

# El Celu y el diseño de materiales de enseñanza

Gómez, Stella Maris (UBA); Príncipi, Ana Sofía (UNLP) y Stefanetti, Emma Paula (UBA)

## Introducción

Nuestro trabajo intentará trazar algunos lineamientos para el diseño de materiales dedicados a favorecer el desarrollo de las destrezas tendientes a obtener el modo, las prácticas y características de los códigos escrito y oral y los procesos de composición de los textos de escritores competentes.

Por esta razón, decidimos analizar los resultados de la parte escrita de todas las ediciones Celu (desde la primera en 2004 hasta la última de 2006) en cada actividad obtenidos por los evaluandos con desempeño básico (y que, por tanto, no obtuvieron el certificado).

Nuestra hipótesis era que existía la posibilidad de escalonar las actividades según su grado de dificultad. Es decir, buscábamos encontrar alguna clase de regularidad que, por ejemplo, nos permitiera afirmar que la actividad en la que domina una secuencia (Adam 1991, citado en Ciapuscio, p.91) de tipo argumentativa es una de las que más dificultades les ofreció a los evaluandos en todas las ediciones.

Regularidades como la antes mencionada hubieran justificado a la hora de pensar un material la decisión de dedicar una mayor carga de trabajo en relación con este tipo de secuencia. Sin embargo, cuando analizamos los promedios obtenidos en cada actividad por todos los evaluandos, e incluido el subgrupo que demostró un nivel básico, observamos lo siguiente:

1

La actividad que integra audiocomprensión presentó mayores dificultades para todo el universo de evaluandos, es decir, estas dificultades no son propias de los que desempeñaron un nivel básico.

2

En la actividad en la que domina la secuencia narrativa, si tenemos en cuenta todo el universo de evaluandos, se registra el mejor desempeño, pero si analizamos los básicos en las ediciones 106 y 206 — donde, a diferencia de ediciones anteriores, se les pide que *pregunten* por los hechos ocurridos y que *den su punto de vista*, en lugar de relatarlos— evidencian una mayor dificultad en la resolución de la consigna. Efectivamente las cartas familiares en las ediciones 104, 105 y 205 en las que había que narrar los hechos vividos no les presentaron dificultades (es más, un 38% en el Celu 104, un 52% en el 105 y un 30% en el 205 en esta actividad tuvieron un desempeño acorde al nivel intermedio), pero en cuanto la consigna se aparta de lo esperado porque su propósito es preguntar por los hechos al destinatario y dar un punto de vista, ahí se ve claramente que ese alejamiento complica el desempeño de los básicos. No así el de los intermedios y avanzados que lo resuelven bien o muy bien (en el promedio de todos los evaluandos esta tarea ocupa la segunda mejor posición en el 106 y la primera en el 206).

3

En la tercera actividad, cuyas consignas y tipo textual ofrecido y pedido varían en cada edición, observamos ciertas correspondencias con lo que vimos en la actividad 2. Analicemos el caso específico del informe para una reunión de padres pedido en la actividad 3 del Celu 106. No es un tipo textual canónico en los libros o cursos de enseñanza de idiomas. Ésta es la actividad en la que los alumnos que demostraron un nivel básico tuvieron mayores dificultades; mientras que el resto obtuvo mejores resultados. Otro ejemplo: en todos los casos, el promedio de resultados de los básicos por actividad suele ser apenas superior a 2 (2,12; 2,36, etc.) salvo en la actividad vinculada con audiocomprensión (ediciones 104 y 206) **y en la actividad 3 del Celu 105** (que pedía una contratapa para un libro que incluyera una breve biografía del escritor) en la que el promedio de los básicos fue de 1,94.

En la actividad en la que domina la secuencia narrativa, se observan los mejores desempeños. Los tipos textuales solicitados y pedidos remiten a textos no ficcionales de los que se requiere elaborar un discurso argumentativo formal. En este punto, podemos decir que la argumentación formal en particular y la argumentación en general son prácticas frecuentes en el diseño de tareas con enfoque comunicativo. Los niveles de educación de los candidatos se distribuyen de la siguiente manera: sólo el 3,75% tenía estudios secundarios incompletos, el 96,25% restante presentaba la siguiente composición: secundario completo (6,75%)<sup>1</sup>, universitario incompleto (39%); universitario completo (49,16%) y estudios de posgrado (1,04%). Por tanto, el análisis de la biografía de estudios de los candidatos avala nuestra tesis de que el ámbito académico dentro del cual se desempeñan los evaluandos, les ha permitido frecuentar estos tipos textuales.

Este análisis de las estadísticas nos permitió elaborar las siguientes conclusiones:

No pudimos encontrar un patrón/ modelo que nos permitiera esquematizar por grado de dificultad las actividades de todas las ediciones del CELU en relación con el nivel otorgado. Finalmente, al analizar esta situación, concluimos que justamente, esta definición por la vía negativa que arrojó la estadística de resultados, avala el hecho de que el CELU es un examen de desempeño global.

Cuando focalizamos el análisis de estos resultados en las actividades 2 y 3, en cambio, inferimos que se hace imprescindible en las secuencias didácticas a elaborar, la necesidad de variar, de apartarnos de las actividades más estereotipadas o de mayor ocurrencia en los manuales y cursos de enseñanza de lenguas. En efecto, la actividad 2 que solicitaba la redacción de una carta informal, arrojó mejores resultados, en términos de notas, en las primeras ediciones, cuando el texto pedido requería contar los hechos sucedidos. En cambio, cuando a esta misma actividad en ediciones posteriores se le cambió el propósito al texto solicitado (formular preguntas sobre lo ocurrido) aumentaron las dificultades de los que obtuvieron un nivel básico final, afectando directamente los resultados.

En este último punto volvemos sobre nuestra primera afirmación en relación con la necesidad de favorecer en los candidatos al CELU la frecuentación a la diversidad de tipos textuales y la planificación de secuencias didácticas que privilegien el tiempo dedicado más a profundizar y detenerse en las variantes que a agotar los esquemas o las características de cada tipo textual. En relación con esta idea de “no agotar temas” entendemos que el tipo de proceso de enseñanza que se espera que se lleve a cabo requiere, como primera medida, un cambio de perspectiva respecto de la idea que se tiene acerca de cómo debe funcionar el tiempo didáctico. Es habitual que el docente se vea presionado por los tiempos institucionales, e incluso por las concepciones sociales de cómo se decide que un estudiante “está aprendiendo”. Por ejemplo, suele estar muy arraigada la idea de que la proliferación de “temas” indica que las clases son “productivas”.

Cuando se organizan los contenidos en relación con un tiempo lineal e irreversible (un contenido abordado en ese lapso no vuelve a retomarse posteriormente), éstos necesariamente son tratados de manera fragmentaria. La única manera de enseñar los discursos sociales de este modo (en un tramo de tiempo que “abre y cierra” los contenidos) es descontextualizándolos respecto del lenguaje y fraccionando de manera más o menos arbitraria elementos que en el uso constituyen un todo. Esta manera de pensar el tiempo didáctico es oportuna si lo que se quiere enseñar son categorías abstractas y homogéneas, siguiendo la lógica con que han sido construidas (precisamente como ocurre con la descripción del sistema de la lengua), pero no cuando lo que se quiere enseñar es el uso.

Cuando se mira desde otro punto de vista el objeto de enseñanza, es necesario también mirar desde otro punto de vista el modo en que se lo enseña.

Enseñar el uso en diálogo con la reflexión requiere de la **planificación flexible del tiempo**, ya que los estudiantes podrán construir los conceptos en la frecuentación con los discursos orales y escritos, y en esta frecuentación, el hallazgo de similitudes, generalidades, particularidades.

---

<sup>1</sup> El trabajo de Daniel Cabrera “El examen Celu y sus factores exógenos” (en [www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar)) presentado en el II Coloquio Celu, analizó los niveles de educación de una muestra de 480 candidatos. De esos candidatos, 241 tenían estudios universitarios completos (entre ellos 5 tenían estudios de posgrado). Los 239 restantes 188 tenían universitarios incompletos, 33 secundarios completos y 18 estudios secundarios incompletos. 1,04%; 49,16 %; 39%, 6,75%, 3,75%.

Algo similar ocurre con el modo en que se concibe la *gradación de los aprendizajes*. Cuando nos enfrentamos con un objeto de enseñanza tan heterogéneo y que incluye tantos niveles de complejidad, formas, aspectos y variables como es el lenguaje en uso, es muy difícil decidir qué es lo más sencillo para enseñar y aprender y qué lo más complejo, porque en el uso todos estos aspectos están integrados.

## ***Fundamentos teóricos: Literacy y Escritor Experto***

### **Literacy:**

Uno de los conceptos que serán importantes en el diseño de nuestras secuencias es el de “literacy”, traducido al español como “literacidad”. Ésta entiende al “lenguaje como la práctica sociocultural indisociable del autor, del discurso y de la posición ideológica de quien lo usa.”<sup>2</sup>

Tomamos este concepto como eje ya que toda esta noción tiene en cuenta el punto de vista tanto del lector como del escritor. El punto de vista y la ideología crean significados. Uno y otro cambiarán la lectura, la interpretación que cada lector hará de un mismo texto. Y cambiarán en cada escritor la forma de crear, de plasmar ideas.

El medio sociocultural que rodea al lector y al escritor los afecta, los influye, determina la forma de escribir y de leer. La ideología se trasluce en todos los textos, aun cuando el sujeto de la enunciación está aparentemente ausente. No es necesario decir “Yo pienso que ...” para dar una opinión. Tal cosa se puede “leer entre líneas” (esta es la comprensión inferencial, según Cassany)<sup>3</sup>. Pero una lectura más profunda implicaría “leer tras las líneas” (comprensión de la ideología, posicionamiento, punto de vista)<sup>4</sup>.

Y este último concepto de leer tras las líneas podemos aplicarlo también a la actividad de escribir, y así podríamos decir que “escribir tras las líneas” implica un trabajo en el que el escritor vuelca su punto de vista y su ideología de una forma implícita. Un lector competente sabrá leer tras las líneas (Cassany afirma que “el conocimiento cultural es fundamental para la comprensión del texto”), leer aquello que no está explícito

A la hora de diseñar nuestras secuencias pondremos especial acento en estos conceptos con el fin de favorecer y de acompañar el proceso que lleva a convertirse en lectores y escritores competentes.

Otro punto importante es la frecuentación de la lectura en los estudiantes ya que la comprensión lectora es la habilidad lingüística más relacionada con la expresión escrita y parece ser la más efectiva actividad didáctica para la adquisición del código escrito. En efecto, según distintas investigaciones la lectura y el placer por la lectura serían los principales medios para lograrla.

En esta primera etapa de nuestro trabajo, nos detendremos especialmente en la producción escrita. Por lo tanto, a continuación diremos qué es un escritor experto y luego presentaremos un esbozo de las secuencias en las que estamos trabajando actualmente.

### **Escritores expertos<sup>5</sup>**

Según Cassany (1991), las siguientes son las diferentes formas de comportamiento entre el escritor experto y uno que no lo es tanto:

<b>Escritores expertos</b>	<b>Escritores no expertos</b>
Conciben el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia,	Conciben el problema de manera simple, se preocupan sobre todo por el tema de

<sup>2</sup> Palladino, Juan Pablo. “Entrevista a Daniel Cassany”, *Revista Teina*

<sup>3</sup> En, Cassany Daniel, “Investigaciones y propuestas sobre Literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad”, Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura

<sup>4</sup> Idem

<sup>5</sup> Cassany, Daniel, Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir, Editorial Paidós, 2004, Buenos Aires.

el propósito comunicativo y el contexto.	redacción.
Adaptan el escrito a las características de la audiencia.	Tienen poca idea de la audiencia.
Normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan extensamente la estructura y el contenido.	Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es cambiar palabras, subrayar fragmentos y perder el tiempo. Revisan solamente palabras sueltas y a nivel de la frase (microestructural).
Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas actividades de la composición, según la etapa del proceso.	A menudo intentan hacer todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de las palabras o en la puntuación, incluso en las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan el contenido.

Y para formar escritores expertos tampoco hay recetas únicas. Un borrador puede tener su punto de partida en una imagen, en una palabra o en una idea que empieza a dar vueltas por la mente; y puede durar minutos, días, o incluso años. Así, la preparación de un texto puede incluso implicar la búsqueda de material para incorporar o el armado de un esquema. A veces, la preparación es apenas una línea de pensamiento.

Después viene lo que se suele llamar el “borrador”: una tentativa de poner en texto las ideas, imágenes, palabras que estuvieron rondando. Es preciso que los consideremos apenas como bocetos, bosquejos. Lo importante en esta etapa es no dejar de escribir. Faulkner decía: “Aproveche las oportunidades. Lo que salga puede ser malo, pero es la única manera de que pueda salir algo realmente bueno alguna vez”.

Luego vienen las revisiones (no solo *la* revisión). Esto implica ya volver a mirar lo que se hizo, darle más forma, ajustar lo que se quiere lograr. Este paso es fundamental: para poder determinar la dirección del texto, para llegar a ver los posibles problemas, *el escritor se convierte en lector*. Y luego, a partir de lo que vio en su texto, de lo que sintió al leerlo, vuelve a ser escritor: tacha una palabra, agrega una oración, amplía un concepto, incluye una descripción (Isidoro Blaisten decía que la mejor manera de corregir nuestros textos es leerlos como si los hubiera escrito nuestro peor enemigo...). Al fin, después de varias relecturas y reescrituras, podrá decir, satisfecho, que el texto está terminado.

El proceso de escritura no se ajusta a un molde, no posee un método de enseñanza estandarizado. Es un diálogo continuo entre el escritor y el texto que emerge. Un diálogo en el que el escritor interroga al texto:

- ¿Qué dije hasta ahora? ¿Qué trato de decir?
- ¿Qué tiene este texto de bueno, y qué es innecesario?
- ¿Qué puedo reemplazar? ¿Puedo decir lo mismo de otra manera?
- ¿Cómo suena?
- ¿Qué pensará mi lector cuando lea esto? ¿Qué me preguntará?
- ¿Qué información le estoy dando que no precisa, y cuál le estoy escatimando?

Si nuestros alumnos no se formulan estas preguntas, habrá que ayudarlos a que las encuentren. Y las respondan. Es imprescindible comprender que el texto escrito no se desvanece como la palabra hablada, y que esa permanencia es la que permite que podamos mejorarlo continuamente.

En conclusión, ambos conceptos, el de literacidad y el de escritor experto, serán tomados como guía a la hora de trazar los lineamientos de nuestras secuencias. El primero es de suma importancia debido a que es el concepto de lenguaje al que adscribimos. Es decir, creemos que la falta de conocimiento del medio sociocultural en el que fue escrito (o es leído) un texto, afecta en gran medida la comprensión que se pueda tener del mismo. Pero para poder hacer esta lectura “tras las líneas”, y realizar una producción “tras las líneas” también, resulta necesario frecuentar diversos tipos textuales, poner en juego las diferentes lecturas que se puedan hacer de los mismos: leer una misma información tomada, por ejemplo, de periódicos diferentes, y sacar conclusiones (crear el significado a partir de las ideologías que se translucen por lo que se dice y por lo que se omite). Leer los textos con la actitud de escritor, según Cassany, es una actitud que favorece la producción escrita. Esto, más el trabajo con diferentes estrategias de producción escrita (esquemas previos, borradores, tomar la corrección como un ejercicio previo al texto definitivo, lluvia de ideas,

trabajar a partir de imágenes) son algunas ideas que llevan a la construcción de un escritor experto. Es esto a lo que apuntamos con el diseño de las secuencias: al escritor experto y al lector crítico.

Sabemos bien que las actividades que proponemos no intentan agotar el universo de tipos textuales que pueden ser tomados en el Celu. Este trabajo no pretende ser una estrategia para rendir el examen. Esto poco tiene que ver con el desempeño. La intención es intentar aproximar a los estudiantes en general al escritor experto fundamentalmente a través de la lectura, de la lectura entre líneas y del análisis de la propia producción y de la de otros. El objetivo fundamental es enfrentarlos al hecho de que el proceso de escritura no está terminado si no se ha intentado responder a los interrogantes que en mayor o menor medida siguen todos los escritores expertos

## ***DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS***

A continuación, presentamos las dos secuencias en las que estamos trabajando actualmente y sobre las que vamos a hacer una breve descripción.

### **CAMPAÑA PARA JEFE DE GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

Los dos carteles pertenecen a la última campaña electoral de Jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En esta secuencia proponemos distintas actividades:

#### **Actividad de pre-lectura**

Se introduce el tema de las campañas electorales, tratando de fomentar una discusión grupal para intercambiar información sobre la manera de difundir las propuestas electorales en los países de origen.

#### **Actividad de lectura**

Se muestran las imágenes:



Para discutir en grupos. (¿Qué dice el texto?, ¿qué quiere decir?) Lectura crítica

**Consignas:**

En los afiches se plantean 3 problemas actuales de la ciudad,

- a) ¿cuáles son?,
- b) ¿qué quiere decir “ahogarse en un vaso de agua”?, ¿cuál es el objetivo al poner esta frase en este afiche? ,
- c) ¿cuáles son las posibles propuestas para los problemas planteados, según las críticas de los afiches? Enúncienlas (escriban una breve lista en forma de propuestas directas para resolver los problemas planteados) y,
- d) ¿podrían decir a qué público están dirigidos los afiches?

**Actividades de pos-lectura**

**Producción escrita- Primera Etapa**

Se presenta el contexto dentro del cual suelen aparecer estos afiches y la consigna de la actividad grupal a realizar. Por ejemplo:

Los afiches están pensados para campañas electorales, y por lo tanto presentan propuestas que se cumplirían si el partido en cuestión ganara las elecciones.

Cuando el candidato ya fue elegido suelen aparecer las denominadas “campañas de sensibilización”. En ellas el gobierno anuncia por un lado lo que está haciendo y al mismo tiempo pide colaboración a los ciudadanos:

Por ejemplo: Una hipotética campaña de sensibilización sobre la limpieza anuncia que el Gobierno de la Ciudad está poniendo contenedores de basura en las esquinas y a la vez pide la ayuda de la gente con la frase: “La ciudad también es tuya, cuidala”

**Consigna:**

Piensen cómo serían las campañas de sensibilización si este partido ganara las elecciones.

Hagan un borrador primero antes de entregarlo. Trabajen sobre el borrador y consulten posibles modificaciones antes de entregarlo.

Tengan en cuenta:

Qué quieren decir, a quién se lo quieren decir, si cumple con el propósito, con las intenciones de quienes encargan este trabajo (los miembros del partido ganador) y los efectos que desean generar ante la ciudadanía.

**Producción escrita– Segunda Etapa**

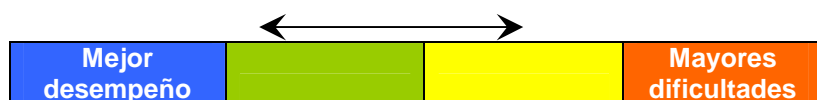
**Consigna**

Redacten los afiches en forma definitiva y hagan la puesta en común.

Puesta en común

En esta última etapa cada grupo presentará al resto sus afiches para probar el grado de efectividad de los mismos que se medirá a través de una votación donde cada uno fundamentará el motivo de su elección.

Anexos



La escala del Celu

4= Avanzado

3= Intermedio (3,2 Intermedio alto; 2,8 Intermedio Bajo)

2= Básico

1= No alcanzó

**Celu 104 Noviembre de 2004** Total de escritos 257 Básicos 98

		Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
Texto o disc. Dado		Entrevista radial	Artículo periodístico	Artículo de difusión	Folleto
Texto pedido		Noticia	Carta familiar	Aviso publicitario	Carta de lectores
Todos los escritos	Puntaje total sumado	594	722	667	703,6
	Promedio por candidato	2,31	2,81	2,595	2,738
Sólo los que obtuvieron <b>BÁSICO</b>	Puntaje total sumado	169	232	212,6	222,8
	Promedio por candidato	1,73	2,36	2,169	2,273
		2 Av	2 Av		
		9 IN	38 IN	28 IN	38 IN
		39 NA	2 NA	9 NA	6 NA

**Celu 105 Mayo de 2005** Total de escritos 39 Cantidad de básicos 17

		Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
Texto o disc. Dado		Programa radial Museo de la ciudad	Horóscopo	Artículo periodístico	Carta de lectores y aviso
Texto pedido		Artículo de revista	Carta a un amigo (relato de los hechos)	Contratapa de una novela (y breve biografía)	Carta de lectores
Todos los escritos	Puntaje total sumado	103	111	100	111
	Promedio por candidato	2,641026	2,846154	2,564103	2,846154
Sólo los que obtuvieron <b>BÁSICO</b>	Puntaje total sumado	36	42	33	38
	Promedio por candidato	2,117647	2,470588	1,941176	2,235294
			1ro		2do
					1 AV
		2 IN	9 IN	2 IN	4 IN
		1 NA	1 NA	2 NA	



**Celu 205 Noviembre de 2005 Total de escritos 181 Básicos 60**

		Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
Texto o disc. Dado		Programa radial Museo de la ciudad	Artículo periodístico	Cuento	Noticia en Internet
Texto pedido		Artículo breve para una guía de turismo	Carta a un amigo (relato de los hechos)	Noticia	Carta a la Federación de Hoteleros
Todos los escritos	Puntaje total sumado	492	512	465	528
	Promedio por candidato	2,71823	2,829	2,5691	2,91713
Sólo los que obtuvieron BÁSICO	Puntaje total sumado	124	141	121	137
	Promedio por candidato	2,06667	2,35	2,0167	2,28333
		1 AV	1 AV		
		15 I 25%	20 I 33%	9 I	20 I 30%
		12 NA 20%	1 NA	6 NA	4 NA

**Celu 106 Junio de 2006 Total de escritos 75 Básicos 15**

		Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
Texto o disc. Dado		Diálogo radial Una ventana a la ciencia	Artículo periodístico	Fragmentos de artículos de diarios	Artículo periodístico
Texto pedido		Manual del usuario	Carta a un amigo (preguntar por los hechos y dar p.v.)	Informe para reunión de padres y profesores	Carta a la Dirección Nacional de Defensa del Consumidor
Todos los escritos	Puntaje total sumado	209	218	219	216
	Promedio por candidato	2,78933333	2,90666667	2,91733333	2,87733333
Sólo los que obtuvieron BÁSICO	Puntaje total sumado	37	36	32	38
	Promedio por candidato	2,44	2,38666667	2,14666667	2,56
		3 AV			
		2 IN	8 IN	4 IN	10 IN
	1 NA	1 NA	1 NA		

**Celu 206 Noviembre de 2006 Total de escritos 139 Básicos 43**

		<b>Actividad 1</b>	<b>Actividad 2</b>	<b>Actividad 3</b>	<b>Actividad 4</b>
Texto o disc. Dado		Diálogo radial Hecho delictivo	Artículo periodístico	Cuento	Carta de lectores
Texto pedido		Carta a la funcionaria (para contar los detalles y hacer suposiciones)	E-mail a un amigo (para preguntar por los hechos y dar p.v.)	Noticia	Carta de lectores
<b>Todos los escritos</b>	Puntaje total sumado	386,6	412,4	407,4	410
	Promedio por candidato	2,78129496	2,96690647	2,93093525	2,94964029
<b>Sólo los que obtuvieron BÁSICO</b>	Puntaje total sumado	81	96,4	103,8	101,4
	Promedio por candidato	1,88372093	2,24186047	2,41395349	2,35813953
				1 AV	
		5 I	14 I	21 I	17 I
		8 NA	2 NA	3 Na	1 NA

## Bibliografía

*Cabrera, Daniel, en “El examen Celu y sus factores exógenos” [www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar) presentado en el II Coloquio Celu*

*Cassany, Daniel, “Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad”, Universitat Pompeu Fabra.*

*Cassany, Daniel, Reparar la escritura, Editorial Grao, 2004, Barcelona.*

*Cassany, Daniel, Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir, Editorial Paidós, 2004, Buenos Aires.*

*Palladino, Pablo, “Entrevista a Daniel Cassany”[en línea], en Revista Teina, [www.revistateina.com](http://www.revistateina.com)*

---