

## **TESINA**

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de  
LICENCIATURA EN PSICOPEDAOGIA**

**Título: “ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS  
GENERACIONES (ADULTOS Y NIÑOS) SOBRE LAS  
CONCEPCIONES QUE SOSTIENEN EN RELACIÓN AL VÍNUCLO  
ENTRE LAS TIC Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA  
ESCRITURA”**

### **Autor/res:**

**Apellido, Nombre Portaluppi, Valentina – N° DNI 40693397**

**Apellido, Nombre Razovich, Camila Soledad – N° DNI 41056169**

### **Director/a:**

**Lic./Dr./Dra. Apellido, Nombre: Lic. Buratovich, Graciela**

### **Co-Director/a:**

**Lic./Dr./Dra. Apellido, Nombre: Lic. Radimak, Silvia**

**Lugar: Rosario, Santa Fe**

**Fecha de presentación  
22/03/2023**

**Firma autor/es**

Firma: 

Firma: 



**UGR** Universidad  
del Gran Rosario

TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**“Estudio comparativo entre dos generaciones (adultos y niños) sobre las concepciones que sostienen en relación al vínculo entre las TIC y el proceso de aprendizaje de la escritura”**

Autoras:

Portaluppi, Valentina. Legajo Nro. 5868

Razovich, Camila Soledad. Legajo Nro. 5856

Directora:

Lic. Buratovich, Graciela. Mat Nro. 647

Co-Directora:

Lic. Radimak, Silvia. Mat. Nro. 459

Fecha de presentación: 28/11/2022

Sede Rosario

TÍTULO

Estudio comparativo entre dos generaciones (adultos y niños) sobre las concepciones que sostienen en relación al vínculo entre las TIC y el proceso de aprendizaje de la escritura.

Autora: Portaluppi, Valentina

Firma:



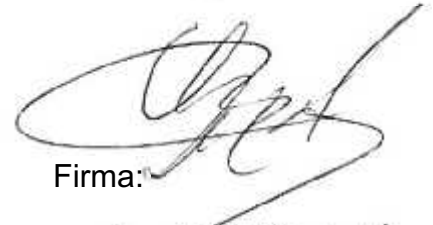
Autora: Razovich, Camila Soledad

Firma:



Directora: Lic. Buratovich, Graciela

Firma:



Graciela M. Buratovich  
Lic. Prof. en Psicopedagogía  
Mat. N° 647

Co-Directora: Lic. Radimak, Silvia  
Firma:



Radimak Silvia  
Lic. en psicopedagogía  
Mat. 459

CALIFICACION:

FIRMA:

FECHA DE EVALUACION:

### **AGRADECIMIENTOS**

Un trabajo de investigación es siempre fruto de ideas, proyectos y esfuerzos que involucran a otras personas, por eso queremos agradecerles:

A nuestras **familias, amistades y allegados** quienes, cada uno a su manera, nos brindaron su amor y sostén emocional, y colaboraron para que esto sea posible.

A nuestras **amigas de la facultad** por acompañarnos desde el inicio y por compartirnos en este camino su entusiasmo y alegría.

A nuestra directora **Lic. Graciela Buratovich** y a nuestra co-directora **Lic. Silvia Radimak**, por acompañarnos en este proceso de construcción de aprendizajes, brindarnos su escucha y compartirnos sus conocimientos y experiencias. Ambas han sido nuestros pilares fundamentales en este trayecto, gracias por su amabilidad, contención y apoyo.

A quienes formaron parte de este estudio, tanto los establecimientos educativos como así también a los **Centennials** y **Baby Boomers**. Es gracias a la disposición, apertura e interés que demostraron tener para comentar sus experiencias, que se pudimos llevar a cabo esta investigación.

A los **lectores**, por tomarse el tiempo de leer esta tesina que busca comprender y continuar reflexionando y repensando acerca del quehacer psicopedagógico y sus posibles aportes en materia de aprendizaje.

Y **la una a la otra** por este hermoso recorrido compartido, repleto de aprendizajes, experiencias y de nuevas aventuras. En un camino que armamos juntas, respetándonos, animándonos y brindándonos sostén mutuamente.

¡Muchas gracias!

Valentina y Camila.

## RESUMEN

La presente tesina de investigación se caracteriza por ser de un estudio cualitativo de tipo descriptivo y alcance transversal. En la misma, analizamos y comparamos las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y su relación con las TIC, entre la generación denominada *Baby Boomers* y la generación llamada *Centennials*, correspondientes con los actuales adultos y niños, respectivamente. Las propuestas llevadas a cabo para alcanzar los objetivos propuestos incluyeron: un cuestionario autoadministrado para los 13 adultos participantes y tres encuentros presenciales con 17 niños de diferentes edades e instituciones escolares (preescolar, primer, segundo y tercer grado de nivel primario). Los ejes que orientaron dichas instancias rondaron la subjetividad

aprendiente, la escritura, las TIC y las relaciones entre ellos. De este modo, planteamos una visión trídica, ya que sostenemos la presencia de una relación de atravesamiento recíproco entre el sujeto en carácter de subjetividad aprendiente, el proceso de aprendizaje de la escritura y las TIC, resultando estos conceptos los pilares del presente escrito. Finalmente, concluimos en que las concepciones de los participantes varían en tanto se trate de la escritura, de las TIC o de una u otra generación. En líneas generales, tanto *Baby Boomers* como *Centennials* se reconocen en el atravesamiento de la escritura mediatizada por las TIC. Luego del recorrido realizado podemos decir que el aprendizaje es un proceso en constante construcción, inevitablemente entrelazado con las TIC y la escritura, puesto que éstas atraviesan la sociedad sin distinguir generaciones. Por lo que sostenemos que no hay un quiebre dicotómico entre ‘pasado’ y ‘presente’, sino más bien un devenir.

**Palabras clave:**

*Escritura – Subjetividad – TIC – Generaciones – Experiencias.*

*INDICE GENERAL*

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>ESTADO DEL ARTE</b> .....	8
<i>Investigaciones desde la psicopedagogía: escritura y TIC</i> .....	8
<i>Investigaciones sobre subjetividad y escritura en mediación con las TIC</i> .....	8
<i>Investigaciones desde otros campos disciplinares: aprendizaje y TIC</i> .....	13
<i>Delimitación de la problemática y planteamiento de objetivos:</i> .....	17
<b>METODOLOGÍA</b> .....	18
Diseño y alcance de la investigación .....	18
Participantes .....	19
Instrumentos de recolección de datos .....	20
Procedimientos de recolección de datos.....	23
Tratamiento de datos.....	23
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	24
1. <i>Armando un encuadre. Marcando posición</i> .....	24
2. <i>Las generaciones: lo que ha sido y lo que viene siendo</i> .....	25
2.1. <i>Baby Boomers y Generación X:</i> .....	28

2.2. Centennials o Generación Z:.....	28
3. ¿A qué llamamos aprender? .....	29
3.1. Cada trayectoria, una vivencia particular .....	30
4. Subjetividad, Subjetivación y sujetos aprendientes .....	31
5. Sujetos en el entramado lingüístico: entre lo oral-escrito y lo digital.....	33
6. ¿A qué nos referimos con contexto?.....	35
7. De qué hablamos cuando decimos cultura .....	36
8. Las TIC: ¿nuevas? Tecnologías .....	40
8.1. Las TIC a través del tiempo.....	41
9. Práctica de escritura .....	45
9.1. Huellas de escritura: ¿permanencia o fugacidad?.....	46
<b>RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS</b> .....	49
1. Baby Boomers historizando infancias .....	49
2. Centennials: los niños hoy.....	62
3. En <i>el entre</i> de lo que ha sido y lo que viene siendo.....	70
<b>CONCLUSIONES</b> .....	75
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	82
<b>APÉNDICE</b> .....	85

## INTRODUCCIÓN

No es sorpresivo que, a lo largo de los años 2020 y 2021, en el marco de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19), nos hayan surgido cuestionamientos, incertidumbres, hipótesis y diversas inquietudes. En ese contexto de aislamiento social y preventivo, las aulas se volvieron necesariamente virtuales y los procesos de enseñanza y aprendizaje se tornaron mediados por las tecnologías. Fue en ese contexto que comenzamos a preguntarnos *¿de qué hablamos cuando hablamos de ‘tecnologías’? ¿Cómo se vinculan éstas con “la escritura”? ¿Qué similitudes o diferencias habrá entre las escrituras mediadas por las tecnologías y las realizadas en papel? ¿Cómo mediatizarán las tecnologías actuales el proceso de escritura de los niños?*

En los tiempos actuales es usual encontrarse con una asociación entre la tecnología y lo digital. Sin embargo, no sólo debe interpretarse por tal a un dispositivo tecnológico que involucre una pantalla, sino que, desde el lápiz y la pluma, hasta la máquina de escribir se incluyen en esta categoría. Es que la tecnología es un fenómeno temporal, cultural y social. Se trata, entonces, de un

conjunto de herramientas que forman parte tanto de nuestra vida cotidiana como así también de nuestra identidad, de nuestros modos de relacionarnos, de nuestra forma de ver y entender el mundo. Casi como una forma de lenguaje, como un código en el que nos sumergimos y nos atraviesa, aprendiéndolo constantemente.

Interpeladas por ese código y reflexionando desde nuestro área de interés y estudio: el campo psicopedagógico, nos cuestionamos acerca de cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) atraviesa la subjetividad aprendiente, y cómo ello se entrelaza, a su vez, al aprendizaje de la escritura. Esa curiosidad se alimentó, además, por nuestra propia experiencia como integrantes de una generación atravesada por las TIC y la escritura. Recordamos, de igual manera, la presencia de ambas en nuestras infancias y su atravesamiento en nuestros aprendizajes. Actualmente, reconocemos tener un uso estrechamente compartido entre ambas, aunque seguimos construyendo aprendizajes en relación a cada una de ellas. Es esa interrelación que las une, y a su vez nos une a ellas, que encontramos el hilo conductor para comenzar a entretelar el presente estudio.

Surgieron entonces nuevos interrogantes que dieron forma a esta investigación: *¿qué vínculo sostienen con las TIC las personas adultas -que debieron aprender el uso progresivo de diversos dispositivos tecnológicos- en diferencia a los niños y actuales? ¿cómo relatan sus procesos de aprendizaje de la escritura ambas generaciones? ¿Es posible generar, a través de las TIC, espacios de autoría en la escritura? ¿Qué implicancias tendrá en la práctica psicopedagógica conocer la relación entre escritura y TIC?*

En función de los mismos, planteamos una relación de atravesamiento recíproco entre el sujeto en carácter de subjetividad aprendiente, el proceso de aprendizaje de la escritura y las TIC, para el abordaje de la problemática de estudio. De este modo, a partir de esta 'tríada' (subjetividad-escritura-TIC), nos propusimos, , analizar y comparar las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y su vinculación con las tecnologías, entre el salto generacional que separa a los llamados *Baby Boomers* (adultos entre 35 y 70 años de edad) de los *Centennials* (niños y niñas entre 5 y 8 años de edad). Establecemos, entonces, la siguiente pregunta-problema de investigación: *¿Qué concepciones sostienen la generación de los *Baby Boomers* y la de los *Centennials*, acerca de las TIC en vinculación con el universo letrado?*

En base a ello, pondremos énfasis en cómo los sujetos se relacionan con los objetos sociales en cuestión (la escritura y las TIC) y sus significaciones sobre los mismos. Desde la mirada de la psicopedagogía clínica, intentaremos aportar comparaciones que nos permitan reflexionar sobre cómo han aprendido los adultos actuales -y cuáles son sus vínculos con el universo escrito-, y cómo lo hacen quienes hoy están en la incipiente tarea de apropiación de dicho universo, sumergidos en los actuales avances en materia de las TIC.

Los participantes en cuestión reflejan una alfabetización inicial o completa (niños y adultos respectivamente), sumado a que son usuarios de las TIC.

Para que esta tesina sea accesible y clara a los lectores, organizamos la misma en los siguientes apartados: Estado del Arte, Metodología, Marco Teórico, Resultados y análisis de datos, y Conclusiones.

Bajo el título de Estado del Arte encontrarán una aproximación a las investigaciones encontradas sobre las temáticas: escritura, TIC y subjetividad.

A continuación, en el apartado denominado Metodología encontrarán una descripción de los grupos participantes en el presente estudio, así como una detallada argumentación sobre los instrumentos de recolección de datos elegidos, los procedimientos y tratamientos de los mismos.

En el capítulo de Marco Teórico intentamos dar a conocer nuestro posicionamiento en relación a la psicopedagogía y cómo pensamos aspectos que resultan fundamentales en esta tesina, como son: generaciones, TIC, aprendizaje, escritura, subjetividad y contexto, entre otros.

Luego se presenta el apartado de Resultados y Análisis de Datos, en el cual se analizan cualitativamente los datos obtenidos a partir del trabajo de campo realizado en ambas generaciones.

Finalmente, en el apartado de Conclusiones, incluimos las reflexiones que este recorrido nos ha dejado. Cabe aclarar que no consideramos que se trate de un cierre definitivo, ya que planteamos diversos interrogantes que dan lugar a nuevas líneas de investigación tanto en el área de la Psicopedagogía como en otros campos disciplinares.

Se espera de este modo, que la presente investigación pueda aportar información y datos significativos a la psicopedagogía acerca de la vinculación entre escritura y TIC, debido a que concebimos que dicha relación es de gran relevancia para las subjetividades aprendientes actuales.



## ESTADO DEL ARTE

### Tejiendo Antecedentes.

En el presente apartado nos proponemos dar cuenta de los diversos antecedentes encontrados a partir de la temática elegida, a saber: el entrecruzamiento entre la subjetividad aprendiente, la escritura y las TIC. Cabe aclarar que los antecedentes que aquí agrupamos y haremos mención pertenecen a una porción del total de las investigaciones existentes. Privilegiamos poder hacer un sondeo crítico entre diversas tesinas que nos acerquen a pensar en el entrecruzamiento de tres aspectos: sujeto aprendiente – escritura – TIC. Encontrarán, entonces, las investigaciones agrupadas en tres ejes centrales:

- Investigaciones desde la psicopedagogía: escritura y TIC.
- Investigaciones sobre subjetividad y escritura en mediación con las TIC.
- Investigaciones desde otros campos disciplinares: TIC y aprendizaje.

### Investigaciones desde la psicopedagogía: escritura y TIC

A modo de inicio y por la proximidad que presentan con nuestro objeto de estudio, haremos mención de aquellas investigaciones que piensan la escritura y las TIC desde una perspectiva psicopedagógica. Por un lado, incluimos la tesina de Miranda (2013) que resulta particularmente importante por ser la primera investigación que trata esta temática desde el campo de la psicopedagogía. Así, abre un camino de reflexión a nuestro área y brinda herramientas para abordar las diferentes circunstancias que pueden surgir en un futuro.

El objetivo de la misma fue indagar acerca del uso de las NTIC<sup>1</sup> en aulas primarias rosarinas, aportándonos el término de nativos digitales en referencia a quienes han nacido en la era post-digital y crecieron junto con la tecnología. Además, nos brinda una diferenciación entre lo que es la mediación social (aprendizaje mediado por un Otro) y la instrumental (aprendizaje mediado por objetos) en el proceso de aprendizaje de los sujetos.

Esta investigación vislumbró que la escuela de hoy en día, atravesada por el contexto sociocultural, es interpelada a actualizarse y adecuarse a las realidades sociales y cognitivas de los niños del siglo XXI. Mediante una

---

<sup>1</sup> Siglas con las que la autora refiere a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

historización del sistema educativo y la incorporación de las NTIC a éste, nombra a las realidades institucionales y el formato curricular actual como factores que obturan -en lugar de facilitar- la inclusión de las NTIC en la educación primaria con un uso más sistemático, quedando esa utilización en menor proporción que la clase tradicional con tecnologías simples.

Por ello, concluyó en que no sólo hacen falta computadoras y capacitación docente para trabajar con las NTIC, sino que también es necesaria una reforma educativa integral, que sea contemporánea con niños de hoy -los llamados nativos digitales- que crecen, se vinculan y aprenden de un modo nuevo, diferente al modo en que lo hicieron los inmigrantes digitales. Según la autora, las NTIC no sólo presentan nuevas potencialidades como formas flexibles e innovadoras de acceder, generar y transmitir la información, sino que también ponen de manifiesto el vínculo entre las herramientas de la cultura y la constitución psíquica, generando un nuevo marco para el aprendizaje.

De igual manera, retomamos la tesina de Lopez (2016), quien también hizo uso del término *nativos digitales* en la misma. En ésta, investigó el uso de las TIC por parte de ellos en las aulas de los últimos años de nivel primaria (4to-5to6to). La misma se llevó a cabo bajo una metodología mixta, dónde se buscó identificar el tiempo que pasan frente a la computadora; comparar el uso de las redes sociales; analizar el uso que los niños le dan a las TIC en el aula y en el contexto extraescolar, y por último recabar información acerca del uso que hace el docente en las mismas en sus planificaciones áulicas. También se cuestionó si en todas las escuelas los niños son nativos digitales, es decir si tienen la misma posibilidad de acceder a las TIC. Finalmente, concluyó en que los niños son nativos digitales independientemente del uso de las TIC en la escuela. Se observó que los alumnos las utilizan de diversas maneras de acuerdo a las posibilidades que el medio o el contexto les brinda.

Estas investigaciones son tomadas como antecedentes porque ahondan en las características de los nativos digitales, a quienes incluimos dentro de la categoría que hemos llamado *Centennials* o Generación Z, y nos brindan información sobre cómo ellos se relacionan con las TIC tanto en ámbitos escolares como extraescolares.

Por otro lado, se encuentra la tesina de Médica (2018), quien se propuso a través de su investigación, analizar los criterios de los padres acerca del consumo de las TIC en niños de nivel inicial, específicamente a la relación entre

la infancia y las tecnologías digitales. Partiendo de los sentidos que otorgan los adultos a las trayectorias sociales culturales de sus hijos en los contextos digitales contemporáneos. Dicha investigación arribó a que solo el 38% de los niños 'juegan' en el tiempo libre, mientras que el 71% utiliza los dispositivos tecnológicos con una frecuencia diaria. Sin embargo, podemos cuestionar esa concepción del juego *¿no es posible que los niños encuentren en las tecnologías nuevas formas de jugar?* A través de encuestas, la autora encontró que hay cierta ambivalencia entre los adultos sobre el uso de las tecnologías por parte de sus hijos. Desarrolla que la mitad de ellos restringen el acceso a los dispositivos por temor a que sea perjudicial para sus hijos. No obstante, la mayor parte considera que favorecen el aprendizaje y el acceso de la información, asimismo no disminuye el tiempo compartido en familia y provoca poco aislamiento y nuevas formas de vincularse.

Esta investigación es un antecedente relevante ya que nos permite observar cómo el uso de las TIC está presente en las infancias contemporáneas y reconoce a los adultos como proveedores de estos objetos, además de brindar cuál es la perspectiva que ellos sostienen sobre los mismos.

Para finalizar, sumamos a Simeoni (2017), cuyo trabajo de investigación resulta pertinente como antecedente debido a que toma a la escritura, en este caso electrónica, para observar la ortografía de los jóvenes en el mundo digital. Para ello, investigó a alumnos y profesores de una escuela en Santa Fe, con el objetivo de conocer la relación del uso de la escritura electrónica con las competencias ortográficas en jóvenes del nivel secundario, desde la perspectiva de los profesores. Sus resultados demostraron que los jóvenes están insertos frecuentemente en el mundo digital, pero sin conocer la forma de utilización más adecuada para un buen desarrollo de las competencias ortográficas. A su vez, la autora resalta que dichos resultados pueden ser un aporte para el campo de la alfabetización académica, agregando que es un ámbito de importancia para la práctica psicopedagógica.

Si bien nuestro interés no yace en analizar la ortografía de las escrituras, ni coincidimos en la edad de los sujetos a investigar, este antecedente resulta relevante ya que nos aporta una perspectiva gramatical sobre el tema en cuestión. Sin embargo, consideramos que analizan la ortografía de las escrituras digitales haciendo énfasis en que, por tratarse de medios electrónicos no implican un 'correcto' uso de la lengua escrita, siendo que, en realidad, es

probable que los usuarios escriban de esa manera en cualquier superficie. La diferencia radicaría en que las TIC les permiten mayor libertad y la posibilidad de escribir 'como les salga' sin la presión y exigencia que se imparte en la escuela u otros ámbitos educativos. Esto nos lleva al siguiente agrupamiento de investigaciones, que forman el tercer eje:

*Investigaciones sobre subjetividad y escritura en mediación con las TIC.*

En este segundo eje, por orden de relevancia, presentamos aquellas investigaciones que hablan de las implicancias subjetivas en el proceso de escritura mediado por las TIC.

Los antecedentes que continúan abordan la subjetividad aprendiente en relación al uso de las TIC en la construcción de la lengua escrita. Retomamos la idea de que las TIC no son ajenas al interés de la sociedad, sino que son un tema que ocupa gran parte de nuestro "quehacer" cotidiano, generando nuevas prácticas y nuevos agenciamientos que reconfiguran nuestra subjetividad.

Primeramente, incluimos a Cantú (2009), cuyo proyecto consiste en analizar las transformaciones actuales en los procesos de subjetivación y producción simbólica de los jóvenes en relación al uso de las nuevas TIC. Se propone como hipótesis, que al constituirse la virtualidad como un espacio transicional que pone en suspenso la realidad: puesto que el lenguaje ya no se centra en su función referencial externa sino en sus efectos productivos; se pone en suspenso también la temporalidad y la espacialidad convencionales. Es decir, el ritmo de las palabras, la rapidez o lentitud en las respuestas, va generando un tiempo propio.

A su vez, postula que, en ausencia de visibilidad del cuerpo real, hay una construcción dramática de la corporalidad ficticia. Por consiguiente, el sujeto puede jugar con diferentes facetas de su personalidad, diferirlas y ser creativo con ellas. Es así que concluye en que la experiencia del chat promueve, no sólo modificaciones superficiales o de simples herramientas técnicas, sino códigos específicos de producción e interpretación de materiales y procedimientos de intercambio entre los sujetos, es decir, complejas transformaciones en las formas de elaboración simbólica tanto singulares como sociales.

De forma similar a la investigación anterior, la que introducimos a continuación también resalta la creatividad en la escritura. Clerici, Trincado Moncho y Caraballo (2018) indagan acerca de la escritura creativa mediada por la tecnología, aportando una mirada distinta y nueva sobre las redes sociales. Es

decir, estos espacios de comunicación en red que forman parte de la vida personal de los estudiantes, se resignifican en la propuesta de las autoras al tomar una intencionalidad educativa y transformarse en un espacio de aprendizaje colaborativo. Su objetivo es observar la producción colectiva de relatos mediada por la tecnología, sosteniendo que a través de ese trabajo colectivo se fortalece el propio aprendizaje: se trata de “aprender de los demás”.

La creatividad se presenta como necesaria e inherente a este tipo de escritura y surge por las condiciones mismas de escribir con otros. Para algunos eso fue vivido con tensión y para otros fue una oportunidad para crear. Los autores arribaron a la conclusión de que dicha escritura, en tiempo real, contribuye a ejercitar la toma de decisiones con el propósito de “insertarse con su propia voz” en el espacio de juego que la misma brinda. Agregando que las tecnologías tiñen particularmente los procesos de escritura constituyendo nuevos desafíos para favorecer su enseñanza como práctica creativa que atiende a la innovación en el aula.

Finalizando con este grupo, presentamos la investigación de Pérez Vázquez (2014), cuyo objetivo principal es repensar y problematizar la subjetividad asociada a las TIC. Piensa en un sujeto que produce y se produce en una máquina deseante, y en las TIC como pieza fundamental de la máquina social. El autor propone entender el escribir en el chat como un juego entre el registro de lo imaginario y lo simbólico, ya que la propia estructura de lo imaginario parte desde lo simbólico con la “palabra” como medio o vía por donde transita el lenguaje. Es así que esta estructura, creada desde la propia densidad del lenguaje, media en un intento de comunicación con el otro, teniendo a su vez su base en lo concreto, en el sustrato material de la “letra”.

Concluye así, en que dicha problemática debe ser abordada desde ese pensar-nos o ver-nos, superando la contradicción de la singularidad y la multiplicidad, lo que implica pensarnos como agentes colectivos. De este modo, en palabras del autor, se resalta el carácter profundamente colectivo del sujeto, lo que lo lleva a pensar la identidad como “nosotros”, es decir como lo que somos. Así, entrelaza el cuerpo de las percepciones y los sentidos con el cuerpo de la cultura y lo social, es el cuerpo de agenciamientos, de múltiples caras, donde las TIC se integran como partes heterogéneas de una misma máquina.

Estos tres antecedentes resultan relevantes para esta investigación ya que denotan, para nuestra mirada, cuán fundamental es la autoría del sujeto en el

proceso de aprendizaje de la escritura, así como también el carácter creativo y dinámico del lenguaje, y lo favorable del trabajo con los pares a la hora de aprender. Además, tienen en cuenta el cambio subjetivo que generó el uso de las TIC, haciendo gran énfasis en el contexto global, cultural y social que nos atraviesa a todos. Esto es visible en las siguientes frases recolectadas de los mismos: “el sujeto puede jugar con diferentes facetas de su personalidad, diferirlas y ser creativo con ellas.” (Cantú, 2009); “Insertarse con su propia voz.” (Clerici, Trincado Moncho y Caraballo, 2018); “Pensar a la identidad como ‘nosotros’ [...] a partir de en qué nos parecemos y qué misterioso trazo nos liga.” (Pérez Vásquez, 2014).

*Investigaciones desde otros campos disciplinares: aprendizaje y TIC.*

En tercer y último lugar, presentamos las investigaciones que hablan del aprendizaje de la escritura en vinculación o no con las TIC, y desde diversos campos disciplinares.

Primeramente, Ferreiro y Teberosky (1981), quienes, con el objetivo de comprender los procesos de construcción de conocimiento de la lengua escrita, establecieron una progresión regular en los problemas y soluciones que los niños ensayan para descubrir la naturaleza de la escritura. Concluyeron que existe un proceso de adquisición de la lengua escrita que precede y excede los marcos escolares. Los precede, en su génesis; y los excede, en su naturaleza, al diferir notablemente de lo que se había considerado hasta ese entonces como el camino “normal” del aprendizaje (y por ende de la enseñanza). Es decir, que el aprendizaje de la misma no comienza al ingresar a primer grado ni abarca sólo lo escolar, sino que el niño se ve continuamente envuelto, como actor u observador, en la escritura, debido a que pertenece a un mundo “letrado”. Es por ello que consideramos este antecedente como primordial, ya que sus aportes fueron fundamentales para un cambio epistemológico sobre el proceso de escritura y nos aporta una visión de la misma no como producto escolar sino como objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad.

En articulación a esto, Scheuer et al (2001), analizan las respuestas de los niños sobre la práctica de la escritura en el ambiente familiar. Este artículo resulta relevante debido a que le da importancia a conocer las concepciones de quienes, en los entornos familiar y escolar, participan de la escritura de los niños. Esto reside en que consideran que los mismos contribuyen a configurar las prácticas de enseñanza, las tomas de decisiones y las ayudas que los enseñantes ofrecen,

e impregnan sus expectativas respecto del aprendizaje de los niños. Además, tienen en cuenta que estas concepciones cambian según los períodos históricos y los entornos socioculturales. Arriban finalmente a que tal aprendizaje “comienza con los primeros trazos sobre el papel, guiados por la mano del adulto o por el propio esfuerzo del niño” (p. 8).

De forma similar, Molinari (2007) investiga los avances conceptuales en niños de períodos prealfabéticos al utilizar el teclado. Concluye que las conceptualizaciones de la escritura no dependen del instrumento utilizado para producir las marcas, sino de cómo se concibe un sistema socialmente construido. En otras palabras, sostiene que los niños que están en condiciones de monitorear su propio proceso (particularmente los de nivel silábico estricto y los de nivel alfabético inicial) eligen cuidadosamente las letras y no se distraen con las opciones que les presenta el teclado. La autora agrega que la interacción temprana con distintos instrumentos y superficies de escritura ha brindado a los niños de este estudio la posibilidad de poner en juego sus ideas sobre el sistema de escritura. Es a partir de esta frecuentación con el instrumento informático -y no en su ausencia- donde han tenido oportunidades de resolver los problemas que la escritura les plantea. Es por ello que afirma que no hay razones para pensar que el procesador de textos no deba ser introducido de manera temprana en la educación inicial. De lo contrario, la interacción con el procesador puede ofrecer a los niños buenas oportunidades para aprender el sistema de escritura, en situaciones de producción que tomen en cuenta las prácticas sociales. En este sentido, resulta un antecedente interesante para nuestra investigación, ya que colabora a derrocar un prejuicio comúnmente arraigado acerca de que las TIC son ‘perjudiciales’ para el proceso de aprendizaje de las infancias.

Continuando con este grupo de investigaciones, se encuentran aquellas que, si bien indagan acerca de la relación entre TIC y escritura, se limitan sólo a lo escolar. Por un lado, Parra Pinto (2014) analiza cómo los cambios que la tecnología y los avances culturales del mundo globalizado inciden en los niños y afectan su aprendizaje lectoescritor dentro de la escuela. Considera, además, que es todo un desafío para los docentes ofrecer qué leer y qué escribir, a modo que se genere en los estudiantes el hacer preguntas, experimentar, ensayar, recrear y poner la lógica sobre el lenguaje escrito. Es así que concibe necesario que la escuela no sea ajena a los cambios demandados por la sociedad actual, sino que debería ofrecer la posibilidad de que los niños y jóvenes cuenten con

alguna TIC que les permita experimentar y hacer “magia” cuando las palabras que tipean en el teclado se van fijando en la pantalla de la computadora. Plantea entonces, que es necesaria la reflexión y el análisis del uso de las TIC tanto dentro como fuera del aula.

Si bien nos diferenciamos de esta autora en cuanto al modo de nombrar los procesos de lectura y escritura<sup>2</sup>, su investigación nos resulta relevante debido a que pone énfasis en poder incorporar las TIC en el medio educativo, teniendo en cuenta que son parte del contexto actual que atraviesa tanto a niños y jóvenes como a adultos. A su vez, resaltamos el uso que la autora le da al concepto de “cultura escrita” en su carácter “cambiante”, en el sentido que “no es igual leer o escribir actualmente como era en años anteriores”. Por lo cual, concluye en que para formar lectores y escritores que respondan a los retos del momento es necesario cambiar las metodologías de enseñanza y tener en cuenta que el uso de las TIC en la escuela es más un derecho que una obligación, “pues abre escenarios que llevan a la socialización y la construcción de la palabra escrita”.

Por otro lado, García Rodríguez y Gómez-Díaz (2016) se centran en el lugar de los docentes en relación a las tecnologías, ya que las mismas suponen un desafío enorme para ellos -la mayoría inmigrantes digitales<sup>3</sup>-, para las escuelas, y para la propia universidad que debe formar a dichos profesores. El artículo hace foco específicamente en las *apps* destinadas al aprendizaje de la lectoescritura y ofrece una selección de ellas, ya que -entre los diferentes recursos para la enseñanza- permiten aprovechar el interés de los niños hacia la tecnología. Además, resaltan como ventajas de las mismas que favorecen aprendizajes sencillos, divertidos e interactivos, que ayudan a desarrollar habilidades cognitivas y de comunicación de forma lúdica, que fomentan la adquisición del vocabulario y potencian la comprensión lectora.

Coincidimos con su conclusión en que nos encontramos con una nueva generación de aprendices que no ha tenido que acceder a las nuevas tecnologías, sino que han nacido con ellas y que se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes a los de las generaciones pasadas. De este modo,

---

<sup>2</sup> Consideramos que los diferentes modos de nombrar llevan a diferentes concepciones. Hablar de ‘lectoescritura’ remite a una capacidad que bajo una mirada instrumental supone que los procesos de lectura y escritura son una misma cosa: una habilidad cognitiva. Es por ello, que elegimos hablar de procesos de lectura y escritura propiamente dichos.

<sup>3</sup> Este término refiere a todo aquel nacido antes de los años ‘80 y que ha experimentado todo el proceso de cambio de la tecnología, teniendo que aprender a usar los medios digitales proviniendo de un mundo analógico de información



los autores plantean que sería beneficioso que los docentes mantengan una actitud abierta ante la utilización de estas herramientas y especialmente formarse en su uso. Agregan, además, que ni las tabletas ni sus aplicaciones son la solución a todos los problemas educativos, sino que, son herramientas adecuadas o no según el uso que se haga de ellas y según esté o no la necesaria presencia de un adulto que acompañe.

Tomamos este antecedente como relevante para nuestra investigación ya que, si bien -al igual que el anterior- habla de *lectoescritura*, sostiene una postura sobre las TIC que lejos de verlas como amenazantes al proceso de adquisición de la escritura, las consideran en su carácter potenciador de la misma. También, nos habla de un encuentro intergeneracional entre adultos y niños en relación al uso de las tecnologías, lo cual nos estaría mostrando diferentes generaciones aprendiendo y enseñando en un mismo contexto social y cultural.

Los últimos antecedentes por mencionar vinculan la escritura y las TIC, tanto dentro de los medios sociales virtuales como en entornos educativos.

Por su parte, Rodríguez (2015) se propone analizar las nuevas formas de aprender y los desafíos del enseñar en el siglo XXI, a partir de la inclusión de las TIC en el ámbito educativo. Sostiene que en los últimos tres siglos se ha producido un cambio en la constitución de la subjetividad social, que ya no es producto de instituciones como la familia y la escuela, sino que es producida por el discurso mediático. Concluye así, que en la educación formal será clave la integración curricular de los medios y las TIC, y la alfabetización digital necesaria para el siglo XXI. Este antecedente resulta relevante debido a que señala el cambio subjetivo que genera el avance e incremento del uso de los medios sociales a través de las TIC. Ello nos da pie a introducir el antecedente de Vanegas Ramírez (2014), quien refiere a dichos medios como redes sociales.

En cuanto al uso de las mismas, la autora plantea que los jóvenes están construyendo nuevas formas de expresión escrita en las redes, lo que modifica la escritura escolar. Con su investigación arribó en que, si bien conocen las reglas de escritura, realizan cambios intencionalmente a palabras y expresiones haciéndola más fácil, rápida y espontánea. Es decir, se muestra que los jóvenes, aunque poco tienen en cuenta las reglas ortográficas en las redes sociales, reintrodujeron la escritura como modalidad habitual de comunicación entre pares. Además de estos recursos, los jóvenes han incluido la imagen (emoticones y símbolos) como factor creativo en la escritura para representar estados de

ánimo, deseos y gustos, contribuyendo a que la comunicación no verbal esté presente en la interacción virtual. De este modo, la autora observa que en las redes sociales predominan lo que denomina “escritos subjetivos”, puesto que en ellos prevalece la función expresiva y emotiva del lenguaje.

Este antecedente resulta relevante ya que muestra que los jóvenes encuentran en las redes sociales un espacio comunicativo sin fronteras, que les otorga libertad para adaptar y recrear el lenguaje. Ello es posible ya que, en concordancia con nuestra perspectiva, la autora sostiene que la lengua no es estática, sino dinámica, y que históricamente, hablar del lenguaje es hablar de la existencia misma del ser. Por ende, coincidimos en que el dinamismo del lenguaje está ligado a aspectos como lo económico, lo político, lo social, cultural y lo tecnológico. Esto último, ha contribuido a la consolidación de un lenguaje digital y con ello a grandes transformaciones de las prácticas tradicionales de lectura y escritura, es decir un pasaje -no total- de medios sólidos tales como el cuaderno y la birome, hacia medios líquidos como el celular e internet.

#### *Delimitación de la problemática y planteamiento de objetivos:*

Luego del recorrido propuesto sostenemos que si bien encontramos investigaciones dentro del campo psicopedagógico que enlazan TIC y proceso de aprendizaje, nuestra perspectiva resulta novedosa en tanto busca poner en centro de escena al proceso de escritura como objeto cultural de apropiación. A su vez la mayoría de ellas se centran en una generación determinada (primera infancia, infancia o adolescencia) mientras que la presente investigación busca generar comparaciones entre dos generaciones que presentan marcadas diferenciadas por la incorporación tardía o nativa de la tecnología (los *Baby Boomers* y los *Centennials*, respectivamente), entendiendo que las conceptualizaciones sobre la escritura y las TIC de ambos grupos coexisten, y pueden presentar puntos de tensión, de diferenciación o de similitudes que favorezcan o no su relación con las mismas.

Partiendo de la psicopedagogía clínica, consideramos que “el sujeto aprendiente”, “la escritura”, “las TIC” son tres dimensiones atravesadas recíprocamente y resultas imposibles de disociar. Así, nos preguntamos:

*¿Cómo fue el aprendizaje de la escritura en ambas generaciones y qué concepciones tienen del mismo? ¿Qué cambios se producen en la construcción personal del mundo y de sí mismo al aprender a escribir? ¿Cómo se ve interpelado el proceso de aprendizaje de la escritura a partir de la incorporación*

de las TIC? ¿Qué implicancia subjetiva generó el avance de las TIC para la generación de los adultos? ¿Podemos pensar a las tecnologías como un espacio en donde los niños ensayan para descubrir la escritura? ¿Qué diferencias, rupturas o continuidades pueden observarse al pensar cómo aprendían antes los niños y las niñas, y cómo lo hacen en la actualidad, teniendo en cuenta los cambios tecnológicos de los últimos años?

Establecemos, entonces, la siguiente pregunta-problema de investigación: ¿Qué concepciones sostienen la generación de los *Baby Boomers* y la de los *Centennials* acerca de las TIC en vinculación con el universo letrado?

En función de la misma, planteamos como **objetivo general**: analizar y comparar las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y su vinculación con las tecnologías, en el salto generacional entre los *Baby Boomers* y los *Centennials*.

De éste, se desprenden los siguientes **objetivos específicos**:

- Indagar acerca del aprendizaje de la escritura y la mediatización (o no) de las TIC en niños actuales (*Centennials*) y sobre cómo los adultos (*Baby Boomers*) aprendieron a escribir cuando eran niños.
- Describir las concepciones sobre el aprendizaje de escritura y la mediatización de las TIC en las generaciones de *Baby Boomers* y *Centennials*.
- Comparar el aprendizaje de la escritura en presencia de diversas TIC entre ambas generaciones.
- Analizar las continuidades y los cambios entre las formas de concebir, interpretar y acceder a la escritura de ambas generaciones.

-

## **METODOLOGÍA**

En el presente apartado encontrarán una descripción de los grupos participantes en este estudio, así como una detallada argumentación sobre los instrumentos de recolección de datos elegidos, su procedimiento y tratamiento.

### Diseño y alcance de la investigación

La presente investigación está enmarcada metodológicamente en una construcción teórica de tipo *descriptivo*, en tanto busca especificar las

propiedades principales de dos grupos generacionales, en relación al aprendizaje de la escritura. A su vez, es un estudio de corte transversal, ya que analiza datos de variables recopiladas en un tiempo determinado sobre una población 'muestra' predefinida. Es decir, abarca un alcance situado en un período y una población determinados.

Sumado a ello, adoptamos un enfoque *cualitativo*, ya que según Sirvent (2005), la lógica del mismo se centra en estudiar las concepciones que la población tiene sobre el objeto social, y la implicación del investigador en la realidad que desea investigar. Así, ponemos énfasis en las concepciones que sostiene un grupo de adultos, pertenecientes a la llamada generación de los *Baby Boomers* (entre los 35 y 70 años), y un grupo de niños y niñas, pertenecientes a la generación de los *Centennials* (entre 5 y 8 años), sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita atravesado por el uso de TIC.

Además, intentamos aportar una reflexión psicopedagógica desde el posicionamiento clínico<sup>4</sup>. Puesto que entendemos que nuestra implicación como investigadoras es parte del proceso análisis y reflexión, y una invitación, por lo tanto, a revisar nuestras propias historias de aprendizajes de la escritura y vínculos con las TIC.

Por último, señalamos que la presente tesina se caracteriza por un enfoque *no probabilístico*, es decir que la población que se desea estudiar va a estar recortada a nuestra necesidad (Cuesta, 2009). Hemos decidido trabajar con dos grupos generacionales como se detalla posteriormente en el apartado "Marco Teórico": los *Baby Boomers* (incluidos *Baby Boomers* y generación X de 35 a 70 años de edad, pertenecientes a diversas zonas de la ciudad de Rosario; y los *Centennials* (o generación Z) de 5 a 8 años de edad, pertenecientes a tres instituciones escolares del Gran Rosario.

### Participantes

En lo que respecta a los participantes, la muestra estuvo formada por 30 sujetos, 17 niños de entre 5 y 8 años para la generación actual: los *Centennials*; y 13 adultos de entre 35 y 70 años para la generación de los *Baby Boomers*. La muestra de niños se recolectó de tres instituciones escolares, mientras que la de adultos fue a voluntad de los sujetos a participar, mediante la difusión de una invitación a participar del formulario virtual compartido a conocidos de conocidos.

---

<sup>4</sup> Término de Alicia Fernández, abordado dentro del Marco Teórico de la presente Tesina.

El criterio que subyace a esta decisión es, además de la brecha generacional, que los niños de dicho rango etario están -según la escolaridad argentina- en proceso de aprendizaje de la escritura, y los adultos ya escriben. Este último punto fue indispensable para su participación, ya que el formulario presentado fue en formato virtual. Por ello, requería que estos adultos estén alfabetizados como también que sean usuarios de las TIC.

Aclaremos también, que los niños participaron por voluntad propia y no por elección del docente a cargo. De modo que, bajo la consigna “Necesitamos voluntarios para una propuesta de escritura”, buscamos evitar estereotipos que puedan llegar a tener las figuras adultas sobre los niños.

#### Instrumentos de recolección de datos

Consideramos oportuno explicitar que hemos realizado ciertas modificaciones en relación al proyecto de tesina debido a determinados obstáculos y limitaciones enfrentados durante el proceso de acercamiento al campo. Sin embargo, creemos que fue posible llevar a cabo dichos ajustes a raíz de haber seleccionado con anterioridad un enfoque de carácter cualitativo; el cual, como bien fue aclarado anteriormente, se caracteriza por realizar pasos flexibles que permiten repensar, reconstruir y modificar aquello que se cree pertinente para la indagación.

Para llevar a cabo la recolección de datos optamos por emplear dos tipos de instrumentos que corresponden cada uno con un grupo generacional. Las propuestas incluidas son distintas en cada grupo, a excepción de una de ellas planteada como apertura del encuentro. Esto es debido a que la recolección de datos consiste, según Hernández Sampieri (2008), en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus experiencias, significados y otros aspectos subjetivos).

Por un lado, elegimos como herramienta de recolección de datos la realización de cuestionarios autoadministrados a los adultos: *Baby Boomers*. Los mismos consistieron en un conjunto de preguntas abiertas, que podían ser respondidas según la fórmula tradicional de pregunta-respuesta, o bien a partir de una elaboración narrativa. Nos parece pertinente mencionar que decidimos cambiar la herramienta *Focus Group* elegida en un primer momento, por la de cuestionarios autoadministrados debido a que no nos fue posible concretar una instancia de encuentro -ya sea dentro o fuera de instituciones escolares- por cuestiones horarias, laborales o de ubicación. De todos modos, el formulario

empleado nos brindó la posibilidad de reunir adultos de diversos sectores de la ciudad y convocarlos desde la posición de escritores.

El formulario incluyó, en primer lugar, una propuesta disparadora con imágenes de las TIC e inventos tecnológicos abordados en la presente tesina; y seguido a ello una serie de preguntas divididas en secciones según se trate de historización, de una situación hipotética o de reflexión acerca de la generación de niños actual. Todo ello nos requirió llevar a cabo una lectura crítica de las respuestas producidas por cada adulto desde la perspectiva del *análisis del discurso*<sup>5</sup>.

Con las herramientas que nos prevé el mismo, nos propusimos abordar los relatos y experiencias recolectadas en las entrevistas. Procedimos, en un primer momento, al análisis en un nivel informacional con el fin de explorar las dimensiones más denotativas del texto; para lograr, en un segundo momento hallar aquellas estructuras subyacentes abstractas que se reiteran en los discursos y que nos permitieron establecer las categorías de análisis principales. Finalmente apuntamos a integrar, complementar, comparar y entrecruzar las diferentes categorías con el fin de lograr un “análisis del lenguaje más allá de la oración” (Alonso citado en Marradi, Archenti y Piovani, 2007); es decir, un análisis de éste en su contexto social.

Por otro lado, con los *Centennials* realizamos tres encuentros grupales, separados en cada institución escolar. Para ello, decidimos utilizar la técnica de *Focus Group*, basada en la organización de un grupo particular de personas para que discutan determinado tema (Marradi, 2011). Siguiendo los objetivos a investigar, los ejes del encuentro se organizaron de la siguiente manera:

En primer lugar, se les ofreció la misma propuesta disparadora con imágenes que a los adultos, solo que en distinta presentación: fichas con cada imagen dentro de una caja para que ellos puedan descubrir. Esta instancia les requirió tanto reconocer las TIC e inventos tecnológicos, como intercambiar conocimientos y experiencias entre ellos.

En segundo lugar, les contamos una situación hipotética, en la que les pedimos ayudar a “Berta”, una señora perteneciente a la generación *Baby Boomers*, que necesita aprender a escribir en celular. Y el tercer y último

---

<sup>5</sup> Buenfil Burgos, R. N. (s/f) “Análisis del discurso.” Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/>

momento consistió en una muestra de escritura, en la cual los niños nos contaron y mostraron cómo escriben ahora, como escribían antes y como escribirán en un futuro. Debido a que el tercer grupo comprendía sólo niños de jardín de 5 años, incluimos una cuarta instancia, en la que les contamos un cuento con imágenes de nuestra confección, con el fin de que desarrollen acerca de su objeto favorito al momento de escribir.

Dichas propuestas fueron elegidas y organizadas de este modo debido a que les permitió dar explicaciones sobre su aprendizaje de la escritura, sin que resulte muy lejano a las posibilidades de abstracción de dicha edad. Por ello, se consideró necesario presentar materiales y situaciones que faciliten el acceso a sus concepciones y modos de pensar su aprendizaje de la escritura. Los ejes subyacentes aquí, también fueron el proceso de historización, la escritura, el aprendizaje y las TIC, pero indagados a través de diferentes propuestas. Éstas, no fueron pensadas como actividades de tipo escolar, sino como disparadores que, desde lo dinámico y lúdico del encuentro, nos permitieron vislumbrar aquellos datos que pueden responder nuestros interrogantes y también den lugar a lo inesperado. Ello se debe a que creemos que invitan a la expresión e implican una actividad amena, en la que consideramos más factible recolectar datos acerca del proceso de aprendizaje de la escritura que transitan los niños.

Finalmente, ante la dificultad para reunir a los participantes de ambas generaciones, optamos como alternativa en elegir una propuesta disparadora y presentarla con ambos grupos generacionales. Así, hacer la comparación generacional según los resultados obtenidos. Dicha propuesta consistió en presentar a los voluntarios de los *Centennials*, una caja que contenía imágenes de cada objeto cultural tomado en la presente tesina, y a los *Baby Boomers* se las presentó en una hoja. El objetivo fue explorar sus conocimientos o no de ellos, sus inferencias, opiniones, experiencias y con la intención de generar un espacio de debate sobre la escritura y las TIC. Esto nos permitió observar la reacción e interacción de los participantes ante diferentes objetos tecnológicos que implican la escritura- que le fueron presentados en forma de tarjetas (papel y pluma, cuaderno y lápiz, máquina de escribir, computadora de escritorio, notebook, celular con y sin teclado, tablet). De esta manera, apuntamos a poder observar las variaciones en el uso que ambas generaciones les dan a las diversas TIC que forman parte de sus vidas.

### Procedimientos de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos tuvo lugar en la ciudad de Rosario en el transcurso del año 2022. El modo en que lo llevamos a cabo fue de manera presencial, con la generación de los *Centennials*, con contacto previo establecido y un consentimiento informado con los participantes; y de manera virtual asincrónica con la generación de los *Baby Boomers*. Consideramos necesario grabar los encuentros para una mejor transcripción y análisis de lo dicho.

De este modo, intentamos indagar sobre la práctica de la escritura (cuándo, dónde y para qué se escribe: bajo la categoría de historización) y los diferentes componentes del aprendizaje de la misma en niños y adultos (condiciones y obstáculos, procesos, resultados y metas: bajo las categorías de TIC, aprendizaje, escritura y generaciones). Solicitamos producciones orales directas tanto sin otorgarles soporte gráfico, que requieren la reconstrucción de experiencias, anticipaciones, explicaciones, conjeturas; así como también otorgándoles soporte gráfico mediante tarjetas.

### Tratamiento de datos

Siguiendo la metodología de investigación, se analizaron los datos obtenidos en función al enfoque cualitativo y a los criterios temporales y conversacionales planteados por Rodríguez Sabiote (2003). De este modo, a partir de las respuestas y las producciones, buscamos realizar una lectura psicopedagógica que ayude a categorizar las mismas descriptivamente. Entonces, identificamos los siguientes ejes de análisis: escritura, aprendizaje, TIC, generaciones e historización.

Consecuentemente, dicho enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. Así, siguiendo a Sirvent (2005), no buscamos explicar, sino comprender, holísticamente, por qué un hecho social deviene o es de una manera y no de otra. Operando en un proceso en espiral que combina información empírica y análisis. Entonces, de los datos recolectados: notas de campo, desgrabaciones de las entrevistas, descripciones, selección de las producciones; procedimos a un análisis y segmentación de aquellos datos que responden a los ejes y categorías planteadas, y luego a la comparación entre los grupos.

En cuanto a la forma en que nombramos a los participantes, decidimos que ambas generaciones aparezcan con una letra (**A** para adultos y **n** para niños) y



un número, por ejemplo: A1-n1. Sus comentarios figuran entre comillas (“...”) seguidos de su correspondiente letra y número.

## **MARCO TEÓRICO**

### 1. Armando un encuadre. Marcando posición.

Para comenzar este recorrido, consideramos pertinente esclarecer desde qué posicionamiento nos ubicamos, es decir, desde qué modo de hacer y pensar la Psicopedagogía. En función de ello construimos este entramado teórico que nos guiará en el abordaje de nuestra problemática y dentro del cual se sostendrán las hipótesis e inferencias surgidas a lo largo de la investigación. Dicho esto, tomamos la definición de Rego (2008) para delimitar qué entendemos a la Psicopedagogía Clínica como: “una disciplina que aborda la dimensión subjetiva del aprendizaje, en relación a los factores psíquicos que la comprometen y condicionan” (p. 146).

Por otro lado, la clínica también comprende la oportunidad y el deber de reflexionar, revisar permanentemente los supuestos teóricos, herramientas y lineamientos clínicos que enmarcan nuestro quehacer. Es decir, este posicionamiento implica tanto un modo de llevar a cabo la práctica como una teorización sobre la misma.

Por tanto, entendemos a la psicopedagogía clínica enmarcada dentro del paradigma de la complejidad<sup>6</sup>, con el cual Morin (1994), refiere a que el ser humano debe ser entendido desde lo multifacético, en un devenir construido en la relación con otros y su contexto. Esto permite una apertura a la heterogeneidad, la probabilidad y una metáfora de las redes como condiciones sociales y subjetivas en el proceso de construcción del saber.

De esta manera, nos interesa señalar aquellos supuestos básicos subyacentes al mencionado posicionamiento y desde los que partimos para desarrollar esta investigación. Para ello reiteramos la problemática en cuestión, que busca analizar y comparar las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y su vinculación con las tecnologías, en el salto generacional entre los *Baby Boomers* y los *Centennials*. Problemática a la cual llegamos cuestionándonos acerca de cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) modifica la subjetividad aprendiente, y cómo,

---

<sup>6</sup> La *complejidad* refiere a un entramado, un entretejido de elementos heterogéneos.

a su vez, ello se entrelaza al aprendizaje de la escritura. Es decir, estamos planteando una relación de atravesamiento recíproco entre el **sujeto** en carácter de subjetividad aprendiente, el proceso de aprendizaje de la **escritura** y las **TIC**. De este modo, entablamos la problemática en esta 'tríada' (subjetividadescritura-TIC) resultando estos conceptos los pilares de este escrito.

Desde nuestra profesión y desde esta mirada psicopedagógica clínica, consideramos que, desde los primeros años de vida y en todo tipo de situaciones, las personas aprenden y enseñan. Ello ocurre en contextos de particulares culturas de aprendizaje, es decir, en modos relativamente organizados de promover y validar el acceso al conocimiento. ¿Y qué es la tecnología si no un objeto sociocultural atrapante cuyo aprendizaje resulta inevitable? ¿Y no ocurre con la escritura algo similar? Es así como comenzamos a interrogarnos más específicamente acerca del aprendizaje de la escritura, entendiendo a ésta como un producto cultural que atraviesa a todos los sujetos. En otras palabras, concebimos que las subjetividades son siempre producto de un momento histórico y un contexto sociocultural determinado. De esta manera, entendemos tanto a la escritura como a las TIC, como objetos culturales que atraviesan al y son atravesados por el sujeto.

En síntesis, elegimos como *ejes* centrales de esta investigación al sujeto aprendiente, la escritura y las TIC. Ambas últimas, caracterizadas por su relevancia en la práctica cotidiana en los tiempos actuales. Este último término, nos lleva a pensar en una contraposición a lo que es actual: un pasado. Es así que se hace necesario plantear una diferenciación entre el ahora y el pasado. Entonces, hablamos de dos generaciones consiguientes: una actual y la otra, su predecesora.

## 2. *Las generaciones: lo que ha sido y lo que viene siendo.*

*Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender.*

**A. Toffer**

Hoy podemos observar cómo las familias y la sociedad en general han atravesado transformaciones debido a los avances tecnológicos y su incorporación tanto en la vida personal como en el ámbito social. Consideramos que la inclusión de las diversas TIC incide en la experiencia de aprender de los niños, jóvenes y adultos, dando forma a su mundo personal y a su entorno de vida.

Como mencionamos en la búsqueda de antecedentes, nos encontramos con muchas investigaciones (Lapalma, 2010; Parra Pinto, 2014; García Rodríguez y Gomez-días, 2016) que sostienen que en los últimos tiempos los niños y jóvenes han ido atravesando cambios en las tecnologías que poco a poco los llevaron a desarrollar una 'estructura mental diferente' a la de muchos adultos. Sin embargo, cuestionamos esta hipótesis ya que, como planteamos en nuestro objetivo general, lo que buscamos analizar y comparar son las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y su vinculación con las tecnologías en cada generación. De modo que no hablamos de estructuras mentales ya que esta investigación se diferencia del paradigma centrado en el análisis de las mismas y que sostiene una mirada individualista y biologicista del sujeto.

*¿Y a qué nos referimos con concepciones del aprendizaje?* Llamamos así a “esas ideas, [...] formas de pensar de las que las personas nos valemos para dar cuenta del aprendizaje”. (de la Cruz, Huarte y Scheuer, 2005, p.42). Entendemos que constituyen un *entre* o espacio transicional entre la persona y la cultura: participan de una dimensión personal y subjetiva que se encuentra fuertemente impregnada por los modos de hacer, expresar y pensar característicos de los grupos sociales más o menos amplios con los que la persona interactúa. Concordamos con esta definición en base a nuestra perspectiva teórica de la psicopedagogía clínica. Desde la misma, la idea de concebir, interpretar y acceder a la escritura va de la mano con el término modalidades de aprendizaje. Entendemos por tales a aquellos moldes relacionales que el sujeto va a ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje (Cfr. Fernández, 2010). Categoría teórica que entrelazamos con el concepto de matriz de aprendizaje que nos propone Quiroga (1996), quien la define como “una estructura interna, compleja y contradictoria, que se sustenta en una infraestructura biológica y está socialmente determinada, e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos emocionales y esquemas de acción” (p.35). En otras palabras, es una organización personal y social, que se va construyendo en una trayectoria de aprendizaje, por ende sintetiza y contiene cada “aquí y ahora” y está sujeta a modificaciones. Es la modalidad con la que cada sujeto -en cada generación- fue y va organizando y significando el universo de su experiencia y sus aprendizajes.

Lo recién mencionado denota que, si bien ambos conceptos sostienen la singularidad, están enmarcados dentro de un encuadre social y cultural. Por lo

que consideramos que además de las diferentes modalidades y matrices de aprendizaje propias de cada sujeto, cada grupo generacional sostendría, en cierta medida, una modalidad o matriz compartida, construida según el contexto social y epocal que los atraviesa. *¿Y qué es, entonces, una generación?* De acuerdo con la definición de Ogg y Bonvalet (como citó Chirinos, 2009) una generación se define como “un grupo de edad que comparte a lo largo de su historia un conjunto de experiencias formativas que los distinguen de sus predecesores” (p.137).

Entonces, a partir de lo expuesto, consideramos que no es solo la edad lo que determina la generación a la que se pertenece, sino también lo relacionado con la cultura, hechos históricos y circunstancias ambientales. Es decir, son los acontecimientos histórico culturales los que llevan a un grupo de personas a tener una convicción compartida sobre la vida. Por ello, tampoco las divisiones generacionales son universales, sino que van a depender siempre de un contexto, de modo que las fechas que enmarcan a un *Baby Boomer* en un país desarrollado <sup>7</sup> no serán las mismas que enmarcan a uno en un país tercermundista como el nuestro.

Dicho esto, procedemos a delimitar las generaciones a tomar en la presente investigación: los *Baby Boomers* y los *Centennials*, categorías que engloban a adultos y a niños respectivamente. Como fue mencionado, la amplia cantidad de clasificaciones encontradas -en las que no hay consenso- llevan a especificar la categorización aproximada adoptada en este escrito:

- **Baby Boomers:** Nacidos entre 1945-1970.
- **Gen. X:** Nacidos entre 1970-1985.
- Gen. Y o Millenials: Nacidos entre 1985-1995.
- **Gen. Z o Centennials:** Nacidos desde 1995 en adelante.

Como aclaración, llamaremos *Baby Boomers* tanto a aquellos tardíos como a la generación X, ya que ambos incluirían el grupo de personas que en la actualidad transitan el periodo de la adultez. Muchos de los cuales, incluso, son padres tanto de *Millennials* como de *Centennials*, que corresponden a la segunda categoría a tratar -pese a que los *Millennials* no serán incluidos-.

---

<sup>7</sup> Un país desarrollado, en general, es un país que posee un alto nivel de vida, es decir, un alto desarrollo humano y tecnológico. Mientras que el término de país tercermundista es utilizado para hacer referencia a las naciones con menores niveles de ingresos y desarrollo tecnológico, es decir, relacionado con el conjunto de países subdesarrollados.

### 2.1. *Baby Boomers y Generación X:*

Actualmente, los *Baby Boomers* están en sus 50, 60 y hasta 70 años de edad y son aquellos nacidos recién terminada la segunda guerra mundial, en una época caracterizada por el disparado incremento en el nacimiento de niños: el *Baby Boom*, especialmente en países anglosajones. Para Díaz-Sarmiento, et al (2017), a pesar de que crecieron sin internet y todos los dispositivos tecnológicos de la actualidad, esta generación ha sido flexible y diligente para aprovechar los beneficios de herramientas como el celular y las redes sociales para facilitar su trabajo y su vida personal. Este aspecto es lo que los caracteriza como inmigrantes digitales término que alude a la idea de que, por la necesidad de estar al día, de adaptarse al entorno y al ambiente, aprenden -cada uno a su ritmo- este nuevo lenguaje digital; y, al igual que cualquier inmigrante, conservan siempre una cierta conexión con el pasado, como un “acento” del propio idioma que queda al aprender uno nuevo. (Prensky Marc, 2021).

Su inmediata sucesora, la generación X, se encuentra actualmente entre las edades de 35 hasta 51 años de edad. Tanto su alta competencia tecnológica como su aceptación a la diversidad y al cambio, se les presentan como ventajas para solucionar problemas de la organización de manera efectiva. Si bien presentan ciertas diferencias con los *Baby Boomers* (en relación a valores e ideales) ambas pueden ser clasificadas dentro de un mismo rango etario actual: los adultos.

### 2.2. *Centennials o Generación Z:*

Se trata de la primera generación que ha incorporado Internet en las fases más tempranas de su aprendizaje y socialización. Para Iñaki (2017) el término generación Z, también conocido como *Centennials*, ha emergido de una generación que se caracteriza por depender de la tecnología y por vivir habituados a las interacciones en un mundo virtual, por su dependencia a los dispositivos tecnológicos y por estar interconectados a las redes y plataformas sociales, es decir, a todo aquello que aborda el entorno virtual.

De este modo, podemos decir que esta generación tiene características particulares que los diferencian de las generaciones anteriores. Lapalma (2010), expresa que son producto de una crianza muy estimulada y con grandes posibilidades de cambio. Esto ha provocado en ellos una necesidad de *zapping* permanente, que les genera una atención distribuida, que se suma a su capacidad *multitasking*. Así, su forma de divertirse es con internet, celular,

televisión y videojuegos, todo junto y al mismo tiempo. Según el autor, esa capacidad de realizar varias tareas simultáneamente la trasladan también a toda su vida, necesitando cambiar su foco de atención en tiempos breves. También agrega que poseen otra noción acerca del tiempo y del espacio, y su pensamiento pasó de ser secuencial a funcionar en red. En relación a ello, Prensky (2001) afirmó que nos estamos enfrentando a la primera generación que creció en un verdadero y completo entorno tecnológico, a quienes nombró como nativos digitales, es decir, nativos al lenguaje digital (opuestos a los inmigrantes digitales mencionados anteriormente).

Luego de una lectura reflexiva sobre las diferentes generaciones, consideramos que no se trata de pensarlas como una temática o cuestión aislada, sino más bien de abordarlas y -sobre todo- comprenderlas en relación a cada contexto histórico, social y cultural. Como expresa Bauman (2008, p.46) “aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información, y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las nuevas generaciones para vivir en semejante mundo”.

En síntesis, según la generación de la cual se trate, las modalidades de aprendizaje de la escritura serán diferentes por tratarse de momentos socioculturales distintos, como así también lo serán las TIC y el acceso al conocimiento. Por ello, con el objetivo de comparar los modos en que cada una se apropia del proceso de escritura, cómo se relaciona con las TIC y de qué forma se ve atravesada subjetivamente, proponemos los siguientes apartados:

### 3. ¿A qué llamamos aprender?

*-El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información-  
Siempre se estará "aprendiendo a leer". Y siempre  
quedarán lecturas por hacer, tapiz por tejer y destejer.*

**G. Montes**

Las infancias, desde muy temprano, están expuestas a innumerables mensajes; no sólo de aquellas personas significativas para ellos, sino también provenientes de múltiples medios, como son la televisión, videojuegos, tablets, celulares, computadoras, entre otros. Por lo cual, no podemos perder de vista que ello atraviesa la configuración del psiquismo, en el imaginario colectivo, en las pautas de aprendizaje, en las relaciones y la vida sociocultural del sujeto.

Para entender al aprendizaje creemos necesario considerar una definición integral del mismo. Para ello, tomamos a Müller (1998), quien lo entiende como un proceso complejo, subjetivo e intransferible y a la vez intersubjetivo,

relacional. Es decir, es tanto individual como colectivo. También, tiene en cuenta que dicho proceso moviliza las estructuras cognitivas conscientes y preconscientes, y lo simbólico-dramático inconsciente. Por medio de ello, los sujetos incorporan, elaboran, re-crean o producen información y conocimientos, desde un lugar social y cultural. Además, amplía dicha definición planteando que cada sujeto “construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y de aprender” (Müller, 1998, p.11).

En relación a ello, incluimos a Filidoro (2002), quien además de caracterizar al aprendizaje como un proceso<sup>8</sup> de construcción de conocimientos de los cuales el sujeto se apropia, hace énfasis en su posición activa al hacerlo. Optamos por ello, ya que hablar del aprendiente como un sujeto *activo* implica que lo es no sólo en cuanto a la construcción del conocimiento, sino que también transforma la situación en la que aprende y por tanto al enseñante.

De este modo, sintetizamos en que el aprendizaje es un proceso de construcción, que se da siempre en interacción (con el objeto y con los Otros) en el que el sujeto se apropia activamente de los conocimientos. Y sumado a esto, nos parece relevante destacar que el aprendizaje:

“se moviliza en estrecha relación con el lugar social que transita el sujeto aprendiente, teniendo en cuenta su contexto familiar, su grupo escolar y su comunidad, la imagen de sí mismo en ese lugar social y la imagen que le devuelven los otros de sí en su interacción relacional”.

(Müller, 1998, p.11)

### 3.1. Cada trayectoria, una vivencia particular.

*Historizarse es casi sinónimo de aprender. Ya que sin ese sujeto activo y autor que significa el mundo, significándose en él, el aprendizaje se convertirá en la memoria de las máquinas, es decir, en un intento de copia.*

**A. Fernández**

---

<sup>8</sup> Según la autora, proceso implica que éste no es un producto, sino que se toma en cuenta el curso del pensamiento y las acciones del sujeto por sobre el resultado de éstas, resaltando la importancia de construir y reconstruir. Además, agrega que no es lineal ni acumulativo, sino que permite un ida y vuelta del conocimiento, que supone abrir siempre nuevos caminos y preguntas mediante sus sucesivas reconstrucciones.

En relación a lo planteado hasta el momento, nos parece importante tener en cuenta que, al participar de esta investigación, tanto los *Baby Boomers* como los *Centennials*, fueron interpelados a recordar el devenir de sus experiencias de aprendizaje de la escritura. Es decir, rememorar las trayectorias que cada uno vivenció o está vivenciando y traerlas al presente. Tomando a Nicastro y Greco (2012), entendemos por trayectoria a un recorrido en construcción permanente, en relación a la idea de 'camino' que, aludiendo a Machado, se hace al andar. Así, la interrupción, el atajo, el desvío, los otros tiempos, son aspectos posibles que formarán parte de nuestro análisis posterior.

Entonces, en ese acto de recordar sus trayectorias se abren a un proceso de historización. El cual, según Piera Aulagnier (1984), implica una actividad subjetivante que conjuga un tiempo pasado y presente de modo singular, implica poder re-situarse alrededor de nuevas formas de interpretar un tiempo pretérito, como condición de posibilidad para proyectar(se) autónomamente a un espaciotiempo futuro que incluya el investimento de novedosas trayectorias identificantes. Es decir, historizar implica un trabajo psíquico activo y singular por parte del sujeto, que promueve la producción subjetiva de nuevos sentidos respecto de las representaciones ligadas al tiempo vivido, como así también respecto a las conflictivas históricas no enlazadas psíquicamente.

#### 4. Subjetividad, Subjetivación y sujetos aprendientes.

*Mejor pues que renuncie quien no pueda unir  
a su horizonte la subjetividad de su época.*

**J. Lacan**

Continuando con lo planteado, consideramos que los procesos de enseñanza y aprendizaje están siendo atravesados por la introducción de las TIC tanto en la sociedad como en la educación. Es decir, consideramos que los cambios que se van produciendo socialmente modifican las formas de percibir, pensar y actuar, dando como resultado nuevos modos de construcción de la subjetividad en el presente. Entendemos por *subjetividad* a aquel proceso donde el sujeto se constituye y modela a sí mismo, en el entramado de dos órdenes irreductibles e inseparables: el de la psique-soma y el histórico-social (Castoriadis, 2007). Sumado a ello, nos resulta pertinente retomar el término de *subjetivación*, que pone énfasis en el proceso de constitución y 'modelamiento', por lo que consideramos al sujeto un devenir y no un producto (Foucault, 1998). Es decir, el sujeto no es una esencia ni una sustancia invariante y universal, sino



la forma con la que el ser humano se configura en un lugar y en una época histórica determinada; “*se constituye y se con-forma*” (Foucault, 1996, p.108) en el proceso de subjetivación, donde configura un *sentido para sí*<sup>9</sup> a partir de las experiencias que vive.

Dicho esto, no sólo las generaciones se ven delimitadas por los períodos sociales, históricos y tecnológicos, que van determinando los contextos y las posibilidades de crecimiento y desarrollo; sino que también la subjetividad se ve atravesada por ellos, creando así diferentes formas de ser y estar en la sociedad. Nos resulta relevante, entonces, desde una mirada psicopedagógica clínica, entender que todos los sujetos coexisten en el entorno cultural y social del cual son parte. De este modo, estamos pensando al sujeto y a la sociedad como dos caras de una misma moneda, donde es irreducible una dimensión a la otra.

Mantienen más bien una relación de reciprocidad y complemento.

Sumado a ello, y para tener una concepción amplia de quienes pertenecen a las diferentes generaciones, es imprescindible concebirlas como sujetos aprendientes. Concepto tomado de Fernández (2003, p.63), quien lo define como “aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (conocimiento-cultura) y con Otros (padres, maestros, medios de comunicación)”. A modo explicativo, de acuerdo a la teoría psicogenética de Piaget, el sujeto cognoscente está conformado por tres conjuntos de estructuras cognitivas de razonamiento: práctico, simbólico y formal. Mientras que el sujeto deseante del psicoanálisis es, antes que nada, sujeto de la necesidad y sólo por ello sujeto del deseo. De este modo, la autora considera que la articulación de ambas teorías, sumando las interacciones sociales y con los objetos de conocimiento, da lugar a una visión integral del sujeto aprendiente.

Por consiguiente, las diferentes culturas y medios sociales, como expresa Dabas (1995), no son meramente externos al conocimiento, sino que participan de su formación al volver o no significativos a los objetos. Esto último puede modificar la modalidad de acceso al conocimiento, en este caso, de la escritura.

---

<sup>9</sup> Castoriadis (2005) usa este término para expresar que el sujeto toma de la sociedad un conjunto de significaciones imaginarias y producciones de sentido que resignifica para sí mismo. Lo cual relacionamos a cómo Filidoro (2002, p.18) habla, de un modo similar, de la apropiación del aprendizaje, en el sentido de tomar algo del otro para sí mismo

De lo contrario, hablar de los mismos descontextualizados sería dejar al sujeto por fuera de su historia y proceso de aprendizaje.

5. Sujetos en el entramado lingüístico: entre lo oral-escrito y lo digital.

Hablar de un entramado, es también entender que todos somos sujetos del lenguaje; es decir que estamos inmersos en éste y es *en y por*<sup>10</sup> el mismo que devenimos sujetos. Relacionado a ello y tomando a Barthes (1987), es que concebimos al sujeto y al lenguaje como un binomio indisociable. El autor nos propone que desde el minuto cero “caemos en una trampa”, una red de lenguaje que es nuestra materia vital, nos permite darle sentido al mundo, a nosotros mismos, a lo que nos pasa, y también al sin sentido. De este modo, permite instaurar un orden en el mundo al producir un distanciamiento entre lo real, la cosa en sí, y la representación. Es por el mismo que podemos re-producir y representar la realidad, y como no existe pensamiento sin lenguaje, el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo van a estar siempre atravesados por éste. Como expresa Bruner (1986), el lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura, agregando que dicha interpretación y negociación comienza en el momento en el que el sujeto ingresa a la escena humana.

De este modo nos referimos al lenguaje como condición fundante de lo psíquico y, también, como mediación. Es decir, es el medio a través del cual nos impregnamos de cultura, así como de las leyes y las prohibiciones que ordenan y hacen posible la vida social. Además, comparte con éstas el carácter cambiante ante el devenir social. En otras palabras, la humanidad, en todos sus aspectos - en este caso el lenguaje-, se ha caracterizado por transformarse según la época y el momento histórico.

En este mismo sentido, nos ponemos a pensar en el lugar que actualmente ocupan las redes de información y comunicación a nivel global en relación a los vínculos humanos. Puesto que muchas de las relaciones interpersonales hoy en día se muevan también en la virtualidad, atraviesan de forma directa la familia, la sociedad, lo educativo y lo profesional. Ello es debido al simple hecho de que a medida que nos relacionamos con las TIC, adoptamos sus características y las difundimos. En otras palabras, al interactuar con ellas, el sujeto enfrenta una reorganización interna, que lo lleva inevitablemente a una reorganización de

---

<sup>10</sup> Benveniste, E. (1979, p.180) en “Problemas de lingüística general”.

aquellos ámbitos sociales en los cuales se desenvuelve. Entonces, no hablamos de mejores o peores vínculos, sino diferentes. *¿En qué sentido diferentes?*

Así como mencionamos en el apartado de las generaciones, los sujetos de ambos grupos sostienen diferentes modos de acercamiento al conocimiento como así también de vinculación. En base a lo expuesto hasta el momento, y las investigaciones consultadas (Médica, 2018; Lopez, 2016; Rodriguez, 2015; Miranda, 2013; Cantú, 2009; entre otros) podemos decir que los *Baby Boomers* presentan una mayor dificultad en el uso de las TIC y cierta resonancia del 'acento' propio de su generación, mientras que los *Centennials* sostienen una mayor fluidez dentro de las mismas. Además, en cuanto a las producciones, los *Baby Boomers* suelen enfocar casi el total de su atención a una tarea para luego seguir con otra; mientras que los *Centennials* muestran una atención dividida en varias tareas en funcionamiento simultáneo. Sin embargo, con respecto a la escritura, los *Baby Boomers* sostienen más aún el uso de papel y lápiz y quizás incluso presentan una grafía más elaborada que lo *Centennials*, mientras que ellos apenas utilizan la escritura en papel, ya que optan con mayor frecuencia por utilizar medios digitales para la misma. Partiendo de esto nos adentraremos a pensar, desde una mirada psicopedagógica, cómo se entrelazan, en la relación adulto-niños, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

No tratamos, sin embargo, de desarrollar las implicaciones inmediatas de las TIC, sino de hacer hincapié en las posibilidades que le brinda al sujeto, tales como: el modo de aprender, de apropiarse los objetos, y de construir narrativas. El motivo de ello reside en que el crecimiento tecnológico en la comunicación ha generado un cambio que conlleva hacer uso de y, por ende, aprender el *lenguaje digital*. Este último es entendido por Manovich (2013) como "un nuevo lenguaje unitario conformado por retóricas y gramáticas, glosas e interfaces, provenientes de casi todos los lenguajes previos, ante los que adopta una posición de traducción y de mimesis" (p.4). En otras palabras, sólo se explica su dinamismo, creatividad y adaptabilidad acelerada, si lo vemos como una "gramática transformacional generativa", esto es, un lenguaje construido sobre la base de otras lenguas previas, a las cuales va transformando, generando la unión que lo estructura y materializa.

Retomando lo planteado en el comienzo de este apartado, es *en y por* el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto (Benveniste, 1979, p.180). Por ende, al estar inmersos en él, ser sujetos de lenguaje, éste le permite al

sujeto construir y entender su realidad, y tener acceso a nuevos conocimientos y perspectivas. De esta forma, entendemos que el lenguaje digital, propio de las TIC, también se inserta en la sociedad no solo como mediador, sino como reorganizador de imaginarios, conocimiento y pensamiento. Transitando así, un mundo tecnológico en el que los modos de ser y estar del sujeto se fundamentan en la cultura que lo atraviesa.

6. ¿A qué nos referimos con contexto?

*Como seres humanos siempre interpretaremos lo que sabemos según el contexto sensible de nuestra propia existencia humana.*

**F. Avedaño**

En palabras de Dabas (1995), el mismo remite al medio social, que “retroalimenta las percepciones de la realidad y va creando signos, señales, indicadores a través de los cuales los sujetos van aprendiendo a construir el mundo y a actuar en él” (p.152). Es por ello que, considerando al sujeto como ser social, esa interacción con el medio -que incluye siempre a otras personas- resulta clave para que el aprendizaje se produzca. Así, se construye el mundo a través del lenguaje, creando contextos significativos que se acrecientan y modifican por la diversidad de relaciones que se establecen entre sujetos y entre éstos con los objetos de conocimiento que allí se encuentren.

Es desde esta perspectiva que afirmamos que el aprendizaje se produce en la red social y a través de ella. No se entienda una ‘red social’ per se, como Facebook, sino la noción que plantea Dabas (1998). Ésta, incluye a la red vincular (relaciones personales) y la red nocional (ideas compartidas) de los sujetos, y entiende al universo como un entramado relacional. Esta idea se basa en la metáfora de la red, que entiende que las singularidades no son las partes que se suman para obtener un todo, sino que construyen significaciones en la interacción. De este modo, en este trabajo de investigación pondremos énfasis, también, en la trayectoria de cada aprendiente, favoreciendo un abordaje que considere a cada uno en sus necesidades, experiencias y contexto sociocultural.

Consideramos esto debido a que el sujeto no sólo se apropia de palabras del contexto que lo rodea, sino que también, siguiendo con los planteos de Vigotsky (1934), interioriza las experiencias históricas y sociales que son la base de su contexto cultural y que luego reproduce. El autor señala que la acción humana está atravesada por lo que él llamó herramientas y recursos culturales, que van desde materiales y tecnologías concretas hasta elementos simbólicos

como el lenguaje, que coexisten en el contexto de los sujetos. Tales planteos dan forma a su teoría sociocultural de aprendizaje, modelo teórico en que se sustenta el enfoque sociocultural. Partiendo del mismo, el autor considera que la unidad básica de análisis no es el individuo (sus propiedades) sino la actividad sociocultural (sus procesos), en tanto que implican la participación activa de las personas en costumbres establecidas socialmente. En otras palabras, como explica De Pablo (1999), la teoría sociocultural de Vigotsky justifica “los cambios producidos en los procesos mentales humanos, como consecuencia de la aparición de transformaciones en la organización social y cultural de la sociedad” (p. 462).

De este modo, estamos entendiendo que los sujetos más que adaptarse a los fenómenos, se apropian de ellos, los hacen suyos. Esta distinción nos parece importante ya que la adaptación refiere a la aceptación pasiva de las condiciones contextuales que afectan al sujeto. Mientras que la apropiación implica una operación distinta: es un proceso activo, social y comunicativo, mediante el cual se desarrolla el sujeto.

Para dar cierre a este apartado, y como se puede leer en los autores citados que le otorgan al contexto sociocultural un valor primordial, consideramos que el sujeto es y se desarrolla en el entramado social y a través de éste. Es decir, que la experiencia de cada sujeto se interioriza a partir de actos sociales, que implican la experiencia en red de los sujetos en interacción con otros en el marco de un contexto social.

#### 7. De qué hablamos cuando decimos cultura.

*Cada cultura absorbe elementos de las culturas cercanas y lejanas, pero luego se caracteriza por la forma en que incorpora esos elementos.*

**U. Eco**

En palabras de Bruner (2006), la cultura es ese conjunto de sistemas de creencias y prácticas que moldea nuestras mentes. La misma, aunque parece ser la ordinariedad de la vida diaria, afecta nuestras formas de pensar acerca de la vida, principalmente, a través de las historias que contamos y escuchamos, y que circulan entre vínculos. Retomando palabras del autor, “La cultura es constitutiva de lo inconsciente, los diversos momentos históricos van creando modos de subjetivación diferentes” (p.47). De aquí la importancia, en nuestra investigación, de tener en cuenta la dimensión cultural como categoría conceptual, debido a que todos los sujetos se ven atravesados por ella.

Siguiendo a De Certeau, asumimos que “solo hay cultura si una práctica social tiene sentido para el propio sujeto que la realiza, si su acción, su gesto o su conducta son portadores de sentido en sí mismos” (Citado por Chartier, 2004, p.77). Lo anterior supone que la cultura, es el arte del hacer, que se incorpora y deja huella en la memoria vital<sup>11</sup>, colectiva y subjetiva. Esto conlleva a pensar que la cultura caracteriza los procesos de subjetivación, en tanto permite desplegar maneras de ser y de estar en el mundo. En relación a ello, Vigotsky (1991) plantea que en ese hacer y estar en el mundo, la acción del sujeto se encuentra *mediada*, tanto sea por herramientas como por el lenguaje. En otras palabras, el autor entiende que el sujeto construye su conocimiento en un contexto social, en “inter-actividad”. Es decir, como un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros.

Para profundizar respecto a ello, retomamos los planteos de Suárez (2010) mencionados anteriormente. El autor propone un esquema de mediación pensado desde la teoría sociocultural, en el que se considera al aprendizaje como un proceso de reconstrucción subjetivo a partir de instrumentos de mediación cultural de tipo social o instrumental. La primera refiere al caso en que un sujeto, ya sea par del niño o un adulto, más experto en determinada habilidad sea quien resulte mediador entre el niño y el aprendizaje. En el caso de la segunda, ya no intervienen sujetos como mediadores sino objetos. Los mismos pueden ser signos o herramientas culturales<sup>12</sup> orientando cada uno a la actividad en un sentido, por lo que considera que la presencia de ambos en la actividad humana no es pasiva sino completamente activa.

Siguiendo este hilo, no estamos pensando la interacción social y cultural pensada como mero entorno o marco, sino como constitutiva y esencial. En concordancia con ello, Filidoro (2002) considera necesario pensar también al aprendizaje como proceso mediatizado, siendo que no hay un aprendizaje inmediato desde de la experiencia si no es con un otro<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Demetrio (1999) refiere a la misma como “una memoria que se teje de recuerdos y que busca darle una unidad a la multiplicidad de ‘yoes’ que habitan una vida humana”. (p. 59)

<sup>12</sup> Suárez (2010) define herramienta como un medio conductor de la actividad humana: objetos externos como la computadora o el cuaderno; y signo como un medio de actividad interna que regula los procesos psicológicos sin modificar el estímulo: el lenguaje o el sistema de escritura.

<sup>13</sup> El Otro aquí nombrado no se refiere al otro tangible, sino a todos los otros como agentes ajenos al sujeto que permiten reconocer la individualidad simbólicamente. Filidoro (2002)

Tanto la cultura como los instrumentos mediadores, son conceptos que nos interesa relacionar, ya que están implícitos en la relación triádica entre sujetoescritura-TIC que nos planteamos. A su vez, nos interesa ahondar acerca de cómo los instrumentos mediadores se han ido modificando a través de las distintas generaciones.

De este modo, y para comprender mejor a las diferentes generaciones tomamos los planteos de Wertsch (1999), quien agrega a su concepto de acción mediada, la idea de que dichos instrumentos mediadores están históricamente situados. Esto nos resulta relevante debido a que, como hemos expresado anteriormente, no tratamos de comprender el desarrollo de la mente, sino del particular atravesamiento que cada generación ha tenido en su experiencia con diferentes herramientas conceptuales que han generado un particular modo de pensar, de escribir, de expresar la autoría de pensamiento<sup>13</sup> de cada sujeto a través de ella. Para nuestra investigación, sostenemos que en la tarea de escribir los sujetos hacen uso de dos mediadores: como mediador primario, el lenguaje en su modalidad escrita y, como segundo mediador, la tecnología con los avances que esta permite sobre el primero.

En este sentido, estamos ubicando a la escritura en un devenir histórico, cambiante, donde el sujeto que aprende, también cambia. Así, estaríamos pensando lo supuesto universal e interior como contextual, situacional y cultural. Por ende, en función de qué momentos socio-histórico-culturales que vayamos tejiendo, ubicaremos qué tipo de subjetividad aprendiente derivó y deriva hoy en día. A partir de esta manera de comprender la cultura, entendemos a la escritura, aquella práctica social y cultural -que ampliaremos más adelante-, como aquel medio del sujeto para vincularse con el mundo, consigo mismo y con el otro, y que posibilita la construcción y reconstrucción permanente de la subjetividad.

Así como la escritura, el sujeto y las TIC se encuentran en un devenir histórico y cambiante, consideramos que también la cultura se enfrenta a modificaciones con el transcurrir del tiempo. En la actualidad se habla de una cultura 'digital', definida por González (2018) como aquella manera de dirigirse a la sociedad utilizando las TIC como medio, tanto de comunicación, de información, de entretenimiento, como también, de educación, lúdico, social,

---

<sup>13</sup> Fernández (2000) define a la autoría como el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción.

económico y político. De este modo, podemos decir que es un medio con una presencia muy arraigada en la vida cotidiana por lo que es necesaria su regulación y su delimitación según la función a emplear (es decir, no mezclar temáticas contrapuestas). Como sostiene la autora “lamentablemente, la palabra viene perdiendo fuerza frente a la imagen, vivimos en el siglo del espectador”.

Por ello, desde nuestra mirada, consideramos que, si bien las TIC pueden tener una función enseñante, el Otro, como sujeto enseñante es fundamental en el proceso de aprendizaje debido a la relación que traza en la subjetividad del aprendiente. Esto es traído a reflexión debido a que, como plantean diversas investigaciones, un exceso de dispositivos electrónicos presentaría riesgos para el aprendiente, tales como aislamiento, desconexión, dificultades en la relación con el otro, entre otros, por su impacto en la construcción del pensamiento y del lenguaje. Hemos aquí el motivo de distinguir la importancia de la presencia humanizante del otro, para que estos procesos puedan darse sanamente, ya sea que se trate de sujetos adultos, jóvenes o niños.

Para caracterizar los procesos de cambio sociocultural actuales impulsados por la omnipresencia de las TIC, podemos remitir a la metáfora postulada por Bauman (2006), sobre lo sólido y lo líquido. Con ésta, el autor hace referencia a que el tiempo actual -su cultura digital- es un fluido (lo líquido) de producción de información y conocimiento inestable, en permanente cambio, en constante transformación; como contraposición a la producción cultural desarrollada (lo sólido). En consecuencia, los objetos que hoy demandan nuestra atención se caracterizan por su fugacidad y descartibilidad. Contrario a décadas atrás, cuando los objetos se modificaban lentamente, lo cual permitía el procesamiento de los cambios. En otras palabras, las alteraciones socioculturales que traen los avances tecnológicos generan nuevas formas en que los sujetos entienden y operan sobre la realidad.

En relación a ello, agregamos que, partiendo de las modificaciones dadas por la globalización y la masividad de los dispositivos tecnológicos, el aparato psíquico se nutre constantemente del entorno en el cual se encuentra inmerso. Por eso mismo, no puede dejarse de lado, para su complejización y su comprensión, lo histórico-social, ya que entendemos a la subjetividad como una construcción sociocultural.

En síntesis, entendemos a la cultura como productora de subjetividad y reconocemos que el uso de las TIC ya está instalado en la cultura de nuestra



sociedad. De este modo, y comprendiendo al aprendizaje de la escritura como aquel proceso simbólico sostenido por un otro y enmarcado en los cambios de las estructuras sociales de este contexto nos preguntamos: *¿cuáles son los impactos de la inclusión de las TIC en los modos de aprender? ¿Qué es escribir en tiempos de fluidez? ¿Qué diferencias subjetivas se encuentran en relación a los tiempos sólidos?*

8. Las TIC: ¿nuevas? Tecnologías.

*Toda actividad depende del material con el que opera*  
**L. Vigotsky**

En los tiempos actuales la presencia de las **TIC** es moneda corriente, por lo que el continuar llamándolas “nuevas” resulta un tanto contradictorio, en sentido que su presencia ya no es novedad. Ya no se trata de encontrarlas sólo en el mundo laboral, informático o en ciertas experiencias aisladas, sino que incluso en el transcurrir cotidiano -ya sea con celulares u otros objetos digitales- se evidencia que las ‘nuevas tecnologías’ llegaron para quedarse. Esto es de tal modo que, muchas veces, no somos conscientes de hasta qué punto dependemos de ellas; tal es el caso que si nos detuviéramos a pensar cómo las TIC cambiaron el estilo de vida desde hace diez años hasta hoy, nos daremos cuenta de que ya no estamos acostumbrados a vivir sin ellas.

No obstante, no nos resulta válido el argumento de que ya están arraigadas en la sociedad para justificar su uso, pues así parecen escapar a nuestras capacidades de elección y control. De lo contrario, consideramos que es en base a nuestras elecciones y nuestro control que sus usos se renuevan. En palabras de Castells, “es un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos” (1999, p.7), donde lo central no es el conocimiento y la información, sino la ampliación de los mismos y de los aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información. Por ende, consideramos que la tecnología no opaca la voluntad del sujeto, sino que permite una autoría en cuanto a lo que se decide hacer con ella. De modo que, lejos de afirmar que somos esclavos de la tecnología -como se suele escuchar en el ámbito social-, concluimos en que las TIC son una herramienta que potencia las experiencias del sujeto dependiendo de la relación que entable con las mismas, en palabras de Suárez (2010), son un instrumento de mediación<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> El autor aporta la categoría de instrumentos de mediación para diferenciar entre la mediación social (aprendizaje mediado por un Otro) y la instrumental (aprendizaje mediado por objetos) en

Sostenemos entonces, que la tecnología<sup>16</sup> es una de las maneras que existen para materializar la cultura, de modo que entendemos a las TIC como una forma cultural. Es decir, la cultura nos remite a la construcción social de lo humano y, como expresa Mejíav (2004), la tecnología es una construcción humana y una forma de cultura que se caracteriza por la capacidad de entender, predecir, y controlar los fenómenos que rodean al sujeto. De este modo, los sujetos se apropian y se aferran a algunos productos ofrecidos por su cultura, como lo son las TIC.

Podemos decir, a modo explicativo, que las TIC ofrecen una nueva forma de procesamiento de la información, en el que las tecnologías de la comunicación (TC): la radio, la telefonía fija y móvil, la televisión; se combinan con las tecnologías de la información (TI), que se especializan en la digitalización de las tecnologías de registro de contenidos: como el software y el hardware. Además, las TIC involucran el desarrollo de las redes, por lo que permiten un mayor y más fácil acceso a la información. De tal manera, podemos oír a distancia o ver escenas que ocurren lejos del espacio físico en el que nos encontramos, gracias al uso de diferentes dispositivos, como la radio, la televisión, el celular, y la computadora. Incluso podemos trabajar y llevar a cabo actividades u operaciones de manera virtual y no presencial, así como también poner un 'stop', que nos da la posibilidad de tomar pausas y retomar luego, permitiéndonos jugar con la continuidad y la discontinuidad. Nos brinda, además, la autonomía de decidir qué ver, qué buscar, y encontrarlo siempre que se lo desee. Tal fue el caso del año 2020 -y que aún se mantiene-, en el cual la situación de pandemia que tuvimos que afrontar ejemplifica lo recién mencionado.

### 8.1. Las TIC a través del tiempo.

*Los últimos veinte años en la filosofía de la tecnología han sido un intento de pensarla como algo que hacemos. Los siguientes veinte años deber ser un intento de pensar meta-tecnología como algo de lo que somos parte.*

**Mitcham**

La evolución de las TIC fue tal que cada invención marcó un hito, como un salto en la trayectoria social humana. Para permitir una mejor ilustración de aquellos dispositivos tecnológicos a los cuales nos referimos con el término TIC,

---

el proceso de aprendizaje de los sujetos. Términos que se explicarán y ampliarán más adelante.  
<sup>16</sup> Entiéndase por tal a la noción general: conocimientos, instrumentos, recursos técnicos o procedimientos empleados en un determinado campo o sector; mientras que TIC refiere a todos aquellos dispositivos tecnológicos, en particular, que la comprenden. (categoría y sus elementos)

procedemos a nombrarlos y, a la vez, introducirlo, ya que son éstos los seleccionados. Cabe mencionar que los primeros elementos nombrados no son considerados TIC, sino que los incluiríamos dentro de la categoría de “*inventos tecnológicos*”.<sup>15</sup>

En relación a ello, es un dato a resaltar que cada vez que nos enfrentamos a la pregunta por la manera en que se constituyen los hechos que dan lugar a lo tecnológico, va a estar siempre presente el lenguaje como creador de cultura y la posibilidad representativa. Por ende, podríamos pensar que estos inventos tecnológicos siempre responden al lenguaje y son potenciadores del mismo. Es decir, se circunscriben en él y lo incluyen de diversas formas -especialmente la escritura-, indistintamente que se trate de las herramientas que enmarcan a una u otra generación. En otras palabras, entendemos que tecnología y lenguaje se complementan en una potenciación recíproca: el lenguaje permite y subyace a los avances tecnológicos, así como la tecnología potencia los modos de acceso al lenguaje.

En primer lugar, como invento tecnológico, mencionamos a las plumas de ave, que fueron el principal instrumento de escritura desde el siglo VI hasta el siglo XIX. Las mejores estaban hechas con plumas de ganso, cisne, y pavos, sin embargo, fueron reemplazadas por la pluma de metal, patentada en Estados Unidos en 1810.

En segundo lugar, también dentro de la categoría de inventos tecnológicos, presentamos al lápiz (del latín *pencilum*: pincel fino). Este tuvo origen entre los años 1750 y 1812. En los que surge la mezcla que daría lugar al grafito, en manos del alemán Kaspar Faber, que era envuelto en papel de hilo y vendido en las calles; y luego el estadounidense William Monroe descubre la manera de cubrir de madera de cedro las minas, facilitando así su utilización y transporte.

En tercer lugar, y último de esta categoría, presentamos al bolígrafo, conocido como birome o biro, que fue patentado en Argentina en 1943 por Ladislao José Biró. Él pensaba que, de existir un dispositivo manual para reemplazar a las plumas, la escritura sería mucho más fácil. La anécdota sostiene que vio cómo un grupo de niños jugaba a la pelota en una plaza y cómo

---

<sup>15</sup> Término con el cual nos referimos a aquellos artefactos (tanto materiales como conceptuales) que se han modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. Se encuentran en la cultura, son transformados y construidos por ella, lo que hace que conserven algo de subjetivo y de objetivo. (Cole 1999)

ésta rodaba sobre un charco dejando tras de sí un rastro mojado uniforme en el piso. Así habría surgido su idea de agregar una bolilla diminuta en el extremo de un tubo muy delgado por donde debería fluir la tinta para depositarse finalmente en el papel.

En cuarto lugar, nombramos a la máquina de escribir, que ya pasaríamos a incluir dentro de la categoría TIC. La misma es un dispositivo mecánico o electrónico con un conjunto de teclas que, al ser presionadas, imprimen caracteres en un papel. Fue una herramienta indispensable en diversos ámbitos laborales en todo el mundo, (literatura, cine, periodismo, etc.) desde finales del siglo XIX y casi todo el siglo XX. Ya para la década de 1980 los procesadores de texto para computadoras personales reemplazaron casi totalmente a las máquinas de escribir en los países desarrollados, aunque en otras regiones su uso no se vio afectado por el poco avance de las tecnologías hasta entrado el siglo XXI. El procedimiento mecánico de escritura aceleró el ritmo de las comunicaciones y marcó un punto importante en el desarrollo de las relaciones sociales.

Podríamos decir que, en cierta manera, la máquina de escribir abrió el camino a los dispositivos electrónicos como la computadora<sup>16</sup>. Ésta, ocupa el quinto lugar y se ubica dentro de las TIC junto con la anterior. Es una máquina digital programable que ejecuta una serie de comandos para recibir y procesar los datos de entrada, obteniendo información que luego puede ser interpretada, almacenada, transmitida a unidades de salida (otra máquina o dispositivo, o impresora); todo ello a criterio de un operador o usuario y bajo el control de un programa de computación. La constituyen dos partes esenciales, el *hardware*, que es su estructura física, (cables, teclado, mouse etc.), y el *software*, que es su parte intangible (programas, datos, información, etc.). La computadora logró realizar, con gran rapidez, operaciones y resolver problemas en diversas áreas de la actividad humana por ejemplo en tareas de administración, ciencia, diseño, ingeniería, medicina, comunicaciones, música, etc.

Por último, se ubica la telefonía -especialmente móvil: celular y *tablets*-. Desde la invención del teléfono en 1854, no se ha dejado en ningún momento de innovar. Y, si bien aquel fue un acontecimiento histórico de gran impacto a nivel mundial -ya que permitió reducir las grandes distancias llevando a las personas

---

<sup>16</sup> O también computador (del inglés: computer y éste del latín: computare: calcular) u ordenador.

la posibilidad de estar comunicadas con mayor frecuencia y facilidad-, no fue hasta la llegada de los teléfonos celulares en 1972, que el teléfono se convertiría en un artefacto del cual es casi imposible desprenderse, alterando y significando -además de la manera de comunicarse- la forma en que se comporta socialmente el sujeto que lo utiliza.

Con el paso de los años, los teléfonos celulares evolucionaron (y lo siguen haciendo) de una manera drástica. Comenzaron siendo "ladrillos" (llamados de esta manera por su gran tamaño) y analógicos, para terminar siendo pequeños y digitales con incontables e increíbles funciones. Estos dispositivos, gracias a tantos años de evolución constante, lograron convertirse en una parte fundamental en el desarrollo cotidiano, junto con Internet. Ya que han pasado a ser uno de los elementos imprescindibles para la vida social de cualquier persona, y eso es precisamente porque acercan a los usuarios una gran variedad de prestaciones y funciones para ofrecerles el servicio más completo.

Por otro lado, como última TIC, se ubican las tablets, cuyo primer uso fue para reconocer la escritura. La primera patente usada para escribir a mano fue otorgada en 1888 con el "Teleautógrafo", una especie de precursor del Fax. Desde entonces comenzaron a desarrollarse distintos sistemas que permitieran usar las manos, en lugar de periféricos (teclados, etc), para interactuar con sistemas de comunicación y computadoras. Las tablets que conocemos hoy en día son fruto de una larga evolución, que inició a principios del siglo XX. En 1915 se patentaron los lápices *stylus* y los dispositivos -en ese momento, mecánicos- de reconocimiento de escritura manuscrita. Sobre el concepto base, los inventores comenzaron a innovar variantes. Es así que en 1942 llega la primera pantalla *touchscreen*, pensada para que un usuario elija opciones y presione botones virtuales en una pantalla, los cuales remiten información al dispositivo. Ya hacia 1989 llega la primera *tablet* pensada como tal, es decir, una computadora independiente. Hoy en día hay muchas variedades en cuanto a marcas, capacidad de almacenamiento y procesadores, razón por la cual también compiten con el teléfono celular.

Para algunos, este ritmo y uso implica que el cambio tecnológico es una especie de continuum sin interrupciones, y cualquier conflicto se interpreta como la resistencia de sectores tradicionalistas de la sociedad y la cultura. Para otros, incluyéndonos, es razonable esperar un proceso de transición en el que haya debate y controversia respecto a cómo se ubican los inventos tecnológicos

anteriores con relación a los nuevos. De este modo, arribamos a que las TIC se despliegan en un entramado, generando territorializaciones, desterritorializaciones y reterritorializaciones (Deleuze y Guattari, 1997)<sup>17</sup>. Ello refiere a que la tecnología se territorializa como aquel espacio que desterritorializa formas hegemónicas de comunicación e información, generando nuevas formas de vínculos, donde la virtualidad media el encuentro. Freire expresa que cuanto mayor va siendo la importancia de la tecnología en la actualidad más se afirma la necesidad de una vigilancia ética rigurosa sobre sus alcances de una ética al servicio de la gente, de su vocación ontológica, la de ser más, y no una ética estrecha y perversa como la del lucro o la del mercado (2012, p.129). Es decir, que el sujeto no quede a merced ni de las tecnologías ni de aquel que crea y brinda las mismas, sino que cada quien que desee hacer uso de ellas pueda hacerlo sin riesgos ni persecuciones. A modo de ejemplo, el dueño de una corporación digital no debería quedar exento ante la posibilidad de *cyberbulling* dentro de su red social, sino que debería haber regulaciones -tanto por parte del mercado como de los consumidores- que garanticen un uso responsable de la misma. Esto es debido a que, ya sean virtuales o presenciales, las interacciones entre personas están inmersas en una red sociotecnológica y enmarcadas en una cultura particular.

#### 9. Práctica de escritura.

*Sólo con papel, palabras, pensamientos y la dramática, el escritor no produce escritura. Necesita descubrir en las palabras esas grietas por donde las palabras no pueden decir lo que quieren decir y por allí irá perforando el papel, introduciendo sus marcas intentando dominar sus pesares, sus pensares.*

**A. Fernández**

Como proceso de aprendizaje central en el presente escrito se encuentra la práctica de la escritura. Respecto a la misma, podríamos afirmar que no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura “cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia” (Ferreiro, 2013, p.1). Entonces, las escrituras históricamente construidas son algo más que modelos para el análisis del habla, son objetos en sí, con funciones y poderes sociales.

---

<sup>17</sup> Los autores entienden estos conceptos como procesos concomitantes, fundamentales para comprender las prácticas humanas. Territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación fijada sobre sí misma. El mismo puede desterritorializarse, abrirse, en un movimiento de líneas de fuga y salir de su curso; lo que es una reterritorialización y un movimiento de construcción del territorio.

Retomando lo expuesto por la autora, pueden darse dos conceptualizaciones de la escritura: como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras o como una representación del lenguaje, con la cual coincidimos. La diferencia entre ambas está en que la codificación ya predeterminaría tanto los elementos como las relaciones; por el contrario, la creación de una representación tendría el carácter de ser una construcción. Como expresa Ferreiro (2013, p.168), “un sistema de representación no es neutro, ya que es un sistema que representa (objetivamente) pero que, a su vez, genera nuevas representaciones (subjetivas)”.

Dicho esto, y siguiendo los planteos de la autora, definimos a la escritura como un proceso histórico de construcción de un sistema de representación. El mismo, además, supone la incorporación de un código social al que los niños acceden constructivamente con sucesivas hipótesis, entre las cuales ingresan a la magia de reinventar la escritura.

Sumado a ello, tomamos a Cantú (2011), quien expresa que en el origen de la escritura se encuentra la cuestión de la marca y de la apropiación. Es decir, el sujeto que escribe deja marcas de sí en el objeto, huellas de su propia identidad. De este modo, no puede pensarse la escritura por fuera de la subjetividad de quien escribe, porque como sostiene Fernández (1997), “[...] escribir es inscribirse [...] aprender, es reconocerse” (p.53).

Cabe aclarar que no apuntamos a comprender la escritura desde lo formal académico<sup>18</sup>, es decir, que no pondremos énfasis en las modalidades didácticas que siguen las instituciones educativas al enseñar. Sino más bien, como nos propone Fernández (1997), a entenderla como un modo de dejar huellas, donde la escritura compromete un complejo proceso de transmisión de sentidos, investimento del mundo y proyección a futuro; donde al escribir, el sujeto despliega aspectos que hacen a su subjetividad ateniéndose a su vez a las leyes formales de la lengua escrita.

#### 9.1. Huellas de escritura: ¿permanencia o fugacidad?

*-La escritura ha de ser importante para la vida-  
La escritura debería poseer un cierto significado, [...] debería despertar una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida.*

---

<sup>18</sup> Es decir, aquello que se lleva a cabo en centros académicos de enseñanza oficial (colegios, escuelas y universidades). La educación formal académica se basa en el cumplimiento de un programa, con unos objetivos pedagógicos concretos y unos métodos de evaluación determinados.

En lo que refiere a la escritura nos encontramos presenciando la introducción de nuevos medios de difusión de la lengua escrita. Ésta, es conceptualizada de diferentes maneras, lo que nos llevó a la siguiente conceptualización: entenderla como una tecnología que da respuesta a una necesidad histórico-cultural de relación, haciendo de este proceso una acción humanizadora que orienta a los sujetos en la comprensión, la comunicación y la recreación del mundo.

Como mencionamos anteriormente, la escritura forma parte de nuestra vida desde sus inicios: se registra nuestra fecha y hora de nacimiento, se nos asignan nombres y apellidos, se nos rodea de palabras y frases que expresan los sentimientos de quienes nos vieron nacer. Sin embargo, no nacemos sabiendo escribir, incluso lo que se considera escribir varía dependiendo del contexto, la sociedad o el momento histórico en el que lo estemos considerando. Es decir, que vamos conociendo lo que significa escribir durante toda nuestra vida, por lo que entendemos que, si bien ambas generaciones van a aprender a escribir, la forma en que se de este proceso será particular dependiendo de cuál generación se trate.

Entonces, el aprendizaje de la escritura, podemos decir, es uno de los más relevantes para vivir en sociedad, debido a que -como hemos planteado- es una de las vías principales de acceso al conocimiento y a la cultura. Tal es así, que desde que los niños ingresan a la edad escolar, e incluso antes, las instituciones (familia incluida) ponen énfasis en dicho proceso. En concordancia con ello, numerosos estudios muestran que, desde edades tempranas y dependiendo de los entornos socioculturales, los infantes se aproximan a distintas prácticas, herramientas y productos notacionales y comienzan a realizar trazos poco controlados sobre superficies como el papel, paredes o tierra. Fernández (2005) expresa que el niño que traza un trazo se reencuentra con el gesto de su mano en el papel; el papel ya no es papel: de alguna manera también es mano. (p.105) Por ello nos preguntamos: ¿puede ser -o ya lo es- hoy la pantalla, otro escenario para dejar dichos trazos?

Reflexionando acerca de esos primeros trazos del sujeto, entendiéndolos como marcas, huellas subjetivas, es que traemos a cuenta una analogía expuesta por Fernández (1997) sobre las *huellas*:



“como esas en la arena de la orilla del mar, que vamos dejando cuando caminamos, pero que luego se borran; sin embargo, esas huellas “borradas” quedan en el cuerpo de quien caminó, quedan en el recuerdo de quien las escribió” (p.51).

Dicha analogía nos hace reflexionar en lo significativo que es para un sujeto aprender a escribir. En relación a ello, Pereira (1997) nos ayuda a pensar a la escritura como bisagra entre lo objetivo y lo subjetivo. Ya que el sujeto tiene la posibilidad de, en un mismo acto, reconocer la legalidad socio-cultural del objeto de conocimiento, e inventar sus propias marcas en el mismo. Marcas en las que lo singular deja huellas, donde lo subjetivo se pone en juego.

Tras el recorrido desarrollado y en lo que prosigue en la presente tesina, buscamos entrelazar las distintas categorías teóricas que surgen de la visión triádica que sostenemos entre sujeto, TIC y escritura, que dan sentido y fundamento a la construcción de la problemática que nos convoca. Si bien el presente es un estudio comparativo y mencionamos diversas diferencias entre generaciones, consideramos necesario salir de la lógica binaria de mejor o peor, para poder adentrarnos en cada historia compartida. De este modo, partiendo de una perspectiva psicopedagógica clínica, intentamos entender las trayectorias de los sujetos según la generación que se trate, considerando el rol del contexto y la cultura, teniendo en cuenta sus vínculos con la escritura y con las TIC en sus aprendizajes.

Por tal motivo, sostenemos que para reflexionar sobre la forma en que los sujetos se relacionan con las tecnologías es necesario indagar acerca del aprendizaje de la escritura en cada generación. Es decir, que los sujetos se detengan a recordar cómo aprendieron a escribir y en contacto con qué materiales culturales. El motivo de ello es que, como ya hemos mencionado, consideramos que los cambios sociales dan lugar a cambios en los sujetos. En otras palabras, ante cada exigencia adaptativa, hemos ido elaborando, construyendo, modificando un estilo de aprendizaje, un modelo interno o matriz de encuentro con lo real, hemos ido aprendiendo a aprender -en este caso a escribir- (Quiroga, 2010). Este modo de pensar la problemática en cuestión nos parece un buen disparador al momento de establecer una relación tan compleja,

multidimensional y, a la vez, tan singular como es el aprendizaje de la escritura y su relación con las TIC.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Para comenzar a entretelar este apartado, en el cual analizamos los datos obtenidos en las instancias de trabajo de campo, creemos necesario anticipar que en primer lugar aparecerán las reflexiones sobre la generación de los *Baby Boomers* y luego aquellas acerca de los *Centennials*, para finalmente realizar una comparación de continuidades y cambios entre ambas.

El camino que iniciamos para conocer estos dos grupos requirió que nos posicionamos desde una escucha [y lectura] activa <sup>19</sup>, para así poder comprenderlas, reflexionar e interrogarnos acerca de qué nos dicen y muestran ambas generaciones cuando nos hablan del aprendizaje de la escritura y su relación con las TIC. Es así que para poder responder a nuestros cuestionamientos y acompañar cada experiencia, tomamos como referencia las palabras de Levin (2009) quien expresa que: “se habla desde la propia historia, configurada por experiencias dichas y dolorosas, insertas en un contexto social, cultural y amasadas por el saber de generaciones pasadas” (p.15).

Con ello queremos decir que cada discurso narrado por los participantes nos muestra algo de su mundo interno en relación a sus experiencias, en ausencia o presencia de otros y en relación a sus diversos contextos, por lo que no interpretamos ni rotulamos ninguno de sus relatos bajo juicios de valor.

### 1. Baby Boomers historizando infancias

*Recuerdos que van del objeto a la escena, en que me recuerdo con el objeto y así voy, con facilidad, entrelazando mi historia gracias a la apoyatura de las memorias que estos objetos me traen.*

**A. Fernández**

Siguiendo los objetivos específicos planteados, nos proponemos en este apartado indagar acerca de cómo los adultos aprendieron a escribir cuando eran niños, y así describir las concepciones sobre el aprendizaje de escritura que sostiene esta generación.

Comenzamos con el análisis de los ***Baby Boomers***, grupo que abarca una gran amplitud de edades: de los 35 a los 70 años. Para indagar sobre su aprendizaje de la escritura, se les solicitó historizar(se), es decir, rememorar sus

---

<sup>19</sup> Escuchar es prestar, dar, es invitar a decir: escucho para que el otro hable. Por ende, no es un acto pasivo, es una acción que afirma al otro en su alteridad. (Cfr, Byung-Chul-Han, 2017)

experiencias de cuando iniciaron su aprendizaje de la escritura. Ello les requirió narrar cómo fueron sus experiencias y luego recordar aquellos inventos tecnológicos y TIC de esa época, con los cuales comenzaron a trazar sus primeras marcas de escritura. Es decir, recordar dónde, cómo, con qué y con quiénes comenzaron su aprendizaje de la escritura.

Al preguntarle a los *Baby Boomers* qué recuerdan sobre su aprendizaje sobre el universo letrado, en su mayoría aluden a escenas escolares, acompañados por sus docentes y diversos materiales didácticos. Algunos describen a este enseñante con amorosidad, como **A1**: “mi maestra de primer grado, con gran paciencia y dedicación, [nos] enseñaba a dibujar las letras, escribir y contar números. En ese tiempo se usaban láminas, contadores, juegos”. Similarmente **A11** aprendió “con lápiz y cuadernos, copiando del pizarrón y por medio de canciones o versos para saber su sonido y pronunciación”.

Otros aluden a una instancia previa al primario, como **A8** cuenta: “en esa época había primer grado inferior” donde explica que practicaba sus primeros trazos y símbolos. A su vez, **A9** alude al jardín de infantes: “recuerdo las grandes hojas, los colores y mirar el abecedario en la pared”. También **A7** lo asocia a un recuerdo placentero e incluso trae al presente aromas y sensaciones: “amaba el olor a los útiles recién comprados, era toda una aventura el comienzo de clases”.

Sin embargo, también nos encontramos con relatos en donde no todo está ligado al placer. Explica **A8**: “recuerdo horas y horas pasando las palabras mal escritas a otro cuaderno, si no lo hacías la señorita te mandaba notas a tu casa y eso no era nada bueno”. Lo mismo cuenta **A2** y agrega que por tal motivo le “costó mucho aprender a escribir”.

Las respuestas recibidas nos llevan a inferir un esquema de educación memorística y repetitiva. Si bien no hacemos hincapié en el modo de enseñanza, desde Citoler (2005) entendemos que el presente en estos relatos corresponde a una corriente positivista de enseñanza tradicional, donde rigen didácticas mecánicas y reiterativas. Los recuerdos relatados, estén o no ligados al placer, denotan que según con qué sentires atravesamos cada aprendizaje es que recordaremos dicha experiencia de manera alegre, triste, aburrida. En otras palabras, como expresa Quiroga (2008), los procesos de aprendizaje encierran en sí las características histórico libidinales que fueron constituyendo la

subjetividad, desarrollando así, matrices y modalidades de aprendizaje propias y dinámicas.

También encontramos relatos en donde aparecen otros escenarios y objetos donde dejar huellas de escrituras, como juegos propios de la época. **A12** recuerda “escribir con ladrillo o tiza en el piso más que hacerlo en un papel con lápiz y crayones, calculo que pasó, pero no impactó tanto. Sí de más grande, recuerdo hasta tener cuadernos específicos de dibujos, frases y poemas transcritos.” En base a esto, reflexionamos acerca de lo que genera el proceso historizante, ya que moviliza el aprendizaje y se funda como propio, vinculado a la historia personal y al modo de apropiación que el sujeto hace durante su infancia. Por consiguiente, es posible plantear que todo sujeto para poder comprender y aprehender su mundo se cuenta un relato en una trama histórica con sentido (Cfr. Ricoeur, 2008).

De igual manera, **A7** comenta que solía escribir “jugando en las veredas, con mis hermanos y hermanas.” Estos dos relatos reafirman nuestra visión del aprendizaje como parte del proceso de constitución vital de un sujeto, que no se circunscribe sólo a lo escolar. Por lo que es posible afirmar que la escuela es sólo uno de los tantos espacios en los cuales el sujeto aprendiente pone en juego su historia y deseo. (Cfr. Fernández 2000).

Como notamos en las anteriores respuestas dadas por los participantes, es frecuente que al recordar alguna escena de aprendizaje vengan a la memoria ciertos actores, personas, ‘otros’ que estuvieron presentes en esos momentos. Es decir, encuentran en ese contar(se) a diferentes personajes forman parte de lo que vamos siendo. Es por ello que le solicitamos a este grupo generacional que nos cuente sobre alguien significativo que haya acompañado su proceso de aprendizaje.

En su mayoría, los participantes recordaron a sus maestras iniciales, a quien caracterizan con gran “paciencia, carisma y bondad” (**A3**), además de ser “súper amable, solidaria y comprensiva” (**A12**). En relación a ello, **A1** expresa que “las maestras de primaria son un eslabón fundamental en nuestro aprendizaje”.

Por otro lado, varios recuerdan a familiares, como sus madres “Mi seño Dorita y mi mamá me explicaban, creo que mi seño con un poco más de paciencia, pero ambas fueron importantes” (**A13**). En segundo lugar, hermanos/as mayores, e incluso **A7** alude a su seño de primer grado refiriéndose

a ella como “una gran maestra y hermana que no sólo me enseñó a corregir la ortografía sino a caminar en la vida”. Por último, **A11** resalta la prolijidad que observaba en los cuadernos de su tía y en las anotaciones de su abuelo, y cómo ambos fueron sus “modelos de perfección” de la escritura.

Sólo uno de los participantes (**A5**) recordó a su maestra como “autoritaria”. Ello nos lleva a inferir que su trayectoria escolar o quienes acompañaron ese proceso de aprendizaje se caracterizaban por tener una postura firme y cerrada que sostenía, como ella expresa “una educación muy rígida y autoritaria”. En sus relatos notamos que recuerda con mayor prevalencia la autoridad del otro que el placer de ser acompañado, guiado para aprender. A su vez, la participante -en otra instancia- comenta que asocia la máquina de escribir a ese tipo de educación. Inferimos que allí, la fuerza de la huella que deja ese otro es tal que queda asociada directamente con la TIC en cuestión y el aprendizaje que éste media. En relación a ello, retomamos los planteos de Larrosa (2005) que nos ayudan a comprender por qué estas experiencias son aquello que atraviesa y significa esos aprendizajes:

“La experiencia es “eso que me pasa”. Supone [...] que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone [...] un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí [...] donde se da la experiencia.” (p. 5).

Analizando los relatos de los participantes, observamos que en ese devenir que mencionan, no sólo se encuentran presentes personas, sino también los objetos que posibilitaron el dejar sus primeras marcas: pizarrones, tizas, papeles, lápices, tinta, máquinas de escribir. Lo que nos lleva a la potencia recordativa de los mismos que, según Fernández (2005) es la característica de los mismos de poder transportarnos a la infancia o adolescencia, al narrar alguna experiencia personal que dejó huella en su subjetividad aprendiente.

De esta manera, como parte del proceso de historización, consideramos importante la presentación de diversos objetos culturales tecnológicos, de los cuales los participantes reconocen casi la totalidad. Incluyen como parte de sus aprendizajes la pluma, lápiz y birome (inventos tecnológicos); y la máquina de escribir y computadora de escritorio (TIC). En relación a ello, retomamos a

Larrosa (2005, p.5), para explicar que cuando aludimos al dejar una huella, nos referimos a que “uno puede ‘hacer una experiencia de algo’ o ‘padecer una experiencia con algo’, pero en todo caso, ese acontecimiento al pasar(me), [...] al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida”.

A continuación, hacemos mención sobre cómo recuerdan al invento tecnológico: “pluma”. Pudimos observar que para esta generación la misma está asociada a dos polos opuestos. Por un lado, están quienes la recuerdan como un aprendizaje que los ayudó a ser prolijos y lograr una ‘buena’ caligrafía: “El sentimiento es nostalgia, escribir con pluma hacía que la letra cursiva saliera perfecta” (**A9**); “Tuve caligrafía, con pluma y tinta china. Me encantaba” (**A10**).

Por otro lado, quienes la recuerdan por su incomodidad al escribir: **A12**: “La pluma es horrorosa, soy zurda, y había que usar el papel secante cada vez que escribía mi mano se ocupaba de secar la escritura sobre la hoja.”; **A11**: “un chiquero bárbaro!! Manchaba todo [...] Gracias a Dios después salió el lapiz borrador”; **A13**: “no me resultó nada práctica porque [...] siempre se me rompía la punta.”

Otra gran protagonista para este grupo fue la TIC: máquina de escribir. Las respuestas obtenidas mostraron que los participantes recuerdan esas experiencias desde el agrado, como **A13**: “me encantaba, aunque las teclas eran duras” Con picardía, **A7** recuerda que “tenía un cubre teclado de madera todo escrito y macheteado”. Además, varios comentan sobre la mecanografía, una destreza que les brindó esta TIC: “Con la máquina de escribir aprendí la ubicación de las letras y números sin mirar, ¡con mucha velocidad!” (**A5**).

Interpretamos así, que era la novedad de la época, pero que no todos contaban con una propia. Tal como relata **A9**: “Recuerdo la de un vecino, [...] había que apretar las teclas con fuerza y no equivocarse porque era complicado borrar y volver a ubicar el papel.” De forma similar **A13** cuenta: “Mis papás tenían en su trabajo y siempre que iba escribía alguna cartita para alguien”.

Notamos en varias de las respuestas cómo la máquina de escribir fue impulsando la producción y desarrollo laboral, seguida por la computadora, que varios entrevistados asocian con su actual trabajo. En cuanto al estudio y práctica de la escritura en ambas TIC, algunos participantes comentan haber aprendido en la escuela o asistido a cursos, como **A4** “me recibí con sólo 12 años de profesora de dactilografía”. Sin embargo, la mayoría no contó con esa materia en la escuela, como expresa **A9**: “ya cerca de mí adolescencia el curso [de

mecanografía] cerró y la máquina perdió importancia con el afianzamiento de la PC". En relación a ello, **A6** comenta que aprendió a usar la máquina por cuenta propia "para poder usar la computadora eficientemente".

En lo que respecta a computadoras y celulares, la gran mayoría los asocia al uso laboral y cotidiano. Aunque también despiertan recuerdos amenos: "el CPU de escritorio me recuerda a mi papá" (**A11**); "la compu con monitor y caja, también ese tipo de celular [con tapa] me recuerdan momentos de mi adolescencia." (**A12**)

Varios participantes reconocen a todos los objetos como parte de su proceso de aprendizaje, como expresa **A5**: "Todas son, fueron y serán importantes en el proceso de la escritura y comunicación" destacando cómo hoy en día utiliza esos conocimientos: "me sirvió mucho para trabajar en lo administrativo y como docente y secretaria de una institución Educativa".

Algo que nos parece importante destacar es que, como mencionamos en algunas de las respuestas seleccionadas, gran parte de los relatos incluyen a la escritura al momento de jugar, lo cual relacionamos con lo planteado por Fernández (1996): "el juguete y el jugar se pueden conectar con el papel y la escritura, y por tanto con el aprendizaje". Sumado a ello, traemos a cuenta otros relatos que denotan lo expuesto: "mis recuerdos de escritura están ligados a escribir nombre en el piso y algún juego: a la maestra y las alumnas, al kiosco" (**A4**); "jugando en las veredas, [...] los números de la rayuela dibujada en el piso, con una piedra, ese fue mi primer objeto de escritura, hermoso!" (**A11**). De forma similar, **A5** relata escribir con "tiza y carbón" en diversos juegos.

En relación a lo expuesto, Calmels (2018) nos invita a pensar que el juego y la escritura están estrechamente vinculados, dado que en el acto de jugar como en el de escribir el sujeto no conoce lo que sabe y por eso sigue escribiendo o jugando, obteniendo de esa acción "además de un placer estético, un conocimiento." (p.25) Lo que nos lleva a las palabras de la **A13**: "Desde niña, siempre escribí lo que sentía, pero acompañado de dibujos. No teníamos televisión, ello nos llevaba a estar con juegos, escribiendo, descubriendo lugares, escribía sobre los juegos mismos".

También podemos observar que muchas experiencias están ligadas a escribir cartas, lo cual inferimos que resultaba un estilo de escritura característico de la época. Incluso las cartas están presentes en aquellos que no consideran la escritura como algo cotidiano sino escolar, como **A1**: "Nunca fui mucho de la

escritura, pero sí escribía cartas para mis amigas o familiares, quizás por su cumple o viaje, para recordarles que los quería”. Del mismo modo, **A8** cuenta que, aunque no era de escribir mucho, “seguro la carta a papá Noel [...] y lo que más recuerdo es haberme hecho un anotador en donde escribía acontecimientos, deben haber sido como plasmar las emociones, todo siempre acompañado de dibujos y colores.”

La escritura libre en casa, *para otros y para ellos* nos hace pensar cómo escribir fomentaba el ser artesanos y la creatividad, es decir, el ser autores de sus propias historias, vivencias y juegos. Entendemos a la escritura como ese ‘entre’ que se produce entre la obra y su productor, que es a su vez producido por la obra y por el reconocimiento que él hace a partir de identificarse creando, de encontrarse en la obra que le muestra algo nuevo de él. (Cfr, Fernández, 2009). Para ilustrar esto, retomamos lo dicho por las siguientes entrevistadas:

**A9**: “Escribía en la escuela y en mi casa. Cartas a mis abuelos, amigos y padres. También pequeños cuentos e historias que inventaba”. Por su parte, **A11** cuenta: “Tuve cuadernos específicos para dibujos, frases y poemas en mi tiempo libre. Lo hacía para mí misma y para compartir con el grupo de amigas. Era como un compendio donde se volcaban nuestros sentires, pesares y anhelos”.

Vemos en esas experiencias cómo las cartas y diarios íntimos devinieron en un juego o tipo de escritura de la época que, consideramos, les brindaron a los sujetos la posibilidad de conectarse con el placer de ser autor. Esto es, según Fernández (2014), lo principal del proceso de aprender y afirma que “la propuesta de abrir espacios lúdicos [...] hoy se hace imprescindible.” (p.89). Con lo cual coincidimos, ya que tales espacios -incluimos situaciones de escritura mediatizadas por las TIC- le permiten al sujeto autorizarse a resignificar su historia, sin perder el recuerdo del pasado.

Estas escrituras de carácter narrativo nos recuerdan lo postulado por Alvarado (2013), quien sostiene al respecto que cuando se narran recuerdos es necesario que el que escribe se desdoble entre un ‘yo presente’ y un ‘yo pasado’, entre los que se van reconstruyendo las vivencias. “En esa reconstrucción, el escritor vuelve a narrarse su historia y resignifica su pasado. A su vez, estos datos narrados nos hacen inferir e imaginar una infancia donde la escritura se caracteriza por ser artesanal, creativa y sin límites.” (p.34).

Consideramos que el aprendizaje siempre estará atravesado por múltiples sentires, por lo cual es imprescindible detenernos en los mismos al analizar el



aprendizaje de la escritura. De este modo, consideramos no sólo el contexto donde cada sujeto está inmerso, sino también todo ese entramado de sentires que se transita al aprender a escribir y que dejó huella en este cuerpo que las recuerda. Así fue como le propusimos a esta generación dar lugar que nos puedan describir qué es para ellos escribir.

Por un lado, nos encontramos con adultos que consideran a la escritura como un puente para conectar con las expresiones y sentires, lo cual nos remite nuevamente al concepto de autoría de pensamiento<sup>20</sup>. Esto es debido a que describen a la escritura como ese espacio 'entre'. Tal como expresa **A1**. "Es algo que necesitás hacerlo cuando los sentimientos, o circunstancia lo requieren." **A2**, lo expresa de la siguiente manera "La idea de escribir es dar una expresión a lo que vamos a realizar en lo emocional". De forma muy interesante, **A6** comenta: "Escribir es plasmar sobre un soporte aquello que me traspasa, emociona y duele también; aquellas vivencias hermosas que no quiero que se olviden y se pierdan en el tiempo. Estos comentarios nos recuerdan a McCormick Calkins cuando plantea que "la autoría tiene poco que ver con la creación de una obra y mucho que ver con ganar conciencia" (1994, p.285). Es decir, que es la experiencia de escribir o de haber escrito algo en algún momento lo que cambia al sujeto. Lo que importa es el proceso de construcción de aquellos escritos.

Por otro lado, una minoría relaciona el escribir desde un lugar "más racional" (**A7**). En concordancia, **A3** expresa: "yo representaría a la escritura como algo racional, que necesitás pensar y saber qué querés decir, con qué intención, para saber si escribís de manera formal o más coloquial según para quienes esté escribiendo". Lo que nos lleva a reflexionar sobre la perspectiva accional del discurso que plantea Austin, según la cual *decir es hacer*. O sea, que la interacción discursiva no es sólo qué se dice sino la *fuerza*<sup>21</sup> con que se lo dice y el efecto que provoca en el interlocutor, y que el contexto: "la ocasión en que una expresión se emite" (2008, p.144) delimita el sentido del discurso.

En la respuesta de **A3** vemos cómo tiene presente la fuerza de sus palabras, es decir, qué quiere hacer con lo que dice ya que mide su discurso e intenciones en base al lector a quien se dirige, más que en permitirse escribir libremente. Sumado a ello, **A10** comenta: "Para mí el escribir es una forma de

---

<sup>20</sup> Recordamos, Fernández (2009) la define como el proceso y el acto de producción de sentidos y al reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción.

<sup>21</sup> Austin denomina la fuerza del enunciado, al cómo se dice lo que se dice: acto ilocucionario.

comunicar coherente, ordenada, reflexiva. Porque a diferencia de la oralidad nos interpela a re-leernos, re-pensarnos, reviendo si verdaderamente estamos transmitiendo lo que pretendemos, si somos claros, si es comprensible para el destinatario a quién va dirigido”. Lo cual vuelve a remitirnos a los planteos de Austin, ahora en relación al acto perlocucionario, es decir, a las consecuencias que sus palabras pueden generar en el destinatario. Es decir, que, al contrario de la oralidad, **A10** encuentra en su escritura la posibilidad de anticiparse a los efectos -deseados o no- del discurso. A lo que agrega: “Siento que el escribir es algo profundo donde uno puede dejar su huella con su forma de pensar, de sentir. No considero al escribir algo porque sí, sino que uno piensa qué quiere decir, comunicar, para quién es el mensaje”. Lo cual nos resulta sumamente interesante ya que vincula una idea de orden, coherencia, comunicación y racionalidad con otra, particularmente discordante, de profundidad, sentir, reflexión y huella. Este último término, nos habla de una apropiación de las palabras en el discurso y cómo **A10** busca aparecer en lo que escribe, como si eso fuese controlable.

En relación a estos relatos, Barthes (2009) nos plantea que la escritura constituye una experiencia de exceso y de desborde, donde las palabras dicen más de lo que dicen, y donde no existe una verdad objetiva o subjetiva. Es decir, así como no podemos controlar el impacto en el otro con lo que decimos, tampoco podemos evitar plasmar nuestra subjetividad en la escritura. De modo que, ese intento por ser ‘racional y objetivo’ de los participantes también deja entrever huellas de sí mismos.

Hacemos una pausa y reflexionamos acerca de la diferencia entre el *tener que* y el *deber* [escribir], opuestos al *poder* [escribir], ya que los primeros colocan al sujeto en posición de deuda. En cambio, el poder [escribir] ayuda a conectarlo con la autoría. (Cfr. Fernández, 2005, p.176). En lo relatado por **A10** y **A3** denotamos un tener que escribir -algo formal o más coloquial- y deber hacerlo de cierta manera, ordenada y coherente, según para quién están escribiendo. Sin embargo, nos encontramos con más comentarios en los que la escritura es concebida desde el *poder escribir*, ya que los participantes la describen como ese espacio de posibilidad, donde se ponen en juego expresiones personales subjetivas. Participantes como **A12**, **A11**, **A4** al recordar sus escrituras, se posicionan como quienes se dedican a jugar con ella, a soltarse, a ser libre. **A12**: “escribir es expresión, enseñanzas, visualizar sentimientos, emociones,

conocimientos, historias”; **A11**: “Escribir es conocernos, conocer y darnos a conocer”.

En relación con estos últimos comentarios, retomamos la idea de **A10** acerca de *dejar una huella de sí* en su escritura, es decir, “inscribirse en lo que se escribe” (Fernández, 1997, 5). Este punto implica poner el cuerpo a lo escrito, prestar su forma al papel, de allí que se manifiesta la subjetividad al momento de escribir. Porque surgen huellas identitarias que se construyen y reconstruyen espontáneamente al momento de escribir, por más que quien escribe crea que lo está haciendo de forma ‘objetiva’, es decir, escribir creyendo que puede controlar o separarse de lo que escribe. Ello sería una concepción ficticia, ya que siempre estamos ahí, haciendo evidencia de la subjetividad. Posicionarnos desde esta premisa supone pensar que cuando el sujeto escritor escribe, lo hace desde su historia. Aquí yace la importancia que le dimos en nuestra investigación a espacios para que los participantes puedan historizar sus aprendizajes, como expresa **A8**: La escritura es historia, es la posibilidad de dejar plasmado el conocimiento y lo que permite luego seguir ampliando ese conocimiento.

Esto nos llevó a pensar que las funcionaron como una intervención<sup>22</sup> que les implicó a los participantes construir un pasado -de sus experiencias de aprendizaje- y reconocerse en ese pasado. Fueron los autobiógrafos de sus trayectorias. De este modo recordar y aprender se entrelazan y, como afirma Fernández (2005), todo espacio es gestador de obras de arte y devuelve a sus autores espacios de autoría.

En relación a lo desarrollado, consideramos imprescindible destacar la complejidad de la escritura. Ya sea que los participantes la describan como una mera forma de comunicar o como un espacio que les permite conectar con sus sentires, en su mayoría resaltan la importancia de la misma. En palabras de **A9**: “Es una actividad intelectual importante y enriquecedora”; también **A7** expresa: “creo que es una tarea *humana* fundamental”. Este anteúltimo término nos resulta particularmente interesante ya que coincide con nuestro entendimiento de la escritura, como un entramado en el que coexisten ambas posibilidades: el lado movilizante de la misma, que plasma la subjetividad; y aquel lado ‘racional’ que organiza y muestra que la escritura tiene sus formas y reglas.

---

<sup>22</sup> Fernández (2009, p. 57) plantea que intervenir es venir entre. Entre quien interviene y el otro.

En base a lo expuesto y a la amplia diversidad de perspectivas encontradas sobre qué es escribir, entendemos por tal un objeto complejo, producto de una construcción social y evidencia de una identidad cultural compartida. Es por esto que la conceptualizamos ante todo como un “proceso humano y humanizante”. De este modo, hablamos de la escritura en un constante devenir, que nos sorprende con sus mutaciones según cómo nos atraviere y según de qué experiencia se trate. Hacemos escritura a la par que la escritura hace con nosotros y en nosotros, la usamos y nos usa. Nos permite una experiencia de exceso y de desborde, da lugar a lo inimaginable, a la identidad y la pertenencia, al enriquecimiento subjetivo.

En este sentido es tanto un canal de transformación como una marca de sabiduría y ciudadanía, pues al vivir en una sociedad letrada aprender a escribir (y leer) es una puerta para participar en este mundo sociocultural. Mundo en el que nos desenvolvemos y del cual formamos parte, tomando del mismo, entre otras cosas, su invitación a la escritura y a la tecnología. Entonces, llegados a este punto cabe preguntarnos *¿qué vínculo sostiene hoy esta generación con las TIC y con la escritura?*

Pese a que todos los objetos presentados fueron reconocidos por los participantes, la mayoría coincide en no vincularse con la TIC: *tablet*. En cuanto al resto de las TIC, podemos reconocer desde los relatos de esta generación, dos tipos de vínculos.

El primero de ellos y más mencionado, refiere a lo laboral, mediante la computadora, notebook o celular. En otros casos se menciona el uso de agendas y biromes también con vínculo laboral, aunque en su mayoría éstos son elegidos para uso personal. Así es el caso de **A6**: “El 100% de mi día es escritura, ya que me desempeño como Docente/ Secretaria. Sobre cuadernillos para tomar notas, las urgencias; y los trámites sobre PC o notebook”. Un caso similar es **A4**, que también es docente y comenta: “escribo todo el tiempo a nivel laboral, las clases virtuales [...], los exámenes”. De forma similar, **A2** cuenta que actualmente usa mayormente “el CPU porque es más bien laboral”, aunque agrega: “mis anotaciones personales son todas en papel”. En estos relatos, observamos cómo los participantes separan la escritura entre su uso laboral y el personal, casi como una propia diferenciación del rol que les demanda cada una. Es decir, inferimos que la diferenciación que mencionan tiene que ver con la posición subjetiva que ellos toman al escribir en cada caso y no con la escritura en sí, puesto que

entendemos la misma en su complejidad, y dichas posibilidades de la escritura como dos caras de una misma moneda, imposibles de existir la una sin la otra.

También están quienes dicen que su escritura actualmente es meramente laboral pero no explican sobre qué objeto lo hacen; y quienes cuentan que escriben poco, **A1**: “sólo en agendas, los detalles del mes, como ayuda memoria”.

Por otro lado, quienes reconocen el vínculo diario y cotidiano con el celular, como medio de comunicación o entretenimiento. Por ejemplo, varios coinciden en escribir poco y “sólo por compu o *Whatsapp*” (**A4**) debido a que “es más práctico” (**A11**). Esto nos lleva a pensar en ciertos cambios que han traído las TIC a la sociedad, como lo son los modos de relaciones interpersonales.

Sin embargo, muchos resaltan la preferencia por escribir con lápiz y papel para lo ‘personal’. Como relata **A11**: “utilizo la escritura de puño y letra de manera frecuente”. Con lo que **A6** coincide ya que le “resulta placentero y práctico”. Con este recorrido podemos inferir que actualmente esta generación se representa en la escritura a través de estos tres elementos: celular, computadora, lápizpapel.

A diferencia de los recuerdos de su infancia, en el presente son pocos los adultos que mencionan a la escritura como un espacio de autoría, de creatividad, de disfrute personal. Como manifiesta **A11**: “De forma recreativa ya no, salvo que haya cumpleaños o eventos”.

En cuanto a la frecuencia con la que realizan escrituras, en general indican que es cotidiana. Ya sea por motivo laboral y formación profesional como **A9**: “escribí una tesis, artículos, reseñas y ponencias para congresos”; o por socializar, como **A8** que escribe “en redes sociales y transcribo recetas.”

De forma similar a como ocurre con las concepciones que esta generación sostiene sobre la escritura (racional y personal) notamos que son varios los adultos que hacen también una división en cuanto al vínculo que sostienen con la escritura. Por un lado, mencionan la escritura laboral desde un vínculo profesional y asociada en su mayoría a las TIC. Y por otro lado, la escritura de ‘motivo personal’ vinculada mayormente al lápiz y papel -o agendas-. Nos resulta llamativo que los objetos con que relacionan las escrituras para sí sean los mismos con los que recordaban sus escrituras placenteras de la infancia, casi como haciendo una unión a esa *huella* que dejaron esos elementos y esas experiencias de escritura en ellos.

A modo de cierre y en relación a lo que venimos analizando sobre la complejidad de la escritura, consideramos que estos modos de vincularse con la misma y con las TIC nos demuestran la variedad de superficies en la que podemos realizar escrituras. Más allá de las características del vínculo con cada objeto, la escritura siempre atraviesa y posiciona al sujeto escribiente de una manera particular y única. De este modo, nos cuestionamos: *¿realmente los participantes escriben menos que antes como expresan? ¿o será que, al contrario, nos estamos enfrentando a una escritura en continuo?*

Para que los *Baby Boomers* puedan expresar qué les ha generado, en tanto subjetividad aprendiente, el avance de las TIC les presentamos a los participantes dos situaciones hipotéticas, de las cuales inferimos dos posiciones subjetivas diferentes: “escribir para mí” y “escribir para otro”.

En lo que se refiere a la primera situación planteada: “lista de supermercado”, la escritura es para ellos mismos. En su mayoría eligen “papel y birome, porque es cómodo” (A7). Aunque hay quienes lo hacen en el celular “porque es más práctico” (A1).

Mientras que en la segunda situación: el escribir para otro (un amigo), prefieren mayoritariamente *Whatsapp* o mail “en celular, por ser el medio de comunicación más rápido e inmediato” (A9). Los motivos varían entre facilidad, practicidad o porque como expresa A13: “nunca me gustó mucho mi letra y me canso rápido al escribir a mano”.

De manera que, lo que nos dicen los participantes nos lleva a pensar en palabras de Levin (2009), cuando reflexiona acerca de la escritura como sigue:

“la escritura se impone al efecto del impacto, como resistencia a la infección de un microorganismo que nos lleva a encerrarnos y defendernos del afuera, en tanto él expone la vulnerabilidad, la fragilidad corporal, relacional y social de la comunidad” (p.36).

En otras palabras, el escribir hace que dejemos una huella subjetiva, algo de nosotros, sobre el papel o sobre el archivo digital. Sin embargo, pareciera que esa huella que dejamos, esa exposición que hacemos es diferente al dejarla en una TIC, *¿estamos hablando, entonces, de dos circunstancias que nos posicionan e implican subjetivamente de modo diferente? ¿o será por las características propias de cada objeto? ¿o más complejo aún, por las*

*características del tiempo que nos demanda no sólo cada objeto como tal, sino el tiempo social y fugaz de multitasking?*

## 2. Centennials: los niños hoy

*La manera que un niño tiene -la única consistente- de aposentarse en un lugar es a través de las marcas que hace y deja en él.*

*El niño es un ser marcante, ser de marca, demarcado por las marcas que es capaz de escribir.*

**R. Rodulfo**

A continuación, describimos cualitativamente los modos característicos en que los niños de las diferentes instituciones que recorrimos, respondieron a las propuestas.

Observamos, en los distintos encuentros, que los niños conciben a la escritura como un aprendizaje y una tarea escolar. Ante la pregunta sobre cómo y con qué elementos la representan, nos encontramos con que los niños, en su mayoría, eligen hacerlo con lápiz y papel, mientras que pocos eligen celulares o computadoras. Inferimos que esa asociación está motivada en el contexto en el que se imaginan escribiendo. Siguiendo la lógica adulta, emparejan el celular o la computadora con la idea de vídeos o juegos y no con la escritura, pese a que reconocen que con ellos pueden escribir, como expresa **n5**: “Yo no lo uso para escribirle a nadie, yo lo uso para ver dibujitos”.

Esto también lo relacionamos con el hecho de que no todos tienen al alcance estos objetos, puesto que son los adultos quienes otorgan estos elementos, así como deciden cuándo y cuáles. Al decir ‘lógica adulta’ nos referimos al pensamiento que promulga la escuela y la sociedad de encerrar en el aula sólo ciertos elementos y dejar fuera a otros junto con el jugar. De este modo, al igual que los adultos, los niños parecen hacer una separación entre lo que es jugar y lo que es el acto de escribir, como algo del mundo de adultos que aún están aprendiendo.

En relación a los objetos culturales que le fueron presentados, la mayoría de los niños reconocen todos. A algunos les costó recordar el nombre de la pluma y de la máquina de escribir, pero afirmaban haberlos visto o escuchado sobre ellos. Enseguida se armaron debates, en los que se ayudaban a pensar juntos cómo nombrarlos. Ello llevó a que surgieran diversas historias y anécdotas de algún cuento o escena de su ámbito familiar o escolar. Comenzaremos plasmando algunos relatos sobre la máquina de escribir: **n7** “señor, ¿viste que de ésta hay una en la escuela? pero no la usamos, está en la biblioteca”. Si bien

estos niños nunca la han usado, infieren cómo sería su uso: “es por ahí que sale el papel” (n4). Otro niño explica: “es como una compu viejísima, tiene como el teclado de ésta (aludiendo a la tarjeta de la notebook) pero distinto.”

Por otro lado, ubicamos a los niños que la reconocen por haberla visto en ambientes familiares. Una participante, n15 nos cuenta que a ella le gusta mucho leer y escribir: “yo tengo [máquina de escribir] y escribí un cuento y lo hice libreta”. Notamos en su relato, la importancia de su autoría, e inferimos que dicha experiencia se constituyó como huella. Ella experimentó ser autora de un cuento en un objeto cultural que no solo existe desde hace muchos años y aún perdura, sino que tiene una gran carga emocional para muchos adultos. También, n17 cuenta que tiene una en su casa, pero que no vivió la experiencia de usarla “porque mi papá siempre me dice que me va comprar la cinta y nunca la compra” A lo que n16 coincide y explica: “mi amigo tiene una” pero no la ha usado “porque son re viejas y no anda”.

Los niños de jardín recurrieron a sus conocimientos y la relacionaron con una impresora. Así, n1 explica: “es un coso donde salen las fotos por ahí”. Por último, ubicamos a quienes no la reconocen, pero la asocian con algo muy antiguo: “es como de 1810” (n5). Acto seguido, n6 busca explicarle: “¿viste esas cosas viejas que hay un papel? ¿viste que hay letras? Bueno, vos tocabas una letra y el papel te salía y ahí se escribía”.

En conclusión, la máquina de escribir, TIC ahora en desuso, está asociada a una tecnología ‘muy vieja’ pero que han tenido la experiencia de haber visto alguna vez.

La pluma, a diferencia de la anterior, fue relacionada directamente en todos los grupos como “algo para arte” (n7), que inferimos es por su forma: de “pincel pero diferente” (n10), y por sus experiencias de haberla visto o usado en espacios de arte: “como acá<sup>23</sup>” (n6). Al preguntarles si consideraban que se podía escribir con la pluma, aparecieron relatos como: n11 “sí, porque podemos usarla para escribir o dibujar como un lápiz, pero el lápiz le sacas la punta con el sacapuntas y la pluma es como lo que usa la seño para los fibrones de la escuela (refiriéndose a la tinta)”.

En esta experiencia observamos cómo los niños miraron con ojos de extranjeros algunos de los objetos: la máquina de escribir; la pluma; la

---

<sup>23</sup> Los niños de ese grupo se encontraban esa tarde en la hora escolar de ‘Artes Plásticas’.



computadora de escritorio: **n3**: “yo le decía monitor y mamá me decía que es CPU”; el celular con tapita **n17**: “esto es indestructible”; **n4**: “yo tengo uno, pero lo uso para jugar, no funciona”; **n15**: “en esos sólo se puede llamar, no sé si se puede escribir”. Nos resultó interesante cómo encontraron en eso que ellos nombran viejo, algo nuevo, algo que los sorprende, los desafía a conocer, a debatir, incluso acompañaron cada imagen con alguna historia personal, o de algún familiar. Lo que nos demuestra cómo los niños se interesan y se preguntan por el mundo que los rodea.

En cuanto a las TIC actuales (celular táctil, notebook y tablet) fueron reconocidas en su totalidad. Si bien, como decíamos antes, la mayoría no cuenta con alguna de ellas propias, las comparten con hermanos mayores u otros adultos que se las prestan (sólo dos niñas expresan tener celular). Todos los participantes enlazan estos objetos con ver videos o jugar juegos.

En esta generación distinguimos dos concepciones acerca de los roles que les otorgan a los dispositivos tecnológicos, de los cuales sólo son partícipes de uno. Estos son: para jugar y para trabajar.

Por un lado, y como mencionamos anteriormente, representan las TIC con la idea de juego. Podríamos decir que el jugar al que refieren es propio de esta generación define su vínculo con las tecnologías. Por otro lado, las representan como herramienta de trabajo, debido a que narran que diferentes adultos principalmente sus padres- las utilizan para trabajar. Por ejemplo, **n17**: “mi papá tiene una en el trabajo”; **n13**: “mi mamá es pastelera y organiza algunas cosas ahí, en la tablet” agregando que ella la usa para entretenerse cuando va al restaurante de su padre. Si bien en estas situaciones ellos no son los usuarios de las TIC, reconocen que el vínculo con ellas es laboral dentro de esos contextos, por lo que indirectamente se ven atravesados por éstas.

Por su parte, la notebook fue reconocida por muchos como “la compu de zoom”, recuerdo que quedó arraigado -en estos niños en particular- tras las clases virtuales durante la pandemia de 2020-2021. En cuanto al celular, estos niños cuentan que sus familiares (padres, hermanos, tíos y abuelos) tienen uno y a veces lo usan, “mi mamá me lo presta para cuando estoy molesta” (**n2**). Esto nos muestra que en los contextos más cercanos que rodean a los niños, las TIC están presentes. Sólo **n15** comenta que no utiliza dispositivos tecnológicos porque “en mi casa es ‘cero pantallas’”.

En cuanto al uso que hacen del celular, tablet o netbook estos *Centennials* coinciden en que se trata de entretenimiento: “la uso para no aburrirme” (**n13**). Sumado a ello, en general, no las relacionan directamente como un espacio donde escribir: “yo juego o miro videos” (**n9**). Sin embargo, reconocen que en ese uso suele siempre haber escritura, ya sea al buscar algo o enviar mensajes: “yo a mis abuelos les mando *Whatsapp*” (**n6**).

En relación a lo anterior, pasaremos a analizar lo que los niños dicen sobre la escritura y su aprendizaje. Como parte del encuentro con esta generación, les pedimos a los niños que nos muestren sobre una hoja en blanco cómo escriben ahora, cómo lo hacían antes y cómo creen que lo harán en un futuro. La intención de esta propuesta fue observar las producciones de los niños -o ausencia de ellas-. Para así, a partir de allí, esbozar las concepciones de la escritura que ponen de manifiesto, así como también brindarles la posibilidad de historizar su proceso de aprendizaje e imaginarlo a futuro. Es decir, reflexionar sobre sus cambios, avances y errores, como pasos en su trayectoria de aprendizaje.

Nos pareció sumamente importante interpretar como dato no a la hoja producida por los niños, sino a la intención, el proceso mismo de producción, el producto terminado y la interpretación que resulta una vez que el producto está terminado según su punto de vista (Cfr. Ferreiro, 1999). De este modo, y desde una escucha y observación activa, acompañamos a cada niño al contar su historia sobre su aprendizaje de la escritura.

Esta propuesta de escritura libre, resultó como una especie de espejo de dos caras, en el que vieron reflejados, por un lado: su escritura en el pasado, y por otro: la que se imaginan haciendo en un futuro.

En ese paralelismo que vieron entre su escritura actual y la pasada, reconocen que para escribir se ponen en juego trazos motores y autocorrecciones: **n6** “así me salía -realiza una escritura presilábica- me faltaba una letra”; **n2**: “yo me acuerdo que antes hacía la A al revés ¿viste que es así? [muestra A] y para mí, no sé por qué, era así [muestra ∇]”. Es decir, pueden reconocer sus avances en el mundo de la escritura, desde la parte gráfica, el tamaño y el tipo de su letra, su motricidad para manejar el lápiz y su mano hábil: **n1** “a veces agarraba el lápiz así (lo sostiene con el puño)”; **n4**: “yo usaba las dos manos”; **n13**: “antes escribía con esta<sup>24</sup> mano”; **n11**: “era re grande mi letra,

---

<sup>24</sup> La niña en cuestión se refiere a su mano derecha pese a que es zurda.

ocupaba muchos renglones”; **n17**: “yo escribía como todo re mal”; “¿puedo borrarlo? porque lo hacía muy mal” (**n13**). Estos últimos comentarios nos llevan a cuestionarnos *¿qué es escribir mal? ¿por qué creemos, desde tan temprana edad, que el error es algo malo? Sabemos que se trata de un aprendizaje, que nadie nace sabiendo, sino que cada uno escribe lo que puede y desde lo que sabe en un momento particular. El error es parte fundamental en ese proceso, entonces ¿qué es aprender a escribir?*

En palabras de Fernández (2009, p.44): “aprender es apropiarse del lenguaje; es historizarse, recordar el pasado para despertarse al futuro; es dejarse sorprender por lo ya conocido. Aprender es reconocerse, admitirse. Creer y crear”. Así, vemos el aprendizaje de la escritura como un proceso fluido que progresa y en donde los niños ensayan sus diversas hipótesis.

En relación a ello, presentamos las reflexiones que narraron los niños sobre las posibilidades que les ha brindado aprehender a escribir: “nosotros antes, en 1er grado, copiábamos y en 2do ya estamos ahí estudiando y agregando números grandes” (**n6**); “yo en salita de 5 escribía MAMA Y PAPA y ahora me salen más palabras” (**n10**). Varios acompañaban con risas sus relatos, ya que la propuesta los llevó a reconocerse aprendientes de la escritura y dueños de ese aprendizaje observando sus cambios y sin vergüenza de sus primeros errores. Una de las participantes incluso pudo hacer una comparación sobre su aprendizaje relacionando dos objetos culturales, papel y lápiz vs. celular: **n14** “y a mí me tardó un año! fue básicamente con la ayuda y el esfuerzo, aprendí más rápido con el celu que con el lápiz.” Teniendo en cuenta este recorrido de análisis, vinculamos lo expuesto a que todo relato implica un narrar(se), en el sentido de “tomar una distancia, mirarse, posicionarse diferente, reconocer cambios, interrupciones, continuidades, procesos” (Nicastro y Greco, 2012, p.63).

También, reconocen diversas personas, tanto del contexto escolar como del familiar, que les han enseñado y enseñan a escribir. Por ejemplo, **n3**: “mi papá y mi mamá me enseñaron”; **n6**: “la señorita me enseña”; **n4**: “mi papá me enseña, a veces me hace hacer la lista del supermercado”. Esto nos trae a cuenta los conceptos enseñante y aprendiente de Fernández (2000), entendidos como posiciones subjetivas en relación con el conocimiento. Tales posicionamientos pueden ser simultáneos y estables y están presentes en todo vínculo (padre-hijo, amigo-amigo, alumno-profesor).

Por último, observamos cómo los niños más pequeños -de 5 y 6 años- relacionan la escritura con el dibujo, un indicador que a su edad es propio de ese aprendizaje. Ya que, constructivamente, se encuentran en ese momento en que 'para que diga algo' la escritura debe estar acompañada de la imagen-dibujo. Momento que Vigotsky (1979) llamó metafóricamente la "prehistoria" de la escritura en los niños, es decir, aquella etapa anterior a la adquisición de las formas convencionales de escribir propias de cada cultura. En relación al mismo, **n5** comenta: "yo ahora estoy dibujando más bien, más prolijo, pero antes dibujaba así (muestra su hoja) todo rayoneado". Por su parte, observamos en las producciones de los niños más grandes, que recurren al dibujo para llenar la hoja con algo seguro que saben hacer. Lo cual, inferimos, es la estrategia que implementan ante la inseguridad de que su escritura 'esté mal' o ante el 'vacío' de la hoja.

Siguiendo con la metáfora del espejo de dos caras, al redirigir la mirada hacia su reflejo a futuro, la totalidad de los niños responden que tienen ganas de seguir aprendiendo sobre la escritura. En cuanto a cómo creen que van a escribir, algunos se imaginan haciéndolo como sus familiares: "en cursiva y más rápido como mi hermana" (**n14**). Otros hacen una comparación con su escritura actual: "vamos aprender otras palabras y nos va a salir mejor" (**n11**); "yo estoy aprendiendo todavía, tan bien no me sale" (**n13**). Por su parte los niños mayores se encuentran transitando ese futuro que los más chicos imaginan y se están animando a nuevos desafíos con la escritura: "a mí ya me presentaron la cursiva, la más linda que sé es ésta [escribe: e] (**n6**). Curiosamente, **n8** problematiza la situación y resuelve con qué escribiría: "con lápiz, porque con birome no podés borrar, [y] a veces nos equivocamos".

Si bien se trataba de una propuesta de escritura libre, en las tres instancias nos encontramos con preguntas como: "¿y qué escribimos? ¿puedo poner mi nombre?" Esto puede deberse tanto a la importancia de esa escritura, como también al miedo al error, o a la inseguridad de la hoja en blanco, o incluso al desconocimiento de qué subyace a la consigna. Por lo que les ofrecimos a todos un disparador: su nombre propio. Luego se sumaban otras preguntas: "¿puedo escribir mi apellido también? ¿se puede borrar? ¿me lo puedo quedar yo? ¿se puede dibujar? ¿con qué letra escribo? ¿escribo en cualquier parte? ¿se lo tienen que llevar?" Interrogantes que nos dieron pie a reflexionar, como mencionamos en el apartado de los *Baby Boomers*, en el peso que genera escribir 'para un

otro'. Es decir, aunque en ningún momento se hizo referencia a que nuestra labor sería evaluarlos, podemos inferir que ellos asumieron que por ser mayores y proponerles escribir íbamos a calificar sus producciones.

En relación a lo anterior, esta situación de escritura les requería un cierto posicionamiento para plasmar una huella de pensamiento. Cantú (2013) menciona dos posiciones subjetivas para pensar las producciones escritas en el ámbito clínico: el copista y el escritor. La primera parte de lo ya escrito, buscando ocultar su subjetividad en una escritura que no es producción sino reproducción de un modelo ya escrito por otro. La segunda, a diferencia del copista, produce enunciados autónomos desde el propio saber.

En su mayoría sólo escribieron su nombre, otros agregaron su apellido, y sólo **n13** escribió también 'papá y mamá'. Esto demuestra que, al dejar una marca en el papel, los sujetos sienten que dejan allí algo de sí. Ante la inseguridad que eso genera, vemos que varios niños se refugian en distintas estrategias para atenuar ese momento. Una de ellas es el dibujo (mencionado en párrafos anteriores); y la otra estrategia que observamos es contar con el apoyo de un Otro, es decir, escribir con el o la compañero/a de al lado. Relacionamos esto último con la búsqueda de un modelo que les dé la seguridad para dejar algo escrito en el papel, tal como solicita **n3**: "yo necesito mi cartel".

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a inferir que quizás la situación presentada fue interpretada como una instancia evaluativa, que los llevó a hacer un 'recorte' sobre sus propios saberes, resolviendo centrar sus esfuerzos en el 'escribir correctamente'. Sumado a ello, es comprensible que sobre que es muy difícil escribir 'algo' sin tener un disparador sobre el qué escribir, más difícil aún se hace si sus recursos están concentrados en 'hacerlo bien'.

O también, ello puede tener que ver con que quizás no es frecuente para estos niños escribir libremente o de forma autónoma, en vistas de lo que implica subjetivamente tener que dejar una huella propia en una hoja para otro. Hacemos una pausa para reflexionar sobre ello: si los niños vivenciaran más seguido el escribir libremente, escribirían las cosas más inesperadas. Hacemos este análisis ya que creemos que así se dispararían los límites y escribirían sobre lo que piensan y sienten, sobre lo que saben y ven, con la misma frescura con que piensan y sienten, con la misma curiosidad con que saben y ven. A su vez, lo harían con la misma espontaneidad con que se expresan y comunican, que, en concordancia con lo sucedido en los encuentros, sobrepasa lo que producen en

papel. Esto nos trae a cuenta el concepto de autofiguración que tomamos de Molloy (2001). El mismo refiere a la imagen que el sujeto escribiente tiene de sí y que desea proyectar, o que el público le exige. Es decir, las percepciones del yo que dan forma a su texto.

Continuando con el análisis de los datos obtenido y con el objetivo de escuchar la opinión y consejo de los *Centennials*, posicionados como enseñantes, les presentamos una situación hipotética en la que 'Berta' -una señora de la generación de *Baby Boomers*- necesitaba ayuda para aprender a escribir con un celular y así charlar con sus nietos.

Nos encontramos con que casi la totalidad de los niños expresó no saber cómo ayudar a la señora. Ante ello podemos suponer algunos motivos, pero ninguna certeza, quizás les resulte muy abstracto imaginarse la situación o quizás les resulte complejo posicionarse desde el rol de enseñante. Sólo un par de niños (en grupos diferentes) pudieron explicar cómo lo harían:

Por un lado, **n12** dice: "ella tiene que imaginarse que escribe en un cuaderno con lápiz, pero en el celular, viste que hay muchas letras, entonces ella tiene que apretar las letras. piensa una palabra y así la escribe". Por otro lado, **n14** comienza cuestionando "¿ella sabe escribir?" y al responderle que sí, agrega: "bueno entonces puede aprender, sino va apretar cualquier letra, yo algunas cosas no las sé escribir y me confundo".

En los dos relatos los niños coinciden en que, si Berta ya sabe escribir manualmente, podría hacerlo en el celular. Lo que relacionamos a lo planteado por Rando (2015, p.19): "cualquier persona que sepa cómo escribir una letra, puede escribirla de varias formas: en mayúsculas, en letra tipo cursiva o manuscrita, en una pizarra, con teclado de ordenador o de móvil, etc."

Tanto aquello que los niños pudieron decirnos como lo que no, nos dio pie a reflexionar. Inferimos que los que sí respondieron, se desenvuelven en la escritura y ello les permite capturar características del lenguaje -oral y escrito- en el papel o en un dispositivo tecnológico, como en este caso el celular. Es decir, desplazan sus esfuerzos de aprendizaje hacia nuevos focos. En cuanto a quienes no respondieron nos preguntamos: *¿puede un niño imaginarse a sí mismos resolviendo un problema adulto sobre el universo letrado cuando aún no manejan?* Quizás esa es la cuestión: aún están en proceso de aprendizaje y poder pensar(se) e imaginar(se) en tal situación les demanda un esfuerzo extra de abstraerse de la situación real actual.

3. En el entre de lo que ha sido y lo que viene siendo.

*Cuando el sujeto renuncia o se le impide ser autor de su historia, la primera consecuencia de esta mutilación se manifiesta en la rigidez de su modalidad de aprendizaje. No sólo, ni principalmente, deja de transformar el mundo, sino que a su vez abandona la tarea humanizante de transformarse a él mismo.*

**A. Fernandez**

Luego de un recorrido específico por cada generación, es momento de comparar entre ambas, el proceso de aprendizaje de la escritura en vinculación con diversas TIC e inventos tecnológicos. Para luego adentrarnos al análisis de las continuidades y cambios en el salto de una a otra generación.

En el transcurso del análisis nos fueron surgiendo interrogantes como *¿sólo hay desencuentro entre estas generaciones? ¿o es posible encontrar puntos en común? ¿Qué concepciones tiene cada generación sobre la otra?*

A continuación, presentamos las comparaciones encontradas entre las dos generaciones respecto al aprendizaje de la escritura y su relación con las TIC.

En cuanto a diferencias generacionales, podríamos decir que la mayor de ellas radica en la disponibilidad y presencia de tal o cual objeto, tanto mediando el aprendizaje de la escritura como para escribir a diario. Por parte de los *Baby Boomers*, en la reconstrucción de recuerdos son grandes protagonistas la máquina de escribir y la pluma, así como también las hojas, el lápiz y la birome, incluso dan gran lugar al piso, piedras y carbón.

Por parte de los *Centennials*, en cambio, la TIC máquina de escribir y el invento tecnológico pluma no forman parte del proceso de aprender a escribir, aunque algunos los hayan usado alguna vez. Sin embargo, se podría decir que esos objetos fueron reemplazados por nuevas TIC como la notebook, el celular y la tablet aunque los niños sólo las conciben como superficies de escritura para los adultos (para ellos son dispositivos de entretenimiento y juego). Incluso podemos decir que cuentan con una mayor oferta de recursos didácticos en el mercado. En palabras de **A12**: “creo que lo que cambian son las herramientas disponibles para cada sector social de la población, no las formas de escribir.” Argumenta entonces, que: “es en el juego donde se siguen aprendiendo los primeros trazos, con celular o con fibra en papel, piso o pared”.

Los datos recolectados por ambos grupos generacionales también nos demuestran que lo que cambia no son sólo las TIC, sino también adónde se hace uso de cada una de ellas, el contexto. En relación a ello, recordamos que los adultos relataron hacer uso de los inventos tecnológicos disponibles en su época

dentro de la institución escolar. Mientras que los tres grupos de niños coinciden en que no las utilizan en ese contexto, pero sí en escenarios extraescolares: “yo tengo una [tablet] en mi casa. En la escuela no, porque no hay esas cosas.” (n6). Esto da cuenta que, para esta determinada muestra poblacional, las TIC actuales no están incluidas dentro de la práctica escolar inicial, al contrario de la máquina de escribir que era la TIC usada mayormente dentro de la escuela en la época en que los *Baby Boomers* eran niños.

Otro punto de discrepancia entre ambas generaciones tiene que ver con la caligrafía al escribir. Notamos que la generación de los *Baby Boomers* recuerda fuertemente la precisión y prolijidad: “La señorita nos hacía practicar el espiral, [...] promoviendo el ablande de los trazos” (A9). Incluso, desde sus concepciones sobre los *Centennials* consideran ésta una de las mayores diferencias generacionales: “la escritura se ha deformado un poco [...] los chicos escriben en imprenta por mucho tiempo y tardan en cambiar a cursiva, que inclusive no es clara” (A8). Por su parte, A11 expresa que: “acá está la ‘brecha generacional’, las lógicas narrativas multimediales demandan dinámicas diferentes a la escritura de puño y letra, las actuales son acotadas”. Este último comentario nos invita a pensar: *¿es el instrumento lo que cambia las lógicas narrativas? ¿o es el impacto subjetivo de los mismos en las nuevas generaciones lo que hace que haya otros modos de concebir esa narrativa?*

Reflexionando al respecto, si consideramos que el universo tecnológico trae consigo otras concepciones sobre la espera, la imagen y lo inmediato, quizás ello sea lo que cambia los modos de narrar. Entonces, nos cuestionamos *¿pueden los aprendizajes de cada sujeto reducirse a un supuesto común a toda su generación?*

En cuanto a puntos en común entre las generaciones, observamos principalmente la concepción sobre la escritura como un aprendizaje escolar que involucra lápiz y papel. En lo que respecta al lugar que ocupa el placer por escribir, notamos que la mayoría de los *Baby Boomers* describen su escritura actual con finalidad profesional. En cambio, recuerdan gran variedad de experiencias de escritura puramente por disfrute en su infancia, pero solo unos pocos relatan que hoy en día continúan escribiendo desde el placer. En el caso de los *Centennials*, si bien en su mayoría no se detienen a reflexionar el por qué les gusta escribir, inferimos que su placer está relacionado al asombro que trae



el descubrimiento y la experimentación en la construcción de este sistema que están aprendiendo.

En lo que respecta a las TIC, lo que expresan los *Centennials* sobre los adultos presentes en sus contextos coincide con lo que relatan los *Baby Boomers*, esto es: que forman parte de su vida diaria, tanto para trabajo, entretenimiento y comunicación. Como comenta **A8**: “[escribo] en el celular, es lo que tengo más a mano”. Incluso quienes hacen mención de haber tenido una oposición inicial, hoy no pueden dejar de usarlas. Tal es el caso de **A11**: “al celular [...] le tuve mucha resistencia, hasta que me migraron al mismo y después no pude dejarlo, se convirtió en una extensión de la vida misma, todo en ese aparatejo”. Lo que nos lleva a reflexionar acerca de las transformaciones socioculturales, que inevitablemente nos atraviesan -pues somos parte de esa cultura social-. Esto lleva a resignificaciones y nuevos aprendizajes, desterritorializaciones y reterritorializaciones, a deconstrucciones y nuevas construcciones, en las trayectorias de los sujetos. En relación a ello, Nicastro y Greco (2012) dicen que en las trayectorias, los sujetos reciben un legado de conocimientos, “modos de hacer, culturas, que transforman, ‘re-tocan’, modifican, puesto que [...] lo recibido requiere de ser modificado para que cada uno pueda inscribirse en las vicisitudes de la vida que le toca vivir” (p. 48).

Nos resulta casi irónico, sin embargo, cómo los *Baby Boomers* resaltan la importancia de la escritura con papel y lápiz, trayendo a cuenta la nostalgia que sienten por ellos. Pero, contrariamente, expresan que para escribir hoy en día, ya sea para lo laboral o lo personal, utilizan mayoritariamente las TIC. Mientras que los *Centennials*, si bien son los primeros en elegir las TIC y quisieran poder tenerlas más a su alcance, hacen mayor uso de la escritura con lápiz y papel. Ironía que nos lleva a pensar en el ‘hacer uso de’ y ‘ser usado por’. Es decir, *¿en qué medida somos quienes usan las TIC o lápiz y papel, y qué tanto somos nosotros los usados por éstos?*

Como último objetivo específico buscamos analizar las continuidades y los cambios entre las formas de concebir, interpretar y acceder a la escritura de ambas generaciones. Para lo cual le consultamos a la generación *Baby Boomers* qué piensa sobre el aprendizaje de la escritura en su generación y en la actual. Sus respuestas fueron variadas, por lo que las agrupamos como sigue:

En primer lugar, están quienes separan el método de enseñanza utilizado en la escuela de lo que el contexto familiar de cada niño ofrece. Según **A3** “los modos son distintos pero la manera de aprender a escribir es la misma”. Con lo que coincide **A11** y agrega que “por fuera de la escuela el vínculo con la lectoescritura sí cambió. Hay videojuegos educativos, canciones, dinámicas que antes no existían, vehiculizando esta práctica tan estandarizada”. Por su parte, **A9** coincide en el cambio visible en el hogar, pero difiere en la prevalencia de uno u otro “tal vez la escritura y el dibujo no aparezcan tanto como entretenimientos como antes, creo que perdieron peso frente a la tele, las tablets y el celu.” Lo relatado por estos participantes concuerda con las experiencias narradas por los niños en cuanto al uso de lápiz, papel y TIC dentro de la escuela y fuera de ella.

En segundo lugar, están quienes consideran que la escritura avanzó junto a las TIC entendiendo ésto como un cambio humanizante:

**A10:** “Todos son [tecnologías] ya que cuando surgieron tenían como objetivo mejorar la herramienta vigente para facilitar la vida en general de la humanidad”. A lo que **A3** agrega: “han ido evolucionando ¡así como lo hacemos nosotros! Recursos tecnológicos que nos atravesaron o atraviesan como sociedad”

Por último, están quienes consideran que el aprendizaje de hoy en día es diferente y mejor, debido a la gran cantidad de recursos didácticos que acompañan los aprendizajes, pero que “la diferencia radica en cómo se los acercan y cómo se apropian de éstos materiales” (**A6**). Tal como expresa **A9**: “hoy no se aprende de la misma manera, es mucho mejor, si el niño tiene un gran docente y apoyo familiar aprende todo, antes era uno y las ganas de aprender”.

Vemos aquí muchas posturas con tantas similitudes como diferencias, pero todas comprensibles, pues son las concepciones de cada participante. En los relatos está claro cómo cada uno diferencia el antes del ahora, así como también traen a cuenta objetos culturales de una y otra generación. Por ello, consideramos al contexto y la cultura como importantes ejes de análisis, debido a que creemos que atraviesan a todo proceso de aprendizaje -de la escritura en este caso-, como así también al sujeto aprendiente. En relación a lo expuesto **A7** expresa: “hoy hay otras implementaciones. No creo que todo lo de antes fue malo ni que todo lo de ahora es bueno.”

Teniendo en cuenta el avanzado devenir de las tecnologías y, por ende, la amplia variedad de objetos culturales, nos resulta interesante encontrar como punto en común entre ambas generaciones: el protagonismo del lápiz. Como expresa **A12**: “En la escuela, todos tienen lápiz y papel para el comienzo formal del proceso de escritura.” Ese dato nos resulta clave en cuanto a las continuidades, ya que para ambas generaciones el mismo ha sido infaltable en el proceso de aprender a escribir. Esto a su vez nos hace pensar en lo que implica poner el cuerpo en movimiento para realizar trazos, es decir, entrelazar el cuerpo desde su faceta de las percepciones y los sentidos con aquella de la cultura y lo social, en un ida y vuelta que nos permite jugar, expresar, experimentar y aprender, dejando siempre algo de sí en esa marca. Por ello nos preguntamos: *¿puede hoy la pantalla constituirse como otro escenario en el cual dejar dichos trazos?*

Entre tantas transformaciones que enfrenta la tecnología, podríamos preguntarnos acerca de posibles cambios en la escritura. Al respecto, y luego del recorrido llevado a cabo en la presente investigación, interpretamos que la escritura en sí no cambió, aunque las estrategias educativas -según la escuela que se trate- sí pueden presentar cambios. Sin embargo, no ahondaremos en dichas estrategias ya que no responden a nuestro objetivo de investigación. Lo que sí cambia, o -mejor dicho- se amplía, son los espacios en donde escribir y encontrar escrituras, puesto que hoy hay más opciones que antes. En palabras de **A5** esto “tiene que ver con el devenir y [...] el desarrollo de la tecnología”.

En relación a lo anterior y como pudimos analizar en este estudio, consideramos que las modalidades de aprendizaje de un sujeto son complejas, singulares y heterogéneas, y que se ven atravesadas por una multiplicidad de factores. Sumado a ello, las mismas se manifiestan en cada generación, puesto que cada una tiene sus características de producción simbólica, que articula diversas formas de actividad representativa histórica y subjetivamente constituidas. (Cfr. Aisenson, 2007)

Para dar cierre a este capítulo, expresamos que la tríada subjetividad - escritura - TIC elegida en nuestra investigación, nos ofrece una perspectiva original y transformadora acerca de la temática abordada. Finalizada esta etapa de armar y desarmar conjeturas, damos lugar a las siguientes reflexiones finales a las cuales pudimos arribar.

## CONCLUSIONES

En el presente apartado compartiremos algunas reflexiones que hemos construido a lo largo de este trabajo. Si bien conforman el cierre de esta investigación, nos invitan a seguir pensando y resignificando la temática abordada. Recordamos que nuestro objetivo general fue analizar y comparar las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y su relación con las tecnologías, en el salto generacional entre los *Baby Boomers* y los *Centennials*. La tríada de *subjetividad, escritura y TIC* que propusimos para abordar nuestra problemática, nos permite observar sus vinculaciones, continuidades y cambios de una generación a otra.

En el caso de la generación de los *Babys Boomers*, el proceso de aprender a escribir fue atravesado por los inventos tecnológicos: lápiz, pluma y la TIC máquina de escribir, así como también objetos aleatorios a los que tomaron como medio para escribir, tales como piedras, carbón, ladrillo, tiza, etc. Es decir, se hicieron de esos objetos presentes en sus contextos para introducirse en el humanizante proceso de aprender a escribir. Además, la escritura con lápiz y papel cobró un gran valor para este grupo ya que se constituyó como espacio para conectar con sus sentires; y porque es el elegido por la escuela. Sus escrituras se caracterizaban por ser artesanales, creativas y por no limitarse sólo al ámbito escolar, sino que en su mayoría, fuera de éste y mediante el juego. Sin embargo, en la actualidad manifiestan que su escritura diaria se plasma en medios digitales. Es decir, añoran el ‘puño y letra’ pero usan el medio que les garantiza rapidez y que deja menos evidencia de quién es la mano que escribe, como una suerte de “anonimato”.

La relación de los *Babys Boomers* con las TIC nace con la incorporación de la máquina de escribir, pasando por las computadoras hasta los dispositivos táctiles. Su vínculo con todos estos dispositivos ha sido variado, desde su uso profesional o laboral al personal. Más allá del fin que le puedan dar a cada uno de ellos, reconocemos como dato relevante que todos los participantes dan cuenta que las mismas les demandaron un doble proceso de aprendizaje. Por un lado, el aprendizaje de la escritura en sí, que recuerdan experimentar en su infancia; y por otro, aprender a usar estos nuevos inventos tecnológicos que iban surgiendo a medida que ellos crecían.

Los datos adquiridos sobre esta generación nos muestran subjetividades en relación a su contexto sociocultural y tecnológico con las dificultades y

resistencias que les generaban ciertos cambios. Desde nuestra perspectiva creemos que éstos les requirieron de un trabajo intersubjetivo, a partir del cual construyeron diferentes formas de ser y estar en el mundo. Es decir, estos sujetos no sólo aprendieron a usar las nuevas TIC, sino que también aprendieron a relacionarse y crear vínculos con ellas y con los otros a través de ellas; aprendieron que pueden escribir en diferentes plataformas, y que esa escritura puede abocarse al trabajo, al ocio o lo personal.

En lo que corresponde a los *Centennials*, quienes aún se encuentran en proceso de aprendizaje de la escritura, relacionan el mismo a lo escolar y lo asocian al uso del lápiz (invento tecnológico). Sin embargo, en sus relatos dejan entrever que realizan escrituras en otras superficies (tales como el cartón, escritorios y TIC: celular, tablet y notebook) pero consideramos que no se encuentran en una instancia en la que puedan abstraerse de su proceso de aprendizaje y reconocer esas escrituras como tales. Dicha introspección<sup>25</sup> les permitiría notar que, al jugar a trazar letras en la aplicación de su tablet, o al escribir el nombre de un *youtuber* para ver sus videos, están escribiendo. Son muy pocos los participantes que logran reconocerse a sí mismos escritores, tanto en papel como en TIC.

En relación a las TIC, casi todas fueron reconocidas por los niños, quienes incluso relatan que suelen usarlas, pero no las asocian directamente a la tarea de escribir. El vínculo que sostienen con éstas se centra en el jugar y el entretenimiento. En cambio, relatan que los adultos presentes en sus entornos sostienen con las TIC dos tipos de vínculo, ambos cotidianos. Uno, mediante mensajes, correos, redes sociales; y el otro, en relación a lo laboral. En este sentido, conciben que la escritura es posible tanto en superficies analógicas como digitales. Por lo que la dificultad no yace en el dónde se escribe, el elemento como tal, sino en el sistema de escritura en sí, debido a la complejidad que presenta aprehenderlo.

A lo largo de nuestro análisis notamos que los adultos participantes tienen fuertemente arraigada la concepción de que la escritura es un aprendizaje escolar, con normas ortográficas y formas que deben ser enseñadas por un docente. De modo que dejan por fuera de consideración a las escrituras por

---

<sup>25</sup> Es decir, poder abstraerse y mirarse a ellos mismos, con el objetivo del autoconocimiento para poder identificar, percibir, interpretar y comprender los propios sentires, pensamientos y trayectorias sobre el aprendizaje de la escritura.

placer u ocio. Cabe resaltar que esta generación proviene de una época en la que la metodología en auge separaba lo académico del jugar, propio del recreo. De este modo, los adultos replican esa concepción en los niños, quienes continúan asociando la escritura a lo escolar y pierden de vista que escriben tanto por fuera de la escuela como por fuera de las indicaciones de un adulto.

Parafraseando a Ferreriro (2011), les interesa escribir y “no piden permiso” para hacerlo. Ensayan, garabateando, armando y desarmando con las letras en todas las superficies posibles (desde el piso, el papel y hasta la tablet).

Sumado a ello, bajo la mirada social adulta, la generación de niños es catalogada como la de los *nativos digitales* y asociada a ideas como: ‘están con el celular todo el día’ y ‘ya nacen sabiendo usar las tecnologías’. Sin embargo, estos discursos dejan por fuera un dato que nos resulta primordial: los niños desde sus primeras experiencias vitales, a lo largo de su desarrollo tienen constantemente un modelo presente de cómo vincularse con las TIC: el adulto. En otras palabras, esta generación observa desde temprana edad a sus mayores, aprendiendo e imitando su accionar. En cambio, los *Baby Boomers* recibieron -junto con sus adultos- uno a uno, cada objeto tecnológico como novedad. De este modo, aprendieron a vincularse con ellos y manejarlos a medida que éstos evolucionaron.

Sostenemos que la subjetividad aprendiente de los *Centennials* fue enmarcada desde su nacimiento por un contexto sociocultural tecnológico. Es decir, los niños nacen y crecen rodeados de tecnologías, pero a diferencia de los *Baby Boomers* nadie se las presenta como algo por aprender, sino que se cree que ya las tienen ‘incorporadas’. Lo que nos lleva a pensar que los adultos notan con mayor intensidad los cambios y reconocen sus resistencias a ellos, porque cada cambio implica volver a aprender. Entonces, cada vez que se acostumbran a un dispositivo, éste se renueva y les exige un ‘aprender a aprender’ constante. Los niños, no sienten esa resistencia al cambio porque para ellos no los hubo. Ellos nacieron en una sociedad líquida, de diversas líneas de fuga constituyentes de subjetividad.

En relación a lo anterior, notamos que la percepción del adulto sobre las TIC, especialmente aquellos dispositivos con presencia de pantallas, en general denota resistencia. Sin embargo, eso que parecía que iba a ser una aplanadora lingüística (Ferreiro, 2011), no lo ha sido. Sino que, al contrario, éstas promueven la escritura constantemente: anuncios, carteles, marcas gráficas, buscadores,

publicidades, teclados. Podemos encontrar entre sus potencialidades nuevos entornos de despliegue subjetivo, de aprendizaje, de práctica de escritura. En otras palabras, entendemos que tecnología y lenguaje se complementan en una potenciación recíproca: el lenguaje permite y subyace a los avances tecnológicos, así como la tecnología potencia los alcances del lenguaje escrito.

Con este recorrido realizado podemos establecer que las concepciones de aprendizaje que narraron los participantes de esta investigación constituyen un 'entre', un espacio transicional entre el sujeto y la cultura. Es decir, que pertenecen a una dimensión subjetiva denotada por la época y los modos de hacer, expresar y pensar característicos de los grupos con los que interactúan.

En base a ello, los *Baby Boomers* sostienen una concepción acerca del aprendizaje de la escritura como un proceso analógico, que involucra principalmente lápiz y papel y está circunscripto al ámbito escolar. No encuentran relación entre éste y las TIC, sino que conciben a las mismas como un medio de entretenimiento. Lo cual se contradice con sus relatos acerca de su propio aprendizaje, ya que mencionan otros elementos, otros ámbitos y el uso de TIC. Sumado a ello, mencionan que cotidianamente realizan mayoritariamente escrituras en medios digitales, lo que muestra, a nuestro parecer, cómo se impregnó en ellos esa fugacidad con la que suelen caracterizar a los niños. Enlazamos esto con una cuestión de tiempos, del apuro social, de querer o necesitar hacer muchas cosas a la vez, lo que los lleva al uso de superficies rápidas, cómodas y prácticas.

Por su parte, los *Centennials* también conciben el aprendizaje de la escritura como un proceso analógico que involucra principalmente lápiz y papel y se circunscribe a la escuela. Asimismo, pueden reconocer a los dispositivos tecnológicos como otros espacios donde producir escritura, puesto que observan a los adultos presentes en sus contextos hacerlo diariamente.

Luego de este trayecto, podemos sostener que no es la escritura lo que ha cambiado, sino las demandas sobre lo que es 'saber escribir' y con ellas, los modos de aprender a escribir y de vincularse tanto con la escritura como con las TIC y con los otros. Comparando ambas generaciones, y teniendo presente que, si bien cada sujeto construye su propia matriz de aprendizaje, los miembros de cada grupo generacional comparten en mayor o menor medida una modalidad de aprendizaje similar. En base a ello, arribamos a que hoy los *Centennials* construyen nuevas características en su apropiación de los aprendizajes,

diferentes a las de los *Baby Boomers* en su infancia. Lo cual podría estar en relación con la fugacidad o el multitasking que irradian las superficies líquidas del mundo de las TIC. Más allá de las características propias de cada sujeto, son diferentes en tanto los escenarios donde se desarrollaron sus procesos de aprendizaje de la escritura fueron distintos y estaban mediados por objetos diferentes. Es decir, que cada generación tiene sus características de producción simbólica, que articula diversas formas de actividad representativa histórica y subjetivamente constituidas.

De este modo, comprendiendo que la escritura es un objeto social convencional, pero consideramos que su mayor riqueza yace en que es un sistema de representación de la lengua. Como tal, nos interpela a realizar una elección entre los elementos, las propiedades y las relaciones que deseamos plasmar al momento de escribir. Su aprendizaje, entonces, acontece por comprensión, mediante la construcción y reconstrucción activa del sujeto.

Entonces, entendemos que la escritura atraviesa nuestras experiencias desde muy temprana edad, representada por distintos objetos culturales, tales como libros, juegos, publicidades y diversas TIC. Por ello, entrar a la cultura escrita, como expresa Ferreiro (2011), también es comprender esos objetos creados por ésta. Así, en vistas de que las experiencias de escritura de los *Centennials* están vehiculizadas por las TIC desde temprana edad, se despierta en ellos curiosidad e interés por aprender acerca de los mismos y aprehenderlos. De este modo, están buscando comprender y formar parte de ese universo letrado y tecnológico, haciendo suyos esos objetos que observan como parte del mundo adulto en el cual están creciendo.

En función de lo expuesto, las concepciones y características de aprendizajes sobre los vínculos entre la escritura y las TIC, que tienen tanto los *Baby Boomers* como los *Centennials*, responden al contexto sociocultural que les ha ofrecido y ofrece la época. De este modo, la escritura y las TIC parecieran marcar un espacio de identidad en el que el sujeto se enlaza a una forma de ser y de ver que no le fue dada a elegir, sino que se lo brinda una determinada formación cultural.

Sin embargo, cabe recordar que arribamos a esta conclusión o podemos hacer esta observación con esta muestra poblacional particular, que como hicimos mención está alfabetizada (o en proceso) tanto en el universo letrado como en el tecnológico. Por ello nos preguntamos *¿qué hubiera pasado de haber*



*tenido mayor variedad en la muestra?* Es decir, si los grupos en cuestión no tuviesen acceso a las TIC o no estuviesen alfabetizados *¿serían nuestras conclusiones las mismas?*

En relación a esto, sugerimos abrir una línea de investigación que nos excede en términos de abordaje de la problemática. En futuros estudios se podría ampliar el alcance e incluir muestras poblacionales mayores. Puesto que, de la multiplicidad de contextos existentes, nuestra tesina aborda un recorte de participantes que se desenvuelven en universo letrado y son usuarios diarios de las TIC. Una muestra de los *Baby Boomers* que no dispongan de TIC propias o que no se encuentren alfabetizados, como así también una muestra de niños de otro grupo etario, que no estén alfabetizados.

Posicionándonos como investigadoras, nos vemos interpeladas a reflexionar acerca de nuestras propias experiencias en relación a estos aspectos y nos tomamos el atrevimiento de hacer una pausa e historizar nuestras vivencias como estudiantes. Como generación bisagra entre las dos aquí estudiadas, nosotras, *Millennials*, crecimos dentro de un sistema educativo que fue aflojando su rigidez y aportando nuevos recursos didácticos, pero continuó sosteniendo una mirada tradicional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ende, compartimos con los participantes ciertas experiencias escolares y en tanto atravesamientos personales tanto con la escritura como con las TIC. Diferimos con ellas en que, más allá del vínculo que sostengamos con cada uno de esos universos (letrado y tecnológico) nos relacionamos con ambos y los entrelazamos constantemente.

Nos tocó experimentar un sistema educativo poco o nada preparado para incorporar los cambios tecnológicos. Ello quedó en evidencia durante los años de pandemia, en que gran parte de la sociedad se vió privada del acceso a la educación mientras que otros tuvieron la posibilidad de trasladar esa educación a los campos virtuales. Cabe aclarar que esa modificación en el acercamiento del contenido escolar no fue un proceso fácil, ni para los enseñantes ni para los aprendientes (grupo en el que nos incluimos). Entonces, si bien pertenecemos a una generación impregnada por las TIC y la escritura, la obligatoriedad de ese cambio nos movilizó subjetivamente en tanto rompió con estructuras construidas por años, llevándonos a un esfuerzo en paralelo: aprender esa nueva modalidad no elegida y aprender los conocimientos propios del proceso de enseñanza. Es

decir, aprender a aprender en un nuevo lenguaje de escritura: el de las herramientas tecnológicas.

Esta situación fue una de las que dio pie a nuestros primeros interrogantes, que dieron forma a la problemática que sostiene nuestra investigación. Desde allí, tanto en el rol de estudiantes como de futuras profesionales, fuimos construyendo y conjeturas, desarmando y resignificando ideas, dudando, siempre abiertas a reflexionar sobre la propia práctica, diseñando así, con cada paso, un camino que aprendemos haciendo.

Consideramos que nuestra tesina le aporta al campo psicopedagógico una nueva mirada sobre una temática que nos atraviesa a todos en tanto sujetos del lenguaje, en el marco de la sociedad actual. Ésta es el entrecruzamiento entre la subjetividad aprendiente, la escritura y las TIC.

Luego del recorrido realizado podemos decir que las TIC y la escritura, atraviesan la sociedad sin distinguir generaciones. Sumado a ello, sostenemos que no hay un quiebre dicotómico entre 'pasado' y 'presente', sino más bien un devenir. Es decir, un proceso progresivo desde un pasado que se modifica, pero sigue siendo. Consideramos, entonces, que sería muy interesante que se amplíen las líneas de pensamiento acerca de la presente temática. Con el desafío de dar apertura a un nuevo umbral de aprendizaje, en el que las TIC puedan entenderse como un medio más donde los niños actuales y por venir podrían ensayar y construir sus hipótesis sobre el mundo letrado en que estamos inmersos; y los adultos podrían animarse a deconstruir sus premisas y dejarse impregnar por el abanico de posibilidades que les brindan las TIC en vinculación al universo de la escritura.

De este modo, damos cierre a nuestra tesina, pero abrimos la posibilidad de investigar nuevos caminos en esta amplia área de conocimiento, la psicopedagogía, como así también en el de otras disciplinas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenson, D.Castorina J.A, Elchiry, N, Lenzi, A, Schlemension, S (2007 ).  
Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en  
psicología educacional. Noveduc.
- Archenti, N. (2007): Focus group y otras formas de entrevista grupal. En  
A. Marradi, N. Archenti & J. I. Piovani, Metodologías de las Ciencias  
Sociales. (pp. 207-234). Emecé.
- Alvarado, M. (2013): Escritura e invención en la escuela. Fondo de Cultura  
Económica.
- Aulagnier, P. (1984): El aprendiz de historiador y el maestro brujo. París,  
PUF.
- Barthes, R. (2009): El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la  
escritura. Paidós.
- Bauman, Z. (2008): Los retos de la educación en la modernidad líquida.  
Gedisa.
- Bermúdez, M. M. (2017): Escrituras contemporáneas y procesos  
desubjetivación política-juvenil. Reflexiones y desafíos para una  
pedagogía de la escritura en el contexto educativo. Tesis doctoral.  
FOLIOS • Segunda época • N.o 46 Segundo semestre de 2017, pp.  
67-14
- Byung-Chul-Han. (2017): La expulsión de lo distinto. Trad: A. Ciria,  
Barcelona: Herder.
- Biancotto, N. y Radimak, S. (2018): “Ficha de cátedra: Discurso,  
(inter)acción, intervención”. Material de circulación interna de la  
cátedra de Didáctica de la Lengua (Licenciatura en Psicopedagogía  
- IUGR).
- Cantú, G. (2009): El chat como espacio hipertextual: Los usos singulares  
de las nuevas tecnologías.Revista de investigación educativa.  
Psicoanálisis - Vol. XXXIV - Nº 2 - 2012, pp. 275-298.
- Calmels, D. (2018) El juego corporal. Buenos Aires, Paidós.
- De Certeau, M. (1990): La invención de lo cotidiano. Artes de hacer.  
México, Universidad Iberoamericana. Citado en: Chartier, R. (2004,  
p. 77).
- Clérici, C. Trincado Moncho, C. y Caraballo, S. (2018) La escritura creativa  
mediada por la tecnología: una experiencia de producción de

- relatos colectivos en inglés en Facebook. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 16 (9), pp. 122-130.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Ediciones Morata.
- De Pablos J. (1999): Una perspectiva sociocultural sobre las nuevas tecnologías. En Sarmiento, S. M. (2007). *La Enseñanza de las Matemáticas y las NTIC. Una Estrategia de Formación Permanente*. Universitat Rovira I Virgili. ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625-. Capítulo 2.
- Defior Citoler, S. (1997): Reconocimiento de palabras escritas. En *Dificultades específicas de aprendizaje*. (pp.97-110). Síntesis, S.A.
- Fernández, A. (1996): Escritura, aprendizaje y subjetivación. EPSIBA. Recuperado de: <http://www.epsiba.com/materiales/texto/85>
- (2005): *Psicopedagogía del Psicodrama. Habitando el jugar*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2009): *Poner en juego el saber*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2009): *Arriesgarse a hacer de los sueños textos visibles y posibles*.
- (2012): *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2014): *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981): La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida*, 2, (1), 6-14.
- (1991): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2011): La lectura en la era "pre-digital". Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=gk8Q6R\\_pFLI](https://www.youtube.com/watch?v=gk8Q6R_pFLI)[https://www.youtube.com/watch?v=gk8Q6R\\_pFLI](https://www.youtube.com/watch?v=gk8Q6R_pFLI). [Leerres]
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar : nacimiento de la prisión*.- 1a, ed. Buenos Aires : Siglo XXI Editores.
- García Rodríguez, A. Gómez-Díaz, R. (2016): *Niños y apps. Aprendiendo a leer y escribir en digital*. Universidad de Salamanca. Álabe:

- Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, ISSN-e 21719624, (13).
- Levin, E. (2009): Las Infancias y el Tiempo. Diagnóstico y clínica en el país de Nunca Jamás. Ed. Noveduc.
- Lopez, M. E. (2016): Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) Nativos digitales en el Nivel Primario. Tesina de grado. Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario.
- Marradi, A. Archenti, N. y Piovani, J (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé Editores
- Médica, M. A. (2018): Criterios que sostienen los padres sobre el consumo de las tecnologías de la información y la comunicación en niños de nivel inicial. Tesina de grado. Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario.
- Miranda, Ma. P. (2013): Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas primarias rosarinas, realidades, obstáculos y desafíos. Tesis de grado. Fundación del Gran Rosario en convenio con Universidad Nacional de General San Martín
- Molinari, M.C. (2007): Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización: Escrituras realizadas en papel y en computadora. Lectura y Vida, 28 (4), 18-30. En Memoria Académica.
- Nicastro, S. y Greco, Ma. B. (2012): Entre trayectorias. Homo Sapiens Ediciones. Primera edición, Rosario.
- Parra Pinto, F. (2014): La lectoescritura en nuestra actualidad: revisión crítica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Infancias Imágenes, 13 (2), 167-175.
- Perez Vazquez, S. (2014): Subjetividad en la trama de las Nuevas Tecnologías. Trabajo final de grado. Licenciatura en Psicología. Universidad de la República Uruguay. Facultad de Psicología.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon MCB University Press, 9, (5).
- Quiroga, A. (2008): Rol de la familia en la génesis de las matrices de aprendizaje. En Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires. Ed. Cinco. (pp. 43 - 52).

- Rando Morales, C. (2015): Estudio evolutivo de las habilidades de transcripción en las modalidades de escritura con papel y lápiz vs. teclado de ordenador en niños de Educación Primaria. Universidad de la laguna.
- Ricoeur, P. (2008): La memoria, la historia, el olvido. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica
- Rodríguez, Ma. L. (2015): Nuevas formas de aprender y desafíos del enseñar en el siglo XXI. Trabajo Final de Grado Universidad de la República Facultad de Psicología, Montevideo.
- Scheuer, N. De La Cruz, M. Huarte, Ma. F. Caíno, G. Pozo, J. I. (2001): Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. Universidad Nacional del Comahue; CONICET; Universidad Autónoma de Madrid.
- Simeoni, M. (2017): TIC y ortografía. Relaciones entre el uso de la escritura electrónica y las competencias ortográficas de alumnos de nivel secundario desde la perspectiva docente. Tesis de grado Licenciatura en Psicopedagogía. Convenio USAM/FGR.
- Vanegas Ramírez, Ma. H. (2014): La escritura y las redes sociales. Ibagué, Universidad del Tolima.
- Vygotsky, L. (1991): Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas.

## **APÉNDICE**

A continuación, presentamos los consentimientos informados otorgados a los voluntarios a participar del presente estudio. Seguido de los instrumentos confeccionados y utilizados para la recolección de datos en cada instancia. Las respuestas obtenidas y las desgravaciones de los encuentros realizados en el trabajo de campo se encuentran disponibles a ser solicitados por el tribunal en caso de considerarlo necesario.

Finalmente, como es requerido, encontrarán los CV de cada tesista.

## **Consentimiento Informado Adultos:**

### Estimados/as:

Les solicitamos su participación en la investigación titulada “Escritura entre generaciones: un estudio comparativo del aprendizaje de la escritura y su relación con las TIC”, cuyas responsables son Portaluppi, Valentina DNI: 40693397 y Razovich, Camila DNI: 41056169. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciadas en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es comparar las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y su relación con tecnologías, entre la generación de los *Baby Boomers* y la de los *Centennials*. Esta encuesta está dirigida al grupo generacional de los *Baby Boomers*, con el cual nos referimos a los adultos que abarcan las edades entre 35 y 70 años. Para el cumplimiento de dicho objetivo, les proponemos una serie de preguntas que les tomarán entre 15 y 20 minutos en responder.

### Aclaración:

La participación de este proyecto es completamente voluntaria, pudiendo - si así lo decidieran- abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por las investigadoras en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente y como parte del consentimiento informado de la investigación, les solicitamos que nos brinden algunos datos personales, que como mencionamos solo serán conocidos por las investigadoras del proyecto, quienes resguardarán el anonimato de los y las participantes. Les solicitamos también un correo electrónico donde recibirán una copia de sus respuestas.

Al completar los datos solicitados y enviar el formulario, aceptan participar de la investigación.

¡Desde ya, les agradecemos su colaboración!

Acepto participar de manera anónima y voluntaria en la presente investigación.

Sí  No

**Consentimiento Informado de los Padres**

Por el presente documento se solicita la autorización para la participación de su hijo/a de la investigación titulada “Escritura entre generaciones: un estudio

comparativo del aprendizaje de la escritura y su relación con las TIC”, cuyas responsables son Portaluppi, Valentina DNI: 40693397 y Razovich, Camila DNI: 41056169. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es comparar las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y su relación con tecnologías, entre la generación de los *Baby Boomers* y la de los *Centennials*. Este encuentro está dirigido al grupo generacional de los *Centennials*, con el cual nos referimos a los niños que abarcan las edades entre 5 y 8 años.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades propuesta disparadora con imágenes; caso de situación hipotética; cuento hablado con gráficos; y muestra de escritura

La participación de este proyecto, tanto de su hijo/a como suya, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Ninguno de los procedimientos mencionados produce ni producirán algún tipo de daño físico, psicológico o social para su hijo/a y se respetarán en todo momento las leyes y regulaciones nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con niños en contextos de investigación. Asimismo, la confidencialidad de sus datos y de los de su hijo/a será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo ..... DNI ..... acepto participar del presente proyecto de investigación y autorizo a mi hijo/a ..... DNI ..... a participar del mismo.

.....  
Firma, aclaración y DNI del padre, madre o tutor.

Lugar y fecha:.....

### **Encuentro con generación *Centennials*.**

#### **Actividad disparadora**

Se les presenta a los voluntarios una caja cerrada, que contiene imágenes de cada objeto cultural tomado en la presente tesina (lápiz, pluma, cuaderno y birrome, máquina de escribir, computadora, notebook, celular, tablet). El *objetivo*



subyacente es explorar sus conocimientos o no de ellos, sus inferencias, opiniones, experiencias y con la intención de generar un espacio de debate sobre la escritura y las TIC.

Consigna: acercarse a la caja y explorar las imágenes que contiene. ¿Conocen esos objetos? ¿Para qué se pueden utilizar? ¿Los han visto antes? ¿En dónde? ¿Hace cuánto creen que fueron inventados? ¿Creen que tienen en común todos estos objetos? ¿Hay algo para lo que todos se puedan usar? ¿Hay alguno con el que se pueda hacer algo que los otros no? ¿Qué harían ustedes con/en ellos?



### **Ayudando a Berta**

“Esta es Berta, la conocimos ayer y nos contaba que estaba aprendiendo a escribir en la compu para poder chatear con su nieta. Pero que le costaba porque cuando era chica aprendió con la pluma y el cuaderno, que después cambió por el lápiz que era más fácil y no ensuciaba. Y ahora quiere aprender a escribir en Whatsapp y Facebook aunque no entiende mucho de internet”

- ¿Qué consejo le darían para ayudar a Berta?

• Y ustedes, ¿cómo están aprendiendo a escribir? ¿Qué usan para escribir?

• ¿En dónde escriben? (casa/ escuela/ otro) ¿Y para qué escriben cuando lo hacen?

• De todos los modos que hay para escribir, ¿cuál es su favorito? ¿por qué?

• ¿Qué más les gustaría seguir aprendiendo de la escritura y por qué?

• Para ustedes, ¿es lo mismo escribir en papel que en el celular o la computadora? ¿Por qué?



### **Hacia el mundo de la escritura** (propuesta para los niños de jardín únicamente)

*En búsqueda de mi elemento favorito para escribir.*

Un día Pumi, Nenu y Luli estaban dibujando y se pusieron a pensar que la gente escribe un montón ¡y con distintas cosas! Podían escribir en papel, en el celu o en la compu... incluso en la arena del parque, aunque se borraba fácil. Había tantas opciones, ¿cuál podría ser su favorito? De tanto pensar, Pumi y sus amigos fueron absorbidos por un portal y ¡viajaron en el tiempo!

Primero llegaron a una fecha muy antigua, antes que se inventara la birome. Ahí la gente escribía con pluma. Los chicos quisieron probarla porque nunca antes la habían visto y le gustó, pero se mancharon todas las manos... "mejor sigamos buscando", pensaron.

Luego, viajaron un poquito más adelante en el tiempo, cuando recién se inventaba la máquina de escribir "¡Yo la conozco!", exclamó Luli, "es como la que usaba mi abuelo"

En un abrir y cerrar de ojos volvieron a viajar en el tiempo, esta vez al momento en que se inventó la computadora. Era enorme y con muchas cosas conectadas, distinta a la que había en sus casas... Claro, esa era una notebook "Esa me gusta más" dijo Nenu "Porque la puedo mover del comedor a mi dormitorio si quiero usarla en la cama"

Años más tarde se inventó el celular... que cambió mucho con el tiempo:

primero era enorme y con antena. Después, más chico, con tapita y botones, y ahora es mediano, pero sin botones y con muchos colores. "Yo no tengo celular" exclamó Pumi, "pero se parecen a la tablet de mi tía, esa se inventó después y ¡me encanta!" dijo.

Después de tanto viaje, Pumi, Nenu y Luli volvieron al presente.. lo pensaron mucho pero no pueden elegir un invento favorito. Todos tenían algo que le gustaba y le llamaba la atención. Y ustedes, ¿tienen algún favorito?

### **Cierre:**

Ahora los invitamos a escribir un poco... (Se le dá una hoja A4 y lápiz a cada uno para que realice una demostración gráfica, en un "como sí").

¿Se animan a mostrarnos qué hacían en el papel cuando empezaron a escribir? ¿Y antes de eso cómo hacían? ¿Y ahora, cómo escriben? Nos pueden mostrar con sus nombres en la hoja. Y el año que viene, ¿Cómo creen que van a escribir?

## **Encuentro con generación *Baby Boomers*.**

### **Encendiendo motores...**

1. ¿Cuál es tu edad?
2. Te invitamos a observar las siguientes imágenes y contarnos cuáles conocés y qué recuerdos, anécdotas o sentimientos te traen:



3. ¿A cuáles de los elementos mostrados en la imagen anterior considerarás como 'tecnologías'? Desarrollar **Historizando la infancia**
4. Te invitamos a recordar alguna escena de tu infancia... Imaginá que estás en esos primeros momentos en los que aprendiste a escribir. ¿Cómo describirías esa escena? (edad aproximada, contexto, modos, con que objetos, etc.)
5. Hay personas que se nos quedan grabadas como una marca en la memoria, una huella... ¿Recordás a alguien significativo que te haya acompañado en la construcción de este aprendizaje, alguien que haya dejado huella? ¿Cómo describirías a esta persona?
6. Haciendo memoria... ¿solías escribir en tu infancia? ¿En qué momentos? ¿Para qué o para quiénes lo hacías? (cuál era el sentido) ¿Sobre qué escribías y con qué elementos?

**Ahora te invitamos a imaginar situaciones cotidianas en un "como si..."**

*¿Qué elijo para escribir?*

7. Imagínate que tenés que ir al supermercado a hacer unas compras: ¿Dónde elegís escribir la lista de cosas que no te podés olvidar? ¿Por qué?
8. Ahora vamos a suponer que un/a amigo/a de toda la vida, se va a vivir a otro país y tenés ganas de escribirle algo: ¿qué medio utilizarías para eso? Acá te dejamos opciones, pero nos gustaría que nos cuentes el porqué de esa elección.

- A puño y letra: papel y lápiz/ birome
- Celular: WhatsApp o Mensaje

- Computadora/ Tablet: Mail

9. Actualmente, ¿hacés uso frecuente de la escritura? ¿Cómo es ese uso? ¿Sobre qué objeto? ¿Qué motivo tiene esa escritura? (placentera/ laboral/ diversión)
10. ¿Has tenido experiencia escribiendo con pluma y en máquina de escribir?
- Sí, ambas.
  - Sí, sólo con pluma.
  - Sí, sólo con máquina de escribir.
  - No.
11. Si respondiste sí a la pregunta anterior: ¿podrías narrar lo que recuerdes de esa experiencia? ¿Qué sentimientos te trae?

**Por último, te invitamos a reflexionar acerca de los encuentros y desencuentros que se dan entre distintas generaciones:**

*¿Cómo aprendí yo y cómo aprenden los niños de hoy?*

12. Situándonos entre ambos momentos, el ahora y lo que fue... ¿Consideras que hoy en día se aprende a escribir de la misma manera que vos lo hiciste? ¿Por qué lo crees?
13. Ahora te presentamos esta frase: "Hoy en día es habitual que la tecnología medie en el proceso de aprender a escribir" ¿Qué piensan al respecto? Aclarar en "Otra".
- Coincido
  - Coincido en parte
  - No coincido
  - Otra: ...
14. Tanto para los niños como para los adultos. ¿Crees que las tecnologías pueden ser un espacio sobre el cual los sujetos pueden dejar algo de sí?
- Sí, creo que sí.
  - Quizás.
  - No estoy seguro/a.
  - No, no creo.
  - Otra: ...

15. Ahora te proponemos dar lugar a las emociones. La idea es describir qué es escribir para cada quien. ¿Con qué palabras/ emociones / sentires representarías el escribir?
16. Para finalizar... ¿Crees que el aprendizaje de la escritura cambió de alguna forma? ¿Podrías imaginarte la vida sin escritura?





# Camila Razovich

Edad: 24 años

- AUXILIAR BILINGÜE ESPAÑOL - INGLÉS
- LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA - EN CURSO

## Contacto

📍 Rosario, Santa Fe. Argentina.

✉️ cami.razovich@gmail.com

📞 341 649 1530

## Idiomas

- **Inglés:** Nivel C1, avanzado.
- **Francés:** Nivel A1, principiante
- **Italiano:** Nivel básico.

## Formación Académica

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.**

**Universidad del Gran Rosario.**

Duración: 5 años. Estado: confección de tesis.

**AUXILIAR BILINGÜE ESPAÑOL-INGLÉS.**

**EESO N° 623 "Remedios Escalada de San Martín".**

Duración: 5 años. Promoción 2018.

**BACHILLER EN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN.**

**Escuela Superior de Comercio "Libertador Gral. San Martín"**

Duración: 5 años. Promoción 2015.

## Desempeño Profesional

**Clases de apoyo escolar. Instituto Multidisciplinario Rizoma. 2017 - 2019.**

- Clases de Inglés. Todos los niveles.
- Apoyo escolar primario y secundario.
- Acompañamiento psicopedagógico supervisado. Referencia: Lic. Graciela Buratovich. 341 648 2804

**Clases particulares virtuales y presenciales. Domicilio propio. 2018 - 2022.**

- Niveles primario y secundario
- Materias: Inglés, Matemáticas y Lengua.

**Prácticas Pre-Profesionales en Psicopedagogía.**

- Unidad Docente Asistencial UGR - 2019.
- Jardín de infantes N° 1005 - 2019.
- Hospital Roque Sáenz Peña. Taller de alfabetización para adultos "El puente"- 2020.

**Ayudantías de primera.**

- Didáctica de la Lengua. 2018 - 2022.
- Psicología Social. 2019.
- Seminario II en Intervenciones Tempranas. 2019.

## Cursos

- **Jornadas de Niñez** "Infancias en el Neoliberalismo: efecto de las subjetividades y la construcción de lazos sociales". Resolución Rectoral N° 609/2018 D. Facultad de Psicología. UNR - 2018.
- **Videoconferencia:** "Epistemología Disciplinar. Contribuciones conceptuales". Realizada en el IUGR - 2018.
- **Conversatorio:** "Psicopedagogía Forense". Realizado en la UGR- 2019.
- **Curso de Actualización Disciplinar:** "Psicopedagogía en Contextos Laborales". UGR - 2019.
- **Encuentros Entender:** "Síndrome de Tourette; Dislexia; Discalculia; Dispraxia; TDAH; TEA: características, manifestaciones y estrategias de apoyo en contexto educativo". UGR / UNR - Junio a Noviembre 2021.
- **CIDU:** Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria. Resolución Rectoral N° 128/2021. UGR - 2022.



# Valentina Portaluppi

Edad: 24 años

- LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA  
- EN CURSO

## Contacto

📍 Guleguay, Entre Ríos. Argentina.

✉ valeportaluppi1998@gmail.com

📞 344 450 8244

## Idiomas

- **Inglés:** Nivel básico.
- **Francés:** Nivel básico
- **Italiano:** Nivel básico.

## Formación Académica

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.**

**Universidad del Gran Rosario.**

Duración: 5 años. Estado: confección de tesis.

**BACHILLER CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES. Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Ernesto A. Bavio."**

Duración: 5 años. Promoción 2015.

## Desempeño Profesional

**Niñera infantil a domicilio. 2021 - 2022**

**Asociación CONIN. Guleguay, Entre Ríos. - 2022**

- Integrante Activa.

**Empresa de Construcción. CES-GUAY.**

**Guleguay, Entre Ríos. - 2022**

- Cargo administrativo.

**Escuela Privada "San Juan Bosco." Guleguay, Entre Ríos. - 2022**

- Ayudante, equipo de profesionales.

**Prácticas Pre-Profesionales en Psicopedagogía.**

- Unidad Docente Asistencial UGR - 2019.
- Jardín de infantes N° 1005 - 2019.
- Hospital Roque Sáenz Peña. Taller de alfabetización para adultos "El puente"- 2020.

**Ayudantías de primera.**

- Seminario II en Intervenciones Tempranas. 2019.

## Cursos

- **Jornada:** "Introducción a la Comprensión y Abordaje de los Trastornos del Espectro Autista (TEA)." Fundación Alas. Guleguay, Entre Ríos. - 2015
- **Curso de Actualización Disciplinar:** "Intervención con Adultos Mayores". UGR - 2017.
- **Formación:** "Promotores en Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad" UGR - 2019.
- **Formación** en "Referentes Lúdicos Comunitarios." UGR - 2019
- **Conversatorio:** "Psicopedagogía Forense". Realizado en la UGR- 2019.
- **Segundo Congreso Nacional:** Discapacidad y Lazo social. Resolución 1074. - 2019
- **Curso de Actualización Disciplinar:** "Psicopedagogía en Contextos Laborales". UGR - 2019.
- **Encuentros Entender:** "TDAH y TEA: características, manifestaciones y estrategias de apoyo en contexto educativo". UGR / UNR - Junio y Noviembre 2021.
- **Diplomado:** "Intervenciones Psicopedagógicas en red." - 2021