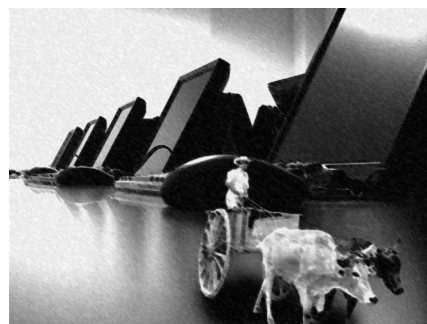


# SENTIDO DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA PARA LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO\*

DIRECTION OF WRITTEN LANGUAGE LEARNING  
FOR THE SOCIETY OF INFORMATION AND KNOWLEDGE

JOSEFINA PEÑA GONZÁLEZ\*\*  
pinageminis@hotmail.com  
Universidad de los Andes  
Escuela de Educación  
Mérida-Edo. Mérida  
Venezuela

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2008  
Fecha de revisión: 6 de octubre de 2008  
Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2008



## Resumen

Se plantea la utilidad que representa para el alumno el aprendizaje significativo de la lengua escrita para acceder a la información como base para la construcción del conocimiento. Así, la atención pedagógica se centra en aspectos que debe poner en práctica el docente para cumplir con el rol de mediador entre la información y la orientación que debe brindar al educando, para que éste construya conocimientos a partir de la información y valore los beneficios que obtiene al incorporarse a la autopista de la información y la comunicación. Se precisa la importancia del contexto cultural y la necesidad de brindar a los alumnos iguales oportunidades educativas, en la preparación de los docentes y en la dotación de las instituciones escolares.

**Palabras clave:** lengua escrita, información, conocimiento.

## Abstract

*In this article, the usefulness of significantly learning the written language for the student is raised in order to access information as a base for the construction of knowledge. This way, the pedagogical attention is focused on aspects that the teacher has to put into practice to meet with the role of mediator between the information and the orientation he or she must provide for the student so it can build knowledge from information and so it values the benefits obtained when joining the information and communication highway. The importance of the cultural context is highlighted and the need of providing students with equal educational opportunities, capacitating teachers and supplying materials for schools.*

**Key words:** written language, information, knowledge.



uando se habla de la formación integral del alumno en instituciones educativas, interpretamos que se está aludiendo a todas las áreas de su desarrollo: social, intelectual, psicológica, física y del lenguaje. Armonizar este desarrollo significa tomar en cuenta tanto la influencia de la cultura como la perspectiva del sujeto, lo cual es una tarea compleja y de gran responsabilidad para la escuela.

Esta última, ha sido desde siempre elemento indispensable para el progreso de cualquier sociedad, ya que es ella la que concretiza los fundamentos y objetivos de la educación que la sociedad ofrece a sus miembros. Es la escuela la encargada de hacer realidad la concepción de hombre que el modelo educativo plantea a partir de las características y necesidades de la sociedad en su conjunto.

Pero la escuela no es un elemento aislado, es parte de un sistema educativo inmerso en el contexto socio cultural del que forma parte, el cual experimenta en cada momento histórico, importantes transformaciones resultado de los avances científicos y tecnológicos que establecen principios claves para el logro de un real desarrollo de ese contexto.

De ahí que la escuela, hoy día, debe enfrentar exigencias urgentes que emergen de esos avances entre los que se incluyen los sistemas de comunicación e información caracterizados por la profundidad, amplitud y, sobre todo, rapidez con que se producen los cambios, proceso que no ha tenido precedentes en la historia de la humanidad. El saber, que durante mucho tiempo fue privilegio de unos pocos, hoy, gracias al avance de los medios de información y comunicación, puede ser socializado para el consumo de todos los habitantes de un mundo globalizado.

Debe entonces, la escuela, hacer frente a un proceso acelerado de creación, diversificación y difusión del saber

que, a su vez, exige replantear otras formas de aprender impuestas por el progreso científico, tecnológico y comunicacional y, también, atender a la globalización propia del momento. Esta situación nos confirma que dentro de una cultura todo es cambiante, mutable, relativo, pero lo que sí podemos afirmar como absoluto es la vinculación que la calidad de la enseñanza de la lengua escrita, instrumento indispensable para acceder a los diversos avances, establece entre la eficacia –virtud, actividad, fuerza– y la eficiencia –relación existente entre el trabajo desarrollado, el tiempo invertido, la inversión realizada en hacer algo y el resultado obtenido– del sistema educativo, definido este último como “... un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios que garanticen la unidad del proceso educativo tanto escolar como extraescolar y su continuidad a lo largo de la vida de la persona mediante un proceso de educación permanente” (Ley Orgánica de Educación, 1999, p. 6).

Dentro de ese proceso de educación permanente, para todos los ciudadanos de este país, se debe considerar la consolidación del aprendizaje significativo de la lectura y la escritura como la puerta de entrada hacia los restantes aprendizajes escolares y, también, de los aprendizajes sociales y laborales.

Por ello, al plantearnos el tema del aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en la sociedad de la información y el conocimiento, es un deber asumir, como meta, brindar las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo a toda la población escolarizada que transita por los niveles, etapas y modalidades del sistema educativo venezolano. También, es un compromiso asumir que debe existir una práctica pedagógica centrada en el alumno, teniendo presente que, dentro de este proceso, todos los alumnos son iguales porque todos son diferentes.

Es indiscutible que el aprendizaje de la lectura y la escritura puede mejorar notablemente si la escuela les brinda a los alumnos experiencias vinculadas a su mundo real, que tengan sentido social, con posibilidades de que aprendan a tomar sus propias decisiones, que puedan hacer por sí mismos una lectura de la realidad en un ambiente de apertura y sobre la base de sus actitudes e intereses.

El planificar y llevar a la práctica las situaciones de aprendizaje, en función de las actitudes e intereses de los alumnos, les va a permitir a éstos un desarrollo cognoscitivo acorde con la formación del hombre que actualmente la sociedad demanda y que deberá ser capaz de:

- Analizar, comparar, clasificar, deducir, inferir, interpretar, sintetizar, valorar, aplicar operaciones mentales que están en la base del aprendizaje, posibilitan y se concretan en las habilidades

cognitivo lingüísticas que determinan, según las diversas maneras de usarlas, diferentes maneras de aprender los contenidos de las áreas curriculares;

- Utilizar las estrategias de lectura y escritura que les faciliten un autoaprendizaje eficaz y eficiente;
- Desarrollar su capacidad creadora.

Si asumimos la enseñanza desde estas proposiciones podremos lograr aprendizajes significativos y los alumnos podrán transformar la información en conocimiento para llegar a ser sujetos pensantes, críticos, transformadores y productivos. Como docentes debemos dejar muy en claro, entre nuestros alumnos, las diferencias entre información y conocimiento. Así, la primera es algo externo, informe, rápidamente acumulable, inerte y se puede automatizar, mientras que el conocimiento es interiorizado, estructurado, sólo puede crecer lentamente, exclusivamente humano y conduce a la acción. El conocimiento está dentro de la información (Millán, 2001).

Sobre la base de lo que los avances tecnológicos han significado para los estudiantes, en el sentido de que la información está al alcance de todos y de que el conocimiento se construye individualmente, es labor del docente ser un mediador en el desarrollo del talento potencial que todos los alumnos poseen y que se verá desarrollado o no, dependiendo de la calidad de **las situaciones de aprendizaje** que les plantee, de los **materiales de lectura** con los que los ponga en contacto, de las **tareas de composición escrita** que les programe y de la **orientación y guía que les ofrezca**. Estas son, desde mi particular punto de vista y sobre la base de una reflexión constante del cómo lograr aprendizajes significativos en el aula, las estrategias pedagógicas necesarias y pertinentes que debe poner en práctica el docente en el aula para ayudar al alumno a utilizar la lengua escrita en la sociedad de la información para que logre transformar ésta, en conocimiento.

Es importante, entonces, aclarar ¿qué entendemos por aprendizaje significativo? Coll (1990) lo define como aquel en el cual “la construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje” (p. 198) aspecto al que lo reducen algunos estudiosos del tema. Por su parte Ausubel (1983) afirma que:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial [no al pie de la letra] con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria, se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (p. 18)

De estas posturas, ante lo que se considera un aprendizaje significativo, se puede inferir la importancia de las condiciones señaladas anteriormente para lograr un aprendizaje de calidad. Me referiré, en primer lugar, a las situaciones de aprendizaje, las cuales deben responder a la necesidad de encontrar una estrategia capaz de organizar la enseñanza y el aprendizaje para que el proceso se realice de manera eficiente. Por tanto, las situaciones de aprendizaje constituyen hipótesis de trabajo con las que se espera que, mediante una secuencia de actividades, se alcance un aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales y que conduzcan al desarrollo de habilidades, formación de actitudes, internalización de valores, desarrollo del lenguaje y al cultivo de la sensibilidad para contribuir a la formación integral del alumno (Peña y Serrano, 2003).

Pero para que estas situaciones de aprendizaje cumplan con el propósito para el cual se planifican, se deben considerar, entre otros aspectos, además de las actitudes e intereses del alumno, su realización dentro de un marco metodológico correspondiente al mundo real para que el estudiante vivencie experiencias directas con el entorno, que logre la aplicación de los conocimientos y experiencias adquiridos a los nuevos aprendizajes y que estos sean acordes a su nivel conceptual para que lo lleven a construir el conocimiento sobre la base de lo que él ya sabe. Ausubel (1983) planteó que un aprendizaje es significativo cuando un individuo relaciona una nueva información, concepto e idea con la estructura cognitiva previa, por lo que el aprendizaje va a depender necesariamente de los esquemas conceptuales que el alumno ha construido en su relación con el medio familiar, escolar y social en donde está inmerso.

El aprendizaje significativo se construye a través de la participación activa del sujeto que aprende, considerando que no es un receptor pasivo, un depositario de saberes, un recipiente vacío, al que hacen referencia diferentes autores al describir el paradigma tradicional de la enseñanza (Dubois, 1995; Freire, 1998). Con el constructivismo como un nuevo paradigma del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, el alumno pasa a ser visto como un sujeto activo, un constructor de su propio aprendizaje, para lo cual se necesita que el docente le oriente en el conocimiento, interpretación, análisis y valorización de la realidad.

Aunque el aprendizaje depende, en gran medida, de lo que se ha asimilado antes, los estudiantes no siempre evocan y utilizan información relevante cuando se enfrentan a tareas de nuevo aprendizaje. Estimular el recuerdo de las experiencias y conocimientos previos, puede ser tan simple como recordar a los estudiantes lo que fue estudiado en clase, el día anterior o la semana pasada. Esto se da, muchas veces, en las revisiones rápidas con las cuales algunos maestros comienzan



las actividades de cada día. En algunas instancias, sin embargo, los recordatorios simples no son suficientes. Entonces, se hace necesario integrar el conocimiento o las habilidades prerrequeridos por medio de alguna actividad práctica.

Diversas disciplinas (antropología, educación, psicología social) coinciden en rechazar la visión psicologista de la lectura y la escritura como tareas esencialmente cognoscitivas, autónomas y desvinculadas de los usuarios, los contextos y las comunidades. Sugieren ampliar el objeto de estudio: de la mente individual y privada a la interacción social y la vida en comunidad (Cassany, 2006). Este mismo autor señala que “este enfoque asume que la escritura es una ‘forma cultural’ ‘un producto social’ –como cualquier otra tecnología de manera que el único modo de comprenderla es prestar atención a la comunidad en la que ha surgido” (p. 73).

El discurso sólo puede ser comprensible si se integra a las formas culturales, al comportamiento no verbal y a la organización social de la vida cotidiana de la comunidad. Diversos autores (Cassany, 2006; Goodman, 1982; Peña, 2007; Smith, 1990; Vygotsky, 1979) sostienen que para construir el significado de un texto hay que situarse en el contexto, porque cada discurso es la visión social e histórica de grupos sociales variados. Gee (1990, citado en Cassany, 2006) señala que “sólo aprendemos a interpretar textos de un cierto tipo y en una cierta manera cuando hemos podido participar en los contextos sociales en los que se leen estos textos y se interpretan del modo pertinente” (p. 74). Todos estos aspectos señalados deben estar presentes en el momento de la planificación y puesta en práctica de situaciones de aprendizaje en el aula.

Antes de tratar los materiales de lectura, me detendré en cómo se interpreta la lectura a la luz de las nuevas concepciones sobre la misma. El modelo o aproximación interactiva sostiene que en la lectura se da un juego de procesamientos ascendentes y descendentes simultáneos en la búsqueda del significado. Lector y texto son importantes, pero es el lector el que guía la lectura con los objetivos que persigue y con las decisiones que toma en su curso; las informaciones de todo tipo se integran para llegar a elaborar una interpretación personal del texto.

Goodman (1982) plantea que nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es el resultado de la interacción con el texto, y llega a la conclusión de que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Smith (1980) también destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En esa interacción el lector construye el sentido del texto.

Goodman afirma que no hay nada intrínseco al sistema de escritura o a sus símbolos que tenga significado, sino que el significado es aquello con lo que el autor comienza cuando escribe y que el lector debe reconstruir cuando lee. Smith señala muy claramente que el significado no es algo que el lector o el oyente obtienen del lenguaje, sino algo que ellos traen al lenguaje.

Con respecto a los materiales de lectura, estos deben ser seleccionados con criterio de calidad, aun cuando, repetimos, que éste siempre es un término relativo. Proust, escritor francés, 1871-1922 (citado en Goldin, 1999) señala:

Mientras la lectura sea para nosotros la iniciación cuyas llaves mágicas nos abren en nuestro interior la puerta de estancias a las que no hubiéramos podido llegar solos, el papel que encuentra en nuestra vida es saludable. Se convierte en peligroso por el contrario cuando, en lugar de despertarnos a la vida personal del espíritu, la lectura tiende a suplantarla, cuando la verdad ya no se nos presenta como un ideal que no esté a nuestro alcance por el progreso íntimo de nuestro pensamiento y el esfuerzo de nuestra voluntad, sino como el material abandonado entre las hojas de los libros como un fruto madurado por otros y que no tenemos que molestarnos en tomarlo de los estantes de las bibliotecas para saborearlo a continuación pasivamente, en una perfecta armonía de cuerpo y mente [...] y es que para Proust la ley que rige la lectura es que tal vez no podemos recibir la verdad de nadie, sino que debemos crearla nosotros mismos. (p. 6)

Al releer estas ideas esbozadas por Proust y recreadas por Goldin en una conferencia sobre “Elementos para una crítica a la selección de libros”, nos sentimos compelidos a revisar, analizar y valorar los textos que ponemos en manos de nuestros estudiantes para que cumplan la función de permitirles construir sus propios conocimientos, se interesen por ellos, para que pueda ocurrir esa modificación de que nos habla Rosenblatt (1996) cuando el lector, el texto y el contexto se van modificando durante la lectura. Fundamentalmente, el lector de acuerdo con su bagaje cultural, su historia afectiva o la intención que lo anime, le dará al texto un sentido diferente. Cada lector hará su propia lectura de esa sociedad que a lo largo de la historia ha inventado y construido el conocimiento del mundo y la reflexión sobre sí misma conformando las teorías que le eran necesarias para leer y comprender la realidad y para orientar las acciones. Estas teorías al ser interpretaciones posibles, a menudo explican una parte de la realidad, y sus silencios y contradicciones internos favorecen el debate y la formulación de nuevas propuestas más razonables, más explicativas o



más operativas, y también permiten la coexistencia de interpretaciones diversas. Ya lo dice Goodman (1982), varios lectores leyendo un mismo texto pueden tener interpretaciones diferentes y lo hemos comprobado todos los que incursionamos en la docencia: las construcciones que realizan los estudiantes a partir de la lectura de un texto varían, no sólo en su estilo sino también en la manera de “mirarlo”. Venegas-Lynch (1995) lo señala cuando afirma:

Al fin y al cabo Einstein y otros sabios no cuentan necesariamente con más información disponible que otras personas, en verdad miran los mismos datos sólo que desde un ángulo distinto. El escarbar en otras direcciones depara sorpresas tendientes a la resolución de problemas. (El Universal, 1-2)

En el campo de las ciencias sociales y humanas el relativismo implica que si los conocimientos que forman el corpus científico admiten diferentes lecturas y pueden cambiar, entonces son posibles la duda, la crítica y la formulación de propuestas alternativas. Partiendo de este supuesto, se ha de insistir en que las interpretaciones o lecturas que hoy hace la comunidad científica o “saber sabio” del espacio humanizado, las relaciones sociales o la historia también son interpretaciones posibles, que tienen un gran poder explicativo, pero que están muy condicionadas. Con todo esto se quiere decir que el conocimiento social es un conocimiento relativo, que admite varias lecturas e interpretaciones y que hace posible pensar en un mundo y en unas sociedades diferentes y, también, en un mundo mejor. Pero, el relativismo no ha de llevar a la anarquía, porque la ciencia se interesa por conocer y el valor del conocimiento reside en cómo se justifica. La científicidad de una interpretación, teoría o representación del mundo la da en cada momento la convergencia o coincidencia de razones, evidencias, pruebas y opiniones y la similitud o la correspondencia entre las teorías y los fenómenos o realidades que tratan de explicar e interpretar.

Las teorías que tratan de explicar el proceso de lectura reflejan una posición similar. Por ejemplo, Barthes (1974) plantea que el valor que tiene “la inclusión de una visión más ‘variada’ del texto, opuesta a una ‘visión obvia’ es que considera al lector como un ‘productor’ en vez de un ‘consumidor’ de la información que aporta el texto” (p. 4). Rosenblatt (1996) señala que “la lectura no es simplemente una actividad basada en el texto, sino un proceso transactivo en el que el lector y el texto contribuyen al significado que se construye” (p. 558).

Tierney y Pearson (1984) comparan la lectura y la escritura sobre la base de las características de “composición” que comparten. Mientras afirman que pocos no estarían de acuerdo con que los escritores no componen el significado, ellos proponen una visión de

la lectura en la que los lectores también “componen el significado de un texto enfrente de ellos” (p. 34).

Formar lectores autónomos es una tarea difícil, pero más aún es el tratar de formar escritores autónomos. Si bien la lectura nos aporta información que podemos analizarla, criticarla, descartarla, para construir nuestro propio sentido, en la escritura, por el contrario, es el escritor el que tiene que construir ese sentido, y esa responsabilidad crea en la mente bloqueos, rechazo por el temor del enfrentamiento con el lector potencial, que en el aula, siempre es el docente.

Por otra parte, seguimos en el proceso de escritura exigiendo composiciones escritas sin antes haber planificado, elaborado borradores y revisado lo escrito al lado del alumno-escritor. No planteamos en el aula el qué, el para qué y el cómo se debe escribir, el tema lo seleccionamos los docentes, muchas veces sin que revista ningún interés para el alumno.

Por lo antedicho, es que en el aula debemos ser muy cuidadosos con las tareas de composición que, en el campo de la escritura, le exijamos al alumno. La escritura la entendemos como la plantean Lerner y Levy (1994) en su trabajo: *Escritura y Escuela ¿amor imposible o matrimonio fecundo?*:

La escritura no es solamente un instrumento fundamental de comunicación con los otros, es también un instrumento que permite reflexionar sobre el propio pensamiento, organizar y reorganizar el conocimiento. La escritura es una herramienta insustituible; si la escuela no hace lo que está en sus manos para lograr que todos los alumnos se apropien de ella, funciona como un agente de discriminación justamente en aquello que constituye el meollo de su tarea. (p. 7)

El proceso de composición es de naturaleza recursiva y componer siempre sugiere algún método de construcción y descubrimiento. La construcción, simultáneamente, proporciona descubrimiento. Los escritores saben completamente lo que quieren decir sólo después que lo han escrito. De esta manera, la forma escrita explícita sirve como una ventana hacia el sentido implícito con el que se escribió. Si los estudiantes saben que su escrito puede ser revisado, ampliado, modificado y mejorado, se aventuran en ese arcano arte, que es escribir.

Es aquí en donde cobra fuerza y se impone el cuarto elemento que merece ser tratado: el docente, quien a pesar de los esfuerzos que se realizan para su actualización, continúa enmarcado en una postura tradicional presentándose ante los alumnos como un simple transmisor de saberes, un dador de clases, poseedor de la verdad que debe depositar en la mente



de sus discípulos sin permitir que el alumno asuma un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje (Porlán, 2000; Solé, 2001).

Pero el docente debe asumir el rol que le corresponde como guía, como orientador, como mediador entre el conocimiento y el alumno, para ello debe estar formado en el ser, el saber y el quehacer. La responsabilidad del docente, que guía las situaciones de aprendizaje, corresponde a la de un mediador y favorecedor de experiencias que permita a los estudiantes desarrollar las competencias para adaptarse a los cambios, para flexibilizar el pensamiento y lograr el manejo del conocimiento, para que comprendan por qué, para qué y cómo aprenden (Ausubel, 1983; Vygotsky, 1979).

Las situaciones de aprendizaje, los materiales de lectura que se manejen en el aula, las tareas de composición escrita y la formación del docente deben reunir las condiciones necesarias de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia requeridas para el manejo de la información, la cual está, por definición, contenida en lo impreso. Las nuevas tecnologías ponen al alcance del estudiante los últimos avances de la ciencia y la información sobre cualquier tópico. Labor del docente es, en este caso, ayudar al estudiante a seleccionar lo que es pertinente a su necesidad de búsqueda de información. De acuerdo con esta visión, los lectores deben planificar y establecer objetivos antes de abordar un texto y saber qué y para qué leen.

El problema latente en la formación de lectores no radica en proporcionarles las herramientas para acceder a la información, el problema radica, fundamentalmente, en el desarrollo de estrategias para aprender a pensar, para hacer uso de criterios analíticos y críticos que ayuden a seleccionar la información, usarla adecuadamente y transformarla en conocimiento.

Fortalecer la utilización plena y de manera apropiada de la lengua escrita posibilita el acceso a la información para descubrir y generar conocimiento, así como para comprender y, entonces, conformar la representación de la realidad.

Al hablar del proceso de enseñar a leer y a escribir, no hay duda de que la responsabilidad principal recae sobre la escuela. Pero los docentes no podemos perder de vista que en la sociedad actual el texto electrónico está desplazando al libro. Cuando la autopista de la información y la comunicación están incorporándose a todos los espacios, la escuela tiene que asumir el reto y el compromiso de traerla a sus aulas; de lo contrario estaría quedándose rezagada con respecto a los avances de la sociedad.

Se infiere que el tema de las nuevas tecnologías compete a todos los sectores de la sociedad y, en

consecuencia, estos deben abocarse a su solución, pero es en el campo educativo en el que a nosotros como educadores nos interesa que se estudie, se analice y se comprenda (Peña, 2006).

En el ámbito de la enseñanza de la lectura, ya no es suficiente con enseñar a leer utilizando el libro (texto impreso). Éste ha dejado de ser el único soporte para la lectura, así como el lápiz y el papel han dejado de ser los instrumentos indispensables para la escritura. La aparición de un nuevo soporte para la lengua escrita, implica profundas transformaciones en el campo educativo. Los alumnos que concurren hoy día a la escuela, forman parte de la generación que nació con la tecnología ya instalada en la sociedad, requieren de docentes que los ayuden a construir los conocimientos de esta nueva forma de alfabetización y que los orienten para aprender a usar el teclado, el ratón y la pantalla, instrumentos que están sustituyendo al lápiz, al papel y al libro.

Pero no basta con acceder a la información, es preciso consolidar hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y procesamiento de la información para construir el conocimiento, muchas veces el alumno se pierde en un océano de información sin poder determinar lo relevante de la misma y lo que en realidad le interesa. Esta afirmación trae implícita la importancia del docente como mediador para enseñar al alumno a detenerse en lo relevante y descartar lo que no responde al propósito que guía su lectura.

También, es necesario aprender a comunicarse e interactuar con habitantes de otras latitudes, lo cual aporta posibilidades de crecer y formarse para incorporarse a un mundo globalizado donde predomina la cultura escrita. El *Chat*, el *e-mail*, los mensajes de texto telefónicos han creado nuevas formas de comunicación y los docentes debemos estar atentos para conocerlas e incorporarnos a las mismas.

Por los requerimientos para la formación integral del ciudadano que requiere el país, en el momento histórico de desarrollo que se vive, Pagés (s/f) señala que:

El acceso universal a las TIC debe asemejarse a la cruzada por la alfabetización y a la masificación de la enseñanza básica, convertida hoy en norma constitucional que nos ha permitido en gran parte del siglo pasado y los años recientes mejorar los índices en desarrollo humano.

[http://www.gobiernoenlinea.ve/directorioestado/aspectos\\_legales.html#4](http://www.gobiernoenlinea.ve/directorioestado/aspectos_legales.html#4)

Luego Pagés señala que para lograr este fin se impone, entre otros aspectos:

El fortalecimiento de las comunidades favoreciendo una formación que reconozca,

la inteligencia, el protagonismo y el poder de autodeterminación del ciudadano, **a nivel individual y colectivo como sujetos capaces de construir y desarrollar creativa y particularmente el conocimiento y el saber social a partir del reconocimiento de sus propias necesidades, realidad e identidad cultural**<sup>1</sup>.

[http://www.gobiernoenlinea.ve/directorioestado/aspectos\\_legales.html#4](http://www.gobiernoenlinea.ve/directorioestado/aspectos_legales.html#4)

Pagés (s/f) enumera y señala en su artículo lo más relevante de la legislación que, en nuestro país, existe sobre la Tecnología de la Información, y destaca aspectos del Decreto 825, el cual “Declara el acceso y el uso de Internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la República Bolivariana de Venezuela”. De ahí que podemos apreciar que la información, la comunicación y el conocimiento son preocupación del Estado y sobre los que ha legislado ampliamente.

La formación del docente en la tecnología de la información, en la esencia del aprendizaje significativo de la lectura y la escritura, en el rol de mediador entre el conocimiento y el alumno permitirá que su hacer pedagógico ponga en práctica situaciones de aprendizaje acordes con las necesidades e intereses de los alumnos, seleccione materiales de lectura interesantes, revise las tareas de composición escrita que realicen sus alumnos y los acompañe en la selección y organización de la información para que éstos se desenvuelvan con éxito en la sociedad del conocimiento. La información *per se* no se transforma automáticamente en conocimiento, y eso lo sabemos quienes estamos en la docencia. ©

\*\*Profesora titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Investigación y docencia en el área de la didáctica, la lectura y la escritura, la formación docente, nuevas tecnologías, dificultades de aprendizaje y la integración familia-escuela.

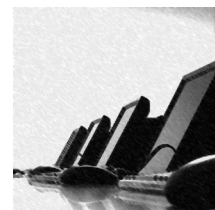
## Notas

\* Este trabajo se inscribe dentro de un Proyecto de Investigación financiado por el CDCHT-ULA. Mérida. Código: H-1077-07-04-B

<sup>1</sup> Remarcado de la autora.

## Bibliografía

- Ausubel, D. (1983). *Las condiciones del aprendizaje*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Barthes, R. (1974). *S/Z*. New York, NY: Hill and Wang.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Coll, C. (1990). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En C. Coll *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Ecuador.
- Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida* (2), 5-11.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores, s. a. de c. v.
- Goldin, D. (1999). *Elementos para una crítica a la selección de libros*. Conferencia presentada en el 5° Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura. Bogotá. Colombia.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Lerner, D. e Hilda Levy. (1994). *Escritura y escuela ¿amor imposible o matrimonio fecundo? Mimeografiado*.
- Ley Orgánica de Educación (1999). *Gaceta Oficial N° 36.787*.
- Millán, J. A. (2001). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Pagés Semidey, G. (s/f). *TIC: ¿Regular o desregular?* Extraído el 25 de julio de 2008 desde [http://www.gobiernoenlinea.ve/directorioestado/aspectos\\_legales.html#4](http://www.gobiernoenlinea.ve/directorioestado/aspectos_legales.html#4)
- Peña, J. (2006). Una mirada a la construcción social de padres y/o representantes lectores en la escuela Bolivariana Humberto Tejera. *Educere* (35), 679-687.
- Peña, J. (2007). La cultura de la lengua escrita en la formación docente. En R. A. Cajavilca (Comp.), *La investigación en la docencia. La formación de formadores*. Mérida, Venezuela: Comisión de Desarrollo del Pregrado (CODEPRE). Universidad de Los Andes.
- Peña, J. y Serrano de M., S. (2003). *Manual de orientaciones para la elaboración del trabajo especial de grado*. (TEG). Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.





## Bibliografía

- Porlán, R. (2000). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación*. España: Díada.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *En Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Paidós
- Smith, F. (1980). *Reading*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Gráficas Rogar.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: GRAÖ
- Tierney, R. J. y Pearson, P. D. (1984). *Toward a composing model of reading*. In J. M. Jensen (Ed.), *Composing and comprehending* (pp. 33-45). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Venegas-Lynch, A. (24 de febrero de 1995). Lectura vertical, pensamiento lateral. *El Universal*, 1-2.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. España: Crítica.