

Construcciones del sentido en torno a leer y escribir en estudiantes de nivel secundario... ¡El contexto sí importa!

Daiana Yamila Rigo¹

Daniela Ivana Kowszyk²

Erica Fagotti Kucharski³

Marta Piretro⁴

Recibido 16-4-2018

Aceptado 23-8-2018

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo comprender los sentidos y significados que estudiantes de los últimos años del nivel secundario construyen en torno a la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de conocimientos situados en el marco de contextos⁵ diversos. La investigación⁶ desde la que se parte, pretendió articular el pasaje entre la escuela secundaria y los estudios superiores desde el enfoque de las trayectorias educativas, a partir del supuesto de que las prácticas de lectura y escritura constituyen un aspecto clave en la configuración de dichas trayectorias. Se trabajó con

¹Universidad Nacional de Río Cuarto. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Contacto: daianarigo@hotmail.com

²Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal. Instituto Superior María Inmaculada. Contacto: dkowszyk@yahoo.com.ar

³Instituto Superior María Inmaculada Universidad Nacional de Río Cuarto. Contacto: ericakucharski

⁴Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal. Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza. Contacto: mpiretro@hotmail.com

⁵La palabra "contexto" en el presente escrito contempla los postulados socio-culturales, comprendiendo que los contextos se construyen a partir de interacciones entre los sujetos y los objetos culturales en el marco de complejas representaciones, sentidos y significados.

⁶Proyecto de investigación: *Enseñar y Aprender en las Ciencias Sociales. Una perspectiva para pensar las trayectorias educativas*. "II Convocatoria a proyectos mixtos e integrados de investigación educativa 2015-2017, fortaleciendo la vinculación docencia-investigación para transformar las prácticas educativas", Secretaría Académica-Secretaría de Ciencia y Técnica (UNRC) y Dirección General de Educación Superior (DGES)- Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

estudiantes de tres secundarios de la ciudad de Río Cuarto, dos grupos de escuelas de gestión estatal (una de ellas con la modalidad jóvenes y adultos), y otro grupo conformado por una escuela de gestión privada. La recolección de datos se llevó a cabo a partir de la implementación de un cuestionario sobre lectura, escritura y modalidades de estudio, conformado por preguntas abiertas y cerradas. Los resultados muestran que los estudiantes atribuyen diversos sentidos a la práctica de leer y escribir según se refieran a contextos académicos, de estudio, o cotidianos; asimismo, los estudiantes expresan que el libro y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) resultan recursos complementarios más que antagónicos en el proceso de aprendizaje mediado por la lectura y la escritura. Lo encontrado permite orientar un trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes e investigadores, que fortalezca estrategias de lectura y escritura ligadas a modalidades de estudio cada vez más satisfactorias; por eso, concluimos con un apartado que no sólo ofrece consideraciones finales sino también algunas orientaciones para pensar en propuestas de innovación.

Palabras claves: nivel secundario, sentidos, lectura, escritura, innovaciones educativas, contexto diverso.

Construction of sense around reading and writing in secondary level students... The context does matter!

Abstract

The objective of this paper is to understand the senses and meanings that students of the last years of the secondary level construct around reading and writing as tools for the appropriation of knowledge located within the framework of diverse contexts. The research from which it is part, intended to articulate the passage between secondary school to higher education from the educational trajectory approach, based on the assumption that reading and writing practices are a key aspect in the configuration of these trajectories. We worked with students from three secondary schools in the city of Río Cuarto, two groups of state-run schools (one of them with youth and adults) and

another group made up of a private management school. The data collection was carried out from the implementation of a questionnaire on reading, writing and study modalities, consisting of open and closed questions. The results show that students attribute different senses to the practice of reading and writing depending on whether they relate to academic, study, or daily contexts; likewise, the students express that the book and the ICT are complementary rather than antagonistic resources in the learning process mediated by reading and writing. What has been found allows to guide a collaborative work between teachers, students and researchers, which strengthens reading and writing strategies linked to more and more satisfactory study methods, that is why we conclude with a section that not only offers final considerations but also some guidelines for thinking in innovation proposals.

Keywords:secondary level, meaning, reading, writing, educational innovations, diverse context.

Introducción

Y la palabra, la palabra que no siempre podés tejer, pero que brota más viva, más ella misma, cuando te tiemblan las manos, y no podés redactarla, cuando no podés sujetarla o enredarla entre los hilos del lenguaje

Eda Nicola, 2016

El presente trabajo ofrece un breve recorrido por algunos aportes teóricos acerca de la lectura y la escritura como prácticas del nivel secundario, para luego recuperar la perspectiva de los estudiantes de ese nivel que participaron en la investigación. Partimos de considerar que leer y escribir no es tan simple como pareciera a primera vista, aunque muchas veces esta complejidad no es percibida como tal por los alumnos. Al menos esto surge en estudios previos (Rigo, Riccetti, Siracusa, 2018), donde encontramos que los estudiantes que ingresan al nivel superior de educación no reconocen como centrales las prácticas de lectura y escritura. Los procesos metacognitivos de los ingresantes no llegan a veces a dar cuenta de las dificultades de comprensión y de reorganización de la información que suelen aparecer en el

tratamiento de los textos, obstaculizando la toma de conciencia para repensar y monitorear las tareas que implican leer y escribir (Elisondo, *et. al.*, 2015).

Estas prácticas, complejas en esencia, se articulan con sujetos atravesados por una multiplicidad de situaciones diversas y, en este encuentro-desencuentro, se producen sentidos y se comparten ideas. Por estos motivos, se considera interesante y necesario abordar el estudio y la comprensión de la lectura y la escritura en el nivel secundario, desde los sujetos involucrados, con el objetivo final de orientar propuestas y prácticas educativas en vistas a su promoción.

En el presente estudio se recuperan en un primer apartado algunos aportes teóricos, para, en un segundo apartado, comprender aquellos sentidos y significados que estudiantes de los últimos años de tres instituciones de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto, construyen en torno a la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de conocimientos situados en el marco de contextos diversos. Finalmente, se presenta una discusión de los resultados en donde se reflexiona sobre el uso de las TIC en contextos académicos, así como la necesidad de repensar la relación entre las diversas disciplinas y la lectura y la escritura como modalidades privilegiadas para acceder a su estudio. Asimismo, se destaca cómo los estudiantes valoran leer y escribir como medio de expresión personal, en un espacio de cierta intimidad ligada a sus sueños y deseos. Lo que sugerimos es reflexionar sobre las posibilidades de articular estos diversos propósitos de la lectura y la escritura, en un esfuerzo que pueda acercar las demandas escolares a las prácticas y sentidos que estas asumen en los contextos cotidianos de los estudiantes.

Marco teórico

Comprender la manera en que los sujetos perciben, viven y sienten sus prácticas sociales, en este caso prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria, es poner el acento en las significaciones -efectos de sentidos- que se van construyendo en la vida cotidiana; lo que en términos de Bourdieu (1991) sería el *sentido vivido* que los sujetos construyen en el juego social de sus múltiples interacciones. En palabras de Ferullo de Parajón (2006), definir significaciones como efectos de sentido que se dan en las

producciones humanas, es poder pensar esas significaciones que instituyen lo social de manera contextualizada. Esto da la posibilidad de que entren a jugar el tiempo y el espacio en sus singularidades, en tanto efectos sobre las subjetividades que en ellos habitan.

En este marco, pensamos a la lectura y la escritura como prácticas sociales, que toman sentidos diversos en función de los actores y de los contextos, sin desconocer que las condiciones sociales, institucionales y grupales, se configuran como factores que inciden o se anudan en las producciones de significado que los sujetos y grupos situados en entramados sociales, históricos y espaciales, elaboran. Es decir, que las percepciones que los estudiantes de nivel secundario construyen en torno a las actividades de lectura y escritura, tienen como asiento los acontecimientos que tiñen los procesos de aprendizaje que se definen como acciones instituidas, pero también desde la cotidianeidad de leer y escribir.

Al respecto, Lerner (2003) plantea que la lectura y la escritura pueden tener diferentes intencionalidades, que delimitan de alguna manera los sentidos que los sujetos van elaborando. Por un lado, reconoce el propósito *didáctico* que hace referencia a los conocimientos que el estudiante necesita construir para utilizarlos en su vida futura. Por otra parte, el propósito *comunicativo* que permite contactarse con otras personas, conocer otros mundos y reflexionar sobre lo propio en busca de nuevas perspectivas o miradas. La escuela debería articular estos propósitos para facilitar un aprendizaje significativo de las prácticas de lectura y escritura por parte de los adolescentes.

En este sentido, Borsani (2015) postula una contradictoria dualidad; nadie *aprende* a leer y a escribir solo, tampoco se *enseña* a leer y a escribir. En palabras de la autora:

Podríamos pensar que su enseñanza no produce, o al menos no garantiza, su aprendizaje [...] no es el objeto a conocer, la forma en que se lo presenta, ni los métodos que se proponen, lo que genera el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino el proceso creativo, constructivo y reflexivo del futuro escritor el que produce el conocimiento. O sea que el aprendizaje depende de lo que cada sujeto puede hacer en relación a ese objeto de conocimiento y sus complejidades mediatizado por otro (Borsani, p. 31).

Es decir, el aprendizaje de la lectura y la escritura se produce a partir de una actividad profunda que implica al sujeto en un intercambio cognitivo con los portadores de texto y con todo aquello que constituye la cultura escrita (Borsani, 2015). En este

proceso de construcción, Lerner (2003) propone pensar a la escuela como comunidad de lectores que recurre a los textos, para dar respuestas a problemáticas emergentes del contexto aula, para resolver situaciones complejas o bien para encontrar información que habilite comprender el objeto de estudio, y buscando a la vez argumentaciones para debatir posiciones con las cuales se está comprometido o, por el contrario, se consideran injustas. A la par, la autora propone construir una comunidad de escritores, donde los estudiantes tengan la posibilidad de producir sus propios textos, externalizar sus ideas, plasmar sus justificaciones e invitar a otros a leer sus mundos, perspectivas y puntos de vistas. Se trata en definitiva de pensar a la escuela como ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas, donde leer y escribir sean herramientas poderosas que permitan repensar el mundo, reorganizar el propio pensamiento y recorrer otras realidades.

Por su parte, Rosli (2016) realiza un recorrido por diferentes textos que dan cuenta de cómo impactan en la escolaridad y en la educación los procesos de lectura y escritura según la función atribuida a los mismos, función reproductiva del conocimiento, o función epistémica (producir conocimientos)⁷, proponiendo que ambas prácticas pueden combinarse y aprovecharse pedagógicamente. En la misma línea, Brito (2008), en una investigación⁸ concluye, entre otros aspectos, que en las instituciones educativas predominan las propuestas escolares que tienden a la repetición y automatización por sobre aquellas que estimulan la implicación personal de los estudiantes en la escritura, y que supongan una interpelación cultural y cognitiva.

Son esta multiplicidad de prácticas, definiciones, propósitos e intencionalidades, las que suponemos tienen un papel clave en los sentidos que los estudiantes de nivel

⁷ Por ejemplo, cuando se identifican ideas principales o se responden preguntas sobre el contenido de un texto, se hace un uso reproductivo; en tanto que, cuando se analizan críticamente los textos o las producciones propias, considerando distintas interpretaciones posibles, buscando comprender el significado de estos, se enfatiza la función epistémica (Rosli, 2016).

⁸ “Se trata del proyecto ‘Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones’, desarrollado entre 2005 y 2007 en el marco del Programa Áreas de Vacancia del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica. El trabajo fue coordinado desde el Área de Educación de FLACSO (con dirección de Inés Dussel) y contó con la participación de investigadores provenientes de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional del Comahue y la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. La muestra estuvo integrada por 24 escuelas secundarias de Salta, Ciudad de Buenos Aires, La Plata y Neuquén, representativas de los diferentes sectores sociales, tipos de gestión y modalidades” (Brito, 2008, p. 2).

secundario toman en consideración para vincularse con la tarea de leer y escribir, mediada por recursos y motivaciones que, `ligadas al contexto de producción`, nos permiten trazar propuestas educativas innovadoras.

Metodología

Durante los meses de septiembre y noviembre del año 2016, se implementó un *questionario de lectura, escritura y modalidades de estudio*, a grupos de estudiantes de los últimos años pertenecientes a tres escuelas secundarias⁹ de la ciudad de Río Cuarto. Específicamente, participaron tres cursos de estudiantes de una institución de nivel secundario de gestión estatal con modalidad jóvenes y adultos (Centro de Enseñanza de Nivel Medio para Adultos - CENMA), ubicada en el centro de la ciudad (n=45), dos divisiones de una escuela secundaria de gestión estatal, localizada en el sector norte (n=52), y un curso de una escuela secundaria de gestión privada, situada en el macrocentro (n=34). El muestreo fue, por conveniencia, sin criterios previos preestablecidos, quedando la muestra conformada por un total de 131 estudiantes.

El proceso de investigación se realizó considerando pautas éticas básicas para la investigación en Ciencias Sociales (confidencialidad, anonimato, etc.)¹⁰. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes para la recolección y publicación de los datos.

El cuestionario fue elaborado por el equipo de investigación, el cual quedó conformado por preguntas abiertas y cerradas relativas a datos socio-demográficos, frases incompletas y preguntas de opción múltiple.

A partir de la sistematización y el análisis de datos se formularon diversas categorías de análisis. En este artículo se comparten algunos de los testimonios

⁹ Si bien el cuestionario también se suministró a estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en esta oportunidad sólo se comparten algunos resultados obtenidos en las escuelas secundarias. Los colegios en los cuales se implementó el cuestionario eran instituciones asociadas en el proyecto de investigación, siendo algunos de sus docentes miembros integrantes del mencionado proyecto.

¹⁰ Definidos por organismos nacionales como el CONICET e internacionales como la UNESCO: "Proposiciones para una ciencia y una tecnología socialmente responsables". Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/proposiciones-para-una-ciencia-y-una-tecnologia-socialmente-responsables.pdf> - "Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos". Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

ofrecidos por los estudiantes a través del abordaje de dos categorías que se denominaron *Rutina vs. Placer: el contexto como mediador de sentidos* y *Complemento contemporáneo: el libro y las TIC*.

Se utilizó para ello el *método de comparación constante*. Éste supone la codificación y comparación simultánea de los datos para ir desarrollando conceptos. Según Taylor y Bogdan (1996), mediante la comparación continua de los datos, se refinan los conceptos, se identifican sus propiedades, se exploran sus interrelaciones y se los integra en una teoría coherente. Se leen y se comparan las transcripciones de los testimonios a fin de identificar segmentos de lo expresado por los entrevistados que compartan una misma idea. A cada idea se le da una denominación (un código), posteriormente se separan los fragmentos que dan cuenta de un mismo código y se los reordena en una matriz que reúne en un mismo soporte, por un lado, los casos, y por otro, las categorías de análisis.

Resultados

Los resultados se organizan en torno a dos grandes categorías que muestran los sentidos y significados que estudiantes de nivel secundario construyen en torno a las prácticas de lectura y escritura.

Se destaca que el propósito no es resaltar similitudes o diferencias entre las tres instituciones que conforman la muestra; por el contrario, las voces de los estudiantes revelan las construcciones compartidas que definen las atribuciones y percepciones que los estudiantes construyen.

Rutina vs. Placer: el contexto como mediador de sentidos

En esta categoría se sintetizan las percepciones que los estudiantes crean sobre la escritura y la lectura en diversos entornos, y los sentidos que atribuyen en lo académico y lo cotidiano.

La escritura y la lectura son partes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la percepción respecto de su complejidad es variable en función del contexto. Los estudiantes consideran que *escribir* para la escuela es diferente que hacerlo fuera de la misma, asociado a las mayores exigencias y a la imposición de los temas sobre los que hay que redactar. Relacionan la escritura en el colegio con algo más formal, correcto, “*otro grado*” de escritura, importante, “*algo honorable*”. Algunos expresan: “*No puedo escribir como le escribo a una amiga*”, “*No es igual una carta para un familiar que un texto escolar*”, “*se dedica diferentes tiempo*”, expresiones que aparecen entre las respuestas dadas a las preguntas abiertas del cuestionario. También remiten a la necesidad de ser más prolijos, precisos y a respetar consignas. Sólo en un caso se hizo referencia explícita al vínculo entre escritura y aprendizaje: “*No es lo mismo escribir por escribir que escribir para aprender*”, aludiendo a la función epistémica de la escritura, imprescindible en los procesos de aprendizaje, pero con frecuencia invisibilizada.

En relación con la posibilidad de escribir un texto dentro del ámbito escolar, la mayoría indica que se trata de un aprendizaje que proyectan hacia el futuro, como competencia a desarrollar para el desempeño de roles venideros. No obstante, aparece fuerte la idea de aburrimiento y, aunque en menor medida, también emergen razones ligadas al desinterés.

La diferencia entre el placer y la obligación aparece claramente explicitada cuando se les consulta si es lo mismo *escribir para la escuela o fuera de ella*. Más de la mitad marca la opción por la diferencia. Aluden a las pautas formales que se imprimen en un texto para el colegio, como por ejemplo la ausencia de un destinatario y de objetivos claros. Al respecto, Alvarado, *et al.* (2006), retomando a Charolles (1986) (no figura en las Referencias Bibliográficas), postulan que una de las razones del fracaso de la enseñanza de la escritura es la artificialidad de estas prácticas en las situaciones escolares, asociadas a temáticas que no suelen ser interesantes ni cercanas a los intereses de los alumnos, porque no se delimitan situaciones de escritura diversas, que exijan investigar las características de distintos géneros o clases de textos.

Percepciones similares giran en torno a la *lectura*, al reconocer diferencias entre la que acontece en la escuela y fuera de ella. Llama la atención que una de las

diferencias establecidas radica en concebir que leer al interior de la escuela supone una lectura en público, leer para otros, y en este sentido, estar expuestos a mayor presión o nerviosismo que si lo hicieran fuera de la misma; algunos estudiantes consignan: “tenés que leer para todo el colegio”, “no es lindo leer frente a personas desconocidas”, “leer por obligación y no por gusto”. De este modo, al aludir a la escuela prevalece una concepción de lectura más bien pública, antes que privada, de acuerdo con las categorías ofrecidas por Lerner (2003)¹¹. La lectura solitaria que se desarrolla en la intimidad parece quedar relegada, según los estudiantes, al ámbito extraescolar.

Asimismo, en relación con la lectura, los estudiantes aluden nuevamente a la dicotomía *obligación vs. Placer* para precisar las diferencias entre hacerlo en casa o en el colegio. La lectura fuera del hogar se percibe ligada a motivaciones personales, gustos, preferencias y al tiempo de ocio, “que pasa más rápido”. Además, este interés por la lectura fuera de las paredes del aula se asocia a la lectura como la posibilidad de acceder a otros conocimientos y saberes no repetitivos, pero fundamentalmente, porque entretienen y generan mayor interés que los textos académicos.

Las motivaciones que se ligan a uno u otro entorno, ponen de manifiesto que leer para cumplir genera mayormente emociones negativas, mientras que leer por placer dispara sentimientos positivos. Csikszentmihalyi (1990) habla del estado del *fluir*, para definir un estado en el que la persona se encuentra completamente sumergido en una actividad orientada al placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos, se suceden sin pausa. Un estado parecido es percibido por los estudiantes cuando mencionan leer por placer fuera de la escuela, donde el tiempo pasa a mayor velocidad, actividad durante la cual pierden la noción del tiempo y experimentan una enorme satisfacción. Los procesos de leer y escribir dentro de un contexto académico, según estos estudiantes, se vivencian como prácticas en las cuales se requiere más tiempo (o el tiempo pasa más lento) y son menos gratificantes.

¹¹Considerando una perspectiva histórica, Lerner categoriza a la lectura en prácticas que, en un primer momento fueron intensivas (se leían pocos textos y de manera profunda) para luego transformarse en extensivas (abierta a una variedad de textos y más superficial). Estas modalidades se correspondían con otra variable, puesto que podían tener lugar en forma pública o privada. Hoy es más frecuente observar esta última forma de lectura, si bien existen también las prácticas públicas en donde la lectura resulta generalmente compartida.

Quizás estas percepciones del tiempo puedan ser interpretadas desde las categorías conceptuales de Ricoeur (2007), que aluden al tiempo objetivo y subjetivo, o la velocidad con que se siente pasar el tiempo. Tiempo subjetivo o psicológico, que hace referencia al fluir ininterrumpido de los pensamientos y que, al configurarse como duración, es ajeno a los parámetros que miden el tiempo cronológico u objetivo (Martín Jiménez, 1988). En este sentido, la sensación de que el tiempo ‘pasa volando’ va unida a prácticas de lectura y escritura que los estudiantes asocian al gusto y al placer, más que a la obligación que se imprime en las paredes del aula. Asimismo, coinciden estas nociones de tiempo, con las distinción que Rosenblatt (2002) hace entre lectura estética -donde el lector se centra en los sentimientos, ideas y atribuciones de sentido personales que se vivencian durante la lectura-, y eferente -donde el objetivo del lector se centra en los aspectos públicos y epistémicos del significado-.

Tal como Terry (2012) formula, el parecido con el uso social de la lectura en la escuela es realmente escaso. Mediada por la transposición didáctica, se aleja de la realidad y resulta complejo encontrar coincidencias; aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social, porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje. Muchas veces la lectura se sitúa en ausencia de un para qué y de objetivos explícitos ligados al placer; se lee para ser evaluados, sin un propósito que se conozca y se valore más allá de una calificación.

Complemento contemporáneo: el libro y las TIC

En esta categoría se resumen las percepciones de los estudiantes respecto a los obstáculos principales que tiñen los procesos de lectura y escritura, desde una perspectiva que pretende mostrar qué herramientas utilizan para avanzar hacia la superación de las dificultades que encuentran en las tareas de leer y escribir en los contextos académicos, haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información.

Si bien las preguntas consultaban sobre las dificultades en la lectura y escritura a nivel general, las respuestas se circunscriben a la escuela. Entre las dificultades a la hora de *escribir*, tres son los aspectos claves que remarcan los estudiantes: la redacción, la

ortografía y la caligrafía; exponen la dificultad de organizar y dar estructura a un escrito, tener en claro el para qué y qué escribir, es decir, el destinatario y el objetivo. Asimismo, indican que la escritura grupal es mucho más compleja y reconocen, unos pocos estudiantes, que para escribir hay que dedicar tiempo.

La mayoría de los estudiantes relacionan las dificultades al nivel de complejidad de los textos de asignaturas específicas, por ejemplo, Filosofía, Teología, Ciencia Política, Física o Química, aludiendo a razones de comprensión e interpretación, pero que, además, suponen un vocabulario complejo ligado al campo de producción. En menor medida mencionan los textos largos, o de poco interés, como factores que asocian a la dificultad de un texto. Se inclinan por aquellos textos que presentan imágenes que soportan la comprensión, que tienen una buena organización interna, y que están escritos en un lenguaje claro.

Recuperando los inconvenientes relacionados con la redacción y la organización del escrito, los estudiantes señalan: “Siempre se me vienen a la cabeza muchas cosas”, “es difícil expresarlo”, “pienso en muchas cosas”, lo que es percibido por un grupo de alumnos como algo *tedioso*, que impulsa a que la mayoría de los estudiantes se consideren como personas que escriben poco.

Con respecto a las soluciones para poder avanzar en la lectura y escritura en las tareas escolares, al ser consultados por el uso de las TIC, los estudiantes mencionan que recurren a nuevas herramientas que, conectadas a Internet, ofrecen andamios para sostener y concluir la actividad, al expresar: “Sí, muy a diario, Google, Youtube, para buscar información”, “Para buscar palabras o información que no entienda”, o “Cuando no se entiende el material”. Esto da cuenta de que las utilizan frecuentemente para navegar si están estudiando, para sacarse dudas, buscar significados de palabras, información, o escribir trabajos.

En sus respuestas emerge la incorporación de las nuevas tecnologías asociada a la idea de *leer* desde las pantallas: “*uso mucho mi teléfono*”, “*busco en internet*”, o usar recursos audiovisuales, “*veo muchos documentales antes que leer*”, como alternativa a leer un texto impreso. Son estudiantes que utilizan computadoras, *netbooks*, celulares para todas las materias, sobre todo para aquellas en las que perciben mayor dificultad, tales como Química, Física, Historia, Política, Teología. Apelan a *Wikipedia* para

buscar información, complementar la lectura, o encontrar respuestas diferentes a la del libro, como modo de favorecer la comprensión.

En este contexto, tal como lo plantea Martín Barbero (2002), estas prácticas, de soluciones ligadas a las TIC, definen un aprendizaje que, fundado menos en la dependencia del adulto, se sitúa en la propia exploración que los estudiantes realizan en el nuevo mundo tecnocultural caracterizado por la imagen, la sonoridad, el tacto y la velocidad.

Ostria González (2000) menciona que la complementariedad que se observa en las prácticas de lectura y escrituras tradicionales sostenidas por las TIC en los estudiantes de nivel secundario de educación, responde a una cultura en que las fuentes de información, las formas de conocimiento y los modos de lectura se multiplican, y el libro deja de ser el lugar privilegiado del conocimiento. El autor supone que quizás la actual crisis educativa respecto a la lectura y escritura no tenga tanto que ver con la incorporación de las nuevas tecnologías en sí, sino con los profundos cambios que ellas implican, puesto que significan un continuo e inestable proceso de reorganización y reubicación de saberes y sistemas de codificaciones. Tal proceso involucra cambios en los modos de leer, no siempre advertidos entre quienes piensan a la lectura únicamente ligada al libro y no tanto desde la pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan. Los estudiantes que participaron de la investigación muestran la iniciativa de incluir las TIC, más allá del libro, como fuente de información y aprendizaje, aunque perciben que desde la propuesta formal aun su inclusión no está pensada.

Desafío que no hace más que reclamar la necesaria incorporación de nuevas alfabetizaciones a la alfabetización académica, tal como lo formula Ferreiro (2011) cuando afirma que la revolución informática es mucho más que la escritura a través de un teclado o la lectura a través de pantallas. En el ámbito educativo no se trata únicamente de buscar información sino de hacer algo con ella, transformando la información en conocimiento; en ese sentido, la escuela tiene como reto definir cuáles son las habilidades requeridas para la búsqueda informática, delimitadas en el concepto de alfabetización digital o informacional, entendida como la capacidad para identificar necesidades de información, localizar y evaluar su calidad, almacenar y recuperar datos, y utilizar la información para crear y comunicar conocimiento (UNESCO, 2009).

Discusión final y orientaciones sobre posibles propuestas

Recuperando lo analizado hasta aquí, y siguiendo el planteo de Ferreiro (2011), podríamos preguntarnos: ¿cómo hacer para que la información que circula en el aula se transforme en conocimiento? Los comentarios de los estudiantes nos habilitan a decir que apelan a las TIC en términos de recursos de información, lo que de acuerdo a Cacheiro González (2011), posibilita obtener datos e información referida a una temática, que la complementa o la amplía; se trata de una sobreinformación accesible al estudiante que permite disponer de conocimientos en diversas fuentes y formatos multimedia (algunos de estos recursos son las webgráficas, las enciclopedias virtuales, bases de datos online, herramientas web 2.0 -*youtube, slideshare*-). Los estudiantes dicen, por ejemplo, buscar videos que les ayuden a entender los temas abordados en las asignaturas, o buscar información en *wikipedia*. Si bien cuentan con los dispositivos tecnológicos necesarios, no se observan otros usos diversificados que permitan apelar a las TIC en términos de recursos de colaboración, vinculados a la participación en wikis, blogs y trabajos colaborativos en línea, o bien recursos de aprendizajes, siguiendo la clasificación de Cacheiro González (2011), a partir de los cuales se hace un uso didáctico de contenidos y actividades con la expectativa de que se puedan desarrollar mejores aprendizajes (repositorios de recursos educativos, tutoriales interactivos, cuestionarios *online*, *ebooks*, entre otros).

Apelar a las TIC con fines didácticos que trasciendan la búsqueda de la información, requiere de dispositivos pedagógico-didácticos, es decir, de una mediación docente, por lo menos en algunos momentos, que tendrán que ver con la propuesta que se les haga a los alumnos, en donde los grados de autonomía irán variando.

Hace ya más de una década, Cassany (2000) sostenía que en la tarea de alfabetizar debiera darse prioridad a lo digital sobre lo analógico, o bien entrar en un plano de igualdad de importancia. Para tal fin, el autor efectúa propuestas concretas para llevar adelante en el aula, sugiriendo un equilibrio entre lo analógico y lo digital. De este modo, alude a la vigencia de la escritura en soporte papel, como género manuscrito,

visto, por ejemplo, en tarjetas de regalos, dedicatorias, notas; como producto final de recepción (libros, cartas, entre otros), y como tarea complementaria a la escritura digital (anotar ideas antes de introducirse en la computadora, hacer esquemas sobre el papel, revisar un borrador impreso).

Entendemos que el valor epistémico de la escritura merece ser abordado por cuanto promete mejores formas de alcanzar los contenidos disciplinares que los estudiantes necesitan, tanto para llegar a apropiarse con mayor interés de lo que se propone en la escuela, como para sus proyectos futuros, ya sea de estudio o de trabajo.

En este sentido, es significativa la cantidad de estudiantes que establecen una relación entre sus potencialidades o gustos para escribir, que a veces está asociada a la disciplina en cuestión. Aprender contenidos de una disciplina supone incorporar conceptos y métodos junto al uso de lenguajes específicos. Cuestiones relativas al contenido y a los propósitos de escritura (desarrollo conceptual, adecuación a la situación comunicativa, modos de argumentar considerados válidos, jerarquización de ideas, etc.) son inherentes a determinadas prácticas discursivas y adquieren ciertas particularidades de acuerdo con la disciplina (Carlino, 2013).

La escritura no es sólo un canal de comunicación para transmitir ideas elaboradas con anterioridad, sino un instrumento para producir ideas, es decir, una actividad lingüística, cognitiva, que permite repensar lo que se escribe y originar ideas nuevas, con lo cual la escritura tiene implicancia en la comprensión del contenido disciplinar que se esté abordando y que los docentes deben ayudar a comprender. "Numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición" (Lowenthal, Murray y Odell, en Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44).

Así, y en esta línea de pensamiento, podemos interpretar que no es casual que los estudiantes mencionen entre sus dificultades para escribir, aspectos relativos a la propuesta que hace el profesor de cada una de las materias. Se reclaman ayudas pedagógicas que los orienten a escribir textos específicos de las diversas disciplinas, en el que la consigna juega un papel crucial al instalar las condiciones de la situación comunicativa en la que un escrito se puede situar: los propósitos de la escritura, el tema, la audiencia o el destinatario, entre otros.

Estudios realizados en el mundo anglosajón concuerdan con los efectuados en nuestro país (Fernández y Carlino, 2010), dando cuenta de una importante brecha entre el nivel superior y el secundario, en lo referido a las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en cada uno de los niveles; distancia que se traduce en significativas dificultades en el ingreso al nivel superior, especialmente de aquellos que se encuentran más ajenos a la cultura universitaria.

Esta es una de las razones fundamentales por las que la escuela secundaria tiene que repensar constantemente las tareas que solicita. La mayoría de los entrevistados en la investigación de Fernández y Carlino (2010), aluden a prácticas basadas en modelos memorísticos y transmisivos, precisando además que las actividades demandadas son de baja complejidad, con el uso de una única fuente textual, y con escasa o nula propuesta de composición escrita. Pareciera que aprendizajes basados en modalidades reproductivas conducen a cierta superficialidad, restando posibilidades de enfrentar a los estudiantes a trabajos de mayor elaboración y organización de contenidos.

Se rescata además que a lo largo de este trabajo pudimos observar el vínculo que los estudiantes establecen entre escritura, subjetividad y construcción de la identidad adolescente, cuando aluden a espacios extraescolares en los que el disfrute es lo que prima. Muchos jóvenes se encuentran con la escritura como espacio placentero, para expresar lo que sienten y lo que son. Quien escribe puede llegar a conocerse a través de la lectura y la escritura.

En la literatura en particular nos encontramos las palabras de hombres y mujeres que permiten a veces que se exprese lo más íntimo que hay en nosotros, que hacen surgir a la luz del día aquel, aquella, que no sabíamos todavía que éramos. Palabras, imágenes, en las que encontramos un lugar para nosotros, que nos dan acogida, que dibujan nuestros rasgos (Petit 1999, p. 71, cit. en Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba, DGES, 2016).

Pensar la propia vida con ayuda de la escritura de textos creativos es un derecho. Y esto también tiene que ser considerado, atendido y enriquecido por nuestras prácticas pedagógicas porque, justamente, acompañar a los estudiantes tiene que ver con hacer lugar a eso que son, a lo que traen y lo que sueñan.

Una de las modalidades que entendemos ha hecho lugar a esta perspectiva es aquella que se ha ocupado de abordar las prácticas de lectura y escritura a partir de la

dinámica de taller. Esta se distancia de la formulación de consignas orientadas a la resolución de simples ejercicios, para proponer situaciones problemáticas a resolver por medio del habla, la escucha, la lectura o la escritura, en donde el docente se posiciona más como coordinador que como evaluador.

Los talleres de escritura, que ya tienen su tradición en la escuela secundaria en nuestro país, en espacios extracurriculares, o bien dentro de la actividad áulica, se orientan a la producción de escritura literaria, considerando especialmente los conocimientos culturales de los alumnos, así como sus saberes sobre la lengua, los textos y la literatura, para poner finalmente como foco de reflexión sus propias producciones. Esta modalidad está contemplada también en el Diseño Curricular del ciclo básico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (2011, en Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior - DGES, 2016), en la cual el intercambio dialógico y el aprendizaje a través del disfrute y la emoción, configuran una comunidad de hablantes, lectores y escritores que aprenden con sentido. El taller ofrece la posibilidad de llevar adelante procesos de metacognición, de hacer borradores, reformular y tomar decisiones sobre el género, el registro buscado y los efectos que se intentan producir en el lector.¹²

Finalmente, el recorrido realizado en este trabajo ha llevado a articular las prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria con aspectos tan relevantes como el aprendizaje de las disciplinas específicas, las modalidades en que los estudiantes utilizan las TIC en dicho aprendizaje, y la forma en que éstos conciben a la lectura y la escritura como vías de conocimiento de sí mismas; en definitiva, a comprender cómo se vinculan con la lectura y la escritura cuando aprenden, estudian o expresan sus sentimientos y pensamientos. Cargadas estas valoraciones que construyen los estudiantes, de disfrute o placer según se refieran a contextos académicos o cotidianos, se relacionan gran parte en cómo se configuran el transitar por la escuela secundaria y, muy posiblemente, sus trayectorias educativas futuras.

¹² Cabe destacar que en la Provincia de Córdoba se transitó recientemente, entre los años 2014 - 2015, por una experiencia de talleres compartidos entre docentes de nivel secundario y de nivel superior, que involucraron a alumnos de escuelas secundarias, cuyo proyecto compartido fue abordar la escritura de "invención", también llamada creativa, de ficción o literaria, de acuerdo a la opción conceptual adoptada (Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior, DGES, 2016)

Para los jóvenes, entonces, la lectura y la escritura pueden representar diversas posibilidades: académicas, de esparcimiento, de intercambio con otros, de reflexión sobre la propia vida, etc. Estos sentidos atribuidos a sus prácticas no son excluyentes, sino que pueden articularse y complementarse en diferentes momentos de la vida cotidiana y por qué no, académica. No obstante, los datos de la investigación reflejan que los sujetos encuestados señalan una brecha en este aspecto. El desafío de la escuela es proporcionar herramientas para un desarrollo más integral y seguramente más satisfactorio, habilitando la posibilidad de ligar el placer que puede generar el aprendizaje con las exigencias institucionales.

Referencias

- Alvarado, M., Bombini, G., Cortés, M., Gaspar, M. del P. y Otañi, L. (2006). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Borsani, M. (2015). *Aprender y enseñar a leer y a escribir: sus controversias*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brito, A. (2008). Leer y escribir en la escuela media: Una práctica desigual. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5911/ev.5911.pd
- Cacheiro González, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 69-81.
- Carlino, P. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media*. Informe final. 08. Serie estudios nacionales. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Revista Lectura y vida*, 21, (4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Elisondo, R., de la Barrera, M. L., Rigo, D., Fagotti Kucharski, E., Kowszyk, D., Ricetti, A., y Siracusa, M. (2015). Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de educación superior. Innovación y mixtura en una experiencia de investigación. *EFI: Educación, Formación e Investigación*, 1 (2), 1-20. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7153/7036>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura en la universidad y las de la escuela secundaria?. *Revista Lectura y vida*. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/fernandezycarlino2010enquesediferencianpdf-k6l7I-articulo.pdf>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando?. *Educação e Pesquisa*, 37 (2), 423-438. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>
- Ferullo de Parajón, A. (2006). *El triángulo de las tres P: psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamericana, Revista de Cultura*. Recuperado de <http://campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Martín Jiménez, A. (1988). El tiempo objetivo y el sistema de mundos posibles en el texto narrativo. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (5), 37-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799189>
- Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior (DGES). (2016). *La escritura de invención en el aula del secundario ...de profesor a profesor*. Recuperado de

- <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1096/de%20profesor%20a%20profesor.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Nicola, E. (2016). *Detrás del aire*. Buenos Aires: Huesos de jibia.
- Ostria González, M. (2000). Enseñanza de la literatura en los tiempos que corren. *Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, (14). Recuperado de <https://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/14/tx26mostria.html>
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración*. (6a.ed. en español). México: Siglo XXI Editores.
- Rigo, D., Riccetti, A. y Siracusa, M. (2018). Trayectorias educativas de ingresantes al Profesorado en Educación Física: entendiendo a la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas. En p. Mercado, *et. al.*, (Comps.) *Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento* (pp. 95-108). Universidad Nacional de Córdoba: Editorial FFyH. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1248> ISBN 978-950-33-1413-5
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición textual. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terry, M. (2012). *La lectura y la escritura en la escuela*. Textos para compartir. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- UNESCO (2009). Acerca del Programa Información para Todos. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and->

[information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy/](#)