RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Paz, Gabriela Marina

Del papel a la web : contenidos, libros y entornos virtuales de aprendizaje

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Paz, G. M. (2017). Del papel a la web. Contenidos, libros y entornos virtuales de aprendizaje. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/519

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Paz, Gabriela Marina, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
diciembre de 2014, 51 p.,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Especialización en Docencia en Entornos Virutales

Del papel a la web. Contenidos, libros y entornos virtuales de aprendizaje

Trabajo final integrador

Gabriela Marina Paz

pazgabrielamarina@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo monográfico es el resultado de una investigación bibliográfica que tuvo como eje orientador relevar los aspectos coyunturales de un cambio sumamente significativo en la forma de vehiculizar el contenido educativo en los materiales didácticos.

Tiene como principal objetivo describir las transformaciones que tienen lugar en la sociedad de la cultura escrita y que devienen en lo que hoy en día llamamos Sociedad de la Información. Las características que marcan a esta sociedad producen un quiebre en las formas de enseñar y aprender, en las formas de trasmitir y producir cultura. En este escenario, el libro de texto como soporte de los saberes culturales comienza a cederle espacio a la digitalización de los contenidos educativos y a la aparición del denominado libro digital.

Palabras clave: contenido, materiales didácticos, cultura escrita, cultura digital, libro, e-book.

Profesor Consejero: Susana López

ÍNDICE

Introducción ... 3
Capítulo I ... 5
Contenidos y Recursos ... 5
¿De qué hablamos cuando hablamos de contenido educativo? ... 5
Contenidos, educación y transmisión de cultura ... 6
¿Qué son los materiales educativos? ... 7
Surgimiento de los materiales educativos ... 9
Tipos de materiales educativos ... 10
Capítulo II ... 13
El libro de texto ... 13
Breve reseña histórica ... 13
Textos escolares y cultura escolar ... 15
El Estado en la producción y provisión de libros de texto ... 18
Los materiales educativos en la educación superior ... 22
Capítulo III ... 25
Transformación de la cultura escrita ... 25
La encrucijada ... 25
Del texto al hipertexto ... 27
Hipermedia y multimedia ... 29
Transmedia y narrativas digitales ... 32
Los contenidos digitales ... 34
Capítulo IV ... 38
Del papel a la web ... 38
¿Qué es un libro digital? ... 38
Los libros transmedia ... 40
Los entornos digitales de aprendizaje ... 41
Reflexiones finales ... 46
Bibliografía ... 48

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo monográfico es el resultado de una investigación bibliográfica que tuvo como eje orientador relevar los aspectos coyunturales de un cambio sumamente significativo en la forma de vehiculizar el contenido educativo en los materiales didácticos.

Tiene como principal objetivo describir las transformaciones que tienen lugar en la sociedad de la cultura escrita -que devienen en lo que hoy en día llamamos Sociedad de la Información- y que abonan el contexto para el surgimiento de nuevas formas de vehiculizar el conocimiento. Las características que marcan a esta sociedad producen un quiebre en las formas de enseñar y aprender, en las formas de trasmitir y producir cultura. En este escenario, el libro de texto como soporte de los saberes culturales comienza a cederle espacio a la digitalización de los contenidos educativos y a la aparición de los entornos virtuales de aprendizaje.

En primera instancia este trabajo describe desde distintas perspectivas tanto al contenido educativo como a los materiales didácticos. Luego aborda la estrecha vinculación de estos con la transmisión de la cultura en la sociedad. De una u otra forma, quienes forman parte de una misma cultura siempre tienen la intención de hacer trascender los logros alcanzados, los descubrimientos, la lengua, las costumbres, la historia; y esta transmisión tiene lugar a través de la educación.

En un segundo momento de este escrito se aborda el surgimiento del libro de texto como el primer material educativo producto de la modernidad. Se describen los aspectos que lo colocan en un lugar dominante como recurso y contenido educativo, y se analiza el rol del Estado en la producción y la provisión de libros o contenidos educativos.

En la tercera parte de este texto monográfico se puntualizan los aspectos que llevan a la transformación de la cultura escrita como consecuencia del surgimiento de la hipertextualidad. Sin lugar a dudas, dichos cambios afectan al diseño de los recursos y de los contenidos educativos tradicionales pensados para un soporte como el libro de texto.

La Sociedad de la Información nos trae un cambio de paradigma y comienza a reclamar que el material educativo se transforme para satisfacer las demandas de las nuevas generaciones de educandos.

Como construcción humana, la educación cambia, se transforma, evoluciona. A pesar de que las instituciones educativas de la modernidad, en cuanto a lo que concierne al sistema y la organización, no difieren mucho de las actuales; la forma de transmisión y construcción de conocimientos, sí ha cambiado y podríamos decir que ha evolucionado

En la actualidad, las TIC son parte de lo cotidiano, por lo tanto es deber de las instituciones educativas no darles la espalda y hacerlas parte del día a día del aula. Pero para que esto sea posible es importante tomar conciencia de que las formas de vehiculizar el contenido a enseñar también han evolucionado.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En la última parte del trabajo se exhiben algunas respuestas a las demandas de cambio de educadores y educandos: el libro digital, el libro transmedia y los entornos digitales de aprendizaje; todos en contextos de educación superior. Debido a que este es un trabajo monográfico, se intenta mostrar a partir de ejemplos los cambios descriptos en los capítulos anteriores.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

CAPÍTULO I

CONTENIDOS Y RECURSOS

¿De qué hablamos cuando hablamos de contenido educativo?

Quienes somos docentes, quienes alguna vez transitamos el espacio áulico, seguramente nos hemos visto envueltos en los avatares de la planificación de nuestras clases. "¿Qué debo enseñar a mis alumnos?" es la pregunta que se nos presenta al momento de abordar la tarea de delinear o diseñar nuestro plan de clase o proyecto de intervención. Y es aquí donde aparecen los contenidos educativos, que para quienes forman parte del sistema educativo formal, vienen plasmados en los llamados diseños curriculares o simplemente currículo.

Desde una visión simplista, o meramente técnica, el contenido educativo se refiere al "qué ensenar". Según el diccionario Espasa-Calpe, un contenido "es un tema o asunto del que se habla o escribe". En el ámbito educativo entonces, el contenido se refiere a los saberes culturales que la humanidad ha acumulado y que la sociedad determina imprescindibles que sean transmitidos y asimilados por los individuos. Estos saberes culturales son lo que comúnmente denominamos "contenido educativo".

Para ampliar y mejorar nuestro primer acercamiento a la definición anteriormente propuesta, podemos redefinir a los **contenidos educativos** como un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben aprender los educandos. Los profesores son quienes tienen la tarea de poner en juego estrategias de enseñanza para que esos contenidos puedan ser aprehendidos por los estudiantes . Los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y la socialización de los estudiantes.

Los profesionales de la educación conocen ampliamente los contenidos educativos del sistema en el cual desempeñan su labor, pero pocas veces se han cuestionado la procedencia de estos saberes o contenidos educativos a enseñar. ¿Quién o quienes determinan la relevancia de cierto saber para que sea incluido en un currículo y se convierta en contenido educativo? ¿Por qué determinados saberes son culturalmente válidos e imprescindibles de ser transmitidos en detrimento de otros?

Sin duda, el proceso de selección de los saberes que formarán parte del currículo no es para nada desinteresado ni objetivo. Determinar qué se enseña y qué no se enseña es el producto de una puja de poderes entre distintos sectores de la sociedad.

Bernstein (1990) señala que el contenido educativo no se genera en la escuela, sino que transita diferentes contextos y asume formas y sentidos singulares.

La concreción y diseño de un currículo se da en diferentes espacios y niveles y en todos ellos hay disputas en torno a la relevancia de lo que debe ser seleccionado para formar parte de estos documentos.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En los espacios académicos, generalmente en torno a las universidades, es donde se gestan los saberes que son el resultado de las investigaciones científicas. Los claustros de las universidades tienen la misión de formar profesionales y generar conocimiento. En esta génesis se dan luchas o discusiones en torno a la validez o no de los saberes. Las comunidades científicas ponen en tensión la legitimidad de los enfoques teóricos y epistemológicos para dar validez a determinados conocimientos.

Al interior de los espacios gubernamentales, donde se elabora el texto curricular, también existen disputas entre grupos que representan perspectivas disímiles con respecto a los dominios del saber.

Pero es, sin lugar a dudas, en la ecología del aula en donde el contenido educativo cobra vida y se transforma en saber cultural a transmitir o construir. Y aquí también se originan disputas en torno a qué y cómo enseñar, ya que dentro de las instituciones educativas existe una pluralidad de miradas y puntos de vista acerca del ideario educativo de una sociedad.

En suma, podríamos referirnos a un contenido educativo como aquel conocimiento seleccionado, por lo general de manera arbitraria y luego de una contienda de poderes, como relevante para la cultura de determinada sociedad y que formará parte de un documento curricular que llegará a las instituciones para ser enseñado a los alumnos.

Desde una perspectiva que fomente la mirada crítica en torno al qué enseñar, es necesario que como docentes seamos conscientes de que un contenido educativo no es para nada aséptico, sino que por el contrario está cargado de sentidos y significaciones relacionadas con determinadas concepciones de educación y de sociedad.

Contenidos, educación y transmisión de cultura

Cuando hablamos de educación, hablamos de transmisión de cultura. Según la RAE, la definición de cultura implica tener en cuenta modos de vida y costumbres, conocimientos y el desarrollo artístico, científico e industrial que un grupo social ha alcanzado. El hecho de educar es netamente un hecho social, tiene lugar en una sociedad y las intenciones educativas de una sociedad se concretan mediante los contenidos educativos.

Durkheim (1902) definía a la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Esta acción que se ejerce tiene como objetivo generar determinados estados intelectuales, físicos y morales necesarios para la vida en sociedad.

Entre los autores que entienden a la enseñanza como una acción intencional de transmisión de cultura podemos citar a Davini. Para la autora, *quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica culturalmente válida, socialmente justa y éticamente*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

valiosa. En otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor (Davini, 1998, p.17).

Sin duda, la educación es un acto de intervención social, entendida esta intervención como un proceso en el cual se transmiten saberes de diferentes tipos: culturales, procedimentales y actitudinales. Esta intervención tiene no solo intencionalidades pedagógicas y didácticas, sino también políticas y económicas.

En este punto, es necesario detenerse por un instante y aclarar que la "transmisión de cultura" no siempre supone de manera análoga la reproducción de la ideología o de la cosmovisión de ciertos grupos dominantes. Es tarea de los educadores darle a la intervención social, que supone el acto educativo, un carácter crítico e imprimirle una mirada desnaturalizadora y cuestionadora a lo que se enseña en las aulas, una mirada que interpele, el "qué", el "para qué", el "por qué" y el "cómo" de ese acto.

Para finalizar este apartado, podemos exhibir también otra forma de concebir la enseñanza, la que pretende entenderla como una acción de mediación social entre los conocimientos y prácticas culturales y las personas que aprenden. Los docentes somos mediadores entre el contenido cultural a transmitir, las características de los sujetos y el contexto particular. (Davini, 1998, p.18).

¿Qué son los materiales educativos?

La transmisión del contenido educativo, es decir, la transmisión de la cultura en una sociedad; se produce por medio de un proceso de intermediación. Aprender conceptos, hechos, procedimientos y actitudes que forman parte del entramado cultural donde nos encontramos, requiere una representación mediadora entre el contenido y el alumno que sustituya al conocimiento directo.

Cuando no se tiene a mano la posibilidad de hacer uso de la experiencia directa como forma de enseñar o de apropiarse de los conocimientos, entra en juego un proceso de mediación. Este proceso consiste en la utilización de algún medio que represente esa realidad a la cual queremos acercar a los alumnos. Toda propuesta de enseñanza implica la utilización de algún medio para lograr el objetivo planteado, ese medio suele conocerse en el ámbito de la educación como material educativo.

Una primera definición de material educativo, o medio didáctico según algunos autores, hace referencia a la *incorporación y al uso de herramientas dentro de contextos de enseñanza-aprendizaje que contribuyen al trabajo individual y grupal de los alumnos*. (Ballesta Pagán, 1995, p.4).

Un material educativo es un soporte material de contenidos, organizado de manera tal que sea accesible a los alumnos y a los docentes que lo utilizan. Los materiales educativos son recursos de los cuales se vale el docente para que los alumnos conozcan la realidad de la mejor manera posible. Son uno de los componentes fundamentales del

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

currículo y solo tienen sentido cuando están ampliamente integrados a un proyecto de intervención.

Los medios de enseñanza o materiales didácticos son uno de los ejes vertebradores de gran parte de las acciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en cualquiera de los niveles y modalidades de educación (Area Moreira, 2004).

Para Escudero (1983), un material educativo o medio de enseñanza es cualquier recurso tecnológico que articula en un determinado sistema de símbolos ciertos mensajes con propósitos instructivos.

Dentro del ámbito educativo, podemos ver que existen materiales que fueron elaborados con propósitos estrictamente didácticos, pero a su vez, también podemos encontrarnos con materiales que no fueron creados para esos fines pero que se integran a ciertas propuestas de enseñanza y pasan a formar parte de los materiales educativos que utiliza el docente. Es común ver que los docentes utilizan revistas, periódicos o películas para trabajar algún tema en el aula. Esta distinción se encuadra en lo que algunos autores señalan como visiones restringidas o abiertas en cuanto a la concepción de materiales educativos.

En este sentido, la siguiente cita de Nieves Blanco ejemplifica lo dicho anteriormente:

> *[..] todos aquellos objetos, libros o instrumentos que se utilizan en las aulas, que los docentes emplean para desarrollar su enseñanza y estimular el aprendizaje de los estudiantes. [...] Por materiales curriculares deben entenderse todos aquellos 'artefactos', impresos o no, cuya función es la de servir como vehículos para enseñar o aprender algo, que son utilizados en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, de uso en las aulas. Esta conceptualización abarca desde los instrumentos del laboratorio a productos de uso común, desde la pizarra a los vídeos, desde un libro de divulgación a un libro de texto. Las diferencias entre ellos, tanto en su formato como en sus posibilidades de utilización, son notables y merecen ser analizadas. Igualmente, y en el terreno de los materiales impresos, hay que diferenciar entre los que los docentes elaboran para trabajar en sus clases y aquellos otros que, como los libros de texto, están sometidos a una estricta regulación administrativa y son editados por empresas comerciales* (Nieves Blanco, 1990, p.4).

Zabala, por su parte, define a los medios de enseñanza de una manera más amplia:

> *[...] todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evaluación* (Zabala, 1990, p.2).

El uso de los medios de enseñanza o materiales didácticos, como los denomina Area Moreira, ha adquirido mucha fuerza y relevancia en el escenario educativo durante las últimas décadas a la par del surgimiento de nuevas formas para registrar y difundir la información. Estos medios son considerados herramientas en la construcción social de la cultura.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En una visión tradicional de la enseñanza, los medios son concebidos como simples transmisores del contenido a enseñar. En esta concepción se potencia una idea de aprendizaje pasivo, propio de una educación bancaria y conductista, en donde el docente adquiere el papel del portador del saber.

Sin embargo, en una visión más crítica y como resultado de investigaciones en materia educativa, los materiales se conciben como medios transmisores de ideología.

La creación de un material educativo implica una toma de postura de tipo axiológica y un posicionamiento político-pedagógico-didáctico por parte de los profesionales que se encuentran involucrados en el proceso. Cuando un material se diseña no se hace de manera imparcial y objetiva: en la redacción, edición y producción de un recurso didáctico se refleja el ideario de educación que sus autores y editores comparten.

Surgimiento de los materiales educativos

En momentos previos a la construcción de los estados modernos, e inclusive en los albores de estos, el trabajo docente era una labor más que nada artesanal y el medio para vehiculizar la transmisión de saberes era primordialmente la voz del maestro.

Con el nacimiento de la escuela moderna aparece la necesidad de alfabetizar a grandes masas de población para que puedan encuadrarse dentro de las filas productivas del capitalismo. Comienza de esta manera, la fundación de los sistemas escolares y el auge de la simultaneidad tanto áulica como sistemática.

En palabras de Comenio, es necesario “enseñar todo a todos”. Para llevar a cabo esta labor, resulta imprescindible enseñar los rudimentos de la lectura y la escritura al cuerpo infantil y para ello se comienza a disponer de un conjunto de medios y materiales que permitan poner en práctica dos funciones pedagógicas elementales: desarrollar actividades didácticas en el espacio áulico y sistematizar y transmitir el conocimiento.

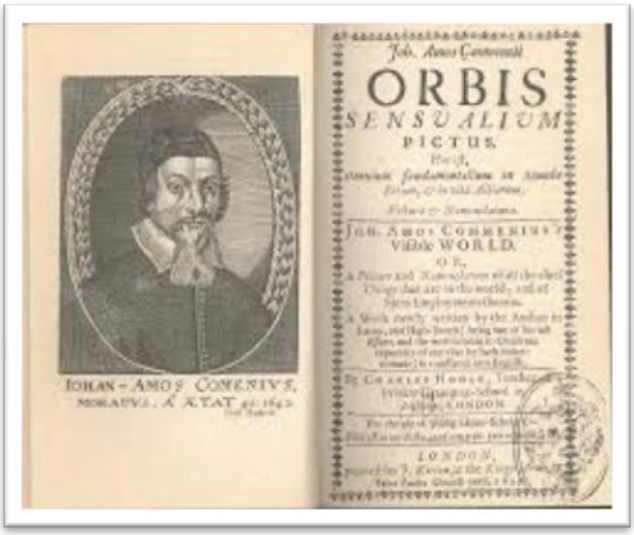
Para cumplir su cometido, la institución educativa se valió de un medio que con el transcurso del tiempo se convertirá en “el material educativo” de uso más extendido en el sistema.

Los libros de texto […] no solo condensaban y sintetizaban el saber o conocimientos culturales mínimos que la infancia y juventud debieran aprender en matemáticas, historia, geografía, biología…, sino que también transmitían a la infancia y juventud los valores e ideas propios de la identidad nacional.(Area Moreira, 2004, p.4).

El *Orbis Sensualium Pictus*, creado por Comenio en 1658, fue el primer libro de texto con intencionalidad didáctica. Combinaba el texto y la imagen para facilitar la comprensión de las ideas a transmitir y además estaba escrito en lengua vernácula.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En la actualidad no estamos ajenos al uso de las formas orales como medio natural de comunicar y enseñar a los alumnos, pero desde ya hace varios siglos los medios escritos han tomado un papel protagónico. Por otro lado los medios audiovisuales y digitales también buscan hacerse un lugar en las aulas como otra forma de transmitir conocimiento.



***Orbis Sensualium Pictus*, de Comenio**[1]

Tipos de materiales educativos

Existen diversas formas de clasificar a los materiales educativos: teniendo en cuenta el nivel educativo al cual van dirigidos, la disciplina a la cual pertenecen, el soporte, si son fungibles o no, etc.

En este trabajo monográfico adheriremos a la clasificación presentada por Area Moreira, el cual toma dos criterios clasificatorios: la naturaleza tecnológica y simbólica del medio y el agente educativo al cual está destinado el material.

Teniendo en cuenta el primer criterio, el autor nos presenta en su libro *Los medios y la tecnología de la educación* el siguiente cuadro [2]

[1] Fuente: http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm. (Recuperado el 28/02/2014).

[2] Area Moreira, 2004.

Tipos de medios y materiales	Modalidad simbólica	Medios y materiales incluidos
Medios manipulativos	Estos medios serían el conjunto de recursos y materiales que se caracterizarían por ofrecer a los sujetos un modo de representación del conocimiento de naturaleza enactiva. Es decir, la modalidad de experiencia de aprendizaje que posibilitan estos medios es contingente. Para ser pedagógicamente útil la misma debe desarrollarse intencionalmente bajo un contexto de enseñanza.	Objetos y recursos reales: • Los materiales del entorno (minerales, animales, plantas, etc.). • Materiales para la psicomotricidad (aros, pelotas, cuerdas…). • Materiales de desecho. • Medios manipulativos simbólicos: • Los bloques lógicos, regletas, figuras geométricas y demás material lógico-matemático. • Los juegos y juguetes.
Medios impresos	Esta categoría incluye todos los recursos que emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico predominante apoyados en representaciones icónicas. En su mayor parte son los materiales que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión.	• Material orientado al profesor: • Guías del profesor o didácticas. • Guías curriculares. • Otros materiales de apoyo curricular. • Material orientado al alumno: • Libros de texto. • Material de lecto-escritura. • El cartel, el cómic… • Otros materiales textuales.
Medios audiovisuales	Son todo ese conjunto de recursos que predominantemente codifican sus mensajes a través de representaciones icónicas. La imagen es la principal modalidad simbólica a través de la cual presentan el conocimiento combinada con el sonido.	• Medios de imagen fija: • Retroproyector de transparencias. • Proyector de diapositivas. • Episcopio. • Medios de imagen en movimiento: • El proyector de películas. • Televisión. • Video.
Medios auditivos	Emplean el sonido como modalidad de codificación exclusiva. La música, la palabra oral, los sonidos reales… representan los códigos más habituales de estos medios.	• El casete. • El tocadiscos. • La radio.
Medios digitales	Se caracterizan porque posibilitan desarrollar, utilizar y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento, el sonido… son susceptibles de ser empleados en cualquier medio informático.	• Ordenador personal. • Discos ópticos: CD-ROM y DVD.3 • Telemática, Internet e Intranets. • Servicios de comunicación interactiva.

Teniendo en cuenta el agente educativo al cual va destinado el material podemos distinguir los siguientes tipos:

Materiales destinados al profesorado: son aquellos materiales que buscan proporcionar un encuadre para que a los docentes se les facilite la interpretación ya la

[3] En esta categoría de medios también se pueden mencionar dispositivos de reciente aparición como el *pendrive* y las llamadas tarjetas de memoria *flash* como las tarjetas *SD.*

comprensión de los programas o proyectos curriculares y orientar y dar sugerencias sobre la planificación, desarrollo y evaluación de actividades en el aula. Ejemplos de este tipo de materiales son: diseños curriculares, bibliografía pedagógica, guías didácticas, recursos para el docente (ya sea en soporte en papel o multimedia). El objetivo de estos materiales es aportar al desarrollo profesional del profesorado.

Materiales destinados al alumnado: están diseñados para que el alumno desarrolle los aprendizajes que le corresponden a su nivel evolutivo y etapa escolar. Lo que distingue a estos materiales por sobre otros recursos es que son mediadores entre el sujeto que aprende, el conocimiento y la cultura. En esta categoría entran las enciclopedias, cuadernos de lectura y escritura, fichas de actividades, revistas, diccionarios, cuentos, manuales, material multimedia (CD-ROM, páginas web) y libros de texto.

Más allá de las clasificaciones, es inevitable pensar en la fuerza que tienen los materiales educativos como objetos o dispositivos que forman parte esencial de la práctica del docente. Es bastante improbable, por no decir imposible, que hoy en día un profesor dicte su clase sin el soporte de algún material distinto de su voz.

En el capítulo siguiente nos detendremos a describir en mayor detalle las características y circunstancias que han llevado al libro de texto, material educativo ampliamente valorado por los docentes, a ocupar un lugar preponderante en el sistema educativo como mediador, constructor y transmisor de cultura.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

CAPÍTULO II

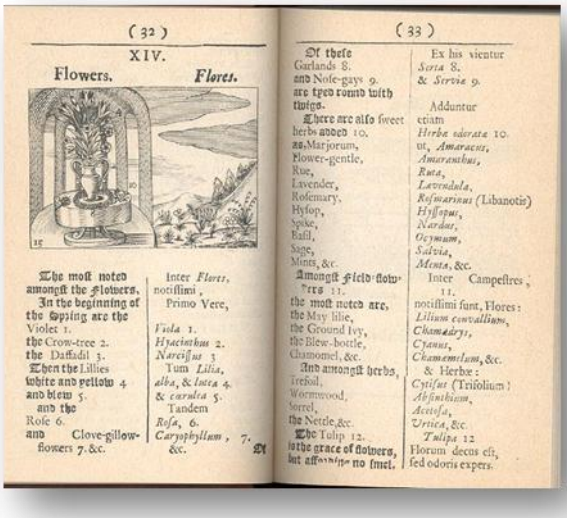
EL LIBRO DE TEXTO

Breve reseña histórica

J . A. Comenio (1592-1670) [4]

En el siglo XVI, J. A. Comenio, presenta el primer libro de texto llamado *Orbis Sensualium Pictus* (*El mundo sensible en imágenes*). El *Orbis Pictus,* creado para la enseñanza del latín en las escuelas, fue el primer manual diseñado con el objetivo de transmitir conocimiento a las clases populares.

Orbis Sensalium Pictus [5]



(32)

XIV.

Flowers. *Flores.*

The most noted amongst the Flowers. In the beginning of the Spring are the Violet 1. the Crow-tree 2. the Daffadil 3. Then the Lillies white and yellow 4 and blew 5. and the Rose 6. and Clove-gillow-flowers 7. &c.

Inter *Flores*, notissimi, Primo Vere, *Viola* 1. *Hyacinthus* 2. *Narcissus* 3 Tum *Lilia*, *alba*, & *lutea* 4. & *cærulea* 5. Tandem *Rosa*, 6. *Caryophyllum*, 7. &c.

(33)

Of these Garlands 8. and Nose-gays 9. are tyed round with twigs. There are also sweet herbs added 10. as, Marjorum, Flower-gentle, Rue, Lavender, Rosemary, Hysop, Spike, Basil, Sage, Mints, &c. Amongst Field-flowers 11. the most noted are, the May lilie, the Ground Ivy, the Blew-bottle, Chamomel, &c. And amongst herbs, Trefoil, Wormwood, Sorrel, the Nettle, &c. The Tulip 12. is the grace of flowers, but affording no smel.

Ex his vientur *Serta* 8. & *Serviæ* 9. Adduntur etiam *Herbæ odoratæ* 10. ut, *Amaracus*, *Amaranthus*, *Ruta*, *Lavendula*, *Rosmarinus* (Libanotis) *Hyssopus*, *Nardus*, *Ocymum*, *Salvia*, *Menta*, &c. Inter Campestres, 11. notissimi sunt, Flores: *Lilium convallium*, *Chamædrys*, *Cyanus*, *Chamæmelum*, &c. & Herbæ: *Cytisus* (Trifolium) *Absinthium*, *Acetosa*, *Urtica*, &c. *Tulipa* 12 Florum decus est, sed odoris expers.

Esta obra fue sumamente innovadora en materia de didáctica. En primera instancia, combinaba el uso del texto y la imagen como recurso que facilitaba la comprensión del contenido a enseñar. En segunda, estaba escrita en la lengua vernácula, lo que la hacía completamente accesible a los educandos.

El *Orbis Pictus*, dejó una impronta sumamente importante en la historia de la educación y de la humanidad, ya que hoy en día, cuando pensamos en un libro de texto nos remitimos a la imagen mental que esta obra popularizó: un material que necesariamente debe contener texto, ilustraciones, fotografías y diagramas combinados para transmitir o construir un conocimiento.

A pesar de que ya en los albores de la Edad moderna, Comenio innova presentando al mundo el *Orbis Pictus*, el libro de texto alcanza su plenitud promediando el siglo XIX.

En nuestro país, a pesar de que existen algunos antecedentes del uso de silabarios españoles para llevar a cabo la tarea alfabetizadora durante la época colonial (Balsas, 2009), la historia del nacimiento de los libros de texto está completamente vinculada a la labor sarmientina.

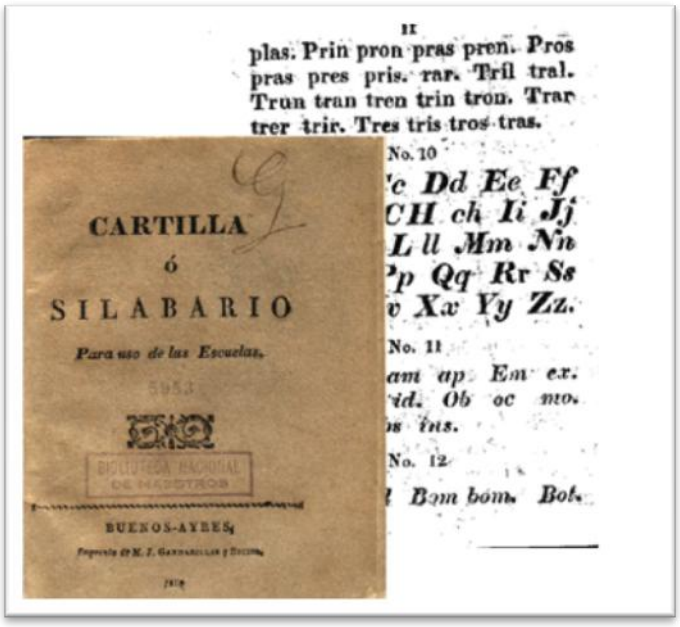
---

[4] Fuente: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Johan_amos_comenius_1592-1671.jpg. (Recuperado el 28/02/14).

[5] Fuente: http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/Pictus017.jpg (Recuperado el 28/02/14).

Sarmiento se interesa por la importación masiva de textos extranjeros (norteamericanos, franceses, chilenos, venezolanos), ya que los libros locales eran pocos y los consideraba de menor calidad.

En 1884, con la sanción de la Ley 1420 (Ley de Educación Común, Gratuita y Obligatoria) se crea la Comisión Didáctica. Según el artículo 57, inciso 15,

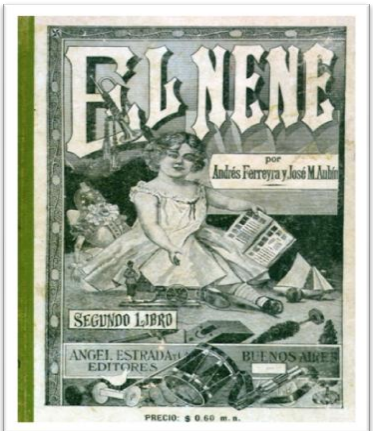


Silabario para uso en las escuelas de la época colonial[6]

dicha comisión tiene la facultad de *adoptar los libros de texto más adecuados (…) por medio de concursos (…) asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos por un término no menor de dos años.*

A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, comienza a registrarse por parte del Estado un profundo interés por la producción y edición de textos escolares en la Argentina (Balsas, 2009), que sean manuables y baratos y que cumplieran con los principios de gradualidad. En este período se observan ciertas características distintivas en los materiales que circulan dentro de las aulas: la formación de una identidad nacional homogénea, la transmisión de una cultura "válida" que responde a la ideología de las clases dominantes del país. Esto nos permite sustentar la idea que expusimos en el capítulo anterior: el contenido educativo no es ingenuo, sino que está compuesto por un entramado de ideas y cosmovisiones que sostienen determinados sectores de la sociedad.

En 1887, entra en vigencia un reglamento estatal que reflejan el normalismo y homogeneización de la época: los libros escolares, para ser aprobados; deben incluir cantos escolares, morales y patrióticos, reglas de urbanidad, higiene, moral y civismo, páginas alusivas a la celebración de las efemérides del 25 de mayo y el 9 de julio e imágenes y lecturas referidas a los símbolos patrios.



El nene de Andrés

Los profesores de ese período solo podían adoptar y trabajar en las aulas con los libros que

6 Fuente: http://www.aportes.educ.ar/sitios/aportes/recurso/index?rec_id=107615&nucleo=lengua_nucleo_ense%C3%B1anza (Recuperado el 28/02/2014)

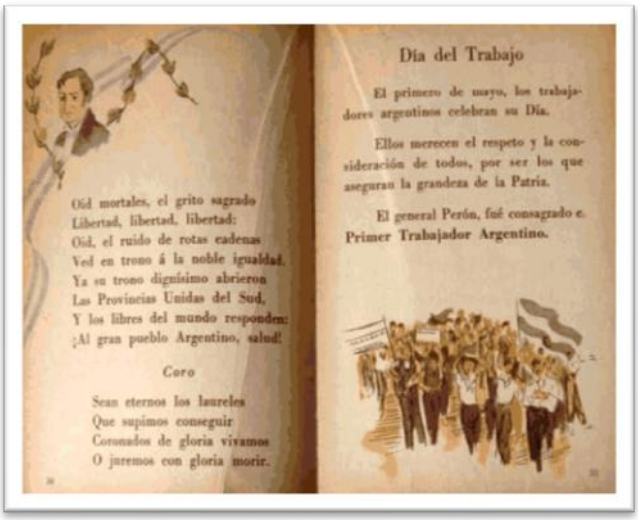
figuraban en una lista de textos aprobados y los inspectores se encargaban de controlar que esto se cumpliera. Los padres de los niños también podían denunciar al docente que no respetara la reglamentación.

En 1895, se edita por primera vez *El nene,* de Andrés Ferreyra, considerado el primer libro de lectura argentino. Siguiendo la didáctica comeniana, esta obra desarrollaba las lecciones respetando el principio de gradualidad. En cada uno de sus capítulos, la palabra y la imagen acompañaban la creciente complejidad de las lecturas.

La década del treinta está signada por una fuerte "argentinización de los inmigrantes" que se plasma con mucho ímpetu en los libros escolares. Los textos refuerzan la enseñanza nacionalista a la par que muestran una exaltación del respeto y culto hacia los símbolos patrios, los próceres y los recursos naturales.

Con la asunción del gobierno peronista aparecen en los libros nuevos temas (Balsas, 2009): los derechos del trabajador, la ancianidad, la mujer, la vivienda popular, etc., y también se intenta –sin prosperar– establecer la adopción de un único libro de lectura para primer grado.

***Evita,* de Graciela Albornóz.**


Oíd mortales, el grito sagrado
Libertad, libertad, libertad:
Oíd, el ruido de rotas cadenas
Ved en trono á la noble igualdad.
Ya su trono dignísimo abrieron
Las Provincias Unidas del Sud,
Y los libres del mundo responden:
¡Al gran pueblo Argentino, salud!

Coro

Sean eternos los laureles
Que supimos conseguir
Coronados de gloria vivamos
O juremos con gloria morir.

Día del Trabajo

El primero de mayo, los trabajadores argentinos celebran su Día.

Ellos merecen el respeto y la consideración de todos, por ser los que aseguran la grandeza de la Patria.

El general Perón, fué consagrado el Primer Trabajador Argentino.

Durante las décadas siguientes, la industria editorial continúa creciendo bajo el ojo regulador del Estado. Con el advenimiento de la democracia, el Estado va perdiendo espacio, dejando lugar a la neoliberalización de la producción de textos. En las páginas siguientes, dentro de este capítulo, se abordará con más profundidad el rol del Estado en la producción y provisión de libros de texto.

Textos escolares y cultura escolar

Dentro del intrincado universo de la cultura escolar, el libro de texto es uno de los objetos culturales más ampliamente utilizado para transmitir y construir conocimientos. Los docentes suelen utilizarlo de manera casi dogmática, y en muchos casos constituye la columna vertebral de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje.

> *Lo que realmente hizo posible la educación masiva, más que el valor asignado a la educación, el entrenamiento sistemático de los maestros en las escuelas de educación o las teorías pedagógicas, fue la innovación de introducir el libro de texto impreso* (Drucker, 1986, p. 8).

¿Cuáles son las causas por las cuales el libro de texto se ha instalado con tanta fuerza en las aulas? ¿Por qué este tipo de material se alza victorioso y perdura en el tiempo frente a otros materiales educativos? Son de todo tipo y color las razones que

enarbolan diferentes entendidos en el tema, en este apartado nos detendremos en algunas.

Para Nieves Blanco (1994), el libro de texto ocupa ese espacio vacío, o esa distancia, que existe entre el currículo y la práctica docente concreta en el aula. El libro de texto se constituye en el "traductor" de las prescripciones curriculares. Dichas prescripciones muchas veces se redactan en términos que en ocasiones no son de fácil interpretación, comprensión y sistematización, consecuentemente, es ahí en donde el texto escolar actúa como una suerte de "intérprete" y presenta estas directrices en un nivel de concreción apropiado para ponerlas en práctica en la clase. Es decir, que de cierta forma, el libro de texto "operativiza" el currículo oficial.

Según Apple (1989), la particular posición que ocupa el libro de texto como estructurador del aprendizaje y la enseñanza radica en el control técnico que ejerce sobre los docentes. En este tipo de material se especifican los objetivos a alcanzar, se seleccionan y organizan los contenidos y las actividades para concretarlos y se plantean criterios y modalidades de evaluación de lo aprendido.

Susana Pironio, adhiere a la postura de Apple remarcando que *el libro es liberador del pensamiento puesto que proporciona la información pero es también parte del sistema de control de los grupos dominantes* (Pironio, 1999, párr.7).

Para Torres (1989), fundar un sistema basado en la utilización de libros de texto reduce las inversiones en educación, baja los costos y es más económico, ya que un solo docente puede dedicarse a atender más alumnos al mismo tiempo. Además, siguiendo una lógica utilitaria en términos educativos, el hecho de que en los manuales de clase el contenido sea uniforme y estos sean de uso masivo, facilita la sustitución y el reemplazo de profesores.

> *La complejidad de las funciones que se reclaman para la escuela, la diversidad y cantidad del conocimiento que los docentes deben manejar, tener que atender a las necesidades individuales y colectivas de un gran número de estudiantes específicos, la diversidad de competencias a las que debe hacer frente el profesorado, la estructura de su puesto de trabajo y las deficiencias en su formación, hacen que los materiales curriculares –sea el libro de texto o cualesquiera otro– constituyan una ayuda necesaria y difícilmente prescindible.*(Torres, 1989, p.54).

Diego Barros (2000), sociólogo y editor, sostiene que el libro de texto no solo es el eslabón perdido de la cadena entre el currículo y la práctica docente, sino que también es prisionero de los documentos curriculares. Los textos escolares se basan en estos últimos y no pueden desviarse de las prescripciones que plantean.

> *[…] los maestros y profesores seleccionan y recomiendan determinados textos en función de aquello que, a su vez, les es exigido cumplir como conductores del aprendizaje. (Barros, 2000, párr. 4)*

Con lo expuesto hasta el momento, podemos afirmar que un libro de texto puede presentar muchas innovaciones: puede cambiar su formato, puede variar el soporte, puede presentar distintos enfoques pedagógicos y/o didácticos; pero siempre estará basado en los diseños curriculares vigentes ya que su éxito reside en la simultaneidad y la gradualidad del sistema: “todos enseñan y aprenden lo mismo al mismo tiempo”. El ideal comeniano, fundante de su didáctica y del libro de texto, sigue vigente.

Area Moreira (2004) ha escrito extensamente acerca de materiales educativos y para él los materiales impresos, categoría en la que incluye al libro de texto, son los recursos más usados dentro del sistema educativo en todos sus niveles. La razón de ser de un uso tan extendido, según el autor, se cimienta en el hecho de que la escolaridad es heredera del canon de la cultura impresa. Esta cultura escrita impuso un modelo y forma de adquisición del conocimiento basado en la linealidad discursiva del texto.

La invención de la imprenta hace más de 500 años, popularizó y democratizó las ideas, el conocimiento y la cultura en general. La perdurabilidad de los mensajes impresos masificó la alfabetización de la población y el libro se convirtió en el referente simbólico y representativo de los procesos institucionalizados de educación. La cultura oficialmente “válida” que busca transmitir la institución eductativa, es la cultura académica occidental, la cual ha sido elaborada alrededor de la tecnología impresa.

La cultura académica occidental es una cultura escrita y los alumnos son miembros de una comunidad usuaria de la cultura escrita antes de ingresar al sistema educativo.

El libro de texto ha sido blanco de muchas críticas por parte de expertos en educación. Más allá de considerarlo un elemento de control, Apple (1989) señala que la utilización desmedida de manuales por parte de los educadores trae aparejada una des-cualificación o des-profesionalización de los docentes. En este sentido, los docentes no solo resignan sus capacidades profesionales sino que también pierden la oportunidad de desarrollarlas.

El libro de texto, amado y odiado, enaltecido y banalizado, blanco de infinidad de críticas y elogios, continua erguido y firme en las aulas. A pesar de los ataques que ha recibido por ser el organizador casi exclusivo de la tarea docente, su uso continúa afianzándose y ampliándose.

La información que contienen los libros de texto es pública, explícita y, consecuentemente, criticable; y esto para Mascaró Florit (1995), es una ventaja. Por otra parte, el conocimiento que brindan es sistemático y permite desarrollar e implementar marcos de referencia claros y proporcionar una idea precisa del proceso y las etapas del aprendizaje.

Peña y Rojas, en su documento “Los libros de texto en la política educativa: Bases y propuestas para la formulación de una política de textos en Colombia”, rescatan el valor práctico del libro de la siguiente manera:

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

[…] traduce el currículo y hace públicos los objetivos, los contenidos y métodos educativos. Los textos sirven no solo para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que resultan determinantes de los contenidos que se enseñan.
Cuando no existe un programa oficial obligatorio, la influencia de los textos en este sentido es mucho mayor. Facilita y hace más productivo el trabajo del profesor y lo transforma: el profesor puede dedicar la clase a ampliar la información en lugar de transmitirla y a desarrollar actividades de aplicación, discusión y solución de problemas.
El uso de textos le facilita al maestro el manejo de grupos muy numerosos y heterogéneos en edades y habilidades.
El texto puede ayudar a compensar las deficiencias de los maestros que no han recibido una buena formación o aumentar la efectividad de los mejor capacitados.
El uso de textos les facilita a los maestros la organización del curso y ayuda a hacer un mejor aprovechamiento del tiempo de clase.
Los estudiantes pueden estudiar de manera independiente, bien en el aula de clase o cuando, por alguna razón, no pueden asistir a la escuela, o en ausencia del maestro.
Comparado con otros costos educativos, como los salarios de los docentes, o la compra de equipos, el costo del libro de texto resulta muy económico. (Peña y Rojas, 1997, p. 6 y 46).

Particularmente, luego de lo expuesto, considero que el libro de texto ganó un espacio preponderante dentro del sistema educativo por las características que lo hacen facilitador de la labor docente: compendia el saber "probado" y "aprobado" en un solo material, que a su vez garantiza una correcta secuenciación de situaciones de enseñanza.

El Estado en la producción y provisión de libros de texto

En este apartado nos detendremos a exponer la idea de que el proceso de masificación del uso de los libros en el ámbito escolar se encuentra estrechamente ligado a instancias de decisión política.

Según un informe de la UNESCO realizado en 1982, es ampliamente aceptado en el ámbito educativo el hecho de que el libro es el medio más económico y eficaz para elevar el nivel escolar de los alumnos en los países menos desarrollados.

A su vez, en 1993, un estudio realizado en América Latina y el Caribe por especialistas del Banco Mundial concluyó que la calidad de la educación se mejora ampliamente mediante inversiones en programas de dotación de libros de texto escolares; independientemente del contexto socioeconómico en que se encuentren los alumnos.

Es indiscutible entonces, que en un sistema educativo basado en la lectura y la escritura, el texto impreso legitime el ámbito académico. El texto escolar es la herramienta fundamental para alfabetizar a la población, y moldear las identidades y subjetividades de los futuros trabajarores-ciudadanos; y en muchos casos, es en la institución educativa en donde el alumno tiene su primer y único acercamiento al libro.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

> *La relación entre la dotación de textos escolares y la asistencia a las clases no es muy estrecha, pero sí lo es entre dotación de textos escolares y rendimiento académico. En las aulas sin libros de texto escolar se pierde tiempo mientras los maestros dictan la sesión y ponen ejercicios en el tablero para que los alumnos copien en sus cuadernos. Con el uso de textos, el maestro tiene la opción de contar con ejercicios ya preparados y proponer relaciones con otras temáticas y textos* (Uribe, 2006, p. 9).

Una investigación realizada por la CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas Para la Equidad y el Crecimiento), muestra que en el año 2000 el 68% de los alumnos que asistían a la EGB (Educación General Básica) afirmaba poseer algún libro de lengua y algún libro de matemática para hacer las tareas de la escuela y estudiar, frente a un 19% que dijo no tener ninguno de ellos y un 12% que no respondió. Las diferencias entre las escuelas públicas y privadas son notorias: un 77% de los alumnos del sector privado afirmaba disponer de libros de texto, sólo un 65% de los del ámbito estatal mencionaron tener acceso a ellos. Esto implicó también que ante un 20% de alumnos de escuelas estatales que no tienen libros en sus casas, un 14% de niños del sector privado carecen de ellos.

Por lo tanto, y como se señaló al principio de este apartado, un Estado que se preocupe por la calidad de educación de su población, necesariamente deberá preocuparse y vincularse directamente con la producción y provisión de libros escolares; consecuentemente, deberá implementar políticas que atiendan estos objetivos.

En nuestro país, desde ya hace un tiempo, el Estado cede la producción de libros destinados al circuito eductativo a las editoriales “texteras”. Pero a su vez, tanto el gobierno nacional, como algunas administraciones provinciales y municipales, adoptan políticas compensatorias de compra y distribución de libros en las escuelas de gestión estatal.

Narodowsky y Manolakis (2001), analizan las políticas estatales relacionadas a la dotación de libros de texto en tres etapas:

> *1.* La primera etapa se inicia con la sanción de la Ley 1420 y la conformación del Consejo Nacional de Educación. Dicha entidad era la responsable de “prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos y asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos por un término no menor de dos años”. Para cumplir con este objetivo, el Consejo crea la Comisión Didáctica, la cual era la encargada de analizar y evaluar el material que presentaban a concurso las distintas editoriales o autores particulares.
>
> *2.* Durante la segunda etapa, que se inicia en 1939, el Consejo comienza a tener un rol más activo y empieza a observar en detalle los

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

contenidos plasmados en los libros de texto. Se manifiesta una clara intención de que los libros contribuyan al fortalecer la identidad nacional, por lo cual las políticas de aprobación de los libros que llegan a las escuelas se torna más estricta, mermando la autoridad que antes poseía la Comisión Didáctica. Los docentes solo podían utilizar los libros que se encontraban en los listados oficiales que publicaba el Consejo Nacional de Educación en el Boletín Oficial. A pesar de esta estricta regulación, el Estado no establece textos únicos "La razón de mi vida" de Eva Perón, es una excepción a lo dicho anteriormente, ya que se establece que su contenido debía ser trabajado en los distintos niveles del sistema educativo de manera total o parcial. En el transcurso de la última dictadura militar (1976-1983), dentro de esta misma etapa, las regulaciones alcanzan su plenitud con las llamadas "listas negras" de libros censurados.

3. Con la llegada de la democracia en 1983, se inicia una etapa en la que se desregula la aprobación de los libros en consonancia con las ideas de libertad de expresión vigentes. Durante la década del 90, el Estado se convierte en un gran cliente de las casas editoriales ya que compra libros para ser distribuidos en las escuelas de sectores más desfavorecidos.

En esta última etapa (1993-1999) que mencionan Narodowsky y Manolakis tiene lugar el Plan Social Educativo (PSE). El PSE fue una política compensatoria llevada a cabo durante el gobierno menemista que, a través del Proyecto 1 "Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de nivel inicial y de EGB 1 y 2" y del Proyecto 3 "Mejoramiento de la calidad de la educación secundaria", dotó a las escuelas de 15.983.000 libros.

Al finalizar el PSE, la compra y distribución de libros por parte del Estado estuvo interrumpida hasta la llegada del Lic. Daniel Filmus al Ministerio de Educación Nacional. En 2002, se gestiona una compra con fondos prestados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que se ve anulada debido a las objeciones que presentan las editoriales con respecto a los criterios de selección de los textos.

En el período 2004-2005, con fondos aportados por el BID y el tesoro nacional, el Estado retoma el proyecto anterior y adquiere y distribuye 7.455.124 libros de texto.

> *Para establecer una comparación con los últimos años de Plan Social (1998 y 1999), la cobertura en términos de escuelas es algo inferior (17.763 en 1998 y 18.530 en 1999). A pesar de esto, las compras actuales de libros de texto (7.455.124) casi duplican la cantidad de libros totales (incluidos otros materiales de consulta, literatura, etc. comprada en los dos últimos años de Plan Social (4.678.000). Es más, si consideramos que los libros de texto comprados por Plan Social representaron el 50% de los libros totales distribuidos, entonces la cantidad de ejemplares comprados en 2004 y 2005 (7.455.124) triplica la cantidad de libros de texto comprados por Plan Social (2.337.000) en sus dos años últimos años.* (Llinás, 2005, p. 55).

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En 2013 se llevó a cabo el Operativo Nacional de Distribución de Textos y Libros Escolares. En la ceremonia de lanzamiento del plan que tuvo lugar en la Casa Rosada, el Lic. Alberto Sileoni, actual ministro de educación, declaró que desde 2004 el gobierno lleva comprados y distribuidos 67 millones de libros como parte de una política destinada a mejorar la educación tanto para el que enseña como para el que aprende.[7]

Las declaraciones nos permitirían adherir a la idea de que el Estado, en cierta forma, continúa fiscalizando de alguna manera la distribución de los textos escolares.

La Comisión Asesora Nacional (CAN) y el Ministerio de Educación fijan los contenidos por año y por trimestre. Estos son publicados mediante una resolución para los diferentes niveles.[…] Con base en esta resolución, las editoriales privadas hacen conocer sus propuestas para que sean estudiadas y eventualmente seleccionadas para la adquisición y distribución. (Uribe, 2006 *p*. 17) Estas acciones de selección, compra y entrega de material educativo son una forma de legitimar qué saberes y qué contenidos son válidos de ser transmitidos en las aulas, ya que la CAN solo emite una recomendación de compra si el texto se ajusta a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) establecidos por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, organismo que a su vez depende del Ministerio de Educación de la Nación.

En estas circunstancias, el Estado no solo regula el aparato educativo sino también el económico. El Ministerio de Educación Nacional se convierte en un cliente importante de las editoriales e incide en los vaivenes del mercado del libro en la Argentina.

En 2013, el Operativo Nacional de Distribución de Textos y Libros Escolares anunció la entrega 13 millones de libros en 8300 escuelas públicas de todo el país.[8]

Pero no solo el gobierno nacional cuenta con políticas de dotación de libros. En el año 2005, el gobierno de la provincia de Córdoba lanzó el "Proyecto de la autonomía escolar[9]". Con el apoyo del BID, la provincia invirtió $ 9 millones de pesos en la selección, compra y provisión de libros para las escuelas más desfavorecidas de todos los niveles del sistema. La novedad en este proyecto fue la implementación de una selección descentralizada articulada con una compra centralizada en el gobierno provincial. Las autoridades educativas elaboraron un catálogo de 5.000 títulos teniendo en cuenta los siguientes criterios: calidad textual y calidad de los contenidos. Los docentes pudieron acceder a este catálogo a través de la página web del gobierno y en formato en papel. Además se desarrollaron acciones de monitoreo y capacitación para acompañar la llegada, gestión y uso de los libros. En la actualidad la provincia cuenta con un programa llamado

---

[7] Fuente: http://elmonitor.educ.ar/secciones/institucionales/mas-de-13-millones-de-libros-para-escuelas-de-todo-el-pais-con-verdadero-impacto-en-el-mercado-editorial-nacional/

[8] Fuente: http://portales.educacion.gov.ar/dnps/noticias/operativo-nacional-de-entrega-de-textos-escolares/. (Recuperado el 28/02/2014).

[9] Fuente: nexos.cippec.org/files/documents/Ficha-Dotacion-de-libros.pdf. (Recuperado el 28/02/2014).

“Más y mejor escuela[10]” que proveyó a 187 establecimientos de educación inicial, primaria y secundaria y a 15 institutos de formación docente (en total 42.000 alumnos) de textos y materiales educativos. Aquí vemos como la importancia de la provisión de textos se extiende también a la educación superior.

Actualmente, por medio del programa “Leer para crecer”[11], el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires pone a disposición de las escuelas un listado con la oferta editorial para la educación primaria. El objetivo es que cada docente escoja el libro a utilizar de acuerdo al proyecto institucional de cada establecimiento. Como puede verse, en este caso, el gobierno solo se ocupa de la compra y distribución, delegando la evaluación y selección en las instituciones educativas.

Con lo expuesto hasta el momento, ¿podríamos concluir que el Estado a través de su promoción de políticas de dotación de libros de texto, se convierte en un agente más, entre otros, que favorece la adopción del libro de texto como material educativo articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje? La preocupación en sostener estas políticas podría dirigir la respuesta al interrogante hacia el lado positivo.

Por otro lado, si bien las políticas de dotación se centran principalmente en los tres primeros niveles del sistema (inicial, primario y secundario) existen incipientes intentos de trasladarlas también a la educación superior. Tal es el caso de la provincia de Córdoba, la cual seleccionó 15 institutos de formación docente para ser beneficiados por el programa “Más y mejor escuela”.

Los materiales educativos en la educación superior

Hasta el momento nos dedicamos a revisar el uso y la trayectoria de los materiales impresos en los niveles escolares en donde caló más hondo. En este apartado tomaremos a la educación superior y su relación con los textos.

Desde nuestra vivencia como alumnos y docentes podemos dar testimonio de que en este nivel el uso del libro de texto como conductor y vertebrador de la enseñanza cae significativamente. Pero esto no significa que el texto impreso no tenga un lugar destacado en el ámbito académico.

La cultura universitaria, y en algunos casos también la terciaria, con su particular lógica de cátedras y campos del saber; establece diversos usos y tradiciones en torno a la selección y utilización de los materiales educativos.

[10] http://www.cba.gov.ar/programa-provincial-mas-y-mejor-escuela/. (Recuperado el 28/02/2014).

[11] Fuente: www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/leer_para_crecer/index1.php?menu_id=35396.(Recuperado el 28/02/2014).

En disciplinas ligadas al campo del saber de las ciencias exactas, existe un determinado consenso con respecto a la prescripción de determinados libros que secuencian de una manera aceptable los contenidos. Tal es el caso de carreras como medicina, en las cuales es muy común que los profesores indiquen a sus alumnos la adquisición de determinada obra probadamente legitimada en los claustros. Por lo general se trata de materiales de autores de renombre que se han destacado no solo por su solidez disciplinar, sino también por su trayectoria. Sin embargo, el libro de texto no estructura por completo la enseñanza de la disciplina, ya que es muy usual y (altamente recomendable) que el profesor complemente estos materiales de referencia con otras lecturas que aportan visiones alternativas de un determinado tema.

Las ciencias sociales se apartan mucho más que las exactas en el uso de un libro de texto que articule la enseñanza. Es muy común que en las carreras ligadas a este ámbito los docentes recurran a varios textos (capítulos de libros, artículos de revistas, etc.) para el dictado de sus clases. Una vez más, la autoría de estos textos impresos pertenece a profesores e investigadores de renombre y con un vasto conocimiento del campo disciplinrar. Esta lógica de diversidad de fuentes se basa en el supuesto de que cada profesor le imprime coherencia a esta selección de textos teniendo en cuenta el enfoque y la perspectiva de su cátedra.

A pesar de que el uso de un único libro de texto no es muy usual en la educación superior, sí lo es el texto impreso como medio de comunicación de las ideas y del saber. La educación superior es una educación basada en el enciclopedismo y prueba de ello es la vigencia y uso arraigado del material impreso ya sea en formato de libro de consulta o fotocopias. Esta popularidad está basada según Bravo Ramos (1998) en la facilidad del aprendizaje individual, adaptabilidad del tiempo y el espacio del lector, posibilidad de la relectura y lectura selectiva y adecuación del ritmo.

La significatividad de los materiales didácticos –como la de cualquier texto– no solo deriva de los contenidos que proponen, sino también del modo y el ámbito en el que son leídos. Es decir que, la recepción, lo que el usuario de ese material comprende del tema, así como la situación, las normas del contexto institucional y la “comunidad interpretativa” a la que el usuario pertenece aportan gran parte de la construcción del sentido del texto puesto en juego (Stanley Fish,1987).

La práctica de “desmembramiento” del libro también tiene sus críticos dentro del propio nivel. Para Carlino (2009), la mayor parte de lo que leen los universitarios son textos académicos derivados de otros textos científicos. Estos textos llegan a los alumnos en forma de fotocopias o materiales de cátedra y, consecuentemente, se coarta el acceso al libro original, a la fuente primaria. Los materiales son leídos fuera de la obra completa, prescindiendo de elementos estructurales que hacen a una mejor comprensión de la obra: índices, prólogos, epílogos, etc. Este recorte textual iría en contra de una formación profesional de calidad.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En este nivel, una vez más, el libro de texto es cuestionado y en algunos casos reivindicado. Tal vez, estas prácticas de uso masivo de material desmembrado en “apuntes fotocopiables” instaladas en la cultura universitaria, sean las responsables de del sostenimiento de una visión crítica hacia el uso del libro de texto en este nivel del sistema educativo. Visión que se traduce en un uso sostenido de material fotocopiado que muchas veces atenta contra los derechos de autor.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

CAPÍTULO III

TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA ESCRITA

La encrucijada

Desde el inicio de este trabajo monográfico sostuvimos la idea de que las instituciones educativas son herederas de un tipo de cultura particular: la cultura escrita. Y el hecho de que hayan crecido y se hayan reproducido en esta cultura les imprime ciertas características que hoy en día chocan con las particularidades de un nuevo tipo de sociedad: la Sociedad de la Información.

Son muchos los autores que han escrito sobre la Sociedad de la Información y la han caracterizado tomando alguno de sus aspectos: económico, político, social. La bibliografía sobre el tema también es amplia, pero creo que tal vez lo importante en este caso sea destacar que este nuevo paradigma social tiene características particulares que en muchos aspectos entran en crisis con el paradigma de cultura y sociedad que dio a luz a la educación moderna y al tipo de institución que aun hoy conservamos.

> *En los últimos veinte años venimos presenciando una revolución en las tecnologías de la comunicación y de la información cuyo alcance es mucho mayor de lo que la mayoría de nosotros pudimos haber imaginado. Uno de los principales efectos de estas nuevas tecnologías ha sido la reducción drástica del coste y del tiempo necesario para almacenar, procesar y transmitir la información. Estos impresionantes cambios en las relaciones de precios afectan de manera fundamental al modo en que organizamos la producción y distribución de bienes y servicios y, por ende, al propio trabajo. Esta evolución está transformando el trabajo, las estructuras de cualificaciones y la organización de las empresas, lo que introduce un cambio fundamental en el mercado de trabajo y en la sociedad en su conjunto.* (Comisión Europea, 1996.)

Como vemos en la cita anterior, la Sociedad de la Información tiene su piedra fundamental en la vertiginosa irrupción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la vida cotidiana de los sujetos.

Por su parte, Bauman (2000) define a esta nueva sociedad de la que formamos parte como “líquida”, en contraposición a la “solidez” de la era moderna. Estas metáforas nos sugieren que el momento actual (atravesado por la cultura de lo digital) es un fluido constante y cambiante de información y conocimientos inestables, los cuales se diferencian de la solidez y estabilidad de la cultura escrita. ¿Qué sucede entonces con las instituciones educativas que son producto de la solidez de la modernidad en este escenario “líquido?

Entre los autores que abordan la espinosa relación entre el sistema educativo y las TIC se encuentra Ferrés, quien enumera varias dimensiones desde las cuales es posible analizar el estado de situación:

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

> ***La temporalidad****. Las escuelas se nutren y valoran el pasado. En este proceso, la educación es concebida como la conservación de una tradición. Por su parte, los medios de comunicación de masas se instalan en presente continuo de moda y actualidad.*
> ***La materialidad de los soportes****. La escuela trabaja fundamentalmente con la palabra. Amalgamada fuertemente con la lectura y la escritura, traslada estos estilos a las formas de producir y transmitir el saber. Por su parte, los medios privilegian la sensorialidad a través de la articulación de los distintos soportes que se produce en los audiovisuales.*
> ***El espacio****. La escuela es un espacio social público, los medios se consumen fundamentalmente en la privacidad del hogar.*
> ***La búsqueda de la racionalidad frente a lo sensorial****. La escuela busca la organización sistemática del saber, jerarquizando la información en la coherencia que brinda la razón. Por su parte, los medios apelan a la emotividad de las audiencias.*
> ***El alfabeto y la imprenta*** *habían instaurado una cultura en la que la realidad era conceptualizada: abstracción sobre abstracción. En la comunicación escrita los significados son abstractos, y en este sentido tan solo tienen valor como mediación, como paso previo e inevitable en el camino hacia el significado. En la comunicación audiovisual, en cambio, los significantes son concretos y tienen un valor autónomo, un interés intrínseco, por sí mismos*. (Ferrés, 2000).

Pareciera que “instituciones educativas” y “TIC” van por caminos que no logran encontrarse del todo, ya que existen determinadas tradiciones de la cultura académica que no son para nada permeables a los cambios. En los últimos años estas problemáticas que enumera Ferrés se han profundizado debido a los cambios producidos en la lectura y la escritura de textos electrónicos. La linealidad, característica del texto escrito, se ve jaqueada por la irrupción de nuevas formas de leer y escribir textos.

Como señala Kress (2005), de un tiempo a esta parte, la dominación de la monomodalidad está revirtiéndose. El autor define a los modos de comunicación como los recursos semióticos que permiten llevar a cabo de manera simultánea los discursos y los tipos de (inter) acción. Por ejemplo, la escritura es un modo, como así también lo es la imagen. Los medios de comunicación son los recursos materiales que se utilizan en la producción de productos o eventos semióticos, estos incluyen las herramientas y los materiales usados; los libros y el cine son ejemplos de medios. Se está produciendo un desplazamiento del modo escritura al modo imagen y del medio libro a la pantalla.

Quienes formamos parte del ámbito educativo podemos dar cuenta del notable incremento de las prácticas de lectura y escritura a través de medios electrónicos, principalmente por parte de los jóvenes. Los estudiantes son parte de la cultura del *chat* y de los mensajes de texto, se relacionan con la lectura y la escritura de una manera “diferente” a la que nosotros experimentamos como estudiantes. Y destaco la palabra “diferente” ya que estas formas de relacionarse no son ni mejores, ni peores, son simplemente “distintas”. *Estas* “nuevas lecturas y escrituras” distan bastante de aquellas en las cuales se fundó todo un sistema educativo, capaz de alfabetizar a millones de personas de una manera rápida y eficaz, de legitimar saberes y de acreditar a los profesionales. Tienen una impronta propia que les da un lugar especial en las aulas de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

todos los niveles educativos y en las vidas cotidianas de los estudiantes: son los llamados **hipertextos**.

Del texto al hipertexto

Una de las características que comparten las instituciones educativas y los textos son la linealidad y la gradualidad. Y particularmente, me atrevo a decir que tal vez ese sea uno de los motivos que ha posicionado al libro de texto como uno de los materiales ampliamente usado en las aulas. El paso a paso de cada página de texto y la ejercitación graduada se emparentan bastante con el paso de un año a otro que todos transitamos para finalizar nuestra educación formal.

Desde la aparición de la imprenta, el libro de texto ha sido la forma más eficaz de vehiculizar el contenido educativo. A través de este material impreso las sociedades transmitieron información y cultura de una generación a otra y acuñaron saberes.

Con el surgimiento de las nuevas tecnologías, el volumen de datos ha crecido a pasos agigantados. Los soportes a través de los cuales esta información se divulga también han aumentado y se han diversificado: en la actualidad adquieren preponderancia los medios digitales.

Con el auge de las TIC y el uso extendido de Internet para acceder a la información surgen nuevas formas de leer y escribir, surgen los hipertextos. El desarrollo de este nuevo tipo textual no hubiera sido posible sin la tecnología informática.

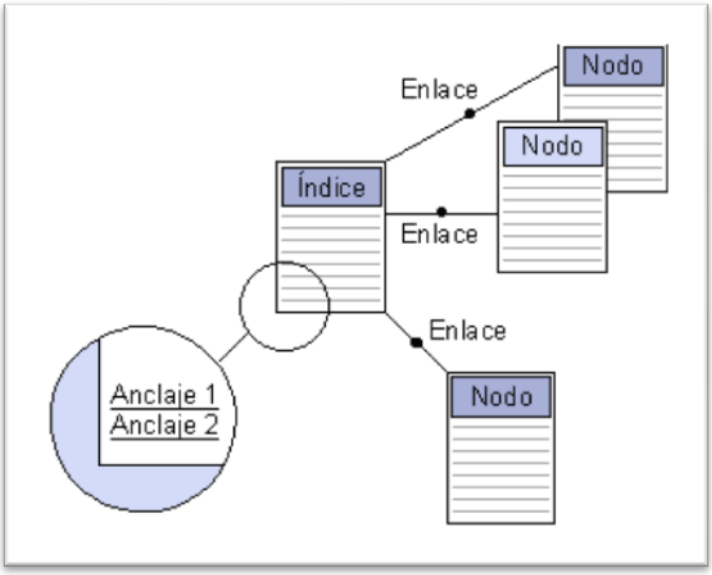
El **hipertexto** puede ser definido como una forma de organizar la información en la cual los datos se almacenan en una red de nodos conectados por enlaces. Estos nodos pueden contener textos o gráficos (Bianchini, 1999). Está compuesto por fragmentos de texto –también llamadas lexías por Barthes– y por los enlaces electrónicos que conectan un fragmento con otro. El hipertexto relaciona un pasaje de discurso verbal a imágenes, mapas, diagramas y sonidos tan fácilmente como a otro fragmento verbal; consecuentemente expande la noción de texto más allá de lo verbal (Landow, 2009).

La estructura de un hipertexto tiene tres componentes básicos. Los **nodo**s son las unidades básicas que contienen la información. Los **enlaces** son los responsables de conectar un nodo con otro, vinculando los distintos segmentos de información. Los **anclajes** son los que determinan el principio y el fin de cada enlace.

En la siguiente imagen se puede observar un esquema que ejemplifica la estructura de un hipertexto.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Estructura hipertextual [12]



Los tres componentes básicos (nodos, enlaces y anclajes) dan lugar a un sinfín de textos que pueden ser muy simples o muy complejos, pero que en un caso u otro siempre necesitan de un medio digital para hacer accesible la información.

La lectura de un hipertexto no es lineal, es básicamente multilineal, tampoco supone una secuencia preestablecida, el lector puede "navegar" a través de la información de una manera intuitiva –muchas veces por ensayo y error– guiado por su propio interés y curiosidad. Esta forma de conocer y buscar información guarda estrechas vinculaciones con la forma en la que se representa el conocimiento humano. (Bianchini, 1999)

> *En la lectura de textos fuertemente tabulares y en la del fragmento en general, los automatismos de lectura pueden volverse menos provechosos y representar un papel menor, debido a que el contexto de comprensión debe ser creado en cada nuevo bloque de texto* (Vanderdorpe, 2003).

En los sistemas hipertextuales el usuario tiene la posibilidad de desplegar su creatividad, ya que puede agregar, enlazar y compartir información de diferentes fuentes. El siguiente cuadro sintetiza las principales diferencias entre un texto y un hipertexto.

	TEXTO	**HIPERTEXTO**
Estructura de la información	Secuencial	No secuencial, tabularidad
Soporte	Papel	Electrónico /Digital
Dispositivo de lectura	Libro	Pantalla
Forma de acceso	Lectura	Navegación
Índice/sumario del contenido	Tabla de contenidos	Mapa de navegación
Morfología del contenido	Texto e imágenes estáticas	Texto, imágenes estáticas y dinámicas, audio, video y procedimiento interactivos.
Portabilidad	Fácil de portar y usar	Es necesario disponer de un ordenador o un dispositivo especial de lectura.
Uso	Puede leerse en cualquier sitio.	Para leer se precisa de una estación multimedia.
Naturaleza	Estable, cerrado, no expandible.	Inestable, abierto, expandible, incompleta, multidimensional.
Tipo de lectura	Lineal, no interactiva, no participativa.	No lineal, interactiva, participativa.
Narrativa	Textual = lineal, continuo, secuencias espaciales y temporales fijas.	Politextual = no lineal, discontinuo, secuencias espaciales y temporales dinámicas.

[12] Fuente: http://cv.uoc.es/moduls/XW01_79007_00044/web/main/m1/v3_3.html

Tipo de información	Estática, permanente, cerrada, predecible.	Dinámica, transitoria, abierta y explorable, imprevisible.

Diferencias entre un texto y un hipertexto [13]

Landow (1995), junto a otros teóricos de la narrativa y la crítica hipertextual, sostiene que desde la antigüedad existen determinados elementos que podrían considerarse precursores del hipertexto y los denomina **protohipertextos**: notas a pie de página, citas literarias, referencias bibliográficas, notas manuscritas y marginales, diccionarios y enciclopedias. En su libro "Hipertexto 3.0" (2009), amplia esta denominación de protohipertextos trayendo a colación un artículo sobre "Ulises" de James Joyce. Landow dice que cuando accedemos a ese texto lo primero que hacemos es dedicarnos a una lectura de lo que convencionalmente llamamos texto principal. Pero mientras leemos, nos vamos topando con símbolos y números que nos remiten a notas a pie de página o final de obra. En cada caso el lector puede seguir la conexión y salirse del texto principal para luego volver a este.

Es precisamente en el momento en el que el lector decide sumirse en esa lectura aledaña que brindan estas notas, citas o referencias cuando se quiebra la linealidad característica de la lectura de textos impresos y comienza a construir su propio recorrido. Como consecuencia de lo anterior, los hipertextos también son responsables de tornar endebles las fronteras entre el lector y el autor.

El hipertexto puede considerarse no como un nuevo medio, sino como una mejora tecnológica con respecto a otros medios; ya que integra los medios tradicionales y supone una transformación profunda de estos. (Lamarca, 2007).

Hipermedia y multimedia

A lo largo de esta monografía se describieron situaciones y contextos que nos darían herramientas para pensar que el libro de texto ha sido la "vedette" de la cultura escrita. Manuales y libros de lectura fueron elegidos en los comienzos de las instituciones educativas como medios efectivos para alfabetizar a grandes poblaciones de educandos. Inclusive en la actualidad son muchos los docentes que escogen apoyar sus prácticas pedagógicas y su recorrido académico en este tipo de material impreso.

Pero el escenario educativo del cual estamos formando parte nos invita a pensar que tal vez la educación formal de la modernidad se encuentre transitando un período de cambio. Por sus pasillos transitan nuevos sujetos, mediatizados y digitalizados y esto pone en debate aspectos fundantes del discurso pedagógico moderno, como por ejemplo, la heteronomía y el lugar del que sabe.

Es probable que los estudiantes de hoy no sean los mismos de hace doscientos años. Muchos de ellos tienen un acceso a la información bastante más amplio del que

[13] Lamarca Lapuente, 2007.

tenían sus padres. Los estudiantes universitarios actuales manejan y disponen de muchísimos más recursos para poder formarse que hace algunos años.

En reiteradas oportunidades, quienes estamos en contacto con docentes en espacios de formación y capacitación, somos testigos de narrativas que giran en torno a cuánto más hábiles son los estudiantes con las tecnologías que sus docentes, cuánto más acceso a documentos de investigación y fuentes de consulta poseen los estudiantes de grado en la actualidad. La heteronomía, ¿comienza a tambalear?

Podríamos pensar entonces que si el perfil de los alumnos está cambiando, tal vez sea el momento de repensar los materiales didácticos que tradicionalmente se han utilizado. Quizás sea necesario, pensar en un material que se adapte a las nuevas formas de leer y escribir en soportes electrónicos. Y en este sentido muchos especialistas debaten la necesidad de pensar una alternativa al libro de texto convencional.

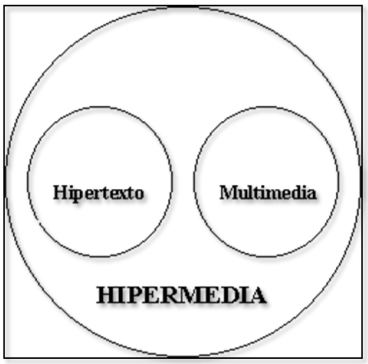
Dentro de esta coyuntura, surgen los materiales didácticos multimedia (MDM). Los MDM integran diversos medios en soportes digitales y combinan de una manera coordinada las posibilidades de estos medios para dar lugar a situaciones de enseñanza-aprendizaje (Imperatore, Schneider, Gergich, López, Landau, Aceituno, 2012).

Los MDM están compuestos por tres componentes esenciales: **hipertexto**, **hipermedia** y **multimedia**. Según Tolhurst (1995) estos componentes pueden definirse de la siguiente forma:

> *[…] los hipertextos como una organización no lineal de acceso a la información textual;*
> *los hipermedios como uniones interactivas de información que está presentado en múltiples formas que incluyen texto, imágenes y múltiples formatos que incluyen o gráficos animados, segmentos en movimientos, sonidos y músicas; y*
> *los multimedias referidos a los múltiples formatos de medios para la presentación de la información.*(Cabero Almenara, 1999).

El siguiente esquema representa las relaciones mencionadas anteriormente:

Esquema que representa las relaciones entre hipertexto, hipermedia y multimedia[14]



Esquema de relaciones [5]

Para Landow (1995) no existiría diferencia entre hipermedia e hipertexto, ya que considera que este último puede interconectar tanto información verbal como no verbal, es decir que además de texto puede interconectar imágenes, gráficos, audio, etc.

> *El hipertexto incluye los multimedios ya que, con la misma facilidad, puede conectar entre sí tanto pasajes de texto verbal como información no verbal. El hipertexto denota un medio de información que conecta informaciones verbales y no verbales. El término hipermedia extiende simplemente la idea del texto en el hipertexto, incluyendo informaciones visuales, sonidos, animaciones y otras formas de información.... Yo no hago ninguna distinción entre hipertexto e hipermedia.* (Landow, 1995).

El siguiente esquema elaborado por Lamarca sintetiza de una manera más clara la relación entre estos tres conceptos:

De acuerdo a lo visto hasta el momento, podemos afirmar que la hipermedia es el resultado de la combinación del hipertexto y de la multimedia; consecuente un MDM es una hipermedia.

Para Lamarca (2013) la multimedia utiliza dos o más medios recurrentes: texto, gráficos (que pueden ser interactivos o no), voz, imágenes estáticas o en movimiento, audio, video, realidad virtual, etc. A pesar de que en principio la cualidad multimedial no era exclusiva de la informática, hoy en día esto ha cambiado; y cuando decimos que un material es multimedia nos referimos a que este utiliza la tecnología digital.

En los materiales didácticos multimedia (MDM) la interactividad juega un rol muy importante, ya que gracias a esta el usuario puede diseñar su propio recorrido de aprendizaje. La interactividad le permite al alumno seleccionar o desplazarse por los distintos núcleos de contenido y de esta forma controlar lo que desea aprender.

La integración de medios es otra característica que pone a los MDM en un lugar privilegiado entre los materiales didácticos. En un único entorno se nos presenta la posibilidad de integrar varias modalidades perceptivas y de incrementar la capacidad de comprensión y memorización del individuo (Area Moreira, 2004).

Existen varios tipos de MDM teniendo en cuenta su finalidad (exponer contenidos, facilitar el acceso y la búsqueda de información, guiar el aprendizaje de una disciplina,

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

motivar el interés en un tema, etc.) y contexto (educación formal, no formal, capacitación laboral, etc.). Los MDM poseen dos funciones básicas: informar y formar.

Teniendo dichas funciones en cuenta Imperatore y otros (2012), nos presentan la siguiente clasificación:

- MDM expositivos (conceptuales, informáticos o teóricos)
  - ✓ Libros multimedia (o libros digitales)
  - ✓ Bases de datos
  - ✓ Hipermedias

- MDM procedimentales (de ejercitación de contenidos teóricos)
  - ✓ Programas de ejercicios
  - ✓ Tutoriales
  - ✓ Resolución de problemas de casos
  - ✓ Simulaciones

Los MDM expositivos tendrían como principal función la de informar, mientras que en los MDM procedimentales subyacería la función formativa.

Transmedia y narrativas digitales

De un tiempo a esta parte, las formas de contar una historia o de transmitir un concepto han ido cambiando. Estos cambios forman parte de la transformación de la cultura escrita que hemos venido describiendo.

En 2003, Jenkins comenzó a popularizar el termino **transmedia.** La transmedia implica la extensión o diversificación de un relato o contenido a través de diversos medios y plataformas.

Scolari define la transmedia *como un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión.*

La transmedia implica una sinergia entre distintos medios con el objetivo de expandir un relato a través de muchos canales de distribución. ¿Cuál es el propósito de tal expansión? Crear un entorno de entretenimiento unificado y coordinado. Una experiencia de la cual el consumidor forma parte activa, creando y produciendo más contenido o relato, más narrativa, que lo lleva a “fanatizarse” por ese concepto.

Según Jenkins (2013), *las narraciones transmediáticas pueden expandir el mercado potencial de una propiedad a base de crear diferentes puntos de entrada para distintos segmentos de la audiencia.*

Una narrativa transmedia presenta dos aristas importantes que hacen que la misma sea lo suficientemente atractiva para atrapar al consumidor. En primera instancia debe ser lo suficientemente compleja para que el consumidor pueda explorarla vastamente. Pero

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

también, debe poseer “espacios vacíos” en donde el consumidor pueda dar rienda suelta a su potencial creador y pueda producir colaborativamente más narrativa.

Un ejemplo típico de transmedia es “The Matrix”. Este relato se transmite a través de tres películas, una serie de cortos animados, dos colecciones de cómics, varios videojuegos y páginas web.

En nuestro país, también existen casos concretos de contenidos que se trasmiten y esparcen de manera transmediática. El programa de TV “El asombroso mundo de Zamba”, posee su página web con juegos, videos y clips online, un espacio propio en el parque de entretenimiento Tecnópolis, su propia red social (*Facebook*), además de los *webisodios* que se transmiten por *YouTube*.

En 2012, se estrenó en Argentina el documental “Malvinas30” con motivo del 30° aniversario de la guerra. Este proyecto es citado por Scolari en su libro “Narrativas transmedia: cuando los medios cuentan” como un ejemplo de narrativa de este tipo. Los responsables del documental (Liuzzi, López y Apesteguía) lo definieron como una ruptura respecto de lo que conocemos habitualmente como un documental. La idea fue que el espectador observara la realización durante un período de tiempo y que imaginara que eso que estaba viendo, realmente sucedió en algún momento de la historia. Para lograr ese objetivo, las redes sociales fueron un componente esencial. Desde la cuenta de *Twitter* se publicaban alternativas de la guerra, la experiencia desde la mirada de un soldado de 19 años y lo que la prensa local y extranjera comentaban. Se transmitían en *streaming* programas de TV de la época y el proyecto también poseía su *Facebook* y cuenta en *Google*+, además de su propia *webpage*. La Guerra en Malvinas constituye un contenido histórico que forma parte de los planes de estudio de los niveles medio y superior, y a través del documental mencionado, es posible que sea abordado y transmitido de una forma transmediática.

La transmedia también es parte del mundo editorial y ha tocado de cerca la producción de textos educativos. En la actualidad, muchos manuales escolares se diseñan en torno a ese concepto. Santillana España ha editado la serie para la educación infantil *Mica y sus amigos* en torno a esta idea. Además del material para el alumno y el docente en formato papel, los usuarios cuentan con una página web del libro, canal en *YouTube* para ver videos, aplicaciones que pueden descargarse en *IPhone*, *IPad* y IPod y una serie de dibujos animados que se transmiten por TV. Sin embargo, la producción de textos transmedia, por parte de las editoriales, destinados a la educación superior se encuentra en pañales; en cierta medida porque la porción del mercado en ese segmento es bastante acotada. Pero, por otro lado, existen materiales que no han sido creados con un fin educativo, pero que pueden adaptarse para ser usados como insumo de investigación dentro de las universidades, todo dependerá del propósito que persiga el docente al escoger ese material para ser utilizado en sus clases.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Si en la era de la cultura escrita el contenido del relato lineal era sólido, estructurado, de difícil acceso y transmitido en soporte papel; en la era de las narrativas digitales el contenido es líquido, de fácil acceso y transmitido en múltiples soportes (Area Moreira, 2012).

Esta liquidez de los contenidos incide de manera determinante en el perfil de quienes participan del proceso narrativo: *aproximadamente un 70% del universo digital está creado por individuos* (Manovich, 2010).

Una educación basada en la transmedia, según Jenkins (2010), requiere que el estudiante construya de manera de activa el conocimiento mediante una búsqueda en diferentes plataformas mediáticas. En esta construcción el alumno debe decidir si la información que encuentra es confiable y pertinente, es decir que se ponen en juego la capacidad de buscar, evaluar e integrar la información que proporcionan las diferentes plataformas; pilares fundamentales de la alfabetización digital y académica.

Los contenidos digitales

En el primer capítulo de este trabajo abordamos distintas concepciones en tono a los contenidos educativos. En cierta forma, estas concepciones se encuentran en algunos aspectos, como por ejemplo, pensando a los contenidos como saberes culturales que una sociedad considera valiosos de ser transmitidos. Vimos también que la elección del "qué enseñar" no es bajo ningún punto de vista desinteresada, sino que por el contrario, responde a determinados intereses de sectores de poder. La selección de estos "recortes de la realidad" que estructuran a los contenidos educativos se genera en ámbitos que van desde lo académico hasta lo gubernamental, pasando por el cotidiano de las aulas; y en todos ellos se dan disputas en torno a qué es válido enseñar,

Los contenidos, dentro del campo de la tecnología, también son pensados, definidos y construidos desde distintas perspectivas. Sobre un mismo objeto de estudio, las miradas que lo atraviesan pueden ser diversas y esto hace que encontremos diferentes definiciones entorno a este. Pero a pesar de las distintas definiciones, un contenido digital, conserva su esencia de contenido educativo solo cambia la forma de vehiculizarlo.

Al hablar de contenidos educativos digitales son muchas las voces que se alzan para definirlos, todas ellas con matices y perspectivas disímiles. El estado del arte respecto de estos tiene diferentes configuraciones que describiremos a continuación.

Para algunos autores el término permite *dar cabida a una amplísima gama de agregados de objetos educativos digitales que es heterogénea, tanto en el producto, en la cosa en sí, como en los procesos por los que son motivados y sus opciones de reutilización, rediseño o reusabilidad.* (Gértrudix, M. et al., 2007). Esto se debe a que la propia naturaleza de los contenidos educativos digitales combina *tanto elementos verbales, orales y escritos; como icónicos, visuales, auditivos y audiovisuales; estáticos y dinámicos;*

figurativos y abstractos; iconos, índices y símbolos; expresados en dos y tres dimensiones; analógicos y digitales. (García, 2005).

De lo anteriormente expuesto, podríamos decir que la producción de contenidos educativos digitales consiste en tomar aquellos saberes socialmente válidos y digitalizarlos. Esta digitalización implica convertir estos contenidos en una hipermedia (hipertexto + multimedia) adecuada tanto para los alumnos como para los docentes. Esta adecuación no solo implica tener en cuenta el currículo y la edad evolutiva de los alumnos, sino que también aquí entra en juego la motivación tanto de estudiantes y profesores.

La producción de contenidos digitales traslada el foco de atención al usuario, el cual se convierte en consumidor pero también en creador. Para cumplir este objetivo los contenidos deben diseñarse a medida de manera tal que optimicen los resultados tanto didácticos como pedagógicos. (Pardo Díaz, 2008).

Otra mirada de los contenidos digitales, nos la proporciona la Fundación Cenit (2010), esta los caracteriza como aquellos materiales de carácter didáctico, basados en la investigación documental. Los cuales tienen su origen en el tratamiento pedagógico de la temática seleccionada y constituida en guion instrumental para su conversión en formato multimedia. Es decir, son unidades de significado en formato multimedia (video, audio, texto e imagen) o hipermedia (multimedia interactivo).

Francisco García García (2006), colaborador del Ministerio de Educación y Ciencia de España expone lo siguiente acerca de los contenidos digitales:

> *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han potenciado exponencialmente la creación de contenidos, su ideación, construcción, producción, reproducción y recepción; han generado creativamente nuevas formas de representación basadas en sus grandes paradigmas; y han propuesto una nueva conversación entre el autor y el lector a través de una pragmática digital, con alta participación del lector. La digitalización de los materiales (imagen, sonido, textos verbales, infografía) procedentes de diferentes fuentes adquieren una misma naturaleza expresiva, que permite reutilizarse y combinarse creativamente poniendo a prueba el potencial de este medio [...] La actualización de la virtualidad de los contenidos multimedia depende en gran medida de las competencias digitales desarrolladas por los actores de la comunicación, que se alcanzarán a través de una educación activa y participativa.*

De la cita anterior cabe destacar la alta participación que también García le imprime al lector en los contenidos digitales, cuestión que nos podría llevar a plantear un debate en torno a la resignificación y la recaracterización de los roles de autor y lector en los medios digitales.

Ya expuestas de un modo general las diversas enunciaciones de los contenidos digitales vamos a puntualizar de manera sintética los objetivos que persiguen a grandes rasgos:

Impulsar el uso y el acceso de todos los usuarios de Internet con el fin de apoyar su desarrollo profesional, social y cultural.

- Asegurar la utilización del potencial máximo de los contenidos digitales por parte de los usuarios.
- Crear las condiciones favorables para aumentar la distribución y el uso de los contenidos digitales en Internet, adaptando de la mejor manera posible los aspectos culturales y lingüísticos del usuario.

En cuanto a las características que deben poseer los contenidos digitales se destacan las siguientes:

- Prácticos: en el sentido de proveer información práctica y realista.
- Contextualizados: deben estar acorde al contexto socioeconómico, cultural y lingüístico de los usuarios.
- Claros: su escritura debe ser concisa, sin ambigüedades, redundancias, ni imprecisiones.
- Ejemplificativos: deben brindar ejemplos, casos de estudio y escenarios auténticos y relevantes.[14]

Según Martínez (2003), existen algunas consideraciones importantes que no deben ser olvidadas al momento de diseñar contenidos educativos para entornos digitales:

- Incentivar el "aprender haciendo".
- Pensar que las historias, los casos y los ejemplos de expertos pueden ser el punto de partida de la enseñanza.
- Brindar datos relevantes en el momento justo –aproximar el contenido a la realidad del estudiante.
- Crear motivación e interés por la materia ya que esos componentes son el motor del aprendizaje.
- Brindar un espacio para los errores en entornos seguros de aprendizaje (PC, juegos, simulaciones).
- Permitir al estudiante controlar su proceso de aprendizaje a su propio ritmo.
- Brindar diferentes vías que permitan al estudiante implicar diferentes sentidos.
- Conjuntar aprendizaje y diversión.
- Añadir emociones buscando provocar situaciones memorables, intensas, perdurables.
- Originar el "enseñar a aprender" para que el alumno logre el "aprender a aprender".

14 Fuente: www.virtualeduca.info/.../275/PonenciaVirtualEduca2013v3.docx (Recuperado en 28/02/2014)

Los contenidos digitales son valorados de manera positiva tanto por docentes y alumnos, ya que los encuentran altamente motivadores. Sin embargo, su uso requiere no solo de competencias tecnológicas, sino también de metodologías que posibiliten que se incorporen en el aula de manera efectiva y eficiente. (Nakano et al, 2012).

A pesar de las definiciones expuestas anteriormente, me atrevería a plantear que todavía es bastante incipiente la caracterización y el conocimiento acerca de los contenidos digitales por parte de los docentes. Algunos tutores virtuales consultados, que forman parte de programas de formación y capacitación de docentes en TIC, manifiestan que sus alumnos muchas veces confunden al contenido con el continente, y piensan erróneamente que un contenido digital es un libro multimedia o un MDM.

Tanto los libros multimedia como los MDM son medios que permiten vehiculizar ese contenido digital, así como el libro impreso es un medio para vehiculizar los contenidos educativos tradicionales. Y en este punto es importante volver a destacar que un contenido digital no pierde su esencia de contenido por cambiar de formato. Un contenido digital continúa siendo una porción de saber cultural, un tema, “el qué enseñar”, pero en un nuevo formato, la esencia es la misma, solo cambian los modos y los medios.

El paradigma de enseñanza característico de la cultura escrita se encuentra en crisis debido a las nuevas formas de rápido acceso a la información que nos presenta el panorama social actual. En este sentido, ¿podríamos pensar a los contenidos digitales como una forma en que las instituciones educativas y las TIC encuentren un camino conjunto a transitar?

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

CAPÍTULO IV

DEL PAPEL A LA WEB

¿Qué es un libro digital?

En nuestro contexto actual, al que muchos teóricos han denominado Sociedad de la Información, surgen nuevas formas de leer y componer un texto. Tanto el Estado como las empresas privadas intentan dar respuesta a una demanda específica: comenzar a pensar que el libro en papel, impreso, no es el único soporte a través del cual se pueden vehiculizar los contenidos educativos.

> *En la transición que va desde el libro impreso a la textualidad digitalizada, el modo mismo de la cognición se desplaza desde una metáfora de la linealidad y la reflexión, a una alinealidad y a una coproducción de la "realidad". Esto significa pasar de la racionalidad propia del libro impreso, a una forma totalmente diferente de procesamiento, que se caracteriza por la interactividad y por un ritmo mucho más acelerado de consumo y coautoría*. (Piscitelli, 2011, p. 31)

Los libros digitales pueden considerarse una primera respuesta al contexto expuesto en el párrafo anterior. Una incipiente conceptualización del libro digital lo definiría como la versión digital de un libro en papel. Es decir que, se toma un libro de texto y se lo digitaliza para poder leerlo en un dispositivo electrónico como puede ser un *e-reader*, una *notebook*, una *tablet* o una PC. Sin embargo esta sería una definición bastante acotada, ya que muchos libros digitales poseen los mismos componentes que un MDM: hipertexto, hipermedia y multimedia.

En los libros digitales o libros multimedia la información y la exploración están organizadas de manera lineal, pero también incluyen itinerarios de acceso a otros núcleos de contenido posibilitando así una lectura multilineal, característica de los hipertextos.

La mayoría de los libros digitales reproducen la metáfora del libro tradicional: su estructura se divide en escenas, una por pantalla, es decir que cada pantalla sería una página. Esta interfaz amigable, y en cierto aspecto conocida por el usuario, ha tornado a los libros multimedia como uno de los MDM más difundidos en los niveles primario y secundario de la educación formal.

En la educación superior, el uso del libro multimedia (en su formato para uso en PC y *notebook*) ha sido muy esporádico. Por lo general se lo ha usado como material de consulta ya que no se lo considera del todo apropiado para albergar núcleos de contenidos complejos.

Dentro de la cultura universitaria, como ya lo hemos señalado, el uso de materiales curriculares posee dos vertientes que dificultan la adopción de un material didáctico

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

vertebrador de la enseñanza. Las carreras de corte más exacto como la medicina o la física utilizan algún libro de texto como referencia y se complementan otros aspectos con textos que exponen otros miradas críticas o alternativas. En las carreras humanísticas está instalada la cultura pluritextual en donde el responsable de darle un sentido coherente a la multiplicidad de perspectivas que aportan los distintos textos (o fragmentos de textos) es el abordaje teórico de cada profesor o cátedra.

Sin embargo, de un tiempo a esta parte, las tabletas han comenzado a circular entre los estudiantes universitarios y distintas empresas editoriales especializadas en educación superior (Mac Graw Hill, Pearson Education y Houghton Mifflin Harcourt) se han preocupado por desarrollar materiales didácticos para esos formatos.

Acompañando el crecimiento del uso de las tabletas, surge el almacenamiento de grandes volúmenes de información en "la nube" (aplicaciones como Dropbox y Google Drive son algunos ejemplos). La conjunción de estas dos situaciones brinda la posibilidad de acceder a libros que se necesiten en cualquier momento y en cualquier dispositivo. Dentro de las iniciativas más populares de este tipo, podemos mencionar el caso de *Bubok*[15], una librería virtual en la que es posible descargar libros digitales para ser recomendados por los docentes de educación superior como fuentes de consulta y material de referencia de diferentes disciplinas como las Ciencias exactas y las sociales.

En 2010, Mac Graw Hill lanzó una línea de textos digitales que pueden ser editados por los profesores para sus clases. En estos materiales el docente tiene la posibilidad de borrar o modificar capítulos, cargar planes de estudio y adjuntar notas y videos. Estos textos interactivos son definidos por la propia empresa como una mezcla entre libro y *Wikipedia*. A través de la plataforma *CourseSmart,* tanto *Pearson* como *Mac Graw Hill,* le bridan la posibilidad al profesor de conocer el avance de sus alumnos en la lectura del material de clase (libro digital).

Ahora bien, de algún modo las respuestas que brindan las editoriales anteriormente citadas van de la mano de una nueva perspectiva de la enseñanza: son propuestas a medida del usuario, pero ¿de qué usuario: el profesor o el alumno? Es bastante claro que privilegian al docente, reproduciendo un modelo bastante centrado en la detención del saber por parte del profesor y muy alejado del "aprender haciendo" que caracteriza al diseño de los contenidos digitales.

El interés en los libros digitales, no solo aparece explícito en el ámbito de la educación, sino también en el de los círculos más tecnológicos e innovadores. *Apple*, la empresa fundada por Jobs y *Papire España,* han sido partícipes en el desarrollo de experiencias que conjugen la portabilidad de la tableta y la accesibilidad de "la nube".

Un informe realizado por Gold Leaf (2003), indica que los libros digitales podrían llegar a convertirse en un arma bastante potente a la hora de luchar contra los retos que

[15] http://www.bubok.com/

enfrenta la educación superior, como el cambio en los perfiles del alumnado y el número creciente de estudiantes que reclama formación superior a distancia.

Pero, una vez tomada la decisión de dejarse llevar por los encantos del libro digital, ¿cómo se espera que este sea utilizado en la clase? Los aportes de Pere Marqués (2014) al tema, nos hacen visualizar que por lo general, la lógica del uso en clase del libro de texto se traslada al libro digital. El libro digital adopta un rol de acompañamiento en la clase magistral, que se caracteriza por ser expositiva. Los modelos didácticos más populares se apoyan en la proyección de las páginas del libro y en la realización de ejercicios de manera grupal que se enriquecen muchas veces con animaciones o videos, siempre teniendo en cuenta al libro en papel como base, ya que suele recurrirse a este con frecuencia.

Los libros transmedia

La narrativa transmedia impregna gran parte de nuestro día a día, y era de esperar que también llegara a tocar de cerca la producción de libros.

Además de los libros digitales e interactivos, los libros transmedia (*t-books*) también están comenzando a incursionar en el mercado. Este tipo de material se distingue por tener un entorno multimedial que requiere que el usuario busque contenido adicional en la web. Además demanda que el lector explore y evalúe información de diferentes contextos y que interactúe con otros lectores.

A diferencia de los libros digitales que integran la multimedia en una misma interfaz, los *t-books* utilizan diferentes plataformas para acceder a esos contenidos multimedia. Por ejemplo, usan *YouTube* para acceder a un video o *Flickr* para observar una imagen. Por otra parte, estos textos pueden requerir que el lector realice otras actividades por fuera de lectura y que implican la manipulación de elementos físicos, como por ejemplo recortar figuras, imprimir esquemas, etc.

Los *t-books* vehiculizan un contenido enlazando conceptos que se encuentran alojados en diferentes plataformas. Dadas estas características le permiten al lector realizar actividades como: utilizar aplicaciones *web* para tomar notas, acceder a información complementaria a través de códigos QR, proveer acceso a diferentes contenidos del mismo tema que se encuentran alojados en programas de TV, radio, juegos, animaciones, aportar información para concluir un capítulo, entre otros.

Este tipo de libros comienza a afianzarse en el mercado editorial destinado a la literatura, y empieza a dar sus primeros pasos en materiales educativos dirigidos a la escuela primaria en algunos países de Europa y Estados Unidos. En el segmento de educación superior no se han popularizado avances en torno a la producción de libros transmedia para el segmento.

El objetivo del *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio hacía hincapié en los sentidos, *debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea*

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos. (Comenio, 1630). ¿Podríamos decir entonces que los libros transmedia buscan llevar adelante el ideal comeniano plasmado en el *Didáctica Magna*?

Los entornos digitales de aprendizaje

Como expusimos en la sección anterior, el libro digital es una primera respuesta a la demanda, por parte de las nuevas generaciones de estudiantes, de materiales que puedan entrar en sintonía con las características de la sociedad en la cual se encuentran inmersos. En un entorno en el que las narrativas transmediáticas juegan un rol primario, el libro digital es uno (entre tantos otros) de los soportes a través del cual un concepto, una narración o un contenido pueden vehiculizarse.

La Biblioteca de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca, publicó en su blog un interesante estudio en el cual expone que los estudiantes universitarios se inclinan cada vez más al uso de recursos digitales para su formación.

> *La educación superior se define tradicionalmente por las herramientas que sus estudiantes y profesores utilizan para dominar los temas. Los estudiantes están encontrando y seleccionando alternativas digitales a los libros de texto tradicionales que les ayuden a aprender mejor, con mejores prestaciones y con un coste menor.* [16]

A raíz de esto podríamos decir entonces, que la tradición universitaria de no utilizar un libro (o material didáctico) único como forma de vehiculizar el saber continúa vigente y se traslada también al entorno de los recursos digitales.

Manuel Area Moreira (2012), señala que dentro del ámbito universitario no existe preponderancia de un recurso didáctico único. Según este autor, estamos ante un proceso complejo y vertiginoso que está comenzando a dejar en un rol secundario al libro de texto en papel y está dando origen al surgimiento de los entornos digitales de aprendizaje.

Un entorno digital de aprendizaje es *un espacio educativo on line, más o menos formal y planificado, que facilita al estudiante desarrollar experiencias/acciones valiosas de aprendizaje empleando los múltiples recursos de la web* (Area Moreira, 2012).

Para Adell y Castañeda (2010), los entornos personales de aprendizaje (PLE) son *el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender.*

Los entornos personales de aprendizaje han existido, con diferentes características, desde hace tiempo. Los estudiantes siempre se han visto inmersos en un entramado de

[16] http://www.universoabierto.com/13892/la-transicion-hacia-los-libros-de-texto-digitales/(Recuperado en 16/07/2014)

conexiones sociales y fuentes básicas para aprender (Castañeda et al, 2013). En ciertos momentos de la humanidad ese entorno estuvo compuesto por la tribu y la familia, luego por el maestro y los libros que fueron posteriormente centralizados por la escuela.

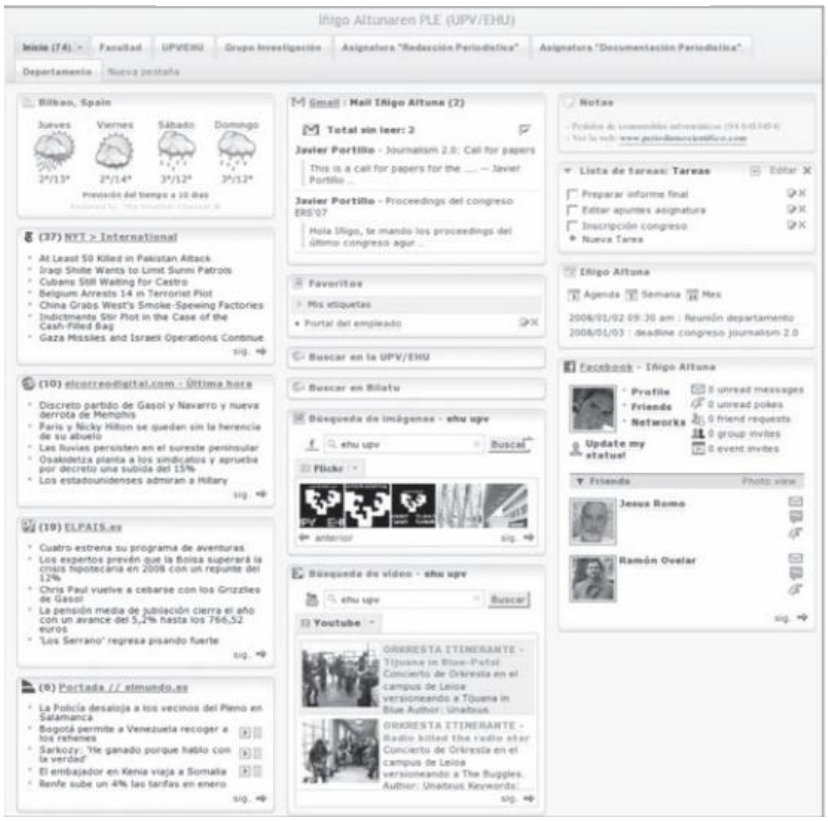
Me aventuro a decir que lo novedoso en todo caso, sería el enriquecimiento que han hecho las TIC de los entornos de aprendizaje actuales. Enriquecimiento que se ve potenciado ante la diversidad e innovación de recursos didácticos a los cuales los alumnos pueden acceder mediante la *web*.

En los entornos de aprendizaje en la actualidad convergen las experiencias de educación formal y tradicional, las nuevas tecnologías y los procesos que emergen de esta ecología del aprendizaje.

Los entornos de aprendizaje están constituidos por herramientas y estrategias de lectura, de reflexión y de relación. Dentro de las primeras entrarían las fuentes de información. Los sitios utilizados para escribir forman parte de las herramientas y estrategias de reflexión. Los grupos que se forman a través de las redes sociales ejemplifican la tercera categoría.

Entorno digital de aprendizaje de alumna universitaria.

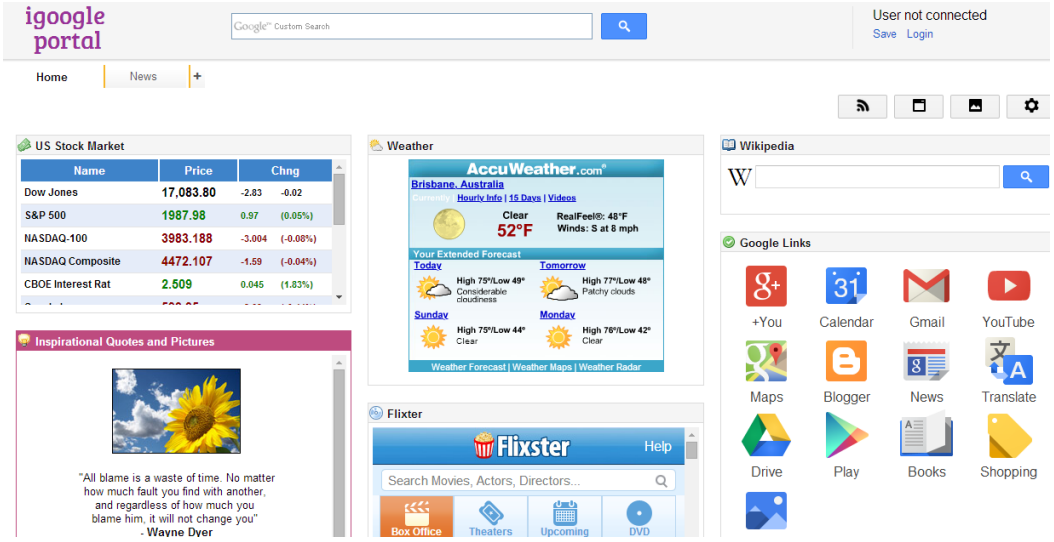
Entorno digital de un profesor universitario.



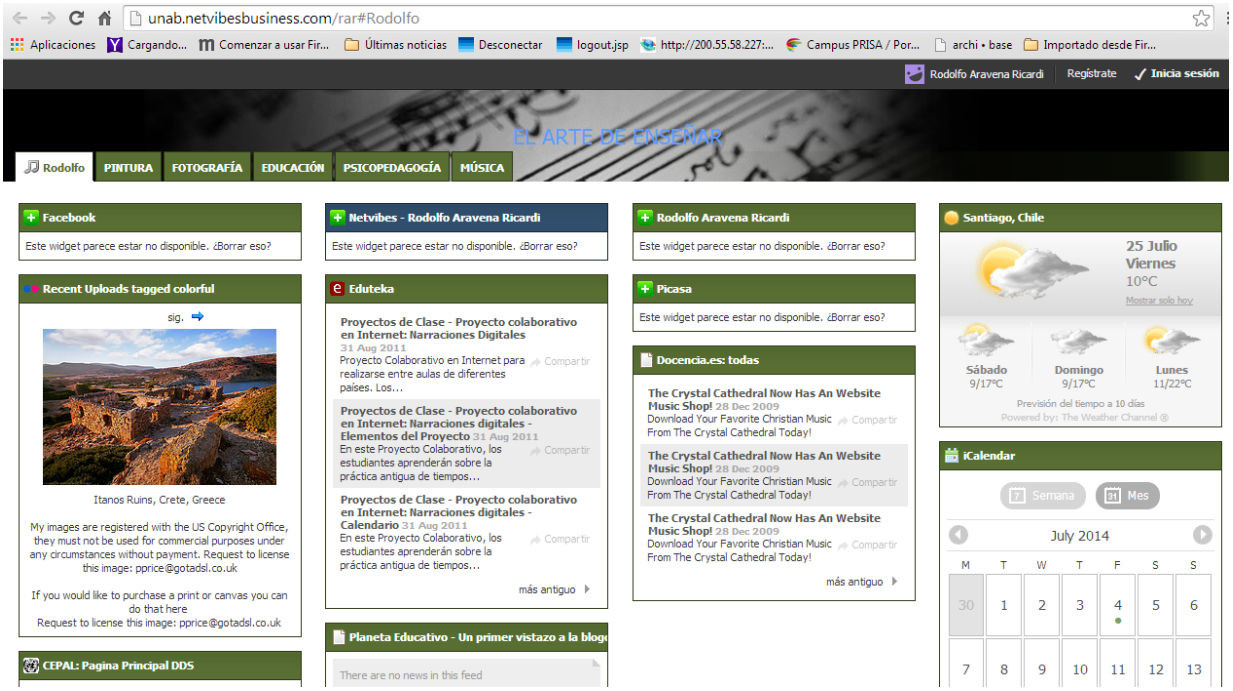
Existen varias herramientas para crear entornos digitales de aprendizaje. A continuación se describen brevemente las citadas por el especialista Manuel Area Moreira.

Symbaloo es una herramienta online que permite organizar los contenidos digitales y frecuentemente explorados por los estudiantes. Además brindad la posibilidad de compartir esos contenidos con otros y guardar las actividades favoritas en *Educaplay.*

I Google es una página de inicio personalizable cuyas características permiten añadir recursos relacionados con la escritura, lectura y la reflexión, recursos necesarios para la creación de un entorno digital de aprendizaje.



Netvibes es un espacio que permite tener siempre a mano la información actualizada de diferentes páginas web que el estudiante tiene como favoritas y que siempre consulta a la hora de estudiar e investigar. Funciona a modo de una agregador de widgets (aplicaciones de fácil acceso), y miniaplicaciones de otros servicios web.



Los ejemplos de entornos citados, junto con otros que no se han nombrado por una cuestión de extensión, permiten exponer un nuevo tipo de espacio en el que los alumnos

universitarios se apoyan para construir su formación académica. Espacios que se caracterizan por ser abiertos, colaborativos y cambiantes y que, en términos de Gardner (1983) representan distintos tipos de inteligencia y estilos de aprendizaje.

Ahora bien, ¿cuál es la mirada y el uso de los docentes universitarios respecto de este tipo de entornos? En los países en donde este de recurso está siendo implementado de manera sostenida, podemos ver que los docentes lo entienden como una herramienta que ayuda a la autonomía y al control de los estudiantes de su propio aprendizaje (Casquero, 2013). La interacción entre estudiantes que proponen los entornos digitales de aprendizaje es considerado como un mecanismo facilitador del aprendizaje por los docentes universitarios. Estos resaltan la importancia del intercambio de información y de recursos entre estudiantes y docentes, que hacen que los entornos digitales de aprendizaje sean la base para un aprendizaje y una construcción de conocimiento colaborativa. Pero a su vez, estos entornos también son parte de la actualización y formación continua del docente, ya que le proporcionan recursos novedosos para llevar a sus clases y desde los cuales también pueden generarse investigaciones que desencadenen en la construcción de nuevos conocimientos.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

REFLEXIONES FINALES

Llegando al final de este trabajo monográfico y luego de haber investigado diferentes fuentes y autores, me atrevo a exponer las siguientes reflexiones y preguntas que pueden llegar a generar posibles nichos para continuar repensando y cuestionando la temática.

El recorrido socio-histórico realizado me ha permitido pensar que el momento que estamos transitando es una especie de “bisagra” entre la supremacía de la cultura escrita y el advenimiento de la cultura digital. Como se expuso en el tercer capítulo, la cultura escrita y su linealidad tambalean ante el auge de los hipertextos y narrativas digitales; pero el texto escrito aun se encuentra vigente y bastante presente en los ámbitos académicos y educativos.

Si bien la portabilidad de las tabletas y la accesibilidad de contenidos en “la nube” permiten a los textos digitales ganar popularidad y terreno, todavía queda un largo trecho a transitar para que esos textos suplanten al texto impreso, principalmente en los ámbitos educativos universitarios. Considero interesante indagar en qué proporción los obstáculos en ese trecho son expuestos por docentes del nivel. Ante el hecho de que la información hoy se encuentra a tan solo un clic de distancia, brindando la posibilidad de un aprendizaje ubicuo, ¿los profesores universitarios temen perder su espacio de detención del saber?, ¿ese temor sería una “piedra en el camino” para que los libros digitales lleguen a buen puerto?

Como se expuso tanto en el segundo capítulo como en el cuarto, en la cultura académica universitaria se encuentra bastante arraigada la práctica de utilizar múltiples fuentes y perspectivas para el estudio de una disciplina. Dicha práctica se traduce en no utilizar un único texto escrito como “orientador” de la enseñanza y el aprendizaje. Apple (1989) señala que el uso desmedido del libro de texto en clase promueve la desprofesionalización de los docentes. ¿Podríamos pensar que los docentes universitarios hayan naturalizado el ejercicio de entregar a sus alumnos varias fuentes escritas para el abordaje de sus disciplinas basados en lo que Apple menciona?

Paralelamente, también hemos podido observar que en los momentos en los que los docentes deciden implementar libros digitales, la estrategia metodológica que se implementa se basa en una reproducción bastante semejante a la del uso de un libro de texto impreso. Aquí podríamos plantearnos otras preguntas que pueden llegar a suscitar posibles espacios a ser investigados: ¿por qué, a pesar de que el uso de un libro de texto único como vertebrador de la enseñanza en la educación superior no está arraigado, sí lo están las estrategias de enseñanza que giran en torno a este? ¿Por qué las clases con libros digitales suelen basarse en la lógica del libro de texto?

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Por otro lado, también es posible visualizar que la dinámica de utilización de varias fuentes de información e investigación también se traslada a los alumnos universitarios al momento de diseñar sus entornos digitales de aprendizaje. En este sentido, sería interesante indagar en qué medida los estudiantes sustituyen a los textos escritos (libros o fotocopias) por los digitales. O en todo caso, si ambos conviven, ¿en qué porcentaje acuden a uno u otro tipo de texto para construir conocimiento en torno a una disciplina? Y los docentes universitarios, ¿en qué medida hacen uso de los contenidos digitales disponibles en los entornos de aprendizaje para vertebrar sus clases, dejando de lado la clase expositiva y magistral? Respecto de aquellos docentes que usan materiales digitales, ¿toman lo que está disponible en la web y lo adaptan o crean materiales propios?

Durante la primera parte de la monografía se trabajó sobre la construcción y validación de los contenidos educativos que forman parte del currículo a ser transmitido en una institución educativa. Dichos contenidos son recortes de la realidad cultural necesarios para que una sociedad pueda perpetuarse y tienen su origen en instancias académicas, gubernamentales y educativas; instancias rígidas y estables. Pero la hipertextualidad y las narrativas transmedia nos han permitido representar un tipo de construcción de contenido que se caracteriza por ser colaborativo, abierto y dinámico, cuyo origen se encuentra en un espacio un tanto difuso, cambiante e inestable. ¿Cómo se validaría este tipo de conocimiento no generado en las instancias anteriormente citadas? ¿Quiénes serían los autores? ¿Qué parte de la sociedad y de la cultura representa? He aquí otro nicho que puede ser fuente de futuras investigaciones en el ámbito de las TIC y la educación.

La vertiginosidad con la que irrumpen nuevos medios y modos de transmitir ideas, conceptos, historias y saberes, hacen que la relación entre los ámbitos académicos universitarios y las nuevas tecnologías sea extremadamente compleja de abordar por su constante renovación. Sin embargo, dicha complejidad hacen que se originen innumerables aristas a indagar por docentes y alumnos interesados en especializarse en la temática. Cuanto más se indaga en el tema de la irrupción de las TIC en la educación en general y de la enseñanza superior en particular, más puertas se abren que, en algunos casos generan respuestas pero que, en otros; plantean una infinidad de preguntas interesantes que merecen ser respondidas.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

BIBLIOGRAFÍA

ÁNGULO, J. F y BLANCO, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

APESTEGUÍA, E. et al. (2012). *Malvinas 30.* En http://www.malvinastreinta.com.ar. (Recuperado el 24/07/2014).

APPLE, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona: Paidós.

AREA MOREIRA, M. (2004). "De los libros de texto a los materiales didácticos web". En: *La biblioteca: un mundo de recursos para el aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

AREA MOREIRA, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la Educación*. Madrid: Pirámide.

BALLESTA PAGÁN, J. (1995). *Función didáctica de los materiales curriculares.* Universidad de Murcia. En http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n5/n5art/art53.htm. (Recuperado el20/02/2014).

BALSAS, M.S. (2009). *Los libros escolares en Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

BARROS, D y RUIBAL J.M. *El libro de texto y sus lugares: una perspectiva sociocultural.* En http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n1/18_01_Ruibal.pdf .(Recuperado el 28/02/2014).

BARTHES, R. (1970). *S/Z*. Éditions de Seuil. París. (Traducción castellana: Siglo XXI, Madrid, 1980).

BAUMAN, Z. (2000). *Modernidad líquida.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal Universitaria.

BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.

BIANCHINI, A. (1999). *Conceptos y definiciones de hipertexto*. Caracas: Universidad Simón Bolivar.

BLANCO, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En. Angulo Rasco, J. y Blanco, N. *Teoría y Desarrollo del curriculum.* Málaga: Aljibe.

BRAVO RAMOS, J. (1998). *Los medios didácticos en la enseñanza universitaria.* En http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/tecnorec.pdf. (Recuperado el 25/07/2014).

CABERO ALMENARA, J. (1995*). Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza*. En http://www.lmi.ub.es/te/any95/cabero_hipertext/. (Recuperado en 23/07/14).

CARLI, S. (2013). *La infancia como construcción social*. En http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/adolescentes/0010.pdf (Recuperado el 10/03/2014).

CARLINO, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica.* En http://www.relacionesdeltrabajo.fsoc.uba.ar/prod/alfabetizacion%20academica.pdf.(Recuperado el 25/07/2014).

CASQUERO, O. (2013).PLE: una perspectiva tecnológica. En CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema. educativo en red*. Alcoy: Marfil.

CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema. educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Comunicación, 2 (2), 247-249.

DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

DRUCKER, P. (1986). *La innovación y el empresario innovador*. Bogotá: Norma.

DURKHEIM, E. (1991). *Educación y sociología*. México: Ed. Colofón.

ESCUDERO, J. (1983). La investigación sobre los medios de enseñanza: Revisión y perspectivas actuales. *Revista Enseñanza*. Salamanca.

FERRÉS, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

FISH, S. (1987). ¿Hay un texto en esta clase? En Palti, E. (1998) *Giro lingüístico e historia intelectual*. Bernal: UNQ.

GARCÍA, F. (2006). *Contenidos educativos digitales: construyendo la sociedad del conocimiento*. En http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/pdf/Articulos_1.pdf. (Recuperado el 10/03/2014).

GARDNER, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.

GÉRTRUDIX, B et al.(2007). Acciones de diseño y desarrollo de objetos educativos digitales: programas institucionales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 4, Nº. 1.

http://red-academica.net/observatorio-academico/2014/05/10/libros-de-texto-digitales-permiten-conocer-el-avance-de-alumnos/

http://www.actualidadeditorial.com/tag/libros-de-texto-digitales/page/2/

http://www.symbalooedu.es/que-es-symbaloo/

https://www.technologyreview.es/printer_friendly_article.aspx?id=41825

IIPE- Buenos Aires. (2006). *Los manuales: textos clave en el quehacer escolar.* Buenos Aires.

IMPERATORE, A. et al. (2012). *MDM: Principios de diseño y evaluación de materiales didácticos*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes. En http://edev.uvq.edu.ar/file.php/104/MDM/index_1024.htm. (Recuperado el 28/02/2014).

JENKINS, R. (2013). *Narrativa transmedia 101.* En http://henryjenkins.org/2013/11/transmedia-101-en-espangnol.html. (Recuperado el 24/07/2014).

JENKINS, R. 2010). *Transmedia Education: the 7 Principles Revisted*. En http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html. (Recuperado el 24/07/2014).

KRESS, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Ed. Aljibe.

LAMARCA LAPUENTE, M. J. (2007). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. En http://www.hipertexto.info/documentos/estructura/.htm. (Recuperado el 28/02/2014).

LANDOW, G. (2009). *Hipertexto 3.0: teorías críticas y nuevos medios en la era de la globalización.* Barcelona: Paidós.

Ley de Educación Común 1420.

LLINÁS, P. (2005). *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*. En www.cippec.org/files/documents/Ficha-Dotacion-de-libros.pdf. (Recuperado el 28/02/2014).

MANOVICH, L. (2010). *La era de los 'more media*'. El País

MARTÍNEZ, J. y TAPIA, R. (2013) *Repositorios de contenidos educativos digitales en el marco de la Gestión del Conocimiento.* En www.virtualeduca.info/.../275/PonenciaVirtualEduca2013v3.docx. (Recuperado el 22/07/2014).

MASCARÓ FLORIT, J. (1995). *Sobre los libros de texto: una breve defensa*. Cuadernos de Pedagogía N° 235.

MEEK, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

NAKANO, T et al.(2012). *El blog: un aporte a la didáctica de la educación superior. Séptima Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje*. En http://laclo.org/papers/index.php/laclo/article/view/26/22.

NARODOWSKI, M. Y L. MANOLAKIS (s/f). Estado, Mercado y Textos escolares. Notas Históricas para un modelo teórico. En *Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia.

PARDO DÍAZ, S. (2008). *La empresa en Internet.* En http://www.laempresaeninternet.com/internet-y-tic/contenidos-educativos-digitales.html. (Recuperado el 24/07/2014).

PEÑA, L. y ROJAS, A. (1997). *Los libros de texto en la política educativa: Bases y propuestas para la formulación de una política de textos en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

PERE MARQUÉS, G. (2010). *15 modelos didácticos para el uso del libro de texto digital.* Barcelona: UAB. En http://es.slideshare.net/peremarques/13-modelos-didcticos.

PIRONIO S. *El libro de texto como herramienta cultural*. En http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/el_libro_como_herramienta_cultural.pdf . (Recuperado el 28/02/2014).

PISCITELLI, A. (2009). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.

PISCITELLI, A. (2011). *El paréntesis de Gutenberg*. Buenos Aires: Santillana.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la lengua española (23.ª edición)* En http://www.rae.es/. (Recuperado el 25/10/2014).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2006). *Diccionario de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

SCOLARI, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Austral*

TORRES, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía. Nº 168*

URIBE, R. (2006*) Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina.* En http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf (Recuperado el 28/02/2014).

VANDENDORPE, C. (2003) *Del papiro al hipertexto*. (Traducción castellana de Víctor Goldstein Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina).

www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/leer_para_crecer/index1.php?menu_id=35396. (Recuperado el 28/02/2014).

www.cba.gov.ar/programa-provincial-mas-y-mejor-escuela/. (Recuperado el 28/02/2014).

www.eduteka.org/LibrosInteractivos.php . (Recuperado en 23/07/14).

ZABALA, A (1990). Materiales Curriculares. En *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori.