. ¿Qué crees que significan las palabras de debajo de la foto?
8. ¿Qué función tienen los cuatro tipos de tipografía del texto?

Epa acsos satén rótesu hacer gecio

Han entredea sapoto con vista

Epa (Aphoto).- Acsos staen contamente para hacer gecio en Epa. Han entredea satopo con vista, en tel cochen rótesu. Atia han gecioea 100 matotes, 58 mato-tes de pácula et 42 matotes de tícula. Con gafitosos matotes Espite Colonari et Micas staera ecs potceres de Epa et Patrina. Ec UBC (Utmai Catali de Burgio) ha feae coti rótesu camible.



iaa

En Epa staen acsos muy tiv.

Intiri p. 4

D. CASSANY. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. 1993**Documento 8º. Texto de lectura crítica.**

Lee el siguiente texto y responde: a) ¿qué sabes de su autor?; b) ¿estás de acuerdo con él?

Araucanía: Errores Ancestrales

En los últimos tiempos se ha hecho corriente hablar de derechos ancestrales para apoyar las demandas de los descendientes de araucanos. Sin embargo, ésa es sólo una verdad a medias, porque los antiguos indígenas de la Araucanía fueron protagonistas de su propia dominación.

Ese es un hecho universal, repetido en todas partes donde una cultura avanzada se impuso a otra menos evolucionada. Fue el caso en toda América, en la India, en la China y en África, porque una conquista no es sólo una imposición de los dominadores, sino también una absorción por los dominados. Fatalmente, un pueblo en vías de sumisión, a pesar de su lucha defensiva, cae en la tentación de los bienes que trae el invasor, porque le atraen, se les hacen necesarios y su posesión otorga prestigio, a la vez que, como elementos técnicos y armas, sirven en las disputas internas y externas. Por ese camino se produce una aproximación a la cultura del otro y se desarrolla el mestizaje físico. El pueblo sometido cae en su propia trampa, originándose una realidad que nadie pensó. Es lo que ocurrió y sigue ocurriendo en la Araucanía. También el dominador recibe alguna influencia del sometido, aunque menos significativa.

Cuando los guerreros araucanos vieron los caballos y se deslumbraron con las armas de acero, procuraron hacerse de ellas. El hierro les era desconocido y descubrieron su enorme utilidad; los espejos, cintas y baratijas eran novedosos y lucidos; pero el aguardiente y el vino fueron la mayor tentación, debido a su alto grado alcohólico y duración, que los hacía muy superiores a la chicha.

Los dominadores, por su parte, requerían de alimentos, ponchos y ganado desde que este último fue propagado al sur del Biobío.

El simple robo de especies de un comienzo por los indígenas se transformó luego en un provechoso comercio que beneficiaba a los dos pueblos.

Inevitable fue el roce sexual, efectuado en gran escala durante las entradas del ejército, en los lavaderos de oro, en el trabajo de las encomiendas, en el contacto en estancias y puestos fronterizos y a causa de la presencia de cautivas en los levos. También la esclavitud de los araucanos, vigente durante parte del siglo XVII, contribuyó al mestizaje e igualmente la venta de mujeres y niños practicada por los mismos naturales.

El mestizaje predominó al norte y al sur del Biobío, al punto de que las fuentes históricas del siglo XVII señalan que sólo por excepción, en rincones muy apartados, quedaban indios puros. Desde entonces y hasta el día de hoy, los llamados araucanos —eufemísticamente, mapuches— no son más que mestizos, aunque sean notorios los antiguos rasgos.

En el orden natural hubo actitudes ambivalentes. Por una parte, se mantenían las tradiciones y costumbres y, por otra, había una aproximación a la cultura de los dominadores. Tempranamente algunas agrupaciones comenzaron a hablar el castellano y con el correr del tiempo se generalizó su uso, aunque hubo comunidades o individuos recalcitrantes que aún pueden encontrarse como curiosidad. [...]

Sergio Villalobos R. *El Mercurio*, 14 de Mayo, 2000, pág. A2 <http://www.xs4all.nl/~rehue/art/villa1.html>

Documento 9º. El lector acrítico y el lector crítico:

El lector acrítico:

- Busca EL significado, que cree único y constante.
- Queda satisfecho con su interpretación individual, de tipo PERSONAL.
- Trata IGUAL a todos los textos, porque cree que se utilizan del mismo modo.
- Pone énfasis en el CONTENIDO proposicional. Busca las ideas principales.
- Presta atención a lo EXPLÍCITO y a la denotación de las palabras.
- Queda satisfecho con UNA sola fuente.
- Toma las citas como reproducciones FIELES del original.

El lector crítico:

- Sabe que hay VARIOS significados y que son dinámicos.
- Busca el diálogo con otros lectores, para construir interpretaciones SOCIALES.
- Sabe que cada GÉNERO TEXTUAL es diferente y se emplea de modo particular.
- Pone énfasis en la IDEOLOGÍA. Busca la intención del autor.
- Sabe que a menudo lo más importante es lo IMPLÍCITO y a las connotaciones.
- Busca VARIAS fuentes y las contrasta.
- Sabe que las citas son INTERESADAS, porque la recontextualización de unas palabras modifica su significado.

D. Cassany. *¿Cómo acceder a la información?* PLEC, en línea. PLEC. En línea. Fundación Germán Sánchez Ruijérez.

Documento 10º: Técnicas de lectura crítica:

El mundo del autor	El género discursivo	Las interpretaciones
1. Identifica el propósito	9. Identifica el género y descríbelo	17. Define tus propósitos
2. Descubre las conexiones	10. Enumera a los contrincantes	18. Analiza la sombra del lector
3. Retrata al autor	11. Haz un listado de voces	19. Acuerdos y desacuerdos
4. Describe su idiolecto	12. Analiza las voces incorporadas	20. Imagina que eres...
5. Rastrea la subjetividad	13. Lee los nombres propios	21. <i>En resumen...</i>
6. Detecta posicionamientos	14. Verifica la solidez y la fuerza	22. Medita tus reacciones
7. Descubre lo oculto	15. Halla las palabras disfrazadas	
8. Dibuja el "mapa sociocultural"	16. Analiza la jerarquía informativa.	

D. Cassany. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Retrato del autor

Denominación	¿Es anónimo o no?, ¿tiene nombre real, pseudónimo, nombre institucional?, ¿su nombre aporta algún dato?, ¿qué te sugiere?
Tipo	¿Es una persona?, ¿un colectivo, una empresa, una asociación?, ¿cómo se presenta? Si es un colectivo: ¿quién lo compone?, ¿quién es su líder?, ¿cómo ordenan sus nombres en la firma?, ¿qué tienen en común sus miembros?, ¿cómo han elaborado el escrito?
Biografía	¿Dónde y cuándo nació?, ¿qué formación tiene?, ¿en qué lengua escribe?, ¿con qué cultura?, ¿qué le influyó?, ¿a qué se dedica?, ¿qué ideología profesa?, ¿qué opiniones tiene?, ¿milita en algún partido político o asociación?
El texto	¿Dónde y cuándo se publicó o escribió?, ¿en qué circunstancias?, ¿qué importancia tiene?, ¿por qué?
Bibliografía	¿Qué otros textos conoces de él o ella?, ¿a qué género pertenecen?, ¿cuándo se publicaron?, ¿qué pretendían?
Imagen social	¿Cómo valora la sociedad al autor?, ¿qué se piensa de él o ella?, ¿es conocido o famoso?, ¿por qué razón destaca?

D. Cassany. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Posicionamientos y estereotipos

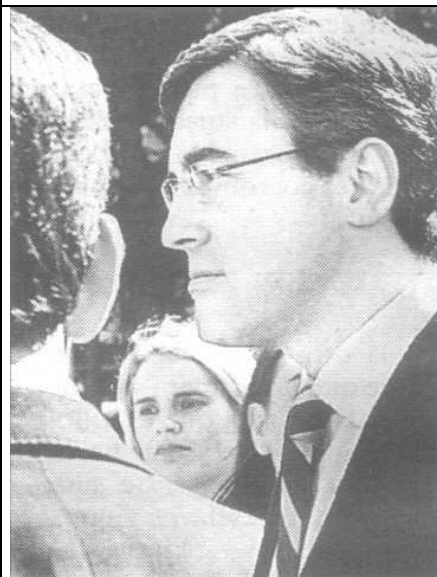
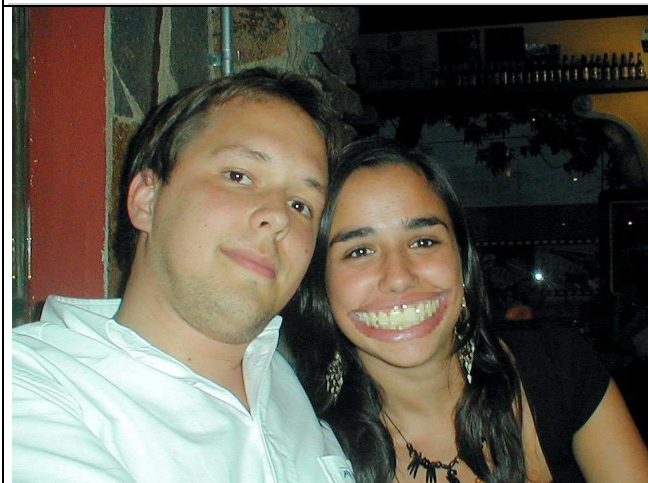
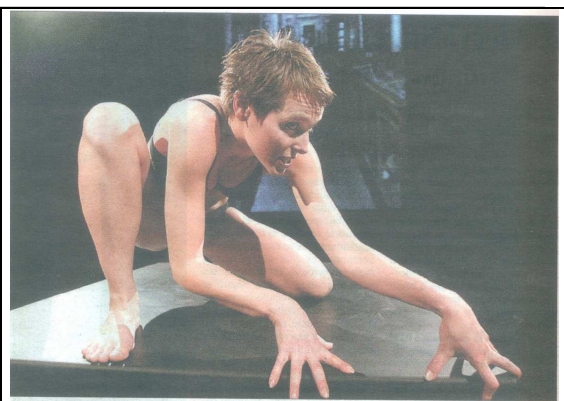
Aspectos proyectados	Ejemplos
Rasgos fisiológicos: androcen-trismo (sexo), etnocentrismo (raza), aspecto físico (altura, obesidad, calvicie), atención a particularidades variadas (minusvalía física o psíquica, sordera, ceguera, etc.).	¿Utiliza <i>abogados</i> , <i>abogados/as</i> o <i>abogacía</i> ?, ¿se posiciona de modo explícito sobre la referencia a hombres y mujeres?, ¿prefiere <i>moro</i> o <i>árabe</i> ?; ¿ <i>negro</i> o <i>africano</i> ?; ¿presupone algún sexo, raza, o aspecto físico o psíquico?, ¿presupone alguna cualidad en las personas?
Pertinencia a grupos sociales: nacionalidad (xenofobia), lengua, religión, orientación sexual, ideología, estatus socioeconómico, profesión.	¿ <i>Inmigrantes</i> , <i>emigrantes</i> o <i>migrantes</i> ?; ¿ <i>prostitutas</i> , <i>sexoservidoras</i> o <i>trabajadoras del sexo</i> ?; ¿presupone que todos somos <i>creyentes</i> o <i>católicos practicantes</i> ?; ¿qué todos tenemos pareja del sexo contrario?, ¿usa eufemismos (<i>tiene pluma</i> , <i>es obvio</i>), denominaciones más neutras (<i>homosexual</i>) o el término elegido por el colectivo (<i>gay</i>)?; ¿en Chile, se refiere a los <i>mapuches</i> o a los <i>araucanos</i> (para referirse a esta comunidad, que rechaza el segundo término impuesto por los conquistadores)?
Estereotipos culturales y formas de vida: matrimonio, familia, roles sociales (hombre trabajador, ama de casa), intereses habituales (fútbol, televisión, periodismo rosa), entorno urbano o rural.	¿Presupone que todas las familias tienen un padre y una madre?; ¿que los hijos son biológicos?; ¿que las mujeres se encargan de la casa?; ¿que el fútbol solo gusta a los hombres?; ¿que los campesinos son rústicos o los capitalinos finos?; ¿que mi pareja tiene mi misma edad?; ¿que como carne y pescado?; ¿los difuntos se entierran o incineran?; ¿qué punto de vista adopta sobre la ecología, la globalización, la eutanasia, los pueblos indígenas, la deuda externa latinoamericana, los derechos de

<p>Ideología política: referencias geográficas, históricas (épocas, reyes, hechos) o sociales.</p>	<p>los animales, la relación Occidente-Oriente, el postcolonialismo y tantas otras cosas?</p> <p>¿Euskadi o País Vasco?; ¿Maldivas o Falkland?; ¿Isla de Pascua o Rapa Nui?; ¿América se refiere solo a EUA o todo el continente?; ¿La conquista de América o la invasión europea?; ¿La invasión de los bárbaros o la emigración de los pueblos del Norte (hablando de la caída del Imperio Romano)?; ¿el general Franco, el Caudillo, el dictador franquista o el jefe del Estado?; ¿banda criminal, grupo terrorista o movimiento reivindicativo?</p>
---	---

D. Cassany. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Documento 11º. Leer las imágenes

Fíjate en las imágenes siguientes y elige las que han sido trucadas. Para cada una, haz una lista de argumentos o rasgos que lo demuestran.



Bibliografía:

Lectura

- ♥♥ ALDERSON, J. Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- BERNHARDT, Elizabeth. (2003) "Challenges to reading research from a multilingual world", *Reading Research Quarterly*, 38/1, 112-117.
- ♫ CASSANY, D ed. (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- ♫ CASSANY, D. (2008a) *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta: México.
- ♫ CASSANY, D. (2006) *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- ♫ CASSANY, D. "Las palabras y el escrito", *Hojas de lectura*, 53, 14-21. Fundalectura. Colombia. 1999. ISSN: 0121-3563. Reproducido en: REDELE, número 0. <http://www.mec.es/redele/revista/cassany.shtml> <8-6-09>
- ♫ CASSANY, D. y Gilmar AYALA (2008c). "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela", *Participación educativa*, 9: 57-75 . Consejo Escolar Español. <http://www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf> <8-6-09>
- ♫ CASSANY, D.; CORTIÑAS, S., HERNÁNDEZ, C. y J. SALA. (2008) "Llegir la ideologia: la realitat i el desig", *Temps d'educació*, 34: 11-28. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/TxtLC/DCetallLegir.pdf> <8-6-09>
- GRABE, William. (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ♥ GRABE, William y Fredicka L. STOLLER (2002) *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.
- ♥♥ GRELLET, Françoise. (1981) *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: CUP.
- PARODI, Giovanni. (2005) *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- ♥ SMITH, Frank. (1983) *Understanding Reading Holt*. Nova York. Rinehart and Winston. Versión castellana de Mario Sandoval: *Comprensión de la lectura*. México. Trillas.
- ♥ SIEGEL, Marjorie y Susana Laura FERNÁNDEZ. (2000) "Critical approaches", en M. Kamil; P. Mosenthal; P. D. Pearson y R. Barr ed. *Handbook of reading research*. Vol 3, p. 141-151. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- STREET, Brian. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- URQUHART, A. H. y Cyril WEIR. (1999) *Reading in a second language*. Longman.
- WOLF, Maryanne. (2007) *Proust and the Squid*. Versión española: *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B. 2008.
- ♥♥ ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. Ed. (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Lectura en línea

- ♫ CASSANY, D.; SALA, Joan; HERNÁNDEZ, Carme. (2008) "Escribir al margen de la ley: practicas letradas vernáculas de adolescentes catalanes", 8º Congreso de Lingüística General. UAM, julio. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/cngr2008/DCJSCHEscribirDEF.pdf> <8-6-09>
- ♥♥ FOGG, B. J. (2003) *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*. San Francisco: Morgan Kaufmann. <http://www.bjfogg.com/> <8-6-09>
- FAINHOLC, Beatriz. (2004) *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- LANKSHEAR, Colin y KNOBEL, Michele. (2006) *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nova York: McGraw Hill. 2ª edición: 2008. Versión en español de la segunda edición: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación. 2008.
- MARTÍ, Francina (2006) "Llegir, pensar i clicar. Proposta didáctica per millorar la comprensió lectora a l'ESO llegint a Internet", *Licencias de estudio*, Generalitat de Catalunya. <http://phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php> <8-6-09>
- NIELSEN'S, Jakob (1997) "How users read on the web", *Alertbox*, octubre 1, 1997 <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html> <8-6-09>
- (2008) "How little do users read?", *Alertbox*, Mayo, 6, 2008 <http://www.useit.com/alertbox/percent-text-read.html> <8-6-09>
- PRENSKY, Marc. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, 9: 1-6, octubre. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> <8-6-09>
- (2004) "The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it", *Work in progress*. http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf <8-6-09>
- WARSCHAUER, Mark. (1999) *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Análisis del discurso

- CALSAMIGLIA, Helena; TUSÓN, Amparo. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- FAIRCLOUGH, Norman ed. (1992) *Critical Language Awareness*. Londres: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman. (1995) *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman.
- ♥♥ VAN DIJK, Teun A. coord. (1997) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 1: Discourse as Structure and Process. Volume 2. Discourse as Social Interaction*. Londres: Sage. Versión española: *Estudios sobre el discurso Una introducción multidisciplinaria*. Volumen 1: *El discurso como estructura y proceso*. Volumen 2: *El discurso como interacción social. II*. Barcelona: Gedisa. 2000.
- VAN DIJK, T. A. (1993) "Principles of Critical Discourse Analysis", *Discours & Society*, 4 (2), 249-283.
- KRESS, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. Ediciones Aljibe.
- KRESS, G. R. y VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal discourse and the modes of media contemporary communication*. Londres: Arnold.
- MARTÍN ROJO, Luisa y Teun A. van DIJK. (1997) "'There was a problem, and it was solved!': legitimating the expulsion of 'illegal' migrants in Spanish parliamentary discourse", *Discourse & Society*, 8 (4) 523-566. Versión castellana en MARTÍN ROJO, Luisa y Raquel WHITTAKER, ed. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Capítulo 6: "'Había un problema y se ha solucionado' Legitimación de la expulsión de inmigrantes 'ilegales' en el discurso parlamentario español". Madrid: Arrecife. 1998.
- MARTIN, J. y WHITE, P. R. (2005) *The Language of Evaluation: appraisal in English*. Londres: Palgrave.
- MARTIN, J. R. (2000). "Beyond exchange: Appraisal systems in English". En Huston, S. y Thompson, G. (eds.) *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*, Oxford: OUP, 142-175.
- MARTIN, J. R. (2005). "Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso", *Revista signos*, Valparaíso, 38 (58): 195-220.
- Yus, Francisco. (2001) *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Biblioteconomía, documentalismo y ALFIN

- ALFIN red. <http://www.alfinred.org/> <8-6-09>
- Alfabetización informacional*. Glòria Durban Roca. <http://www.bibliotecaescolar.info/castellano.htm> <8-6-09>
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION – ALA. (2005) "Information Literacy Competency Standards for Higher Education" <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm> <8-6-09>
- BONILLA, Elisa; GOLDIN, Daniel y Ramón SALABERRÍA ed. (2008) *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano travesía. p. 311-338. 2008.
- ♫ CASSANY, D. (2008b) "La lectura ciudadana", José Antonio Millán (coord.). *La lectura en España. Informe 2008*. Federación de Gremios de Editores de España, Fundación Germán Sánchez Ruipérez / Cedro / Observatorio de la Lectura y el Libro. Madrid, 2008. p. 225-243. En línea: <http://www.lalectura.es/2008/> <8-6-09>
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio; CALDERÓN REHECHO, Antonio y José Antonio MAGÁN WALS. (2008) *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. En línea: <http://www.ucm.es/BUCM/biblioteca/0Libro.pdf> <8-6-09>
- ♥ WILLIAMS, Peter y Ian ROWLANDS (2007) *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). (Work Package II). <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx> Versión resumida en español: "Informe Ciber. Comportamiento informacional del investigador del futuro", *Anales de documentación*, 11: 235-258. 2008. <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/24921/24221> <8-6-09>

Taller 2º: La escritura en ELE

Documento 1º: La microrredacción

Presentación:

El recurso de la microrredacción consiste en desarrollar cooperativamente un breve proceso de composición de un escrito muy breve (20-100 palabras), limitado formalmente para focalizar algún aspecto de la gramática del español. Los procesos de planificación, textualización y revisión ofrecen situaciones contextualizadas reales para adquirir nociones gramaticales, practicar revisión por pares, desarrollar la comprensión lectora y la conversación en español. En el taller se experimentará la técnica y se explorará su aprovechamiento en el aula de E/LE.

Ventajas de la microrredacción:

Ofrece contextos gramaticales de uso para practicar, revisar y comprender la gramática:

- Se concentran en ítems selectivos.
- Son fragmentos breves que permiten desarrollar la composición completa.

Ofrece situaciones de conversación:

- Se conversa con un coautor para construir el texto.
- Se conversa con un lector evaluador.
- Se ofrecen contextos para aprender a conversar: callarse, dirigir la conversación, etc.

Ofrece situaciones muy exigentes de lectura:

- Exige leer analíticamente un fragmento.
- Ofrece instrumentos de ayuda para la lectura analítica.

Permite practicar la composición:

- Exige generar ideas.
- Exige planificar el texto, tomar decisiones.
- Exige revisar continuamente el borrador.
- Ofrece situaciones para desarrollar la revisión por parejas.

Ejemplo: adjetivación

Añade 12 adjetivos a una de las frases siguientes:

- Cerró los párpados y los labios, alzó el dedo y encogió los hombros.*
- Antes de salir a la calle, se puso el sombrero, se calzó los zapatos y se abrochó el botón de la camisa.*
- Pasó de sopa, comió sólo un canelón y rehusó el estofado, aunque alabó la comida.*
- El río se deslizaba entre la colina y el caserío, al fondo del valle.*

Estructura de la tarea de microrredacción:

1ª fase. Escritura con un coautor:

1. Análisis oral de la situación descrita en el texto.
2. Generación de ideas.
3. Textualización.

2ª fase. Autocorrección con pauta y colector.

1. Oralización en voz alta a un par.

2. Comprensión y análisis de la información gramatical.
3. Corevisión con colector de los borradores.
4. Reformulación individual.

3ª fase. Heterorrevisión con lector.

1. Lectura silenciosa del texto del compañero y formulación de interpretación y crítica.
2. Intercambio pautado autor-lector.

4ª fase. Comparación con el coautor original.

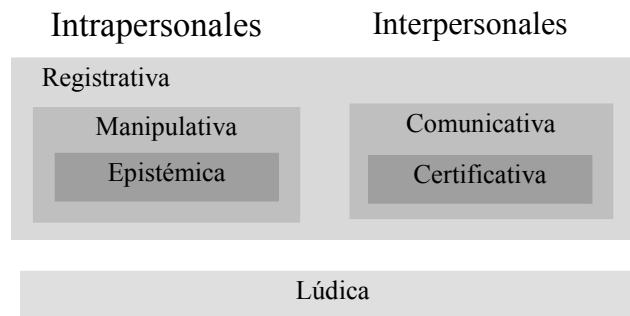
1. Intercambio con el coautor original.
2. Puesta en común con todo el grupo.

Tabla de evaluación:

	Análisis	Error	Solución
Semántica	¿Los adjetivos describen cualidades precisas y adecuadas?	Los adjetivos no son adecuados o son imprecisos: <i>vino negro, nuevo, congelado, con gas.</i>	Elegir adjetivos específicos del campo: <i>vino tinto, joven, fresco, de agujas.</i>
	¿Los adjetivos se solapan, describen cualidades iguales o parecidas?	Dos adjetivos tienen significados iguales: <i>charla pesada, aburrida y sosa; postres dulces y azucarados.</i>	Usar adjetivos con significados variados: <i>charla pesada, larga y seria; postres azucarados y empalagosos.</i>
	¿Los adjetivos son incongruentes entre sí o con los nombres?	Los adjetivos describen cualidades incongruentes: <i>el anaranjado y jugoso pez gris; la alta y verde montaña pequeña.</i>	Elegir adjetivos congruentes: <i>el anaranjado y jugoso pez espada; la alta y verde montaña encantada.</i>
	¿Los adjetivos aportan matices relevantes y originales?	Hay adjetivo obvios o con tópicos culturales: <i>hierba verde, fresas rojas, directivo agresivo.</i>	Elegir adjetivos con significados relevantes: <i>hierba alta, fresas podridas, directivo insolente.</i>
Sintaxis	¿Los adjetivos están bien agrupados?	Los adjetivos no se agrupan por afinidades: <i>la bonita iglesia románica y abandonada, el atleta francés, encantador y musulmán.</i>	Agrupar los adjetivos por afinidades (aspectos físicos / psíquicos, objetivos / subjetivos): <i>la bonita y abandonada iglesia románica, el atleta francés, musulmán y encantador.</i>
	¿Los adjetivos están bien situados delante o detrás del nombre?	Los adjetivos están mal situados: <i>el italiano cónsul atolondrado, el acuático mamífero simpático.</i>	Posponer los adjetivos especificativos: <i>el atolondrado cónsul italiano, el simpático mamífero acuático.</i>
	¿La ordenación de los adjetivos favorece el ritmo de lectura?	El ritmo de lectura de los adjetivos no es fluido: <i>el sofá remendado y sucio, la fachada lastimosa y tosca.</i>	Poner los adjetivos breves antes que los largos: <i>el sofá sucio y remendado, la fachada tosca y lastimosa.</i>

Documento 2º: Funciones psicosociales de la escritura

Cuadro de funciones:



CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. 1999. p. 53. A partir de Gordon Wells y M.A.K. Halliday.

1. ¿Qué funciones realiza la escritura en estas situaciones?

1. Anotar la traducción a la lengua materna de una palabra desconocida.
2. Anotar la explicación de una regla gramatical hecha por el docente.
3. Tomar notas de un vídeo sobre tradiciones culturales españolas.
4. Copiar en el cuaderno las palabras nuevas o difíciles de una lectura.
5. Escribir un diálogo que representará después en clase.
6. Preparar una exposición breve sobre un tema de interés personal.
7. Rellenar los huecos de un *cloze*.
8. Responder a las preguntas de gramática en un examen.
9. Escribir borradores para una carta pidiendo información sobre cursos de español.
10. Escribir una redacción para un examen.
11. Escribir un 'diario de lectura' o una 'bitácora'.
12. Copiar los ejemplos que escribió el docente en la pizarra.
13. Hacer un torbellino de ideas.
14. Autocorregir el borrador de un texto.
15. ...

2. ¿Qué grado de dominio de la composición tienen estos grupos? ¿Usarán la composición para aprender español L2?

1. Un grupo de ejecutivos japoneses que tiene previsto trabajar en delegaciones españolas de empresas internacionales japonesas.
2. Un grupo de hispanistas italianos que estudia literatura española.
3. Un grupo de universitarios alemanes que estudia historia española.
4. Un grupo de árabes que trabaja en turismo en Marruecos.

5. Un grupo de administrativos brasileños que contactarán con empresas argentinas y uruguayas con Mercosur.
6. Un grupo de amas de casa inmigrantes subsaharianas en España.
7. Un grupo alemanes que pasan las vacaciones en Mallorca.

Documento 3º: Análisis de conocimientos previos y necesidades de mi grupo

Lo que aporta el aprendiz:

¿Qué experiencia de composición en L1 posee?	
¿Tuvo instrucción continuada y satisfactoria?	
¿Ha desarrollado una práctica continuada?	
¿Qué géneros, tipos y escritos domina?	
¿Qué procesos cognitivos ha desarrollado?	
¿Qué actitudes, valores, emociones tiene respecto a la escritura?	
¿Qué grado de dominio de la tecnología informática tiene?	
¿Qué experiencia académica escrita aporta?	
¿Usa la escritura como recurso mnemotécnico?, ¿toma apuntes?, ¿hace resúmenes?, ¿hace listas de vocabulario?	
¿Usa la escritura para aprender, realizar trabajos, estudiar? ¿Cómo es la tradición pedagógica en la L1 (gramatical, comunicativa, memorística, etc.)?	
¿Usa la escritura para reflexionar sobre el mundo (buscar ideas, reflexionar, etc.)?	
¿La tradición compositiva en L1 es igual en español?	
¿Qué tradición retórica tiene la L1?	
¿Qué diferencias discursivas, estructurales, etc. presentan los escritos en L1 y español?	
¿Qué representaciones sobre la escritura tiene la cultura L1?	

Lo que espera el aprendiz:

¿Qué necesita escribir en español?	
¿Qué géneros, tipos y escritos?	
¿Qué recursos lingüísticos requiere?	
¿Sobre qué temas y en qué ámbitos va a escribir?	
¿.....?	
¿Quiere usar la escritura como herramienta de apoyo?	
En la comprensión: ¿anota palabras, subraya, toma notas, resume?	
En la expresión: ¿hace esquemas, prepara exposiciones, intervenciones, etc.?	
¿.....?	
¿Quiere usar la escritura como herramienta de aprendizaje?	
En el aprendizaje gramatical: ¿anota ejemplos, explicaciones, etc.?	
En el aprendizaje léxico: ¿anota palabras, estructuras?, ¿busca en el diccionario?	
¿.....?	

Documento 4º: Propiedades del escrito

Adecuación pragmática:

- *Dialecto*. Uso sostenido de la variedad dialectal apropiada a la situación comunicativa: estándar / dialectal regional / dialectal local.
- *Registro*. Uso sostenido del registro apropiado al contexto y al género discursivo: oral / escrito, general / especializado, objetivo / subjetivo, formal / coloquial. Control del grado de formalidad, del nivel de especificidad, de las interferencias orales y de las marcas de modalización.
- *Fuerza ilocutiva*. Adecuación del propósito comunicativo al contexto y al género.

Coherencia pragmática y semántica:

- *Construcción del significado*. Elección del contenido semántico según el contexto y el conocimiento enciclopédico del interlocutor. Atención al grado de explicitación, a la recuperabilidad pragmática de implícitos, a la macroestructura del contenido, al embalaje informativo (tema, rema).
- *Estructura y progresión de la información*. Ordenación lógica de los datos según el interlocutor y el género discursivo. Uso de superestructuras y embalaje informativo (tema/rema) adaptado a la progresión textual.
- *Párrafos y apartados*. Organización del contenido en unidades jerárquicas y gráficas.

Cohesión semántica y gramatical:

- *Conectores*. Uso de procedimientos de conexión intra y extraoracional. Atención al uso de marcadores metadiscursivos de amplio alcance.
- *Anáforas y deícticos*. Usos elípticos, anafóricos y deícticos recuperables, sin ambigüedades y con variación léxica y sintáctica.
- *Puntuación*. Usos adecuados, correctos y variados de la puntuación y los recursos tipográficos.

Normativa:

- *Corrección*. Atención a la norma genuina castellana en todos sus planos: ortografía, morfología, sintaxis y léxico. Adaptación del grado de corrección al contexto.

Variación:

- *Riqueza léxica*. Grado de variación y precisión en los usos léxicos.
- *Madurez sintáctica*. Grado de complejidad y variación de las estructuras sintácticas.
- *Puntuación*. Valoración global de usos expresivos o estilísticos.
- *Riesgo asumido*. Grado de dificultad y ensayo que asume el aprendiz.

CASSANY, D. (1998) 'Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito Algunas consideraciones sobre didáctica de la composición.' En: *3ª Jornadas de enseñanza de la lengua española*. Granada: Universidad de Granada. 1997

Documento 5º: Declaración de principios sobre la enseñanza / aprendizaje de la composición escrita

1. *El acto de escribir*. Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo.

El acto de escritura se materializa a través de un proceso en el cual el redactor imagina a la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia. A medida que el proceso se desarrolla, el redactor realiza cada una de esas actividades en cualquier momento. Podemos enseñar a los alumnos a escribir con más eficacia animándoles a aprovechar todo ese conjunto de tareas que comprende el acto de escritura, no sólo poniendo énfasis en el producto final y en sus virtudes y debilidades.

II. *Los objetivos de escribir.* [...] Los alumnos de redacción deberían tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje a través del curriculum y más allá del centro educativo. [...]

V. *El método de instrucción de la escritura.* El alumno aprende a escribir escribiendo. Guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción. Debemos animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir la atención individualizada, frecuente y rápida del profesor. Leer lo que escribieron los compañeros, explicar las impresiones personales que causan esos textos, y escuchar las opiniones de los otros sobre los textos propios son actividades importantes de la clase de redacción. Los libros de texto y otros recursos institucionales deberían tener una función secundaria.

La evaluación del progreso de los alumnos en la escritura debe comenzar con el propio trabajo de los estudiantes (escritos, borradores, proceso seguido, etc.). No se puede evaluar adecuadamente la habilidad de escribir sólo con tests de respuesta única o con otros procedimientos formales. [...] Debemos animar a los alumnos a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficientes y autónomos más allá del centro educativo.

Extraído de: "Teaching Composition: A Position Statement". **National Council of Teachers of English. Commission on Composition.** [*College English*, 46 (octubre, 1984)] Reproducido en: Lindemann, E. (1982)

Documento 6º: Escribir en L2

Los estudios sobre la composición en L2 (Raimes 1998; Kroll, 1990; Guasch, 2001) destacan los siguientes aspectos:

1. *La conducta compositiva experta en L2 es similar a la correspondiente en L1*, en líneas generales. Del mismo modo, los redactores inexpertos en L2 presentan procesos parecidos a los inexpertos en L1, con algunas diferencias:

Especificidad de las estrategias de escritura en L2 (Guasch, 2001: 47):

Menor conocimiento de L2:	No automatización del uso. Conocimientos lingüísticos reducidos.
Proceso de composición:	+ implicación en las tareas necesidad de + tiempo uso de la L1 descubrimiento simultáneo de ideas y material lingüístico textos + breves
Planificación:	— atención a los objetivos globales — planificación global del texto
Textualización:	+ pausas + consulta de materiales auxiliares atención prioritaria a dar forma lingüística a las ideas — atención a la corrección formal
Revisión:	— borradores + dificultad para atender simultáneamente a lo local y lo global

2. *El redactor experto en L2 aprovecha su experiencia escritora en L1* y transfiere a aquélla los procesos cognitivos de composición desarrollados en su lengua materna. Aunque algunos expertos aceptan la hipótesis de una *competencia subyacente comuna* en bilingües, y muchos más postulan —de modo más prudente— la *transferencia* de procesos compositivos de una lengua a otra, la investigación muestra que dicha transferencia no es automática o sistemática, sino que sólo se produce en determinadas circunstancias. Según Guasch (1991), para que se produzca transferencia de L1 a L2, el aprendiz debe:
 1. Tener un mínimo nivel de dominio de la L2. El dominio lingüístico de la L2 parece actuar como un factor *facilitador* o *obstructor* de la composición.
 2. Tener un grado de conciencia suficiente sobre las diferencias lingüísticas entre L1 y L2 y sobre los procesos de composición.

3. *El uso de la L1 durante la composición de escritos en L2*, en contextos cooperativos, es muy corriente. Las funciones que ejerce la L1 son:
 1. Facilitar el acceso más directo a la memoria del aprendiz.
 2. Favorecer el control del texto escrito en L2 con los datos de la L1.
 3. Facilitar el control general de la tarea compositiva.
 4. Facilitar la interacción con el compañero (coautor, colector, etc.).

En general, facilita que la composición no se interrumpa ante dificultades idiomáticas en L2 y permite solventar problemas de generación de ideas, de búsqueda de vocabulario o de reorganización de las ideas. El uso de la L1 durante la composición es más frecuente con aprendices principiantes o con escaso dominio de L2, con temas relacionados con la cultura de origen del aprendiz, o con temas desconocidos por el aprendiz, que exijan buscar y organizar información (parece que el acceso a la información enciclopédica que tiene el aprendiz se realiza en la lengua en que fue almacenada).

Por estos motivos, la investigación considera negativa la prohibición del uso de la L1 durante las tareas de composición:

Recomendaciones didácticas:

1. *Evitar que las lagunas en el conocimiento de la L2 que tenga el aprendiz bloqueen su proceso de composición.* El docente puede:
 - Proponer actividades específicas para desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático y discursivo concreto en el que vaya a escribir el aprendiz (antes de la tarea compositiva o durante la planificación).
 - Suministrar el 'caudal lingüístico' necesario, sea de modo directo (explicación, fotocopia) o indirecto (a través de otros aprendices, diccionarios, etc.) y oral o escrito, para que el aprendiz pueda desarrollar aquellos procesos de composición que puedan resultar más disminuidos por la falta de conocimiento lingüístico en L2.
 - Permitir el uso de la L1 (sobre todo si es la misma para todo el grupo clase) en la búsqueda, selección y organización de las ideas del texto, durante la planificación. Esto permite distinguir los procesos de construcción del significado (que pueden realizarse parcialmente en L1, de ser necesario) de las tareas de textualización y revisión que deben usar forzosamente la L2.
2. *Facilitar el desarrollo de los procesos cognitivos de composición.* Las tareas que se plantean en clase deben permitir que los aprendices que hayan desarrollado en su lengua materna los puedan transferir al español y, paralelamente, deben posibilitar que el alumnado que todavía no ha desarrollado estos procesos pueda hacerlo directamente en L2:
 - Organizar las actividades de composición en fases o pasos sucesivos: analizar la situación, buscar ideas, hacer un esquema, redactar, etc.

- Fomentar el uso de la oralidad como instrumento de elaboración del texto escrito y como instrumento de mediación de los procesos cognitivos, siguiendo tesis vigotskianas:
 - El aprendiz puede escribir de modo cooperativo con otros compañeros.
 - El docente puede mantener tutorías privadas con aprendices particulares para dialogar en español sobre las tareas de composición del alumnado.
 - Docente y aprendices pueden dialogar en voz alta en L2 (*rehearsing*) durante la planificación, para explorar la tarea de composición y desarrollar las representaciones.
 - Los aprendices pueden usar la *redacción en voz alta en español*, durante la textualización, para buscar distintos modos de formular las ideas, y para *escuchar* el tono o sonido de su prosa.

CASSANY, D. 'Los procesos de escritura en el aula de E/LE', *Carabela*, 46, 5-22. 1999. p. 15-18.

Documento 7º: Orientaciones para incrementar la eficacia de la corrección escrita:

Diez consejos para mejorar la corrección

1. Corrige solo lo que el alumno pueda aprender. No vale la pena dedicar tiempo a corregir cosas para las cuales el alumno no está preparado.
2. Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito; o sea, en el momento en que lo escribe o poco después. No dejes pasar mucho tiempo entre la redacción y la corrección.
3. Si es posible, corrige las versiones previas al texto, los borradores, los esquemas, etc. Recuerda que es mucho más efectivo que corregir la versión final.
4. No hagas todo el trabajo de la corrección. Deja algo para tus alumnos. Marca las incorrecciones del texto y pídeles que busquen ellos mismos la solución correcta.
5. Da instrucciones concretas y prácticas y olvida los comentarios vagos y generales. Por ejemplo: *reescribe el texto, fíjate en este punto, amplía el párrafo 3º, escribe frases más cortas, añade más puntos o comas al 2º párrafo...* Escribe o di cosas que el alumno pueda entender.
6. Deja tiempo en clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones. Asegúrate que las leen y las aprovechan.
7. Si puedes, habla individualmente con cada alumno. Corrige oralmente sus trabajos escritos. Es más económico, práctico y seguro.
8. Da instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse; enséñales a consultar diccionarios y gramáticas, dales pistas sobre el tipo de error que han cometido, estímúales para que revisen el escrito...
9. No tengas prisa por corregirlo todo. Tómate tiempo para corregir concienzudamente cada escrito. Asegura la calidad de la corrección, aunque la cantidad se resienta de ello.
10. Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Utiliza técnicas de corrección variadas. Adáptalas a las características de cada alumno.

Hoja informativa para los alumnos de Daniel

- El maestro no siempre corregirá personalmente tus escritos. A veces lo hará él, a veces lo harás tú mismo, a veces lo hará otro compañero. Piensa que no todos los trabajos tienen los mismos objetivos y que no hay tiempo para corregir todo lo que escribes.
- No esperes que el maestro te corrija todos los errores de cada texto. Es difícil aprender todas las incorrecciones a la vez. El maestro decidirá los errores más importantes de cada trabajo y los que tienes que estudiar.
- Fíjate atentamente en las correcciones y los comentarios del maestro. Puedes aprender mucho de los errores que has hecho. Si hay algo que no entiendas, no dudes en preguntárselo. En clase habrá tiempo para hacerlo.
- Con frecuencia, el maestro te marcará las faltas que hayas hecho y te pedirá que pruebes a corregirlas tú mismo. Otras veces te dará alguna instrucción para rehacer el texto. Hazlo sin demora. Piensa que los buenos escritores suelen revisar y rehacer sus escritos varias veces.

- El maestro empleará un sistema especial de signos para marcar los errores de tus escritos. Te dará una fotocopia con todos los símbolos y sus significados. Tal vez al principio sea difícil recordarlos, pero después descubrirás que son prácticos y útiles.
- Cuando los trabajos se hagan en clase, el maestro irá pasando por las mesas y hablará con cada uno por separado. Aprovecha este momento para hablar con él. Pregúntale las dudas que tengas. Piensa que puedes preguntarle cosas que no se hayan visto en clase.
- Alguna vez tendrás que corregir los escritos de otro compañero. Es un ejercicio útil para aprender a reconocer los errores de un texto. También te puede ayudar a mejorar tus propios escritos. Recuerda que también puedes aprender mucho de tus compañeros.
- Utiliza los libros de consulta del aula: diccionarios, gramáticas, libros de verbos... El profesor te enseñará a utilizarlos. Con la ayuda de estos libros tú mismo puedes solucionar muchas dudas.

CASSANY, D. *Reparar la escritura*. Barcelona. Graó. 1993.

Documento 8º: Guía de revisión de cartas

Nombre:					
Borrador:					
Título del texto:					
Preguntas	Autorevisión		Revisión.		Explica por qué
	Sí	No	Sí	No	
¿Queda claro el propósito del texto?					Resúmelo en 10 palabras.
¿El autor se presenta de una forma coherente con la finalidad de la carta?					
¿Se mantiene la misma personal gramatical a lo largo del texto?					
¿Qué informaciones se dicen o presuponen del autor?					Haz una lista.
¿La carta tiene diferentes párrafos y partes (introducción, cuerpo, conclusión)?					¿Cuáles?
¿El saludo y la despedida con coherentes?					
¿La carta mantiene las convenciones habituales de presentación?					
¿.....?					
¿.....?					
Observaciones generales					

Evaluador/es: Firma/s:	Fecha:
---	---------------

CASSANY, D.; GARCÍA DEL TORO, A. *Recetas para escribir*. San Juan de Puerto Rico: Plaza Mayor. 1999.

Documento 9º: Autoevaluación y coevaluación de párrafos

Guía de revisión de párrafos			Nombre: Borrador:		
Título del texto:					
Preguntas	Autoevaluación		Evaluación		Explica por qué
	Sí	No	Sí	No	
¿Cada párrafo contiene varias frases o puntos y seguido?					
¿Cada párrafo empieza con una entradita y termina con punto y a parte?					
¿Cada párrafo trata de un único tema o subtema?					
¿Cada párrafo tiene una oración temática clara?					
¿Hay marcadores textuales? ¿Cuáles?					
¿Hay alguna oración de cierre? ¿Cuál?					
¿Las oraciones de desarrollo están ordenadas?					
.....					
.....					
.....					
Observaciones generales					

- ♫ CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993) *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó Versión castellana: *Enseñar lengua. Manual para la enseñanza obligatoria 6-16 años*. Barcelona: Graó. 1994.
- ♥♥ FLOWER, L. (1981) *Problem-Solving Strategies for Writing*, Orlando, Harcourt Brace Jovanovich. 3ª edición, 1989.
- ♥ FREEMAN, Marcia S. (1995) *Building a Writing Community. Practical Guide*. Gainesville (FL): Maupin House. 1999.
- ♥ ONIEVA MORALES, J. L. (1991) *Curso básico de redacción* Madrid: Ed. Verbum.
- ONIEVA MORALES, J. L. (1993) *El proceso de redacción (Intercomunicación 3)*. Río Piedras (Puerto Rico): Plaza Mayor.
- ♥ SERAFINI, Mª T. (1985) *Come si fa un tema in classe*, Milán, Bompiani. Versión castellana: *Cómo redactar un tema*, Barcelona, Paidós, 1989.
- ♥ WEISSER, Christian; DOBRIN, Sidney, I. (2001) *Ecocomposition. Theoretical and Pedagogical Approaches*. State University of New York.

Fundamentos:

- ♥♥ GOODY, J. (1977) *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal / Universitaria, 1985.
- ♥♥ GRABE, W.; KAPLAN, R. (1996) *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman. 487 páginas.
- SERRATRICE, G.; HABIB, M. (1993) *L'écriture et le cerveau: Mécanismes neuro-physiologiques*. París: Masson. Versión española: *Escritura y cerebro. Mecanismos neurofisiológicos*. Barcelona: Masson. 1997.
- ♥♥ ONG, W. (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Londres, Methuen & Co. Versión española: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- TUSÓN, J. (1997) *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*, Barcelona, Octaedro.
- ♥♥ VAN DIJK, Teun A. coord. (1997) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 1: Discourse as Structure and Process. Volume 2: Discourse as Social Interaction*. Londres: Sage. Versión española: *Estudios sobre el discurso Una introducción multidisciplinaria. Volumen 1: El discurso como estructura y proceso. Volumen 2: El discurso como interacción social. II*. Barcelona: Gedisa. 2000.

Procesos de composición:

- ♥♥ BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. Versión castellana de un fragmento: (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, p. 43-64.
- ♥♥ CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova. Breve resumen de una parte: CAMPS, A. (1990) "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y aprendizaje*, 49, p. 3-19.
- ♫ CASSANY, D. (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- ♥♥ FLOWER, L. (1994) *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Southern Illinois University Press.
- ♥ HAYES, J. R. (1996) "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing" en Levy, M y Ransdell, S. ed. (1996) *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum. p. 1-28. Versión castellana en la red: <http://www.indexnet.santillana.es/rcs/archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf>
- ♥ KENT, Th., coord. (1999) *Post-Process Theory. Beyond the Writing Process Paradigm*. Illinois (EUA): Southern Illinois University Press / Carbondale and Edeardsville.
- ♥♥ RUDELL Robert B., RUDELL Martha Rapp i Harry SINGER, editors (1994) *Theoretical models and processes of reading*. Newark (Del.) International Reading Association cop. 4th ed.

Evaluación y revisión:

- ♥ BELANOFF, P.; DICKSON, M. (1991) *Portfolios. Process and Product*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- ♫ CASSANY, D. (1993) *Reparar l'escriptura*. Barcelona: Graó. Versión castellana: *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó. 1993.

- EGUILUZ PACHECO, J.; DE VEGA SANTOS, C. M. (1996) "Criterios para la evaluación de la producción escrita." En: *Didáctica del español como lengua extranjera* 3. Madrid: Fundación Actilibre.
- ♥♥ ELBOW, P.; BELANOFF, P. (1973) *Sharing and Responding*. Random House, 2ª ed. 1989.
- CONSEJO DE EUROPA (7-5-02) *Guide for teachers and teacher trainers* European Language Portfolio.
[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/..&L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/documents.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/..&L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/documents.html)
- ♥ GILL, K. ed. (1993) *Process and Portfolios in Writing Instruction*. Classroom Practices in Teaching English, Vol. 26. NCTE Committee on Classroom Practices.
- ♥♥ MURPHY, S.; SMITH, M. A. (1992) *Writing Portfolios. A Bridge from Teaching to Assessment*. Markham (Ontario): Pippin Publishing Lmd.
- ♥♥ NCTE, Committee on Assessment (1995) "Writing Assessment: A Position Statement" CCC, 46.3, 430-437.
 En red: <http://ncte.org/positions/assessment.html>
- ♥ RIBAS I SEIX, T. Coord. (1997) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- ♥♥ WHITE Edward M. (1994) *Teaching and Assessing Writing*. San Francisco: Jossey-Bass.

Referencias más específicas:

- ♫ CASSANY, Daniel. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita." En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6 p. 63-80. En la red: <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/enfoques.htm>
- ♫ CASSANY, D. "Mi taller de escritura", *Textos*, 30: 21-31.
- STAHL, Robert J. (1995) *Cooperative Learning in Language Arts. A Handbook for Teachers*. Parsippany (NJ): Dale Seymour.
- WEISSBERG, B. (2000) 'Developmental relationships in the acquisition of English syntax: writing vs. speech'. *Learning and Instruction*, 10/1, febrero, 37-53.

Revistas especializadas:

- Assessing Writing*. Norwood: Ablex. 1994, bianual.
- ♥♥ *College Composition and Communication*. Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English, trimestral. <http://ncte.org/ccc/>
- Computers and Composition*. An International Journal for Teachers of Writing. Michigan Technical University. Ablex Company, Stamford. <http://www.hu.mtu.edu/~candc/>
- Journal of Advanced Writing*. Association of Teachers of Advanced Composition
<http://nosferatu.cas.usf.edu/JAC/index.html>
- Journal of Basic Writing*. New York: Instructional Resource Center, City University of New York, primavera 1975, semestral.
- Journal of Technical Writing and Communication*. Amityville, NY: Baywood Publishing Company, trimestral.
- TCQ. Technical Communication Quarterly*. Rhetoric Department, University of Minnesota: ATTW Association of Teachers of Technical Writing, trimestral <http://english.ttu.edu/attwtest/ATTWinfo.asp>
- Visible Language*. Desde 1967, bajo el nombre de *The Journal of Typographical Research*. Rhode Island School of Design. Providence (RI) <http://www.id.iit.edu/visiblelanguage/Directory.html>
- The Writing Center Journal*. Lil Brannon & Stephen North, eds. Department of English, State University of New York at Albany, Albany, NY 12222.
- ♥♥ *Written Communication*. Thousand Oaks (California): Sage publications, trimestral.
- Writing Lab Newsletter*. Promoting the exchange of voices and ideas in one-to-one teaching of writing. Editor: Muriel Harris, Dept. of English. Purdue University, West Lafayette, IN 47907.
<http://owl.english.purdue.edu/files/newsletter.html>

Monográficos:

- ♥♥ *Carabela*, 46. 'La expresión escrita en el aula E/LE'. Septiembre, 1999.
- ♥♥ *Cultura y Educación*. 'Enseñar a escribir' Núm. 2. julio 1996.

♥♥ *Learning and Instruction. The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*, 10/1. Second Language Acquisition and Writing: A Multidisciplinary Perspective. A. Archibald y G. C. Jeffery. Febrero, 2000.

Textos. "La lengua escrita en el aula". Núm. 5. julio 1995.

Recursos del español en línea: [Consulta: 22-4-2009; con la ayuda de Carmen López y Sergi Torner]

Diccionarios:

CLAVE (SM). <http://clave.librosvivos.net/>

Diccionario de partículas discursivas del español. <http://textodigital.com/P/DDPD/>

El Mundo. Diccionarios de antónimos y sinónimos, español / inglés; francés / español.

<http://www.elmundo.es/diccionarios/>

Fundación del Español Urgente (Fundéu) <http://www.fundeu.es/>

Real Academia Española. <http://www.rae.es/RAE/Noticias.nsf/Home?ReadForm>

Diccionario SALAMANCA de la Lengua Española <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>

Corpus y traductores:

Traductores en línea. E.T.S. Ingenieros de Minas (Universidad de Oviedo).

<http://www.etsimo.uniovi.es/links/idiomas.html>

Corpus de Referencia del Español Actual (RAE). Textos de los últimos 25 años, 125 millones de palabras.

<http://corpus.rae.es/creanet.html>

Corpus del Español. (M. Davies, Universidad de Brigham Young). 100 millones de palabras, analizado morfológicamente. <http://www.corpusdelespanol.org/>

Recursos varios:

Centro de Redacción en línea de la Universitat Pompeu Fabra. <http://parles.upf.es/cr/index.html>

El castellano. La página del idioma español. <http://www.elcastellano.org/gramatic.html>. Mayúsculas, acentuación, conjugaciones, dudas y puntuación del español, tomado de la Real Academia.

Miguel Ángel Monjas <http://dat.etsit.upm.es/~mmonjas/acentos.html>. Página web que trata las normas ortográficas del castellano en profundidad.

Web de recursos de Sergi Torner (UPF). <http://www.sergitorner.com/>

Taller 3º: *La práctica de los géneros discursivos electrónicos.*

Documento 1º: Chat

Normas de uso del chat [Laura Campuzano, 2003; TEC de Monterrey]

1. La asistencia a los chats no es obligatoria. Pero si el alumno atiende, su participación es obligatoria.
2. Los interesados deberán consultar constantemente en la plataforma tecnológica el espacio donde se presenta la calendarización de los chats.
3. Los interesados deberán de acusar de recibido el mensaje enviado por correo electrónico donde se les informa de si el chat programado tiene o no una temática preestablecida.
4. Tanto en los chats con temática preestablecida como con temática no preestablecida se abordarán varios temas. En el primer caso, será el maestro quien marque el cambio de tema y en el segundo, se hará cambio de tema cuando se agote el tema tratado y algún participante proponga nueva temática. El alumno debe sumarse a la conversación en marcha y respetar el hilo temático para así evitar conversaciones paralelas.
5. Será responsabilidad del alumno revisar la bibliografía pertinente antes de ingresar a un chat con temática preestablecida.
6. Será responsabilidad del alumno elaborar las preguntas, dudas, opiniones, etc. y determinar sus metas antes de ingresar a un chat con temática no preestablecida. En otras palabras, el chat no debe tomarse como el espacio donde los otros resuelven los problemas enfrentados durante el trabajo individual, sino el espacio donde se desarrollen las ideas a partir de estudios básicos previos.
7. Con tres días de anticipación, el alumno podrá solicitar un chat para tener una asesoría personalizada.
8. El máximo número de participantes será cuatro para así tener tiempo de dar seguimiento a cada una de sus intervenciones durante los 60 minutos que regularmente dura el chat.
9. En el chat no se deben abordar asuntos de índole personal ni cuestiones operativas del curso, sólo los contenidos del mismo.
10. Al ingresar al chat, se enviará un saludo a todos los participantes.
11. Cuando es un chat con temática preestablecida, se espera que los alumnos respondan a las preguntas del maestro y elaboren sus respuestas cuando así se solicite.
12. Cuando es un chat con temática preestablecida, es deseable que el alumno explicita el motivo de su no continua intervención. Así el maestro tiene la oportunidad de seleccionar otra estrategia para abordar el tema.
13. Cuando es un chat con temática preestablecida, es conveniente que el participante espere a que el resto haya enviado su aportación antes de volver a intervenir. De esta manera su segunda aportación podrá completar otra respuesta vertida, desarrollar otra idea expuesta o rectificar su propia respuesta.
14. Cuando es un chat con temática no preestablecida, es conveniente que el participante asiente con respeto abordar el primer tema propuesto y espere el momento para tratar el tema de su interés.
15. Es recomendable ser puntual. Cuando esto no sea posible, por cortesía alguno de los participantes debe recapitular para él/ella lo dicho hasta ese momento en el chat.
16. Cuando un participante quiera aportar algo a lo dicho por otro participante deberá dirigirse a él por su nombre. Esto evita confusiones y favorece la fluidez en el hilo temático.
17. Antes de cerrar cualquier tipo de chat, el alumno está obligado a enviar una frase sintetizadora sobre alguno de los temas vistos.

Documento 2º: Ejemplo de chat académico

Asignatura: Técnicas de redacción académica (optativa de libre elección Universidad)

Fecha, curso 2008-2009, jueves, 24 abril 2008, 17:49 > 19:50

Tema: Ideas para preparar una wiki sobre recomendaciones para hacer exámenes en la universidad.

Rasgos:



17:59 Carmen: Hoy nos organizaremos del mismo modo



18:00 IRENE: hola Carmen



18:00 Carmen: Pero antes vamos a esperar unos minutos para ver si entra alguien más



18:00 Irene: ok



18:00 VIRGINIA: ok



18:00 Marta: vale



18:00 Carmen: Hablaremos de otras cuestiones relativas al examen



18:00 Carmen: Si os parece, Irene, puede resumir el tema del que estemos hablando a la persona que se incorpore tarde



18:01: masip miquel estel acaba d'entrar en aquest xat



18:01 Irene: vale

Texto de los primeros 15 minutos:

18:00 Carmen: Hablaremos de otras cuestiones relativas al examen

18:00 Carmen: Si os parece, Irene, puede resumir el tema del que estemos hablando a la persona que se incorpore tarde

18:01: masip miquel estel acaba d'entrar en aquest xat

18:01 Irene: vale

18:01 Carmen: ¿De acuerdo?

18:01 VIRGINIA: por mi vale

18:01: Fernández Cornejo Jesica acaba d'entrar en aquest xat

18:01 IRENE: por mi también

18:01 Marta: perfecto

18:01: cordoba arriaga montserrat acaba d'entrar en aquest xat

18:01 Carmen: Muy bien; y Santiago podría encargarse de que si alguien no se acuerda, lea las respuestas de los compañeros para contestar

18:01 estel: Hola

18:02 VIRGINIA: hola estel

18:02 montserrat: hola!

18:02 Irene: hola estel

18:02: angulo sánchez christel acaba d'entrar en aquest xat

18:02 Carmen: Si tenéis alguna pregunta que hacer sobre la asignatura, o sobre las prácticas, podéis hacerlo ahora antes de empezar

[...]

- 18:05 Carmen: Vamos a organizarnos como el martes
- 18:05 Marta: Hola a todos!
- 18:05 Carmen: Yo plantearé primero el debate
- 18:05 Marta: Hola!
- 18:05 IRENE: hola Marta!
- 18:05 Irene: hola!
- 18:05 estel: Hola
- 18:05 Santiago: Hola, Marta
- 18:05 Carmen: vosotros leéis pensando lo que se os pide, y dejáis 2 minutos antes de contestar
- 18:06 Gisela: Hola Marta!!
- 18:06 laia: hola a todos
- 18:06 Carmen: Si os dirigís a todo el grupo, adelante
- 18:06 Irene: vale
- 18:06 VIRGINIA: ok
- 18:06 Carmen: Y si queréis comentar lo que ha dicho otro estudiante debéis poner su nombre delante, ¿de acuerdo?
- 18:06 laia: de acuerdo
- 18:06 VIRGINIA: ok
- 18:06 Marta: ok
- 18:06 IRENE: ok
- 18:06 estel: de acuerdo
- 18:06 Carmen: Empecemos ahora por el principio
- 18:07 Carmen: Vamos a hablar del párrafo de inicio de un examen
- 18:07: cordoba arriaga montserrat acaba d'entrar en aquest xat
- 18:07 Carmen: ¿Qué escribimos en la introducción a un examen? ¿C
- 18:07 Carmen: ¿Cómo empezamos a escribir? ¿Por dónde empezamos?
- 18:07 Carmen: Pensad un poco y comentad qué tipo de información escribís al empezar un examen
- 18:08 Carmen: En las primeras líneas de qué habláis
- 18:08 Carmen: YA podéis contestar... ADELANTE
- 18:08 Marta: Pues en la introduccion han de quedar claros los objetivos que queremos desarrollar en el cuerpo del texto
- 18:08: Cuenca Sánchez Irene ha abandonat aquest xat
- 18:08 Rosa: Quizás una pequeña introducción o hablar de los aspectos generales que trataré
- 18:08 Marta: es muy importante que seamos precisos en la información
- 18:08 laia: antes que en escribir, yo pienso en la lectura general del examen
- 18:09 Santiago: Contextualizar la respuesta, aclarar la estructura que voy a seguir y, en general, desde donde parto y hasta donde quiero llegar (si se trata de un razonamiento)
- 18:09 laia: aunque también depende de qué tipo de examen
- 18:09 VIRGINIA: personalmente hago referencia a la pregunta, intento de algún modo poner el concepto que nos preguntan. Junto con el concepto intento en la medida de lo posible hacer una breve descripción de todo lo que después quiero desarrollar
- 18:09 IRENE: Introducir los conceptos que profundizaré más tarde
- 18:09 Gisela: Primero hago una pequeña introducción de la respuesta que luego desarrollaría
- 18:09 estel: depende mucho de la pregunta que te hagan, pero dejando claro de que vas a hablar y ir paso a paso
- 18:09 christel: Rosa: jo estic d'acord amb tu; intento tractar de forma general tot el comentaré al llarg de la pregunta
- 18:09 Marta: Yo lo primero que escribo es una breve introducción del tema que voy a tratar en la pregunta, para ir partiendo de lo más general a lo más específico
- 18:09 Marta: dependiendo del examen, aunq normalmente intento hacer referencia a la pregunta y un "miniresumen" de lo que quiero explicar
- 18:10 Carmen: Marta, Rosa: ¿qué quiere decir "objetivos", "introducción"?

- 18:10 Marta: para dejar claro lo que se y donde quiero llegar
- 18:10 IRENE: Rosa: jo també estic d'acord amb tu.
- 18:10 Gisela: Virginia: yo tambi''en hago referencia a la pregunta en las primeras lineas, de esta manera ya tengo un poco de introducción hecha
- 18:10 VIRGINIA: aunque también decir que depende de la pregunta porque no es lo mismo una, en la que piden algo concreto u otra en la que puedes expresar más su contenido enlazándolo con otros temas relacionados
- 18:10 laia: después de leer, escribo al márgen en lápiz las ideas principales y en la introducción señalo lo que comento más adelante
- 18:10 Jesica: virginia: hago lo mismo que tu. es el metodo que utilizo
- 18:10 Carmen: Estamos hablando de un examen de desarrollo de un tema
- 18:10 laia: estoy con estel
- 18:11 Marta: Hago referencia sobre el tema en general, las ideas principales del tema antes de desarrollar la pregunta concreta
- 18:11 Rosa: la introducció sería hacer una visión general de la pregunta a responder
- 18:11 Carmen: ¿Es lo mismo una "introducción" que una "contextualización" del tema?
- 18:11 Marta: Carmen: yo veo la palabra "introducción" como un sinónimo de "contextualización", en mi caso
- 18:12 Gisela: Puede que en la introducción se contextualice, pero puede no ser así no?
- 18:12 VIRGINIA: ...buena pregunta....
- 18:12 Rosa: no, aunque a veces la introducción puede ser una contextualización del tema
- 18:12 Marta: Carmen: pues que en la introducción del examen tenemos que mencionar los objetivos que queremos que el lector capte en el desarrollo del texto
- 18:12 estel: Yo, por una parte lo veo lo mismo, pero por otra no
- 18:12 Santiago: Carmen: Para mí, introducir y contextualizar un tema es bastante similar, los objetivos de ambos son enlazar lo que vas a desarrollar con la pregunta
- 18:12 Marta: Yo tambien las veo como sinonimos
- 18:12 estel: puede hacer una introduccion sin contextualizar
- 18:12 laia: sin usar las mismas palabras que en la pregunta en la introducción se incluye la contextualización del tema
- 18:12 cordoba arriaga montserrat ha abandonat aquest xat
- 18:12 Santiago: De todos modos, quizás introducir tiene un sentido más amplio...
- 18:12 VIRGINIA: pues santiago: estoy totalmente de acuerdo contigo
- 18:12 Marta: Carmen: estoy intentando buscar las palabras indicadas, perdón
- 18:12 IRENE: Yo también creo que a veces pueden ser sinónimos, pero no siempre
- 18:13 Carmen: La introducción supone "presentar" el tema)
- 18:13 christel: Yo también creo que se puede hacer una introducción sin contextualizar el tema
- 18:13 Carmen: Una buena manera de "presentar" el tema que se va a desarrollar es "contextualizarlo"
- 18:13 laia: creo que contextualizar se engloba en introducir, introducir es más amplio
- 18:13 Marta: Tratando de situar al lector (partiendo del caso hipotético que el lector fuera alguien que no entendiera del tema en lugar del profesor)
- 18:13 Carmen: ¿Cómo contextualizáis el tema?
- 18:13 VIRGINIA: nunca te acostarás sin saber una cosa nueva
- 18:13 estel: Marta: estoy de acuerdo
- 18:13 Villar Amado Cristina acaba d'entrar en aquest xat
- 18:14 Marta: Carmen: Los exámenes que hago yo son ensayos literarios y siempre sigo el mismo esquema (introducción, desarrollo y conclusión) y en la introducción siempre hay que escribirla tesis
- 18:14 cordoba arriaga montserrat acaba d'entrar en aquest xat
- 18:14 montserrat: .
- 18:14 Jesica: personalmente lo que hago es desarrollar el tema de una manera clara i que se entienda. Intento explicar lo que el enunciado me pide, aunque si lo considero necesario escribo otros matices importantes
- 18:14 Carmen: Los términos "introducción", "desarrollo" y "conclusión" son muy amplios
- 18:14 VIRGINIA: haciendo referencia a lo que se va a explicar
- 18:15 montserrat: Estoy perdiendo la conexión al chat.. en qué pregunta estamos
- 18:15 Carmen: Vamos por partes: la forma de empezar un examen es muy importante

- 18:15 estel: mis exámenes son de contextualizar porque estudio como enseñar a los niños. Lo que hago es pensar que saben ellos, de donde parto y lo fundamental para que lo entiendan
- 18:15 VIRGINIA: poniendo si se puede relaciones de conceptos para que se entienda
- 18:15 VIRGINIA: estl: me parece muy coherente lo que has comentado y creo que muy apropiado
- 18:15 Santiago: Monsterrat: Estamos hablando de como contextualizar el tema.

Bibliografía

Escribir en la red:

- ♫ CASSANY, Daniel. ed. (2003) "Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico", *Cultura & Educación*, 12 (3), pp. 217-336, octubre. Salamanca / Madrid: Universidad de Salamanca.
- ♫ CASSANY, Daniel y Carmen LÓPEZ FERRERO (2005) "Tareas para la producción de escritos en un Centro de Redacción virtual", en Graciela Vázquez ed. *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edilumen. p. 153-176.
- CAMPUZANO, Laura. (2003) "Trabajando con chat en cursos de postgrado en línea", *Cultura & Educación*, 15 (3): 287-298.
- CASANOVA, Montserrat. (2003) "El correo electrónico como medio de aprendizaje lingüístico", *Cultura & Educación*, 15 (3): 253-267.
- CASTRILLEJO, Victoria Ángeles. (2009) "Escribir juntos en la red. El trabajo con wikis en la clase de E/LE", *Hispanistentag Tübingen*, 2009. <http://www.slideshare.net/acastrillejo/escribir-juntos-en-la-red-el-trabajo-con-wikis-en-la-clase-de-ele>
- CRYSTAL, David. (2001) *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción española: *Lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press, 2002.
- CRUZ PIÑOL, Mar. (2002) *Enseñar español en la era de Internet*. Barcelona: Octaedro.
- KERN, R., WARE, P., & WARSCHAUER, M. (2008). [Network-based language teaching](http://www.gse.uci.edu/person/markw/network-based.pdf). In N. V. Deussen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, 2nd Edition, Vol. 4: Second and foreign language education* (pp. 281-292). New York: Springer. <http://www.gse.uci.edu/person/markw/network-based.pdf>
- MOODLE. Plataforma libre de gestión del aprendizaje en línea. <http://moodle.org/>
- PRENSKY, Marc. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, 9: 1-6, octubre. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- (2004) "The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it", Work in progress. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The Emerging Online Life of the Digital Native-03.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The%20Emerging%20Online%20Life%20of%20the%20Digital%20Native-03.pdf)
- SHETZER, H. y WARSCHAUER, Mark (2000). "An electronic literacy approach to network-based language teaching." En Warschauer, M. y Kern, R. (eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press. 171-185.

Webs personales:

- B. J. Fogg. <http://www.bjfogg.com/>
- Marc Prensky. <http://www.marcprensky.com/>
- Mark Warschauer: http://www.gse.uci.edu/person/markw/markw_biography.php
- Etienne Wenger. <http://www.ewenger.com/>

QuebQuest:

- ADELL, Jordi (2004) "Internet en el aula: las WebQuest", *EduTEC*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17/marzo. http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16a.pdf
- Marco ELE. Directorio de WebQuest de ELE. <http://www.marcoele.com/materiales/wq/index.html>
- Webquest.es Silvia Martínez Méndez. <http://www.webquest.es/>
- WebQuest.org. Bernie Dodge y Tom Marc. San Diego State University. 1995. <http://webquest.org/index.php>

Blog, fotolog, foros:

LJ para hacer blogs: <http://www.livejournal.com>

Blogger o blogspot: <http://blogger.com>

Blog. Wordpress <http://wordpress.com>

Fotolog. <http://www.fotolog.com/>

Mundoforo. <http://mundoforo.forointernet.es/board/>