

Una nueva mirada hacia los procesos de lectura y escritura a partir de la introducción del modelo 1 a 1

QUAGLIATA, Luciano Humberto/Universidad Nacional de San Martín– ql1973@gmail.com

Eje: Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras clave: prácticas de lectura y escritura- trabajo colaborativo-aula ampliada- modelo 1 a 1- aprendizaje mediado por las TIC -ampliación de la ciudadanía- modelo TPACK- nuevos paradigmas de evaluación- marco normativo-entornos virtuales – lengua extranjera.*

Resumen

El trabajo propone examinar en qué medida, a partir de la implementación del modelo 1 a 1, (Sagol, 2012) se han resignificado las prácticas de lectura y escritura en el área de las lenguas extranjeras. La introducción de las TIC en el ámbito escolar presupone la creación de un entorno que acerca los contenidos al mundo experiencial de los alumnos, que propicia el trabajo colaborativo, que rompe con las estructuras espaciales y temporales tradicionales, que crea “nuevas aulas” (Coll, 2008), que permite a los alumnos ser los propios hacedores de su proceso de aprendizaje y que amplía la noción de ciudadanía a partir de la circulación y participación de distintas voces. El análisis elaborado surge de la aplicación del modelo TPACK propuesto por la investigadora Judi Harris (2005) como alternativa superadora en la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas docentes, el paradigma constructivista (Carretero, 1993) redefinido por los nuevos entornos virtuales, el marco normativo propuesto por el Consejo Federal de Educación para la enseñanza de las lenguas extranjeras, los desarrollos en relación a la evaluación de los aprendizajes formulados por Díaz Barriga (2013), los aportes en relación a la “evaluación auténtica” de Monereo (2009) y el concepto de aula ampliada propuesto por Coll (2008). Del mismo modo, se expondrán aspectos prácticos de la implementación del modelo de análisis en diferentes entornos educativos, donde se dará cuenta de las dificultades experimentadas en la implementación, tales como la falta de capacitación docente respecto del uso de las herramientas tecnológicas, el uso de las herramientas

digitales de manera meramente instrumental, la resistencia al cambio producto de las percepciones docentes y las distintas culturas escolares; así como también las fortalezas del programa relacionadas a la democratización y circulación de la palabra, la significatividad de las lecturas y producciones, la reflexión metacognitiva sobre el proceso de lectura y escritura y el fortalecimiento del trabajo colaborativo.

Repensando las prácticas de lectura y escritura

En las prácticas diarias observamos que existe un gran desinterés al momento de leer y escribir. Los alumnos leen y escriben porque los obligamos a hacerlo, las producciones así lo demuestran, se tornan deslucidas, vacías de contenido, meras copias de modelos prefabricados en los libros de texto o previamente elaborados por el docente y si usamos las TIC lo hacemos de manera instrumental, como otra herramienta para copiar y pegar información. Las concepciones docentes sobre dichos procesos revelan la tensión que existe entre las concepciones que ellos poseen sobre la escritura y la lectura y lo que los alumnos entienden por dichos procesos. Estas concepciones de los docentes se vieron claramente plasmadas en una encuesta que se desarrolló a colegas de distintas edades, provenientes de diferentes profesorados y niveles, en la cual la mayoría de los docentes entrevistados sostuvieron que las producciones y las lecturas deben ser de carácter individual, que deben desarrollarse en formato papel y que deben seguir un formato preestablecido. Esta mirada analógica de los procesos en cuestión claramente demuestra la “brecha digital” que existe entre el mundo de los adultos y el de los adolescentes.

Dicha brecha interpela nuestro rol docente y el paradigma en el cual desarrollamos nuestras prácticas y sobre todo plantea la necesidad de una redefinición de los procesos de lectura y escritura. Como en toda ruptura de paradigma, se generan situaciones de tensión entre lo nuevo y lo viejo e incertidumbre ante la ruptura de viejos esquemas de aprendizajes propios de la escuela tradicional. La introducción de las TIC en las prácticas docentes, en principio, permite acercar los procesos de lectura y escritura al mundo experiencial de los alumnos, brindando entornos de aprendizajes significativos en la cultura digital. La utilización de materiales digitales enriquece las propuestas debido a su amplio volumen, editabilidad, transferibilidad, interactividad e hipertextualidad (Sagol, 2012), teniendo en cuenta que “...los nuevos desarrollos web gozan de cualidades como: permitir su uso libre y gratuito, ser sencillos y adaptables, además de tener un claro

enfoque orientado a favorecer el trabajo colectivo y colaborativo” (Cobo, 2006).

Sin embargo, cabe destacar que las herramientas digitales por sí solas no producen conocimiento, es por ello que es necesario articular la propuesta mediada por las TIC con la disciplina y el conocimiento pedagógico-didáctico para que la misma tenga sentido y se constituya como plataforma para el desarrollo del aprendizaje.

Ruptura de paradigmas: resistencia y avances

En la articulación de las propuestas de lectura y escritura mediada por las TIC, se identificaron numerosos factores que obstaculizaron el desarrollo de las mismas, a saber: la falta de las herramientas o dispositivos tecnológicos, los preconceptos de los directivos, otros docentes, padres y alumnos, la falta de conocimiento de las herramientas, el mero uso instrumental de las mismas, entre otros. Dichos preconceptos de lo que entendemos por leer y escribir surgen de la ruptura de los paradigmas tradicionales. Siguiendo a Terigi (2010) “(...) al diversificar las propuestas educativas, es probable que el formato escolar tenga que modificarse de maneras sustantivas y es probable que surjan formatos no escolares, cada vez más, sin que esto signifique ninguna cuestión catastrófica, sino más bien hacernos cargo del cambio cultural que estamos protagonizando y que quizás va a una velocidad mucho mayor de la que se podía imaginar a mediados del siglo XX” . En cierto modo la gran mayoría de los protagonistas de las propuestas se sintieron interpelados por el giro que se le brindó a la lectura y escritura ya que pensaban que la producción debía consistir en la mera entrega de un trabajo escrito individual en un contexto cerrado en un medio donde quedase plasmado el registro de la producción, es decir “el formato papel”. Asimismo, manifestaron cierta disconformidad en relación al trabajo grupal y al modelo de trabajo colaborativo por la incertidumbre sobre de los resultados del trabajo, la falta de compromiso de algunos alumnos, la falta de herramientas tecnológicas para llevar adelante la propuesta, etc. Sin embargo, esta resistencia se fue invisibilizando cuando se explicitaron las pautas del trabajo, las metas, la importancia de la escritura, los instrumentos de evaluación y sobre todo en el hacer de la actividad, en el proceso de lectura y escritura. De esta manera, se observaron grandes avances en el desarrollo de estrategias comunicativas, en el compromiso con la tarea y en la motivación de los alumnos en entornos colaborativos de aprendizaje.

Nuevos roles docentes

El rol docente resulta fundamental para que el uso de la herramienta genere verdaderos aprendizajes, siguiendo a Díaz Barriga (2013), “el acceso a mayor cantidad de información implica desarrollar otros procesos cognitivos para su identificación, como la clarificación de conceptos centrales, el reconocimiento de su valor académico y la construcción personal de las respuestas”. El docente es quien debe ayudar a los alumnos a navegar y hacer visible la opacidad de la red, opacidad que paradójicamente se presenta, la más de las veces, como transparente (Jenkins, 2008). Esta transparencia se manifiesta en la creencia de que, en general, buscamos y encontramos lo que queremos, sin advertir que la lógica que está por detrás del funcionamiento de los buscadores nos lleva a lugares ya prefigurados. La necesaria intervención docente debe poner en tensión la opacidad real que se esconde detrás de una transparencia aparente. De esta manera las prácticas docentes en la implementación de las propuestas deben propender a generar “un nuevo rol docente donde hay que desatar las habilidades investigativas y críticas que permitan convertir en conocimiento la vasta información que la red ofrece” (Jenkins, 2008) y asimismo, desentrañar lo oculto detrás de lo aparente y generar esa conciencia en los alumnos.

Un modelo de aplicación en las prácticas docentes para alcanzar dichos objetivos es el modelo propuesto por Judi Harris (2005), el modelo TPACK, un modelo donde convergen los saberes disciplinares, didácticos / pedagógicos y tecnológicos en la puesta en marcha de las propuestas áulicas tanto en la planificación como en la implementación de las secuencias didácticas. La utilización de dicho modelo implica según Ververde (2010):

- Comprender la representación y formulación de conceptos y procedimientos para su comprensión a través de las TIC;
- Desarrollar estrategias didácticas constructivistas que usen las TIC para la enseñanza de contenidos curriculares;
- Conocer las dificultades en el aprendizaje de conceptos y de qué forma las TIC pueden ayudar a superarlas, y
- Tomar en consideración el conocimiento previo de los alumnos, así como la epistemología del contenido curricular para comprender cómo las TIC pueden ser utilizadas para construir sobre el conocimiento pre-existente y desarrollar nuevas epistemologías.

Las nuevas lecturas en entornos colaborativos

La lectura en entornos colaborativos permite la interacción social entre iguales, lo cual constituye “un factor importante para el desarrollo potencial de aprendizaje y el progreso cognitivo tanto por la vía del conflicto socio-cognitivo como por la vía de la cooperación en la actividad conjunta” (Wikilibros, 2012) y del mismo modo desarrollar competencias relacionadas a la lectura propuestas en los NAP: “en los textos expositivos, identificar el tema y el desarrollo de la información estableciendo relaciones entre los diferentes subtemas; reconocer el papel y valor de la síntesis o resumen del cierre; identificar la información relevante, explicaciones, ejemplos, comparaciones y definiciones; reconocer el aporte de eventuales cuadros, esquemas y organizadores gráficos; con la orientación del docente cuando la situación lo requiera, identificar marcas de subjetividad”. Asimismo, a partir de esta lectura crítica los alumnos son capaces de establecer los criterios de selección del material utilizado desde su propia actividad, propiciando una reflexión metacognitiva del propio proceso de lectura al “desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas ” (Cassany, 2008).

Otra cuestión interesante que se evidencia a partir de dichas lecturas es la reflexión que surge de la comparación entre la escritura analógica tradicional con las nuevas escrituras. Los alumnos pueden visualizar que a partir de la introducción de estos nuevos procesos, se resignifican las prácticas de lectura y escritura en un entorno que acerca los contenidos a su mundo, que propicia el trabajo colaborativo, que rompe con las estructuras espaciales y temporales tradicionales, que crea “nuevas aulas” (Adell, 2004), un entorno en el cual los lectores se constituyen como los propios hacedores de su proceso de aprendizaje provocando un verdadero cambio cognitivo (Carretero, 1993) y donde se amplía la noción de ciudadanía a partir de la circulación y participación de distintas voces. El hipertexto propicia borrar las barreras entre los procesos de lectura y escritura ya que permite “ al lector/ escritor agregar o borrar fragmentos y definir como creación propia el tipo de red articuladora que configurará la lectura a efectuar”. (Alvarado, 1994) Esto tiene particular relevancia en los procesos de escritura y lectura ya que “... el lenguaje y la escritura permiten que exista una inteligencia colectiva, base de la evolución cultural del ser humano. Por este motivo lo más relevante de la web es que permite expresar la inteligencia colectiva de la toda la humanidad que se interconecta a través del ciberespacio” (Cobo, 2006).

La escritura en entornos colaborativos

En cuanto al proceso de escritura, a pesar de las resistencias iniciales y a la falta de conectividad que se experimenta en distintos momentos de las actividades, la herramienta [GoogleDocs](#), aplicación de escritura colaborativa en línea, facilita el intercambio dialógico entre los miembros de los grupos, fomenta un mayor compromiso con la tarea ya que muchas de las actividades pueden realizarse en el aula “ampliada”, promueve el desarrollo de competencias propias del proceso de escritura (la búsqueda y selección de la información, producción del texto y el paratexto, edición y publicación) teniendo en cuenta el carácter recursivo del proceso. Asimismo, y junto con el uso en paralelo de *Evernote*, aplicación destinada a recopilar notas del proceso, permite a los alumnos regular la actividad en relación a sus tiempos, las características propias del grupo y a asumir responsabilidades en el proceso de construcción colectiva donde se generan “nuevos roles, dinámicas y mayor autonomía en el proceso” (Cassany, 2008). Se observa cómo el trabajo colaborativo así planteado y mediado por las nuevas tecnologías propicia que se genere un “lenguaje común” (Wikilibros, 2012), pues se establecen normas de funcionamiento grupal y se disminuye el temor a la crítica y a la retroalimentación, favoreciendo la integración, la toma de decisiones conjuntas en la resolución de problemas, el desarrollo de relaciones interpersonales, la comunicación horizontal, la apropiación de lo trabajado, la autoevaluación en el proceso y la satisfacción en la realización de la actividad.

Una vez finalizadas las propuestas se han enriquecido a través de la publicación de las producciones en un blog donde las clases pueden compartir sus trabajos y donde los alumnos pueden expresar su opinión en relación a las producciones propias y las de otros compañeros. Si bien se debe destacar la posible dificultad de la participación de los alumnos en el blog ya que muchos pueden sentirse intimidados o pensar que podrían ser juzgados por sus pares, el uso del blog, como herramienta de trabajo colaborativo, permite a los alumnos desarrollar la tarea en “(...) en contextos reales de comunicación” (Cassany, 2008), y del mismo modo supone el acercamiento de los alumnos a las nuevas escrituras, favorece la comunicación, la lectura, y circulación de distintas voces, propicia la permanencia, la apropiación individual y colectiva del proceso de escritura, y promueve la autorregulación de los aprendizajes y la reflexión metacognitiva integrando el trabajo de cada grupo con la totalidad de la clase (Sagol, 2012). Del mismo modo los blogs permiten la incorporación de otros discursos que entran en tensión con el discurso escrito; el discurso fotográfico, el discurso hipertextual, el discurso fílmico, lo cual complejiza y favorece el desarrollo de nuevos aprendizajes.

mayoría de sus compañeros, etc. Por otro lado, la elección de herramientas digitales de

producción colaborativa acerca a los alumnos a contextos significativos de producción y por consiguiente los alumnos se constituyen como verdaderos “hacedores” de su propio aprendizaje con otros en “contextos reales de uso” (Coll, 2008), visualizan y se apropian de sus producciones y asimismo, las hacen públicas y las comparten con otros. Y en este punto, se logra democratizar las voces al utilizar los entornos virtuales como medio de circulación de la palabra, “... Internet, cultura de la libertad, la interacción y la participación expresada tecnológicamente, crea una plataforma tecnológica que permite ampliar extraordinariamente el intercambio artístico y cultural; permite la creación de una plataforma de cultura en la sociedad y la expresión de la sociedad civil...” (Castells, 2002) dentro de lo que denominamos proceso de “ampliación de la ciudadanía”, cuestión no menor en alumnos de los últimos años del ciclo superior que van a participar en la sociedad civil - o que bien ya lo han hecho próximamente.

Referencias bibliográficas

- Adell, Jordi (2004), Internet en educación, *Comunicación y Pedagogía*, Nº 200, 25-28. Recuperado de: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2008/03/23/adell-j-1996-internet-en-educacion-una-gran-oportunidad-net-conexion-11-44-47/>
- Alvarado, Maite (1994), Paratexto, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de: <http://tallerproduccionoralyescrita.files.wordpress.com/2011/03/paratexto-maite-alvarado.pdf>
- Aprendizaje colaborativo/Implicaciones. (2012, diciembre 18). *Wikilibros*. Recuperado de http://es.wikibooks.org/w/index.php?title=Aprendizaje_colaborativo/Implicaciones&oldid=196358.
- Carretero, M. (1993). Constructivismo y educación. Zaragoza: Edelvives.
- Cassany, Daniel y Gilmar Ayala (2008), Nativos e inmigrantes digitales en la escuela, *CCE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n9-cassany-daniel.pdf>
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de internet, *Debates culturales*, UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Cobo, Cristóbal (2006), Las multitudes inteligentes en la era digital, *Revista Digital Universitaria*, vol. 7, nº 6. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.7/num6/art48/jun_art48.pdf
- Coll, C. (2008). Leer Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Recuperado de: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/aprender_y_ensenar_con_tic0.pdf
- Consejo Federal de Educación (2011). Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada: Bachiller en Lenguas. Resolución Nº 142/11. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_lenguas.pdf
- Consejo Federal de Educación (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Resolución Nº 181/12. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

- Díaz-Barriga, Ángel (2013), "TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica", en Revista Iberoamericana de Educación Superior(ries), México, unam-issues/Universia, vol. IV, núm. 10, pp. 3-21, Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/340>
- Jenkins, H (2009) La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona, Editorial Paidós.
- » Harris, Judi (2005). *Our agenda for technology integration: It's time to choose. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 5(2). Recuperado de: <http://www.citejournal.org/vol5/iss2/editorial/article1.cfm>
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación en Castelló M. (Coord) (2009) La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria, Barcelona, Edebé, Innova universitat.
- Sagol, Cecilia (2012), Material de lectura: Líneas de trabajo con modelos 1a1 en el aula I, El modelo 1 a 1, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, Flavia (2010). [Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares](#)". Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M^a C. y Fernández Sánchez, R.: (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229.