



**Blitz**  
Colección  
Bibliotecas  
Escolares  
Serie  
amarilla



**Leer y escribir  
en la era de Internet**  
**Análisis y propuestas para la  
lectura y escritura en Secundaria**

MIGUEL ÁNGEL GARCÍA ANDRÉS



Gobierno  
de Navarra



**Blitz** serie amarilla

.....

**Leer y escribir en la era de Internet**  
*Análisis y propuestas para la lectura  
y escritura en Secundaria*

**AUTOR**

Miguel Ángel García Andrés  
© Gobierno de Navarra  
Departamento de Educación  
1ª edición, 1ª impresión (2008)

**DIRECCION DE LA COLECCION**

Sección de Innovación Educativa y Diseño Curricular

**DISEÑO GRÁFICO**

Asís Bastida

**IMPRESION**

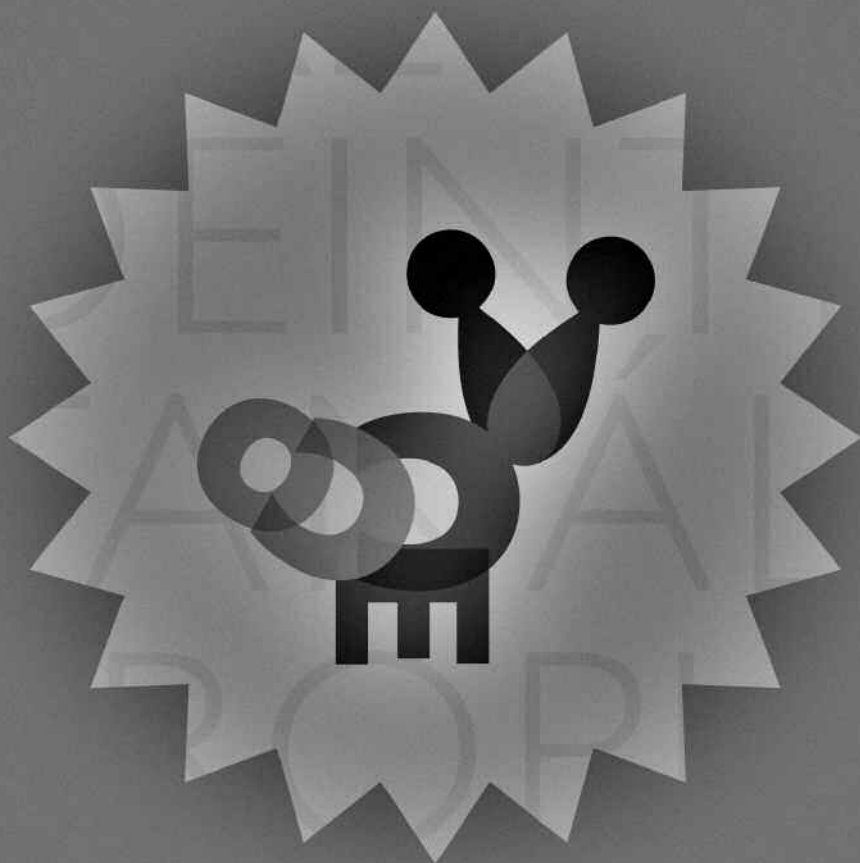
Espacegrafic

**D.L.** NA - 2.694/2008

**ISBN** 978 - 84 - 235- 3080 - 9

**Promoción y distribución:**

Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra  
C/Navas de Tolosa, 21  
31002 PAMPLONA  
Teléfono: 848 427 121  
Fax: 848 427 123  
fondo.publicaciones@cfnavarra.es  
www.cfnavarra.es/publicaciones



.....

**Leer y escribir en la era de Internet**  
*Análisis y propuestas para la lectura  
y escritura en Secundaria*

.....

MIGUEL ÁNGEL GARCÍA ANDRÉS



Gobierno de Navarra  
Departamento de Educación

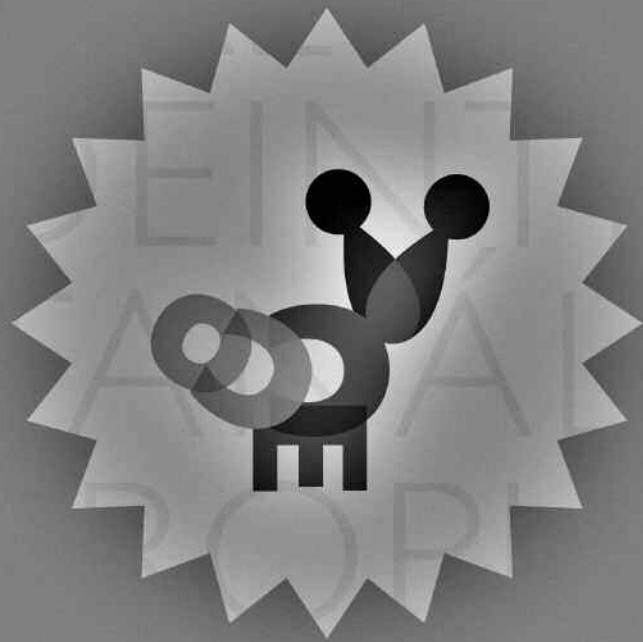
## PRESENTACIÓN

La extensión de las TIC y el fenómeno creciente de Internet están modificando significativamente la forma de acceder a la información y al conocimiento en nuestra sociedad en general y, de una manera singular, en los escolares. Se comprende, por tanto, que, en el conjunto de la adquisición de competencias comunicativas, la Unión Europea haya dispuesto como objetivo prioritario alcanzar la competencia digital de la ciudadanía, objetivo plenamente incorporado al currículo escolar en Navarra.

Esta nueva publicación, titulada *Leer y escribir en la era de Internet* pretende situarse en esta perspectiva. Partiendo de cuáles son los hábitos lectores y la incidencia real de las TIC e Internet en el alumnado de Secundaria, se analizan los géneros discursivos de Internet desde una perspectiva comunicativa, el papel de la lectura y la escritura en los soportes analógicos y digitales, para concluir con la propuesta de actividades para el aula en Lengua castellana y Literatura que permiten incorporar los recursos y géneros que aportan los medios virtuales.

Este volumen de Miguel Ángel García Andrés —que engrosa la serie amarilla de la colección Blitz— amplía el propósito de facilitar materiales específicos para sugerir al profesorado orientaciones en la práctica de la lectura comprensiva y escritura en las áreas del currículo. Estamos convenidos de que lograr que los escolares de Navarra empleen los recursos del idioma, no sólo con corrección lingüística sino con una proyección de interrelación en contextos sociales diferentes, es una de las responsabilidades que alcanzará mayor repercusión en el bienestar de la ciudadanía de los próximos años. Tres dimensiones esenciales de la educación —saber, saber hacer y saber ser— que guardan una cercana relación con la facultad de comunicarse y que este trabajo apoya de manera consciente. Adelanto a los profesionales de la enseñanza mi enhorabuena por los éxitos que recibirá nuestro alumnado en esta materia.

**Carlos Pérez-Nievas López de Goicoechea**  
CONSEJERO DE EDUCACION



Página	
3	Presentación
7	Prólogo
9	<b>1. COMPRENSIÓN LECTORA Y HÁBITOS LECTORES</b>
11	1.1 El uso de las TIC por parte del alumnado de ESO
12	1.1 ¿Cómo es el escolar prototípico?
13	<b>2. LOS NUEVOS GÉNEROS DE INTERNET</b>
14	2.1 El correo electrónico. El e-mail en la enseñanza
15	2.2 El chat y el messenger. Convenciones del género chat
16	2.3 La página web. Recursos lingüísticos de los sitios web Las páginas web en la enseñanza
17	2.4 Los blogs. Una versión educativa: los edublogs
21	<b>3. ¿SIEMPRE HEMOS LEÍDO DE LA MISMA MANERA?</b>
23	3.1 Lectura tradicional versus lectura hipertextual. Libros y ordenador, complementarios
24	3.2 Las nuevas competencias lectoras. Información y conocimiento. Formar lectores críticos
28	<b>4. PROPUESTAS DE AULA</b>
30	4.1 Las páginas web. Las habilidades digitales. Información en la red. ejemplos
	4.2 Construir una webquest. Un caso de webquest en ELE
31	4.3 El correo electrónico. Escrito de queja o reclamación: ejemplos. Un anuncio de venta. La carta amistosa. Ejemplos y comentario
36	4.4 Los espacios virtuales de comunicación. El chat, registro y códigos. Rasgos lingüísticos. El messenger: un aprovechamiento didáctico
38	4.5 Los edublogs. La experiencia personal del blog
40	4.6 Escribir de manera cooperativa. La elaboración de un plagio, ejemplo. La producción de textos. Valoración de la actividad
45	Epílogo
48	Anexo I. Gráficos comentados
55	Anexo II. Relato elaborado por los alumnos
56	Bibliografía comentada

## PRÓLOGO

¿De qué forma han cambiado los hábitos de lectura y escritura de la sociedad y, en particular, los de jóvenes y adolescentes? Actualmente no es posible responder de modo concluyente y definitivo a esta cuestión, pues nos hallamos en plena transformación y las consecuencias entran en el terreno de la conjetura y lo futurible, pero es evidente que la implantación y extensión de las TIC –y especialmente el fenómeno de Internet– han producido unos cambios profundos en la forma de abordar la lectura por parte de la comunidad de lectores. Estos cambios deberían tener fuertes implicaciones para la didáctica del profesorado en su conjunto y, sobre todo, para los docentes de las áreas lingüísticas.

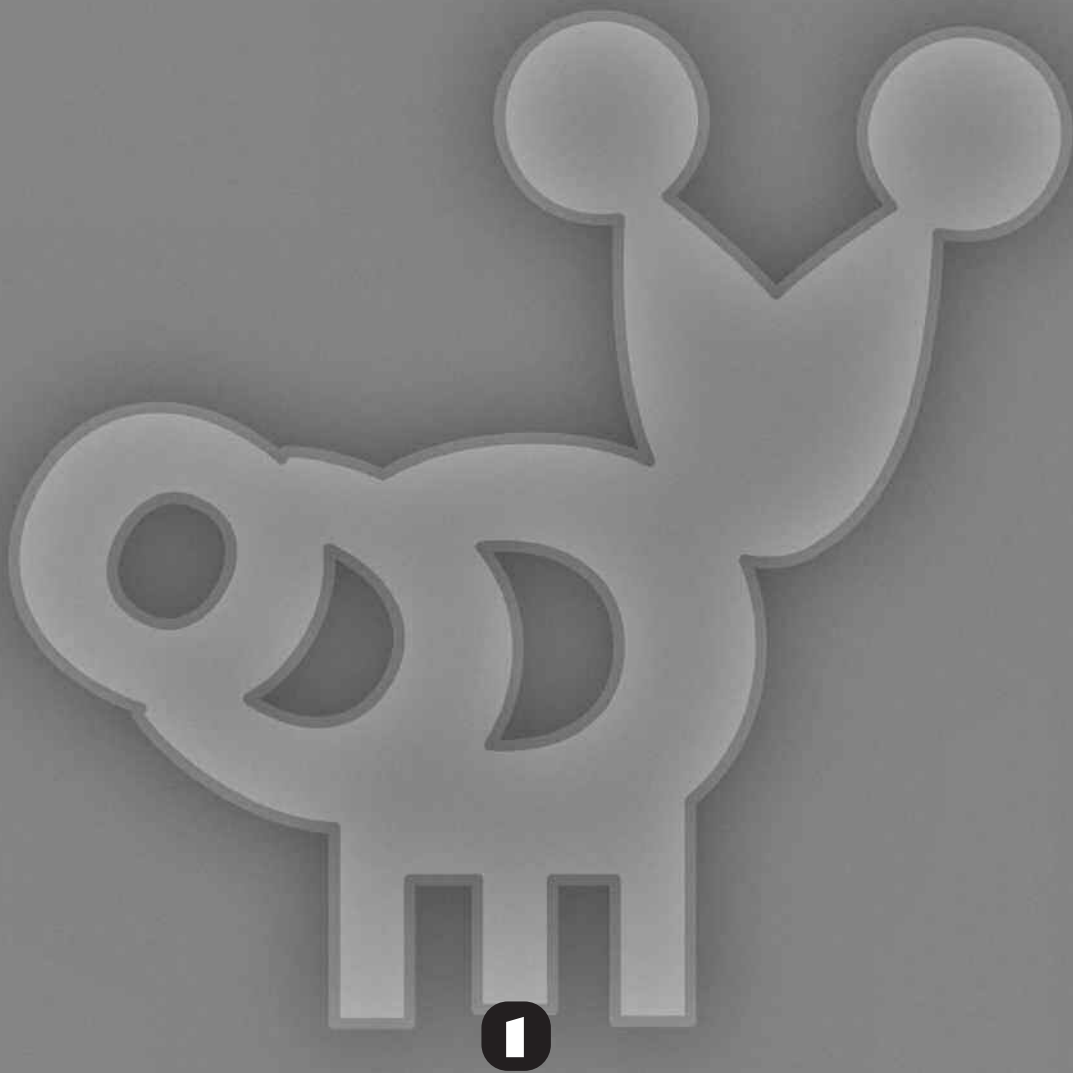
El objetivo de este trabajo es, primeramente, establecer un diagnóstico sobre cuáles son los hábitos lectores de los escolares de Secundaria y la incidencia real de las TIC e Internet en los mismos. Se parte de un trabajo de campo consistente en la investigación de la frecuencia de uso de medios tradicionales como el periódico, las revistas, el libro, la radio, la televisión y los nuevos géneros discursivos de Internet, páginas web, correo electrónico, chat, blogs, de las razones para el empleo de los diferentes soportes, de las ventajas e inconvenientes de los mismos, y de la evaluación de los alumnos de sus capacidades y sus conocimientos de las TIC.

Un segundo objetivo consiste en el análisis y profundización en los géneros discursivos de Internet desde una óptica lingüística y comunicativa. Siendo obvio que los géneros literarios de tipo canónico cuentan con una nutrida y fértil teorización, en el caso de los nuevos antes citados, por su cercanía en el tiempo, la investigación se está realizando en nuestros días, pero pueden esbozarse unas primeras conclusiones sobre las posibilidades que estos géneros abren para el aprendizaje.

Un tercer apartado se ocupa de recorrer sumariamente la historia de la lectura y de la escritura desde la invención del alfabeto, sus etapas, especialmente la llegada de la imprenta y su revolución, hasta nuestros días de contienda y mestizaje entre diferentes soportes, digitales y clásicos, electrónicos y tradicionales.

Finalmente, en la última parte de la publicación, se proponen actividades de lengua castellana y literatura relacionadas con el empleo de los diferentes géneros de la Red, las páginas web, el correo electrónico, los blogs, así como la escritura de textos concebida como un aprendizaje cooperativo. Estas actividades se hallan en diferentes grados de diseño y elaboración, han sido corroboradas en el aula, y la intención es lanzar propuestas para abrir nuevas vías a la enseñanza de la lengua y la literatura en la ESO.

.....



COMPRESIÓN LECTORA Y HÁBITOS LECTORES





Cuando se habla de los hábitos lectores de jóvenes y adolescentes, tanto entre profesionales de la educación o de la comunicación como entre personas interesadas por los problemas de la enseñanza, suele ser bastante común calificar a aquellos como escasos, cuando no inexistentes: “apenas leen”, “les cuesta tanto ponerse a leer”, “si lo hacen es más por obligación que por placer”, “en un universo multimedia la lectura es la cenicienta”, son tópicos repetidos y escuchados en todos los ámbitos sociales y que los medios de comunicación se encargan de propagar y probablemente de amplificar. A pesar de su carácter ciertamente negativo y descalificador, estas opiniones muestran indudablemente una legítima preocupación por una de las competencias básicas que la escuela ha procurado (su historia está ligada significativamente a la alfabetización), y va a seguir procurando a sus aprendices: la lectura.

En nuestra sociedad la proliferación e importancia de los códigos no verbales, icónicos, la cultura audiovisual es uno de los emblemas de la sociedad de la información y del conocimiento. En este sentido, también la escuela ha asumido hace tiempo la necesidad de enseñar a “leer imágenes” a los escolares, pero es indudable que lectura y escritura siguen siendo un vehículo esencial y destacado para la transmisión del saber porque las áreas curriculares siguen estructurando prioritariamente sus contenidos de forma lingüística y simbólica. No es extraño que la Unión Europea haya establecido la competencia lectora de los escolares como uno de los retos e indicadores principales en su programa de política educativa para la ciudadanía europea. Por ello, todas las áreas, y especialmente las áreas lingüísticas, hacen de la comprensión y crítica de textos orales y escritos, en toda su rica tipología, una herramienta fundamental e imprescindible del aprendizaje.

Las aproximaciones al tema de los hábitos y costumbres en la práctica lectora suelen hacerse desde los datos que nos suministran las pruebas objetivas sobre comprensión lectora que periódicamente se realizan a escala mundial, como es el caso del proyecto PISA, promovido por la OCDE, o de forma más local, evaluaciones promovidas por los departamentos de educación de las administraciones autonómicas. Este hecho tiene su lógica pues este tipo de pruebas miden con bastante objetividad las capacidades de comprensión en una muestra de alumnado extensa y permiten comparar resultados con otros países, regiones, y modelos educativos y tradiciones, alejados y diferentes.

Sin embargo, estas evaluaciones solamente nos informan de cuáles son las dificultades que tienen jóvenes y adolescentes en la lectura de textos estructurados muy diversos y generalmente formales, pero no nos informan de lo que realmente leen, en la escuela y en la vida, obligada o voluntariamente, de cuáles son los soportes más apetecidos, los géneros más frecuentados, los canales preferidos, el tiempo diario dedicado por ellos a cada medio o las preferencias según sexo.

En cuanto a los hábitos lectores, las investigaciones al uso suelen limitarse a la lectura de libros como soporte central y único, libros o manuales académicos, de ficción, ensayísticos, a veces se incluye el cómic, los periódicos y revistas, pero se obvia cualquier

---

otro soporte y canal. Así, nos hemos planteado la necesidad de aproximarnos al conocimiento de cuáles son los hábitos de uso de los medios de comunicación más diversos, desde los tradicionales a Internet, por parte de nuestros jóvenes y adolescentes, y qué importancia y consecuencias pueden tener para la enseñanza.

## 1.1 El uso de las TIC por parte del alumnado de ESO

El objetivo a investigar son los hábitos lectores de los escolares de Secundaria y cuál es la incidencia y penetración de las TIC e Internet en dichos hábitos. Para este estudio elaboramos una encuesta escrita en la que se preguntaba sobre la frecuencia de uso de medios tradicionales, tales como el periódico, las revistas, los libros, la radio y la televisión, y sobre el uso de Internet y sus géneros discursivos más difundidos: la página web, el chat y el messenger, el correo electrónico y las weblogs. Además, el cuestionario se interesaba por los nombres de los periódicos y revistas, las secciones más leídas, las direcciones electrónicas más visitadas, las razones para el empleo de los diferentes medios y soportes, sus ventajas e inconvenientes y proponía una autoevaluación de capacidades y conocimientos sobre las TIC del propio alumnado.

La hipótesis de la que se parte en este estudio es que es falso que se lea ahora menos que antes. Dicho de manera categórica: que en el ámbito escolar, al menos, nos encontramos ante un nuevo tipo de lector habituado ya a combinar diferentes soportes con ciertos niveles de destrezas, un lector *zapping*; que el libro es un soporte más que compete con otros; que hay una incidencia de Internet sobre los *mass media* tradicionales aún no medida ni evaluada del todo y que el “conflicto” entre ambos medios o tecnologías, analógicas y virtuales, no debe resultar necesariamente negativo o empobrecedor.

Respecto al universo de población, se trataba de la totalidad del alumnado del segundo ciclo de Secundaria. A la hora de escoger los Institutos de Enseñanza Secundaria, se partió de las posibles colaboraciones, del profesorado interesado y de la necesidad de abarcar mediante una muestra representativa los modelos educativos existentes en Navarra. Las encuestas se pasaron en los segundos ciclos de la ESO del IES Iturrama, modelo D, IES San Miguel de Aralar de Altsasu, modelos A y D, e IES de Zizur Mayor, que tiene los modelos A, D y G. Un total de 228 encuestas que una vez tabuladas han sido contrastadas con las generales de la AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación), realizada a los usuarios de medios de todas las edades y con el estudio más particular del CIDE (Centro de Investigación y documentación educativa del MEC) sobre los hábitos lectores de los adolescentes españoles y con las impresiones y opiniones del profesorado de diversos centros<sup>1</sup>. Una vez respondidas las encuestas, procesado el material y valorado, fue devuelto a los institutos para ser comentado con el alumnado. Posteriormente se ha procedido a un análisis global de los

<sup>1</sup> <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/Bol010jun02.pdf>

datos recogidos. La particularidad de la muestra es que abarca niveles completos de tres centros diferentes en lugar de una muestra más amplia en centros, aleatoria, convencional, pero más difícil de controlar en su ejecución. (Anexo I).

## 1.2 ¿Cómo es el escolar prototípico?

.....

Volviendo a la hipótesis que se planteaba en el estudio, podemos decir que los escolares del siglo XXI se mueven, trabajan, se informan, se entretienen, mayoritariamente, a través de muy diferentes soportes. El libro es un soporte entre otros, y aunque su supremacía es clara en ciertos ámbitos —en la literatura, el libro de ficción; en lo académico, el manual de la asignatura—, esta supremacía empieza a ser disputada en otros ámbitos como el de los medios de comunicación, el científico, el humanístico, el tecnológico e, indudablemente, en el de la cultura y el ocio, en los que el predominio es claramente digital<sup>2</sup>.

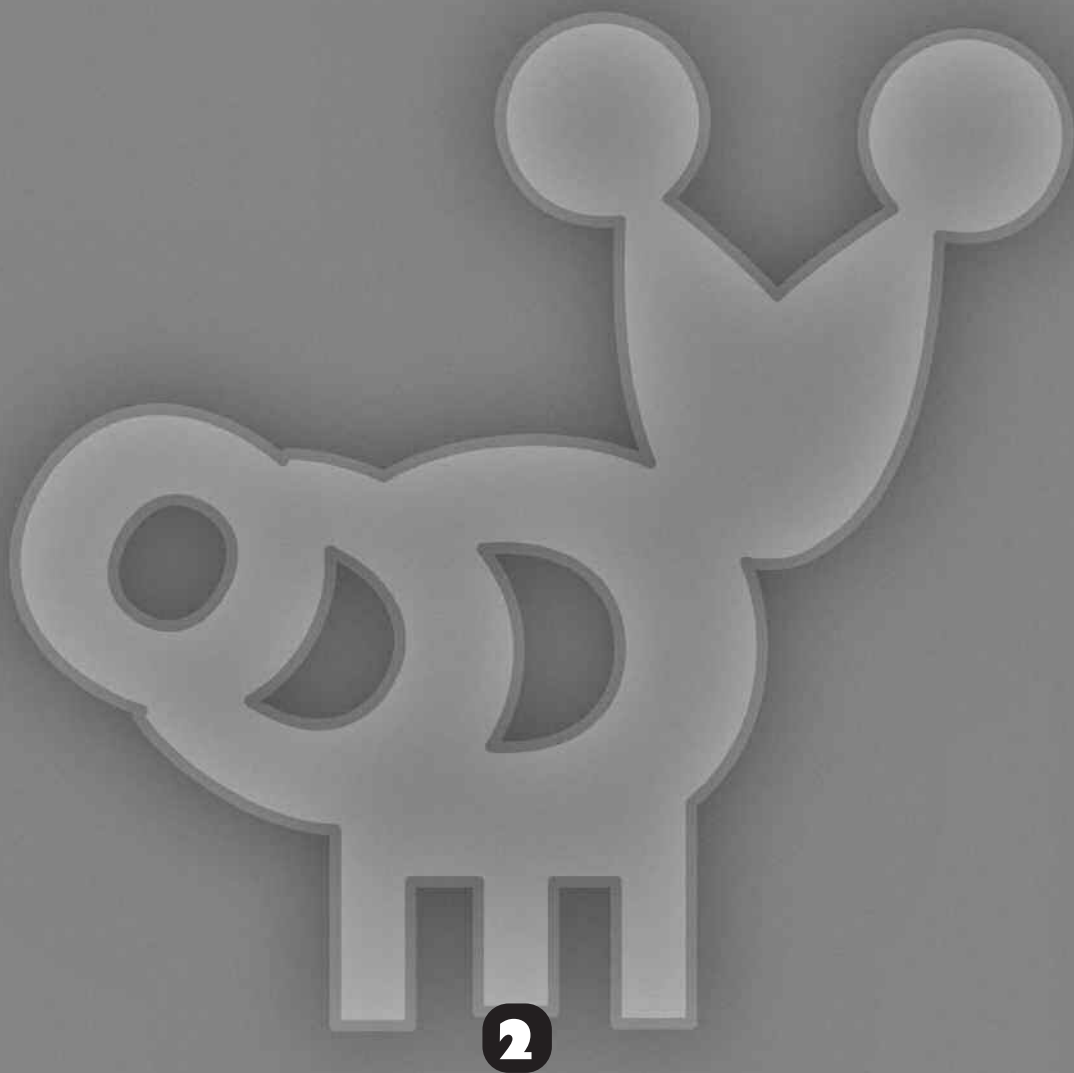
Este escolar prototípico es capaz de moverse con soltura en los soportes más diversos. Aunque esta pericia o competencia digital sea algo más bien espontáneo e intuitivo, adquirido por la práctica, debemos reconocer su mérito porque se trata de destrezas aprovechables didácticamente, que también alimentan cierto recelo y temor en los docentes y adultos por la inferioridad en la que a veces nos colocan. Así, resaltaremos la capacidad del alumno para interactuar con las máquinas, captar sus reglas, protocolos, géneros nuevos, registros y estructuras discursivas. Su capacidad para construir la lectura y la escritura a partir del hipertexto, que sustituye a la secuenciación y a la prosa lineal. Por último, las citadas competencias digitales son habilidades imprescindibles para navegar en Internet, buscar sitios, desplazarse por su compleja estructura, resolver y evaluar, no siempre acertadamente, la validez y fiabilidad de los datos hallados<sup>3</sup>.

Un chico o una chica de Secundaria son capaces de combinar la lectura de una novela de aventuras con la búsqueda de información en una enciclopedia virtual sobre los osos panda para un reportaje, la descarga de música hip hop con la participación en un foro para defender a su actor favorito de una difamación propagada, el estudio del cuaderno de ejercicios de idioma con el envío de un e-mail al amigo de California, el chat a la tarde con los seguidores de la liga con la lectura de la revista de motociclismo o el magazine juvenil adquirido en el quiosco. Resulta curioso que un escolar se encuentre dentro de su Instituto con un universo en el que el papel impreso o los soportes tradicionales, libros de las asignaturas, enciclopedias, apuntes, tabloneros, avisos, biblioteca, pizarra, son todavía netamente superiores a los digitales.

<sup>2</sup> La información digital en 2006 era ya tres millones de veces superior a la de los libros. (EL PAÍS, 7-III-2007)

<sup>3</sup> CASSANY, Daniel. (2006). *Tras las líneas (Sobre la lectura contemporánea)*. Anagrama. Barcelona

.....



## LOS NUEVOS GÉNEROS DE INTERNET



Una profundización en los géneros discursivos de Internet y sus caracteres ha sido llevada a cabo por diversos autores (Yus<sup>4</sup>, Cassany) que distinguen de entrada entre dos tipos de comunidades virtuales, las sincrónicas, que agrupan los géneros en que la comunicación se produce en tiempo real –es el caso de los chats, de los juegos de rol, de la videoconferencia– y las asincrónicas –los foros de debate, los news-group, el e-mail–, que suponen una comunicación diferida, es decir, que desde que se recibe el mensaje hasta la respuesta pasa un tiempo.

Las comunidades virtuales están reemplazando a las comunidades de habla o reales, llegando a disputarles hegemonía en la sociedades occidentales altamente tecnificadas, una de las razones que explicarían este hecho es la inseguridad y el aislamiento crecientes que los individuos experimentan en sus comunidades naturales. También en el caso de los escolares se puede apuntar a una necesidad de estar en permanente contacto, salvando la distancia física, con aquellas personas con las que mejor se comunican, cercanos, amigos y personas de la misma edad que comparten ideas o gustos. Nuestro alumnado pertenece a comunidades diferentes, las cotidianas, asociaciones, equipos, la pandilla, el grupo de clase; y las virtuales, que en ocasiones se solapan, como ocurre en los chats y el messenger, con colegas, amistades y desconocidos.

Frente a quienes atribuyen a Internet una pérdida creciente de hábitos de lectura y de escritura, hay que responder que en este tipo de géneros, curiosamente, lo lingüístico, el texto que uno escribe para presentarse ante los demás, se convierte en un factor clave y a veces exclusivo en la identificación y percepción ante otros usuarios. Si bien es cierto que estos textos no son precisamente modélicos. Se trata de textos escritos en que la influencia del nivel oral de la lengua es palpable, y en que la penetración de lo icónico es alta, los emoticones –iconos que simbolizan estados de ánimo–, el juego de lo tipográfico, las mayúsculas, las alteraciones de grafías, los acrónimos. Con frecuencia, como se verá, son textos escritos altamente oralizados.

## 2.1 El correo electrónico

El e-mail ha ido en constante aumento en detrimento de otros géneros tradicionales, como el telegrama o el correo postal, y más modernos, como el fax, y su presencia y utilidad son importantísimas entre determinados profesionales y adultos en general. En una reciente encuesta de la AIMC (febrero de 2007) el correo electrónico adelantaba en uso al de las páginas web. Yus distingue variedades como el correo personal, los foros de debate y las listas de distribución. Aunque existen diferencias de un programa a otro, el correo personal contiene unos elementos fijos como el remitente, que actúa de modificador de expectativas y el destinatario. Ambos poseen una dirección electrónica en la que la arroba separa la identidad individual de la grupal o colectiva. El asunto, equiparable al tema; el cuerpo del mensaje y la posible firma digital. La tendencia es

<sup>4</sup> YUS, Francisco. (2001). *Ciberpragmática (El uso del lenguaje en Internet)*. Ariel. Barcelona

un lenguaje no formal y cierta economía en la expresión lingüística, saludo mínimo, despedida, una mayor síntesis y contención frente a un lenguaje más retórico y anticuado que dominaba tradicionalmente en ámbitos como el administrativo o el comercial.

### 2.1.1 ■ EL E-MAIL EN LA ENSEÑANZA

Las posibilidades del correo electrónico para la enseñanza del idioma como segunda lengua han sido ponderadas por muchos autores (Cruz Piñol)<sup>5</sup>. En concreto, se subraya que el e-mail comparte la espontaneidad y la vitalidad del lenguaje oral, que posibilita una mayor franqueza y se convierte en uno de los mejores instrumentos para guiar y tutorar al aprendiz de idiomas en el dominio escrito de las lenguas. Como se ha constatado en el estudio anterior, su uso en la enseñanza reglada no es muy alto y sus posibilidades están aún por explotar. La mayor parte de tareas escritas que realizan los escolares son susceptibles de ser enviadas por correo electrónico para su corrección y evaluación y este puede convertirse en un medio importante para facilitar el tratamiento de la diversidad.

## 2.2 El chat y el messenger

Respecto al chat, definido como una interacción conversacional entre usuarios con independencia de su ubicación física, se destacan como rasgos la existencia del apodo –el alias o *nickname*–, su exclusividad textual, el anonimato, la brevedad obligada de las intervenciones, no superiores a la línea, la sincronía en tiempo real, el acceso a todos los mensajes, la alteración continua de los interlocutores por la entrada y salida de participantes. No parece que este sea el género más adecuado para el aprendizaje de una segunda lengua, la rapidez en la comunicación exige un dominio y una seguridad altos de los que carece el aprendiz de un idioma extranjero, y los mensajes resultan complejos para los no iniciados. Sin embargo, en la lengua materna este género, con sus variantes de Messenger, goza de una gran predicamento entre escolares y adolescentes de todo el mundo como se verá más adelante.

### 2.2.1 ■ CONVENCIONES DEL GÉNERO CHAT

El género chat posee una serie de convenciones lingüísticas, aquí más acusadas que en el correo electrónico, propias del nivel oral de la lengua, como los emoticones –acrónimo de “emoción” e “icono”–, que son un equivalente del lenguaje gestual y valen para representar gráficamente una amplia gama de sentimientos. El chat presenta un texto muy oralizado, una interacción múltiple que supone la yuxtaposición de las conversaciones, unos diálogos efímeros por la velocidad con la que discurre el texto y se pierde, unos turnos de habla rápidos y caóticos, el placer y la impunidad del anonimato, incluso, podríamos añadir, el gusto por la trasgresión de la norma escrita. Para los no

<sup>5</sup> Mar Cruz Piñol. (2006). “La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera”. Revista *Espéculo*. En esta publicación electrónica la autora explica las posibilidades de Internet en la ELE

iniciados, la impresión inicial es la de una jungla, como un viajero que fuera arrojado a una ciudad desconocida y no supiera interpretar ni reaccionar ante el fluir rápido de las señales y símbolos urbanos.

Sin embargo, es un género muy apreciado ya que corresponde a la conversación espontánea y amistosa del dominio oral. En este sentido, no es raro que los adolescentes lo hallen muy placentero, y para practicarlo aleguen razones como la necesidad de estar en contacto permanente con los colegas, la posibilidad de hacer nuevas amistades, el poder mostrarse desenfadado y provocador por encima de las convenciones sociales que regulan el diálogo con interlocutores de carne y hueso y el gusto por la trasgresión, sea ortográfica o sea por la procacidad de los contenidos.

## 2.3 La página web

La página personal se considera como un subgrupo dentro de las webs. Existen variedades clasificadas, tales como la que presenta exclusivamente al individuo, la que lo presenta como miembro de una organización —una entidad como la Universidad—, y la que se dedica al nosotros, al grupo, por ejemplo, un grupo de fans. Las web presentan elementos comunes como el texto, que puede marcarse y copiarse para ser utilizado, que se muestra en pantalla por medio de las fuentes que tiene instaladas el usuario, las imágenes en formato de ficheros, los flash o animaciones, los audios, los hipervínculos...

### 2.3.1 ■ RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE LOS SITIOS WEB

En cuanto a los recursos lingüísticos, al igual que otros géneros de Internet, la expansión de este género ha generado un léxico plagado de neologismos: *directorio común* o *web site*, *página de índice* o *index*, *marcos* o *frames*, *barras de desplazamientos*, *menú*, *enlace*, *página de superficie*... Algunos de ellos con su inevitable, y a veces exclusiva, denominación en inglés. En la medida en que nos adentramos en este mundo nos iniciamos en nuevos lenguajes, en una jerga o argot, que han de dominar los usuarios. Valga como ejemplo el subgénero de los weblogs, muy cercanos a las web personales. *Bloguer*, *bloguear*, *blogosfera*, *permalink*, *fotolog*... Un léxico que avanza a una rapidez pasmosa en la medida que este universo crece y se ramifica sin parar.

Gramatical y sintácticamente las web, aunque su gran variedad haga difícil la generalización, ofrecen una tendencia a la nominalización, por la multiplicación de títulos y subtítulos, las oraciones cortas, yuxtapuestas o coordinadas, los párrafos breves frente a la subordinación y el período largo. La prosa tiende a ser neutra y sin modalizaciones notorias, con procedimientos para remarcar la impersonalidad. Corresponde todo esto a una necesidad de sencillez y brevedad del discurso con el fin de que la lectura sea rápida y exitosa.

Un buen número de estudios se han ocupado de medir los factores de éxito para las

páginas web, a saber, el carácter institucional de las mismas, su grado de actualización, los enlaces con otras webs, el diseño. De todas estas hipótesis que favorecen la eficacia en la difusión o no de las páginas web, aquellas que ayudan a persistir mejor en el recuerdo, la que más se ha demostrado ha sido la de que un refuerzo de los estímulos visuales contribuye a retener la información y a procurar una mayor satisfacción en el lector.

### 2.3.2 ■ LAS PÁGINAS WEB EN LA ENSEÑANZA

Indudablemente para la enseñanza de cualquier lengua las posibilidades de las páginas web son extraordinarias. La información disponible, las propuestas didácticas, en cualquier aspecto de un área de las humanidades, las ciencias o la tecnología, son amplísimas e inabarcables<sup>6</sup>, y, a menudo, demasiado cambiantes. El problema en este caso suele ser que el alumnado, aunque posee las habilidades básicas, nada desdeñables para navegar en la Red, no es capaz de discriminar la información no relevante o interesada, de ponderar la fiabilidad de la misma, y, menos aún, de sintetizar y contrastar las diversas y múltiples fuentes, y transformar los datos obtenidos, es decir la información, en conocimientos estructurados. A la Escuela le toca impulsar la formación de lectores críticos e independientes.

## 2.4 Los blogs

Los weblogs son diarios personales donde, generalmente, un autor o autores van publicando, regular y cronológicamente ordenados a la inversa, comentarios y reflexiones sobre cualquier tema. Suelen incluir vínculos a otras páginas y aceptan los comentarios de los visitantes o lectores estableciéndose un diálogo. Los hay de muchos tipos, personales, periodísticos, corporativos o empresariales, educativos, etc. La creación de blogs no solamente se ha multiplicado exponencialmente –se calculaban más de 50 millones en 2005– sino que las herramientas para su creación y difusión se han puesto al alcance de cualquier usuario. La posibilidad de escribir, borrar, moderar, coordinar, se ha simplificado bastante.

Los blogs, el término castellano propuesto es el de bitácora, son herederos de los diarios *on line*, y tienen sus antecedentes y correlato en el diario personal o literario cultivado por tantos escritores, que adopta la forma de relato y en el que caben reflexiones morales, políticas, impresiones, emociones, sucesos, y que desarrolla una trama narrativa. En el ámbito de la literatura en castellano pueden citarse escritores como Juan Ramón Jiménez, Miguel Delibes, Adolfo Bioy Casares o Mario Benedetti, quienes han utilizado el diario como hilo estructurador de sus ficciones.

### 2.4.1 ■ UNA VERSIÓN EDUCATIVA: LOS EDUBLOGS

<sup>6</sup> Joaquín M.ª Aguirre Romero. "Literatura en Internet. ¿Qué encontramos en la www?" Revista *Espéculo* 6. (Un ejemplo de páginas web de escritores debidamente estructuradas y comentadas)



A pesar de su gran disparidad los blogs suelen ser personales, es decir, personas corrientes que manifiestan su identidad verdadera, a diferencia de los periódicos digitales dirigidos por profesionales, y ofrecen comentarios, enlaces, enlaces inversos, fotografías y vídeos, sindicación —es decir, redifusión de contenidos—. En el terreno educativo han potenciado ya una esfera propia, los edublogs<sup>7</sup>. Podríamos definirlos como weblogs cuyo objetivo es apoyar un proceso de enseñanza–aprendizaje en un contexto educativo. Suponen una herramienta poderosa en el ámbito de la enseñanza, ya que se pueden adaptar a cualquier nivel, disciplina y programación, y engarzan perfectamente con una óptica y pedagogía constructivistas del aprendizaje —Piaget, Vigotski, Ausubel—.

El valor educativo de este género se basa en constituir un medio para el alumno de experimentar el propio aprendizaje y en ofrecer un camino informal de comunicación con el profesor y el resto de compañeros, y se apoya en los conocimientos previos de tecnología digital que posee el alumnado. Este, perteneciente a una generación que ha nacido y crecido con Internet, la llamada Generación Red o *Net Generation*, posee un dominio intuitivo de lo digital, habiendo variado sensiblemente su forma de aprender, y este medio resulta más acorde con su naturaleza generacional.

Además de todas las razones que se han esgrimido a favor del uso de las TIC como la necesidad de la alfabetización digital de la ciudadanía, la de capacitarla para buscar y discriminar información, para colocar contenidos en la Red como requisito para su formación cultural y su competitividad laboral, para su formación permanente, indudablemente el edublog va más allá de la página personal del profesor donde este “cuelga” su programación, su bibliografía, sus avisos, su calendario, etc. A través de un blog, profesorado y aprendices se implican en el aprendizaje estableciendo una horizontalidad en el proceso, fomentando el diálogo y el debate, implicando al alumno al darle una responsabilidad en la construcción de su identidad en la Red, una autonomía en el trabajo controlada y un receptor más heterogéneo y potencialmente numeroso.

Las razones a favor de este género novedoso de Internet no son tanto estar a la última o a la moda, pues cualquier tecnología sin una fundamentación y una programación sólidas fracasará, sino la potenciación de un aprendizaje más acorde con la motivación y la receptividad del alumnado de Secundaria. Si a menudo hemos comentado las dificultades para atender la diversidad en la ESO, la falta de estímulos y de autoestima, la baja atención y concentración, este género puede ser un facilitador de prácticas basadas en la confianza y autonomía del aprendiz.

Como se ha indicado, la sobreabundancia de datos e información convierte Internet en un océano en el que fácilmente naufragan nuestros alumnos. El weblog puede ser una herramienta para gestionar el conocimiento ya que el blog mantiene siempre su diseño básico, y el profesor-autor controla su estructura y su discurso general.

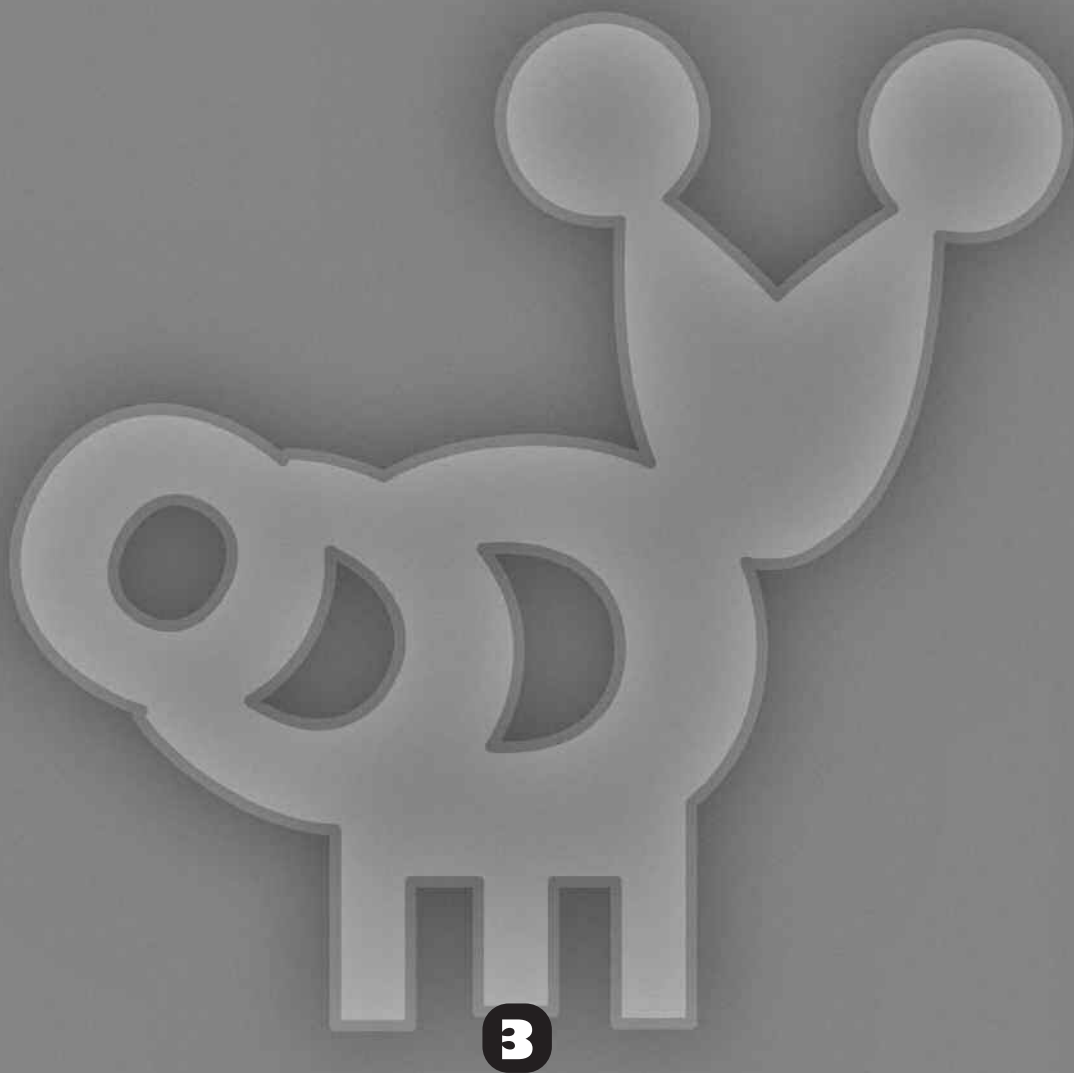
<sup>7</sup> [http://tiscar.com/?page\\_id=337](http://tiscar.com/?page_id=337)

---

En las tareas de escritura, el weblog demanda del aprendiz unos compromisos evidentes en la expresión escrita pero las preocupaciones pueden desplazarse de los aspectos de forma –los problemas de ortografía, acentuación, gramaticales, léxicos, que tanto atenazan a los escritores novatos o atrasados, pueden ser abordados con correctores y menús contextuales– a los del contenido –la adecuación, el registro, la estructuración, la coherencia del escrito–, verdaderamente decisivos.

La propuesta del edublog no pretende sustituir al aula, indiscutible centro del aprendizaje, con dinámicas de e-learning o de educación a distancia, sino constituir un cauce externo, una especie de pizarra electrónica, para impulsar la motivación, la fluidez y la autonomía escolares.





¿SIEMPRE HEMOS LEÍDO DE LA MISMA MANERA?



La lectura tal y como hoy la practicamos, silenciosa, interior, concentrada, no siempre fue así. Está la conocida anécdota de san Agustín, que, llegado de Roma, visita en Milán al entonces ya célebre obispo san Ambrosio. “Cuando leía, sus ojos recorrían las páginas y su corazón entendía su mensaje, pero su voz y su lengua quedaban quietos”, nos cuenta asombrado. La admiración de Agustín de Hipona se entiende al ser testigo por primera vez en su vida de una lectura muda. Testimonios sueltos de este tipo de lectura silenciosa los hay anteriores, en obras de Eurípides, de Aristófanes y en Julio César, pero ninguno tan concluyente como el de san Agustín. De hecho este “leer para sí mismo” no se generalizó en Occidente por lo menos hasta el siglo X<sup>8</sup>.

Al ser un hábito cotidiano y automatizado no reparamos en las complejas y sutiles habilidades que ponemos en juego cuando descodificamos un texto impreso. Distinguimos las tipografías de las letras, unimos bloques de letras en palabras, en varios saltos de vista somos capaces de asimilar una línea de texto, incluso intuimos de un simple vistazo la idea central que articula un párrafo. De esta forma nuestra vista se desliza por los renglones de un libro como un submarinista avezado por las profundidades oceánicas.

Cuando nos aventuramos en el aprendizaje de una lengua remota, el árabe, el ruso, el japonés, que usan alfabetos no latinos, volvemos a ser como niños; como perfectos anal-fabetos debemos desentrañar un texto que adquiere ante la vista la disposición de un jeroglífico. La forma torpe en que deletreamos estos idiomas extraños cuando nos posesionamos de sus alfabetos asemeja a la de los aprendices —que una vez fuimos—, en las lenguas maternas. Lo mismo les ocurre a los lectores atrasados, que en la lengua propia silabeaban exageradamente o no son capaces de la lectura silenciosa a la que aludíamos, subvocalizando las palabras, con un murmullo interior. Al leer para nosotros reconstruimos de golpe la intrahistoria de la lectura y en ese acto toman cuerpo esas pericias condensadas que la humanidad amasó durante siglos.

De hecho la puntuación de los textos escritos es relativamente moderna. Pergaminos, papiros, manuscritos medievales, presentaban un texto continuo sin separaciones de palabras. De ahí que el leer naturalmente fuera en voz alta, pues el signo gráfico debía reencontrarse con su equivalente sonoro, y la pericia del lector llenaba las pausas, la entonación, los acentos, que el autor había omitido<sup>9</sup>. A partir del siglo VII d. C. se introdujeron el punto y seguido, el punto alto para la coma, el punto y coma, la raya para marcar los párrafos, en definitiva los escritos se fueron adecuando a la disposición formal moderna que conocemos.

Asimismo los libros, sobre todo a partir de la invención y extensión de la imprenta en el siglo XV, fueron mejorando el espacio gráfico y tipográfico con el fin de suministrar una información detallada y exacta. Se crearon tipos de letra más claros, cuerpos de letra diferentes, se diseñó la página con espacios en blanco, se ajustaron las líneas sin excesivos caracteres, aparecieron los márgenes que permitirían los comentarios o

---

<sup>8</sup> MANGUEL, Alberto. (2005). *Una historia de la lectura*. Lumen. Barcelona

<sup>9</sup> MANGUEL, A. *Op. cit.* Págs. 105-110

apostillas, como un anticipo de la interactividad del lector. La paginación permitió índices de contenidos, índices alfabéticos de todo tipo, de autores y de materias. Lectura y avance editorial gráfico y tipográfico han ido muy unidos, de forma que el acto de leer ha sido principalmente facilitado por el progreso editorial.

Esto ha sido así durante seis siglos, desde el XV hasta fines del XX, pero con la aparición de los ordenadores, la llamada literacidad electrónica, los textos escritos y su continuidad y secuenciación en el espacio y en el tiempo han variado considerablemente.

### 3.1 Lectura tradicional versus lectura hipertextual

La pregunta es: ¿en qué ha cambiado o puede cambiar la presencia de Internet y las TIC el acto de leer? En un extremo tenemos a los defensores de las nuevas tecnologías, de la revolución cibernética, del cambio profundo, del giro copernicano que supone la web, Internet, las tecnologías digitales, en suma. Según estos, el acto de leer se ha transformado radicalmente, ya no leemos linealmente, secuencialmente, siguiendo el orden predeterminado por el autor. Las pautas de lectura tradicionales ya no sirven puesto que es el lector quien crea su propio patrón. La noción de “hipertexto” es clave, “hipertexto” significa presentar documentos que pueden bifurcarse o ejecutarse al ser solicitados. Sistema, pues, en que texto, voz, imágenes y vídeo, pueden interactuar con el usuario. Por tanto, cuando navego en la Red estoy creando un documento nuevo, personal, original, a partir de los vínculos, hipervínculos, permitidos y que voy seleccionando.

En el otro extremo se sitúan los que defienden la lectura de libros como la única forma de construir el conocimiento. El libro en nuestra cultura significa el recogimiento y la reflexión, el sentido y el orden, frente al aluvión caótico y no jerarquizado de datos que supone Internet. Los libros, argumentan, han demostrado su perdurabilidad frente a los embates de las diferentes tecnologías y no solamente por las cifras de las tiradas editoriales que no caen sino que ascienden, sino también porque el universo Internet sistematiza en forma de libro sus aportaciones más valiosas como si lo efímero de su lenguaje sólo pudiera salvarse en el espacio protegido de la letra impresa. Los apocalípticos que predijeron el fin del libro han errado en sus profecías.

#### 3.1.1 ■ LIBROS Y ORDENADOR, COMPLEMENTARIOS

Si realizo una búsqueda en la web tengo muchas posibilidades de que la afluencia de la información colme mis expectativas y arroje unos resultados que nunca seré capaz de digerir en su totalidad. Por ejemplo, acabo de buscar información acerca del TDA –Trastorno de Déficit de Atención– para elaborar un artículo. Por medio de un buscador llego a la página oficial de una asociación de afectados, obtengo en el apartado de preguntas más frecuentes respuesta más que suficiente. Consulto también la wikipedia, una biblioteca virtual que se nutre de la aportación desinteresada de los usuarios, en

una “página discutida”. Me entero de que los adultos también sufren el síndrome, copio una imagen del funcionamiento de un cerebro con y sin TDA. Un personaje de Mark Twain, Tom Sawyer, es un típico hiperactivo con este trastorno. Termino leyendo una cita de Twain a través de un hipervínculo. Se podrá objetar que todo esto ya se halla en los libros. Pero, ¿quién posee una biblioteca de estas dimensiones? La mayoría de nuestras bibliotecas son modestas, por no hablar de las de nuestros escolares.

Tengo delante el libro de Gabriel Zaid, *Los demasiados libros*. A través de la contraportada recuerdo su contenido, reviso el índice, repaso algunos de mis subrayados y anotaciones. Su autor, con no poco humor e ironía, encomia las virtudes del libro como soporte desde su aparición y lo proclama vencedor de numerosas pruebas frente a otros medios más potentes y masivos, cinematógrafo, TV, periódicos e Internet. Encuentro y releo el capítulo que me interesa, “La superación tecnológica del libro”. En cinco minutos he recuperado las ideas de las que vagamente me acordaba. Algunas de ellas, cuando habla de los inconvenientes de los soportes digitales, serían hoy revisables -el libro está editado en 1996- pero otras siguen manteniendo la vigencia.

*In medio virtus*. Volver a los clásicos, tal vez sea lo adecuado. Reconozcamos que la lectura de los libros es profunda, individual y reflexiva. Pero lo virtual es muy eficaz para buscar información o para la correspondencia, y se halla al alcance de cualquiera y, casi, en cualquier lugar. Podemos intentar conciliar posiciones y decir con Manguel que sus “campos de acción son diferentes; en un mundo ideal, libro y ordenador cabrían en nuestra mesa de trabajo”.

### 3.2 Las nuevas competencias lectoras

.....

De hecho en nuestra mesa de trabajo y en la de nuestros escolares ya conviven o se agolpan pacíficamente libros, enciclopedias, manuales y tecnologías digitales. Así hemos mostrado que sucede. Porque es obvio que la sociedad de la información y su joya más preciada, Internet, no nos van a redimir de leer. Todo lo contrario, asomarse a una información solicitada sobre el asunto más inverosímil en la Red produce vértigo. Todos los contenidos en papel impreso han pasado o están pasando a formato digital y además hay miríadas de contenidos que nunca pasaron por la imprenta. La capacidad de absorción, la voracidad de la Red parece infinita. Porque la web contiene y proyecta, en cierta manera como un gran espejo, lo que somos, para bien y para mal.

#### 3.2.1 ■ INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO

Sin embargo, la información acumulada no es necesariamente conocimiento. A la mente del receptor le toca construir el significado, y este generalmente está vinculado estrechamente a un contexto sociocultural. En un examen reciente de la selectividad se proponía un anuncio publicitario de la campaña institucional que dirige el Estado a los autónomos para que estos aumenten su participación en la cuota de la Seguridad

.....

Social. Me pareció un tema inapropiado y difícil porque me resultaba inverosímil que un alumno a esa edad, salvo casos a los que el asunto atañe familiarmente, fuera conocedor de la problemática de prestaciones de este sector de los autónomos. Pues bien, los bachilleres salvaron esta dificultad “a priori”, porque la fotografía en el anuncio de un popular personaje de una serie televisiva y su expresión “mayormente” empleada a modo de eslogan, contribuyeron a la identificación correcta del mensaje, y así fue corroborado por una de las correctoras de los exámenes. A veces, los conocimientos que suministra un contexto social y mediático son claves para dar un *sentido* al mensaje. De esto la publicidad entiende bastante.

Rastreando una información por medio de buscadores obtenemos un fruto inmediato, los datos. Es decir, algo externo, informe porque no está estructurado, acumulable, automatizado. El conocimiento, en cambio, debe ser interno o interiorizado, posee una estructura o sistema de relaciones conexas, crece con lentitud, solamente es humano, y conduce o permite la acción. Una máquina de ajedrez puede jugar bien, es más, puede derrotar a un campeón mundial (“Deep Blue” contra Gary Kaspárov), pero no podrá “explicar” las reglas del juego a un principiante o dar una charla sobre la historia de este deporte. Estas actividades solamente puede realizarlas un ser humano.

En ese sentido la lectura sigue siendo la clave para acceder al conocimiento. Es seguro que la forma de leer ha variado, leer en Internet requiere otras pericias, el uso de buscadores, la introducción consiguiente de criterios de búsqueda, el manejo de bases de datos, abrir y guardar archivos, bajar imágenes; pero la lectura atenta, meticulosa y comprensiva de un mensaje es imposible de obviar. Sobre todo porque la información es abrumadora, su naturaleza es muy cambiante, no hay criterios de autoridad y la posibilidad de crítica o de contraste en la Red es difícil.

### 3.2.2 ■ FORMAR LECTORES CRÍTICOS

La “literacidad crítica” pretende formar lectores que además de saber descodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del Análisis Crítico del Discurso –ACD–<sup>10</sup>. Un lector crítico debería o podría reconocer en un discurso o producción lingüística, al menos, el propósito del autor, el género o modalidad discursiva, la ambigüedad, la connotación y la ironía, las voces empleadas, la solidez y viabilidad de los argumentos, los discursos previos, el perfil del lector y la identidad del autor.

Entre los colegas del área de lengua y literatura ha existido desde antaño el noble empeño de formar “lectores literarios”, jóvenes que disfrutaran con los libros y en especial con la literatura, la ficción o el ensayo. No estoy muy seguro de que esta sea nuestra tarea prioritaria. Para tener éxito en forjar lectores literarios se requiere un entorno social positivo y estimulante, en la familia, en la sociedad, en los medios de

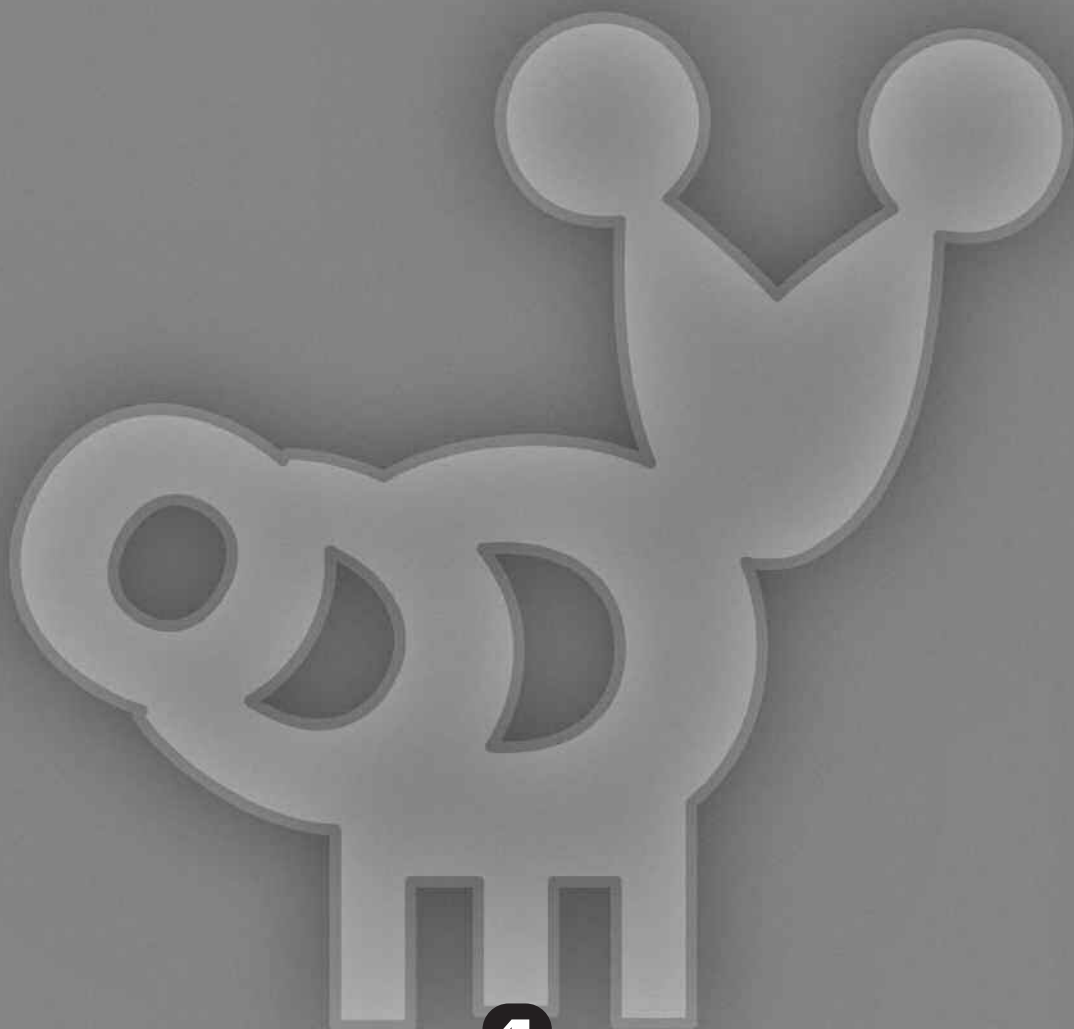
<sup>10</sup> Ruth Wodak y Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa 2003. Barcelona

.....

comunicación, entorno que estamos lejos de alcanzar; una sensibilidad estética, una emoción difíciles de inculcar y menos de imponer coercitivamente. Indudablemente, y voto por ello, esa minoría de lectores empedernidos va a estar presente en nuestras aulas para nuestra satisfacción. Pero este fenómeno será bastante ajeno a nuestra voluntad.

Lo que sí es seguro es que los escolares del XXI van a necesitar ser lectores competentes en cualquier tipo de soporte. Capaces de desentrañar críticamente cualesquiera discursos, mensajes, textos e imágenes, lo que supondrá también el manejo y creación de páginas web, la elaboración de hipertextos, el uso curricular de los géneros discursivos de Internet, correo electrónico, forums, chats, grupos de noticias... Unas competencias que devuelven a la lectura su carácter angular y clave pero que la enfrentan a nuevos y apasionantes retos.





**4**

PROPUESTAS DE AULA



## 4.1 Las páginas web

La relativa extensión del ordenador y de la conexión a Internet en los centros de enseñanza no ha tenido correlato en la utilización en el aula de las TIC para los contenidos de las áreas curriculares. A título de ejemplo, estadísticas recientes señalaban que solamente un 45% de los colegios en España habían usado el ordenador en el año anterior frente a un 61,4% en la Unión Europea. Sin embargo hasta un 95% disponían de acceso a la Red<sup>11</sup>. Además este empleo de los recursos informáticos era mayor en Primaria y en Formación Profesional, y disminuía significativamente en la ESO y en el Bachillerato; también aumentaba en las zonas rurales y menguaba en las urbanas.

Aunque las razones que explicarían esta disonancia sean variadas, desde la escasa proporción de ordenadores por número de alumnos a las tradiciones que pesan en la transmisión de conocimientos y la deficiente formación informática del profesorado, es innegable que la potenciación en el aula de las TIC no es asunto de mero voluntarismo, sino que tiene que ver con propuestas educativas que se estructuran a partir de los currículos de las áreas.

Tampoco los alumnos muestran una disposición excesiva al empleo del ordenador como herramienta de trabajo escolar, porque aquel se identifica en exclusiva como medio de diversión y entretenimiento. Sin embargo, el simple uso del mismo podría mejorar, corregir y potenciar notoriamente todas sus producciones escritas, trabajos, comentarios de texto, reseñas, apuntes, exposiciones... Curiosamente, para su trabajo académico, los alumnos siguen siendo conservadores prefiriendo mayoritariamente el manuscrito, el bolígrafo y el papel, frente a la computadora, y lo analógico en el tratamiento de la información frente a lo electrónico.

### 4.1.1 ■ LAS HABILIDADES DIGITALES

Indudablemente Internet aparece ante la mirada de muchos navegantes como un gran centro de datos y signos, inabarcable, caótico y fascinante. Sin querer contraponerlo al caudal de conocimientos acumulados en papel impreso durante siglos -porque en parte aquellos ya han sido vertidos en Internet-, posiblemente nuestro escolar tiene ya en la red la mayor parte de la información que necesita para sus estudios. No obstante, esto no quiere decir que sea inmediatamente utilizable por él. Si antes era posible encontrar un autor o un acontecimiento mediante el sistema de clasificación alfabética en una enciclopedia, diccionario o catálogo, ahora el dominio competente del lenguaje hipertextual, de un discurso de escritura no lineal (Nelson, Pisanni), es una condición *sine qua non* para no perderse en la selva virtual, para ser capaz de desbrozar el camino de una búsqueda exitosa.

Para cualquier indagación no bastan una serie de habilidades, nada despreciables, de manejo del ordenador, de navegación, de interpretación de códigos verbales, icónicos,

<sup>11</sup> Diario *El País*, 2-X-2006

sonoros. Nuestros aprendices adolecen en general de una capacidad para saber buscar adecuadamente, seleccionar entre los cientos de miles de resultados, aplicar criterios de fiabilidad, contrastar y evaluar la información hallada y manejarla para, por último, elaborar un punto de vista personal. Es decir, estamos hablando de la necesidad de un lector crítico capaz de analizar géneros, dominios, contenidos, propósito, evaluar la solidez y la fiabilidad de unos datos<sup>12</sup>.

Todo esto requiere que los escolares reciban una formación adecuada para que aprovechen al máximo las posibilidades abiertas por la gran *tela de araña*. En definitiva, la escuela debería implicarse de lleno en la alfabetización digital del alumnado, en la lectura y escritura electrónicas teniendo en cuenta que en el futuro, cuando sean adultos, sus instrumentos de comunicación habituales van a ser el correo electrónico, las páginas web, los weblogs, el chat, los forum...

#### 4.1.2 ■ INFORMACIÓN EN LA RED: EJEMPLOS

Un modo de procurar esta formación en la escuela puede ser a través de tareas prácticas de búsqueda y tratamiento de información relacionada con los contenidos y procedimientos trabajados en las áreas curriculares. En concreto, les pedimos a nuestros alumnos que elaboren un resumen de no más de veinte líneas sobre el escritor cuya obra hemos leído en clase –un fragmento de novela, un cuento, una leyenda–. Se trata de una búsqueda guiada en la que les damos varias direcciones –URL de Internet–, páginas de enciclopedia sobre el autor, páginas serias junto a otras más informales, con variedades de diseños y amplitud de contenidos, oficiales o elaboradas por particulares, algunas en inglés, para que escriban su síntesis personal presentando al escritor a sus compañeros<sup>13</sup>. En concreto son autores literarios cuyas obras de narrativa o poesía han sido objeto de estudio en el segundo ciclo de ESO.

J. R. Tolkien:

- [http://www.wikipedia.org/wiki/J\\_R\\_R\\_Tolkien](http://www.wikipedia.org/wiki/J_R_R_Tolkien)
- <http://www.tolkien.org.ar/tolkien.php>
- <http://www.anarda.net/>

Oscar Wilde:

- [http://www.ciberoteca.com/search/autor\\_mes.asp?idAutor=35](http://www.ciberoteca.com/search/autor_mes.asp?idAutor=35)
- <http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=654>

Italo Calvino:

- [http://www.wikipedia.org/wiki/Italo\\_Calvino#Cuentos](http://www.wikipedia.org/wiki/Italo_Calvino#Cuentos)
- <http://www.themodernword.com/Calvino/>

<sup>12</sup> D. Cassany. *Tras las líneas*. Anagrama. Barcelona, 2006

<sup>13</sup> [http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite\\_www.htm](http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite_www.htm) (El autor, Joaquín M.ª Aguirre Romero, analiza en este artículo el estado de la creación literaria en la red y facilita numerosas direcciones relacionadas con la literatura).

.....

Gustavo Adolfo Bécquer:

- <http://www.geocities.com/Paris/Metro/3118/>
- <http://www.xtec.es/~jcosta/>
- <http://www.los-poetas.com/a/biobeq.htm>

El balance de esta experiencia se podría resumir de este modo. Una mayoría de alumnos utilizaron solamente una de las páginas ofrecidas y en gran medida “fusilaron” los contenidos, otros sintetizaron la información produciendo un texto nuevo pero sobre la base de una sola de las páginas web y, finalmente, unos pocos fueron capaces de combinar contenidos de un par de páginas de forma que escribieron un texto, original hasta cierto punto, sobre el autor, pero sin añadir una voz propia y respetando el tono formal y neutro de las páginas recomendadas.

En la autoevaluación de la actividad los aprendices destacan como dificultad la excesiva información aportada en la mayor parte de las páginas y la escasa experiencia en este tipo de búsquedas. De manera positiva subrayan la comprensibilidad en general del lenguaje de las páginas web y la rapidez en encontrar los datos requeridos. La gran mayoría prefiere las páginas con más imágenes y textos cortos, tipo títulos formados por sintagmas nominales, fijándose, a veces exclusivamente, en la página índice o de superficie. La falta de unas estrategias de búsqueda así como la ponderación de la información ofrecida, la credibilidad del autor o la entidad que la respalda, son los aspectos que más pesan en este tipo de ejercicios.

#### **4.2 Construir una webquest**

Las webquest como un subtipo de páginas web (WQ), están dedicadas específicamente a la enseñanza. Presentan la estructura cerrada de una actividad cuyos recursos provienen en exclusiva de la Red y son puestos al servicio de la comunidad educativa. Podemos decir que su filosofía es la de un enfoque constructivista del aprendizaje porque conciben el trabajo en base a la dinámica de proyectos y tareas. Su creación se debe a Bernie Dodge de la universidad de San Diego a mediados de los noventa y suele citarse a Tom March como uno de los que más ha desarrollado el género.

Una webquest posee unos puntos fijos, lo que las hace fácilmente reconocibles externamente. En la introducción el autor o autores tratan de presentar de modo motivador y asequible el objetivo y la tarea a los aprendices a quienes se dirige. En la tarea se concreta qué deberán haber producido específicamente los alumnos al final del proceso. Puede ser algo tan variado como una presentación de diapositivas, un CD, una entrevista, un artículo o una crítica literaria. Se enumeran los tipos de tareas según una taxonomía muy útil para clasificar las actividades curriculares. El proceso determina los pasos a dar. Los recursos son una lista de sitios web previamente localizados y ordenados por el creador de la webquest. Deben ser suficientes y atractivos, con la información que se requiere para la tarea. La evaluación explícita cómo, con qué criterios e

instrumentos serán evaluados los alumnos. Finalmente suele coronarse con una conclusión en la que el profesor resalta los alcances y los límites de la propuesta, las posibles mejoras y las sugerencias de los participantes a modo de autoevaluación.

#### 4.2.1 ■ UN CASO DE WEBQUEST EN ELE

Para ilustrar cómo se estructura una webquest puede valer la de *Viajemos a España*<sup>14</sup>. Aunque esté concebida para ELE para usuarios autónomos, no debemos olvidar que el nivel en el que se mueve la mayoría del alumnado de Secundaria en la lengua materna es B1 y B2, según la clasificación aceptada del Consejo de Europa. La tarea es la presentación entusiasta en Power Point de una ciudad española, la “ciudad soñada”, en la que el alumno hará de guía privilegiado para su familia y sus amigos. Se debe acompañar de un trabajo escrito para la exposición oral –de apoyo, no para ser leído– y un ensayo sobre las diferencias culturales con el supuesto país de origen. Además se concluye con una visita a un restaurante y la elaboración de una receta típica.

Para la tarea se proporcionan recursos de Internet, que son básicamente páginas de información turística y cultural, con apartados de ciudades, fiestas, gastronomía, y también informáticos, tutoriales de power point para representaciones gráficas, y de word. Se podrá objetar que una webquest supone un esfuerzo inicial de programación y diseño importante, y cierta familiarización con los recursos informáticos. Sin embargo, los conocimientos informáticos son de usuario medio, y además su utilidad para los cursos siguientes es alta, puede ser adaptada a otros niveles y sirve para fomentar el trabajo de equipo de los alumnos –en su gran mayoría están pensadas para grupos de dos a cuatro personas–. Algunos dominios de Internet ofrecen alojamiento gratuito para las webquest y muchas Consejerías de Educación permiten ubicarlas en sus portales.

#### 4.3 El correo electrónico

.....

Sin duda el correo electrónico es uno de los alicientes y de los más valiosos recursos que ofrece Internet a los adultos que se acercan a la red. Entre amigos, conocidos, gremios, profesionales de las ciencias y de la cultura, su uso es altísimo, desbancando al de las páginas web, como ya se ha reseñado. Entre adolescentes, en cambio, este acceso es más reducido en contraposición a otros géneros más estimulantes para ellos como el chat, el messenger o el blog, porque se corresponden mejor con las comunidades virtuales a las que pertenecen, colegas, amigos, grupos que comparten gustos, filias o fobias. Pero esta herramienta, además de ser un tipo de escrito formal que deben dominar, les será altamente rentable en los futuros estudios postobligatorios y en su vida profesional y ciudadana.

<sup>14</sup> [http://www.eduteka.org/WQ\\_soc.0002.php3](http://www.eduteka.org/WQ_soc.0002.php3)

#### 4.3.1 ■ ESCRITO DE QUEJA O RECLAMACIÓN. EJEMPLOS

En realidad muchas de las tareas de redacción o escritura que se realizan en la ESO son susceptibles de ser canalizadas mediante el envío de un correo electrónico o e-mail. En el primer caso, les hemos planteado a los alumnos de 3º como situación de partida que durante las últimas vacaciones han sido víctimas de un fraude en un servicio contratado o en la compra de un producto. Han encontrado que la empresa o el establecimiento tiene una página web, que a su vez tiene un vínculo de contacto por medio del cual se pueden efectuar reclamaciones, quejas o sugerencias. Deben escribir un correo expresando el motivo de la reclamación y proponiendo una fórmula de arreglo. Su rol, por tanto, es el de un consumidor engañado o estafado.

Veamos un par de ejemplos de los textos producidos:

**De:** A. A.

**A:** Establecimiento 4 estaciones.

**Asunto:** Reclamación

Estimada señora:

*El pasado día, 28 de agosto fui a su establecimiento y compré un jersey negro muy bonito para mi hermano. Al llegar a casa me percate de que el jersey tenía (sic) un agujero en la capucha y rápidamente (sic) fui a devolverlo. La muchacha que estaba en el establecimiento me dijo muy amable que no había otro jersey igual y que no me iba a devolver el dinero del producto adquirido.*

*Yo le propongo que intente traer otro jersey igual que ese, y si no es posible, por lo menos devuélvame el dinero del jersey.*

*Atentamente espero su respuesta,*

**De:** E. D.

**A:** Ferretería Lucas

**Asunto:** reclamación

Director/a

*Este verano, exactamente el 22 de junio, fui a su establecimiento con el fin de comprar un aparato de aire acondicionado puesto que se había anunciado que iba a haber una ola agobiante de calor.*

*En su tienda me informaron de las ventajas y desventajas de cada uno de los modelos como era debido y finalmente me decanté por uno de la marca Siemens valorado en 120 euros.*

*Al llegar a casa continue (sic) con la instalación de este y observe (sic) como estaba dañado en un lateral con un pequeño golpe. Pense (sic) que no sería nada y pase a encenderlo. El electrodoméstico no funcionaba y llame a su tienda con el motivo de que alguien viniese a arreglarlo. 20 días después todavía no a venido nadie y estoy pasando mucho calor.*

*Como solución, espero que se mande a alguien para arreglarlo o se cambie por uno nuevo que funcione..*

*En espera de su respuesta,*

Los correos escritos, además de ajustarse a las características estructurales del género, producen tipológicamente un texto narrativo en primera persona que relata la secuencia de compra de un producto y el posterior descubrimiento, generalmente en casa, de la tara o fallo, y un párrafo corto con una propuesta en forma alternativa. Aunque para dar más consistencia al ejercicio se puede facilitar un correo electrónico corporativo, así se pudo responder a los mensajes, devolver los ejercicios que no cumplían los mínimos e incluso dar una evaluación sumativa, el alumno mantiene el tono formal y de respeto, alejándose de la informalidad y coloquialidad que invade este género en la práctica. Tal vez así se siente más seguro.

Los fallos ortográficos que se deslizan tienen que ver con los comunes en los textos informatizados (el corrector no localiza como incorrección, *percate, tenia, observe, llame y a, de haber*). Además hay otros, localizados pero no corregidos (*rapidamente, continúe, pense*). Respecto al primer grupo sólo un menú contextual evidenciaría los fallos, pero este no es normalmente aplicado por nuestros alumnos.

En el aspecto de la cohesión los errores suelen ser la reiteración o la impropiedad de los nexos (*que... que... con el motivo de que...*), la falta de precisión léxica (*la muchacha que estaba... manden a alguien*), la falta de uso de sinónimos (*establecimiento... establecimiento...*), la pérdida del referente (*otro jersey igual que ese...*). Los textos redactados suelen ser coherentes, quizás la mayor carencia sea el campo del “Asunto”, que no suele pasar de ser un genérico “queja” o “reclamación”, cuando es muy importante concretar el contenido temático que va a desarrollarse en la carta.

#### 4.3.2 ■ UN ANUNCIO DE VENTA

En este segundo caso, la situación de enunciación que les proponemos es como sigue: vuestra familia ha decidido poner a la venta la vivienda, ha aparecido un comprador muy interesado y os pide que le enviéis un correo electrónico con la descripción de la misma. El rol que desempeñan es el de un vendedor especializado y responsable de la redacción por sus habilidades en la escritura. Reproducimos dos e-mails redactados por alumnas de tercero de la ESO.

**De:** O. O.

**A:** Particular

**Asunto:** Venta de piso

*Me alegro de que usted se haya interesado por mi vivienda. Mi casa está situada en el barrio de Azpilagaña, en la calle río Alzania, portal 19 y piso 14º (...). La parte delantera da al parque y la lateral al colegio público. Como ya habrás (sic) podido comprobar, es un piso alto. Desde la ventana del salón se puede ver casi toda Pamplona. La casa es de 100 m2 y tiene calefacción individual de gas. Tiene tres habitaciones, un salón, una cocina y tres baños. (...) El salón es muy amplio (35 m2), en el cual se permite tener zona de comedor, zona de estar y una zona de trabajo. (...) A pesar de la altura del edificio, no hay ningún problema para subir o bajar ya que tiene dos ascensores para cuatro personas y un montacargas para ocho personas.*

**De:** A. E.

**A:** un comprador.

**Asunto:** Venta del chalet

*Muchas gracias por atender mi petición e interesarse por la casa. Aquí os explico su ubicación y estado: es una casa bastante antigua, aproximadamente del siglo XVIII. Está ubicada cerca del mar mediterráneo. Alejada de la ciudad pero con muchos transportes urbanos, para facilitar la estancia. Es una casa de 200 m<sup>2</sup> con jardín incluido. No tiene piscina ya que tienen el mar muy cerca. La casa tiene tres pisos, garaje y una amplia terraza. En la planta baja están la cocina, el salón y un baño. La cocina está modernizada (vitrocerámica, suelo de mármol...) pero el salón y el baño son de piedra maciza. En el primer piso se encuentran los dormitorios. (...). El tercer y último piso no contiene más que una habitación vacía y el paso a la amplia terraza. De la cual se divisa el mar. El garaje y el trastero no son gran cosa pero vienen bien para guardar los trastos. Eso es todo, espero que les haya convencido. Espero su respuesta.*

Estos textos están enmarcados en una unidad en la que se trabaja la descripción. Se pide que el estudiante elabore un texto de descripción topográfica cercana, su casa, no tan sencilla como a primera vista parece. Los correos suelen tener en cuenta al receptor-comprador y sus expectativas, pero les cuesta mantener el tratamiento de respeto una vez elegido, (*habrás podido, os explico...*) y muchas veces no incluyen una fórmula de despedida. El error más común es “enredarse” en la descripción minuciosa de la vivienda como si hicieran una “visita guiada”.

Los dos anuncios transcritos ofrecen datos generales: superficie, orientación, prestaciones, etc., interesantes para un comprador, y no se pierden en detalles. En los dos casos se cometen fallos de imprecisión léxica (*comprobar por deducir, se permite por posible disponer de, estancia por acceso, cocina modernizada por reformada...*), alguna explicación que alarga innecesariamente el escrito (*no hay ningún problema para subir o bajar... vienen bien para guardar los trastos...*), adverbios modalizadores que sobran (*aproximadamente del s. XVIII*). También hay algunos conectores que no son acertados (*ya que* tienen, donde sería mejor el restrictivo, *pero*) o el punto y seguido delante del relativo *de la cual*, que corta bruscamente la subordinada.

#### 4.3.3 ■ LA CARTA AMISTOSA. EJEMPLOS Y COMENTARIO

Las dos propuestas anteriores resultan verosímiles y auténticas y, además, trabajan un género discursivo nuevo construyendo textos diversos, narrativos, descriptivos, expositivos, etc., pero siempre tienen un receptor encubierto: el profesor, que detenta el poder de la nota. Indudablemente, si se cuenta con un receptor de carne y hueso, de la misma edad, a quien hay que seducir e interesar, la motivación para la tarea de escritura se multiplica. Este es el caso de la tercera de las propuestas: la carta amistosa.



El ejercicio se inscribe dentro de un programa de COFES, centro para la educación sexual de los adolescentes, y lleva por título "Te mando un e-mail". Los escolares de dos centros, uno privado y otro público, se ponen en contacto epistolarmente por medio del correo electrónico con un formato ya diseñado. Se intercambian varios correos de acuerdo con un protocolo de respeto y cortesía previamente leído y consensuado. La actividad se realiza dentro de la asignatura. Comentamos varios de estos mensajes:

**De: Ainhoa**

**A: Alumno 38**

*hola!!!!!! Te escribo porque me gustaria abrir mi circulo de amigos un poco mas, si eres un chico me gustaria saber tus hobbies, tipo de música que te gusta, como eres, de donde eres... Espero ke me cntxtt (sic), bueno te dire como soy: soy una chica de la rotxa, me encanta oir música, sobre todo tranquila. Bueno no te voy a decir muchas cosas más de mi ya que luego al cnt no sabre que contarte a si que espero tu cnt. BUENO ME DESPIDO: UN SALUDO AINHOA*

*Kaixo, que tal? Soy una chica de la Rotxa, de 15 años, morena, ojos marrones y casi 1,70. Ah! Me llamo Itziar. Me intriga bastante esto de mandar un e-mail a alguien que no conozco, pero me gusta. Me gusta salir con mis amigos/as por ahí, escuchar todo tipo de música y hacer deporte. Si quieres tener una nueva amiga, no tienes más que contestarme. No te arrepentirás. Besos ITZI*

*Hola! ¿Qué tal? Yo mas o menos bien. La verdad es que no se muy bien que poner, para mi esto del e-mail no es muy util. Asi que dire cosas que me gustan: El heavy metal, vamos toda esa musica, como Avalanch, Metallica y demas. Tambien me gusta el hip-hop (rap), y un poco de bacalao, pero muy poco. (...) Me gusta salir por ahí, por la zona de Jarauta y asi, pero mas o menos me muevo por todos los lados. Tengo 17 años, repetí 3º de ESO, me llamo Edu. Ahora mismo tengo bastante chungu la salida con el graduado, pero todo es cuestión de estudiar. Creo que a alguno/a de tu clase le a llegado otro e-mail mio, si le he aburrido, pues mira, yo lo que me mandan jeje. No se que mas poner, asi que ahí te dejo. Venga, un saludo. Edu*

Las cartas suelen contener un saludo inicial, un esbozo de autorretrato, centrado en los gustos, especialmente musicales, un deseo de amistad y una despedida. La espontaneidad es mayor y el registro coloquial, abundante. Las incorrecciones afectan a la puntuación, signos de abertura, tildes diacríticas, pero sin llegar en absoluto al nivel de los chats al haber un control académico de la actividad. De este registro que imita la oralidad se incorporan las abreviaturas corrientes también en los SMS, (cnt, por conocer-te, cntxtt, por 'contestes'), los signos de admiración repetidos y las mayúsculas para enfatizar, las grafías de la escritura fonemática (tx, k), las onomatopeyas (jeje), las apócopos (la Rotxa, por Rotxapea, Edu, etc.). La informalidad, el trato entre iguales, se manifiesta no solamente en el tuteo sino en las muletillas (bueno, venga...), las inconcreciones (y así, por ahí...), y el argot juvenil (chungu).

.....

Sin duda es el ejercicio que más satisfizo a los dos grupos de 4º que lo realizaron y, aunque la actividad regulada sólo comprendía dos cartas de presentación con la consiguiente respuesta al remitente, muchas parejas siguieron carteándose por su cuenta durante un tiempo.

#### 4.4 Los espacios virtuales de la comunicación

.....

La Escuela apenas tiene influencia ni siquiera conocimiento de este gran espacio virtual –ciberespacio– por el que cotidianamente se mueven millones de jóvenes en el mundo. Sin embargo se trata de un entorno con sus signos y sus leyes, en el que los adolescentes desarrollan unas habilidades sociales y construyen una identidad. Además posee unos caracteres en que lo lingüístico y también lo paralingüístico son claves.

Como se ha adelantado en el apartado de análisis de los géneros de Internet el chat y su equivalente el messenger (MSN), constituyen una forma de relación privilegiada y obedecen a la necesidad de contacto permanente que experimentan chicos y chicas con sus iguales y compañeros.

##### 4.4.1 ■ EL CHAT, REGISTRO Y CÓDIGOS

El chat hereda, como medio de relación y canal, el papel que antes cumplió el teléfono y es, por su disponibilidad –el ordenador siempre encendido–, y por su economía -su gasto se engloba dentro de la factura de la telefonía doméstica- el medio favorito para interactuar socialmente en estas edades. De todas maneras los elementos del chat difieren de los del MSN. En el primero algunos o muchos usuarios mantienen una conversación en línea mediante el teclado y la conexión a la Red. En el segundo los usuarios están fijados de antemano, se conocen entre sí y se niega la entrada a cualquier extraño.

Parece que en edades tempranas se prefiere el messenger en sus diferentes versiones, siendo este sistema el más valorado por nuestro alumnado de ESO y postobligatoria y entre los universitarios se alterna entre el chat y el messenger.

El registro dominante es el informal, coloquial, ajeno a las convenciones y normas de corrección lingüística y social, frente a otros géneros como las páginas web que optarían generalmente por registros más formales. El código del lenguaje es el escrito, el alfabeto, pero está teñido de rasgos propios de la oralidad: apócope, deícticos, apelativos, exclamaciones, onomatopeyas... y, muy importante, por la semiótica propia que ha acuñado la Red, de la que su representación más conocida son los *emoticones* –acrónimo de *emoción* e *icono*–, signos que expresan los sentimientos.

La presencia simultánea de varios hilos temáticos que se desarrollan sincrónicamente vulnera una las propiedades más exigidas en el texto, la coherencia. Tomado tal cual, el texto de un chat supone una ruptura de la linealidad, la información avanza a saltos y

.....

con retrocesos, resultando confuso y críptico para quien lo lee desde fuera. El género análogo es la conversación espontánea de gran grupo, en la que obviamente predomina lo improvisado, no hay temas prefijados, a no ser intereses comunes, y se tiende a que los subgrupos, afines o casuales, marquen las pautas temáticas.

Sin embargo, la ausencia de elementos no verbales, como los cinésicos, los caracteres físicos, la conducta táctil, lo proxémico, el paralenguaje gestual, la neutralización del entorno, así como la voz o las vocalizaciones, sonidos o ruidos que no llegan a ser palabras, lo singularizan respecto a prácticas discursivas habituales.

La situación de comunicación de la que parte el chat es singular: el anonimato de los sujetos, de los interlocutores. El alias —el *nickname*— es una carta de presentación que permite esconderse tras ella y construir un personaje alimentando todas las fantasías y representaciones del sujeto que chatea. De hecho, los adolescentes eligen el género en cuestión para charlar y trabar relación con desconocidos.

#### 4.4.2 ■ RASGOS LINGÜÍSTICOS

La escritura se resiente de un descuido generalizado cuando no de errores garrafales de orden ortográfico, gramatical, léxico, debido a los factores que intervienen: gran rapidez de la comunicación, los turnos breves de las intervenciones que no superan la línea y la primacía de lo impulsivo frente a lo razonado. La gramática y la sintaxis quedan, por tanto, en un muy segundo plano. Mantener la atención es el objetivo. Todo es lícito si se mantiene el contacto, aunque se caiga en el equívoco.

Dependiendo del grupo de usuarios, los niveles vulgar y coloquial están omnipresentes (*enrolla, mogollón, al loro...*). Resulta generalizada la ausencia de tildes —esto es aplicable a toda la Red, tal vez por la influencia de idiomas que no las usan—, aunque estas sean diacríticas y puedan crear ambigüedad (*llego* por ‘llegó’), unión de palabras y errores por precipitación (*ahoramismo, teal...*), grafías fonéticas y abreviaturas procedentes del lenguaje del SMS, (*k va, deKe, xk, xa*). Se suelen suprimir las comas, puntos y mayúsculas, se enfatiza la interrogación, la exclamación, los puntos suspensivos, las onomatopeyas y los signos que aparecen como cierre y repetidos (*????? ¡!!!!!!! ..... jajajaja uffffffff*).

#### 4.4.3 ■ EL MESSENGER: UN APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO

El messenger como programa de mensajería instantánea en sus diferentes versiones es predominante en edades tempranas, incluso se mantiene como medio entre universitarios según investigaciones<sup>15</sup> parciales. Los contactos son habilitados por el usuario, que actúa con su verdadero nombre y reputación. Los grupos son más limitados en número y mantienen otros lazos constatados como amistad, aficiones, estudios o intereses. Generalmente el alumnado de Secundaria lo practica con miembros de la pandilla, pertenecientes al mismo instituto e incluso grupo de clase, y de edades muy

<sup>15</sup> [http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia\\_actualidad.jsp?noticia=91207](http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=91207)

.....

parecidas. Obedece a la misma necesidad de disponibilidad y compañía permanentes.

Este espacio restringido, privado, de comunicación redundante en un mayor respeto de las reglas de cortesía y de la corrección en general, aunque la oralidad siga manifestándose en la escritura de manera masiva.

Como géneros análogos podrían citarse el debate o coloquio dirigido y también la argumentación oral en sus diferentes manifestaciones. Aunque no parece que en la lengua materna tenga sentido trabajar conversaciones o diálogos espontáneos con usuarios a los que se supone un nivel medio o avanzado del conocimiento del idioma, sí es objeto de aprendizaje el coloquio y la argumentación oral en la lengua vehicular.

En el caso de la argumentación oral con situaciones cercanas en intereses y afectos a los escolares —el viaje de fin de curso, el carné de conducir, el abandono de los estudios, el fenómeno del “botellón”...—, con un receptor como la familia o la sociedad, se obtienen resultados excelentes. Para su eficacia la actividad debe someterse a unos pasos establecidos, como el borrador con las razones, la ordenación del esquema, la intervención y grabación, y la evaluación.

El aprovechamiento didáctico del messenger apenas tiene desarrollo, aunque ya existen propuestas e instrumentos, con el *software* pertinente, que permiten mantener una charla virtual con colegas o con el alumnado de un nivel o materia con un acceso restringido y con unos fines predeterminados. En concreto, es posible llevar a cabo sesiones de consulta o aclaraciones ante un examen con un grupo de alumnos, participar en un debate sobre contenidos de la asignatura o realizar un foro con las familias en temas de interés general como la orientación profesional y de estudios, alternando los roles de profesor experto y tutor.

#### 4.5 Los edublogs

Acudiendo a una definición sencilla los edublogs son diarios, ordenados cronológicamente a la inversa, en los cuales los docentes suministran información, consejos, ayuda, ejercicios, narran sus experiencias y dan su opinión sobre temas educativos o curriculares.

A pesar de que puede considerarse que nos hallamos en los inicios del fenómeno de los edublogs, existe ya una gran variedad en cuanto a su diseño y construcción. Por ello, resulta complicado caracterizar la amplia gama de blogs educativos que se pueden visitar en Internet.

De cualquier forma, y remitiéndonos a lo explicado en páginas anteriores, este tipo de blogs son herramientas que permiten una comunicación informal y se nutren de las aportaciones del autor, en definitiva responsable y administrador del mismo, de otros

compañeros y colegas, y del alumnado, en forma de preguntas y comentarios.

Centrándonos en los edublogs más elaborados, pertenecientes a profesorado de institutos de enseñanza media agrupados en plataformas<sup>16</sup> y que se alojan en sitios web que proporcionan gratuitamente amplios recursos informáticos –software–, estos blogs son concebidos como un instrumento al servicio de la realidad educativa y del trabajo del aula.

Además de los caracteres propios de cualquier blog, facilitan bajo el título de categorías o en barra de menú, la programación de las áreas correspondientes por niveles y asignaturas. A veces de forma exhaustiva, los objetivos específicos, el guión de contenidos, la metodología, los ejercicios y las soluciones, los criterios de evaluación, acompañados con archivos en pdf u otros formatos.

Bajo el título de enlaces se ofrecen direcciones web de revistas o publicaciones, otros blogs de colegas o páginas de Internet destacadas por el autor en función de su interés didáctico. Entre los materiales también se incluyen presentaciones de temas realizados en programas como Power Point o similares, ofrecidos por el sitio en que se aloja el edublog, imágenes ilustrativas, gráficos interactivos, o grabaciones en soporte audiovisual.

#### 4.5.1 ■ LA EXPERIENCIA PERSONAL DEL BLOG

Un diario de bitácora o edublog personal como el acometido por el autor de estas líneas pretende estructurar su investigación y su experiencia en el área de Lengua y Literatura, así como ordenar la programación para posibilitar un autoaprendizaje del alumnado de Secundaria y Bachillerato, construir un cauce de intercambio con otros docentes del área o que están experimentando en el terreno de las TIC, en geografías y contextos socioculturales alejados, y acercar a la comunidad escolar sirviendo de medio de información y participación a las familias y facilitando su cooperación en las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Si decimos que el acto de la lectura ha sufrido un cambio radical, que requiere nuevas habilidades por parte del lector y que ha transformado el papel de este, esto implica en la práctica elaborar materiales didácticos en soportes digitales adecuados en los que el hipertexto permita un aprendizaje basado en las nuevas percepciones y sensibilidades de los aprendices. La mencionada bitácora de Lengua y Literatura, aunque concebida como un todo, se estructura en varias líneas conexas entre sí. La que aparece al navegante como presentación son entradas o post con materiales misceláneos, utilizados en clase, como reflexiones, propuestas en torno al lenguaje y la comunicación humana, agrupados en categorías y ordenados de más reciente a más antiguo.

Una segunda línea la constituyen las programaciones de la asignatura de Bachillerato y

<sup>16</sup> <http://www.profeblog.es/>

.....

ESO, centradas de momento en las de necesidad inmediata. Permiten al estudiante a través de guiones interactivos repasar los contenidos y mejorar las destrezas lingüísticas en base a la información y a los datos dispersos recogidos en la Red. Una tercera línea aporta los enlaces o hipervínculos para acceder a los textos literarios, una especie de biblioteca de recursos virtuales, de lectura obligada o voluntaria para el alumno, y también para enlazar con páginas web o blogs personales que han aportado recursos, tanto los ligados a la investigación didáctica como los de uso de la lengua, al autor de esta publicación. En este caso, los enlaces están pensados desde un prisma profesoral. Por último, en la bitácora se pretende acercar a las familias a la dinámica del grupo específico de alumnos facilitando información sobre la programación tutorial, el calendario de temas y actividades, los aspectos de orientación de estudios, así como se persigue facilitar el contacto directo e inmediato con el tutor en forma de comentarios o correo electrónico a su alcance en el propio blog.

#### **4.6 Escribir de manera cooperativa**

.....

Una de las líneas de trabajo y reflexión más fecundas en la didáctica de la expresión escrita tiene que ver con la concepción misma de la escritura. La mayoría de autores, lingüistas y semiólogos consideran que la escritura está mediatizada por los géneros y su componente social<sup>17</sup>. Los géneros del discurso escrito son dinámicos, tienen su origen y evolucionan, desarrollan finalidades, delimitan comunidades discursivas y reproducen estructuras sociales. En las diversas áreas del conocimiento y disciplinas el aprendiz aprende a dominar los géneros propios de las diferentes especialidades, sean humanísticas, científicas, tecnológicas, en un nivel de enseñanza básica u obligatoria, o profesionales y especializadas en un nivel universitario o de investigador. La enseñanza de las lenguas maternas debe procurar que los aprendices alcancen el nivel formal o culto, el usuario avanzado que establece el Portfolio Europeo de las Lenguas.

Cuando nos enfrentamos por vez primera como profesionales docentes a la redacción de un escrito, por ejemplo un expediente sancionador, buscamos y agradecemos escritos anteriores que nos permitan inspirarnos para tener éxito en la tarea. Un estudiante de Derecho está aprendiendo a manejarse con soltura en los diferentes géneros del ámbito jurídico, de su dominio y competencia oral y escrita va a depender en gran medida su carrera profesional.

Sobre esta base descansaría la concepción de la escritura como algo social, una herencia cultural, primeramente, que implica cooperación, que exige lectura/s, conversación y construcción de significados, frente a una tradición de autor privado, autónomo y silencioso en el acto de la creación. Sería, en síntesis, la afirmación del carácter social y dialógico de la escritura (Bajtin). Esto, a pesar de una apariencia libresca o ciertamente teórica, puede tener un reflejo fértil en la realidad del aula, pues las competencias

<sup>17</sup>D. Cassany. *Taller de textos (Leer, escribir y comentar en el aula)*. Paidós. Barcelona, 2006

.....

comunicativas del nivel escrito no son planteadas como individuales, tareas a realizar por sujetos aislados, sino como comunitarias, la escritura se concibe como pública, se toman voces de la comunidad, se presenta el autor como tal se dialoga con los “co-lectores”, comprende e implica la lectura.

#### 4.6.1 ■ LA ELABORACIÓN DE UN PLAGIO. EJEMPLO

El objetivo de la actividad que se va explicar es la elaboración consciente de un plagio por los alumnos siguiendo las pautas y el método dados por Bernardo Atxaga<sup>18</sup>. Se van a emplear dos lenguas, euskera y castellano, porque el alumnado es bilingüe, y parte de los textos literarios están originalmente en euskera. El trabajo es en equipo, el resultado es objeto de una discusión interna del propio grupo y el intercambio de ideas es completamente necesario. El género es el relato de terror y se basa en la dinámica de planificar, textualizar y colaborar.

Se dedican entre ocho y nueve sesiones a la actividad de la elaboración del plagio. En la primera sesión repasamos los elementos principales de la narración utilizando como principal fuente de información un manual de tercero de la ESO. Realizan un esquema con estos elementos, es decir, el narrador, el argumento, los personajes, la estructura, el tiempo y los espacios narrativos, el diálogo... que luego utilizarán en la actividad.

En una segunda sesión se divide en dos la clase. La mitad va a leer de manera individual el cuento *El tormento de la esperanza* de Villiers de l'Isle-Adam y la otra mitad lee *Pitzadura bat elur izoztuan (Una grieta en el monte helado)* de Bernardo Atxaga. Dada la amplitud del vocabulario de los relatos, especialmente del de Villiers, y su extensión - en torno a veinte páginas-, les ayudamos con la lectura. Les cuesta entrar, pero conforme van entendiendo la trama y la extrema crueldad del relato van quedando atrapados por la historia. A continuación se les pide que apliquen el esquema narrativo a los textos y saquen los elementos claves: tipo de narrador, personajes principales y sus conflictos, espacio, época, tiempo interno, modelos discursivos en la narración y acciones principales atendiendo a la estructura.

En la tercera sesión trabajan en parejas con los dos relatos. Apoyándose en el esquema elaborado, cada uno le cuenta al compañero la historia que ha leído. Ahora se dan cuenta de que, aunque en principio las historias no tienen relación, su estructura es similar. Siempre en parejas, con los relatos delante, se les pide que expliciten el desenlace de las historias y los comparen. Tienen que leer en la historia de Atxaga desde: *Philippe Augustek goizeko aire garbia hartu zuen...* hasta el final, y en la de Villiers desde *Respiró el aire sagrado, el viento le reanimó...* hasta el punto final. Son aproximadamente unas veinte líneas. En este momento comprueban que los finales son muy similares, casi calcados palabra a palabra.

Ahora es necesaria nuestra intervención para dar una explicación sobre el plagio y con-

<sup>18</sup>Esta actividad ha sido diseñada y puesta en práctica por Helena Sáinz, profesora del IES Askatasuna de Burlada.

.....

tarles lo que en el capítulo anterior al cuento *Pitzadura...* del libro *Obabakoak* Atxaga dice sobre aquel: su justificación para afianzar una lengua como tal y las instrucciones que da para hacer un buen plagio (*Ondo plajiatzeko metodoaren azalpen laburra eta adibide bat*). Como el autor nos dice en el propio título, además de dar las instrucciones para hacer un buen plagio, pone un ejemplo. Les explicamos que el cuento que la mitad de ellos acaba de leer (*Pitzadura bat...*) es el ejemplo que Atxaga propone. Además, como curiosidad, les damos el nombre completo de Villiers: Juan María Matías Felipe Augusto, Conde de Villiers de l'Isle-Adam. No tardan en darse cuenta de que parte de su nombre está en los protagonistas de *Pitzadura...*: Philippe Auguste y Mathias

Discutimos en los cinco últimos minutos de clase sobre los plagios. Todos ellos conocen bien el tema en la música, ahora hablamos de los plagios en literatura y les referimos que los plagios eran bastante habituales en la literatura de la Edad Media, adelantando así lo que van a estudiar en el siguiente trimestre.

#### 4.6.2 ■ LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Llega el momento de la producción. Forman grupos de tres y son ellos los que tienen que elaborar el plagio. Primero, con el esquema que ellos han sacado de elementos narrativos tienen que elaborar el esquema de su plagio, diseñar los personajes, la época, el motivo del enfrentamiento y poco más. El resto viene dado por las historias que han leído, ya que al ser un plagio el tiempo narrativo es una noche y las secuencias de las acciones son obligadas.

Estas secuencias serían: condena o situación desfavorable de uno de los personajes que le conduce a la muerte, aparición del antagonista, que tiene un motivo para querer que el primero muera y la confirmación de que así es, que va a morir. Esperanza, algo ocurre, un descuido por parte del personaje enemigo, que hace pensar al condenado que va a poder salvarse —una puerta mal cerrada, una cuerda de escalada abandonada...—. Noche durísima de gran sufrimiento debido a la extrema debilidad del condenado y el gran esfuerzo que le cuesta llegar a la salvación. Éxito, amanece y el condenado ha llegado a su destino, ha conseguido la salvación. Falsa esperanza, el enemigo le está esperando allí para volverle a condenar. El condenado comprende ahora que todo ha sido preparado para hacerle sufrir una última tortura, la más cruel de todas: la tortura de la esperanza.

También se les pide que al final de su historia incluyan las mismas palabras de las historias de Villiers y Atxaga que han leído para verificar que se trata de un plagio. En la quinta y sexta sesión nos enseñan el guión para verificar que han seguido los pasos, que los personajes y su enfrentamiento tienen solidez, etc... y, una vez bien elaborados, comienzan a escribir su plagio. Tienen dos sesiones para escribirlo. Conversan en el grupo, discuten, deciden. Los tres miembros de cada grupo deben escribir la historia.



En las siguientes sesiones se vuelven a cambiar los grupos, otra vez son grupos de tres, pero ahora procedentes de otros grupos, de manera que tienen tres historias distintas. Tienen cinco minutos para leer en silencio su propia historia antes de leerla a los demás. Deben cautivar a la audiencia, por tanto, han de preparar la lectura en voz alta. Cada uno en una hoja va a poner una puntuación a cada plagio que escuche. Los grupos van rotando hasta que todos han escuchado todas las historias.

#### 4.6.3 ■ VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

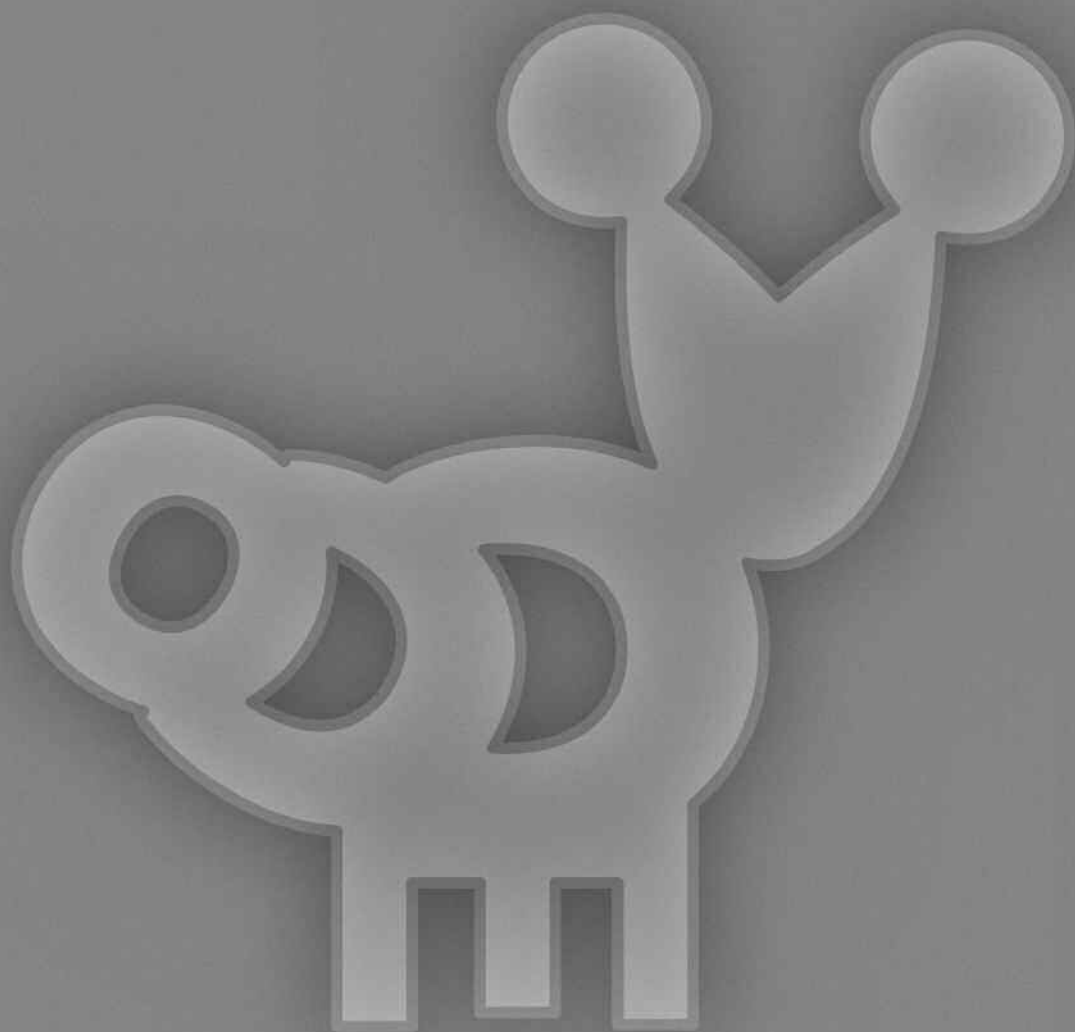
En la última sesión es el momento de hacer las votaciones y elegir el plagio que más les ha gustado. Además aprovechamos el momento para evaluar la actividad y pedirles que escriban tres aspectos que les han gustado de la actividad y otros tres que no les han gustado. Como aspectos positivos resaltan que es una actividad poco común, divertida, interesante y práctica. Al trabajar en grupo se aprende a escuchar a los compañeros y atender sus puntos de vista. Les parece que se desarrolla la imaginación, se intercambian historias, se perfecciona la escritura, y el leer en voz alta es conveniente para quitarse la vergüenza. Creen que así la clase es menos pesada y se trabaja más.

Los aspectos más criticados son que cuesta idear la historia, que es difícil entender los plagios, ponerse de acuerdo entre compañeros, así como puntuarlos por falta de experiencia. También se critica la periodicidad semanal, tener que leer en voz alta y la labor de escribir, más bien dura.

De su evaluación deducimos que la actividad del plagio les ha gustado, han aprendido y disfrutado bastante en los grupos. Es el modo discursivo, la narración, el género del relato corto, que quizás mejor dominan. Sin embargo, sus historias suelen arrancar bien, tropiezan a la mitad y les cuesta coronarlas. Aunque todos lo han hecho de manera coherente. Después quieren continuar trabajando en equipo, algo que no es posible. Siempre hay alumnos remisos a relacionarse y nos corresponde acertar a la hora de agrupar al alumnado. (Anexo II).

La actividad podía haber sido de inferior duración, con relatos de menor extensión, y en lugar de una periodicidad semanal —el viernes estaba dedicado a ello—, se alarga en el tiempo y cuesta retomarla. Tal vez la intervención del profesorado en la redacción podría ser directa en la propia escritura, y, sin duda, el producto acabado, los cuentos finales, mejorarían. Decir, por último, que el ejemplo es trasladable a otras tipologías textuales como la descripción o la exposición.

.....



EPÍLOGO

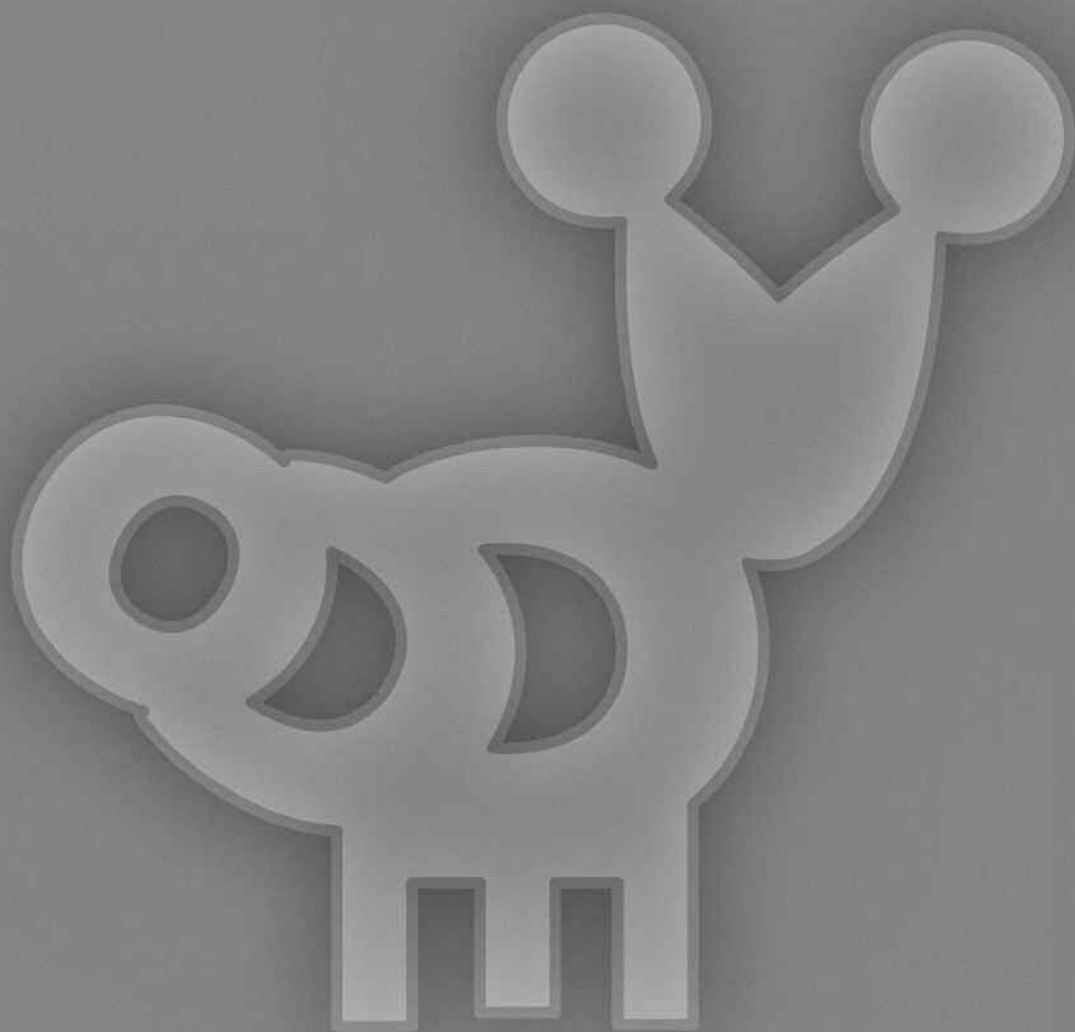


Los fenómenos acaecidos a fines del siglo XX y principios del XXI en la comunicación de masas y en lo que se ha denominado globalización de la información a través de las TIC y de Internet han procurado unas formas diferentes de recepción de los mensajes, de abordar la lectura y la escritura por parte de los ciudadanos en general, y de los escolares en particular. Este consenso a la hora de valorar como trascendentales los cambios en la esfera de la comunicación humana no ha alterado sustancialmente el sistema de aprendizaje en el ámbito de la Escuela. Aunque sí existen numerosas iniciativas de innovación para difundir los logros de las TIC que han demostrado la eficacia de las mismas en la mejora del aprendizaje del alumnado.

Sin embargo, para el profesorado las nuevas tecnologías y sus posibilidades suponen un apasionante reto de formación y de transformación de las formas de enseñar, y no restan valor a las herramientas tradicionales sino que las potencian. En este sentido, se insiste a lo largo de este trabajo en que la lectura y la escritura siguen siendo claves a la hora de formar ciudadanos libres y críticos. El universo de la pantalla no sustituirá al del libro, ambos podrán convivir y alimentarse mutuamente.

En los diferentes géneros y formatos de Internet analizados se ha visto que la competencia comunicativa y las capacidades discursivas de los usuarios son claves para un uso adecuado y eficaz. Los sitios web, el correo electrónico, el chat, los blogs, géneros recientes incorporados ya al bagaje imprescindible de la ciudadanía en una sociedad tecnificada y democrática han sido objeto de reflexión y de análisis con el ánimo de desembocar en unas propuestas que esperamos sean contrastadas con la realidad del aula. Estas propuestas didácticas, acordes con el perfil de ese escolar prototípico que hemos caracterizado y que combina ya los diversos soportes que se le ofrecen, pueden procurar un mayor motivación, integración y aprovechamiento en las áreas curriculares y, en especial, en las lenguas vehiculares.

Ahora es el momento de que el profesorado juzgue la idoneidad de las reflexiones y la viabilidad de estas propuestas trasladándolas al entorno y contexto de su centro y enriqueciéndolas con las suyas desde la práctica docente.



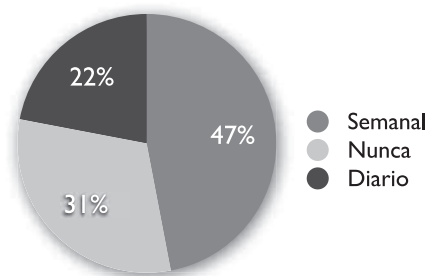
ANEXOS



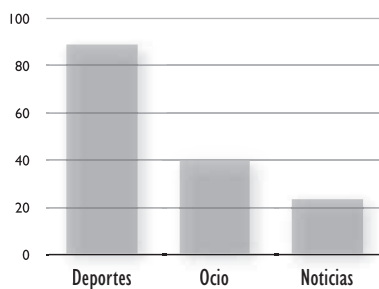
## Anexo I. Gráficos comentados

---

**Gráfico 1**  
HABITOS LECTORES DE PERIODICOS



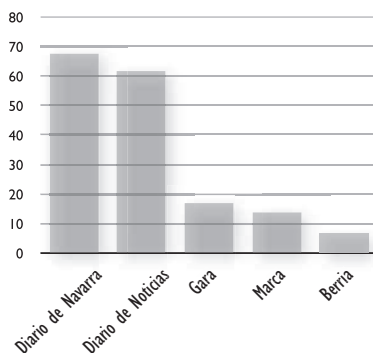
**Gráfico 2**  
SECCIONES DE LA PRENSA MAS LEIDAS



La primera constatación es que los medios de comunicación más tradicionales son utilizados por los adolescentes de la muestra. La lectura de periódicos, por ejemplo, se produce mayoritariamente con una periodicidad semanal –un 47%–, en torno a un 31% nunca lee el periódico y la lectura diaria la realiza un 22% del alumnado. En el gráfico 2 se citan las secciones más frecuentadas: la de deportes se destaca, es la más leída con diferencia; en segundo lugar aparece la de ocio, que incluye pasatiempos, programación de cine y TV; a continuación, las noticias, especialmente portada y locales, y apenas se citan las secciones de opinión y crítica.

---

**Gráfico 3**  
PERIODICOS MAS LEIDOS

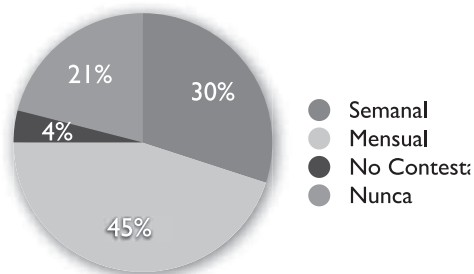


En cuanto a los nombres de los periódicos, estos son locales o regionales, sin apenas incidencia de los de publicación estatal o nacional, a excepción de alguno deportivo. Por este orden, “Diario de Navarra” –citado por 68 personas–, “Diario de Noticias” –62 personas–, “Gara” –17–, “Marca” –11–, y “Berria” –7–.

Este uso se corresponde con los datos de una macroencuesta del IES de Zizur Mayor (curso 2005-2006), en la que la lectura cotidiana de periódicos pasaba de un 19% en 1º de ESO a un 26% en 4º de ESO, experimentando un aumento paulatino hasta el Bachillerato, en que llegaba a un 42% en 1º y un 39% en 2º de lectores de periódicos al día.

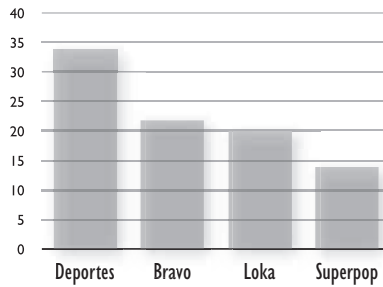
De estos datos parece concluirse que el estudiante de Secundaria no es un consumidor habitual de periódicos, que la lectura tiene que ver más con sus aficiones y empleo del ocio, y que la elección del periódico depende principalmente de la familia al no ser ellos directamente los compradores. Indudablemente sobre la escuela sigue recayendo el papel de incorporar la lectura del periódico, su comprensión y análisis en las propuestas didácticas, por la gran importancia que este medio tiene en la formación de la opinión crítica y conciencia ciudadanas.

**Gráfico 4**  
HABITOS LECTORES  
DE REVISTAS



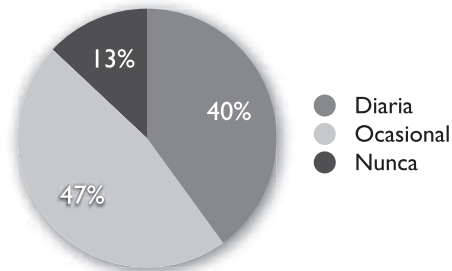
Más interesante es el consumo de revistas. Prácticamente un 75% de la muestra lee revistas con cierta periodicidad, tanto semanal (un 30%) como mensualmente (un 45%) frente a un 21% que afirma no leer nunca y un 4% que no contesta.

**Gráfico 5**  
NOMBRES DE REVISTAS MAS LEIDAS



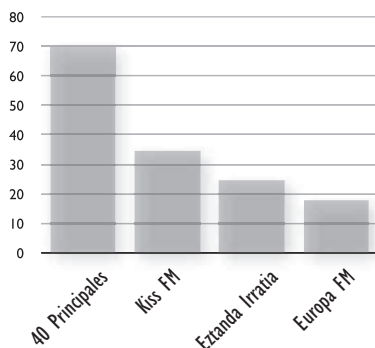
El tipo de revista presenta gran diversidad, pero temáticamente destacan las musicales, seguidas de las deportivas, e, inmediatamente detrás, las de ocio y sociedad. En cuanto a los títulos la dispersión es amplísima, aunque destacan varios. Así, las especializadas en deportes –fútbol, automóvil y motorismo–, *Bravo*, *Loka Magazine* y *Super Pop*, magazines quincenales dirigidos a un público muy joven, casi exclusivamente femenino, y los suplementos semanales, que acompañan a los periódicos. En este medio debe destacarse que la familia no influye apenas porque es el chico o la chica quien realiza la compra de la publicación. Asimismo estas revistas, prensa amarilla para jóvenes, nos informan de cuáles son los géneros discursivos preferidos por los adolescentes puesto que son publicaciones realizadas con claros criterios de marketing. Entre ellos destacan los test, la carta personal, el consultorio, el horóscopo, la entrevista, el concurso, las historias cortas...

**Gráfico 6**  
AUDIENCIA DE RADIO



La radio tiene un consumo importante: sólo un 13% de la muestra manifiesta no oír la nunca. Aunque hay variaciones de un instituto a otro, cerca del 40% la escucha diariamente y aproximadamente un 47% ocasionalmente. Las razones son abrumadoramente las de la audición de música y canciones muy por encima de cualesquiera otras. De hecho, las radios más citadas son las especializadas en música moderna tales como Los 40 Principales, Kiss FM y Europa FM, las llamadas “radiofórmulas”, que destacan sobre las cadenas generalistas, escasamente citadas. Sin embargo, debe reseñarse que radios locales o comarcales, dirigidas a un sector poblacional joven, pueden tener un seguimiento importante en su zona de influencia: es el caso de “Eztanda Irratia”, una emisora de la Sakana.

**Gráfico 7**  
NOMBRES DE LAS EMISORAS MAS ESCUCHADAS



La televisión es, por supuesto, el medio más utilizado, no existe en este universo de usuarios nadie que no la vea diariamente (¡!), pero los consumos, como se insistirá, no son irracionales, permanecen estables, incluso hay cierta tendencia general a su disminución. El consumo promedio es de 120 minutos por persona y día. La TV sigue siendo un instrumento destacado de entretenimiento y de recepción de noticias para los jóvenes.

**Los libros**

.....

Un 25% del alumnado declara leer a diario libros no relacionados con las tareas escolares –aquí debe reseñarse que las chicas aventajan en cuatro puntos a los chicos–, un 50% lo hace ocasionalmente y el 25% restante sólo lo hace por obligación para tareas de clase. En todos los casos las diferencias son siempre a favor de las alumnas.

En el referido estudio del CIDE un 36% de los adolescentes se podían considerar como lectores frecuentes de libros, un 38% como lectores ocasionales, y un 26% como no lectores. Comparativamente con la población adulta podía decirse que los adolescen-



tes leían algo más que los adultos; entre estos los no lectores suponían un 45%. También una gran parte, 47% de los adolescentes, manifiesta que le gustaría leer más frente al 23%, al que no le gustaría. Entre las razones de la lectura sobresale la del placer, que supone un 53%, por encima de la de aprender, un 15%, los trabajos de clase, un 13%, contra el aburrimiento, un 10%, y por obligación, un 9%.

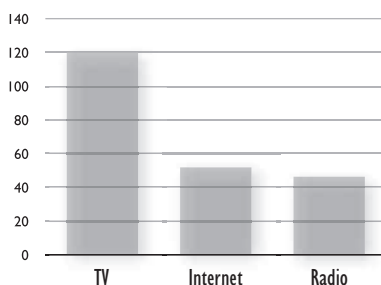
De todas las formas la lectura no puede competir con otras aficiones. Se sitúa detrás de otras actividades como salir con los amigos, escuchar música, ir a la discoteca, practicar deporte, el cine, la TV, Internet... En cuanto a los motivos que animan a emprender la lectura de un libro sobresale claramente el tema –un 70%– por delante de las recomendaciones de profesores, amigos o familia, sólo elegidas por un tercio de la muestra. Y es claramente minoritaria la elección por la portada o porque esté de moda –un 14%–. En la valoración final de un libro parece decisivo el interés de la trama por encima de la comprensibilidad, los personajes, el lenguaje y la brevedad. En la procedencia de los libros de lectura las bibliotecas escolares ocupan el último lugar. Por delante están las bibliotecas de barrio o municipales, los préstamos de amigos o compañeros y la biblioteca personal o doméstica en primer lugar.

Por último, se analizaban las diversas variables que inciden en la lectura de libros. Se muestran como significativas el sexo –las chicas son lectoras frecuentes en un 44% frente al 27% de los chicos–, el nivel de estudios del padre y la madre –a mayor nivel de estudios de los progenitores, más lectura–, y el hábito lector y el rendimiento académico –ambos interrelacionados–. Por el contrario, ni el hábitat ni el nivel socioeconómico parecen influir apreciablemente en la lectura de libros.

## Internet



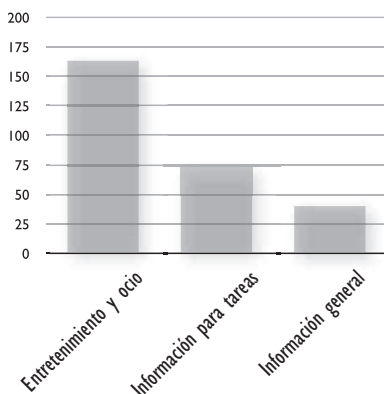
**Gráfico 8**  
COMPARACION ENTRE AUDIENCIA DE MEDIOS



El acceso a Internet, generalmente doméstico, es practicado por un porcentaje alto de los encuestados, un 86,6% se conecta diariamente o semanalmente, un 52,8% lo hace a

diario. No obstante existe un 13,3% que no se conecta nunca. Internet aparece ya en tiempo promedio de consumo diario en segundo lugar, tras la TV, oscilando de los 50 minutos de un instituto a los 58 minutos de otro, un consumo ligeramente superior al de la radio con unos 45 minutos diarios, como puede observarse en el gráfico superior.

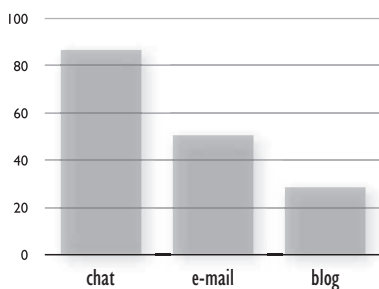
**Gráfico 9**  
MOTIVOS PARA VISITAR LAS PAGINAS WEB



Las razones principales para navegar en la Red son las de entretenimiento y ocio, razón que encaja bien con las direcciones electrónicas que los alumnos destacan. Aquí se incluiría, por ejemplo, la práctica de juegos *on line* o la descarga de música y de películas. Pero las relacionadas con los estudios o tareas escolares van en aumento gradualmente, hay una mayor incidencia de estas en 4º de la ESO que en 3º. En general, ellos y ellas se consideran buenos usuarios, lo que es lógico teniendo en cuenta el tipo de búsquedas y pericias que les exige Internet y que en la práctica son exitosas, y solamente una tercera parte de los encuestados echa en falta la formación al respecto.

Como contraste, el presente estudio se ha comparado con el que realiza periódicamente la AIMC. Los resultados que arrojan las encuestas que hemos realizado son compatibles a grandes rasgos con los de la AIMC<sup>24</sup>. El segmento más joven que investiga la AIMC es el de los 14 a los 19 años —no se ocupa de edades inferiores—, es decir, coincide con el término de la ESO. Se destaca que el consumo de periódicos/día y suplementos en este segmento de población es bajo, un 5,8% cuando en la muestra poblacional suponen un 7,4%; el de revistas es medio alto, un 10,3%; el de TV es ajustado, un 7,5%; el de cine en sala es muy bajo, un 3,1%, y el de Internet es alto, un 15%. Con la salvedad de que el estudio de audiencia se corresponde más con jóvenes de la etapa postobligatoria, bachillerato, formación profesional y universidad, nuestros escolares se revelan como un sector que consume poca prensa, radio y cine en sala, que tiene un consumo de TV medio, y que muestra una tendencia a incrementar su consumo en Internet.

**Gráfico 10**  
COMPARACION ENTRE EL USO  
DE LOS DIFERENTES GENEROS DE INTERNET



En cuanto al uso de los diversos géneros de Internet destaca sobre todos ellos el chat o messenger; en uno de los institutos, con una muestra de ochenta alumnos de 4º de ESO un 87,6% del alumnado lo utiliza con frecuencia, frente a un 51,8% que emplea el e-mail y sólo un 29,6% que conoce o ha entrado en los weblogs. En gran parte la conexión a Internet tiene que ver con este género sincrónico, el chat y el messenger, que requiere un dominio medio de la lengua materna y también unas determinadas habilidades informáticas. Entre las razones para chatear sobresale la conversación con amigos -en este caso se trata del messenger-, el conocimiento de gente nueva o desconocida, la simple diversión y la comunicación de una forma diferente y sin censuras, en último lugar.

Como se suponía, el correo electrónico es de escaso uso en la vida académica: sólo aproximadamente un 25% lo ha utilizado para este tipo de tareas. Ahora bien, estas personas recuerdan prácticamente siempre el motivo y la asignatura en que lo utilizaron. Sin embargo, en la vida cotidiana la importancia del correo electrónico es mayor: un 59% declara que lo utiliza con sus amistades y, respecto a la posible utilidad en el futuro escolar y profesional, las opiniones están divididas. La mitad de los encuestados lo considera un medio para enviar y conseguir información, para obtener ofertas laborales y de formación, y la otra mitad es pesimista al respecto. Finalmente los blogs, los weblogs, son el género menos conocido, aunque es probable que muchos no hayan sabido identificarlo a pesar de conocerlo en la práctica.

## Anexo II. Relato elaborado por los alumnos

.....

### EN UN REINO MUY LEJANO, MARIANO EL HUMILDE

En un reino muy muy lejano, gobernado por el Conde Godofredo II y su amada mujer Faustina la Buena...

Una noche Faustina estaba en su habitación peinándose cuando una sirvienta fue a avisarle de que había llegado la hora; Godofredo estaba moribundo y al borde de la muerte.

Faustina, muy contenta, cogió un pequeño frasco de su tocador. Se dirigió a la habitación del Conde y le encontró en la cama, muy bien arropado y con mal aspecto. Faustina se acercó poco a poco a la cama. Le empezó a acariciar, le dio un largo un beso y le susurró que poseía el antídoto para su salvación. Seguía acariciándole con ternura, cuando le pegó una torta y comenzó a hablar:

- ¿Creías que me olvidaría de lo que pasó? Tanto tiempo sufriendo tus malos tratos y torturas, tanto tiempo callando aquello que podría arruinarte...¡Nunca me olvidaré de Mariano el Humilde! Fue la única persona a la que amé...Y tú, por tu avaricia querías poseerme, pero como fue imposible, mataste a mi entonces marido Mariano. Toda la aldea habló de mí. ¿Cómo podría casarme con el Conde a los días de la muerte de Mariano? Nunca olvidé que fuiste tú y por miedo no lo hice público. Tengo el antídoto.
- ¡Dámelo por favor! Puedo cambiar
- Yo te dejaré el antídoto en la mesilla. Tu salvación está en tus manos: si consigues alcanzarlo te salvarás.

Faustina dejó el antídoto en la mesilla y se fue. Godofredo intentaba alcanzar el antídoto. Estuvo mucho tiempo intentando alcanzarlo y al final lo consiguió. Lentamente lo tomó; notó un calor sobrenatural, los ojos desorbitados lloraban de alegría porque comenzó a moverse con más facilidad.

Salió de la cama y se arrodilló en el balcón y con los brazos abiertos miró al cielo y dio gracias a Dios. Pero aquella luz que sentía en su cara fue nublándose hasta que alguien lo abrazó. El Conde salió de su alegría y giró la cabeza para ver quién le abrazaba: era Faustina.

- ¿Creías que volverías a sentir cómo el aire masajea tu cara? Despídete de la aldea, pues no volverás a pasear por sus calles. ¿Ves tu reino? No volverás a cabalgar por sus prados y no lo gobernarás -dijo Faustina.

Nada más terminar la frase, Faustina la Buena le clavó una estaca en el corazón a Godofredo y éste, acto seguido, murió.

Faustina la Buena heredó el reino y lo llamó "Mariano el Humilde", como el hombre que amó y que amaría hasta morir.

## BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

- AGUIRRE ROMERO, Joaquín M.<sup>a</sup>, “Literatura en Internet. ¿Qué encontramos en la www?” Revista *Espéculo* n° 6.  
*Artículo para esta revista digital de la Universidad Complutense de Madrid donde el autor revisa portales y páginas web dedicadas a la literatura, los autores, las revistas literarias, la crítica, etc.*
  
  - ÁLVAREZ, Luis, *Hipertexto: una estrategia para comprender*, Madrid, CEPE, 2000.  
*A partir del origen y la clarificación de este concepto, el autor explica las estrategias y beneficios que el mismo entraña para los procesos de aprendizaje.*
  
  - BURBULES, N. y CALUSTER, T., *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*, Barcelona, Granica, 2001.  
*Obviando la utilidad de las tecnologías de la información en la escuela, los autores sitúan el debate en torno al cómo, quién y con qué fines las utiliza. Examinan así mismo las controversias actuales en torno a la accesibilidad, la lectura crítica en Internet, la confidencialidad, la comercialización, etc.*
  
  - CALSAMIGLIA, H, y TUSÓN VALLÉS, A., *Las cosas del decir (Manual de análisis del discurso)*, Barcelona, . Ariel Lingüística, 2004.  
*Ensayo que reúne y analiza las diferentes aportaciones de las ciencias del lenguaje, así como las nociones que aporta la Pragmática o Lingüística del Texto.*
  
  - CASSANY, D., *Taller de textos (Leer, escribir y comentar en el aula)*, Barcelona, Paidós, 2006.  
*Propuesta práctica para fomentar el aprendizaje de la lectura y la escritura de los profesionales basada en el repertorio de géneros discursivos que cada profesión y disciplina posee.*
  
  - CASSANY, Daniel, *Tras las líneas (Sobre la lectura contemporánea)*, Barcelona, Anagrama, 2006.  
*Análisis de las claves de la lectura contemporánea y de los cambios ocurridos en nuestro siglo, de los nuevos formatos de los textos desde Internet, de la ideología que subyace siempre, y de los textos en sus diferentes ámbito, especialmente el lenguaje técnico.*
  
  - CASSANY, Daniel, *Afilando el lapicero*, Barcelona, Anagrama, 2007.  
*Guía de redacción dirigida a los profesionales para abordar con confianza y éxito sus escritos, de aplicación para el trabajo de la escritura en las aulas.*
  
  - CRUZ PIÑOL, Mar, “La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Revista Espéculo*, 2006.  
*Análisis de los géneros discursivos de Internet y de sus aplicaciones en el aprendizaje del español como lengua extranjera.*
-

- LOMAS, C., *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 2ª edición corregida y actualizada, Barcelona, Paidós, 1999.  
*Manual en dos volúmenes en el que se conjuga el estudio teórico de la educación lingüística y literaria con las propuestas prácticas para la enseñanza de la asignatura en las aulas.*
  
- MANGUEL, Alberto, *Una historia de la lectura*, Barcelona, Lumen, 2005.  
*Historia personal de la lectura que aborda las formas de leer a través de los siglos, los lectores, las bibliotecas, los libros y su función, de una manera amena y profunda.*
  
- OCDE, Pisa. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos*, Madrid, MEC, 2000.  
*Avance de los objetivos y resultados del proyecto internacional PISA para la evaluación de las capacidades de los alumnos y de los sistemas educativos.*
  
- PISCITELLI, A., *Internet: la imprenta del siglo XX*, Barcelona, Gedisa, 2006.  
*El autor, además de analizar la dialéctica entre texto e imagen, investiga la problemática que articula lo digital con lo analógico, las consecuencias que representa para la enseñanza, por lo que supone Internet como un nuevo horizonte de discusión epistemológica.*
  
- VV.AA., *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC-ANAYA, 2002.  
*Orientación curricular europea cuyo objetivo consistía en ordenar la enseñanza de los idiomas en los Estados de la Unión Europea.*
  
- WODAK, Ruth y MEYER, Michael, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, 2003.  
*Ensayo que proporciona un resumen sobre los diversos enfoques de la corriente Análisis Crítico del Discurso, y cómo este actúa de manera ecléctica, implica capacitación lingüística, comporta interés por los procesos sociales y toma partido por los desfavorecidos mostrando los instrumentos que utilizan los privilegiados.*
  
- WRAY, D. y LEWIS, M., *Aprender a leer y escribir textos de información*, Madrid, Morata S. L., 2000.  
*A partir de un proyecto desarrollado en las escuelas de Primaria de Londres, se investiga la dificultad de los escolares para estructurar textos de información en contraste con las tipologías narrativas.*
  
- YUS, Francisco, *Ciberpragmática (El uso del lenguaje en Internet)*, Barcelona, Ariel, 2001.  
*Análisis desde la Pragmática y la teoría de la relevancia de los diferentes géneros de Internet, sus elementos, reglas y protocolos.*

.....











## serie Azul

### Blitz en el Departamento de Educación

1. **Una aproximación al estudio de las bibliotecas escolares en Navarra**  
Claves para su mejora
2. **Cómo organizar una biblioteca escolar**  
Aspectos técnicos y pedagógicos
3. **La Clasificación Decimal Universal en los Currículos Escolares**  
Instrucciones para la organización temática de los fondos bibliográficos de las bibliotecas educativas no universitarias
4. **La informatización de la biblioteca escolar.**  
El programa ABIES 2.0
5. **Los fondos de la biblioteca escolar y los planes de lectura del centro**

## serie Verde

### Blitz en la Escuela

1. MARIANO CORONAS  
**La biblioteca escolar**  
Un espacio para leer, escribir y aprender
2. VÍCTOR MORENO  
**Lectura, libros y animación**  
Reflexiones y propuestas
3. VILLAR ARELLANO  
**Biblioteca y aprendizaje autónomo**  
Guía didáctica para descubrir, comprender y aprovechar los recursos documentales
4. M.ª JESÚS ILLESCAS  
**Estudiar e investigar en la biblioteca escolar**  
La formación de usuarios
5. C.P. «ÁLVARA ÁLVAREZ» de Falces  
**La formación de usuarios y el uso de la información**  
Una experiencia didáctica en la biblioteca del Colegio Público de Falces (Navarra)

## serie Amarilla

### Blitz con la Lectura

1. **La lectura comprensiva en el currículo escolar**  
Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria
2. JESÚS AMADO MOYA  
**El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias**
3. ÁNGEL SANZ MORENO  
**La lectura comprensiva y los libros de texto en la ESO**
4. VÍCTOR MORENO  
**Leer para comprender**
5. ÁNGEL SANZ MORENO  
**Cómo diseñar actividades de comprensión lectora**  
3.º ciclo de Primaria y 1.º ciclo de la ESO
6. **Cómo elaborar el plan de lectura comprensiva en un instituto de secundaria**  
Dos ejemplos prácticos
7. NATIVIDAD IRAIZOZ SANZOL  
FERMÍN M.ª GONZÁLEZ GARCÍA  
**El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos**
8. VÍCTOR MORENO  
**A la lectura por la voz, el sentimiento y la creatividad**
9. LUIS IZA DORRONSORO  
**El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria**
10. **Modelo de fondo bibliográfico para una biblioteca escolar de E. Secundaria**
11. MIGUEL ÁNGEL GARCÍA ANDRÉS  
**Leer y escribir en la era de Internet**  
Análisis y propuestas para la lectura y escritura en Secundaria

## serie Roja

### Blitz con la Escritura

1. PEDRO JIMENO  
**La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas**

## serie Naranja

### Blitz con la Expresión Oral

1. ANA MARTÍNEZ MONGAY  
**Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria**

# BLITZ

Ratón de biblioteca

COLECCIÓN **BIBLIOTECAS ESCOLARES**

