

La lengua escrita y las nuevas tecnologías

Lourdes Taboada de Zúñiga
Fernández¹

España

Resumen

Tres preguntas resumen lo esencial de este artículo: ¿Cómo responder desde las escuelas a una revolución que muchos consideran más importante que la de Gutenberg?; ¿Cuáles son los posibles cambios cognitivos, detectados hasta el momento, en nuestra manera de leer y de escribir, y hasta de pensar, que devienen de nuestras experiencias de aprendizaje con las nuevas tecnologías y que, razonablemente nos exigirían, para ser contingentes con ellos, la introducción de algunos cambios también en nuestra práctica habitual de enseñanza?; ¿Qué retos plantea todo esto a la formación del profesorado?

Palabras Clave: Lengua escrita, Enseñanza de la lectura y la escritura, Nuevas Tecnologías, Formación del Profesorado, Desarrollo Cognitivo

¹Recuperamos este texto de Lourdes Taboada, fallecida en 2006, como tributo que REIAdEI quiere hacer a su memoria y a todo lo que ella significó para quienes se preocupan por la Educación Infantil.

Written language and new technologies

Lourdes Taboada de Zúñiga Fernández²

Spain

Abstract

Three questions summarize the main points of this text: How can we respond from school to a revolution that is considered by many more important than Gutenberg's? What are the cognitive changes detected so far in our way or reading, writing, and even thinking, that arise from our experiences with new technologies and what changes will they reasonably demand us to cope with them in our teaching practice? What are the challenges raised by all this in teacher education?

Key Words: Written language, reading and writing teaching, new technologies, teacher training, teacher education, cognitive development.

²This text recovered Taboada Lourdes, died in 2006, as a tribute to REIAdEI wants to do to his memory and everything she meant to those who care about the Child Education.

Prólogo

Este texto fue escrito inicialmente como una conferencia que se impartió en Vitoria en el año 2001 en el contexto de las VIII Jornadas Pedagógicas de Ikastolas, y fue publicado en las actas de esas Jornadas¹. Su autora, era entonces *Asesora de Educación Infantil del Servicio de Formación del Profesorado de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, y Presidenta fundadora de la Asociación Galega de Mestras e Mestres de Educación Infantil (AGAMEI)*. Tristemente falleció en Enero de 2006.

Por iniciativa del Director de la Revista Latinoamericana de Educación Infantil, acompañado por el consejo de redacción de la revista en el que se encuentran antiguas compañeras de la autora, y sin duda motivados todos por la nostalgia de su amistad con ella, han querido recuperar este artículo suyo para este número de la revista.

Ahora bien, más allá de ese gesto cálido y generoso, es justo reconocer que el tema que aborda Lourdes continúa siendo un desafío para los maestros, y que sus reflexiones gozan de plena vigencia y relevancia en la actualidad. La mayoría de las preguntas que plantea continúan pendientes de respuesta. Varios de los problemas sobre los que advertía siguen necesitando una solución. Por ejemplo: *“¿Cómo permanecer en nuestras escuelas al margen de lo que muchos y muy cualificados consideran una revolución más importante aún que la de Gutenberg?”* (Taboada de Zúñiga, 2001). *“¿Qué validez y pertinencia tienen las prácticas pedagógicas y procedimientos didácticos que se manejan actualmente para enseñar a leer y escribir, si los materiales de lectura que utilizan los alumnos tienen formato electrónico? ¿Se procesa en la mente un texto electrónico de la misma manera que un texto impreso?”* (Henao, 1999, 180).

“¿Cuáles son esos posibles cambios cognitivos, detectados hasta el momento, en nuestra manera de leer y de escribir, y hasta de pensar, que devienen de nuestras experiencias de aprendizaje con las nuevas tecnologías y que, razonablemente nos exigirían, para ser contingentes con ellos, la introducción de algunos cambios también en nuestra práctica habitual de enseñanza?” (Taboada de Zúñiga, 2001)

Es cierto que no son problemas ni reflexiones estrictamente originales, pero suyo es el mérito de identificarlos e integrarlas al quehacer docente de una maestra de educación infantil. Por eso, quizás lo más interesante de su aportación es esa actitud de maestra cabal, que de una manera sencilla se prepara y estudia para mejor analizar, entender y afrontar los nuevos desafíos educativos que ésta época histórica plantea a la secular labor de enseñar. Leer para lograr entender por sí misma, y concebir alternativas para el trabajo en el aula que, por provisionales, enseguida habrán de ser revisadas mediante una tarea de actualización permanente, es algo que también late entre líneas en este artículo; así como su amor por la lectura.

Todo ello, un buen ejemplo, creo, de cómo se puede intentar hacer las cosas bien, sin especiales algaradas. Al fin, es ese espejo donde vernos reflejados, lo que ella nos dejó como legado.

Felipe Trillo Alonso

Introducción

O, “el amor en los tiempos del cólera”... Sí, así, sin más, y es que no sabría explicarlo, pero este título de la novela de Gabriel García Márquez me vino a la mente cuando me puse a escribir esto. Al fin, pensé, es como si ahora dijéramos, «La lectura en los tiempos del ordenador». Y de ahí que, pensando pensando escribí: no parece que el cólera sea un buen momento para el amor, ¿será que la asociación libre que me traiciona trata de sugerir que tampoco el ordenador es bueno para la lectura? Y enseguida reconocí: ¡cuántas preconcepciones, sin duda, anidan en mi ánimo de maestra estupefacta ante la nueva cultura de la tecnología de la información y la comunicación! A lo que puedo añadir que tuve la tentación de huir: aquello de «esto ya no es para mí»; pero se impuso la cordura —creo—, de quien asume modesta y honestamente la responsabilidad profesional de intentar por lo menos estar al día, de tal manera que es desde esa experiencia inmediata, tal vez compartida o compartible por muchos colegas, de la que surge esta conferencia. Un empeño, en fin, por poner un poco de orden entre lo que hacemos todos los días —enseñar a leer y a escribir—, y lo que nos cuentan (o nos tememos...) —que con las nuevas tecnologías será otra cosa—.

Por consiguiente lo primero que se me plantea a la hora de abordar este asunto tiene que ver con su relevancia; específicamente, con su relevancia para los aquí reunidos, esto es, maestros de Educación Infantil y primaria. Pues, ¿por qué nos interesa un asunto como este? ¿Será, acaso, que debemos cambiar nuestra práctica por aquello de «estar a la altura de los tiempos»>> (sea eso una moda —que no creo—, o un cambio

epistemológico mucho más profundo)? ¿Qué preocupaciones, intereses o expectativas nacidas, o no, de nuestra práctica diaria dan sentido a que nos reunamos hoy para hablar de este tema? ¿Qué imaginamos, en fin, que puede ser distinto de lo que ya hacemos por el hecho de contar (o «tener que hacerlo») ahora con el ordenador?

Veamos: pues claro que nos interesa. ¿Cómo permanecer en nuestras escuelas al margen de lo que muchos y muy cualificados consideran una revolución más importante aún que la de Gutenberg? Recuérdese:

Que Emilia Ferreiro (1996) titula precisamente así uno de sus artículos “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”.

Y que Cavallo y Chartier (1998) culminan su historia de la lectura en el mundo occidental considerando que la transmisión electrónica de los textos y las maneras de leer que imponen representan en nuestros días la tercera revolución de la lectura.

Pero además, y por si acaso la grandilocuencia de estas declaraciones no nos conmoviera, ¿es que acaso no nos vemos diariamente sorprendidos por nuestros alumnos cuando desde su experiencia biográfica con las nuevas tecnologías (los que la tienen...) dan síntomas de eso que Gisela Vélez (2000) denomina una mente computacional por contraste con una mente alfabética? Y permítaseme dos ejemplos para mejor explicarme:

El que le escuché a Emilia Ferreiro del niño que vuelve a casa después de haber ido a misa con sus abuelos y comenta: “ya sé lo que quiere decir Amén... significa Enter”.

Y el que recoge Gisela Vélez (2000) de aquel otro niño de tres años “que

expresó su entusiasmo porque ya sabía escribir su nombre, ¿sabes cómo es?, le dijo moviendo los dedos sobre un teclado invisible: la pe, la a, la be, la ele, la o y la enter... Y es que Pablo incorporó una tecla de la computadora a la primera representación de su nombre, de la palabra que le dice quién es él, al verla por primera vez reflejada en la pantalla” (p. 8).

Entonces: ¿Será que para con ambos niños se nos presenta un nuevo problema de comunicación didáctica que surge de su representación de la lengua escrita generada fuera de la escuela, o tal vez podremos solventarlo de un plumazo con «un déjate de tonterías de ordenadores y haz lo que yo te digo»? Sin duda una respuesta así no está en nuestro ánimo, y por eso nos reunimos hoy aquí, para tratar no sólo de saber cómo atajar un problema (que es una perspectiva un tanto reactiva y pesimista además), sino de anticiparnos y salirle al paso a una realidad que se impone —nos guste o no— en todos los órdenes ante la que la escuela debe contar con algún criterio y con alguna estrategia también; siquiera para introducir racionalidad en una experiencia que, por otra vías, puede desarrollarse (y de hecho lo hace) sin sentido educativo.

En definitiva, que supongo que no, que no podemos permanecer indiferentes ante todo esto de las nuevas tecnologías pues afecta a nuestra práctica de la enseñanza de la lengua escrita; siendo así, la pregunta es: ¿qué retos de formación nos plantea al profesorado? Y por eso supongo que sí, que es necesario poner un poquito de orden en todo esto; ahora bien, el orden — advierto— que es capaz de proponer una maestra de Educación Infantil interesada por estas cosas, y no el de

una investigadora. Sean indulgentes conmigo.

En esa dirección diría que en el momento actual el reto que esto de las nuevas tecnologías nos plantea es, esencialmente, un reto de innovación educativa. Y para evitar ambigüedades acudo, como siempre, a Escudero Muñoz (1987) para definirla como una actividad intencional, reflexiva y sistemática orientada a la mejora de la práctica (no es pues innovación cualquier cosa que se nos ocurra por afortunada que resulte... ni aunque se haga con ordenador...); y con esa orientación apelo también a Fullan y Ponfret (1977) para detenerme en dos de las tres dimensiones sustantivas que según ellos ha de configurar toda innovación, a saber: una «alteración de creencias», en lo que no me meto pues, como se vio al inicio, debería empezar por mi misma primero y lo confieso, lo tengo aún muy crudo; mientras que sí lo haré con la «adopción de enfoques» — qué deberíamos pensar—, y con la «utilización de recursos» —qué podemos usar y cómo hacerlo—. Obviamente, la razón que exige que nos ocupemos de ambas dimensiones radica en la idea, razonable, de que una acción sin reflexión —como lamentablemente está ocurriendo en muchas ocasiones al incorporar los ordenadores al aula—, no es más que un mero activismo, algo casi tan malo o inútil como una reflexión sin acción, pues ésta nada transforma y representa quedarse en un mero divagar especulativo.

1. Qué deberíamos pensar?

La situación de la que parto —insisto— es la de una maestra inquieta ante el desarrollo de las nuevas tecnologías y su incidencia en la enseñanza en general y

de la lengua escrita en particular. No hago sino dibujarme a mi misma cuando digo que, inicialmente, me sentí ante ellas como acometida por una avalancha imparable y de difícil comprensión; puede no sobrar en este caso saber que tengo cuarenta y dos años y que llevo diecisiete como maestra, esto es, que puedo ser representativa en más o menos diez años de un amplio colectivo de profesores: los que ya llevábamos algunos años trabajando cuando nos llegó todo esto. Recuerdo así, que a la creencia inicial de que esto de las nuevas tecnologías ya no era para mí sucedieron otras que, básicamente, se resumen en la necesidad de estudiar en qué consisten y cómo afectan a la enseñanza de la lengua escrita para intentar tener —como dije,— alguna idea clara y poder así orientar- con algún sentido mi propia práctica. Y en eso estaba, y estoy, hasta que me vi envuelta en este lío de compartir mediante esta conferencia mi propio devenir hasta aquí. Algo que resumo con la pregunta general que titula esta parte, y que se articula en otras cuatro preguntas: la primera es ¿qué entendemos por Nuevas Tecnologías?, pues parece razonable que partamos de alguna conceptualización que podamos o no compartir; la segunda, la más importante en mi opinión, es ¿por qué «sospechamos» (de momento digamos que sospechamos aunque para algunos ya es una *certeza*) que las tales nuevas tecnologías tienen alguna influencia en la lengua escrita y que, por tanto, también influyen en el modo de afrontar su enseñanza?; la tercera, apenas apuntada, surgió a la vista de los problemas que iban apareciendo, y es ¿qué otras consecuencias trae su incorporación a la enseñanza?; por último, y porque para fundamentar la acción es preciso dotarse de algún

modelo (siempre sujeto a revisión), se impone concluir con una ¿cómo debemos afrontar, entonces, esto de la lengua escrita en estos tiempos de cambio?

¿Qué entendemos por nuevas tecnologías?

No me extenderé en esto. En la literatura especializada son muchas las definiciones de lo que generalmente se conoce como «Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación»³ⁱⁱ. Tales definiciones suelen ir desde las más genéricas que las definen como los últimos desarrollo tecnológicos y sus aplicaciones en los procesos de comunicación (Bartolomé, 1989), hasta las más específicas que nos indican que se trata de todos aquellos equipos o sistemas técnicos que sirven de soporte a la información a través de canales visuales, auditivos o de ambos. En todos los casos, se trata de sistemas mecánicos, electromecánicos o informáticos que contienen y reproducen información y de sus aplicaciones en los distintos campos y procesos de comunicación (Medrano, 1993).

Siendo así, de todas ellas pueden extraerse básicamente dos elementos comunes: que giran en torno a la información y los nuevos descubrimientos que sobre la misma se vayan originando, y que pretenden tener un sentido aplicativo y práctico (Cabero, 1994). Precisamente, algunas de las repercusiones de estos avances tecnológicos van desde la producción de cambios en los sistemas de expresión convencional a la aparición de nuevos

³Aprovecho esta nota para agradecer a la Dra. Lina Iglesias Forneiro, profesora de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago, su valiosa ayuda para elaborar este apartado.

lenguajes “nuevos desarrollos comunicativos como la infografía, la fonomática, el hipertexto o la realidad virtual (Cebrián Herreros, 1992). Ahora bien, de todo ello, lo que menos me interesa es toda esa «ferretería» **más o menos** didáctica que colapsa los mercados del género, sino específicamente la posibilidad de que tales «aparatos» modifiquen los procesos de producción, almacenamiento y transmisión de la información, generando incluso, y al mismo tiempo —como se ha dicho—, nuevos lenguajes y nuevos modos de expresión.

¿Por qué «sospechamos» que tienen alguna influencia en la lengua escrita y, por tanto, también en el modo de afrontar su enseñanza?

Octavio Henao (1999) expresa mucho mejor que yo esta inquietud:

“Si una de las funciones básicas de la escuela continúa siendo la enseñanza de la lecto-escritura, y si los textos que utilizarán los alumnos para leer, consultar, estudiar y comunicarse serán documentos electrónicos, resulta urgente que los especialistas nos formulemos y empecemos a dilucidar preguntas tales como: ¿Qué validez y pertinencia tienen las prácticas pedagógicas y procedimientos didácticos que se manejan actualmente para enseñar a leer y escribir, si los materiales de lectura que utilizan los alumnos tienen formato electrónico? ¿Se procesa en la mente un texto electrónico de la misma manera que un texto impreso? ¿Hay diferencias en el nivel de comprensión y aprendizaje que se logran al estudiar el contenido de un documento presentado en formato

electrónico o impreso en papel?” (p. 180).

Pues bien, para tratar de responder a estas cuestiones he organizado mi respuesta en dos subapartados: uno centrado en las potenciales consecuencias que el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de la lengua escrita tienen sobre el desarrollo cognitivo de sus usuarios, lo que nos lleva a cuestionarnos sobre el sentido mismo de su enseñanza y aprendizaje; y otro segundo sobre las reacciones contrapuestas que todo ello ha suscitado en los estudiosos del tema, a las que añado mi propio parecer al respecto.

Lengua Escrita, Nuevas Tecnologías, y Desarrollo Cognitivo: Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje recordando el pasado y oteando el futuro.

He tenido la fortuna de disponer, por gentileza de su autora, Gisela Vélez (2000), de un texto brillante, sobretodo por la claridad con la que expone, y también resuelve en cierto medida, un problema complejo de índole epistemológica en el que convergen, en mi opinión, todas las anteriores preguntas: el de las relaciones entre la lengua escrita y el conocimiento. Sostiene Gisela Vélez que:

“Los estudios históricos y culturales nos muestran que la disponibilidad de la palabra escrita, genera nuevos objetos de conocimiento, y que junto a ella se conforman culturalmente modos particulares de concebir al conocimiento y de acceder a él. Explorar las relaciones entre lectura y conocimiento nos remite a revisar los modos de conocer que se asocian a la constitución de la cultura escrita y desde aquí es posible plantear si frente a las nuevas tecnologías de la lectura y la escritura se están configurando también nuevas represen-

taciones y nuevas formas de leer y conocer”.

Ahora bien, antes de comentar lo que se sugiere en la anterior propuesta, quizás no sobre recordar primero algo aparentemente tan simple como es el hecho de que no siempre se escribió y leyó de igual manera. Emilia Ferreiro (1996) lo advierte con total contundencia: ‘lo que llamamos leer y escribir ha ido cambiando en el transcurso de los siglos’ (p. 261). En efecto, la idea que hoy tenemos de leer y escribir se ha ido conformando a lo largo de la historia y en ello han influido diversos factores de entre los que, precisamente, los soportes y los instrumentos de escritura no son los menos importantes. Como dice Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (2000):

“Dependiendo de si el soporte es de mármol o de arena, un rollo o un libro encuadernado, un manuscrito o un impreso, algunas maneras de leer son posibles o imposibles, lo cual delimita de manera variable, según las épocas, las fronteras de lo «leíble» y las ocasiones de recurrir o no a la lectura’ (p. 15).

Ahora bien, si recordamos todo esto es básicamente para comprender que lo que nos planteaba Gisela Vélez más arriba es que nuestros modos de conocer cambian, que cambiaron de hecho con el desarrollo de la cultura escrita, como tendremos ocasión de analizar, y que, en este desideratum, no es necesidad pensar que puedan producirse algunas transformaciones, incluso que están aconteciendo ya, al acceder desde la cultura escrita a la «cultura escrita computacional» (llamémosle así), esto es, aquella “que incorpora la producción, la transmisión y la recepción electrónica de los textos”. Al fin la pregunta que se nos presenta es esta: “¿Reconoceremos que el uso del ordenador ha producido un estilo nuevo

de escritura y nuevas formas de pensar?” (Chartier y Hébrard, 2000, p.17).

Olson (1998) no deja dudas, a través de exhaustivos estudios culturales, respecto al impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Y siendo así, se impone la idea, siquiera como hipótesis, de que “la cultura es constitutiva de la mente” (Vigotsky, 1977; Ausubel, 1976; Bruner, 1990, 1997), o si se prefiere, que el desarrollo cognitivo sigue una orientación más *outside-in* que *inside-out*. Y este es, en definitiva, el marco de investigación psicológica sobre el que se fundamenta nuestra inquietud por este tema que, obviamente, carecería de relevancia si imagináramos o partiéramos de un sujeto distinto cuya estructura cognitiva y por ende su competencia ante la lectura y la escritura estuviera sólo biológicamente determinada y ajena a cualesquiera cambios culturales. Pues bien, llegados aquí la pregunta del millón es obvia: ¿cuáles son esos posibles cambios, detectados hasta el momento, en nuestra manera de leer y de escribir, y hasta de pensar, que devienen de nuestras experiencias de aprendizaje con las nuevas tecnologías y que, razonablemente nos exigirían, para ser contingentes con ellos, la introducción de algunos cambios también en nuestra práctica habitual de enseñanza? Y por cierto, ¿cuáles cambios?

La estrategia para responder esta cuestión ya fue sugerida, comencemos por ver qué cambios se produjeron con el desarrollo de la cultura escrita, identifiquemos las dimensiones que articulan esos cambios, y apliquémonos a pensar qué puede estar pasando ahora en esas dimensiones como consecuencia de incorporar las nuevas tecnologías.

Recordando el pasado.

Básicamente existe un amplio acuerdo respecto a que la cultura escrita (en cualquiera de sus códigos: ideográfico, cuneiforme, jeroglífico, alfabético) trajo consigo para los lectores el desarrollo de una mayor capacidad de interpretación y también de abstracción. En seguida veremos por qué. Antes, no obstante, convendría recordar, tal vez revivir, la enorme autoridad de aquel que en la cultura oral «poseía la palabra». Permítaseme para ello traer aquí un texto que recordé y que me pareció oportuno:

“...le vino a la mente a Amergin un poema de algún lugar profundo, no descubierto; le subía con fuerza, ya completo. Su estructura de encantamiento había sido determinada durante generaciones de tradición bárdica, pero la composición era únicamente de él... El poema lleno la boca del bardo. Un poema druídico, con el misterio como sudario..., un poema celta que llevaba escondido en sus frases el homenaje a la Madre Tierra... haciendo levantar la voz de Amergin como la cresta de una ola hasta que llenó todo el Salón.

Los gallegos allí reunidos sintieron que se les erizaban los cabellos en la espalda al tiempo que en el Salón de los Héroe resonaba el canto bárdico, poderoso, que estaba perfectamente ajustado a la noche y a la necesidad...

La voz del arpa se calló; el bardo se quedó en silencio. Pero todavía la gente del Salón de los Héroe vibraba como un solo ser, como una cuerda que hubiera tocado el dedo poderoso de Amergin que sonase y fuese poseída y obedeciese a la magia del bardo” (Morgan Llwwelin, 1987, pp. 79-81).

Desearía que no fuera preciso insistir en lo que hoy llamaríamos el «poder mediático» del bardo. Sin embargo, todo eso cambia, si bien lentamente,

con la llegada de la cultura escrita. La palabra escrita fijada sobre un papel (dimensión espacial), se independiza de su emisor, es posible incluso que se aleje del contexto en el que es pronunciada (se descontextualiza), y por todo ello y a un mismo tiempo se hace también intemporal (Ricoeur, 1995; Narasinhham, 1998; Kittay, 1998; Denny, 1998; y Olson, 1998). Como consecuencia, ocurre que con el texto escrito podemos acceder a la palabra sin que nadie nos tutorice, eximidos de la interpelación a un intérprete autorizado, estableciendo según nuestro juicio distinciones entre lo que dice y lo que nosotros interpretamos, bien como consecuencia del paso del tiempo (“ahora es de otro modo”, decimos), bien como resultado de las claves conceptuales subyacentes que mediante análisis hemos identificado en el discurso y con las que, por ejemplo, no estuviéramos conformes (“he leído entre líneas —se dice— y adiviné sus intenciones, o bien conocí sus fuentes... que no puedo compartir”). Siendo así, cabría decir, en justicia, que el texto escrito nos confirió un mayor nivel de autonomía al agudizar nuestras capacidades de interpretación y de abstracción (específicamente de análisis conceptual). Como dice Gisela Vélez (2000):

“Si el discurso vuelto objeto inscripto en un espacio (tablilla, papiro, papel...) se torna autónomo y neutral respecto de su emisión, si el texto ya no es un sujeto que habla, sino un objeto que dice, la relación entre sujetos que dialogan se transforma profundamente al convertirse en una relación entre un sujeto y un objeto que es portador de signos susceptibles de «ser significados»” (p. 6)

Así, como se ve, tanto la dimensión temporal (el texto sobrevive a su época

permitiéndonos interpelar a los que nos precedieron en un diálogo que distingue entre presente y pasado), como la dimensión espacial concretada sobre todo en ese rasgo de descontextualización que hemos descrito, se evidencian como las dos dimensiones generales con las que podemos abordar el análisis de lo que está sucediendo ahora mismo, a esos dos niveles, en lo que podríamos calificar, tal vez, como nuestro tránsito a la cultura computacional. Veamos sobre qué aspectos se nos advierte.

Oteando el futuro.

En relación a la dimensión temporal las nuevas tecnologías incorporan una posibilidad inaudita hasta el momento, la del diálogo con el futuro. Al respecto recuerda Vélez (2000) con acierto que “la metáfora del libro llevó a Umberto Eco a decir que los libros constituyen una promesa de eternidad pues prolongan la vida..., pero la prolongan hacia atrás, se lamenta, más bien que hacia adelante”. Con las nuevas tecnologías, sin embargo, Prigogine (1996) comenta que tenemos la oportunidad de contar hasta con predicciones verificadas mediante simulación en el computador. Siendo así, para nosotros que estábamos acostumbrados a esperar el desenlace (de un tema escolar, un texto literario o una investigación), ¿qué consecuencias se desprenden de la posibilidad de elaborar representaciones anticipadas sobre lo que puede acontecer? He aquí uno de las más apasionantes preguntas que se nos plantean tanto para entender el aprendizaje en los tiempos del ordenador como para afrontar su enseñanza, o al menos eso creo; si bien tal vez consiga explicarme mejor con algún sencillo ejemplo: ¿cómo aprende

y cómo deberemos enseñarle en el futuro a un niño a que escriba correctamente la fecha al inicio de una actividad escolar —tradicional tarea rutinaria (VIS: Doyle, 1983)—, si antes de llegar a la «e» de martes, el ordenador se anticipa y la completa (incluyendo eso la posibilidad de error?); o bien, ¿de qué modo enseñaremos las normas ortográficas a quienes utilizan ya un corrector de textos de esos que incluso presentan la lista de palabras que se pronuncian igual pero en las que cambia una letra?; o bien, ¿qué papel nos corresponderá frente a la hasta hoy necesidad de explicar al joven lector el significado de «estruendo» en el relato de una tormenta o de «guiñapo» referido al aspecto de una persona, si el ordenador ofrece la posibilidad de acompañar la comprensión de ambas palabras o incluso de toda la escena con el sonido y la imagen?; o bien, ¿qué nos queda por hacer al explicar la evolución humana si el ordenador presenta a un tiempo todas las hipótesis de investigación más actuales sobre los homínidos, posibilitando incluso que quien lo usa opte por alguna de ellas una vez que ha podido ver cómo sería (y como fue) el rostro de cada uno a partir de la reconstrucción que cabe hacer a partir de algunos pocos huesos del cráneo encontrados sabe Dios en qué sima?

Francamente, esa anticipación (también el disponer de tanta información) me produce una cierta sensación de vértigo; tanto que no puedo evitar considerar, sobre todo cuando pienso más que en aprender a leer y escribir en el disfrute de la literatura o en la comprensión de los textos científicos, si ambas actividades no se verán perjudicadas por el riesgo de que tal anticipación devenga finalmente en precipitación. Así, la posibilidad de que cuanto

hacemos con el ordenador se reduzca de hecho a escoger o decidir nos situaría lamentablemente en un nivel cognitivo muy básico, algo bien diferente del mucho más complejo o superior que representan el dudar, esperar, respetar, o querer saber y entender. Y conste que escribo esto cuando aún no he digerido la sorpresa que me causaron las recientes declaraciones a *El País* 5-X[-2000] del romanista Martín de Riquer (nacido en Barcelona en 1914, por tanto de 86 años, y Premio Nacional de las Letras del año 2000):

“Ustedes los periodistas lo ven como un instrumento para conseguir la rapidez. No se dan cuenta de que la gracia del ordenador es la lentitud, detenerse, volver a mirar un texto, perfeccionarlo”.

En fin, no estoy segura... pero la idea que trataba de sugerir más arriba — antes de Riquer—, es que tal vez fuera conveniente mantener ciertas distancias...; al menos las que a mí me sugieren, y discúlpeame que no lo sepa expresar de otro modo, el recuerdo de esta célebre frase: “alguien dijo que la computadora tiene memoria pero no recuerdos”. O bien esta otra, más reciente, y sin duda menos «intelectualizada» de Fernando Savater: “existen todo tipo de computadoras, pero no hay máquinas capaces de cambiar pañales” (*La Voz de Galicia*, 14-XJ-2000). Téngase en cuenta, para mi descargo, que yo pertenezco a esa generación que se quedó perpleja cuando al leer «Rayuela», su autor, Julio Cortázar, nos proponía optar entre dos itinerarios posibles para acceder al desenlace (sería aquello una anticipación de la «no-linealidad» de los textos?).

Pero evitemos digresiones y recuperemos el hilo ocupándonos ahora de la segunda dimensión de análisis, la

dimensión espacial, y lo que ésta nos plantea como nuevas posibilidades al tiempo que incertidumbres:

“La noción de permanencia del discurso se limita. Las posibilidades materiales que el ordenador ofrece al lector para acceder a los textos, modificarlos, transformarlos, hacen que el texto electrónico reúna las funciones del lector y el escritor, pues supone la intervención material, física, de quien lee. Se postula así una nueva forma de transitoriedad del texto que ya no es la de la voz que se pierde en el espacio, sino la de un nuevo texto efímero, que como la escritura en la arena es inmediatamente suplantado por otro. Según Cavallo y Chartier esto obliga a redefinir la materialidad de la obra, pero habría que considerar también que obliga a redefinir las funciones del lector y las conexiones entre lectura y escritura.

Por otra parte, la fijación se extra-limita en tanto las posibilidades de la técnica hacen que la cantidad de información que puede fijarse sea hoy casi incalculable., lo que estaría planteando al lector nuevas demandas cognitivas, en particular las referidas a la clarificación de los propósitos de la lectura, a la elaboración de criterios de selección y a los procesos de atención selectiva que ha descrito Louise Rosenblat (1996) en la teoría transaccional de la lectura” (Vélez, 2000, p. 11).

Por supuesto, tal descontextualización conlleva el riesgo de que se incremente el peligro de fragmentación del conocimiento al ofrecernos la posibilidad de acceder precisamente a eso, a fragmentos de información; pero por otra parte, eso también nos abre a una reconstrucción autónoma del mismo mediante la creación de nuevas o por lo menos más personales propuestas o discursos a partir de los textos no sólo *con* sino literalmente *sobre* los que trabajamos; y sirva como ejemplo lo que seguramente hicimos más de una vez al

pintarle unas gafas o una perilla o incluso hasta unos cuernos a algunos solemnes personajes de nuestros libros de texto: que de alguna manera los transformáramos (¿o tal vez habría que reconocer que como mucho los travestíamos?). Fuera como fuese, de lo que no me cabe duda es que Víctor Hugo, hoy, se vería obligado a revisar su aserto respecto a que “los pensamientos impresos son imperecederos, alados, intocables e indestructibles”. Ya no.

Las reacciones de los estudiosos.

En cualquier caso ante lo visto hay dos reacciones muy claras. Agustín Delgado (2000) recoge un brillante ejemplo de la más pesimista al resumir lo que en el libro *Elegía a Gutenberg*» sostiene su autor el escritor americano Sven Birkerts; según Delgado sostiene éste que:

“los nuevos soportes de la escritura de textos literarios, la digitalización y la edición electrónica, modificarán vida y hábitos mentales del discurso humano, le harán sentir asco por el actual modo extensivo de leer, propiciarán acercamientos al texto en *flash*, en técnica de fragmentación, descompondrán la facultad de la memoria, estupidizarán a cada persona, sumirán en niebla su conciencia” (p. 155).

Muchos intelectuales, por cierto, comparten esa aversión o antipatía por las nuevas tecnologías (es cierto que siempre pensando desde la literatura) provocando también en quienes los leemos una inevitable prevención (del tipo de la que confesé antes...); al fin, cómo ignorar a un Harold Bloom (2000)? Y apréciase lo que éste ha declarado recientemente en el Semanal de *El País*:

“Hoy día, lo que está en verdadero peligro de extinción en todo el mundo es el acto de la lectura en sí. Estamos a un paso de la victoria más completa y aplastante de Internet. La pantalla del ordenador amenaza con erradicar por completo el hábito de la lectura. ... lo que nadie va a poder impedir es el triunfo de la información, el advenimiento de la era visual. Sin embargo, la literatura no es información: es sabiduría. Y no es un medio primariamente visual. Las imágenes literarias son interiores, brotan y florecen en el lenguaje, y a él regresan. Van dirigidas al oído interior. Hoy en día, en la escuela, se imparte la enseñanza a través del ordenador. Se está impidiendo de raíz que los niños desarrollen el hábito de la lectura solitaria. Se leen fragmentos de libros en Internet; si desde los años de formación se asocia la experiencia de leer con una pantalla que está conectada al océano inmenso y gris de Internet, es muy difícil que se hagan distinciones sutiles entre los que tiene un alto nivel estético o intelectual y lo que no. Está en trance de extinción la figura del lector solitario”

Sin embargo, desde una perspectiva mucho más didáctica hay quienes, como María del Pino Lecuona (1999), al referirse por ejemplo al procesador de textos le reconoce un potencial único para alcanzar determinados objetivos educativos; y cita a continuación dos trabajos: el de Victoria Aboy (1997), para quien las principales ventajas que ofrece al escritor podrían sintetizarse en los siguientes puntos:

“Escribir al ritmo de pensamiento y de los tiempos personales; retomar indefinidamente un texto; reescribirlo; reorganizarlo y transformarlo mediante los procesos de cortar, copiar y pegar; incorporar nuevas ideas, temas y subtemas; retocar de forma rápida; añadir personajes, situaciones, descripcio-

nes, diálogos; y completar datos y ampliar situaciones” (p. 737).

Y el de Martínez (1996), quien para Lecuona (p.68):

“aún va más allá al sostener que con aplicaciones informáticas, tales como el procesador de textos, se ha ingresado en el mundo de la «nueva escritura», que se caracteriza por la interactividad, la ruptura de la linealidad del relato y la posibilidad de ser transmitida a distancia de modo instantáneo”.

También Henao (1999) participa de este parecer más optimista, y además de destacar como los anteriores la posibilidad de romper el dominio tradicional de un esquema rígido de lectura impuesto por el autor, posibilitando al lector que enfrente el texto desde sus propias necesidades y expectativas eligiendo entre múltiples trayectorias y esquemas posibles de lectura, añade una característica original que merece ser destacada:

“La capacidad interactiva y multidimensional que ofrecen los multimedios nos permiten dar a la información y a otros materiales de aprendizaje, una estructura y organización similar a la que adopta la mente humana cuando piensa o razona. Uno de los atributos cognoscitivos más formidables del hombre —explica— es su capacidad de asociación: una idea remite a otras con las que tiene alguna relación. Las nociones de hipertexto e hipermedios ilustran la capacidad que ofrece la tecnología multimedial para soportar la construcción de estas redes de conceptos asociados, lo cual abre nuevos horizontes de comprensión y conocimiento” (p. 181).

Como vemos, nos encontrarnos en un momento en el que no resultaría nada extraño que nos aproximáramos al tema que nos convoca de una manera maniquea tratando de discriminar lo

bueno de lo malo, y por eso mismo integrándonos (quizás sin saberlo) en alguna de las dos categorías sobre las que ya nos advirtió Umberto Eco (1981) en su libro «Apocalípticos e integrados». En cualquier caso, precisamente por eso yo creo que “conviene ser cautos respecto de actitudes y valoraciones. Cualquier antinomia sobre la bondad o maldad de las nuevas tecnologías parece estéril. En este sentido, no me parece razonable compartir las advertencias fatalistas de quienes profetizan el fin de la lectura, ni tampoco la euforia desatada, y muy a menudo acrítica, de quienes se entregan sin reservas a su inclusión en la globalización mediática” (Vélez, 2000, p. 8). Se impone entonces ser comedidos, estar alertas, sin duda probar principalmente, preguntarlo todo, para de ese modo poder controlar nosotros esas nuevas tecnologías que, se mire como se mire han de ser recursos para la enseñanza y no un fin en si mismo, como insistiré más adelante.

En definitiva, tal vez nos convenga desdramatizar la polémica; Saramago, el premio Nobel de literatura, lo ha hecho ayer mismo en A Coruña en el marco de un Seminario sobre Humanismo y telecomunicación. Para él: usar pluma u ordenador es algo que carece de importancia a la hora de escribir; y aunque reconoce que hay personas que por motivos sentimentales siguen ligadas a la pluma o a la máquina de escribir, él se ha pasado al ordenador, lo que —matiza— ni impide la creatividad ni desmejora el estilo. Así, a punto de poner en Internet su nueva novela, <<La caverna>>, añade que en cuanto al riesgo de la deshumanización, Internet no tiene ninguna culpa, ya que es una creación humana y, como en el avión, depende del comandante que te

toque... (Cfr.: *La Voz de Galicia*, 14-XI-2000).

Abundando en ello y con el ánimo de quitarle hierro al asunto yo diría -si se me permite la metáfora-, que en este momento nos encontramos sobre la cresta de la ola, de tal modo que es razonable aceptar que resulte difícil o casi imposible por ahora (o al menos no hasta que nos los pasen en vídeo...), tener una perspectiva amplia del mar en el que estamos haciendo surf y ni siquiera de la playa a la que nos acercarnos, pues es lógico y hasta sensato que estemos preocupados por mantener el equilibrio. Quiero decir con esto que ahora más que nunca, para nosotros maestros y profesores, se impone la clásica recomendación de Stenhouse (1984) de convertir el currículum, en este caso el uso de las nuevas tecnologías, en una hipótesis de trabajo que debe ser investigada en la acción (en el aula). A lo que cabe añadir que es mejor hacerlo en equipo y compartir la experiencia (Elliot, 1990). Con todo, el problema es que tampoco se puede ser ecléctico y que aún con prudencia se impone optar. Yo lo he hecho haciendo más, por mesuradas, las consideraciones de Octavio Henao (1999) -quien se apoya, con acierto, en los autores que cita-

“Estos cambios en la producción y manejo de la información desafían y cuestionan nuestras concepciones actuales sobre la lectura y la escritura... La aparición de un nuevo soporte para la escritura implicará transformaciones fundamentales en los procesos de creación de textos, las estrategias de lectura y la formación de nuevos lectores. No obstante, la lectura seguirá siendo una herramienta fundamental de aprendizaje, de acceso a la información y al conocimiento, de cultivo intelectual, de disfrute estético y desarrollo personal

(Anaya Rosique, 1999; Fajardo, 1994)” (p. 180).

Consideraciones a las que he de añadir ahora una reflexión sobre los fines, que es cierto que llega casi al final de esta revisión del tema pero que, sin duda, es esencial en este asunto. El filólogo y poeta Luis Alberto de Cuenca lo expresa muy bien en la entrevista que le hace para su libro Michael Pfeiffer (1999); reproduzco aquí completa, por su interés, la pregunta, o mas bien el reto de Pfeiffer, y la respuesta que proporciona de Cuenca:

“- Si trabajamos únicamente con la pantalla las palabras de San Agustín, «*inter folia fructus*», pierden su sentido. La pantalla no da frutos.

La pantalla no da frutos. Está muy bien la mención a San Agustín y además es pura verdad.

Ahora bien, la tecnología también nos está facilitando enormemente las cosas. Igual que decían los medievales aquello de *philosophia ancilla theologiae*, podríamos decir que la tecnología es la sirvienta de las humanidades. La tecnología me fascina y desde luego me pasé al ordenador muy temprano (Llevo diez u once años escribiendo poemas directamente en el ordenador... -dice en otro lugar-). Los artículos que tardaba seis horas en escribir, ahora los escribo en tres. Eso supone un ahorro de mi tiempo. Y la tecnología está a favor de la vida, está a favor del placer, del disfrute y de la inteligencia. Lo que ocurre es que los pedagogos, siempre atentos a los medios y no a los fines, ponderan la tecnología para los chicos a unos niveles extraordinarios. Entonces pierden el referente del contenido que están estudiando y se quedan únicamente con el medio. Eso es dramático” (p. 76)

¿qué otras consecuencias trae la incorporación de las nuevas tecnologías al mundo de la lengua escrita y su enseñanza?

Podríamos hablar de muchas; entre las que más me interesan se encuentran, sin duda, aquellas que se refieren a la posible muerte del libro, o a lo que supondrá la desaparición de los intermediarios (editoriales) entre el autor y sus lectores. Pero hay una que en el mundo de la enseñanza es de una especial transcendencia. Emilia Ferreiro lo expresa contundentemente:

“...está claro que se abre la brecha para un nuevo tipo de discriminación: escuelas con y sin computadora, con y sin taller de computación, Lo más probable (ya lo vemos venir) es que quienes tienen computadora en la casa también la tengan en la escuela, y quienes no la tengan en casa difícilmente la encuentren en la escuela” (Quinteros, 1999, p. 209)

“Los que ya habían llegado a la *galaxia Gutenberg* deben reciclarse rápidamente. Pero, ¿qué haremos con los que ni siquiera llegaron al libro impreso? Con la aparición de las computadoras el abismo que ya separaba a los no alfabetizados de los alfabetizados se ha ensanchado aún más: algunos ni siquiera llegaron a los periódicos, los libros y las bibliotecas, mientras otros corren detrás de hipertextos, correo electrónico y páginas virtuales de libros inexistentes... -Y añade- ¿Qué desafíos plantea esto para la educación pública? (Ferreiro, 1996, p. 260)

Para ejemplificar esto no puedo resistirme a la tentación de reproducir aquí un reiterado mensaje en todos los correos electrónicos que desde Brasil llegan a mi casa: “*Todo brasileiro temdireito a um e-mail gratis*”. ¿Será que esa es una necesidad sentida por la

población, un ejemplo de la voluntad igualitaria de quien lo proclama, o simplemente un sarcasmo?

En fin, lo cierto es que aunque de un modo rápido no podía dejar de mencionar aquí que junto a las transformaciones mencionadas se refuerzan viejas injusticias y se generan otras. La perspectiva de que quien no sepa manejarse en este nuevo mundo de las tecnologías será en breve considerado como un analfabeto funcional, complica «el oficio de alumno» y redefine la <<excelencia escolar>> (Perrenoud, 1990), arrincona todavía más a los desfavorecidos y, de paso, tal vez hace (¿consigue?...) que ese colectivo se amplíe. A los ámbitos, pues, de tradicional acción compensatoria que se reclaman a la escuela se añade ahora este de las nuevas tecnologías, a cuyo carro, por cierto, las clases acomodadas o en condiciones de aspirar a serlo supieron subirse desde un primer momento.

¿cómo debemos entender, entonces, esto de la lectoescritura en estos tiempos de cambio?

Sostiene el refrán que «en tiempos de tribulación mejor no hacer mudanza», recordándonos al fin que es recomendable el reposo para tomar una decisión; me parece sensato. Por eso mismo, además de por el valor intrínseco de la propuesta, yo no cambiaría el modelo teórico que trato de emplear para orientar mi trabajo. En esencia, se enmarca en la opción constructivista de la enseñanza-aprendizaje, que nos recuerda que el estudiante es el principal protagonista de su aprendizaje. El énfasis, por consiguiente, hay que situarlo en el

aprendiz, y no tanto en el profesor, el libro o el ordenador.

Saber, como hemos visto, que “los nuevos portadores de la palabra escrita no son simples canales, sino formas que proponen nuevas formas a la mente” (Vélez, 2000, p. 14), no debe enturbiar nuestra comprensión de que esa “mente”, esto es, el sujeto que es destinatario de nuestra acción educativa no pasa, por ello, a ser también un sujeto computarizado, sino que sigue siendo un sujeto humano en sentido pleno, esto es, adaptativo y funcional; por tanto, que dependerá en buena medida de nosotros, del modo cómo organizaremos para él su proceso de aprendizaje y desarrollo, que ese sujeto educado resulte ser progresivamente también más consciente y capaz de regular intencionalmente su conducta (Riviere, 1987; Trillo, 1995). Emilia Ferreiro (1997) no deja lugar a dudas:

“Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo” (p. 27).

Por todo ello, mi conclusión es obvia: lo verdaderamente nuclear aquí es la concepción de la lectura y la escritura como un proceso de construcción de significados (Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, 1979; Frank Smith, 1990; Ana Teberosky, 1993; Keneth Goodman, 1996; Louise Rosenblatt, 1996; Cristina Rinaudo, 1999).

Hay, además, otra razón de orden casi pragmática: el modelo constructivista se evidencia hoy como el de mayor capacidad adaptativa no sólo a las Nuevas Tecnologías y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de la lengua

escrita sino a todos los cambios que conlleva la nueva sociedad de la información en su conjunto, caracterizada ésta por la información múltiple, plural, y en permanente cambio. Si hacemos pivotar el proceso de enseñanza -aprendizaje sobre el sujeto que aprende estaremos en mejores condiciones de afrontar el hecho de que hoy en día la información es inabarcable, también contradictoria, y sometida a permanentes cambios, por lo que se impone educar a un individuo para que sea, por sobre todo, capaz de optar, y de hacerlo naturalmente de manera razonada y también conforme a algunos valores democráticamente compartidos.

2. ¿Qué podemos usar y cómo hacerlo?

Como suele suceder en estos casos es más fácil decir lo que no hay, lo que nos falta o lo que no se debe hacer que lo contrario; no obstante, intentaré evitar eso.

En primer lugar es preciso asumir que trabajar con la lengua escrita supone realizar actividades de producción e interpretación de textos al mismo tiempo. Sin embargo, es obvio que no siempre ha sido así; durante mucho tiempo las tareas escolares y, especialmente los recursos que se empleaban para su desarrollo tendían a disociar eso, recuérdese que se leía «en» o «del» libro de lectura y se escribía «en» o «sobre» la libreta de ortografía. Para mas *inri* se nos reñía si escribíamos en el libro...; mientras que ahora resultaría ridículo que sólo pudiéramos hacer una de esas dos cosas «con» el ordenador. Bueno, si no le

entendí mal creo que Emilia Ferreiro (1997) nos dejó claro este asunto:

“La inquietud de los maestros subsiste: una de las preguntas reiteradas que formulan gira alrededor de esto (¿deben los niños leer antes de escribir?). Si se piensa que la enseñanza de la lengua escrita tiene por objetivo el aprendizaje de un código de transcripción, es posible disociar la enseñanza de la lectura y de la escritura en tanto aprendizaje de dos técnicas diferentes, aunque complementarias. Pero esta distinción carece totalmente de sentido cuando sabemos que, para el niño, de lo que se trata es de comprender la estructura del sistema de escritura y que, para tratar de comprender nuestro sistema, efectúa tanto actividades de interpretación como de producción. La idea misma de la posibilidad de disociar ambas actividades es inherente a la visión de la enseñanza de la escritura como la enseñanza de una técnica de transcripción” (p. 25).

La cuestión ahora es si cuanto hemos dicho sobre las posibilidades que oferta el ordenador para la lengua escrita no vienen de hecho a facilitar la realización simultánea de actividades de producción e interpretación, de leer y escribir, sobre todo cuando se trata de enseñar y aprender esa competencia. Lo que quiero decir es que no estoy muy segura respecto a si sobre el soporte y formato de un ordenador tuviera sentido ahora reproducir la distinción de programas para leer y programas para escribir -e insisto, no estoy muy segura-, pero más bien tiendo a pensar que no. Otra cosa es, supongo, para quien ya ha desarrollado su competencia lectoescritora pues, según la intención de cada momento, se aproximará al ordenador bien para leer bien para escribir.

Naturalmente esto nos lleva a considerar que, básicamente, es de los

procesadores de texto de lo que debemos echar mano para enseñar la lengua escrita mediante el ordenador en el aula, pues con ellos se puede a un mismo tiempo leer y escribir o escribir y leer (como se prefiera...). Enseguida añadiré algo sobre su uso, pero antes es preciso llevar el ordenador al aula y saber donde ponerlo.

No tengo dudas respecto a que es el ordenador el que debe ir al aula, y no a la inversa, el aula al ordenador. Esto último, sin embargo, puede ocurrir cuando se trate de aprender informática, pero eso es otra cosa; en ese momento, el ordenador es un fin en sí mismo y no un medio, tal y como entiendo que es o debe ser -ya se dijo- cuando se emplea para enseñar la lengua escrita. Por otra parte, ya ubicado en el aula, sin duda hay que evitar convertirlo en una especie de tótem, en algo sagrado y casi intocable, de difícil acceso o sólo para los «iniciados»; si así fuera yo preferiría no «tener colgado» allí ese icono (como suele acontecer, en un extremo, apagado, cubierto con un pañito que, al fin, se convierte en su mortaja). Los ordenadores, por el contrario, deben ser un instrumento más, de fácil y libre acceso (lo que no quiere decir que no se regule de algún modo).

Pues bien, ¿cómo usarlo? Comenzaré diciendo cómo no hacerlo: Estoy segura de que debemos evitar volver a caer en los mismos errores de las viejas cartillas, esto es, centrarnos en el código dejando de lado la lengua escrita como actividad cognitiva y olvidando los fines de su uso. Nadie como Mafalda, el entrañable personaje de las viñetas de Quino, para expresar esto con su acostumbrada y sutil ironía: En la primera viñeta aparece Mafalda sentada ante su mesa de estudio leyendo en su libro escolar:

Víctor ve la uva de la viña. ¿Es buena esa uva, Don Braulio? En la segunda viñeta prosigue, ahora con un leve gesto de asombro en su rostro (abre los ojos como quien no acaba de creerse lo que ve): *Si, Víctor; esa uva es buena.- ¡Don Braulio, vea los barriles de buen vino!* En la tercera viñeta, por último, toma el libro en sus manos y en el rostro se dibuja una mueca entre la desesperanza (por lo que le queda) y la conmiseración (hacia aquellos en los que está pensando), y en efecto se dice a sí misma: “Habría que levantar un monumento a estos sacrificados autores que en vez de escribir cosas transcendentales prefieren enseñarnos a leer”.

En efecto, hay una manera de acceder a la lengua escrita, ya sea leyendo o escribiendo, que se caracteriza por su absoluta falta de funcionalidad (Nemirovsky, 1998, 1999). En esa dirección se elaboraron, en tiempos, sofisticadas estrategias didácticas que agudizaban su descontextualización y que, de seguro, están en la mente de todos; me refiero a aquellos textos que nos permitían, como a Mafalda, mantener en nuestros tiempos de escuela una «elevada conversación literaria» a base de: *yo amo a mi mamá, mi mamá amasa la masa de Susi, ese oso soso...*, etc.

Ahora bien, pensar que todo eso está desterrado por la llegada del ordenador sería un craso error; bien al contrario, tal y como advierte Emilia Ferreiro proliferan los programas en los que se abusa del «ratón» y se hace un uso mínimo del teclado (Quinteros, 1999, p. 209); se trata, en efecto, de programas en los que mediante el uso del ratón se unen letras o se buscan palabras ocultas, a aquellas se las colorea y a

éstas hasta se les pone música, pero ante los que, francamente, y por más que engatusen a los niños una no puede dejar de preguntarse: ¿qué tiene que ver todo eso con leer y escribir?

Pero es que, además, de ese modo -en el que apenas alteramos aquello de <<coge bien el lápiz>> por un «no muevas tanto el ratón»-, estamos perdiendo una de las mejores aportaciones del ordenador a todo esto y es que: su uso nos permite concentrar todo nuestro interés en la producción y comunicación de una idea, con independencia del dominio psicomotor y estético que representa dibujar correctamente las letras (caligrafía) y escribir correctamente las palabras (ortografía); a lo que añadiría la posibilidad de realizar los borradores necesarios de forma fácil y de presentar finalmente un texto «limpio» sin las acusadoras marcas de la goma de borrar.

En fin, se impone concluir con este trabajo. Me hubiera gustado hacer una evaluación de lo que se ofrece en el mercado pero, honestamente, no fui capaz; lo que digo, claro, por si alguien se animase a ello. Al fin, tal y como entiendo todo este asunto de lo que se trata ahora es de permanecer alertas a los cambios que están ocurriendo. Para mi, además, que esto de las Nuevas Tecnologías no es tampoco ninguna panacea, aunque desde luego es y sobre todo será una realidad en la que resulta urgente que los maestros nos movamos con algún criterio y también con cierta soltura. En cualquier caso -y termino- yo diría, como Emilia Ferreiro (1996), que “si la tecnología informática llegara a servir, como circunstancia disparadora, para repensar lo que ocurre en la escuela, bienvenida sea” (p. 266).

Bibliografía

- Anaya Rosique, J.R. (1994). Leer hoy: entre Gutenberg y Sony. *Replones*, 27, 52-56.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bartolomé, A. (1989). *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona: Ice-Graó.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cavallo, G. Y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cabero, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, (3), 14-25.
- Cebrián Herreros, M. (1992). Nuevas tecnologías, nuevos lenguajes. En A. García Santiago (Coord.), *Las Nuevas Tecnologías en la educación* (pp.217-244). Santander: ICE de la Universidad de Cantabria.
- Chartier, A. M^a y Hébrard J. (2000). Saber leer y escribir: unas «herramientas mentales» que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 11-24.
- Delgado, A. (2000). La trivialización de la cultura. En busca del manuscrito perdido. *Leer*, (108), 154-157.
- Denny, P. (1998). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En D. Olson y N. Torrance (Coords.), *Cultura escrita y oralidad* (pp.95-126). Barcelona: Gedisa.
- Doyle, W (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53 (2), 159-199.
- Dubois, M^a E. (1996). *El proceso de lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1981). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero Muñoz, J.M. y Gonzalez, M. T. (1987). *Innovación educativa: Teorías y proceso de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Fajardo, J.M. (1994). Crónica de la guerra del libro. *Urogallo*, (97), 32-43.
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Avance y Perspectiva*, 15. México.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. Y Teberosky, A. (1979: 1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferres, J. y Marques, P (Coords.) (1996). *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*. Barcelona: Praxis.

- Fullan, M. y Pomfret, A. (1977). *Research on Curriculum and Instruction. Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Goodman, K. (1996). Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura. En M^a E. Rodríguez (Ed.), *Alfabetización por todos y para todos*. Buenos Aires: Aique.
- Henao, O. (1999). El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lectoescritura. En J. Carvajal y J. Ramos (Coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* (Vol. 1). Sevilla: Publicaciones del M.C.E.R.
- Iglesias, M^a L. (2000). *Las Nuevas Tecnologías en la Educación Infantil y Primaria*. Documento no publicado.
- Kittay, J. (1998). El pensamiento a través de las culturas escritas. En D. Olson y N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp.223- 234). Barcelona: Gedisa
- Lecuona, M^a del P (1998) (Ed.). *Pensar para escribir. Un Programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- Martínez, M. (1996). El ordenador en la enseñanza de lengua y literatura. En Curso Superior de Informática educativa, 6. Especialidad de Humanidades 1. Madrid: UNED.
- Medrano, G. (1993). *Nuevas tecnologías en la formación*. Madrid: Eudemo.
- Morgan L. (1987). *Bardo. La odisea de los irlandeses*. Vigo: Xerais.
- Narasimhan, R. (1998): La cultura escrita: caracterización e implicaciones. En D. Olson y N. Torrance (Coords.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 237-261). Barcelona: Gedisa.
- Nemirovsky M. (1998). Desde cuándo enseñar a leer e a escribir?. En AGAMEI: *Actas do Terceiro Congreso «Ler e escribir na escola infantil. Novas respostas para unha velha polémica»* (pp. 49-60). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Nemirovsky, M. (1998). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, PH. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pfeiffer, M. (1999). *El destino de la literatura*. Barcelona: El Acanalado.
- Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Quinteros, G. (1999) (Ed.). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: F.C.E.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo XXI.
- Rinaudo, M^a C. (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Riviere, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Rosenblatt, L.M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En Textos en Contexto 1. Los Procesos de lectura y escritura (pp. 13-71). Buenos Aires: Lectura y vida.
- Smith, E (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Stenhouse. L (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Monta.
- Taboada de Zúñiga, M^a Lourdes (2001): La lengua escrita y las nuevas tecnologías. En Gómez Senande, Juanjo (Coord.): VIII, jardunaldi pedagogikoak: irakurketa eta idazketa. Gasteiz: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea , 249-302. (ISBN 84-7703-318-8)
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Trillo, F. (1995). La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje significativo y autónomo. *Innovación Educativa*,5(19) 1-205.
- Vélez, G. (1997). *Lecturas epistemológicas de la lectura*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, G. (2000). *Lectura, lectores y conocimiento. Entre la cultura alfabética y la cultura computacional*. Documento no editado.
- Vigotsky, I.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Cita del artículo:

Taboada Zúñiga, L. (2012).La lengua escrita y las nuevas tecnologías. *RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 1 (1), pp.21-41. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>

Acercadela autora



***Lourdes Taboada de Zúñiga Fernández
(1957-1996)***

Maestra de Educación Infantil
Asesora de Educación Infantil (CEFOCOP-CEFORE)
Xefa do Servizo de Formación do Profesorado
da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. España
