

PLANTILLA: Formato de Ponencias

- **Apellido y Nombre de los/as autores/as.**
ROIG, ALICIA NOEMÍ
- **Institución/es.**
UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES
- **Dirección/es de correo/s electrónico/s.**
aliroig@yahoo.com.ar
- **Eje en el que se inscribe.**
Escuela media y prácticas con tecnologías digitales
- **Tipo de comunicación**
Informe de investigación
- **Abstract**

Este trabajo reseña los avances de mi investigación como becaria por el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, cuyo objetivo es el análisis comparativo e interpretativo de una selección de textos que aportan información en relación con los abordajes retóricos, compositivos y lingüísticos de los problemas de escritura y TIC, en la producción de diversos géneros discursivos y académicos que se adquieren en la escuela media, con vistas a mejorar el desempeño en el ingreso a la universidad y en la vida diaria como ciudadanos letrados y competentes también para la cibercultura actual.

El marco teórico de referencia de esta investigación son los estudios provenientes de la psicología cognitiva y de textos teóricos e investigaciones empíricas de matriz constructivista que entienden la enseñanza de la lectoescritura como un proceso recursivo tendiente a la formación de escritores expertos.

- **Palabras Claves**

TIC y procesos de escritura – Escritores expertos – Nuevas alfabetizaciones

- **Subtítulos**

Introducción

La incorporación de las TIC en las aulas de la educación media, nos obliga a repensar las prácticas de escritura y los problemas retóricos que este paso presentará. Con problemas retóricos, nos referimos a una serie de interrogantes a los que el escritor experto se enfrenta a la hora de producir sus escritos que tienen que ver, por ejemplo, con considerar a quién va destinado su texto, qué tipo de relación se quiere establecer con el receptor, cuál es la intencionalidad que persigue en esa situación comunicativa y, consecuentemente, el género discursivo que va a elegir para comunicar.

Después de constatar en una primera etapa de investigación el déficit de estrategias que aprovechen las TIC para mejorar la calidad de la escritura de los alumnos del nivel secundario, realicé una exhaustiva investigación y posterior análisis de material bibliográfico vinculado a esta temática. El resultado ha sido un panorama actualizado de aportes teóricos procedentes de la psicología cognitiva, la lingüística, la teoría literaria y las nuevas alfabetizaciones que desarrollo a continuación.

Desarrollo

Desde la psicología cognitiva, Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992) [1] analizan dos modelos de composición escrita: el de *Decir el conocimiento* y el de *Transformar el conocimiento*. De esta manera, intentan diferenciar a los escritores expertos de los novatos. La idea que subyace en este modelo es que la principal diferencia entre los procesos de composición de escritores expertos y novatos radica en la manera en que el conocimiento es introducido en el proceso de composición escrita y en lo que posteriormente se sucede a ese conocimiento. Los autores explican que los escritores novatos o inmaduros se hacen una

representación de lo que deben escribir y a partir de ella localizan identificadores de tópico y de género. Estos dos elementos actúan como pistas para buscar en la memoria y poner en marcha conceptos asociados. Scardamalia y Bereiter llaman a este proceso *pensar-decir* o *pensar-escribir*. El segundo modelo, en cambio, el de transformar el conocimiento (que lleva implícito el primero como un sub-proceso), no sólo considera la relación género/contenido, sino que además tiene en cuenta lo que Kaufman (1994) denomina el “espacio de la retórica”, el cual “...obliga al escritor a decidir cómo organizar el contenido de su producción tomando en consideración a una audiencia” (p.8) [2].

Por su parte, Flower y Hayes (1994) [3] sostienen que la acción de redactar es un conjunto de procesos de pensamientos específicos organizados por el escritor durante la composición del texto. Tales procesos tienen direccionalidad (están orientados hacia un fin) y una organización jerárquica y la particularidad de poder ser insertados unos dentro de otros, de cualquier manera. Flower (1979) [4] hace referencia a la escritura del principiante como una escritura basada en el escritor. Evidentemente, incluir al lector en el proceso de escritura, obliga a quien escribe a un cambio de punto de vista y a una revisión constante para aumentar la eficacia de su texto.

La representación del problema retórico incide también en la profundidad y la índole de lo que se dice, por eso tiene que ver con transformar el conocimiento. Castedo y Waingort (2001) [5] afirman que la revisión de los textos que se están produciendo “...transforma en inevitable tematizar ciertos problemas lingüísticos y comunicativos y buscar estrategias de solución para los problemas planteados”. En este sentido, es imprescindible que las situaciones didácticas profundicen esta actividad y estimulen la práctica de revisión, sobre todo en la interacción, lo cual genera la reflexión metalingüística y, en palabras de las autoras, “favorece la construcción compartida del conocimiento” (p. 19).

Asimismo, Perelman (2010) [6] sugiere que la escritura y la lectura deben concebirse “...como prácticas del lenguaje simultáneamente históricas y culturales, sociales e identitarias, lingüísticas y cognitivas adquiridas por participación en las comunidades donde se ejercen (Bautier y Bucheton, 1997)” (p.2). Desde la perspectiva sociocultural, las prácticas de escritura deben pensarse contextualizadas, pues de este modo la intencionalidad didáctica adquiere significado porque, para el alumno, la práctica cobra sentido.

En la misma línea, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) [7] explican que la lectura y la escritura son procesos que ocurren en contextos comunicativos y socioculturales y, por otra parte, señalan que la actividad de escribir un texto coherente con ciertas finalidades comunicativas y retóricas, implica la construcción de significados que puede conducirnos a transformar lo que sabemos. Esta concepción constructivista del proceso de escritura echa por tierra la idea de que escribir es una aptitud innata o que se perfecciona por la maduración o la mera práctica.

De estas consideraciones, se desprende la necesidad de asumir la enseñanza de la escritura desde un enfoque que entienda las prácticas como procesos tendientes a formar escritores maduros, capaces de transformar su conocimiento a medida que escriben. Enseñar a escribir no sólo tiene que ver con cuestiones gramaticales u ortográficas, sino precisamente con problemas retóricos que se presentan como propios y específicos de las diversas disciplinas. El conocimiento se modifica en el proceso de composición. De esta manera, al terminar de escribir, el escritor sabe más que al empezar.

Con la incorporación de las nuevas tecnologías en la producción de textos, el problema retórico se vuelve más complejo en la medida en que los géneros discursivos se transforman o bien son otros.

Sobre este tema, Delia Lerner (2012) [8] afirma:

Los sentidos de la lectura y la escritura que están instituidos en la escuela, la visión normativa del lenguaje escrito y las atribuciones que tradicionalmente son privativas del docente [...] se cuentan entre los factores que obstaculizan una recepción amable de la computadora como herramienta para leer y escribir (p. 30).

La conclusión a la que arriba la autora es que las herramientas tecnológicas contribuyen favorablemente a los procesos de escritura de los alumnos ya que presentan inagotables posibilidades "... siempre y cuando su utilización esté enmarcada en las condiciones que según sabemos favorecen la escritura y su aprendizaje" (p. 43); es decir que la inclusión del procesador no resuelve por sí misma los problemas de escritura a los que se enfrentan los escritores noveles, en particular los problemas de revisión. Al respecto, Castedo y Zuazo (2011) [9] afirman que "Entender esta idea obliga a que el objeto de enseñanza se re-direccione hacia tales prácticas, algo que va mucho más allá de la lengua en sí misma" (p. 2).

Nuevas alfabetizaciones

Una indagación acerca de bibliografía referida a las prácticas de escritura mediadas por las TIC, no puede soslayar la vasta bibliografía proveniente de los especialistas en educación y nuevas tecnologías. En este campo, nos interesa focalizar acerca de lo que hoy se entiende por alfabetización digital y, en todo caso, cómo podemos relacionar este concepto con el tema que nos ocupa.

Daniel Cassany, (s/f) [10], hace un interesante aporte acerca de las corrientes de investigación sobre la lectura y la escritura digitales. Según este autor, existen básicamente cuatro perspectivas de investigación orientadas a la cuestión que nos ocupa:

- Los trabajos procedentes del documentalismo (Williams y Rowlands, 2007; Gómez Hernández, Calderón Rehecho y Magán Wals, 2008) o de la psicología (Fogg, 2003; Nielsen's, 2008) que describen el perfil multimodal, interactivo, cooperativo y lúdico de los adolescentes nativos digitales. De

los aportes de esta perspectiva, concluye Cassany, resulta fundamental el concepto de alfabetización digital.

- Comunicación mediada por ordenador o computadora (Herring, 2001; Kelsey y St. Amant K, 2007; Yus, 2010; Torres y Vilatarsana, 2003), que se ocupa de los nuevos géneros discursivos electrónicos y ofrece descripciones de los mismos (email, foros, web, blogs, wikis).
- Nuevas prácticas letradas (new literacies): Jenkins (1992 y 2006), Lankshear y Knobel (2008) o los más recientes trabajos de Coiro, Knobel, Lankshear y Leu (2009), Williams (2009) y Alverman ed. (2010), entre otros. Se trata de estudios etnográficos focalizados en las prácticas letradas multimodales de los nativos digitales al margen de la institución escolar, en la lectura y escritura de géneros alternativos (como el fanfic) y el uso de técnicas como el remix (copiar, pegar, mezclar y recontextualizar).
- Discurso Electrónico Multimodal: Kress (2003), Kress y van Leeuwen (2001) y O'Halloran (2004), Jewitt (2006) y Royce y Bowcher ed. (2006). Corriente teórica orientada al análisis de los discursos multimodales.

Su trabajo de investigación concluye, en coincidencia con los trabajos mencionados anteriormente, que la introducción de las nuevas tecnologías en el aula no genera por sí sola mejoras en las producciones escritas de los jóvenes.

En segundo lugar, indica que "... la red crea unas condiciones especiales y motivadoras para que los jóvenes desarrollen su creatividad, sus destrezas letradas y sus habilidades digitales" (p. 8).

Asimismo, Cassany (2000) [11] reclama para el ámbito escolar la necesidad de la alfabetización digital de los alumnos:

Puesto que la escritura digital empieza a ser ya tan importante como la analógica –y su futuro es incuestionable–, la alfabetización tendría que dar prioridad o equivalencia a lo digital respecto a lo analógico. La clase de lengua escrita tendría que hacerse en buena parte con computadoras. (p. 8)

Algunos de los argumentos que esgrime en defensa de la alfabetización digital son los siguientes:

- La sobrecarga cognitiva que implica la escritura para los escritores novatos, para quienes las exigencias que implica la composición se deben a la imposibilidad de procesar en la memoria demasiados datos, a diferencia de los escritores expertos. En este sentido, las tecnologías permitirían descargar los aspectos más superficiales de la composición en la máquina.
- La posibilidad de formar parte de comunidades que rompen el aislamiento monocultural. Cassany habla de la formación de comunidades discursivas, donde el estudiante encontrará interlocutores reales para situaciones comunicativas concretas: e-mails, foros de discusión, comunidades de chat, etc. Aquí cobra relevancia el problema retórico, el cual se vuelve para el alumno un aprendizaje significativo.
- Se produce una resignificación de los conocimientos lingüísticos necesarios para ser un escritor competente. El hecho de que las computadoras resuelvan algunas cuestiones superficiales (corrector ortográfico, corrector estilístico, diccionarios on line, etc.) implica un replanteo de los conceptos lingüísticos a trabajar en la escuela, pues estas aparentes facilidades conllevan a su vez un proceso de reflexión en los alumnos acerca de cuestiones tales como la sinonimia, el registro, el género discursivo; es decir, se refuerza la noción de la escritura en contextos diferenciados.

Judith Kalman (2008) [12] se refiere al concepto *alfabetización tecnológica* como un término poco claro y con múltiples definiciones. En principio, con este concepto se hace referencia a los ambientes de alfabetización digital (computadoras, agendas, gps, etc.). Street (2008) [13] acuñó el concepto *new literacies* para describir cómo las TIC son potenciales herramientas de

reconfiguración de relaciones de poder asimétricas. Kress, por su parte (2003) [14], explica la diferencia implícita en la interpretación de un texto en papel o en pantalla respecto de representaciones multimodales (imagen, sonido, texto y movimiento) de los soportes digitales. De este modo, la presencia de las nuevas tecnologías en el aula supone un cambio de políticas, programas y prácticas tendientes a que los alumnos "...representen su conocimiento, diseñen con fines específicos y expandan sus prácticas y comprensión existentes" (Kalman, 2008:24).

Buckingham (2008) [15] es otro de los autores que reflexiona acerca de la alfabetización en medios y la distingue de la *educación* en medios. Desde su punto de vista, la alfabetización es algo "...que cualquiera adquiere a partir de su interacción cotidiana con los medios" (p.187). Por esta razón, la función que le cabe a la escuela es la de la *educación para los medios*, la cual consiste en una actividad crítica y creativa.

¿Qué lugar ocupan las TIC en la gramática escolar?

Como sugieren Castedo y Zuazo (2011), el surgimiento de géneros mediáticos como las noticias comentadas, el mail, el chat, los blogs, las wikis, las redes sociales, etc., enfrenta a los docentes a pensar las prácticas de escritura (y también las de lectura) de otra manera, a la sazón, más interactivas, más colectivas y más abiertas.

Josefina Prado Aragonés (2001) [16] es otra de las autoras que aportan luz sobre las competencias comunicativas en el entorno tecnológico y el desafío que esto representa para la enseñanza:

La diversidad de formas, códigos y cauces comunicativos, derivados de los avances informáticos y telemáticos, exigen nuevas tácticas didácticas en la enseñanza lingüística, cuyo objetivo último debe ser lograr una completa alfabetización del alumnado, que

contemple el conocimiento y dominio no sólo de códigos verbales y destrezas discursivas tradicionales, sino además de otros códigos no verbales, especialmente multimedia, cada vez más presentes en nuestro entorno social, así como las habilidades necesarias para su adecuada interpretación y uso en los actuales procesos de comunicación e información.
(p.23)

Macrina Gómez Espinoza (2006) [17], también desde una perspectiva sociocultural realizó una investigación entre estudiantes mexicanos del nivel medio para dilucidar hasta qué punto el uso de las TIC implica una revolución de la escritura y en qué medida las prácticas de escritura que realizamos con la computadora son tan diferentes a las que realizamos en papel. De su investigación se derivan interesantes conclusiones:

- La demanda de utilizar las nuevas tecnologías no exige solamente el leer y escribir en materiales impresos, sino ahora exige tener ciertas habilidades tecnológicamente funcionales, pero también la posibilidad de participar en un cierto tipo de discurso
- Lo impreso y lo electrónico conviven y comparten un mundo denso de mensajes gráficos de todo tipo. Algunos aspectos de la evolución del papel a la pantalla hacen pensar que, más que una ruptura, existe una continuidad y transformación de la cultura escrita.
- El problema educativo central no se puede limitar a la página o a la pantalla sin fomentar el desarrollo de la lectura y la escritura entre los alumnos, propiciando que sean lectores críticos y versátiles, así como escritores creativos y competentes.
- No hay que perder de vista que, después de todo, la computadora no enseña cómo leer/escribir electrónicamente (Kalman, 2001).

Conclusiones

En síntesis, quizás se trate de preguntarse cuáles son los problemas retóricos que aparecen en escena a partir del surgimiento de nuevos géneros y de los viejos géneros transformados en los nuevos contextos que presentan los nuevos soportes y que transforman las formas de leer y escribir.

Creemos que el cambio de perspectiva metodológica que implica la incorporación de las TIC en las aulas de Prácticas del lenguaje se resume en tres aspectos centrales:

- Ser conscientes de que el uso de las herramientas tecnológicas no resuelve *per se* los problemas de escritura de los alumnos.
- Ser capaces de integrar apropiadamente todos los recursos que se encuentren al alcance del docente y de los alumnos, tanto las viejas como las nuevas tecnologías.
- No se trata de enseñar a usar las nuevas tecnologías, sino de enseñar a leer y escribir crítica y competitivamente aprovechando sus ventajas.

- ***Bibliografía***

- [1] SCARDAMALIA, MARLENE Y BEREITER, CARL. (1992), “Los modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. En: *Infancia y aprendizaje* nro. 58, Barcelona, pp. 43-64.
- [2] KAUFMAN, ANA MARÍA (1994). “Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién”. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 15, N° 3. Septiembre 1994. Consultado en línea 15-1-2015. ISSN 0326-8637
- [3] FLOWER, L. & HAYES, J. (1994): “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En: *Textos en contextos*. International Reading Association. Vol. I. Buenos Aires.
- [4] FLOWER, LINDA (1979). “Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”. *College English*, 41, setiembre, 19-37.

- [5] CASTEDO, M. y WAINGORT, C. (2001) “Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos” Primera parte. Ponencia del 2° Simposio Internacional de LECTURA Y VIDA, octubre de 2001
- [6] PERELMAN, FLORA (2010). “Leer en Internet: la escisión entre evaluación y enseñanza”. *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas “Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes”*, UNSAM, Septiembre - Octubre 2010 (consultado en línea 25/02/2015)
- [7] DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill
- [8] LERNER, D. (2012). “La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura”. En Goldín Daniel et. al. *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano Travesía, 2012
- [9] CASTEDO, M. y ZUAZO, N. (2011). “Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades”. En Revista Iberoamericana de Educación, n. ° 56/4 – 15/11/11, NISSN: 1681-5653. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)
- [10] CASSANY, D. i COMAS (s/f). MEMORIA TÉCNICA PARA PROYECTOS TIPO A o B. PROYECTO: IES 2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea.
- [11] CASSANY, DANIEL (2000). “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición”. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 21. Junio 2000, ISSN 0325/8637
- [12] KALMAN, JUDITH (2008).” Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 46, Enero-Abril 2008; ISSN 1022-6508
- [13] STREET, BRIAN (2008): “New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies”, en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer
- [14] KRESS, GUNTHER (2003): *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. (Literacies.)

- [15] BUCKINGHAM, DAVID (2008). “Alfabetizaciones en medios digitales. Un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación”. En *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Bs. As.: Manantial.
- [16] PRADO ARAGONÉS, JOSEFINA. “La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza”. En *Comunicar* 17, 2001, Revista científica de Comunicación y Educación; ISSN 1134-3478; páginas 21-30
- [17] MACRINA GÓMEZ ESPINOZA, LAURA (2006). “El desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales. Un estudio con alumnos del bachillerato tecnológico aprendiendo a usar la computadora en la escuela”. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. En *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 jan./abr. 2006