

## UNIDAD IV.1:

### Habilidades tecnológicas

Miguel Muñiz \*

1. **Introducción: la educación lingüística en la sociedad de la información**
2. **El uso de las TIC en el área de Lengua: una propuesta para la producción de textos.**
  - 2.1. Marco didáctico
  - 2.2. Planificación
    - 2.2.1. Ideas previas
      - 2.2.1.1. Selección de la información
      - 2.2.1.2. Transformación de la información
    - 2.2.2. Generación de ideas
    - 2.2.3. Organización de las ideas
  - 2.3. Textualización
    - 2.3.1. Referenciación
    - 2.3.2. Textualización (Stricto sensu)
  - 2.4. Preparación de la exposición oral
  - 2.5. Revisión
3. **Bibliografía**

\* Miguel Muñiz es coordinador del área de e-Learning, Departamento para contenidos digitales, HD Gunea.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# Habilidades tecnológicas

Miguel Muñiz

## I. Introducción: la educación lingüística en la Sociedad de la Información

La sociedad del siglo XXI está caracterizada por un conjunto de transformaciones económicas y sociales y la extensión del uso de las nuevas tecnologías cuya manifestación más visible es la introducción de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en nuestra vida cotidiana.

Este fenómeno Esteve (2003)<sup>1</sup> lo caracteriza como una “revolución silenciosa”, se produce un cambio de mentalidad y nuestra manera de hacer, de pensar, de aprender cambia. Este cambio está íntimamente relacionado con las tecnologías de la comunicación, aunque como dice Adell (1997)<sup>2</sup>: “Las tecnologías ya asentadas a lo largo del tiempo, las que utilizamos habitualmente o desde la infancia, están tan perfectamente integradas en nuestras vidas, como una segunda naturaleza, que se han vuelto invisibles. Las utilizamos hasta tal punto que no somos conscientes de cómo han contribuido a cambiar las cosas. (...) La tecnología, pues, solo se percibe si es suficientemente “nueva”. Y las novedades y los cambios generan incertidumbres, alteran el 'status quo' y ponen en peligro intereses creados”.

Esta situación de cambio no es nueva, ya es tópico comparar esta situación que vivimos con la revolución que supuso el uso de la tecnología de la escritura, no es ésta nuestra intención, sino ilustrar con ejemplos las palabras del profesor Adell.

Platón en Fedro<sup>3</sup>, (274 - 277), percibe la tecnología de la escritura como novedad, como una tecnología externa y ajena, pone en boca de Sócrates que la escritura debilita la memoria y el pensamiento, ya que pone fuera del pensamiento lo que sólo puede existir dentro de él. Además, añade que la escritura es pasiva, puesto que el contexto de la comunicación desaparece, y esto convierte lo escrito en un mundo irreal, artificial.

<sup>1</sup> J.M. Esteve (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós.

<sup>2</sup> J. Adell (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, EDUTEC (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>)

<sup>3</sup> “Pues bien, oí que había por Náucratis, en Egipto, uno de los antiguos dioses del lugar al que, por cierto, está consagrado el pájaro que llaman Ibis, El nombre de aquella divinidad era el de Theuth. Fue éste quien, primero, descubrió el número y el cálculo, y, también, la geometría y la astronomía, y, además, el juego de damas y el de dados, y sobre todo, las letras. Por aquel entonces, era el rey de todo Egipto Thamus, que vivía en la gran ciudad de la parte alta del país, que los griegos llaman la Tebas egipcia, así como a Thamus llaman Ammón. A él vino Theuth, y les mostraba sus artes, diciéndole que debían ser entregadas al resto de los egipcios. Pero él preguntó cuál era la utilidad que cada una tenía, y, conforme se las iba minuciosamente exponiendo, lo aprobaba o desaprobaba, según le pareciese bien o mal lo que decía. Muchas, según se cuenta, son las observaciones que, a favor o en contra de cada arte, hizo Thamus a Theuth, y tendríamos que disponer de muchas palabras para tratarlas todas. Pero, cuando llegaron a lo de las letras, dijo Theth: «Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría». Pero él le dijo: «¡Oh artificiosísimo Theth! A unos le es dado crear arte, a otros juzgar qué daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad.»”

Platón (1993) *Diálogos*, Vol. III: Fedón. Banquete. Fedro. Intr., trad. y notas de C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó. Gredos

La invisibilidad de la escritura, se pone de manifiesto en las palabras de Ong (1987)<sup>4</sup> "... los seres humanos funcionalmente escolarizados (son) seres cuyos procesos de pensamiento no se originan en poderes meramente naturales, sino en estos poderes (naturales) según sean estructurados, directa o indirectamente, por la tecnología de la escritura. Sin la escritura el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana".

La escritura permitió transmitir información y recuperarla de modo más fiable, acumular el conocimiento, reproducirlo, estando su desarrollo ligado inseparablemente a los avances de la humanidad. Ese avance basado en la transmisión de la información ha seguido siempre una misma dirección, cada avance ha supuesto que la información llegase más velozmente a mayor número de personas.

Las TIC nos permiten almacenar, recuperar y transmitir grandes cantidades de información rápidamente y el medio que lo hace posible es la red Internet, el paradigma de la sociedad informacional en la que confluyen todos los medios de comunicación.

Esta nueva sociedad se caracteriza por la accesibilidad a la información y por un desplazamiento del trabajo manual (analógico) al trabajo intelectual (digital) por lo que el conocimiento se ha constituido en materia prima y fuente de recursos para la actividad económica. Sin embargo, paradójicamente tener acceso a la información cada vez tiene menos valor, en palabras de Eco<sup>5</sup>: "...no hay informaciones mejores que otras, el poder consiste en ficharlas todas, y después buscar conexiones".

Si a lo largo de la historia cada época tiene unas características propias y un prototipo de individuo, la sociedad renacentista y el cortesano, en la Sociedad de Información se pueden señalar siguiendo a Castells (1997)<sup>6</sup> las siguientes características:

- **Globalidad.** Se rompen las barreras geográficas, temporales, idiomáticas...
- **Convergencia.** Del mismo modo que los medios convergen en la red, las áreas de conocimiento se relacionan, establecen nexos y surge un "nuevo conocimiento", episteme.
- **Interactividad.** Producida por la comunicación y el diálogo.
- **No jerarquizada.** La organización se basa en equipos, las relaciones son colaborativas, la toma de decisiones es compartida.
- **Autónoma.** No hay dependencia de gobiernos, ni de poderes establecidos, esta autonomía se ejerce con responsabilidad.
- **Inestable.** Inestabilidad en dos direcciones: el crecimiento rápido produce cambios e incertidumbre y, la información puede desaparecer del mismo modo que ha aparecido.

El individuo podría caracterizarse como curioso, independiente, desafiante, con iniciativa y habilidades para el manejo de herramientas digitales para el ocio, la comunicación y el aprendizaje.

Ante esta nueva situación en el mundo educativo es necesario responder al reto que se plantea en la Sociedad de la Información y el Conocimiento: ser capaces de (enseñar y aprender a) transformar la información en conocimiento.

Frente a una escuela tradicional que presenta el conocimiento (el saber) como algo definitivo, desde una perspectiva inmutable, debemos situarnos en un enfoque caracterizado por los cambios y las relaciones que se dan entre ellos. En lugar de un universo cerrado, este debe ser abierto y diverso.

---

<sup>4</sup> Ong, W. (1982) *Orality and literacy. The Technologizing of the word*. Londres. (Traducción española: (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E. México.

<sup>5</sup> U. Eco, *El péndulo de Foucault*. Lumen

<sup>6</sup> M. Castells, *La era de la información. La sociedad red*. 2ª edición (2000) Madrid

Lo que queremos decir se resume en las palabras de Dewey<sup>7</sup>: “la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia”.

Esta palabra “experiencia” nos lleva a Aristóteles que distinguía entre “experiencia” (empireia), el conocimiento de las cosas concretas, “ciencia” (episteme), el conocimiento de las causas y principios de las cosas, e inteligencia (nous), conocimiento de los primeros principios, aquellos que no se pueden obtener a través de la experiencia, la sabiduría.

Hoy día, en cambio, distinguimos **datos**, conjunto discreto de hechos objetivos que por sí mismos carecen de sentido, describen parcialmente lo que sucede y no proporcionan juicio ni interpretación; **información**, datos dotados de relevancia y propósito, es decir, adquieren sentido en un contexto determinado y han de servir para la resolución de un problema y, **conocimiento**, consecuencia de la información, como ésta de los datos, transformada mediante una serie de acciones: comparación, conexión, deducción, socialización mediante la comunicación (conocer lo que otros piensan acerca de...).

El conocimiento, según J. Adell<sup>8</sup>, “implica información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas de un sujeto. Es algo personal e intransferible: no podemos transmitir conocimientos, sólo información, que puede (o no) ser convertida en conocimiento por el receptor, en función de diversos factores (los conocimientos previos del sujeto, la adecuación de la información, su estructuración, etc.)”.

En el Informe Delors (1996)<sup>9</sup> se propone estructurar la educación en torno a 4 aprendizajes que en el transcurso de la vida de cada persona serán los pilares del conocimiento:

- **Aprender a conocer**, esto es, adquirir los instrumentos para comprender el mundo que nos rodea favoreciendo el despertar de la curiosidad intelectual y estimulando el sentido crítico.
- **Aprender a hacer** para poder influir sobre el propio entorno. (Adquirir competencias que se puedan transferir a otras áreas y aplicar para resolver a situaciones o problemas de la vida cotidiana)
- **Aprender a vivir** juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades.
- **Aprender a ser**, es decir, libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos.

Castells<sup>10</sup>, en la misma línea, dice que los cuatro objetivos que debe perseguir la educación en la sociedad red son:

- Aprender a aprender.
- Consolidar la personalidad.
- Desarrollar capacidades genéricas
- Aprender durante toda la vida

Partiendo de estos objetivos podemos hacer un esbozo de la educación en la Sociedad de la Información:

- La tecnología debe estar al servicio de la educación, no debemos verla más que como un instrumento al servicio de los enfoques didácticos del momento sin imponer nada, en nuestra opinión la tecnología debe estar al servicio del aprendizaje más que al servicio de la enseñanza.
- Si vivimos en la Sociedad de la Información y utilizamos su tecnología debe enfocarse el aprendizaje a producir conocimiento y no a acumularlo o reproducirlo, más propio de la Sociedad Industrial, esto es, la tecnología debe ser un instrumento cognitivo al servicio de un aprendizaje que construye.

<sup>7</sup> J. Dewey (1916) *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata. 1995

<sup>8</sup> J. Adell (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, EDUTEC (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>)

<sup>9</sup> *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana

<sup>10</sup> Op. Cit.

- Para lograr este aprendizaje los papeles del profesorado y del alumnado deben evolucionar: el primero será orientador, facilitador; mientras que el segundo será activo, lo que supone basar el aprendizaje en los ejes actitudinal y procedimental.
- El aula dejará de ser un espacio físico limitado y se abrirá. Como consecuencia las fuentes de información tradicionales, el profesor y el libro de texto, se sustituirán por un canal de comunicación más rico en el que confluyen todos los medios de información y comunicación.
- La accesibilidad y cantidad de información provocarán que el desarrollo de una actitud crítica ante la información o el aprendizaje colaborativo cobren un valor que hoy no tienen. Esto implica socialización y humanización.

Finalmente, para finalizar este apartado, no podemos dejar de hacer referencia a la alfabetización en medios tecnológicos desde tres enfoques, como:

- **Objeto de estudio:** código, estructura, estrategias
- **Recurso:** búsqueda, selección, etc. de la información.
- **Lenguaje:** su utilización para la comunicación supone alcanzar la competencia comunicativa.

Con el fin de lograr la mejora de la competencia (literacy) mediática, las TIC han de integrarse en el curriculum desde dos de los tres enfoques citados, como recurso y como lenguaje. En este sentido deberían tener la misma consideración de transversalidad que la lengua, e integrar la competencia mediática junto con la competencia lingüística en una competencia “semiótica”.

Las TIC son elementos que vehiculan la información, herramientas de comunicación que debemos ver desde dos perspectivas: Canal por el que se transmite información y medios con capacidad comunicativa constituidos por elementos que forman un sistema: sintaxis (organización), semántica (significados y la relación entre ellos) y pragmática (contexto).



Basado en Cabero (1992)<sup>11</sup>

## 2. El uso de las TIC en el área de lengua. Una propuesta para la producción de textos

La propuesta que desarrollaremos a continuación para integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las áreas lingüísticas nace de la reflexión sobre la necesidad de alcanzar el reto educativo que se plantea en la Sociedad de la Información de ser capaces de (enseñar y aprender a) transformar la información en conocimiento.

<sup>11</sup> CABERO, J. (1992): “Análisis, selección y evaluación de medios audiovisuales didácticos”, *Curriculum*, 4, 25-40. También disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/43.pdf>

Entendemos la integración de las TIC en la producción de textos como un instrumento útil al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, una herramienta para aprender y enseñar, que debe facilitar en este proceso la tarea del profesorado y del alumnado. Así, permitirán al profesor, en su papel de mediador, seguir el desarrollo de la tarea y tutorizar el proceso de producción textual, la inmediatez en la corrección de los textos. A los alumnos les facilitarán el trabajo colaborativo, la corrección entre iguales, la autorregulación del aprendizaje, la utilización de la carpeta o portfolio para la evaluación y autoevaluación.

En la elaboración de esta propuesta hemos tenido en cuenta otros aspectos que consideramos fundamentales para su viabilidad. Por un lado, el uso de las TIC no ha de plantear dificultades, es decir, no debe requerir por parte de profesorado y alumnado grandes conocimientos ni mucho tiempo para su aprendizaje, pues, si no es así, no tendría sentido su utilización, y por otro lado, el equipamiento informático ha de estar al alcance de cualquier centro educativo y no debe ser costoso, pues ningún centro educativo puede permitirse la actualización constante de hardware y software.

Por ello, proponemos la utilización de aplicaciones generales, esto es, aplicaciones de uso universal: un procesador de textos, un programa de presentaciones y un navegador. Estas aplicaciones no están especialmente diseñadas para ser utilizadas en el ámbito educativo, pero creemos posible “convertirlas” en útiles didácticos.

## 2.1. Marco didáctico

Creemos necesario antes de desarrollar la propuesta exponer el marco didáctico en el que se integra y posteriormente nos centraremos en cómo la utilización de las TIC permiten mejorar sustancialmente el proceso de enseñanza – aprendizaje de la producción textual.

Nos planteamos la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde una visión en la que las cuatro habilidades lingüísticas se interrelacionan en una misma secuencia didáctica y en cuyas actividades la reflexión sobre la lengua también está presente<sup>12</sup>. En palabras de Camps y Vilá(2003)<sup>13</sup> :

“...se habla para escribir y aprender a escribir, se lee y se escribe para producir discursos orales formales, se lee para escribir y se escribe para entender mejor lo que se lee, lo que se escucha, etc.”

Por ello, en la propuesta de secuencia didáctica que sigue se pretende que los alumnos y alumnas preparen una exposición oral apoyándose en la lengua escrita y siendo en todo momento protagonistas del proceso de elaboración desde la búsqueda y la selección de la información hasta la exposición final.

D. Cassany (1990, 1999)<sup>14</sup> clasifica los enfoques didácticos para la enseñanza de la composición escrita:

GRAMATICAL	Énfasis se pone en: en la gramática y la normativa	Se basa en: reglas gramaticales
COMUNICATIVO	en la comunicación y el uso	tipos de texto
PROCESUAL	en el proceso y en el aprendiz	procesos cognitivos
CONTENIDOS	en el contenido. Función instrumental y epis- témica	procesos cognitivos y textos académicos

<sup>12</sup> Dolz, J. Vila, M., (1997): “L’oral formal”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 12

<sup>13</sup> Camps, A., Vilá, M.(2003), *Projectos para aprender lengua*, en Camps, A.(Comp.), (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona. (Originalmente publicado en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la literatura* n°2, 1994.

<sup>14</sup> Cassany, D. (1990), “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, *CLE*, 6, págs. 63–80. (Disponible en <http://www.upf.es/personal/danielcass/enfoques.htm>)

Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

La propuesta se fundamenta en los dos últimos enfoques, pues los consideramos complementarios ya que el procesual se integra cómodamente en el basado en los contenidos. Éste último enfoque ofrece un marco y da sentido a la producción de textos como un medio para la adquisición del conocimiento y la construcción del pensamiento. Así se puede observar en el siguiente gráfico, tomado de Anna Camps (1996)<sup>15</sup>, A. Camps y T. Ribas (2000)<sup>16</sup>, en el que se representa el esquema del enfoque de contenidos.



El proceso de escritura tal como ha sido definido por distintos autores, Flower, L., Hayes, J.R. (1980)<sup>17</sup>; Bereiter, C., Scardamalia, M. (1992)<sup>18</sup>; Hayes, J.R. (1996)<sup>19</sup>, consta de tres fases o subprocesos: planificación, textualización y revisión. Aunque al representar gráficamente este proceso lo hagamos linealmente, no es un proceso lineal, sino recursivo.

El siguiente esquema, basado en Ribas, T. (1997)<sup>20</sup>, trata de representar la interrelación entre el proceso de aprendizaje, el proceso de escritura y el uso de las TIC

<sup>15</sup> Camps, A. (1996), *Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica*, C&E, 2, págs. 43-57

<sup>16</sup> Camps, A.; Ribas, T., et al. (2000), *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, CIDE

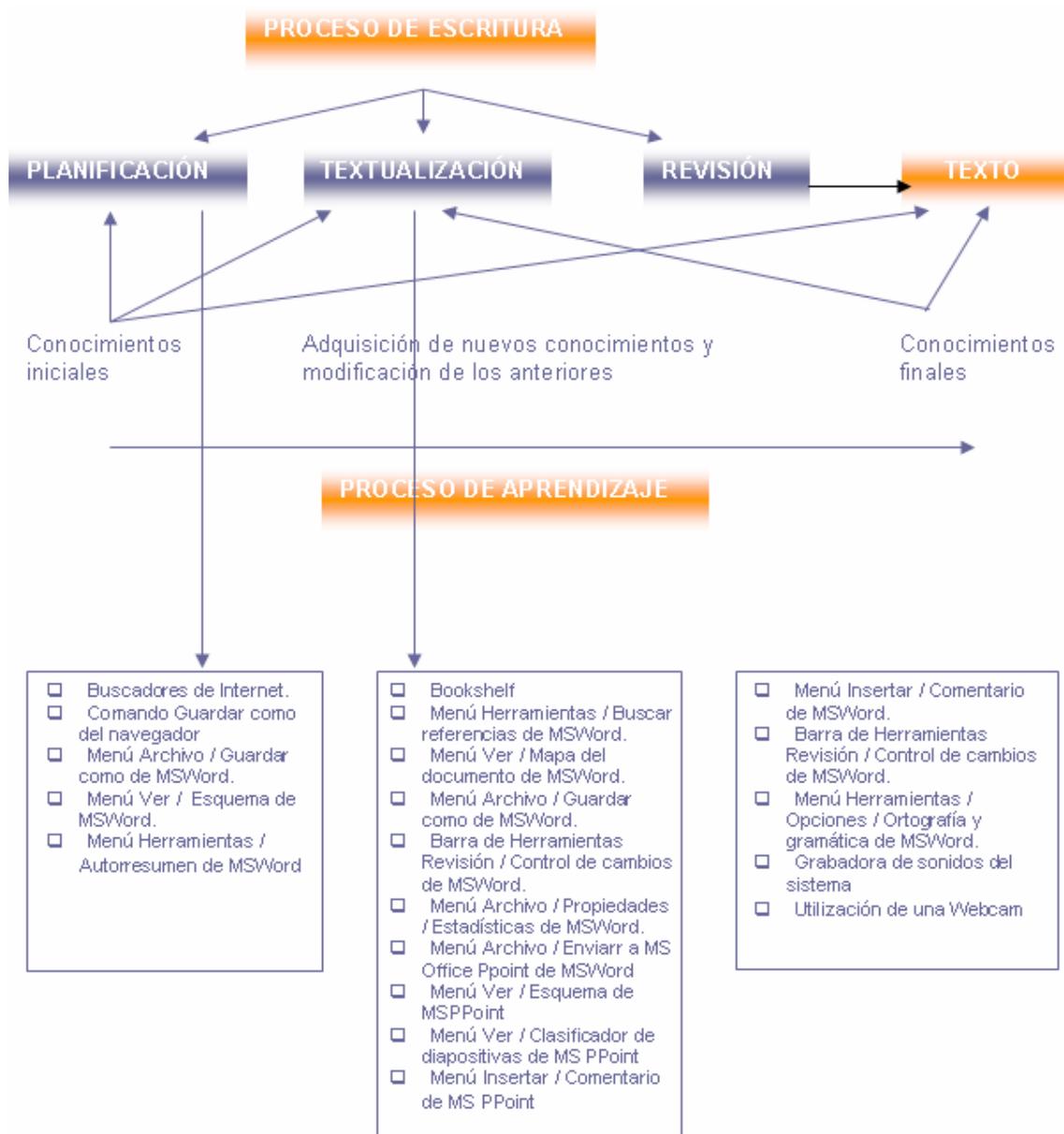
<sup>17</sup> Hayes, J.R.; Flower, L. (1980) *Identifying the Organization of Writing Processes*, en Gregg, L.W.; Steinberg, E.R. (comps.) (1980), *Cognitive Processes in Writing*, Nova Jersey, Erlbaum, págs. 3-30

<sup>18</sup> Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, págs. 43-64

<sup>19</sup> Hayes, J.R. (1996), "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura", *The Science of Writing*, Cap. I, págs. 1-27, Erlbaum, New Jersey.

([http://www.indexnet.santillana.es/racs/\\_archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf](http://www.indexnet.santillana.es/racs/_archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf))

<sup>20</sup> Ribas, T. (1997), "L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge", págs. 131-156, en Ribas, T. (coord.) (1997), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.



En el proceso de producción de un texto oral formal también podemos distinguir tres fases: planificación, preparación y exposición. La primera de ellas se correspondería esencialmente con su homónima en el proceso de escritura, la fase de preparación se correspondería con la textualización y la exposición se correspondería con el texto. La revisión del texto utilizando las TIC es posible, hoy día todos los ordenadores son multimedia, tienen tarjeta de sonido, altavoces y micrófono. Además el mismo sistema operativo nos facilita la herramienta *Grabadora de sonidos*, lo que permite ensayar la puesta en escena de la exposición oral y obtener un borrador sobre el que se puede trabajar.

Tampoco podemos olvidar la posibilidad de utilización de una webcam, periférico barato y de fácil instalación y utilización, que añadiría la ventaja de ver las imágenes de las exposiciones.

## 2.2. Planificación

La fase de planificación se nutre de la memoria y del contexto pragmático e incluye la definición de objetivos, -tanto los que se refieren a los procedimientos, como a los contenidos-, la generación de ideas y su organización.

En esta fase del proceso de escritura o de producción de un texto oral podemos hablar de distintos subprocesos que ordenaremos cronológicamente para sistematizar la exposición: formulación de objetivos, generación de ideas y organización de las ideas. Con ello no queremos decir que sea lineal, sino recursivo.

### 2.2.1. Ideas previas

En el proceso de generación de ideas se recuperan de la memoria a largo plazo datos de diverso tipo almacenados en ella. En nuestro caso nos detendremos exclusivamente en aquellos datos o ideas referidas al contenido del texto. Aquí, tenemos en cuenta la distinción que hacen Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) por un lado, entre «el espacio del contenido» y «el espacio retórico» y, por otro lado, entre los procesos que consisten en «decir el conocimiento» y procesos que consisten en «transformar el conocimiento». Por tanto, nuestro objetivo es más ambicioso que la enseñanza de la composición escrita, ya que intentar conseguir que los estudiantes pasen de un modelo de composición a otro tiene que ver con la manera en que éstos desarrollan su conocimiento.

#### 2.2.1.1. Selección de la información

Los datos referidos al contenido que aporta el conocimiento del mundo o saber enciclopédico de los alumnos de Secundaria, lógicamente, no son suficientes para realizar la tarea. Por tanto, se hace necesaria la búsqueda y selección de la información con objeto de ampliar el conocimiento del mundo. Para ello utilizaremos las oportunidades que nos brinda Internet como fuente de información y de ejemplos de modelos textuales (en la red confluyen todas las fuentes de información escritas y audiovisuales).

Esta utilización de Internet tiene ventajas e inconvenientes. La gran ventaja es encontrar gran cantidad de información. Sin embargo, esta ventaja en realidad produce inconvenientes: el exceso de información desborda al alumno, fiabilidad de las fuentes, dificultad de acceso a la información debido al diseño de algunas páginas web, y por otra parte hay que pensar que el tiempo del que se dispone en clase es limitado.

Aun siendo conscientes de estas dificultades, creemos que en la llamada Sociedad de la Información en la que se insertarán nuestros alumnos es básico adquirir habilidades relacionadas con la información: utilizar sistemas de información, discriminar la calidad de las fuentes, precisar su fiabilidad, aplicar la información obtenida y comunicar la información encontrada<sup>21</sup>.

Por supuesto, el conocimiento por el profesor de las fuentes de información que utilizan los alumnos facilitará la evaluación de la cantidad y la calidad de la información utilizada y el uso que se hace de esta información en la producción del texto (intertextualidad); también se trabajarán otro tipo de contenidos, ya que este tipo de tarea exige resumir, relacionar datos, etc. Así mismo, el uso que hace el alumno de las fuentes de información nos permite saber tanto los conocimientos nuevos que se aprehenden como la modificación de los conocimientos iniciales.

Dependiendo de que la información esté contenida en una página web, por ejemplo: una noticia, un artículo, etc. o, en un sitio web, se pueden utilizar diferentes herramientas para guardar esa información. En el caso de una sola página será suficiente utilizar el comando del navegador *Guardar como*, pero si la información está contenida en un sitio web, es conveniente el uso de programas que permiten guardar sitios web para poder navegar *off line* posteriormente.

Una vez seleccionada la información y descargada en el ordenador, los alumnos, que anteriormente habrán guardado en un documento sus ideas previas utilizando alguna técnica, por ejemplo: la lista de ideas, podrán ahora añadirlas a otras tomadas de la información encontrada.

Ahora bien, es necesario distinguir la información previa y la tomada de otros; para ello se recomienda utilizar el comando *Guardar como* y cambiar de nombre el archivo añadiéndole una cifra (texto1.doc, texto2.doc. etc.). De este modo, se tendrá un conocimiento más preciso del proceso que sigue cada aprendiz y,

---

<sup>21</sup> Para ver una ejemplificación, M. Muñoz (2005) "El uso de las T.I.C. en la producción de textos orales formales". *Quaderns Digitals*, nº 36.  
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8162](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8162)

por tanto, se podrá saber con más precisión dónde están las dificultades y cómo ayudarle a resolverlas. Además, así se irá elaborando la carpeta o portfolio, que será de gran ayuda para la evaluación del proceso.

La información se puede distribuir de tal forma que no todos los alumnos o grupos de alumnos trabajen con las mismas páginas en Internet. Esto permitiría al profesor distribuir las páginas entre los alumnos atendiendo a su dificultad o a otros factores con el objetivo de tratar la diversidad, aunque todos los alumnos realicen el mismo trabajo.

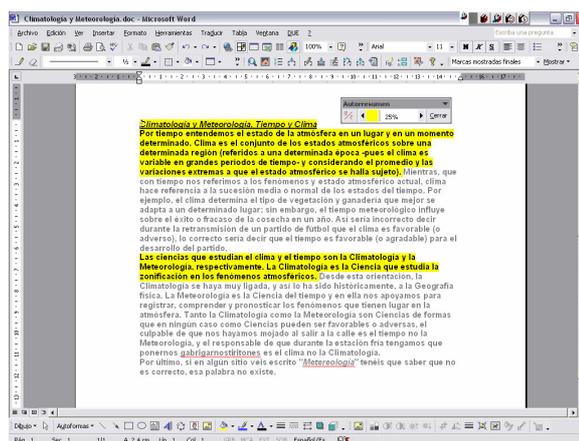
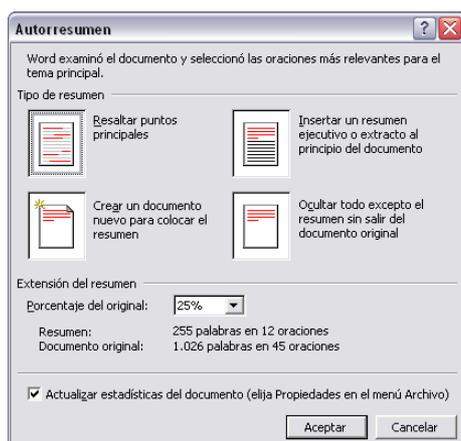
### 2.2.1.2. Transformación de la información

Una vez hecha una primera selección de la información será necesaria su manipulación. El primer paso para utilizar la información contenida en páginas web es llevarla al procesador de textos. El procedimiento es muy sencillo, sólo tenemos que seleccionar aquello que nos interese con el cursor y copiarlo utilizando esta opción del menú contextual pulsando el botón derecho del ratón sobre la selección desde el mismo navegador. A continuación, se abre un archivo del procesador de textos y simplemente lo pegamos pulsando sobre el icono *Pegar* o utilizando la combinación de teclas Ctrl+V. De este modo ya tenemos disponible el texto para trabajar con él.

1. **Seleccionar** con el cursor la información que nos interesa copiar
2. Pulsar el botón derecho del ratón sobre la selección y accionar la opción **Copiar**
3. **Abrir** un archivo del procesador de textos
4. Pegar pulsando sobre el icono **Pegar** o ctrl.+V

Se puede comenzar con una actividad de comprensión para discriminar las ideas principales de las secundarias del texto. Para que más tarde cada grupo de alumnos intercambie la información. De este modo, verán semejanzas y diferencias en la información, la contrastarán y podrán ser críticos con la información, por tanto, no debe preocupar que utilicen fuentes de información erróneas, pues tendrán herramientas para poder discriminarla.

Una herramienta muy útil para esta actividad es el comando **Autorresumen** del procesador de textos<sup>22</sup>. La herramienta no realiza resúmenes, sino que subraya las ideas principales del texto, no es perfecta, pero funciona con corrección con textos expositivos y argumentativos. Los alumnos se encuentran con una propuesta de la máquina que deben trabajar y verificar si es correcta.



La experiencia nos dice que muchas ocasiones el procesador de textos no “distingue” correctamente entre las ideas principales y secundarias porque el texto es mejorable. Así, serán los alumnos quienes tendrán que decidir si el procesador “distingue” ideas principales de ideas secundarias, lo que les obligará necesariamente a reflexionar sobre la lengua, sobre todo si se preguntan por qué en unos párrafos realiza bien esta función y otros no.

<sup>22</sup> Más información en <http://www.lenguaweb.net/tic/curso/EL%20RESUMEN.htm>

Esta herramienta también puede ser utilizada para que los alumnos comprueben sus propios textos, si el autorresumen es correcto, es muy probable que el texto esté bien escrito.

Una vez realizada esta parte de la tarea, puede ser el momento de que los miembros de cada uno de los grupos pongan en común su trabajo, evalúen la información, qué información utilizarán, cuál desecharán, para qué la usarán y, decidan si necesitan más información y realizar nuevas búsquedas.

### 2.2.2. Generación de ideas

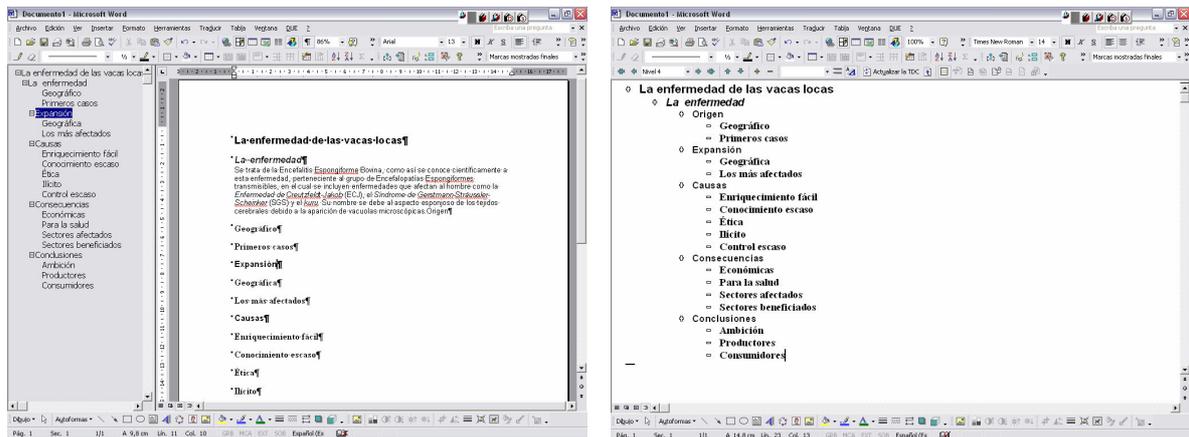
El siguiente paso de esta fase consiste en la generación de ideas nuevas a partir de las ideas ya recogidas en las dos fases anteriores que actúan como estímulo. Este complicado proceso se lleva a cabo mediante mecanismos de asociación, por ejemplo: causa, consecuencia, analogía, etc., Serafini (1994)<sup>23</sup>. La generación de ideas no es exclusiva de esta fase del proceso, cualquier momento es bueno para generar ideas nuevas.

### 2.2.3. Organización de las ideas

Para terminar la planificación es necesario que las ideas que se hayan generado y dispuesto de manera caótica en el texto se organicen de acuerdo con los objetivos marcados.

Este proceso es sumamente importante ya que de él dependerá en gran medida la coherencia del futuro texto. Por tanto, es necesario hacer una revisión del texto en este momento, para que el profesor anticipe errores en la producción final, que ahora son susceptibles de ser corregidos. Así, es posible subsanar errores que de otra manera se arrastrarían a lo largo del proceso, de difícil reparación en fases posteriores, con lo que se mejorará la producción.

Para realizar este proceso de organización del texto se recomienda utilizar el modo **Esquema** del menú **Ver** en el procesador de textos<sup>24</sup>. Este modo permite ver el texto desde otra perspectiva, facilita al aprendiz la concentración en esta tarea y agiliza la organización de las ideas, esto es, construir el esqueleto del texto, pues con simples pulsaciones de ratón posibilita estructurar las ideas en niveles jerárquicos dependiendo de su importancia y, simplifica asociar y relacionar ideas, agruparlas con determinados criterios bajo un título, etc. y sobre manera, organizarlas de acuerdo con las reglas sociocomunicativas subyacentes al tipo y género textual, es decir, construir la estructura del futuro texto.



## 2.3. Textualización

En esta fase, mediante la toma de decisiones en los niveles: léxico, semántico, morfológico, sintáctico y ortográfico, el escritor “traduce”, esto es, convierte las ideas que ha estructurado y organizado en la última tarea del subproceso de planificación en secuencias linealmente organizadas interrelacionando palabras, frases y párrafos cuyo producto es un texto.

<sup>23</sup> Serafini, M<sup>a</sup> T. (1989), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós.

<sup>24</sup> Para más información consultar <http://www.lenguaweb.net/tic/curso/planf4.htm>

En esta fase Bronckart et al. (1985)<sup>25</sup> distinguen dos subprocesos: la referenciación y la textualización propiamente dicha. Mediante el primero se ponen en relación la realidad extralingüística y las formas lingüísticas, mientras que el segundo incluye tres operaciones (Cassany 1999)<sup>26</sup>: conexión, cohesión y modalización.

### 2.3.1 Referenciación

Las ideas, los objetos, etc. han de ser nombrados adecuadamente. Por ello, nadie discute la utilidad del uso de diccionarios, es más, los profesores jamás ponen en cuestión el manejo de los mismos, en los libros de texto hay apartados dedicados a la utilización de diccionarios, pero en muy pocas ocasiones los aprendices tienen la oportunidad de usarlos durante la producción de un texto.

Por ello nos parece apropiado este momento para mostrar las posibilidades de la aplicación Microsoft Bookshelf, que se integra en el procesador de textos MSWord, poniendo a disposición de los aprendices las siguientes utilidades:

- ✓ Diccionario General de la Lengua Española. VOX.
- ✓ Diccionario de sinónimos y antónimos. Espasa Calpe.
- ✓ Advanced English Dictionary VOX. English – Spanish, Español – Inglés.
- ✓ Señor, Luis, Diccionario de citas, Espasa Calpe.
- ✓ Boudet, Jacques, Cronología universal, Espasa Calpe.
- ✓ Atlas Microsoft.

Al instalar esta aplicación se integra en MSWord y estará disponible a través del **Menú Herramientas** en la opción **Buscar referencias**.

También se debe hacer referencia a la posibilidad de consultar el Diccionario de la lengua española de la RAE en línea<sup>27</sup>, o en cederrón.

### 2.3.2. Textualización (Stricto sensu)

Anteriormente, habíamos mostrado la posibilidad de ver el documento desde otro punto de vista para organizar las ideas y decidir la estructura del texto (modo de esquema). Igualmente, el comando del **Menú Ver / Mapa del documento** ofrece una perspectiva diferente sobre el texto que se está produciendo. En la pantalla tendremos dos ventanas, en la que aparece a la izquierda se visualiza la estructura del texto y en la ventana de la derecha el espacio para llevar a cabo el proceso de textualización.

Tener a la vista la estructura del documento favorecerá la revisión de la coherencia global del texto y es un buen instrumento para que los aprendices reflexionen sobre la consecución de los objetivos marcados en la planificación de la tarea, en definitiva, ayudará a la autoevaluación y a la autorregulación del aprendizaje.

El comando, ya visto, *Guardar como* es un instrumento que permite monitorizar durante la textualización el proceso que siguen los alumnos. Cassany (1993)<sup>28</sup> propone la utilización de bolígrafos de distinto color cada cierto tiempo para intentar conocer este proceso. Este comando permite profundizar en el conocimiento personalizado del alumno y, por tanto, el profesor podrá diagnosticar y aportar ayudas o sugerencias para que el aprendiz supere los problemas.

Este comando *Guardar como* es más eficaz si nuestros alumnos llevan a cabo el subproceso de textualización con el **Control de cambios** activado, porque es frecuente durante este proceso que el escritor vuelva sobre lo ya escrito para revisar y recomponer en muchas ocasiones lo escrito y también es una gran ayuda saber qué sucede.

---

<sup>25</sup> Bronckart, J.-P., et al. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et un méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé

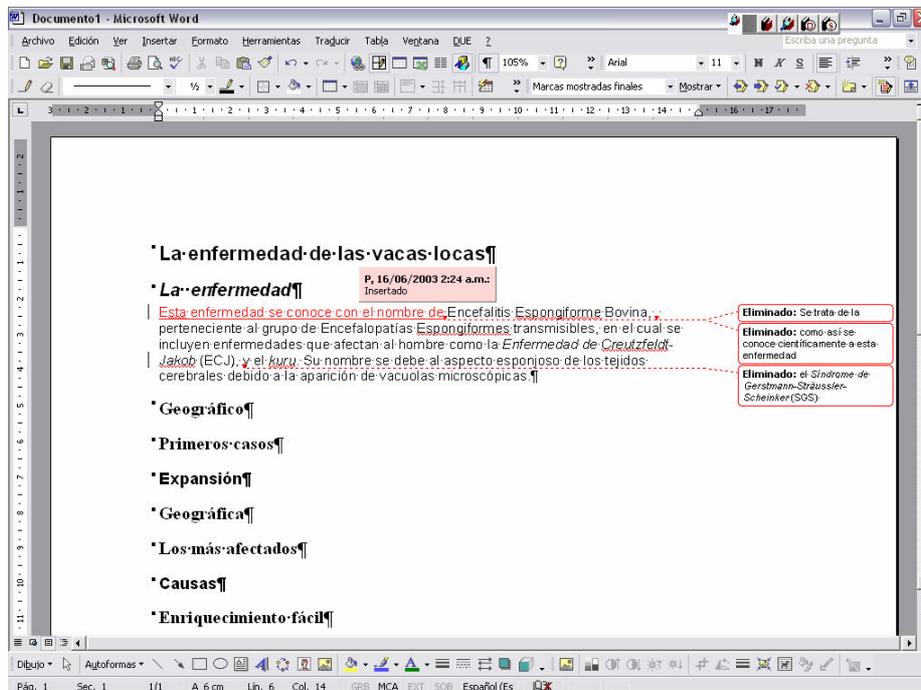
<sup>26</sup> Cassany, D. (1999), "La composición escrita en E/LE", págs. 47–66 en Miquel, L.; Sans, N. (1999), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid

<sup>27</sup> [www.rae.es](http://www.rae.es)

<sup>28</sup> Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó

Como se puede observar, no es posible hacer compartimentos estancos con cada uno de los procesos; la recursividad y la actividad que supone el proceso de composición de textos nos lleva constantemente de un subproceso a otro.

Para activar el control de cambios, es necesario activar la **Barra de herramientas Revisión** y después pulsar el icono **Control de cambios**. Una vez activado este elemento, proporcionará información de las operaciones que se realizan en el texto: añadir o eliminar fragmentos de texto, sustitución de un fragmento de texto por otro, cambios en el orden de las palabras, etc.



Esta información no sólo es relevante para el profesor, sino también para el aprendiz, pues sólo a través del conocimiento de sí mismo podrá ser consciente de sus dificultades y mejorar. Sobre manera, si tenemos en cuenta que el objetivo que se persigue es que los aprendices sigan un proceso que les lleve de escribir como inexpertos a escribir como expertos, proceso en el cual el papel del profesor es de mediador para la resolución de problemas.

Esta información nos lleva al conocimiento individualizado del alumno, luego facilitará el tratamiento individualizado a través de una tutoría de escritura y, por tanto, favorece, también, el tratamiento de la diversidad en el aula.

A estas dos herramientas que nos proporcionan información sobre el proceso se puede añadir una tercera. Es el comando del **Menú Archivo Propiedades**, mediante el cual se llega al cuadro de diálogo **Propiedades** en el que, pulsando en la pestaña **Estadísticas** se informa sobre el número de palabras, párrafos y páginas del documento.

La combinación de la información proporcionada por estos tres comandos ofrece una monitorización del proceso de textualización del aprendiz bastante completa y, las posibilidades de su uso para la corrección y mejora del proceso son inimaginables.

Si a esto añadimos la posibilidad de trabajar en red, cada vez que un alumno utiliza el comando *Guardar como* hace posible el acceso del profesor desde su ordenador al texto en el que está trabajando el alumno y, como consecuencia, le permite hacer correcciones o sugerir cambios en el texto casi en tiempo real, con las ventajas que esto supone, pues la corrección de un texto, cuanto más cercana a su producción, será mucho más efectiva.

## 2.4. Preparación de la exposición oral

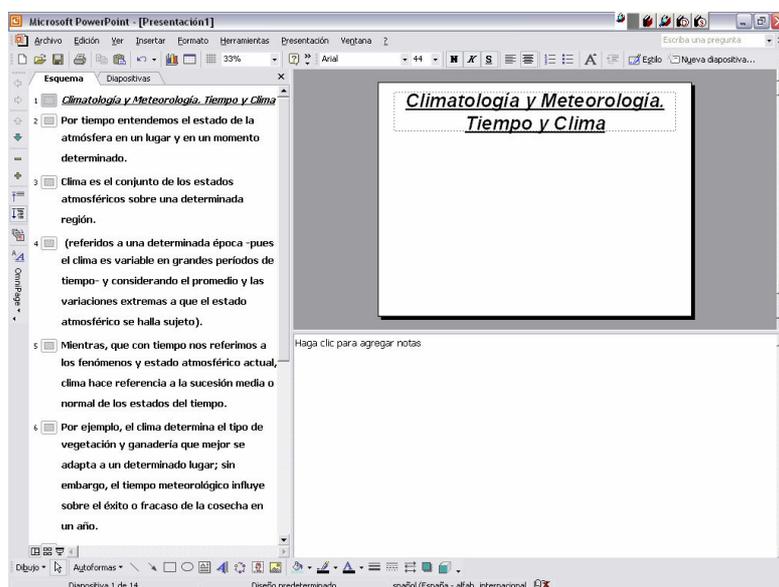
Casi todo lo dicho para la textualización sirve al utilizar el programa de presentaciones, si bien hay comandos que no están disponibles, así: Control de cambios o el Mapa del documento que debido a la interfaz del programa no es necesario.

En esta fase cambiaremos de programa informático, dejaremos de trabajar con el procesador de textos y comenzaremos a trabajar con un programa de presentaciones, esto es, la utilidad adecuada para construir una exposición oral.

El esquema construido con el procesador de textos se puede exportar al programa de presentaciones, lo que nos permitirá no perder nada de lo trabajado hasta el momento y nos facilita el entorno de trabajo adecuado para preparar la exposición.

Para exportar el archivo del procesador de texto al PowerPoint, solamente tendremos que elegir la opción del menú **Archivo Enviar a Microsoft PowerPoint**. Cada uno de los párrafos del esquema pasará a ser una diapositiva. De este modo llegamos al “escritorio” de PowerPoint que tiene tres espacios de trabajo diferenciados:

- ⇒ La **ventana izquierda** nos muestra cada una de las diapositivas con el texto que contienen. En este espacio de trabajo se puede modificar el texto sin tener que trabajar sobre la diapositiva. Recomendamos esta opción, pues evita distracciones en cuanto al formato de la presentación, etc., que se puede trabajar posteriormente una vez acabada la preparación.
- ⇒ En la **ventana superior** de la derecha de la pantalla podemos visualizar la diapositiva, esto es, lo que verán los oyentes y apoyará la exposición oral.
- ⇒ En la **ventana inferior** de la derecha de la pantalla encontramos un lugar para escribir las “notas del orador”. Esta ventana la consideramos esencial para “atenuar la sobrecarga cognitiva” (Vilà, M. 2002). Proponemos que estas notas estén a disposición del alumno durante el momento de la producción, pues se trata de la producción de un texto oral, no de memorizar y recitar.



Quisiéramos hacer notar la complejidad cognitiva que requiere esta tarea, pues en realidad, el alumno tendrá 3 tareas diferentes que se corresponden con cada uno de los espacios de trabajo señalados: Asimismo, habrá que añadir que los destinatarios de los textos son diferentes, en un caso serán sus oyentes y en otro será él mismo.

- Planificar la estructura del texto oral.
- Producir el texto de las diapositivas en el que apoyará su discurso oral.
- Producir el texto de las notas del orador.

Además de la planificación de la estructura del texto, se ha de trabajar otra estructura que hace referencia a la presentación del texto a la audiencia. Su equivalente en un texto escrito sería la estructuración de un párrafo. Es decir, habrá que tomar decisiones sobre cada una de las partes del discurso aquella que los oyentes verán y lo que oirán.

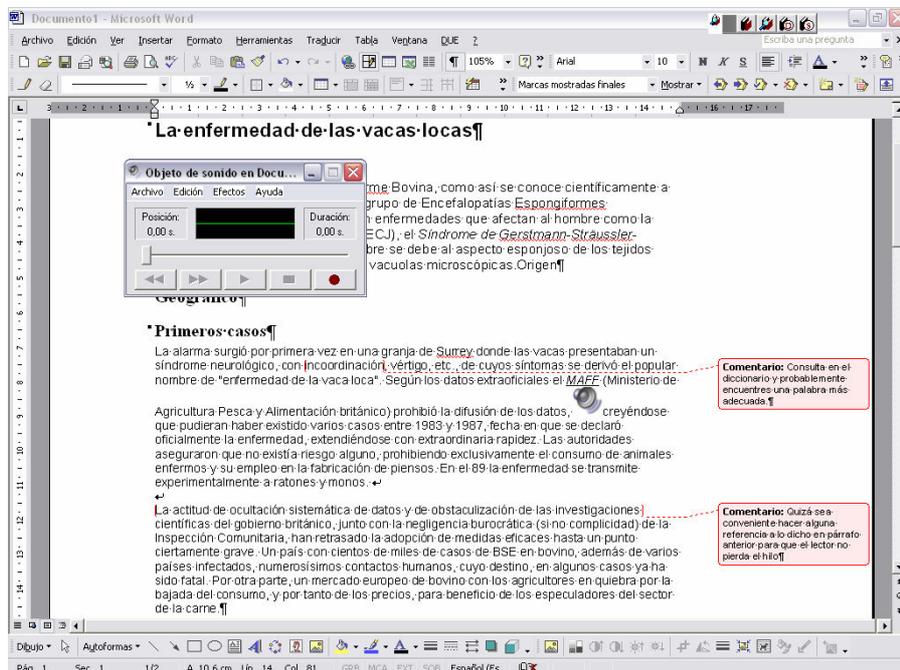
Esto permitirá que los alumnos reflexionen para identificar las características de la situación de comunicación en la que se producirá el texto para adecuar el mensaje a las misma, teniendo en cuenta la influencia en el enunciado del destinatario, del espacio y del tiempo compartidos con el destinatario, del canal utilizado y de la finalidad que persigue el mensaje que están elaborando.

## 2.5. Revisión

La fase de revisión implica operaciones retroactivas de lectura que van evaluando los resultados de la textualización y de la acomodación a los objetivos iniciales.

Bereiter y Scardamalia (1992)<sup>29</sup> la conciben en tres etapas distintas: comparar, diagnosticar y operar. No obstante, la revisión se realiza a lo largo de toda la tarea e interrumpe otros procesos. Así, en el apartado anterior, ya hemos hecho referencia a comandos que son útiles en la revisión. Veamos otras opciones que nos abren un gran abanico de posibilidades de trabajo.

El comando del **Menú Insertar, Comentario** sirve para insertar comentarios, opción que está disponible tanto en el procesador de textos como en el programa de presentaciones. Al utilizar este comando el fragmento de texto seleccionado aparecerá marcado en la pantalla y aparecerá un globo en el que podremos escribir el comentario.



Si como hemos dicho anteriormente, se tiene la posibilidad de utilizar un aula con los ordenadores conectados en red, la eficacia de este comando es enorme, ya que puede ser usado por el profesor para sugerir cambios, dar indicaciones o consejos, hacer recomendaciones, etc. que el alumno tendrá en un tiempo inmediato a la producción. Sin embargo, nos parece más importante su uso por los mismos alumnos.

<sup>29</sup> Op. Cit.

Así, en primer lugar, el profesor no será el único destinatario del texto, existirá la posibilidad de que los alumnos planifiquen su texto con una representación del destinatario diferente a la del profesor y, en segundo lugar, se potenciará la corrección entre iguales y se fomentará el trabajo colaborativo.

Esta herramienta, también es posible utilizarla para que los alumnos a medida que vayan construyendo el texto vayan incluyendo notas sobre su trabajo: información que falta, revisión para más tarde de algún aspecto, dificultades con las que se han encontrado, etc. Esto permitiría trabajar la autorregulación del aprendizaje y al mismo tiempo permitiría al profesor ofrecer ayudas contextualizadas e individualizadas.

Para terminar el subproceso de revisión es obligado hacer referencia a los correctores ortográfico y gramatical. Somos conscientes de que su uso provoca fuertes polémicas entre el profesorado. Sin deseo de polemizar, expondremos nuestra propuesta acerca del uso de los correctores.

Entendemos que los correctores deben estar desactivados<sup>30</sup> a lo largo de todo el proceso de escritura hasta el último borrador, momento que creemos que es el más indicado para revisar ortográfica y gramaticalmente el texto.

Los aprendices en las fases de planificación o de textualización deben fijar su atención en la selección de la información, la generación de ideas, la correcta organización del texto, etc., o en otros aspectos desatendidos en la corrección tradicional: adecuación, coherencia, cohesión, etc. Esto es, durante cada una de las fases de producción de un texto conviene evitar la dispersión natural de los alumnos y centrar su atención en la tarea que corresponde desarrollar en ese momento concreto.

Esto no significa no prestar atención o prestar una atención parcial a la ortografía o a la gramática sino todo lo contrario, buscar un espacio apropiado y exclusivo a lo largo del proceso para dedicarlo a estos aspectos y darles la importancia que realmente tienen focalizando la atención del aprendiz en esta tarea.

Durante el proceso de construcción de los textos no hemos mencionado las posibilidades que ofrecen estas aplicaciones en cuanto a los formatos, sobremanera si pensamos en los programas de presentaciones, que ofrecen resultados vistosos y atractivos. Creemos que no merecen más atención desde el punto de vista que hemos adoptado que su función como modalizadores textuales, esto es, para reflexionar sobre la posición que el emisor adopta frente a los destinatarios.

Para acabar, quisiera finalizar con una cita de D. Cassany<sup>31</sup> a propósito de la enseñanza de la escritura y su tratamiento en la escuela:

“Aunque queden ya pocas personas y menos instituciones que todavía escriban a mano, con máquina mecánica o eléctrica, la escuela todavía sigue enseñando a escribir de modo analógico, con lápiz y sacapuntas, con todas las implicaciones que tiene: énfasis en cuestiones caligráficas y ortográficas, menos posibilidades de reformulación, etc. Indudablemente, este hecho debe resultar desmotivador para el aprendiz que –tenga o no ordenador en su casa– ve que en el centro escolar le siguen enseñando a escribir de una manera que ya nadie usa en su comunidad”.

### 3. Bibliografía

- ❖ Adell, J. (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, EDUTEC (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>)
- ❖ Bronckart, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- ❖ Bronckart, J.-P., et al. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et un méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- ❖ Cabero, J. (1992): “Análisis, selección y evaluación de medios audiovisuales didácticos”, *Curriculum*, 4, 25-40. También disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/43.pdf>

<sup>30</sup> Sobre la configuración de los correctores vease <http://www.lenguaweb.net/tic/curso/revoyo.htm>

<sup>31</sup> Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós

- ❖ Camps, A. (1990), “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”. *Infancia y Aprendizaje*, 49
- ❖ Camps, A. (1994), *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- ❖ Camps, A. (1996), *Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica*, C&E, 2, págs. 43–57.
- ❖ Camps, A. (coord.) (1994), *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona. Barcanova.
- ❖ Camps, A. et al. (1990) *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.
- ❖ Camps, A.; Ribas, T. (1998), “Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumento de evaluación formativa”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 16
- ❖ Camps, A.; Ribas, T., et al. (2000), *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, CIDE
- ❖ Cassany, D. (1988) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.
- ❖ Cassany, D. (1990), “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, *CLE*, 6, págs. 63–80. (Disponible en <http://www.upf.es/personal/danielcass/enfoques.htm>)
- ❖ Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó.
- ❖ Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Cassany, D. (1999), “La composición escrita en E/LE”, págs. 47-66 en Miquel, L.; Sans, N. (1999), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid.
- ❖ Cassany, D. (2001), “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”, *Glosas didácticas* 4, <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>
- ❖ Cassany, D., Luna, M., Sanz, G., (1994): *Enseñar lengua*. Graó.
- ❖ Castells, M., *La era de la información. La sociedad red*. 2ª edición (2000) Madrid
- ❖ Dewey, J. (1916) *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata. 1995
- ❖ Dolz, J., (1994) “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2.
- ❖ Dolz, J.; Pasquier, A. (1996), “Decálogo de la enseñanza de la escritura”, *C&E*, 2
- ❖ Dolz, J. Vila, M., (1997) “L'oral formal”, *Articles de Didàctica de la Llengua y de la Literatura*, núm. 12
- ❖ Eco U., *El péndulo de Foucault*, Lumen.
- ❖ Esteve, J.M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós
- ❖ González Nieto, Luis (2001), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.
- ❖ Hayes, J.R. (1996), “Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura”, *The Science of Writing*, Cap. I, págs. 1-27, Erlbaum, New Jersey. ([http://www.indexnet.santillana.es/racs/\\_archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf](http://www.indexnet.santillana.es/racs/_archivos/Documentos/lenguadoc/marcoescritura.pdf))
- ❖ Hayes, J.R.; Flower, L. (1980) “Identifying the Organization of Writing Proceses”, en Gregg, L.W.; Steinberg, E.R. (comps.) (1980), *Cognitive Proceses in Writing*, Nova Jersey, Erlbaum, págs. 3-30.
- ❖ Muñiz, M., (2001) “El uso de las TIC en la producción de textos”, *Actas III Jornades Multimèdia Educatiu*. (Ampliado en <http://www.lenguaweb.net/tic/tic.htm>)
- ❖ M. Muñiz (2005) “El uso de las TIC en la producción de textos orales formales”. *Quaderns Digitals*, nº 36. [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8162](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8162)
- ❖ Ong, W. (1982) *Orality and literacy. The technologizing of the word*. Londres. (Traducción española: (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E. México
- ❖ Platón (1993) *Diálogos*, Vol. III: Fedón. Banquete. Fedro. Intr., trad. y notas de C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó. Gredos
- ❖ Ribas, T. (1997), “L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge”, págs. 131-156, en Ribas, T. (coord.) (1997), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- ❖ Ribas, T. (coord.) (1997), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- ❖ Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, 58, págs. 43-64.
- ❖ Serafíni, Mª T. (1994), *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Serafíni, Mª T. (1989), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Vilà, M. (2002) “La seqüència didàctica com a metodologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal”, en Vilà, M. (Coord.) (2002) *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge y seqüències didàctiques*. Graó.