



María Elicenia Monsalve Upegui
Mónica Alejandra Franco
Velásquez
Mónica Andrea Monsalve Ríos
Vilma Lucía Betancur Trujillo**
Doris Adriana Ramírez
Salazar***

Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva*

Resumen

Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva

En este artículo se presenta una investigación realizada con el fin de validar el impacto de una estrategia didáctica de carácter socioconstructivista, apoyada en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y algunos recursos impresos, para promover el desarrollo de habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en estudiantes de educación básica en la modalidad de escuela nueva.

Abstract

Development of communicative skills in the new school

This article presents the findings of a research project which intended to verify the impact of a didactic strategy of socio-constructivist character (supported by the use of Information and Communication Technologies (ICT's) and some printed material), in the development of communicative skills (reading, writing, speaking, and listening) by basic education students, under the new school approach.

Résumé

Développement des habiletés communicatives dans l'école nouvelle

Dans cet article est présentée une recherche réalisée dans le but de valider l'impact d'une stratégie didactique à caractère socio constructiviste, basée sur l'utilisation des technologies de l'information et la communication (TIC) et quelques ressources imprimées, pour encourager ainsi le développement des habiletés communicatives (lire, écrire, parler et écouter) chez les étudiants de l'école primaire dans la modalité d'Ecole nouvelle.

Palabras clave

Educación rural, escuela nueva, habilidades comunicativas, alfabetización, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), socioconstructivismo
Rural education, new school, communicative skills, literacy, Information and Communication Technologies (ICT's), socio-constructivism
Éducation rurale, École nouvelle, habiletés communicatives, alphabétisation, technologies de l'information et la communication (TIC), socio constructivisme

* La investigación "Diseño y experimentación de una estrategia didáctica en el área del lenguaje apoyada en TIC, para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela nueva" es producto del trabajo realizado en el Espacio de conceptualización "Proyecto y práctica pedagógica", Fase III, del Programa de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Esta investigación fue financiada por el programa "Computadores para educar" y el Grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia.

** Estudiantes Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

*** Profesora e Investigadora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. E-mail: daramirez@udea.edu.co

Introducción

En Colombia, la educación ha estado sujeta a múltiples cambios y reformas a través de la historia, lo que ha permitido avanzar en la construcción de un sistema educativo cada vez más cualificado, el cual, si bien carece aún de la solidez deseada, cuenta con una trayectoria importante, y un constante interés, por parte de los organismos gubernamentales, por mejorar su desarrollo futuro. Pese a las reformas, el sistema educativo presenta debilidades, que se observan en las altas tasas de analfabetismo, la baja calidad en la formación de docentes, la poca cobertura en sectores rurales y urbanos, entre otros aspectos, que se reflejan en el bajo rendimiento académico, específicamente en las áreas de matemática y lenguaje. Esto se hace más evidente en los niveles de secundaria, y ocasiona generalmente desmotivación en los estudiantes y, por lo tanto, altas tasas de deserción escolar.

Una de las reformas más significativas en materia de educación en el país se dio a partir de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual señala las normas generales para regular el servicio educativo público. Esta norma se basa en principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tiene toda persona. Desde esta normatividad, se concibe la *educación* como proceso de formación permanente, fundamentada en una concepción integral del ser humano, que tiene en cuenta su dignidad, derechos y deberes.

Asimismo, la Ley 115 de 1994 definió la estructura del servicio educativo y las modalidades de atención a diferentes poblaciones. En su Artículo 72 estableció la preparación del “Plan decenal de desarrollo educativo” bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las entidades territoriales, para dar cumplimiento a la Constitución en cuanto al derecho a la educación en dos sectores del país: el urbano y el rural (Colombia, Congreso de la República, 1994).

La búsqueda de la *calidad educativa*, desde diferentes instancias administrativas, para las escuelas urbanas, es también una necesidad imperiosa en las escuelas rurales, ya que la educación en estos contextos ha estado, a través de los años, obstaculizada por factores de carácter político, social, cultural y

económico, que han motivado al MEN a la generación de otras metodologías, en el marco de la oferta de un portafolio de modelos educativos flexibles, para atender las características socioculturales y satisfacer las necesidades de la población rural colombiana.

La oferta de modelos educativos flexibles plantea la modalidad de *escuela nueva* como un modelo para zonas de baja densidad poblacional, donde se encuentran poblaciones vulnerables condicionadas al desplazamiento forzado, la violencia, la limitada oferta de cupos en educación básica, la extraedad y la baja autoestima, entre otros factores. Además, este modelo le da prioridad de atención a la población rural dispersa y urbano-marginal, a los grupos étnicos, indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos, a la población de frontera, a los niños y los jóvenes afectados por la violencia, a la población en riesgo social y a la población iletrada en alto grado de vulnerabilidad

El modelo de *escuela nueva* surgió en el año 1976 para dar respuesta a las problemáticas educativas en el sector rural y urbano marginal. A partir del año 2000, a través del proyecto de educación rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional, con la financiación parcial del Banco Mundial, continuó fortaleciendo el modelo de *escuela nueva* en el país, con énfasis en procesos de capacitación docente, asistencia técnica, dotación de guías, bibliotecas, y materiales para los centros de recursos de aprendizaje (CRA). Este modelo propone el desarrollo de las áreas fundamentales y obligatorias del currículo, articuladas al trabajo por proyectos pedagógicos, y promueve procesos participativos de evaluación y autoevaluación (MEN, 1999).

Dadas las diferencias significativas para lograr la alfabetización en los contextos rural y urbano, la escuela rural ha requerido acciones y alternativas que generen, dentro de ella, un equilibrio comparable a las posibilidades que ofrece la escuela urbana, ya que la enseñanza

de las diferentes áreas curriculares, en especial la referida al desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), ha estado influenciada por las características del contexto sociocultural: el ámbito urbano demanda a los ciudadanos el ejercicio permanente de dichas habilidades, a diferencia del contexto rural, donde no es preciso que sus habitantes hagan un uso cotidiano de estas habilidades de manera eficiente.

La enseñanza de la lectura y la escritura —conocimiento fundamental y terreno en el que se define, en buena medida, el futuro escolar de los niños— sigue siendo una de las debilidades mayores de la Escuela Nueva en el ámbito curricular y pedagógico (Torres, 1992: 10).

Es necesario que la población rural comprenda la importancia que tiene el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas básicas: leer, hablar, escribir, y escuchar. Además, es indispensable que el sistema educativo colombiano genere propuestas didácticas innovadoras y adaptadas a sus contextos, para garantizar su alfabetización, y aumentar las posibilidades de educar ciudadanos capacitados para la sociedad de la información y el conocimiento.

Actualmente, el acceso a la información y las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un gran soporte para el desarrollo intelectual y cultural de los individuos. Numerosos estudios e investigaciones señalan que diferentes aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje pueden ser mejorados con el apoyo de estas tecnologías, siempre y cuando sean incorporadas en el aula con el propósito de fomentar cambios educativos, rediseñar ambientes de aprendizaje, cualificar estructuras curriculares, modificar y modernizar los enfoques pedagógicos, y mejorar el ambiente educativo, las condiciones de enseñanza y aprendizaje, los métodos y los materiales didácticos.

El computador no es más que una herramienta en manos del alumno y del profesor. Su eficacia depende por completo de las habilidades que tanto el alumno como el profesor aporten al proceso de aprendizaje. Si los estudiantes son esponjas pasivas que absorben conocimiento, los profesores son robots que imparten conocimiento (Poole, 2001: 6).

Para subsanar las falencias que presenta el modelo *escuela nueva* es necesario diseñar y experimentar otras estrategias, medios y recursos educativos, para garantizar que las prácticas de enseñanza orientadas por los maestros generen, en los estudiantes, procesos de aprendizaje significativo en el contexto rural.

Planteamiento del problema

El modelo de *escuela nueva* permite que los niños y los jóvenes campesinos accedan a la primaria completa en escuelas multigrado, disponiendo de uno, dos o tres docentes para acompañar el proceso educativo, y ofrece oportunidades educativas a sus estudiantes, centradas en las particularidades de los diferentes contextos geográficos.

Los niños y los jóvenes campesinos estudian en pequeños grupos, usando las guías o cartillas, las cuales son entregadas gratuitamente por el MEN. Estas guías están organizadas por áreas y por niveles, y son diseñadas como un material autoinstruccional, con actividades y ejercicios graduados, e indicaciones detalladas, de modo que los estudiantes puedan trabajar en buena medida solos, o apoyarse entre ellos. Así, se busca liberar tiempo para las labores del campo, y facilitar la tarea del maestro, reducir las exigencias de la cualificación docente y permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo.

Los maestros deben adaptar los contenidos de las guías a las características específicas de

los estudiantes y del medio, así como a las necesidades de la comunidad y a las expectativas de los padres de familia.

Paradójicamente, aunque las guías o cartillas son consideradas el eje articulador para el currículo de *escuela nueva*, constituyen también una de las debilidades de este modelo.

Aunque el MEN plantea un currículo flexible para el modelo de *escuela nueva*, las guías o cartillas de enseñanza aprendizaje diseñadas desde el año 1976 y actualizadas sólo en el año 1996, abordan las temáticas del currículo escolar a través de metodologías tradicionales, basadas en la transcripción de contenidos, aprendizajes memorísticos, repetitivos y sin sentido para la construcción y la adquisición de nuevos conocimientos. Dejan de lado el abordaje de las competencias y habilidades básicas. Los estudiantes acceden exclusivamente a los contenidos del currículo a través de este único texto, lo cual les impide que confronten nociones y utilicen otros medios para aprender.

Las guías requieren una revisión a fondo tanto a nivel de contenidos como de didáctica, particularmente las de Matemáticas y Lenguaje. Muchos contenidos y actividades no parecen adaptados a la realidad y necesidades de un niño rural. Por otro lado, el mecanismo de adaptación introducido en las Guías, si bien muy sugerente e interesante, no está siendo aprovechado por buena parte de los maestros. Hay aún un trecho que recorrer en cuanto al diseño instruccional, todavía demasiado formal y rígido para las necesidades de un material autoformativo como éste (Torres, 1992: 4).

En tal sentido, se hace necesario explorar otras estrategias didácticas, que incorporen nuevos materiales de estudio para apoyar los procesos de enseñanza en la *escuela nueva*, y promuevan un aprendizaje más significativo y acorde con las necesidades e intereses de los estudiantes campesinos.

Propósitos de la investigación

General

Explorar las posibilidades que ofrecen las TIC para innovar y cualificar la enseñanza de las habilidades comunicativas en el modelo de *escuela nueva*.

Específico

Diseñar, experimentar y evaluar el impacto que tiene una estrategia didáctica de carácter socioconstructivista, apoyada en algunas TIC disponibles en la escuela y recursos impresos, en el desarrollo de habilidades comunicativas de un grupo de 120 estudiantes de *escuela nueva*.

Marco teórico

Las habilidades comunicativas

En el contexto de este trabajo, la noción de *habilidades comunicativas* hace referencia a la competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito. Asimismo, la capacidad para comprender los mensajes que recibe a través de estos códigos. Esta propuesta didáctica está orientada específicamente hacia el desarrollo de las siguientes habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Todo usuario de una lengua debe dominar estas habilidades para comunicarse con eficacia en las diversas situaciones de la vida cotidiana. Por ello, la escuela debe desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para desarrollarlas y potenciarlas desde un enfoque comunicativo (Cassany, Luna y Sanz, 2007).

El lenguaje es un acto social que contribuye a configurar la estructura cognitiva de los seres humanos, y ésta, a su vez, a través de sus esquemas y funciones, influye en la comunica-

ción, que es resultado de las relaciones que el individuo establece con el entorno, configurándose de esta manera en un proceso socialmente mediado. De ahí que la *competencia comunicativa* se configure como un acto complejo que implica un conjunto de procesos de tipo lingüístico y sociolingüístico, que el ser humano debe poner en juego para producir o comprender discursos de acuerdo con diferentes situaciones y contextos, y al grado de complejidad según la situación.

En palabras de Halliday:

El lenguaje surge en la vida de un individuo mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes, el lenguaje es el producto de un proceso de construcción social; no consiste pues en simples oraciones, consiste en el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. Estos contextos en los cuales se intercambia significado no se eximen de un valor social; pues un contexto verbal es en sí una construcción semiótica con una forma derivada de una cultura que capacita a los participantes para predecir características del registro de un registro prevaleciente y, por lo tanto, para comprenderse los unos a los otros (1978: 9-10).

La *habilidad del habla* es entendida como un acto de carácter individual, de voluntad y de inteligencia, por medio del cual se exterioriza el lenguaje a través de la expresión de necesidades, pensamientos, emociones, deseos y sentimientos, como también la emisión de sonidos inherentes a una lengua que se utiliza en determinada comunidad. De ahí la importancia de que el interlocutor, destinatario u oyente posea un manejo de un código lingüístico en común, ya que éste se requiere para la interpretación de mensajes hablados (Saussure, 1983). El habla consiste en la descodificación sonora de un mensaje; permite construir conocimiento, emitir conceptos, juicios, raciocinios, impresiones, sentimientos y propósi-

tos, como acto de comunicación. Es decir, se inicia con la representación del lenguaje y la elaboración de significados (Niño, 1998).

Por otra parte, *la habilidad de la escucha* hace alusión a la capacidad que tiene el sujeto para comprender y reconocer el significado de la intención comunicativa de un determinado hablante. Escuchar implica procesos cognitivos complejos, puesto que se tienen que construir significados inmediatos, y para ello se requiere la puesta en marcha de procesos cognitivos de construcción de significados y de interpretación de un discurso oral (Cassany, Luna y Sanz, 2007). El habla permite reconocer elementos de los contextos sociales, culturales e ideológicos desde los cuales se interactúa (MEN, 1998).

Escuchar, implica comprender, puesto que el escuchar atento y comprensivo influye en los procesos de aprendizaje y el escuchar analítico se constituye en un paso importante para el desarrollo de un espíritu crítico y de la competencia argumentativa al momento de hablar, permitiéndole al individuo asumir diferentes posiciones en un determinado diálogo (Herrera y Gallego, 2005: 17).

Las *habilidades del habla y la escucha* no funcionan aisladas, suelen usarse integradas, es decir, relacionadas una con otra. En una conversación, los papeles de emisor y receptor suelen intercambiarse; por tanto, realizamos actividades de expresión y comprensión oral alternadamente.

Saber leer y escribir no es sólo conocer el sistema alfabético, saber hacer las letras o decir las en un acto de lectura. La *habilidad de la lectura* está relacionada con un acto de construcción de significado de un texto mediante un proceso complejo de coordinación de informaciones diversas que provienen tanto del mismo texto, como del lector. Por su parte, la *habilidad de la escritura* está relacionada con la

producción de textos con intención comunicativa, lo cual implica dominar el sistema de notación alfabética, los signos especiales, los rasgos característicos de diferentes tipos de textos y las reglas gramaticales.

La lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha inventado sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias (Cassany, 2006: 23).

La lectura y la escritura, al igual que el habla y la escucha, se constituyen en herramientas mediadoras de las interacciones entre los actores que participan en los procesos de comunicación, y a su vez son instrumentos para conocer el mundo, y apropiarse de él.

Es necesario preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los estudiantes se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.

Lo real es que se trata de una tarea difícil para la institución escolar, y es difícil esencialmente porque:

- la escolarización de las prácticas plantea arduos problemas,
- los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella,
- la inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza,
- la necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación,

- la manera en que se distribuyen los roles entre el maestro y los estudiantes determinan cuáles son los conocimientos y estrategias que los niños tienen o tienen oportunidad de ejercer y, por lo tanto, cuáles podrán aprender (Lerner, 1999: 1).

Para la escuela, la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura, como también el desarrollo de las habilidades de escucha y habla, no deben representar sólo propósitos de carácter curricular: deben convertirse en herramientas que apoyan la construcción colaborativa de conocimientos y desarrollar el pensamiento.

En definitiva, aunque distingamos entre cuatro habilidades comunicativas, que son diferentes entre sí y que estudiamos por separado, en la comunicación actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación (Cassany, Luna y Sanz, 2007: 94).

Las tecnologías de la información y la comunicación: instrumentos para apoyar el desarrollo de las habilidades comunicativas

Numerosas experiencias e investigaciones han mostrado que una adecuada incorporación y uso de las TIC en el ámbito educativo genera cambios importantes en los procesos y las prácticas escolares, tales como: mayor énfasis en la construcción del conocimiento; mejores posibilidades para la comunicación y la interacción; más respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje, óptimas condiciones para el trabajo cooperativo; mayor atención a los estudiantes con algunas dificultades; evaluación más centrada en productos y procesos, y mejores posibilidades para la comunicación oral y escrita. Es decir, las TIC pueden ser un soporte para nuevos enfoques pedagógicos, nuevas estructuras curriculares, nuevos roles docentes, nuevos entornos de aprendizaje, nuevos métodos y materiales didácticos (Hartman, 2000; Poole, 2001).

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ofrecen diversidad de medios y recursos para apoyar la enseñanza; sin embargo no es la tecnología disponible el factor que debe determinar los modelos, procedimientos o estrategias didácticas. El simple acceso a buenos recursos no exime al docente de un conocimiento riguroso de las condiciones que rodean el aprendizaje o de una planeación didáctica cuidadosa (Henaó, 2002: 1).

La incursión de las TIC en la educación provee al estudiante de elementos claves para el mejoramiento de su desempeño académico en las diferentes áreas, puesto que ofrece posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información. Es decir, una educación apoyada en las TIC puede potenciar diferentes habilidades cognitivas y comunicativas, y ofrecer al estudiante nuevas y mejores formas de comprender la realidad y apropiarse del conocimiento (Cabero, 2004).

Integrar algunas herramientas tecnológicas a la enseñanza centrada en los medios impresos ofrece, a los estudiantes, desde sus primeros años de escolaridad, formas más dinámicas de aprender y conocer el mundo. En suma, las TIC tienen el potencial de enriquecer el aprendizaje de los niños y los jóvenes, potenciando el desarrollo de competencias. Además, ofrecen recursos didácticos a los maestros, que permiten la generación de metodologías alternativas para favorecer los procesos de enseñanza (Fluent, 2007).

Sin lugar a duda, las TIC son herramientas que permiten construir colectivamente el conocimiento y procesar y divulgar información de manera instantánea, minimizando la brecha digital entre unas sociedades y otras, y entre lugares geográficamente distantes.

A medida que nos interconectemos, muchos de los valores de una nación-estado dejarán lugar a los valores de

las comunidades electrónicas que serán, a la vez, más grandes y más pequeñas. Socialmente nos relacionaremos en forma de comunidades digitales, en las que el espacio físico será irrelevante y el tiempo desempeñará un rol diferente. Las escuelas cambiarán, transformándose en museos y lugares de juego para los niños, que armarán rompecabezas de ideas y tendrán intercambio social con otros niños de todo el mundo. El planeta digital parecerá del tamaño de la cabeza de un alfiler (Negroponte, 1995: 14-15).

Incorporar las TIC en los procesos educativos, y específicamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas, permite a los estudiantes no sólo prepararse para producir textos orales y escritos de mejor calidad, sino que también potencia sus habilidades para la autocorrección, la relectura, la reescritura, en suma, para una mejor comunicación. Las TIC, en últimas, flexibilizan y transforman el conocimiento, la escuela y la educación en general.

Nuevo concepto de alfabetización

Las TIC están reconfigurando las teorías y las conceptualizaciones sobre las habilidades comunicativas, los materiales y los métodos para alfabetizar. Durante varios siglos predominó la noción de que una persona alfabetizada era aquella capaz de captar y expresar significados por medio del lenguaje escrito, utilizando los medios impresos. Actualmente la facilidad para representar el conocimiento y las ideas mediante sonidos, gráficos, animaciones o videos está imponiendo nuevas formas igualmente válidas para la comunicación oral y escrita (Hartman, 2000).

La Asociación Internacional de Lectura (International Reading Association —IRA—), la organización más grande e influyente del mundo en el campo de la alfabetización, integrada por docentes de educación básica, profesores e investigadores universitarios, psicólogos, bibliotecólogos y otros profesionales

de áreas relacionadas con la educación de aproximadamente cien países, sostiene que las TIC han cambiado la naturaleza de la alfabetización, y que concebir los procesos de lectura y escritura exclusivamente alrededor del texto tradicional (libro impreso) pone en desventaja a los estudiantes frente a los requerimientos actuales y futuros del mundo laboral.

Internet y otras formas de tecnología de la información y la comunicación [...] tales como los procesadores de texto, editores Web, software de presentaciones y correo electrónico están redefiniendo periódicamente la naturaleza del alfabetismo. Para ser plenamente alfabetos, en el mundo de hoy, los estudiantes deben dominar las nuevas competencias de las TIC. Por lo tanto, los educadores en estas competencias tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva esas tecnologías dentro del área del lenguaje, con el fin de preparar a los estudiantes para el dominio del alfabetismo futuro que merecen (IRA, 2001: 1).

En tal sentido, esta Asociación sostiene que los estudiantes tienen derecho a:

- Maestros competentes en el uso de TIC para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.
- Currículos y programas de enseñanza en el área del lenguaje que desarrollen e integren competencias en el manejo de TIC.
- Una enseñanza que fomente la capacidad crítica para buscar, seleccionar y utilizar información.
- Adquirir competencias para leer y escribir en internet, y producir textos en formato digital utilizando diversas herramientas.
- Aprender a utilizar las TIC de manera ética y responsable.
- Un acceso equitativo a TIC.

Para garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades que exige actualmente el sec-

tor productivo, la Asociación Internacional de Lectura recomienda a los maestros:

- Buscar diversas oportunidades de capacitación en el uso de TIC.
- Integrar las TIC al currículo de Lenguaje, buscando desarrollar mejores competencias para utilizar la información.
- Explorar, a través de internet o listas de correo, estrategias y recursos didácticos que utilicen otros docentes.
- Asegurar que los alumnos tengan acceso equitativo a las TIC disponibles en la escuela.
- Mantenerse actualizado a través de publicaciones impresas y digitales sobre el uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje (IRA, 2001).

Utilizar e integrar las TIC en el currículo exige a los docentes conocimiento de las mismas, y los provee de elementos para identificar cómo, cuándo y dónde utilizarlas en la realización de sus actividades pedagógicas. La alfabetización digital requiere desarrollar conocimientos y habilidades relacionadas con aspectos instrumentales, pero en especial con aspectos cognitivos como planear, desarrollar y valorar actitudes de naturaleza social y cultural. Requiere, además, del desarrollo de cuatro dimensiones: instrumental, cognitiva, actitudinal y axiológica (Area, 2005).

Los medios de comunicación nos ofrecen muchas posibilidades de exploración didáctica en el aula para que los estudiantes, además de convertirse en consumidores críticos y selectivos de sus mensajes, descubran su rico, novedoso y atractivo lenguaje de expresión y comunicación (Prado, 2001: 165).

El socioconstructivismo como modelo pedagógico orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Históricamente, la enseñanza ha tenido diferentes enfoques pedagógicos, que van desde los tradicionales, donde se buscaba transmi-

tir conocimientos y cuyos currículos se centraban en las necesidades de los docentes y en el aprendizaje mecanicista, hasta los actuales, más abiertos y constructivistas, donde se busca modificar las prácticas educativas mediante el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la revalorización tanto del papel del docente como mediador, como del rol del estudiante como sujeto activo del conocimiento, que en su interacción natural adquiere unos saberes, los cuales afianza y complementa con los nuevos aprendizajes que adquiere en la escuela, construyendo de esta manera aprendizajes más significativos.

Sin duda, las actuales miradas al proceso enseñanza-aprendizaje se han desarrollado mediadas por las nuevas teorías pedagógicas que han hecho que, en la educación, las prácticas educativas se centren más en el estudiante, con el fin de potenciar y promover su desarrollo integral. Estos procesos permiten hablar de diversos modelos pedagógicos, desde los cuales se abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El *socioconstructivismo*, como modelo pedagógico, es entendido como un marco explicativo de la acción formadora, que parte de la concepción social y socializadora de la educación, e integra un conjunto de estrategias y aportes didácticos para desarrollar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje.

Las características esenciales de la acción socioconstructivista se resumen en los siguientes cuatro aspectos:

1. Se apoya en la estructura conceptual de cada estudiante; parte de las ideas y preconceptos que el estudiante trae sobre el tema de la clase.
2. Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto, y su repercusión en la estructura mental de los estudiantes.
3. Confronta las ideas y los preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.

4. Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y los relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva, con el fin de ampliar su marco de transferencia.

Para el modelo socioconstructivista, el individuo no es sólo el producto del ambiente; éste se forma a partir de la interacción social, cognitiva y afectiva, la cual influye directamente en la construcción del conocimiento.

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, aun en el caso de que el educador acuda a una exposición magistral, pues ésta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se ensartan en los conceptos previos de los alumnos (Flórez, 1994: 237).

Desde el campo de la psicología, y considerando el aprendizaje humano como una adquisición que empieza con la interacción entre los individuos en sus ambientes naturales, diversos autores han compartido la premisa de que el conocimiento se origina a partir de las relaciones del individuo con el medio. Por ejemplo, autores como Vigotsky (2000) plantean que el aprendizaje es eminentemente social, y puede explicarse a través del desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Estos postulados han ayudado a transformar los paradigmas tradicionales de la enseñanza, desde una mirada sociocultural.

El modelo socioconstructivista busca generar, en el estudiante, una actitud hacia la investigación. La enseñanza basada en este modelo promueve la indagación, la generación de hipótesis, el debate, la confrontación y la generalización, para lograr un conocimiento preciso sobre un tema. De igual modo, busca desarrollar la autonomía, en cuanto que el estudiante es el constructor de su proceso de formación, y tiene momentos para opinar, discutir y proponerse nuevas metas.

Metodología

Esta investigación se desarrolló mediante un diseño cuasiexperimental, con seis grupos experimentales y mediciones pretest y postest.

El procedimiento para la selección de la muestra consistió en un rastreo de instituciones rurales, adscritas al programa "Computadores para educar", que hubiesen participado de la fase de formación técnica y al momento de la investigación se encontraran vinculadas a la fase de profundización pedagógica ofrecida por dicho programa. Además, era indispensable que las instituciones fueran cercanas al municipio de Medellín, y que trabajaran bajo el modelo *escuela nueva* propuesto por el MEN.

La muestra estuvo constituida por un grupo de 119 estudiantes, pertenecientes a el Centro Educativo Rural (CER) Joaquín Guillermo González, ubicado en el Municipio de Marinilla (Antioquia) y el CER Don Diego, ubicado en el Municipio de El Retiro (Antioquia). Los estudiantes de ambas instituciones cursaban los grados de preescolar a 5.º de la básica primaria, con edades comprendidas entre los 5 y los 14 años.

A cada estudiante de los grupos experimentales de ambas instituciones le fueron aplicadas dos pruebas, tanto pretest como postest. La primera prueba fue aplicada en los grados de preescolar a 2.º. Para ello se replicó una prueba que diseñaron Henao, Ramírez y Giraldo (2003), la cual consta de dos versiones: 1) la diseñada para sujetos de 4-8 años de edad, y 2) la diseñada para sujetos de 8-12 años de edad. Con ésta se midió el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas, explorando tanto la dimensión oral como la escrita, desde las dimensiones fonarticulatoria, semántica, gramatical, funcional, y los conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura.

La segunda, tipo Pruebas Saber, fue adaptada por las investigadoras, y denominada "Prueba para evaluar habilidades y competencias

comunicativas”, compuesta por cuatro subpruebas: lectura, escritura, habla y escucha, la cual fue aplicada a los estudiantes de los grados 3.º, 4.º y 5.º.

Después de la realización de la prueba inicial, se desarrolló la fase experimental, que consistió en la implementación de la estrategia didáctica de carácter socioconstructivista, utilizando algunas TIC disponibles en la institución y recursos impresos. Esta fase se realizó en las aulas de informática de ambas instituciones, con periodicidad de dos días a la semana, e intensidad de cuatro horas para cada sesión, durante cuatro meses.

Para experimentar la estrategia didáctica se retomó la metodología de trabajo por proyectos utilizada en *escuela nueva*, la cual propone integrar las actividades que se desarrollan en la escuela. Además, se seleccionaron los contenidos de las guías de lenguaje propuestas por el MEN para *escuela nueva* y se articularon con los estándares curriculares propuestos por el MEN para el área de lenguaje, con el fin de abordar los ejes temáticos exigidos para cada nivel, de manera más interactiva y creativa.

Al finalizar la fase de experimentación, fue aplicada nuevamente la prueba como postest, con el fin de analizar el impacto de la estrategia en el desarrollo de habilidades comunicativas, comparando los resultados obtenidos por los estudiantes en el pretest y el postest. Los resultados de los estudiantes fueron analizados de forma cuantitativa y cualitativa.

En el orden cuantitativo, con el propósito de establecer el impacto que tuvo la aplicación de la estrategia didáctica en el desarrollo de las habilidades comunicativas en la muestra, se analizaron los resultados obtenidos en las pruebas pretest y postest, utilizando la prueba *t* de *Student* para muestras pareadas (valores antes-después). Los datos fueron analizados con el *software* SPSS versión 15.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Como nivel de significación se consideró una

probabilidad de $\alpha=0,05$. Los resultados se muestran en tablas con valores medios y desviaciones estándares.

La descripción de los logros y las dificultades en el desempeño de los estudiantes en las pruebas pretest y postest, y los registros sistematizados de las intervenciones, permitieron analizar de manera cualitativa el impacto que tuvo la estrategia didáctica en el desarrollo de las *habilidades comunicativas* (hablar, escuchar, leer y escribir) de los estudiantes de los CER.

Resultados

Con el fin de evidenciar el impacto de la implementación de la propuesta didáctica de carácter socioconstructivista apoyada en el uso de algunas TIC y recursos impresos disponibles en las instituciones educativas para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en estudiantes de educación básica en la modalidad de *escuela nueva*, se realizó un análisis de tipo cuantitativo y cualitativo, del cual se derivan algunas recomendaciones de carácter pedagógico y didáctico para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la comunicación y el lenguaje en estudiantes de básica primaria en la escuela rural.

Cuantitativos

A continuación se presentan los resultados del análisis para la prueba aplicada al grupo de edad entre 4 a 8 años, discriminados por habilidad.

La tabla 1 muestra que no se evidenciaron avances estadísticamente significativos en la habilidad del habla. Sin embargo, hubo un aumento en el postest, con respecto al pretest en esta habilidad, lo que se corrobora con las comparaciones entre las medias totales del postest con respecto al pretest; además, el estadístico de correlación de *Pearson* muestra que la variable “Edad” tiene una correlación significativa con la variable de “Articulación fonética”.

Tabla 1. Habilidad del habla

Variables	Pretest		Posttest	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Articulación fonética	22,763	4,021	24,974	2,785
Media total	22,763		24,974	

Convenciones: \bar{X} = Media; s = Desviación estándar

En la tabla 2 se evidencia un aumento en la habilidad de la escucha con mayor relevancia en la variable “Establecer relaciones lógicas”

Este resultado podría atribuirse a que el material concreto facilita, a los estudiantes, su manipulación, y favorece una mejor asociación entre los objetos. Además, con el desa-

rollo de la estrategia, los estudiantes mostraron avances significativos con relación a esta habilidad, logrando ser más conscientes de la importancia de escuchar al otro, y pudieron establecer procesos de comunicación más eficaces, avances sustentados mediante la comparación de los resultados de las medias totales en el pretest y en el posttest.

Tabla 2. Habilidad de la escucha

Variables	Pretest		Posttest	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Seguimiento de instrucciones	9,211	1,369	9,882	0,271
Identificar situaciones	10,132	1,119	10,684	0,739
Identificar acciones	8,553	1,267	9,526	0,687
Establecer relaciones lógicas	7,579	1,954	9,000	1,577
Media total	8,796		9,765	

Convenciones: \bar{X} = Media; s = Desviación estándar

En la tabla 3 puede observarse que existen diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de lectura, en todas sus variables, notándose un marcado aumento en la variable de reconocimiento de letras. Estos avances pueden evidenciarse en la comparación realizada entre las medias totales de las pruebas pretest y posttest.

A continuación se muestran los resultados del análisis para la prueba en el grupo de edad entre 8 y 12 años.

En la tabla 4 no se evidencian resultados estadísticamente significativos en la habilidad del habla. Sin embargo, existe un aumento en la variable de “Articulación fonética”, lo que puede evidenciarse comparando los puntajes de las medias totales en el pretest con relación al posttest.

En la tabla 5 se evidencia un aumento en la prueba posttest con relación a la prueba pretest en la habilidad de la escucha. Además, comparando las medias totales entre la prueba

pretest y la prueba postest, puede evidenciarse un leve aumento en las variables de "Analogías" "Cierre gramatical" y "Seguimiento de instrucciones". También se presenta una disminución en cuanto a la variable de "Relacio-

nes" en el postest con respecto al pretest. Esto podría atribuirse a que los estudiantes no estaban muy familiarizados con este concepto, quizá porque las actividades inferenciales no son trabajadas por las docentes dentro del aula.

Tabla 3. Habilidad de lectura

Variables	Pretest		Postest	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Reconocimiento de letras	1,632	3,300	10,342	11,059
Nombramiento de letras	3,053	3,869	11,316	10,387
Reconocimiento y nombramiento de letras	12,053	10,624	15,342	10,533
Media total	5,885		11,660	

Convenciones: \bar{X} = Media; s = Desviación estándar

Tabla 4. Habilidad de lectura

Variables	Pretest		Postest	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Articulación fonética	43,923	4,769	46,308	3,750
Inventario Léxico	19,115	5,874	19,731	4,216
Media total	31,115		33,396	

Convenciones: \bar{X} = Media; s = Desviación estándar

Tabla 5. Habilidad de la escucha

Variables	Pretest		Postest	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Seguimiento de instrucciones	9,654	0,474	9,9231	0,4935
Coherencia semántica	9,692	0,630	9,769	0,927
Analogías	9,615	1,261	10,308	1,548
Relaciones	9,385	2,567	9,000	3,488
Identificar acciones	9,231	0,725	9,846	,376
Cierre gramatical	10,615	1,557	11,769	1,235
Media total	9,646		10,259	

Convenciones: \bar{X} = Media; s = Desviación estándar

En la tabla 6, comparando las medias totales del postest con relación al pretest, en los resultados obtenidos en las subpruebas que ha-

cen parte de esta habilidad, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la lectura.

Tabla 6. Habilidad de Lectura

Variables	Pretest		Postest	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Reconocimiento de letras	2,538	2,634	18,000	10,0496
Nombramiento de letras	1,615	2,219	19,769	9,382
Reconocimiento y nombramiento de letras	18,154	7,426	21,462	6,186
Media total	7,755		18,495	

Convenciones: \bar{X} = Media; s = Desviación estándar

Tras la aplicación de la prueba postest se evidencian avances significativos en las variables de articulación fonética correspondiente a la habilidad del habla tanto en los estudiantes de 4 a 8 años, como en los de 8 a 12 años. En cuanto a la habilidad de la escucha, la variable en la que más se registró aumento fue en el establecimiento de relaciones lógicas para los estudiantes de 4 a 8 años, mientras que para los estudiantes de 8 a 12 años las variables que mostraron más aumento fueron "Analogías", "Cierre gramatical" y "Seguimiento de instrucciones". Con respecto a la habilidad de lectura se dieron avances en ambos grupos, relacionados con las variables "Reconocimiento de letras", "Nombramiento de letras" y "Reconocimiento-nombramiento de letras".

Estos avances podrían ser atribuibles a la implementación de la estrategia didáctica, ya que se desarrollaron actividades que llamaron la atención a los estudiantes por su diseño audiovisual; por ejemplo, el uso del audio, el video y las animaciones captaron el interés y la motivación de los estudiantes, les permitieron permanecer por más tiempo en el desarrollo de las actividades y empezar a utilizar de manera más significativa sus habilidades comunicativas. Teniendo en cuenta que el tiempo de la intervención fue relativamen-

te corto, estos resultados pueden valorarse aún más.

En las demás variables relacionadas con las habilidades de habla y escucha, en ambos grupos se registraron avances importantes, pero no estadísticamente significativos. Esto podría atribuirse a que las prácticas pedagógicas de las escuelas rurales se encaminan más a fortalecer los procesos de lectura y escritura, dejando de lado otras habilidades (habla y escucha), que también son importantes en la formación de los estudiantes. Como generalmente la escuela no posee un trabajo sistemático para las habilidades de habla y escucha, éstas requieren mayor inversión de tiempo, y más estrategias didácticas, para lograr avances significativos al respecto.

Para el caso de la variable "Relaciones", asociada a la habilidad de la escucha en el grupo de 8 a 12 años, hubo una disminución de los resultados en el postest con relación al pretest. Estos resultados podrían atribuirse a que la prueba postest fue aplicada finalizando el año escolar, tiempo en el que los estudiantes se encontraban culminando los módulos de enseñanza para cada una de las áreas, y estaban más preocupados por terminar satisfactoriamente el año escolar.

A continuación se muestran los resultados del análisis para la prueba aplicada en los grados 3.º, 4.º y 5.º, con el formato tipo Pruebas Saber.

La tabla 7 muestra que no se evidenciaron avances estadísticamente significativos en ninguna de las cuatro habilidades. Sin embargo, hubo un aumento en el postest, con respecto al pretest, en las habilidades de escritura y

habla. Este resultado podría atribuirse a que durante el desarrollo de la estrategia, los estudiantes estuvieron más tiempo interactuando entre ellos y con el computador para realizar las producciones escritas y orales a través de las múltiples herramientas como el grabador de sonidos, y herramientas como Power Point, Word y Paint, que quizá pudieron fortalecer estas dos habilidades.

Tabla 7. Habilidades comunicativas

Variables	Pretest		Postest	
	\bar{X}	<i>s</i>	\bar{X}	<i>s</i>
Lectura	9,169	2,943	10,926	3,967
Escritura	4,013	3,210	7,706	4,651
Habla	5,191	2,402	7,081	1,340
Escucha	5,184	1,609	6,779	1,325

Convenciones: \bar{X} = Media; *s* = Desviación estándar

Por otro lado, las habilidades de lectura y escucha registraron avances, que aunque no fueron relevantes, pueden considerarse importantes para el fortalecimiento de estas habilidades.

Los resultados pueden atribuirse a que la prueba aplicada era tipo Pruebas Saber, y los estudiantes no estaban muy familiarizados con este formato de evaluación, pues éste implicaba mayor exigencia de procesos cognitivos, y los estudiantes estaban acostumbrados a otros tipos de evaluaciones, más cortas y literales, basadas en el desarrollo de las actividades propuestas por las guías.

Comparando los resultados obtenidos por los estudiantes de 8 a 12 años, con los resultados obtenidos en la prueba tipo Pruebas Saber, podría afirmarse que el desempeño de los estudiantes fue mejor en la primera, por tratarse de una prueba más informal, que no exigía de los estudiantes detenerse en lectura de párrafos extensos, sino que estaba más apoyada en imágenes y material concreto.

Cualitativos

La aplicación de las pruebas pretest y postest a los estudiantes de 4 a 8 y de 8 a 12 años; la prueba tipo Pruebas Saber aplicada a los estudiantes de 3.º, 4.º y 5.º, y los registros sistematizados de las intervenciones, permitieron analizar de manera cualitativa el impacto que tuvo la estrategia didáctica en el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) de los estudiantes de los CER.

Los resultados obtenidos para la *habilidad del habla* en las pruebas pretest y en el postest en los estudiantes de 4 a 8 y de 8 a 12 años de ambas instituciones, permitieron evidenciar que:

- El habla es una acción cognitivo-motora que implica, por un lado, la correcta articulación de los sonidos, y por otro, la fluidez con que estos se producen, lo cual confluencia en el uso del lenguaje para poder

comunicarnos. Para evaluar esta habilidad se utilizó una subprueba en el pretest y en el postest, que permitió el hallazgo de algunas características comunes en los estudiantes de ambas instituciones.

- En el análisis del postest se encontraron diferencias con relación al pretest; que aunque no fueron estadísticamente significativas, muestran una mayor apropiación de los fonemas por los estudiantes. Sin embargo, persistieron en menor número las dificultades de pronunciación de algunos fonemas y sinfonos: /j/i -/dr/-/gl/-/fr/.
- La metodología de enseñanza que emplean las docentes en los grados de preescolar y primero particularmente, más que fortalecer el lenguaje oral y propiciar procesos de pensamiento significativos, es orientada al aprestamiento mecanicista de la escritura.
- La aplicación de la estrategia didáctica favoreció la comunicación oral de los estudiantes a través del uso de herramientas tecnológicas como el grabador de sonidos, la cámara *web*, entre otras. Además, el trabajo grupal, la confrontación entre pares y con las investigadoras, generó situaciones de intercambio de conocimientos, sentimientos y mayor fluidez en la expresión. Asimismo, la posibilidad de participación oral que se generó durante toda la estrategia y la indagación de saberes previos fue, en esencia, lo que favoreció la práctica de esta habilidad.

Al realizarse el análisis de la subprueba de habla en los estudiantes de 3.º, 4.º y 5.º, se evidenció que mediante la aplicación de la estrategia didáctica, los estudiantes lograron los siguientes avances:

- Las actividades planeadas y desarrolladas en la estrategia didáctica permitieron a los estudiantes el trabajo en grupo, la socialización y la puesta en común de los textos que querían elaborar, facilitando así el intercambio de ideas y la utilización de di-

cha habilidad. Las actividades estuvieron siempre dirigidas al fortalecimiento del habla, lo cual estimuló su utilización mediante la expresión de sus ideas, sentimientos y pensamientos, buscando que los estudiantes participaran espontáneamente.

- La utilización de las TIC y el uso de las herramientas que éstas ofrecen, permitieron a los estudiantes realizar producciones orales más fluidas, con un vocabulario pertinente y adecuado a la situación comunicativa.
- Los estudiantes de ambas instituciones tuvieron la posibilidad de darse cuenta de que los computadores cumplen una función académica, aparte de la que ellos conocen: una función lúdica. También exploraron algunas de sus funciones; manipularon el teclado, el micrófono e hicieron uso del grabador de sonido. Además, reconocieron que el computador es una herramienta llamativa, novedosa y significativa en la producción y narración de textos orales, puesto que al finalizar la intervención, los estudiantes se expresaban con mayor fluidez y hacían uso de un lenguaje más comprensivo, claro y de acuerdo con el contexto. De acuerdo con Llorente y Román:

Los recursos sonoros, al utilizar diversos lenguajes, verbal, musical y sonoro, etc., permiten la elaboración de mensajes materializados en diversas formas de representación simbólica, diversas formas de expresión, entendiéndose esta como la manifestación de procesos de reflexión que implican la capacidad de conceptualizar y la adquisición de conocimientos motivados por la percepción multisensorial y la experiencia de cada individuo (2007: 93).

La expresión hablada apoyada con TIC se constituye así en un proceso creativo que

desarrolla mecanismos de transformación y de búsqueda de otras posibilidades con la intención de comunicar.

Con relación a la *habilidad de la escucha*, los hallazgos encontrados luego de la experimentación de la estrategia didáctica y los registros sistemáticos de los diarios de campo evidencian que, durante el desarrollo de las actividades planeadas, los estudiantes de ambas instituciones lograron avances como:

- Aunque las diferentes subpruebas realizadas en el pretest y postest que contemplaban la habilidad de la escucha no arrojaron avances estadísticamente significativos, cabe resaltar que las diferentes actividades hechas por las docentes en formación en cada sesión buscaron fortalecerla, ya que, en el trabajo dentro del aula, los aprendizajes se enfocaban más al uso de las guías de enseñanza, fortaleciendo sólo la escritura y la lectura. Con el uso del computador se fortaleció esta habilidad, enriqueciendo los procesos comunicativos, lo que permitió a los estudiantes escuchar la opinión del otro, intercambiar ideas, movilizar pensamientos, y escucharse a sí mismos y a los demás, para llevar a cabo procesos eficaces de comunicación.
- El seguimiento de instrucciones tuvo mejor resultado en el aula de informática, ya que las diferentes herramientas tecnológicas, como el grabador de sonido y el uso del programa Movie Maker, entre otros, motivó a los estudiantes a estar más atentos y a manifestar actitudes más creativas frente a las actividades. Por ejemplo: cuando a los estudiantes se les decía que para poder escribir en el computador primero debían poner atención a las presentaciones que se les mostrarían, ellos seguían atentamente la instrucción, mientras que en las actividades propuestas dentro del aula de clase eran más reacios, lo que a veces entorpecía la dinámica de las interacciones y no les permitía culminar las actividades satisfactoriamente.

- En ambas instituciones se evidenció que, en los niveles 1.º, 2.º y 3.º, los estudiantes interiorizaron de manera significativa la importancia de la escucha, y el respeto que hay que tener cuando una persona o compañero habla. Con relación a las instrucciones que se les daba, se observó que los estudiantes escucharon atenta y cuidadosamente; de igual manera, realizaban las acciones de acuerdo con la instrucción, sin tener que repetirla constantemente. Esto demostró que la intervención potenció la escucha como una habilidad importante, que se debe tener en cuenta dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para mejorar las relaciones entre toda la comunidad educativa.

En la *habilidad de la lectura*, los resultados encontrados permitieron evidenciar que:

- Los estudiantes de ambas instituciones, pertenecientes al primer nivel (preescolar a 2.º), al inicio de la implementación de la estrategia didáctica no mostraban actitudes de agrado hacia la práctica de la lectura, posiblemente debido a las metodologías mecanicistas y memorísticas a las que estaban acostumbrados. Sin embargo, a medida que avanzaba la aplicación de la estrategia, los estudiantes autónomamente indagaban, realizaban inferencias y se apoyaban en sus conocimientos previos sobre los diferentes portadores de texto, como el periódico, la receta y algunos géneros literarios como el cuento, el mito y la leyenda, logrando así diferenciar uno de otro. Además, tuvieron la oportunidad de reconocer y diferenciar información presentada en formatos tanto impresos como digitales.
- Los estudiantes del segundo y el tercer nivel (grados 3.º, 4.º y 5.º) de ambas instituciones, que se encontraban en el nivel alfabético de lectura, al inicio de la intervención realizaban lecturas poco fluidas

y críticas, y lo hacían sólo con el fin de extraer ideas textuales de dichas lecturas. Al finalizar la intervención se observó que realizaban un trabajo más autónomo, consciente y enriquecedor con los textos que debían leer, mostrando aprendizajes más significativos. Las actividades realizadas durante la implementación de la estrategia didáctica y el acompañamiento, permitieron que los estudiantes cada vez se mostraran más autónomos, con mayor conciencia frente a su proceso de aprendizaje, con más capacidad para escuchar lecturas orales realizadas por sus compañeros y docentes, y mejor capacidad para hacer lectura de imágenes, lo cual les facilitó la comprensión y la producción textual. De esta manera se hizo evidente la utilización de diferentes canales sensoriales para acceder a la información.

- Los estudiantes reconocieron que los textos no sólo están constituidos por elementos alfabéticos, sino que también poseen otros elementos, como las imágenes. Esto se evidenció mediante la elaboración de historietas, póster y producción de textos que utilizaron permanentemente las imágenes. En consecuencia, comprendieron que también se puede acceder a la lectura y construir textos orales con sentido a través de ellas. Las formas de comunicación visual se convirtieron en una forma de representar el lenguaje.

La comunicación visual es un sistema de representación cuyo código es el lenguaje visual, constituido por imágenes [...] para explicar este proceso comunicativo deben considerarse tanto la representación a cargo del emisor, como la interpretación del mensaje por el espectador. Por ello la comunicación visual es tarea de al menos dos actores: emisor y receptor (Regalado, 2006: 56).

- El trabajo de lectura apoyada en TIC, en ambas instituciones, representó la posibi-

lidad de reconocimiento y acercamiento a metodologías diferentes a las usualmente conocidas por los estudiantes; y permitió que reconocieran la lectura como un acto de comunicación, que va más allá de la codificación y la decodificación.

El análisis cualitativo de la *habilidad de la escritura* indica que:

- Según los niveles de conceptualización de la escritura en que se hallaban los estudiantes, y teniendo en cuenta las movilizaciones de un nivel a otro, es posible afirmar que se presentaron avances en los estudiantes que se encontraban en el mismo nivel de conceptualización, especialmente en el rango de 4 a 8 años. Estas movilizaciones se evidenciaron mediante el reconocimiento de los materiales de lectura como los diferentes portadores de texto; el reconocimiento de algunos géneros literarios; la diferenciación entre texto y dibujo; las predicciones y las anticipaciones de los contenidos de los textos trabajados; las respuestas a preguntas de tipo inferencial e intertextual, y el reconocimiento del alfabeto en mayúscula, como también el reconocimiento, por los estudiantes, de la escritura como un medio de comunicación importante.
- Aunque no en todos los estudiantes del rango entre 8 a 12 años se observaron movilizaciones y cambios en los niveles de conceptualización, sí se evidenciaron logros que podrían relacionarse con el reconocimiento de la lectura y la escritura como sistemas de comunicación, esto es, el reconocimiento de la escritura como una forma de expresar sentimientos, deseos y pensamientos. Lo más importante es que los estudiantes lograron reconocer que la lectura y la escritura les permite acercarse al mundo del conocimiento, y constituyen herramientas para aprender. Estos resultados se pueden atribuir a la oportunidad que tuvieron los estudiantes de

interactuar con información en diferentes formatos, distintos a los que usualmente encuentran en la guías de trabajo. Además, usaron esta información con intenciones comunicativas significativas y reales, apartándose de la comprensión lectora literal, y repetitiva, y la transcripción en sus cuadernos.

- Los diversos trabajos realizados en material impreso, la escritura manual, el uso de los diferentes procesadores de texto, la presentación y utilización de los textos en formato digital, la realización de producciones escritas mediante el uso del teclado durante todo el desarrollo de la estrategia didáctica movilizaron cambios en todos los estudiantes. Cabe resaltar que algunos estudiantes de preescolar y 1.º no presentaban una lectura y escritura convencionales; aun así, se evidenciaron movilizaciones y avances en el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Este resultado puede atribuirse al uso del teclado como herramienta que favoreció de alguna manera este proceso.

Los niños pueden iniciar sus primeros intentos por escribir con todos los medios y materiales a su disposición. La máquina de escribir es uno de ellos, que no compite con el lápiz sino que es complementario. Pero escribir a máquina tiene un prestigio y una nitidez que la escritura de un escritor principiante no logra. El texto pasado a máquina adquiere, por su misma naturaleza, un carácter “público” (Ferreiro, 1996: 27).

- Estos progresos representan un nivel muy importante en el desarrollo de las habilidades comunicativas, si se tiene en cuenta que los estudiantes se apropian de la lengua escrita, no desde una secuencia de etapas, sino a través de un proceso de construcción y reconstrucción en el cual media el contexto y la función social del lenguaje para comunicar significados.

- Es importante resaltar que aunque en la *escuela nueva* se evidencian esfuerzos y aportes para fortalecer el desarrollo de las cuatro habilidades y competencias básicas de la comunicación, aún se le da mayor importancia a las habilidades perceptivo motrices, sin tener en cuenta “la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas” (Ferreiro y Teberosky, 1982: 21).
- Con estos resultados se confirma la necesidad que tiene la escuela de promover la incorporación de las TIC en el desarrollo del currículo. Se sugiere, entonces, que los maestros empiecen a formular y desarrollar propuestas didácticas claras y puntuales para cada una de las áreas del currículo, que consulten y experimenten las posibilidades que ofrecen los diferentes recursos tecnológicos para el aprendizaje. De esta manera, la misma comunidad educativa puede contribuir a la renovación y la cualificación de la didáctica en la escuela rural.
- En el área de lenguaje, el uso adecuado y creativo de las TIC permite fortalecer y potenciar las habilidades y las competencias comunicativas en los estudiantes; estimula el acceso a diferentes fuentes de información, y facilita una interacción más dinámica y atractiva entre los contenidos y sus conocimientos previos. En esencia, los cambios y las renovaciones pedagógicas exigen docentes formados, capacitados y con un pensamiento abierto y flexible que contribuya al cambio de las metodologías tradicionales empleadas.

Conclusiones

1. Con respecto al diseño de la estrategia didáctica con el apoyo de las TIC para integrar los contenidos propuestos por el currículo de *escuela nueva* y estimular los aprendizajes de los estudiantes en el área de lenguaje, desarrollando y potenciando

- las habilidades y competencias comunicativas, se puede concluir que las TIC como herramientas pedagógicas contribuyen a mejorar la enseñanza en las instituciones educativas rurales, y permiten que los estudiantes aborden los contenidos que se presentan en las guías, de manera más interactiva, atractiva y enriquecedora, generando nuevas dinámicas en las clases, en las cuales se propicien espacios de participación, comunicación y reflexión entre los estudiantes y los docentes.
2. La participación de los estudiantes en el desarrollo de la estrategia didáctica potenció en ellos su vinculación al proceso de aprendizaje. Empezaron a reconocer sus fortalezas y debilidades comunicativas, y, en consecuencia, hicieron uso de sus habilidades cognitivas y metacognitivas para apropiarse de los contenidos ofrecidos a través de una enseñanza más atractiva, enriquecedora y centrada en sus intereses, ya que las guías se han convertido en un instrumento para la transcripción de contenidos y la repetición memorística, y no en herramientas que potencien la lectura crítica y estimulen la producción textual.
 3. Las actividades grupales realizadas en el aula de informática fortalecieron las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, facilitaron el diálogo, las opiniones y la expresión de sentimientos e ideas con más autonomía y libertad. A su vez, los estudiantes evidenciaron que existen otras formas de aprender, diferentes a las tradicionales, que con frecuencia son orientadas única y exclusivamente por su maestra de *escuela nueva*.
 4. La respuesta de los estudiantes frente a la implementación de la estrategia didáctica fue muy satisfactoria. El nivel de participación e interés alcanzado por los ellos durante la intervención se evidenció en el agrado y la concentración que sentían, no sólo al asistir al aula de informática, sino también en el desarrollo de las actividades utilizando los recursos que ofrecen las TIC.
 5. Los estudiantes lograron el fortalecimiento de la escucha a través de la interacción con los ambientes multimediales que ofrecía el computador, en los cuales se integraron distintos medios para presentar la información, como el grabador de sonido, las presentaciones en PowerPoint y Movie Maker, herramientas que despertaron la atención y la motivación de los estudiantes, debido a la combinación de los componentes de audio, video e imagen.
 6. A través de la participación en la estrategia didáctica apoyada con TIC, los estudiantes obtuvieron avances significativos en el desarrollo de la habilidad del habla, ya que reconocieron el lenguaje oral como un medio de comunicación, que les permite expresar ideas, sentimientos y experiencias, participaron de las conversaciones, hicieron comentarios y expresaron opiniones de manera espontánea. En síntesis, podría afirmarse que comprendieron la dinámica de la comunicación, logrando una buena interacción.
 7. El uso de recursos alternos a las guías de enseñanza y las diversas estrategias como las lecturas en voz alta, la lectura en pantalla, la lectura de imágenes, entre otras, favorecieron los procesos de aprendizaje en los estudiantes, permitiéndoles acercarse de manera más significativa a los contenidos. Se fortalecieron así las habilidades y las competencias para la lectura y la comprensión lectora de los estudiantes.
 8. Las dinámicas de trabajo en el aula y el trabajo cooperativo permitieron retroalimentaciones constantes, confrontaciones entre pares y una relación bidireccional entre las docentes y los estudiantes. Además, la mediación de las docentes con el apoyo de las TIC promovió un ambiente de aprendizaje más dinámico y estimuló el establecimiento de relaciones interpersonales, que no sólo favorecieron la comunicación, sino también el aprendizaje.
 9. La escritura mediada por las herramientas informáticas como Word y PowerPoint

permitió que los estudiantes fueran más conscientes de sus procesos cognitivos y comunicativos en sus producciones, utilizando el corrector ortográfico como una ayuda para mejorar sus escritos, ambientarlos y hacerlos más llamativos para un posible lector.

10. El uso de medios impresos y digitales para la realización de producciones escritas como cuentos, postales, cartas e historietas, generaron motivación en los estudiantes por la utilización del código escrito, y los incitó a preocuparse por la calidad, la coherencia y la fluidez en sus producciones escrita. Además, se mostraron más creativos y se preocuparon por la corrección individual y grupal.
11. A través del desarrollo de las actividades propuestas en la estrategia didáctica, los estudiantes pudieron confrontar el tipo de aprendizaje que obtenían utilizando sólo las guías didácticas, y con el uso de otras herramientas como el computador. Cada vez se hicieron más conscientes de la importancia que tiene comprender lo que se lee, y ser capaces de expresar lo que se comprende de manera oral y escrita. Las guías representaban para ellos el aprendizaje memorístico; por el contrario, el uso del computador y los demás materiales integrados a la estrategia didáctica, los invitaban a pensar, crear, escuchar, hablar y producir textos de manera oral y escrita. En síntesis, estimulaban sus habilidades comunicativas y, por tanto, su capacidad de aprender y apropiarse de los contenidos que antes sólo debían transcribir.
12. La utilización eficiente de los recursos humanos, materiales y específicamente tecnológicos, con los que cuentan las instituciones rurales, facilita cambios cualitativos en las prácticas pedagógicas, estimula la inserción de los estudiantes en la vida activa y participativa en los ámbitos social, económico y político, tanto en lo local, como en lo regional y lo nacional, y garantiza mejores condiciones para el desarrollo de la población rural en el país. Por tanto, se hace necesaria la implementación de nuevas es-

trategias pedagógicas que contribuyan a la renovación y cualificación de la *escuela nueva* en Colombia.

Referencias bibliográficas

Area, M., 2005, *Las nuevas tecnologías, globalización y migraciones. La escuela y la sociedad de la información*, Barcelona, Octaedro.

Cassany, D., 2006, *Tras las líneas*, Barcelona, Anagrama.

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz, 2007, *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao.

Cabero, J., coord., 2004. "Reflexiones sobre las tecnologías como instrumentos culturales", en: F. Martínez y M. Prendes, *Nuevas tecnologías y educación*, Madrid, Pearson Educación, pp. 15-19.

Colombia, Congreso de la República, Leyes, Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación, *Ministerio de Educación*, [en línea], disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf, consulta: 14 de julio de 2007.

Llorente, M., y P. Román. 2007, "La utilización educativa del sonido", en: Cabero, J., 2007. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, p. 93 Madrid, Mc Graw-Hill

Ferreiro, E. y M. Gómez, 1982, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Ferreiro, E., y A. Teberosky, 1982, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.

Flórez, R., 1994, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw Hill.

Ferreiro, E., 1996, "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", *Lectura y Vida*, año 17, núm. 4, pp. 23-30.

Fluent, B., 2007, "El porqué de las TIC en educación", *Eduteka*, [en línea], disponible en: <http://www.eduteka.org/PorQueTIC.php>, consulta: 30 de abril de 2008.

Halliday, M., 1978, *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Hartman, D. K., 2000, "What will be the influences of media on literacy in the next millenium?", *Reading Research Quarterly*, vol. 35, núm. 2, pp. 281-282.
- Henao, O., 2002, "La red como medio de enseñanza y aprendizaje en la educación superior", [en línea], disponible en: http://www.colegiovirtual.org/pr03_02.html, consulta: 19 de marzo de 2008.
- Henao, O., D. Ramírez y L. Giraldo, 2003, *El desarrollo de habilidades comunicativas en niños con Síndrome de Down. Una propuesta didáctica apoyada en recursos informáticos*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Herrera, O. y T. Gallego, 2005, *El lenguaje oral en la infancia: aproximación didáctica al área de lenguaje en preescolar y primaria*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- International Reading Association (IRA), 2001, "Integración del lenguaje y las TIC en el aula de clase", Declaración de la Asociación Internacional de Lectura, p. 1. *Edudeka*, [en línea], disponible en: <http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>, consulta: 24 de junio de 2007.
- Lerner de Zunido, D., 1999, "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario", *Portal del Centro de Profesores de Toledo*, [en línea], disponible en: <http://www.cprtoledo.com/modules.php?op=modload&name=UpDownload &file=index &req=getit&lid=61>, consulta: 8 de enero de 2007.
- Llorente Cejudo, M. y P. Román, 2007, "La utilización educativa del sonido", en: J. Cabero, coord., *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, Mc Graw-Hill, pp. 91-111.
- Ministerio de Educación Nacional., 1998, *Lineamientos curriculares lengua castellana*, Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio.
- Negroponte, N., 1995, *Ser digital*, Buenos Aires, Atlántida.
- Niño, R., 1998, *Los procesos de la comunicación y del lenguaje, fundamentos y práctica*, Bogotá, Ecoe.
- Prado, J., 2001, "Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios", *Comunicar*, num. 16, pp.161-170.
- Poole, B., 2001, *Tecnología educativa: educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill.
- Regalado, B., 2006, "Lectura de imágenes: elementos para la alfabetización visual. Curso básico", [en línea], disponible en: http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=jwvYmX9BKAYC&oi=fnd&pg=PA41&dq=habilidad+de+lectura+de+imagenes&ots=WWqcQDAnxn&sig=UotiglXfWCbLg_C_4nzLA7E_Ej0#PPA10,M1, consulta: 22 de noviembre de 2007.
- Saussure, E., 1983, *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza.
- Torres, R., 1992, "Alternativas dentro de la educación formal: el programa escuela nueva de Colombia", pp. 4-10, *Organización de Estados Iberoamericanos*, [en línea], disponible en: <http://www.oei.es/equidad/esnueva.PDF>, consulta: 15 de marzo de 2007.
- Vigotsky, L., 2000, *El desarrollo de los procesos psicológicos*, Barcelona, Crítica.

Referencia

Monsalve Upegui, María Elicenia; Mónica Alejandra Franco Velásquez, Mónica Andrea Monsalve Ríos, Vilma Lucía Betancur Trujillo y Doris Adriana Ramírez Salazar, "Desarrollo de las habilidades comunicativas en la *escuela nueva*", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 189-210.

Original recibido: junio 2009

Aceptado: agosto 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
