

La lectoescritura en la escuela primaria y sus transformaciones ante la incorporación de las TIC

Literacy in Primary School and its Transformations under ICT Incorporation

Sonia Santoyo Cortés*



“Detrás (o más allá) de los ojos que ven, los oídos que escuchan, el aparato fonatorio que emite sonidos y la mano que aprieta un lápiz sobre una hoja de papel, hay un niño que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras”.

Ferreiro (2000)

Fecha de recibido: marzo de 2014

Fecha de aceptación: mayo 30 de 2014

* Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital y especialista en Lecturas y Escrituras con énfasis en Literatura, de la Universidad San Buenaventura. Correo electrónico: sonyroca@yahoo.es

Resumen:

El presente artículo es el resultado de una revisión teórica relacionada con la conceptualización y prácticas de la lectoescritura desde el siglo XIX, hasta nuestros días. Pretende motivar la reflexión y brindar algunas estrategias para su enseñanza, teniendo en cuenta los cambios producidos por la incorporación de las TIC a la escuela y a la sociedad en general. Plantea que el proceso de lectoescritura desarrollado en la escuela ha de llevar al estudiante a develar el sentido del texto que lee y a desarrollar ciertas estructuras semánticas y morfosintácticas que faciliten y promuevan la producción textual. Entre tanto, la vinculación de las TIC en este proceso propicia el interés del estudiante y permite el contacto con el mundo. No obstante, esta vinculación debe estar acompañada de una planeación y orientación permanente desde el maestro, encaminada hacia la consecución de logros y el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Palabras clave: lectura, escritura, gramática, lingüística textual, producción de textos, docente, TIC.

Abstract

This article is the result of a theoretical review related to the conceptualization and practices of literacy from the XIX century, until today. It aims to encourage reflection and provide some strategies for teaching, taking into account the changes caused by the incorporation of ICT in school and society in general. It argues that the literacy process developed at school must lead the student to uncover the meaning of text that he/she reads and develop certain semantic and morpho-syntactic structures to facilitate and promote the textual production. Linking ICT in this process fosters student interest and promotes contact with the world. However, this link must be into a planning and ongoing teacher guidance aimed towards achieving progress and development of thinking skills.

Keywords: reading, writing, grammar, text linguistics, text production, teacher, ICT.

La *lectura* y la *escritura* son procesos estructurados que le permiten al ser humano construir una serie de competencias y habilidades lingüísticas para establecer su contacto con el mundo. *Leer* es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito (Jolibert, 1984, p. 26); esto es posible en la medida en que el lector logre desentrañar el plan del texto, la manera como este se encuentra estructurado y su función. En tanto, *escribir* es la actividad que permite al ser humano la exteriorización de su propia subjetividad, a través de la fijación, en textos escritos, de sus ideas, conocimientos, percepciones, sentimientos, etc., desde los

cuales puede hacer evidentes sus desarrollos cognitivos y su nivel de análisis estructural, inclusive desde su etapa inicial de formación.

En la producción escrita, el estudiante-escritor, emplea una textura que deja apreciar elementos de orden sintáctico-semántico-fonológicos (sin dejar de lado los pragmáticos, que se analizan de modo envolvente a ellos), emergentes desde sonidos apenas distintivos, hasta morfemas y palabras significativos y fragmentos de discurso con pretensiones comunicativas y cuyo estudio discursivo se emprende desde los niveles de *normatividad lexical* (dislexia,

La lectura y la escritura son procesos estructurados que le permiten al ser humano construir una serie de competencias y habilidades lingüísticas para establecer su contacto con el mundo.

ortografía, léxico, etc.), *armado textual* (coherencia, cohesión, secuencias, densidad, presuposición) y *fuerza discursiva* (capacidad para armar macro-estructuras y posibilidad de simbolizar e idear el mundo en procesos

De la gramática a la lingüística textual

Históricamente la enseñanza de la *escritura* se limitaba al ejercicio repetitivo de dibujar y unir letras y la *lectura* a la actividad mecánica de decir en voz alta el sonido de dichas letras de manera individual, o unidas unas con otras. Desde esta perspectiva, la ortografía, vinculada más a la gramática, se consolidaba como una actividad arbitraria de memorización de normas, cuya aplicación culminaba en el ejercicio de dictado y en muchas ocasiones se constituía en el único criterio de evaluación de los textos escritos.

En la primera mitad del siglo XX, en América Latina se comienza a hablar de *composición* como ejercicio que le permite al estudiante integrar la creatividad, entendida como la generación de ideas, en el ámbito de la escritura y, la ortografía comienza a derivar su atención hacia regularidades morfológicas y aspectos semánticos desde un enfoque constructivista. Ya en la segunda mitad de este siglo se resignifica el término escritura, de manera que trasciende el trabajo sistemático hacia la exploración más libre y lúdica de los recursos lingüísticos (Alvarado, 2009, p. 17).

jerarquizados de complejidad); siendo estas las marcas discursivas requeridas para la enseñanza de la lectura y la producción de textos desde la educación primaria (siguiendo los conceptos de análisis textual y análisis del discurso crítico desde Bajtín, Jolibert, Bal y Van Dijk, entre otros).

Estas herramientas y mapeado de la lectoescritura en la educación primaria, expuestas a lo largo del presente artículo, han de permitir precisar las dificultades desde estudiantes y profesores en aras de lograr estrategias para el desarrollo de la escritura en el ámbito actual de las bondades de las TIC como recurso mediador, con las ventajas y desventajas que ellas traen al proceso de construcción de sentido.

En la década de los 80 se plantea el enfoque de la lingüística textual, y con él, nuevas maneras de abordar la lectura y la escritura tomando el texto como unidad de sentido. Desde esta perspectiva, el lingüista neerlandés Teun Van Dijk introduce el concepto de *macroestructura* en los textos, desde el cual es posible establecer no solamente las relaciones locales y microestructurales entre las oraciones, sino también las estructuras generales que definen su coherencia y organización globales. Se definió la noción de *macroestructura* en término de: “[...] las reglas semánticas bastante precisas para la derivación de macroproposiciones a partir de la secuencia de microproposiciones¹. [...] Las macroestructuras ayudaron a

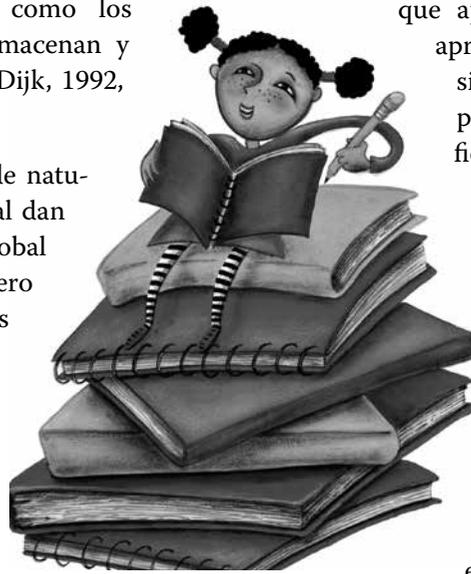
1 Para entender el concepto de *macroestructura*, Teun Van Dijk (1992) definió las *proposiciones*, como el significado de las oraciones al interior de un texto y, estableció dos niveles: Las microproposiciones (mp), entendidas como los conjuntos de proposiciones que forman una unidad de contenido y las macroproposiciones (Mp), que son proposiciones jerárquicamente mayores que se derivan del contenido de las microproposiciones.

comprender las maneras como los usuarios de una lengua almacenan y recuerdan los textos” (Van Dijk, 1992, p. 4).

Las macroestructuras son de naturaleza semántica, por lo cual dan cuenta de la estructura global del *significado* de un texto. Pero además de ellas, existen unas estructuras globales que dan cuenta de la *forma* de los textos, a las que el autor ha de llamar *superestructuras*; estas determinan el tipo de texto y el orden global de sus partes; en términos del autor, la *superestructura* es una especie de esquema al que el texto se adapta:

“Las superestructuras poseen un carácter convencional, es decir que la mayoría de hablantes de una comunidad lingüística las conoce o reconoce. En seguida veremos que esa comunidad puede ser bastante limitada, como por ejemplo, las comunidades de técnicos, ya que no todo el mundo puede escribir un soneto, predicar o redactar y comprender un artículo psicológico” (Van Dijk, 1992, p. 143).

La síntesis de los estudios e investigaciones relacionados con la lectura y la producción de textos de los niños en la escuela y de su manera de enfrentarlos, dirigidos por la profesora-investigadora francesa Josette Jolibert, especialista en didáctica de la lengua materna y su equipo de docentes, pone en evidencia que el objetivo último en el proceso de lectoescritura es que el niño encuentre placer en “interrogar y producir los textos escritos”, lo que contribuye al desarrollo auténtico de la comunicación y la realización personal: “Su enfoque amplía la perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que valida tanto las experiencias previas



que aporta el niño a su propio aprendizaje, como la enseñanza sistemática que ofrece el profesor en contextos significativos y activos” (Jolibert, 1988, p. 9).

Para alcanzar este objetivo, plantea en sus libros *Formar niños lectores de textos* (1984) y *Formar niños productores de textos* (1988) una serie de estrategias, instrumentos de trabajo y criterios de evaluación específicos², dirigidos a los profesores para emprender algunas transformaciones profundas de las prácticas pedagógicas en busca de generar una *pedagogía del lenguaje escrito* que facilite las creaciones personales de profesores y estudiantes desde unos referentes sólidos de producción de textos basados en:

- Una capacidad de representación: de la situación y del tipo de texto que desea producir.
- Una aptitud para administrar globalmente la actividad de producción considerando los diferentes niveles de análisis de un texto: situación de producción, superestructura, enunciación, gramática textual, microestructuras a nivel de frases.
- Competencias lingüísticas generales (sintácticas, lexicales, ortográficas), competencias mínimas, necesarias para todo tipo de textos (ibíd. 15).

De esta manera la lingüística textual amplía las posibilidades, que hasta el momento había brindado la gramática para el estudio del *texto*, pues introduce la visión del texto como unidad

2 Estos se explicarán específicamente en el siguiente apartado, relacionado con el rol del docente en la enseñanza de la lectoescritura.

y a partir de ello establece estructuras semánticas y morfosintácticas para su comprensión; además vincula la perspectiva sociolingüística, desde la cual se plantea que el contexto social inmediato en el que se desenvuelve el sujeto se consolida en un referente fundamental para la enunciación en las producciones escritas. Es así

como los textos que se producen en la escuela desde la educación inicial, requieren tanto de estructuras lingüísticas, como de vinculación de las situaciones de comunicación propias del contexto y ello, sumado, permite develar tanto los procesos cognitivos desarrollados por el sujeto, como su propia subjetividad.

El papel del profesor en la enseñanza de la lectoescritura en la escuela

Se precisan las anteriores conceptualizaciones para indicar una serie de estrategias y criterios de evaluación puntuales que los maestros deben tener en cuenta al orientar el ejercicio de la producción escrita en situaciones reales de uso³, reconociendo la relación existente entre lectura y escritura pues, al escribir, el estudiante pone en evidencia las competencias alcanzadas en su proceso lector, en la medida en que otorga un sentido a aquello que lee y devela su capacidad para plasmarlo de manera estructurada en el texto que produce.

Es importante tener en cuenta que existe esta relación permanente entre leer y producir textos y en este sentido, el profesor debe orientar al estudiante para que logre alcanzar un satisfactorio nivel de lectura, desde el cual logre descifrar las estructuras de los textos

que lee y las pueda aplicar en los textos que produce. El ejercicio de la lectura debe ser permanente, no debe verse como una actividad aislada en la que el estudiante aprende-a-leer, sino una actividad cotidiana en la que usa la lectura para establecer contacto con el mundo. Por ello, y siguiendo los aportes de Jolibert, se debe partir de la instauración de *medios de vida* que posibiliten situaciones favorables de aprendizaje.

La escuela y el aula de clase deben estar diseñados como uno de estos *medios de vida* que le permitan al estudiante observar, discutir, realizar y evaluar con otros, situaciones reales de la vida cotidiana que fomenten nuevos aprendizajes. La biblioteca en el aula, el comedor y/o la tienda escolar son escenarios que pueden facilitar dichos aprendizajes. Pero además de ellos, es necesario diseñar escenarios de trabajo cooperativo en las aulas, desde los cuales se administren los tiempos, espacios, recursos y actividades que involucren situaciones reales del mundo de la vida de los sujetos que convergen allí.

El profesor debe ser un modelo de lectura y promover situaciones en las que el niño experimente la necesidad de realizar tal ejercicio. Desde este enfoque, el maestro no enseña a leer, sino que es el niño quien lee con ayuda del maestro, quien lo acompaña para que sea posible superar los obstáculos que se le van presentando. Además, el salón de clases se convierte en un escenario de apoyo en el que los pares establecen confrontaciones que orientan

3 Jossote Jolibert propone el concepto de *Producción escrita en situaciones reales de uso* como su hipótesis central de trabajo, desplazando la concepción caduca de *expresión escrita*, en la cual el niño no se expresa ni escribe, sino que realiza solo ejercicios (gramática + vocabulario + conjugación + ortografía = redacción) y copias con la eficacia y aburrimiento que todos conocemos. "No existe un *escritor-en-sí*, fuera de un contexto, que sirva para todo, es decir que sea independiente de las situaciones reales de uso". (Jolibert, 1988, p. 57). Además define las situaciones reales de uso como momentos de la vida cotidiana en que se tiene la verdadera necesidad, en una situación de vida precisa, que va desde un letrado en la calle, un libro, pasando por un afiche, un diario, etc., pues se lee siempre desde un interés inmediato (Jolibert, 1984, p. 43).



los saltos cualitativos de los estudiantes en el proceso. Expresiones tales como “¡ah sí!” hacen evidente la apropiación del estudiante que lee frente a los comentarios que realizan sus compañeros, siempre direccionados por el maestro.

Es el maestro quien debe ayudar al niño a elaborar y utilizar herramientas que acompañen la lectura (como ficheros, esquemas, etc.), también debe llevar al niño a dilucidar sus propias estrategias de lectura y orientar la interrogación de los textos que se leen en clases. Para ello, busca formatos grandes (acompañados de ilustraciones para los niveles inferiores), acompaña al estudiante para que identifique la naturaleza del texto, evidencia (y pone en evidencia) el orden del mismo, hace énfasis en la conjugación de los verbos, orienta el trabajo de las palabras desconocidas (no de manera silábica o deletreo, sino más bien a partir de la asociación: “esto es como...” o “podría ser...”), determina la manera de finalizar la lectura del texto que no siempre debe ser el voz alta o de manera grupal⁴.

La docente-investigadora Jolibert y su equipo de trabajo, plantean una serie de competencias

4 Este es un ejemplo de un método de lectura que se utiliza en algunas escuelas de Francia (Jolibert, 1984, p. 61).

y conocimientos que el estudiante debe tener antes y durante la producción y que, por tanto, el maestro debe promover en su trabajo en el aula: antes de la producción, es el momento en el que el niño debe reconocer *quién es el destinatario*, la manera *cómo va a escribirle*, *qué es lo que va a escribir exactamente*, qué *tipo de texto* va a producir y qué *tipo de instrumento o materiales* va a emplear para hacerlo y, durante la producción, delimitar la *superestructura*: bloques de texto (silueta), el esquema tipológico (dinámica interna desde la apertura hasta el cierre), *lingüística textual*: funciones dominantes (espacio/tiempo, personas, modalización), coherencia textual (progresión, sustitutos, sistemas temporales, adverbios de tiempo), *lingüística oracional* (orden de las palabras, relaciones sintácticas, microestructuras ortográficas).

Para finalizar este apartado, es pertinente mencionar una estrategia general sugerida por esta investigadora francesa, desde la cual se privilegian tres fases en el ejercicio de producción de textos escritos:

- Primera escritura (Individual): desde la cual se establecen las características globales del tipo de texto que se pretende producir.
- Reescritura(s): Consiste en una profundización del trabajo de elaboración del texto, desde el cual son elegidos algunos aspectos de gramática textual (como sustitutos, nexos, coherencia y pertinencia semántica). Para finalizar con el análisis de la gramática oracional y conjugación verbal.
- Producción final: Desde la cual se proporciona la silueta definitiva del texto, últimas revisiones, limpieza ortográfica (aunque hay una reescritura exclusiva para este aspecto) (Ibíd., pp. 58-76).

Después de realizados los ejercicios de producción, cumpliendo con las etapas anteriormente mencionadas, es indispensable tener criterios claros y precisos de *evaluación*. En lugar de una corrección-control de tipo sumativo, los

Tabla 1. Trama del profesor para la preparación y seguimiento de la producción de textos escritos

TIPO DE TEXTO TRABAJADO EN MÓDULO EN LA CLASE	
1. REPRESENTACIÓN QUE ME HAGO PREVIAMENTE	
• De la situación de comunicación: parámetros determinantes	
DESTINATARIO (Status de paridad o no)	
ENUNCIADOR (¿En calidad de qué?)	
PROPÓSITO	
DESAFÍO	
CONTENIDO EXACTO DE LA COMUNICACIÓN (Referente)	
• Del producto terminado	
JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN Del tipo de texto dentro de la gama de posibilidades	
ASPECTO GENERAL DEL TEXTO	
ELECCIÓN DEL MATERIAL: TIPOS DE PAPEL POSIBLE TIPOS DE INSTRUMENTO POSIBLE COSTO FINANCIERO (Eventualmente)	
2. CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO PREVISTAS	
• Estructura global (superestructura):	
Esquema tipológico o silueta	Organización interna
• Lingüística textual	
Funciones dominantes organizadoras del lenguaje	
Opciones pertinentes para este tipo de texto - Enunciación (personas, tiempo/ espacio) - Sistema de tiempos - Léxico	
Coherencia - Marcas de enunciación - Adverbio y tiempo - Sustitutos (anafóricos) - Nexos	
• Lingüística oracional (en sus aspectos más frecuentes para este tipo de texto):	
3. ACTIVIDADES DE SISTEMATIZACIÓN METALINGÜÍSTICA, consideradas desde la preparación, más aquellas que pueden ser decididas luego del análisis de las primeras escrituras del niño	

Fuente: elaboración propia.

critérios definidos para la producción escrita se inscriben en una evaluación de carácter formativo, que tiene como propósito reconocer y mejorar los textos producidos a partir de la identificación de situaciones reflejadas en la

- 5 Se trata de un apoyo para la elaboración de instrumentos de sistematización con los niños. En ningún caso está destinada a ser entregada a los estudiantes antes de la escritura (Jolibert, 1988, p. 30).

escritura y su utilización en diversos escenarios de producción.

De igual forma, es pertinente tener en cuenta que la evaluación debe ser *pragmática*: realizada por los destinatarios y por los compañeros y *sistemática*: realizada a partir de la autoevaluación del estudiante y la evaluación del profesor dirigida tanto al estudiante de manera individual, como al curso en respuesta al objetivo inicial. Además, el texto debe responder a situaciones de reutilización, transferencia y complejización (ibíd. 62).

Para efectos de acompañar la evaluación en los procesos lectoescriturales, la autora presenta una rejilla destinada a ayudar al profesor a concebir, animar y evaluar un módulo específico de producción escrita. En ella están consignadas las competencias a desarrollar antes y durante la producción, mencionadas anteriormente y concluye que esta manera de establecer el esquema global se constituye en un aspecto muy operacional para representar un texto y producirlo.

A partir del recorrido conceptual realizado hasta el momento, se presentan estrategias puntuales para implementar el enfoque de *lingüística textual* en la enseñanza de la lectoescritura en la escuela, evidenciando algunas de sus transformaciones de inicios y mediados del siglo XX. La aparición de los conceptos de *superestructura* y *macroestructura*, permiten identificar el texto como una unidad, con lo cual es posible reconocer las dinámicas internas del mismo y abstraer su sentido. La gramática textual es fundamental para encontrar tal sentido, pues se constituye en la base de la producción y comprensión de los enunciados; pero la enseñanza de la lectoescritura no puede basar su campo de acción únicamente a ella, pues se trata de unidades microestructurales constituidas por estructuras de oraciones y secuencias de textos sin articular que son tan solo un eslabón del mismo. La hipótesis

desarrollada por Teun Van Dijk afirma que únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura podrán denominarse Texto (Van Dijk, 1992, p. 55). Los textos escritos además de estas estructuras

internas, deben contribuir a la comunicación e interacción social, por tanto deben responder a una función y una intención que el escritor ha de tener claras en el momento de la producción.

La incursión de las TIC como mediadoras en el proceso escritural

Una nueva transformación surge a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, con la incursión de las nuevas TIC en las dinámicas del mundo globalizado y por consiguiente de la escuela. Estas tecnologías introducen cambios profundos y acelerados en las formas de comunicación y exigen habilidades performativas más flexibles de la lengua escrita que las que se aceptaban con anterioridad. Hay nuevos estilos de habla y de escritura que se están generando a partir de estas tecnologías (Ferreiro, 2000, p. 5). Para abordar este tema

se plantea este último apartado, en el que se presentan algunas implicaciones del uso de las TIC en los procesos de lectoescritura en la escuela y en la vida cotidiana de los niños, para finalizar enunciando algunas ventajas y desventajas de su incorporación a las dinámicas escolares.

La incorporación de las TIC es un acontecimiento histórico-cultural sin precedentes, que penetra todos los dominios de la vida cotidiana cuya centralidad es ser parte indisoluble del entretejido social. Representa cierto salto cualitativo por sus aplicaciones científicas, económicas-financieras, comerciales, etc., de calidad creciente y a un costo decreciente aunque no exentos de múltiples controversias (Castells, 1994, p. 14).

Con el uso de estas tecnologías en el ámbito social, comienzan a vislumbrarse una serie de cambios en las dinámicas cotidianas, permeando las dinámicas educativas a partir de la diversificación tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el intercambio de roles y mensajes entre estudiante, docentes y materiales. Es por esto que la incorporación de las TIC en el ámbito educativo debe tener como fin último generar estrategias o ambientes que trasciendan la adquisición de la información y permitan desarrollar en los individuos competencias necesarias para la vida, para el trabajo y para el mundo, basado en habilidades comunicativas que incrementen la participación activa, crítica y reflexiva del sujeto en la sociedad (Castro et ál., 2007, p. 3).



Las TIC en la escuela fomentan la democratización del conocimiento, pues fuera de ella existen desigualdades entre los estudiantes, ya que no todos tienen los mismos accesos a las tecnologías desde sus casas. Las prácticas de lectura y escritura no son las mismas en diferentes grupos sociales, pues algunos estudiantes tienen fuera de la casa mayor acceso a la tecnología que otros. La democratización del conocimiento, propósito fundamental de la institución escolar, se convierte en el argumento más sólido para incluir las nuevas tecnologías en la escuela (Goldin et ál., 1996, p. 11).

Esto deja entre-ver el déficit cultural que existe en el entorno familiar, hacia el cual se desplazaron los estudios de sociología de la educación en la década de los 70, “algo patológico traen esos niños, que les impide aprovechar la enseñanza” (Ferreiro, 2000, p. 2). Este déficit cultural, según el resultado de dichas investigaciones, es un factor relevante en el fracaso escolar de los niños en educación inicial. Por tanto, acercarse al mundo a través de las TIC es ampliar el nivel cultural y social de los sujetos ya que introducirse en la era digital exige nuevas competencias y habilidades específicas que eviten el “analfabetismo digital” de los sujetos y, aunque existen otros escenarios de acceso a esta cultura, la escuela sigue afrontando el reto de asegurar que niños y jóvenes adquieran una adecuada formación básica, en la que las nuevas formas de lectura, y por consiguiente de escritura constituyen el núcleo más importante (Marqués, 2006, p. 13).

Las TIC en la escuela fomentan la democratización del conocimiento, pues fuera de ella existen desigualdades entre los estudiantes, ya que no todos tienen los mismos accesos a las tecnologías desde sus casas

“Con la implementación de las TIC en el aula, el papel del alumno se vuelve mucho más activo, y el docente pasa a ser un profesional más reflexivo. Este cambio de rol del profesorado supone un plan de formación no solo en el uso didáctico de las TIC sino en adquirir métodos para reflexionar sobre su propia práctica de manera tal que revierta en la calidad del aprendizaje. Hay que tener en cuenta que el ordenador, los programas y los entornos participativos son algo carente de significado sin una correcta mediación por parte del docente. Como en todo, es la mano de las personas la que da vida a las herramientas, y es en esa mediación que se construirá el aprendizaje” (Marqués, 2006, p. 14).

No obstante hay procesos que se quedan desprovistos de rigurosidad y construcción de sentido al contar con las herramientas de simultaneidad y autocorrección. La función de reescribir se pierde y con ella la necesidad de re-pensar la propia escritura; el requerimiento individual de ampliar el léxico se ve limitado pues la herramienta brinda los accesos necesarios para encontrar aquello que le hace falta en el proceso. La escritura, que obliga al sujeto a evaluar y reconocer permanentemente sus dominios cognitivos, a partir de las mediaciones con las nuevas Tecnologías Informáticas, se encuentra desprovista de la reflexión, limitando el entramado de significaciones que podría desarrollar el sujeto al realizar ejercicios de ordenación y correlación permanentes que en la cultura análoga son imprescindibles.

Al reescribir, dice Barthes (1983), nos protegemos, vigilamos, censuramos, tachamos nuestras tonterías, nuestras suficiencias (o nuestras insuficiencias), nuestras vacilaciones, nuestras ignorancias. Al reescribir nos auto-evaluamos. (Jurado, 2010, p. 39). La función semiótica de la escritura se reduce a la practicidad de la aplicación y manipulación de la herramienta.

Por ello, desde la etapa inicial es perentorio reivindicar la función semiótica del lenguaje (Van Dijk), realizar ejercicios de análisis textual que, sin importar el medio desde el cuál se realice, permita reconocer las estructuras profundas de los textos escritos. Por ello, es función del maestro, además de planear y acompañar los ejercicios específicos de aprendizaje, descubrir cuáles son los mecanismos más apropiados para que los niños del nuevo milenio adquieran niveles de significación, a pesar del uso de mediaciones que han hecho un poco menos reflexivo el ejercicio de acceso.

El maestro, además de brindar las estructuras iniciales de acercamiento a la lengua escrita, debe vincularse a las dinámicas que plantea el mundo globalizado y estar preparado para conocer y manejar las herramientas tecnológicas que puedan mejorar las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. La lectoescritura, a partir de la incorporación de las TIC, requiere continuar manejando las estructuras semánticas y morfosintácticas que permiten dar sentido a los textos y aprovechar las nuevas maneras de acceso a la cultura (buscadores) y manejo de los textos (hipertextualidad) para enriquecer pedagógicamente la producción textual. Entre tanto, la escuela ha de incluir en su currículo ciertas estrategias específicas que vinculen el uso de las tecnologías con los contenidos temáticos de las diferentes áreas.

Al respecto, la universidad de Illinois en Estados Unidos, realizó un estudio en el año 2003 en el que revela que la tecnología, desprovista de la ayuda del maestro no mejora el aprendizaje y que las estrategias para vincularla al ámbito académico, deben ser un tema a incluir en el currículo específico de la escuela:

“Clearly, in and of itself, access to state-of-the-art technology does not enhance learning. The role of the teacher is still pivotal. Staff expertise must go far beyond the basics of understanding the hardware and software. Knowledge needed includes types and purposes of software and



appropriate uses of productivity tools by adopting a more learner-centered approach. Successful integration of technology requires effective uses of learning theories and content-specific approaches to curriculum development”⁶ (AL-Bataineh, 2003, p. 478).

El profesor Fabio Jurado en su texto “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia” (2010), enumera los siguientes problemas relacionados con el uso de las TIC: automatismo frente a la tarea, falta de análisis, síntesis y abstracción y su consecuente revelación en la falta de identidad con la escritura (Jurado, 2010, p. 38). La escritura reclama una argumentación y una construcción semiótica reflexiva permanente, desde la cual se puedan establecer estructuras que revelen tanto el lenguaje interior del sujeto que escribe, como

6 El acceso a la tecnología de última generación, por sí misma, no mejora el aprendizaje. El papel del profesor es todavía primordial y complejo. La experiencia personal debe ir mucho más allá de los conceptos básicos respecto al manejo y comprensión del hardware y el software. Este conocimiento debería incluir tipos y propósitos del software y el uso adecuado de las herramientas bajo escenarios de productividad, por tal razón se debe adoptar un enfoque más centrado en el alumno. La integración exitosa de la tecnología, requiere aplicaciones eficaces de teorías del aprendizaje y enfoques de contenido específico para el desarrollo del currículo.

El maestro, además de brindar las estructuras iniciales de acercamiento a la lengua escrita, debe vincularse a las dinámicas que plantea el mundo globalizado y estar preparado para conocer y manejar las herramientas tecnológicas que puedan mejorar las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

la capacidad de ordenamiento y cohesión de sucesos y saberes.

El impacto de la tecnología en el desarrollo sensorio-motor del niño, no es del todo positivo, lo refiere Cris Rowan, terapeuta ocupacional especialista en Ciencia y Biología de la Universidad de British Columbia, pues genera organismos sedentarios, bombardeados con estimulación sensorial caótica, que sobre-estimula los sistemas visual y auditivo y relega el uso de los sistemas vestibular⁷, propioceptivo⁸ y táctil; lo cual se traduce en retardos en el progreso de habilidades básicas de desarrollo y tono corporal, socialización y alfabetización, además de altos índices de estrés. Por tanto la exposición a ella debe ser supervisada, planeada y dosificada, más aún en el ámbito escolar.

“Further analysis of the impact of technology on the developing child indicates that while the vestibular, proprioceptive, tactile and attachment systems are under stimulated, the visual and auditory sensory systems are in ‘overload.’ This sensory imbalance creates huge problems in overall neurological development, as the brain’s anatomy, chemistry and pathways

7 Relacionado con el equilibrio y el control espacial.

8 Relacionado con la posición de los diferentes segmentos corporales.

become permanently altered and impaired. Young children who are exposed to violence through TV and video games are in a high state of adrenalin and stress, as their bodies do not know that what they are watching is not real” (Rowan, 2010, p. 3).

En este último apartado se ha hecho énfasis en mostrar al lector las ventajas y desventajas de la implementación de las TIC en el escenario escolar y sus implicaciones en el proceso de lectoescritura. Leer y escribir son actividades complementarias que estructuran el pensamiento del niño y le brindan herramientas para mejorar la expresión de sus ideas, sentimientos, conocimientos, etc. La mediación tecnológica para desarrollar estos procesos, debe facilitar y promover dichas estructuras. El desafío para el docente es asumir las nuevas dinámicas de un mundo globalizado y multimodal; conocerlas, explorarlas y presentarlas a sus estudiantes de manera tal que sea posible vincularlas con unos propósitos claros de aprendizaje y desarrollo de habilidades. Además, debe acompañar y orientar a sus estudiantes en la ejecución de las tareas, tras haber establecido una fundamentación conceptual sólida, de manera previa, con el fin de lograr que en ausencia de las TIC los estudiantes logren los mismos niveles de interés y efectividad en el desarrollo de sus quehaceres, no solo de aula, sino en el mundo de la vida.

9 Un análisis más detallado del impacto de la tecnología en el niño en desarrollo indica que, si bien los sistemas vestibular, propioceptivo, táctiles y de fijación son estimulados; los sistemas sensoriales visuales y auditivos están “sobrecargados”. Este desequilibrio sensorial crea enormes problemas en el desarrollo neurológico general, como de la anatomía del cerebro, la química y las vías se alteran y permanentemente afectada. Los niños pequeños que están expuestos a la violencia a través de televisión y los videojuegos están en un alto estado de adrenalina y el estrés, ya que sus cuerpos no saben que lo que están viendo no es real.

Referencias

- Alvarado, M. (2009). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Barthes, R. (1983). *El grano de la voz*. México. Editorial S. XXI.
- Castells, M. (1994). *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En: Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- Castro, S y otros. (2007). *Las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Venezuela. Rev. LAurus, vol. 13, núm 23.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia sesiones plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV. México.
- Goldin, D. y otras. (1996). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para nuevos y viejos problemas*. Buenos Aires. Océano.
- Jolibert, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. Séptima edición. (1997). Chile. Dolmen Estudio.
- Jolibert, J. (1984). *Formar niños lectores de textos*. Octava edición. (2002). España. Ediciones Dolmen.
- Jurado V, F. (2010). *La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia*. Forma y conciencia. No. 6. Bogotá. U. Nal. <http://www.bdigital.unal.edu.co/20718/1/16910-53071-1-PB.pdf>
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. 2da. Edición. Barcelona. Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid. Cátedra.

Páginas web

AL-Bataineh, A. (2003). *Challenges, advantages, and disadvantages of instructional technology in the community college classroom*. Illinois State University. Community College Journal. En: http://faculty.education.illinois.edu/abenson/472cc/w4articles/al_bataineh.pdf

Marqués P.(2006). *El papel de las TIC en el proceso de lecto-escritura. Leer y escribir en la escuela... a golpe de clic*. Editorial planeta. España. <http://www.librodenuestraescuela.com/Data/Pdf/Revista%20TicOk-cast-.pdf>

MEN (2013) Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. <http://es.slideshare.net/ColombiaAprende/transformando-la-prctica-docente-30215610>

Rowan, C. (2010). *The Impact of Technology on Child Sensory and Motor Development*. En <http://www.sensomotorische-integratie.nl/CrisRowan.pdf>

____ (2014) ICT in Primary School Education: Overall Advantages & Disadvantages. <http://ghanley3.wordpress.com/2014/03/31/ict-in-primary-school-education-overall-advantages-disadvantages/>