

## **Leer y escribir en el marco de las TIC.**

### **Una mirada sobre la inclusión y los usos de las NTIC en los contextos formales de educación.**

Aguilera, M. Soledad  
Rapetti, Marcela  
Universidad Nacional de Río Cuarto

En la actualidad nos encontramos ante una serie de cambios en diversos niveles de nuestra cotidianeidad. Cambios que generan reestructuraciones en varios órdenes de la vida social, pero que no se dan de manera aislada, sino que se condicionan entre sí. Se trata de un proceso complejo que implica múltiples facetas. Surgen nuevas maneras de percibir el mundo y a los sujetos que nos rodean y cambia la mirada que tenemos de nosotros mismos en este mundo. Estas nuevas miradas corresponden a una transformación progresiva de las creencias y valores sostenidos por las sociedades occidentales durante la modernidad. Algunos autores llaman a este período por el que transitamos "época posmoderna", otros, más centrados en el aspecto económico, hablan de una sociedad "postindustrial"; sin embargo, más allá de estas denominaciones que remarcan lo que se deja atrás y las interpretaciones ya creadas, interesa conocer los aspectos nuevos y diferentes que irrumpen en nuestra vida, marcando un giro hacia una cultura que parece muy diferente.

Uno de los elementos claves que dan pie a esta transformación, impactando en los distintos escenarios sociales, culturales y personales, es el auge que cobran en el mundo las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC): *"Internet, correo electrónico, páginas web, hipertexto... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información"* (Ferreiro, 2001:24). Parece obvio señalar que la circulación del conocimiento (o de la información) se acrecienta y se distribuye de manera global; pero no sólo se trata de más información y de acceso más rápido, sino de nuevos modos de producir, intercambiar y usar estos saberes.

Algunos autores interesados en esta temática, retoman los planteos de Manuel Castells y coinciden en nombrar a este estadio de desarrollo de las sociedades como "Sociedad de la Información". Para Coll y Monereo (2008) esta sociedad está caracterizada por: *"... la capacidad de sus miembros para obtener y compartir cualquier cantidad de información de manera prácticamente instantánea, desde cualquier lugar y en la forma preferida y con un costo muy bajo"* (2008:24). Esta sociedad presenta rasgos particulares que la definen, que pueden interpretarse de manera positiva o negativa según el contexto en el que se las analice. Siguiendo a Trejo Delarbe (2001) y a Coll y Monereo (2008), señalaremos algunas de las características principales que las distinguen, aunque sin valorar unas por encima de otras.

Dentro de estas sociedades informacionales, encontramos la circulación de una abundante cantidad y diversidad de información, en diferentes soportes. Esta información suele estar fácilmente disponible, tanto en los espacios públicos como en los privados, atravesando y condicionando nuestra manera de ver el mundo. Los medios que gestionan la información circulante, además de brindar al usuario espacios de búsqueda de datos, promueven también instancias de interacción e intercambio de ideas, creencias, supuestos, saberes, etc.; así como la publicación de las producciones de los usuarios, todo esto con una alta heterogeneidad. El intercambio de información va más allá de las fronteras geográficas y las relaciones cara a cara, y se produce a una velocidad casi instantánea. Sin embargo, no todo es tan simple, ya que esta posibilidad de obtener, intercambiar y producir información no es posible para todos los sujetos y en muchos casos profundiza las desigualdades socio-culturales existentes entre las distintas comunidades. Por otra parte, la abundancia de datos y la velocidad con que se producen y circulan, traen aparejadas distintas sensaciones de desorientación, incertidumbre y ambigüedad que muchas veces promueven reflexiones lábiles o planas, que dejan entrever ciertas influencias de ‘domesticación’ de los consumidores (sujetos conformistas, pasivos, acrílicos, no participativos, etc.); como señala Cebrán (1998, en Coll y Monereo) *"...la velocidad es contraria a la reflexión, impide la duda y dificulta el aprendizaje. Hoy estamos obligados a pensar más rápido, antes que a pensar mejor"* (2008:27).

En el nuevo escenario de las sociedades de la información, el conocimiento ha pasado a ser una mercancía y de las más valoradas, desde este lugar la educación se considera como un motor principal para el desarrollo socio-cultural y económico. Parece existir un culto a la información, que se convierte en un bien de consumo y comienza a ser un factor clave en la competitividad económica. Sin embargo, información y conocimiento no son lo mismo, conocer y pensar no se reduce a almacenar, usar y comunicar datos. El acceso a la información no garantiza que se desarrollen procesos alternativos y creativos de pensamiento, no asegura mayores niveles de conocimiento y educación.

Pensando en los ámbitos formales de educación, ámbito al cual pertenecemos y donde llevamos a cabo nuestra actividad cotidiana, nos encontramos ante la necesidad de desarrollar una nueva mirada. El uso cotidiano de las tecnologías de la información hace que los usuarios dejen de verlos como sistemas externos y objetivados y los incorporen en un proceso de naturalización, como una nueva manera de interpretar y actuar en el mundo (mundo real y mundo virtual). Y esto no sucede centralmente en la escuela. Actualmente se observa que se extienden las opciones de aprendizaje a otros escenarios no típicamente escolares.

Como educadores, es importante comenzar a construir estrategias que nos ayuden a enseñar a transformar el dato en conocimiento y, centralmente, empezar a considerar que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación exigen aprender una forma de representación mental específica, lo que llevaría a nuevas maneras de pensar y conocer (Pozo y Monereo, 2008).

Estos planteos acerca de modos diferentes de pensamiento, tienen su expresión concreta en las prácticas de lectura y escritura que realizan los usuarios de las TIC, sean docentes o alumnos. Es decir, que esta mente virtual se objetiva en la manera en que se lee y se escribe en la red. Así entonces, las prácticas lectoras y la producción escrita, en su carácter tradicional, comienzan a sufrir transformaciones o cambios que no implican necesariamente una pérdida, sino una actualización en sus formas de uso. Siguiendo esta línea, y considerando que leer y escribir son todavía las formas privilegiadas de enseñanza y aprendizaje en la educación formal (y en la mayoría de los otros espacios cotidianos), a continuación realizaremos una descripción analítica de estas prácticas, para luego reflexionar sobre los cambios que están teniendo lugar con la inclusión de las TIC en la vida cotidiana.

## Leer y escribir: prácticas en continua transformación

De acuerdo con Cassany (2006) al preguntarse qué es leer, todavía muchas personas dirían que se trata de ‘oralizar la grafía’. Esta es una visión medieval y mecánica donde lo importante es decodificar lo escrito de modo literal. Otra visión más moderna y científica es la que dice que ‘leer es comprender’. Pero ¿qué se entiende por esto? Para comprender hay que desarrollar determinados procesos cognitivos: anticipar lo que va a decir el texto, hacer hipótesis, inferencias, construir un significado. Esto es lo que definimos como alfabetización, una alfabetización funcional, es decir, la capacidad de comprender el significado de un texto (quien no pueda hacerlo, será un analfabeto). Pensándolo así, todos deberíamos leer igual todos los textos, lo único que necesitaríamos sería aprender esas habilidades cognitivas. Pero resulta que no es tan simple, porque no leemos todos los textos de igual manera (una carta, un folleto, una novela); si bien es importante conocer y apropiarse de estas destrezas cognitivas que necesitamos para leer, nos dicen muy poco del elemento socio-cultural inmerso en la lectura, es decir, que los procesos lectores, se constituyen de manera diferente en cada contexto. Esto que hemos dicho acerca de la lectura también puede decirse de la escritura, como una práctica que se configura de diversas maneras de acuerdo con el tipo de texto que intentamos crear y el ámbito o contexto desde donde se escriba.

Siguiendo con la idea de Daniel Cassany (ob.cit.), desde una concepción sociocultural de la lectura [y de la escritura] se pone énfasis en algunos elementos centrales: el significado de las palabras escritas por el autor, así como los conocimientos previos que el lector aporta a la lectura, tienen un origen social; por otro lado, ese discurso que leemos o escribimos, no surge de la nada, siempre refleja los puntos de vista o visión de mundo de aquel que escribió o escribe. Por eso, comprender el discurso de ese texto, es comprender una visión de mundo. Al mismo tiempo, hemos de decir que las prácticas de lectura y escritura se dan en contextos particulares y no son aisladas. *“Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de un modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios...”* (Cassany, 2006:34).

Entonces, tanto la lectura como la escritura conforman construcciones sociales que se ajustan o que toman características particulares según las condiciones situacionales de cada momento histórico. Y en cada momento de la historia, la alfabetización de los sujetos ha estado ligada a la escolarización, situando a la escuela como un espacio privilegiado para aprender las prácticas de lectura y escritura. Retomando a Hèbrard (2000) quien nos ofrece un recorrido histórico por las etapas claves que ha atravesado la relación alfabetización-escuela, podemos vislumbrar como la primera se convierte en objeto de poder a través de la segunda.

La escuela es creada para enseñar a leer, cuando la lectura deja de ser una actividad profesional y comienza a concebirse como algo que cada ciudadano necesita en la antigua Grecia. O sea, que pertenecer a la *polis* y estar alfabetizado comienzan a ser elementos que se unen en la conformación de la ciudadanía. Más adelante, durante el siglo XVI, se reinventa la escuela occidental al entrar en acción la Iglesia, que decide que para formar a un cristiano hay que alfabetizarlo, porque no se puede ya imprimir el catecismo en la memoria de los niños y así nacen las primeras escuelas parroquiales. Ya en el siglo XIX, las grandes naciones que se están conformando le quitan a la Iglesia la responsabilidad de la escolarización y la transforman en una institución estatal, para formar (no ya al cristiano) sino al "argentino" o al habitante de cada país. La escuela utiliza la alfabetización y la pone al servicio de sus objetivos más poderosos:

educación abierta y popular. Durante todo el proceso, la concepción dominante sobre lo que es alfabetizar esta centrada en enseñar determinadas destrezas o habilidades de codificación y decodificación, leer y escribir son entendidas como técnicas que se aprenden mecánicamente. Sin embargo la alfabetización concebida de esta manera, se constituye como una visión restringida, aún más en estos tiempos donde no basta con saber oralizar lo escrito con correcta entonación y tener buena caligrafía.

Compartimos la idea de que es menester promover una escolarización que vaya más allá de estos objetivos tradicionales que favorecen la permanencia en los ámbitos de formación, es decir, generar una alfabetización íntegra que incluya estar alfabetizado para la vida en ciudadanía, donde el sujeto tenga la posibilidad de acceder, interactuar e interpretar los diferentes escenarios que regulan y condicionan la vida en sociedad.

El poder participar de modo crítico, activo y democrático en las sociedades actuales reclama que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de desarrollar y aprehender las capacidades para poder participar e intervenir en los intercambios discursivos que emergen en la vida en comunidad. Aunque estas capacidades están, principalmente, determinadas por las competencias culturales y comunicativas de los sujetos para dominar, recrear y transformar la realidad (Moyano, 2005); en estos contextos de reconstrucción las prácticas lectoras -leer y escribir- pasan a ocupar un papel fundamental, aunque este reconocimiento y anhelo no siempre se alcanza de modo eficaz sino que actualmente estamos ante la presencia de diversos fenómenos que nos llevan a repensar el papel de las instituciones de formación. Instituciones que deberían ofrecer, entre otras cuestiones, la adquisición de diversas competencias comunicativas: léxicas, gramaticales, semánticas, topológicas, ideológicas, enciclopédicas; así como potenciar la realización de inferencias, el establecimiento de relaciones significativas entre conocimiento previo y nuevo, lecturas críticas y analíticas, todo esto con el objetivo de construir esquemas interpretativos en función de lo que el texto también reclama. En palabras de Moyano:

*"...el desencuentro entre el despliegue de competencias que el texto reclama y la competencia comunicativa de la que el lector dispone plantea la existencia de una distancia que obtura los procesos de producción de sentido. Si la lectura es producción de sentido, y el sentido no puede producirse en el acto de lectura, el lector "resiste" y rechaza la actividad que precisamente lo constituye y lo funda como tal" (2005:2)*

Si las prácticas de lectura y escritura son constitutivas y fundantes del sujeto, podemos decir con Aguilar (2009), que la lectura es un ejercicio de *subjetividad*. Un sujeto es un individuo que ha tomado conciencia de sí mismo, de su presente y su pasado, de su historia, es el resultado de una serie de "ejercicios" orientados a su propia construcción. Porque quien le da sentido al texto es el lector mismo, el lector-sujeto que se lee a sí mismo y en ese acontecimiento ambos se modifican. Asumimos la idea de que la lectura opera sobre nosotros actuando como una práctica compleja que atraviesa la esfera personal, social, cultural y política. Podemos decir a partir de lo planteado hasta aquí que la formación del sujeto-ciudadano esta vinculada de manera inexorable al derecho de la alfabetización<sup>1</sup> y que la escuela sigue constituyendo un espacio privilegiado para que todos los integrantes de una comunidad accedan a este derecho.

Como leer y escribir son construcciones sociales y en cada época adquieren nuevos sentidos, el vínculo entre escuela y alfabetización no se mantiene igual y esta relación atraviesa

---

<sup>1</sup> Coincidimos con Emilia Ferreiro en que "la alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho. Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos)..." (2001:38)

diferentes crisis a lo largo del tiempo. En la época actual, frente al surgimiento de nuevas maneras de entender y conocer el mundo y de otros “lectores de cultura” que pueden jugar un papel legítimamente importante, la escuela comienza a cuestionarse su capacidad de alfabetizar y de transmitir la cultura. La cultura transmitida por esta institución occidental segura hasta el momento, es la que se identifica con la tradición humanística. Pero comienzan a aparecer nuevos modos de hacer y pensar la ciencia, ideas diferentes, que hacen tambalear la estructura hasta el momento sostenida. Entonces se descubre que la lucha contra el analfabetismo no está terminada y aparece el iletrismo, diferente del analfabetismo, porque ya no tiene que ver sólo con aprender las competencias básicas (leer, escribir y realizar operaciones matemáticas) sino que “... hay que reinventar la alfabetización, encontrar nuevos medios para encontrar nuevas culturas que respondan a los nuevos desafíos del mundo, a las nuevas apuestas” (Hèbrard, 2000: s/d)

¿Y qué sucede ahora, frente a la aparición de las nuevas tecnologías y los nuevos modos de pensar y por ende de leer y de escribir que éstas nos proponen? Señala Hébrard (2000) que leer actualmente es más difícil que en el siglo pasado, y que las sociedades usan la escritura de manera diferente. “Las culturas escritas se han puesto mucho más complejas, intervienen permanentemente en la vida social y obligan a cada uno de nosotros a saber leer y escribir” (Hèbrard, 2000: s/d) y, agregamos nosotros, leer y escribir de una forma diferente a la que se piensa en la alfabetización tradicional. Lo cual no quiere decir, de ninguna manera, que la escuela deje de enseñar a leer libros, sino que tenemos que empezar a reflexionar sobre las ‘modalidades sociales del uso de los libros’. Como educadores tenemos la posibilidad de sostener, dice este autor, las sociabilidades de lecturas tradicionales, pero sin miedo a los nuevos modos de lectura y escritura que nos traen los nuevos medios.

Es importante entender la crisis como un proceso, más que como un caos y algo negativo o devastador. Son cambios producto de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que se viven actualmente. Frente a ellos somos todos (sociedad, escuela, Estado, etc.) responsables y protagonistas de comprender y actuar en consecuencia. Como efectos inherentes a estos cambios se vislumbra un nuevo orden de lectura y por ende nuevos tipos de lectores. Como ya hemos dicho, las transformaciones históricas en los modos de leer y escribir afectaron las representaciones de la realidad. La irrupción de las nuevas TIC, han provocado una transformación de efectos similares:

*“...Lo que la avalancha icónica promete y exige son nuevos modelos de generación, procesamiento y consumo de la información que podrían llegar a poner en cuestión las bases mismas del discurso racional, invitando a generar modos igualmente novedosos de relacionarnos con la información y de argumentar” (Piscitelli en Avendaño, 2005:60)*

Las formas diferentes de interactuar y relacionarnos con la información surgen, entre otras cosas, del fuerte impacto que ha tenido la pantalla como un soporte diferente para la cultura escrita y la del libro. Lo que está en crisis o transformación no es ya la cultura escrita sino la tipográfica. “No estamos asistiendo al final de la escritura sino al final de la cultura escrita modelada exclusivamente por la imprenta” (Maciá en Avendaño, 2005:61); lo que lleva ineludiblemente a experimentar cambios en los modos de leer y escribir y en las maneras de pensar y recrear que conducen a configurar marcos culturales diferentes.

Una crítica a estas nuevas maneras de leer, es la que realiza Aguilar (ob. cit.) al decir que cuando leemos a través de los nuevos medios, a través de la pantalla, ese sujeto que se construye como tal, se aleja de sí mismo. ¿Por qué? Porque se aleja del texto, dice el autor, cuando lee en la pantalla. La mediación de la pantalla, colabora en la descentración del sujeto.

Al mismo tiempo la inmediatez, lo instantáneo, triunfa sobre el transcurso del tiempo, sobre la lógica narrativa del leer el libro. Así, la subjetividad construida en contacto con el texto, estaría en decadencia. Ahora bien, lo que desaparece, y al tiempo nos quita el acercamiento a nuestra subjetividad, ¿es la lectura? ¿O las prácticas lectoras como las conocíamos? Una posible respuesta según Aguilar (ob.cit.), que lo que desaparece es la lectura del libro, puntualmente, en este momento histórico. Sin ir tan lejos como para declarar la muerte del libro, reconocemos entonces que hay elementos de nuestra cultura escrita cuyo valor comienza a declinar, pero también es necesario asumir las potencialidades de las nuevas herramientas mediadoras.

Coll (2005 en Moyano y Berrutti) nos ofrece una idea muy esclarecedora acerca de los condicionantes y las transformaciones que traen el uso de las TIC en el contexto actual:

*"...conforman entornos semióticos novedosos que introducen una redefinición de las restricciones propias de este instrumento psicológico por excelencia, (...). Sabemos que estos entornos posibilitan nuevos modos de leer y escribir y nuevas prácticas de lectura y escritura, y que exigen del lector -y del escritor- nuevos conocimientos, habilidades y competencias. Y sabemos, también, que esta redefinición de las restricciones de la lengua escrita abre nuevas e inéditas posibilidades para su uso en múltiples y variados campos de la actividad individual y colectiva "(2008:3)*

### **La educación superior: un escenario abierto a nuevos avatares**

Uno de los espacios colectivos privilegiados para introducir procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en estas nuevas prácticas de lectura y escritura, son los ámbitos de educación formal. La incorporación de las TIC en estos espacios de formación (desde la escolaridad primaria hasta los ámbitos de educación superior) demanda promover nuevas estrategias de enseñanza donde las herramientas informáticas se constituyen en instrumento básico del aprendizaje. Tedesco, en este sentido argumenta:

*"En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el rol de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar el uso consciente, crítico, activo, de los apartados que acumulan la información y el conocimiento" (en Avendaño, 2005:67)*

Debemos comprender como primera medida, que los estudiantes que asisten a nuestras escuelas y universidades actualmente, son sujetos que han nacido en esta era de cambios culturales y de tecnologización masiva. Por lo tanto, es necesario reconocer que ellos ya cuentan con un bagaje de recursos ante los nuevos medios y formatos comunicativos, es decir, ya leen y escriben a través de las pantallas y están conectados en red.

Para poder construir un modelo de enseñanza-aprendizaje, basado en estas novedades en las formas de informarse y comunicarse, debemos conocer cuáles son estas nuevas formas de gestionar el conocimiento. Las TIC ya están en las aulas, porque ya están en nuestros alumnos. Y es en estos espacios donde surge lo que Monereo y Pozo (2008) llaman 'brecha socio cognitiva', para referirse a esa separación que comienza a surgir entre la manera en que piensan y se relacionan con el mundo las personas que hacen uso circunstancial de las TIC y los que las incluyen cotidianamente en sus actividades, como parte de las mismas. Esta brecha podría hacerse presente en la realidad diaria de las instituciones al interior del vínculo entre

alumnos y profesores. En este sentido, Monereo y Pozo (ob.cit) señalan que dentro del cambio de época que mencionábamos al principio de este trabajo, hay también un cambio epistemológico, lo cual modifica la relación docente-alumno-contenido. Retoman el concepto de 'nativo digital' (Prensk, 2004) entendido como aquel sujeto que desarrolla su vida on-line y para el cual el ciber espacio es parte de su cotidianeidad; en contraposición define a los 'inmigrantes digitales' quienes vienen de una cultura previa centrada en los textos impresos y tienen que adaptarse a estas nuevas acciones. Los nativos digitales (nuestros estudiantes) gestionan la información de una manera particular ya que prefieren no filtrarla y seleccionarla a partir de su interés, no tienen habilidades de búsqueda sofisticadas. Son hábiles para compartir información y construir un producto común y para ellos ser competentes se basa en localizar el dato, poder comunicarlo y compartirlo. También desarrollan habilidades específicas en cuanto al tipo y formato de comunicación que utilizan, así como una multifuncionalidad cognitiva para realizar diferentes tareas al mismo tiempo; aunque los beneficios de estas prácticas en el aprendizaje aún no están del todo claros. En este sentido Giroux realiza la siguiente reflexión:

*"La inercia escolar ha persistido en ignorar que existe esa "otra cultura". Nuestros alumnos están aprendiendo (...), leyendo y escribiendo en nuevos soportes. Han incorporado "al orden" su propio orden vital-cognitivo y decodifican la compleja composición de una sociedad telematizada. Los educadores están tratando con un nuevo tipo de estudiante forjado dentro de principios organizativos delineados por la intersección de la imagen electrónica, la cultura popular y una terrible sensación de indeterminación" (en Avendaño, 2005:66).*

Como señalan Pozo y Monereo (ob.cit.) se trata de un estudiante que, a partir del uso habitual de las TIC se apropia de determinadas herramientas y procedimientos, que constituyen nuevos modos de pensar: una pluralidad representacional (múltiples perspectivas para leer y transformar la realidad) y un uso integrado de códigos diferentes a los tradicionalmente presentes en la escuela; todo esto generaría un conocimiento integrado y multimediado que serviría de soporte a un pensamiento complejo. Pero que los nativos digitales hayan conseguido dominar de una manera práctica y funcional estas nuevas herramientas, no garantiza que a través de las mismas estén aprendiendo a pensar mejor o que todo aquello que leen y escriben sea potencialmente significativo para su formación. Más aún, creemos que es necesario intervenir desde los ámbitos de educación formal para potenciar los recursos que ofrece este nuevo escenario, así como guiar a nuestros estudiantes hacia mejores lecturas en pantalla y producción escrita en red.

Desde este lugar la concepción de un profesor que transmite información, y es el protagonista central de los intercambios entre los alumnos y los contenidos disciplinares, entra en crisis con la aparición del 'mundo conectado en pantalla'. Frente a los nuevos formatos representacionales el docente comenzaría a tener un papel de selector y gestor de los recursos disponibles, como tutor y consultor en las resoluciones de problemas en donde orientaría y guiaría el desarrollo de actividades, debates y discusiones. Debemos empezar a considerar a las TIC como una herramienta -física y simbólica- que permita pensar, sentir y hacer en lo individual y lo colectivo, como un instrumento psicológico que debe dar la posibilidad "para planificar y regular la actividad y los procesos psicológicos propios y ajenos" (Coll y Monereo, 2008:85). En otras palabras, necesitamos convertirnos educadores que puedan enlazar eficazmente culturas y cogniciones, que dominen ambos códigos y pueden coordinar sus diferentes recursos.

En esta nueva era muchos hablan de la ‘alfabetización digital’, Gilster (en Coll y Monereo) la define como *"la capacidad de comprender y usar la información en múltiples formatos y de fuentes diversas cuando se presenta a través de ordenadores"* (2008:38); capacidad que demanda ser desarrollada y utilizada en múltiples espacios, sean estos educativos, comunitarios, laborales y personales. Muchos autores, ponen énfasis en la idea de promover una formación integral del sujeto que demande realizar un uso contextualizado de los ordenadores, en palabras de Coll:

*"...las posibilidades que ofrecen las Tic para la enseñanza y el aprendizaje, como las normas, sugerencias, y propuestas de uso pedagógico y didáctico de las mismas, son siempre e irremediamente reinterpretadas y reconstruidas por los usuarios, profesores y alumnos, de acuerdo con las marcas culturales en las que se desenvuelven y de la dinámica de las actividades que despliegan conjuntamente en los centros educativos y en las aulas..."* (2008:39)

En este último planteo, queda claro que las innovaciones que se introduzcan en cada ámbito educativo tendrán especificidad de acuerdo a los recursos que se desarrollen y las necesidades que se planteen. En lo que resta de este escrito, nos centraremos en la descripción de algunas de las alternativas de trabajo, concretas y específicas, en la universidad pública, desde un punto de vista reflexivo acerca de los nuevos formatos de lectura y escritura que pueden promover mejores aprendizajes académicos. Asumimos una posición basada en las potencialidades de la inclusión de nuevos recursos a nuestra práctica, aunque reconocemos que esta propuesta no es excluyente de otros desarrollos posibles en el ámbito.

### **Propuestas para la inclusión de las TIC en la universidad.**

Los ámbitos universitarios se han convertido en uno de los escenarios centrales en la creación y difusión del conocimiento, aspectos fuertemente condicionados por los procesos de cambio tecnológico y socio-culturales, lo que está obligando a la universidad a revisar y redefinir su rol institucional, afectando la flexibilidad y actualización de los saberes ofrecidos, la formación profesional propuesta y la diversidad metodológica, entre otras. Ya sea por influencias socioculturales, por prescripción normativa o por iniciativa personal en cada docente, lo cierto es que las tecnologías de la información y la comunicación están ingresando de manera progresiva al aula universitaria.

En la enseñanza superior, es posible reconocer las potencialidades que estas tecnologías traen a la formación si consideramos que los usuarios tienen acceso a información actualizada (la cual se complementa e integra con otros recursos de uso habitual), generan propuestas comunicacionales diferentes y promueven procesos de comprensión mediados por estrategias de enseñanza diversificadas, pero al mismo tiempo pertinentes a los objetivos de aprendizaje. En este sentido, es importante promover una formación que considere las competencias de ‘alfabetización informacional’; en donde cada plan curricular brinde a los usuarios (docentes y alumnos) la posibilidad de desarrollar habilidades de: selección, comprensión, organización, evaluación y comunicación de información (Monereo y Pozo, ob. cit.). Aunque también se debe contemplar, tal como lo plantea Cassany (2006), que las NTIC demandan aprender un discurso particular y nuevas formas de relación entre los participantes. Esta alfabetización en los nuevos recursos tecnológicos implica necesariamente y como ya hemos señalado, el aprendizaje de nuevos formatos y herramientas para leer y escribir.



En el caso de los estudiantes universitarios podríamos hablar de un doble recorrido hacia la transformación de sus representaciones y creencias sobre la lectura y la escritura. Por una parte, deben aprehender los códigos propios de la cultura académica<sup>2</sup>; y por otra desenvolverse adecuadamente ante los condicionantes que ejercen las nuevas tecnologías. Ambos escenarios, la universidad y el contexto digital, demandan el acceso a una diversidad discursiva, con reglas propias de recepción y producción, donde los usuarios deben desarrollar distintas habilidades - metacognitivas, metadiscursivas, explicativas y argumentativas- para producir y comunicar lo que comprenden (di Stefano y Pereira, 2004). Creemos que una de las maneras de lograr estos objetivos es instalar desde los procesos de enseñanza determinados dispositivos tecnológicos que se integren de manera significativa al aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Shetzer y Warschauer (2000 en Cassany, ob. cit.) identifican tres grandes elementos que componen la alfabetización digital -entendidas como destrezas o habilidades, aunque para nosotros implican un cambio epistemológico en el pensamiento más allá del aprendizaje de una técnica-; los tres componentes incluyen: lo relativo a la *comunicación*, aquellas competencias para interactuar a través de los dispositivos tecnológicos, los cuales tienen un sistema alternativo de reglas y procedimientos que se definen en géneros nuevos y estructuras discursivas novedosas. Un segundo componente es el referente a la *construcción* a través de una nueva mirada del texto escrito que adquiere nuevos atributos como el hipertexto, el objeto multimedia y la construcción colaborativa y por último, la *investigación* que refiere a la búsqueda a través de la red, que implica aprender a buscar y leer información, moverse y orientarse en la estructura de cada sitio y los vinculados a este y saber evaluar críticamente los datos hallados.

A continuación, describiremos algunos de los recursos que podrían incorporarse al trabajo cotidiano en el aula universitaria; para ello hemos seleccionado tres propuestas que se identifican, cada una de ellas, con uno de los componentes de la alfabetización digital desarrollados por Shetzer y Warschauer (ob.cit): foro de discusión (comunicación), uso de la wiki (construcción) y uso de webquest (investigación).

Debemos decir, en primer lugar, que cada uno de los recursos señalados no potencia de manera excluyente el componente con el que lo asociamos en este trabajo, sino que las diferentes propuestas implican la mayor parte de las competencias necesarias para la alfabetización informacional (aunque con diferente grado de predominancia). En segundo lugar, nos parece necesario reconocer que todos los recursos se caracterizan, tal como lo hemos venido mencionando, por ser artificios que cambian nuestras percepciones y manera de comprender el mundo y a su vez por desplegar procesos de enseñanza-aprendizaje a través del desarrollo de clases virtuales. Para Duart *et al.* (2000) estas se definen por ser:

*“espacios de interacción humana en los cuales el espacio y el tiempo, como coordenadas reales para cada uno de los miembros de la comunidad, pueden relacionarse de forma asincrónica –sin coincidir en el espacio y en el tiempo- con las relaciones entre cada uno de los miembros y construir un auténtico (...) entorno virtual” (en Litwin, 2005:137)*

---

<sup>2</sup> Bocco, A. (2007) retoma la noción de “alfabetización académica” como el proceso que posibilita al alumno apropiarse de las prácticas de lenguaje y pensamiento específicas de la cultura académica y del discurso científico; así se sostiene la idea de que en la universidad es importante enseñar a leer y escribir en cada campo disciplinar como parte de los contenidos curriculares y al mismo tiempo contribuyendo al aprendizaje de los conceptos.

En cuanto a los recursos que se podrían mencionar dentro del componente de la comunicación encontramos: los foros de discusión, el chat, los correos electrónicos o e-mail, etc. Teniendo presente que nuestro propósito es repensar el uso y la inclusión de algunos de estos instrumentos en el ámbito universitario, nos focalizaremos en describir brevemente el **foro de discusión**, por considerarlo como uno de los medios ponderantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los foros, según Mansur “*constituyen un espacio de debate temático coordinado por un moderador, en tiempos asincrónicos (diferidos)*” (en Litwin, 2005:133); este espacio pretende hacer pública la palabra de los distintos usuarios, es decir que ofrece la oportunidad de comunicar y comprometerse con lo que uno comunica y dice, dejando plasmado parte de nuestra subjetividades en un "estado de palabra pública" (Moyano y Berruti, 2008).

Es un herramienta que permite generar un espacio de opinión e interacción, dirigida a la enseñanza y el aprendizaje, distinto al que se trabaja en las clases convencionales; aquí los sujetos intervinientes actúan como lectores activos de lo postulado por si mismo y por los otros. Son medios en los que la lectura y la escritura se convierten en los instrumentos principales para intercambiar saberes, expresar y negociar opiniones, creencias, reconstruir representaciones existentes y generar nuevas, así como también darle sentido a las vivencias propias y colectivas.

Es pertinente destacar el rol que adquiere el ‘moderador’ -docente- en estos nuevos entornos, quien debe tener como metas principales: decidir el modo y el momento apropiado para la intervención, generar comprensiones que impliquen aprender de modo significativo, guiar u orientar las conversaciones que se crean entre los distintos miembros, mediar y moderar las distintas propuestas o reflexiones planteadas por los participantes con el fin de ‘recapitular’ los desarrollado en el foro. Todo ello favorece a los alumnos dado que les permite organizar y dotar de coherencia los temas tratados, leer lo que los otros escriben e intentar que lo que uno escribe pueda ser comprendido por los otros. Aquí los alumnos se sumergen en una condición social “...*al leer y escribir textos se participa de una “comunidad textual”, un grupo de lectores (autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar...*” (Olson 1998 en Litwin, 2005:149)

Siguiendo la línea que propone el intercambio y la discusión en entornos virtuales y centrándonos en el componente vinculado a la construcción de conocimiento a través de la red, la web 2.0 nos ofrece la posibilidad de construir nuestros propios espacios de producción. Las opciones incluyen: el blog, las redes sociales (Facebook y similares) y la wiki entre otras alternativas. En este trabajo atenderemos a la herramienta **wiki**<sup>3</sup> como un recurso de aprendizaje colaborativo que puede utilizarse en la formación universitaria.

Esta herramienta permite, según Fainholc (s/d) “...*profundizar y recrear la definición conceptual y metodológica en la construcción del saber en [cada] disciplina, a través del trabajo colaborativo...*”(s/d:1). Lo anterior es posible porque una wiki es un sitio web que puede ser editado por varios usuarios, por medio de herramientas de navegación y edición con las cuales se puede crear enlaces, hacer modificaciones en los mismos, eliminarlos, todo ello “*preservando la historia del contenido en una escritura interactiva, efectiva (...) y colectiva*” (Fainholc s/d: 6)

La colaboración de los usuarios en la construcción colectiva y pública de determinados saberes parece ayudar a consolidar la conciencia social, ya que fortalecen los mecanismos de participación, las actitudes flexibles frente a los aportes de otros sujetos y el compromiso que nace de la pertenencia a grupos y comunidades definidas. Al mismo tiempo, las discusiones

---

<sup>3</sup> El ejemplo más conocido del uso de esta herramienta es “Wikipedia”, enciclopedia virtual de difusión masiva en la red. La palabra “wiki” es tomada del idioma hawaiano y significa “rápido”.

sobre determinados conceptos ayudan a profundizar la comprensión y la aplicación práctica en el área de conocimiento que se trate. El trabajo con la wiki se plantea desde una postura sociotecnológica del proceso educativo que implica: la interacción social virtual, la participación en construcción compartida, la colaboración distribuida y la negociación de significados (Fainholc s/d).

El docente generaría una serie de orientaciones iniciales a partir de las cuales los estudiantes trabajarían colaborativamente, logrando sucesivas y situadas aproximaciones conceptuales. Adquiere un rol de facilitador de las negociaciones de las posturas personales y colectivas, promoviendo la generación de una ‘red cognitiva colectiva’, para lo cual se requiere especificar los objetivos que han de ser alcanzados, el contenido a aprender y hacer una continua coordinación de las intervenciones de los participantes. El intercambio de discursos a través del diálogo, la discusión y el análisis, tanto del contenido como de los encuentros virtuales, permite al alumno autoevaluarse en sus producciones promoviendo actitudes de aprendizaje autónomo y metacognitivo. En síntesis, con el uso de las wiki se potencian los procesos de cambio conceptual y se generan aportes para un pensamiento analítico, dialectico, pragmático y conciliador.

El último de los componentes incluido en la alfabetización a realizar con las nuevas tecnologías, es el que se vincula a la investigación. Para el desarrollo de competencias en esta área, lo importante es que los usuarios dispongan de oportunidades para aprender a navegar en la red Internet, lo que implica, como ya hemos dicho, realizar búsquedas de información, seleccionarla y evaluarla de acuerdo a los objetivos que guíen el proceso de aprendizaje. Como una propuesta de trabajo para el aula de educación superior, nos parece interesante una estrategia de aprendizaje conocida como **webquest**. Tal y como la define Area Moreira (s/d) “... *el webquest es la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado a un proceso de trabajo desarrollado por los alumnos utilizando los recursos de la WWW<sup>4</sup>*”. Creada originalmente por Bernie Dodge (Universidad de San Diego), esta estrategia surge como una manera de trabajar con los alumnos para que sean capaces de navegar por la red con un objetivo claro, aprendiendo a seleccionar y recuperar datos de fuentes diferentes, desarrollando un pensamiento crítico (Dodge, 1998, en Area Moreira s/d).

Para describir más claramente esta propuesta, podemos decir que básicamente se trata de presentarles a los estudiantes un problema a resolver, junto con un grupo de recursos en Internet que han sido preseleccionados por el profesor. Se trata de una ‘exploración dirigida’ que finaliza cuando los alumnos construyen un producto de la investigación, que es comunicado a otros (puede ser un video, una página web, un exposición oral u otra producción). En este sentido, la realización de una webquest podría describirse como un proceso en el cual:

*“el profesor identifica y plantea un tópico/problema y a partir de ahí crea una web en la que presenta la tarea al alumnado, le describe los pasos o actividades que tienen que realizar, les proporciona los recursos on-line necesarios para que los alumnos por sí mismos desarrollen ese tópico, así como los criterios con los que serán evaluados” (Area Moreira, s/d: 3)*

Toda esta propuesta se especifica en una serie de etapas centrales que debe tener la webquest, según sus creadores: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión. No desarrollaremos aquí cada uno de estos elementos, aunque señalaremos algunas cuestiones fundamentales a tener en cuenta. Al proponer la tarea a los estudiantes, debe presentarse como

---

<sup>4</sup>Abreviatura de “World Wide Web”.

una actividad atractiva y desafiante, en la medida que motive a los alumnos y los identifique como implicados en una temática relevante. El producto que deben lograr al finalizar la tarea, debe ser alcanzable e interesante para los alumnos, ya que es una tarea que se desarrolla en un tiempo prolongado e incluye diferentes etapas. Como ya hemos dicho, los recursos de la web a utilizar por los estudiantes, son seleccionados previamente por el profesor, aunque el criterio de los alumnos sigue siendo muy importante a la hora de seleccionar la información pertinente, analizarla y utilizarla en función del objetivo que se persigue. Los beneficios de una propuesta de este tipo en el aula universitaria se vinculan a la posibilidad de potenciar en los alumnos el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones autónoma.

Por último, creemos importante señalar que este recurso (webquest) se evidencia como el más complejo e integrador de los diferentes aprendizajes a potenciar en la alfabetización digital. Si bien lo hemos ubicado en relación al componente de la investigación, necesariamente incluye actividades de construcción y comunicación de conocimiento, lo que la convierte en una herramienta completa y significativa a considerar en la planificación de clases para el aula universitaria.

### **Algunas consideraciones finales**

Luego del recorrido que hemos realizado en este escrito, desde las características del contexto actual, pasando por la influencia de las nuevas tecnologías en los procesos de lectura y escritura hasta las sugerencias realizadas para incorporar nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje en la universidad, reflexionamos, por último, sobre nuestro lugar como docentes en esta nueva era educativo-digital.

Ya sea que nos reconozcamos como usuarios competentes de estas nuevas tecnologías de la información o la comunicación, o bien nos observemos como ‘inmigrantes digitales’, podemos estar seguros de que estas nuevas maneras de representar y acceder al conocimiento forman parte indiscutida de nuestra formación y actualización profesional. Sin embargo, la incorporación de las nuevas tecnologías a las prácticas educativas no debería producirse de una manera directa e irreflexiva, sino siendo conscientes de que los nuevos recursos deben promover nuevas maneras de aprender y por ende, modificar las maneras de enseñar.

Dos cuestiones finales a considerar: en primer lugar, reconocer que las prácticas de lectura y escritura que nuestros alumnos llevan a cabo a través las formas comunicacionales que proveen las TIC, no atentan contra las maneras convencionales que les exigimos cumplan al momento de leer y realizar escritos académicos; son prácticas diferentes, no opuestas. El sentido de la enseñanza de las prácticas que llevan a insertarse en una nueva cultura académica como la universitaria, no está en desterrar las ‘malas costumbres’, sino en guiar a nuestros alumnos en la adecuación a las diferentes situaciones comunicativas. Lo mismo sucede con la lectura, fragmentada y veloz, selectiva y sintética que nuestros estudiantes usan en la red.

*“Se trata, también, de apreciar las conductas de un lector diferente, un lector hipertextual capaz de producir al mismo tiempo una diversidad de usos de lectura y de apropiación de textos y soportes” (Avendaño, 2005:111).*

En segundo lugar, además de generar actividades y tareas tendientes a promover el trabajo en y con recursos tecnológicos, comenzar a promover la gestión de los propios conocimientos y aprendizajes por parte de los alumnos. Monereo y Pozo (ob.cit.), señalan que para aprovechar las competencias del “nativo digital”, nuestro alumno de aquí en adelante,

deberíamos ofrecer instancias en que los estudiantes gestionen recursos, experiencias y creaciones, con el fin de lograr aprendizajes cada vez más autónomos. Esperamos que estas líneas constituyan un aporte para comenzar a pensar en la renovación de nuestras prácticas educativas, logrando posicionarnos de manera equilibrada entre la “*nostalgia conservadora y la utopía ingenua*” (Chartier 1997 en Ferreiro ob.cit)

## Referencias Bibliográficas

AGUILAR, Hugo: “Lectura, medios y subjetividad”. Curso de Posgrado *Crisis de la lectura: navegando entre la pantalla y el papel*, UNRC, 2009.

ÁLVAREZ BAELO, R. y Mayo Cantón, I.: “Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión”. *RIE. Revista Iberoamericana en Educación*. N° 50/7-10 e noviembre de 2009.

AREA MOREIRA, M. (s/d). Webquest. “Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet”. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías. Universidad de La Laguna. Consultado en Diciembre 2009.

En: <http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/>

AVENDAÑO, F. (2005): *La cultura escrita ya no es lo que era*. Rosario. Homo Sapiens.

BOCCO, A. (2007): “La construcción de los lectores”. En Biber, G. (comp.) *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y propuestas*. Córdoba. Educando Ediciones.

CASSANY, D. (2006) *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Ed. Anagrama. Cap. 1

COLL, C. y C. MONEREO (2008): “Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades”. En Coll, C. y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación Virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid, Morata.

COLL, C.; T. MAURI y J. ONRUBIA (2008). “La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso”. En Coll, C. y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación Virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid, Morata.

DI STEFANO, M. y PEREIRA, M.C. (2004). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En Carlino Paula (coord.) *Textos en Contexto 6. Leer y escribir en la Universidad*.

FAINHOLC, B. (s/d). “La apropiación de la wiki en educación superior. Estudio de un caso referido a la formación de profesores/as”. Consultado en Diciembre 2009. En: <http://www.cediproec.org.ar/new/archivos/La%20Apropiacion%20de%20la%20Wiki%20en%20educacion%20superior.doc>

FERREIRO, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de Cultura Económica.  
HÉRBRAD, J. *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*. FLACSO. Conferencia dictada en la Biblioteca Nacional. Buenos Aires. 2000. Material electrónico.

LITWIN, E. (s/d), *Las nuevas tecnologías y las prácticas de enseñanza en la universidad*. Consultado Diciembre 2009. En: <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp>

MANSUR, A. (2005). Los nuevos entornos comunicacionales. En Litwin, E. (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrortu.

MONEREO, C. y J. I. POZO (2008), “El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias”, En Coll, C. y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación Virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación* Madrid, Morata.

MOYANO, M. (2005) “La lectura y la formación de una ciudadanía activa”. Revista “*Voces*”. Universidad Nacional de Río Cuarto. N° 28. 2005.

MOYANO, M. y E. BERRUTI.: “*La resignificación del pacto pedagógico y las TICs en la modalidad de enseñanza presencial: nuevas identidades, nuevas subjetividades*”, Curso de Posgrado: Crisis de la lectura: navegando entre la pantalla y el papel, UNRC, 2009.

TREJO DELARBE, R (2001). “Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital”, *OEI. Revista Iberoamericana de Ciencia, Sociedad e Información*, 1 Septiembre. Consultado Diciembre 2009. En: <http://www.oei.es/revistactsi/nunero1/trejo.htm>