



Universidad
Nacional
de Córdoba



facultad
de ciencias
sociales

cea
centro de
estudios
avanzados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS - FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES**

**MAESTRÍA EN PROCESOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR
TECNOLOGÍAS**

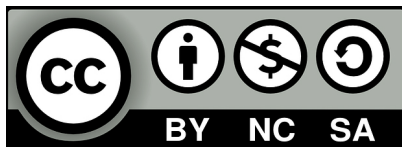
**ANÁLISIS DE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE
LITERATURA CON INCLUSIÓN DE TIC EN MANUALES
ESCOLARES DE NIVEL MEDIO**

Tesista: María Montserrat Herrera

Directora: Dra. Claudia Ardini

Codirectora: Mgtr. Hebe Gargiulo

Córdoba, 8 de marzo de 2021



Herrera, María Montserrat (2021)
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons - Atribución No Comercial - Compartir
Igual 4.0 Internacional

RESUMEN

Los manuales escolares, tal como hoy los conocemos, acompañan la labor docente desde los inicios de la consolidación del sistema de la educación pública (1920 - 1960) y, si bien este material hoy no es el único medio de apoyo para la planificación didáctica, continúa siendo una poderosa herramienta que colabora en la organización de la agenda pedagógica diaria, acercando de manera acotada, además, el currículo vigente a los docentes. Al respecto, la actual política educativa de nuestra provincia a través de sus documentos paracurriculares, fundamentalmente, apuesta con énfasis a la inclusión de TIC en la mediación pedagógica en todos los niveles del sistema educativo, pues reconoce su valor didáctico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Como usuarios asiduos de estos materiales educativos observamos que la apropiación de este mandato que se efectúa en los libros de texto de Nivel Medio, particularmente, no es uniforme: desde propuestas que reducen la potencia de las herramientas tecnológicas a la inclusión azarosa de hipervínculos, con una débil incidencia en la calidad de los aprendizajes y escasa relación con los conceptos que desarrollan, hasta algunas, verdaderamente disruptivas, que comprenden el genuino significado mediar el conocimiento integrando los avances de las nuevas tecnologías en sus diseños didácticos.

De este modo, nos interesa reflexionar acerca del tratamiento de esta temática en propuestas de enseñanza de literatura con inclusión de TIC en un corpus de manuales escolares de la disciplina pertenecientes al Nivel Medio y de circulación masiva en Córdoba capital. Este trabajo entabla, desde la teoría, un diálogo con la didáctica de la literatura, la perspectiva sociocultural de la enseñanza de la disciplina, la relación de las TIC y la literatura en los diseños curriculares y en las orientaciones paracurriculares, la especificidad de los manuales escolares en tanto género discursivo, las características de la mediación pedagógica y los fundamentos de la pedagogía digital interactiva. Desde la práctica, se aborda el análisis a través de una clasificación diseñada para la valoración pedagógica de la inclusión de TIC en propuestas de enseñanza de

literatura, realizada a partir de los cruces de la lectura del marco teórico y de los propios libros de texto.

Pretendemos con esta tesis además de ofrecer un panorama acerca de qué características didácticas presentan las propuestas de enseñanza de literatura que incluyen TIC, colaborar con la necesidad de los docentes, en general, de contar con orientaciones que les permita hacer apreciaciones pedagógicas objetivas de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación incluidas en los materiales didácticos que consultan a diario, como los manuales, o en los que ellos mismos diseñan.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	iii
CAPÍTULO 1	viii
INTRODUCCIÓN.....	viii
1.1 Presentación del problema.....	ix
1.2 Delimitación del tema.....	x
1.3 Objetivos de esta investigación	xi
1.3.1 Generales	xi
1.3.2. Específicos.....	xi
1.4 Estado de la cuestión	xii
1.4.1 De cambios epocales	xii
1.4.2 De TICs y manuales escolares.....	xiv
1.5 Organización de esta tesis.....	xviii
CAPÍTULO 2	20
MARCO TEÓRICO	20
2.1 Literatura	20

2.1.1 La mirada didáctica	20
2.1.2 Subjetividades, lectura y escritura literarias. La perspectiva sociocultural ...	24
2.1.3 TIC y literatura: marcos normativos.....	26
2.2 Manuales escolares	33
2.2.1 Hacia una caracterización.....	33
2.2.2. Mediación pedagógica y manuales escolares	35
2.2.3 Manuales de lengua y literatura.....	38
2.3 Pedagogía y TIC	40
2.3.1 Conceptos claves	40
2.5 Síntesis del capítulo.....	44
CAPÍTULO 3	45
DISEÑO METODOLÓGICO	45
3.1 Tipo de investigación.....	45
3.2 Corpus, criterios de selección y unidades de análisis	50
3.3 Síntesis del capítulo.....	52
CAPÍTULO 4	53
CORPUS: DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN.....	53
4.1 Grupo 1: 3° año.....	53
4.1.1 Los textos impresos	53

4.1.2 Las plataformas.....	59
4.2 Grupo 2: 4° año.....	62
4.3 Síntesis del capítulo	66
CAPÍTULO 5	68
TRABAJO DE CAMPO.....	68
5.1 Análisis de la inclusión de TIC en manuales escolares. Primer grupo (3° año)....	69
5.1.1 Comunicarte: Módulo 5: “El futuro ya llegó. El cuento de ciencia ficción” ..	69
5.1.2 Edelvives: Bloque I. Literatura. 4. “Futuro y opciones”	74
5.1.3 Santillana: <i>Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje</i>	80
5.1.4 Mandioca: Bloque I. “La ciencia ficción. Norton y Asimov”	88
5.2 Análisis de la inclusión de TIC en manuales escolares. Segundo grupo (4° año).95	
5.2.1 SM: Capítulo 6 “El gaucho: ¿héroe o antihéroe nacional?”	96
5.2.2 Mandioca: Capítulo 9 “La literatura gauchesca”	102
5.2.3 Comunicarte:Módulo 8. “La autobiografía en la literatura contemporánea”	105
5.3 Síntesis del capítulo	110
6. CONCLUSIONES.....	115
7. Bibliografía y webgrafía general	125

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Entre las mediaciones culturales¹ que atraviesan la enseñanza, los manuales escolares conforman un género con rasgos propios. Se trata de textos de carácter instrumental en los cuales convergen el saber científico y la pedagogía de una determinada época. Como expresa Manuel de Puelles Benítez (2000) sus funciones son múltiples:

(...) simbólica -representa el saber oficial-, pedagógica -transmite los saberes básicos-, social -contribuye a la inculturación de las jóvenes generaciones-, ideológica -vehicula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente-, y política -sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares. De ahí que los manuales escolares admitan múltiples enfoques. Si a las dimensiones simbólica, pedagógica, sociológica, ideológica y política, sumamos la que representa el estudio de su propia evolución como material escolar (diseño, impresión, ilustración, etc.) y su consideración como producto comercial que tiene una entidad económica considerable, tendremos que admitir que lo que en el pasado se consideró una "literatura menor" es hoy una fuente de extraordinario valor para el conocimiento de la educación formal y de la propia historia de la educación. (p. 6).

El manual es, además, un género textual flexible, sensible a los cambios sociales; como dice Choppin: son "productos perecederos, a merced de los cambios de programa o los caprichos de la actualidad" (2000, p.15). De este modo, y ya pensando exclusivamente en los manuales argentinos, las transformaciones de esta herramienta pedagógica a lo largo de la historia visibilizaron las ideologías de las sucesivas políticas educativas, operaron mutaciones en los saberes que presentaban ante los avances epistemológicos de las diferentes disciplinas,

¹ Entendemos por mediación cultural, siguiendo a Jesús Martín Barbero (1991), al lugar desde el cual se le asigna un significado al proceso de comunicación, en este caso, los manuales escolares.

modificaron visualmente sus contenidos con la inclusión de mayor cantidad de imágenes y colores, acompañaron las expresiones de la sociedad incluyendo textos de la cultura popular, de masas y de los medios masivos de comunicación y hoy ceden en su espacio un lugar a las TIC. Esto da cuenta del reconocimiento que se le asigna a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje como herramientas de conocimiento y de la idea de que es imposible comprender las tecnologías separadas de la cultura que las produce (Levy, 2007).

1.1 Presentación del problema

La Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 expresa desde sus objetivos un especial interés en el desarrollo, en el Nivel Medio, de “las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes y herramientas producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación” (2006, p. 6).

Aquel interés inicial presente en la LEN se actualiza con relativa periodicidad en los documentos paracurriculares de apoyo a la enseñanza, en los que se pone de manifiesto el hecho de que las TIC colaboran en la construcción del conocimiento y, por lo tanto, deben incorporarse como parte fundamental del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esto debió necesariamente hacerse eco en los materiales didácticos de base de los educadores, como los manuales escolares. Sin embargo, no todas las editoriales incluyeron o incluyen significativamente en sus propuestas educativas las nuevas tecnologías en la mediación de los aprendizajes perdiendo, así, parte de su potencial de apoyo a los docentes, quienes necesitan material actualizado que los oriente respecto de cómo mediar el conocimiento disciplinar con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el contexto actual, dado que, la mayoría de quienes están en ejercicio no recibieron instrucción al respecto durante su formación académica.

Por otra parte, el ASPO (hoy DISPO) decretado a raíz de la contingencia sanitaria por la pandemia por Covid-19 el 20 de marzo de 2020 obligó a los educadores a reconfigurar la enunciación de sus clases que mutaron de la presencialidad a la virtualidad y, con ello, a emplear herramientas tecnológicas que no conocían ni sabían maniobrar; los manuales escolares al haberse publicado con anterioridad al contexto pandémico resultaron, en parte, inoperativos y de un débil sostén a la labor cotidiana de los agentes educativos, por lo que se torna fundamental, en un futuro inmediato, una revisión de sus propuestas a la luz de este hecho trascendental.

1.2 Delimitación del tema

A comienzos de los ciclos lectivos 2019 y 2020 realizamos una encuesta en librerías especializadas en la venta de manuales escolares de la ciudad de Córdoba² para indagar cuáles eran los más solicitados en nuestra disciplina por el público destinatario. Nos interesaba, en particular, tercer y cuarto años, que son aquellos años donde se concentra nuestra mayor carga horaria, lo que nos obliga a una consulta asidua de los libros de texto de estos cursos. Los resultados señalaron como los más requeridos para tercer año a los de las editoriales Comunicarte, Santillana y Edelvives, en 2019. Los de las editoriales Comunicarte, SM y Mandioca resultaron los más solicitados para cuarto año, en 2019. En 2020 no hubo, al respecto, movimientos sustantivos en cuanto a las elecciones de los textos, dado que en marzo de ese año, al decretarse la pandemia este rubro se paralizó. Solo ingresó en el panorama el manual para tercer año de editorial Mandioca que también fue solicitado, aunque en menor medida.

A partir de este sondeo, nos preguntamos: ¿qué características asume en la mediación pedagógica la incorporación de TIC dentro de las propuestas de enseñanza de literatura del corpus?, ¿se las incluye con un sentido didáctico, es decir, para favorecer aprendizajes significativos?, ¿están integradas a la propuesta de enseñanza o se muestran apartadas, disociadas del conjunto?, ¿contemplan las propuestas las posibilidades de interactividad, de participación en

² [Encuesta librerías](#)

contextos multimediales, de trabajo en colaboración que brindan las nuevas tecnologías?, ¿cómo valorar pedagógicamente los usos que se hacen de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación? Atento a lo expuesto, el propósito principal de la presente investigación es hacer un análisis de propuestas de enseñanza de literatura con inclusión de TIC en un corpus de manuales escolares pertenecientes a tercer año y a cuarto, del Nivel Medio y de las editoriales antes mencionadas.

1.3 Objetivos de esta investigación

1.3.1 Generales

- Describir propuestas de enseñanza de literatura con inclusión de TIC.
- Reconocer las características que adopta la mediación pedagógica con TIC en el corpus.

1.3.2. Específicos

- Analizar críticamente propuestas de enseñanza de literatura con inclusión de TIC en manuales escolares para tercer año y cuarto, del Nivel Medio y circulación en Córdoba capital.
- Distinguir los valores pedagógicos que reviste la inclusión de TIC en dichas propuestas.
- Proponer una clasificación que permita valorar pedagógicamente los usos de TIC en materiales didácticos.

1.4 Estado de la cuestión

1.4.1 De cambios epocales

Hoy asistimos a un giro tecnológico que está modificando los hábitos y consumos de las sociedades. La metáfora de la “sociedad del conocimiento” expone con claridad este fenómeno. Jason Beech (2007) la reinterpreta explicando que el hombre transitó hasta fines del siglo XVIII una economía basada en la agricultura, en la cual consumía lo que producía; luego, el impacto de la Revolución Industrial devino en sociedades industrializadas en las que las máquinas se transformaron en el sustento de la economía y desde mediados del siglo XX, el conocimiento es el motor de la producción económica. En otras palabras, “el conocimiento se emplea para el perfeccionamiento de instituciones y aparatos que producen más conocimiento (...) (este) se produce para ser vendido en el mercado y se consume para dar mayor valor a la producción” (Beech, J. 2007, en Gvirtz y Podestá, 2015, p. 167).

Pero el conocimiento no es asequible para toda la población, no para aquella que se encuentra físicamente alejada de las instituciones formativas, o no cuenta con el tiempo necesario para asistir regularmente a ellas. Al respecto, las TIC han levantado puentes de acceso a la información y han llegado a puntos inaccesibles para el sistema educativo tradicional, gracias a la ubicuidad témporo - espacial que provee Internet desde la llegada de la web 2.0. Aun así, el simple acceso a la red no garantiza la adquisición del conocimiento, menos aún en el “mundo que viene”, que:

(...) está marcado por el big data, la centralidad del software, las nuevas narrativas digitales, fenómenos comunicativos y sociales como Youtube, la cultura de la participación, los procesos de inteligencia colectiva, los nuevos espacios de aprendizaje informal como los *media labs* y las pedagogías innovadoras centradas en la interactividad y la incertidumbre. (Aparici y García Marín, 2017, p. 21).

En este contexto, la educación se encuentra en constante construcción; se entiende que el conocimiento es provisional, se actualiza permanentemente y no es sinónimo de acumulación de

información, como sucedía en la escuela decimonónica. Hoy su función debe ser la de preparar a sus niños, adolescentes y jóvenes para compartir un mundo en el que la información está al alcance de todos y los cambios tecnológicos se suceden a diario; por lo tanto, se torna prioritario desarrollar habilidades cognitivas que les permita procesar el caudal informativo para, luego, saber actuar con él, pues, como dice Pierre Levy: “En la web, todo está en el mismo plano. Y sin embargo todo es diferente. No hay jerarquía absoluta, pero cada sitio es un agente de selección, de apreciación o de jerarquización parcial” (2007, p. 132).

Esta tarea obliga a docentes y expresiones pedagógicas culturales materiales, como los manuales, a una actualización continua tanto en lo disciplinar como en el empleo de tecnologías para la gestión del conocimiento. Pero enseñar con TIC no solo responde al mandato de que la sociedad actual se halle inmersa en la “era” del conocimiento. Inés Dussel y Luis Quevedo (2010) retoman las palabras de Henry Jenkins (2006) para reconocer las múltiples posibilidades que los medios digitales ofrecen a los estudiantes para operar con el saber:

- Juego: permite experimentar diversos caminos para resolver problemas. Performance/Desempeño: posibilita adoptar identidades alternativas, improvisar y descubrir.
- Simulación: permite interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.
- Apropiación: se logra remixar (“samplear”) contenidos de los medios.
- Multitarea: se puede “escanear” el ambiente y cambiar el foco según se necesita.
- Cognición distribuida: se puede sumar conocimiento y comparar con el de otros.
- Juicio: permite evaluar la confiabilidad de distintos tipos de información.
- Navegación transmediática: se sigue el flujo de historias e información entre múltiples modalidades.
- Redes: se puede buscar, sintetizar y diseminar información.

- Negociación: es posible viajar entre comunidades diversas, captar y seguir normas distintas, discernir perspectivas múltiples. (p. 24).

En síntesis, hoy en las aulas se resignifica constantemente el proceso de enseñanza y aprendizaje: por un lado, los contenidos son convenciones temporales, los docentes no son la “única” fuente para comunicar contenidos, la instrucción directa del conocimiento no garantiza el desarrollo de las habilidades que necesitan los alumnos para desempeñarse en diferentes ámbitos (sociales, laborales, culturales); por el otro, la inclusión de las TIC en proyectos educativos permite a los estudiantes conectar con información permanentemente actualizada, experimentar roles activos en la construcción del conocimiento, trabajar en simultáneo con otros, crear contenidos en los que se dan cita imágenes, textos, sonidos en conexión directa con redes sociales que, a su vez, permiten socializar lo producido en una permanente retroalimentación.

1.4.2 De TICs y manuales escolares

Indagar acerca de los usos que se hacen de las TIC en los manuales escolares recientes de Lengua y Literatura nos condujo a una búsqueda, fundamentalmente *on line*, de artículos de investigación, libros, revistas de educación, tesis de posgrado, con resultados limitados para nuestro caso en particular. Sí existe una copiosa producción en torno al análisis de estos textos escolares en tanto portadores de los recortes del currículum oficial que se han operado desde la década de 1950 (cf. Carbone, G. y Rodríguez, L.M., 1997) y de cómo han ido actualizándose al incluir, para su análisis crítico, elementos de la cultura de masas y de los medios masivos de comunicación, lo cual era uno de los propósitos de los Contenidos Básicos Curriculares de la década de los noventa (Carbone, 2015, 2016, 2017; Kaufmann, 2015; Choppin, 2000).

La integración de las TIC en los libros de texto³ se encuentra aún en un estadio emergente, aunque su aparición en los documentos curriculares oficiales es efectiva desde 2006; esto ilustra

³ En esta investigación se emplearán indistintamente manual, manual escolar, libro de texto y texto escolar.

el hecho de que los cambios propuestos desde las políticas educativas hasta su concreción en los materiales de estudio no ocurren de manera inmediata. De esta manera, los estudios relativos a manuales escolares anteriores a 2006, quedan fuera de los antecedentes.

Referente indiscutida en el área de la manualística escolar de nuestro país es la Dra. Graciela Carbone. De su vasta producción nos interesa el artículo de investigación “Libros de texto en la era de la información: una interpretación de su reconocimiento y de sus apropiaciones”, presentado en Colombia en 2016 en el marco de la Conferencia Regional para América Latina: “Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales”.

Allí la autora analiza los aspectos pedagógicos de la incorporación de las TIC en un corpus de textos escolares pertenecientes a las ciencias sociales y a lengua, agrupados en dos cohortes (la primera de 2008 a 2012, y la segunda, de 2015 a 2016) teniendo en cuenta los siguientes tópicos: “1-El acceso a la información; 2- La valoración de las fuentes de información que ofrece la web; 3- Las prácticas y concepciones implícitas y explícitas sobre la comunicación y la producción mediadas por TIC” (2016, p. 188). De ambas cohortes nos centramos en la segunda, pues en la primera, como indica la autora, el ingreso de TIC está apenas esbozado: las referencias a la web son escasas y se entiende por integración de nuevas tecnologías, en general, a la inclusión de un CD con hipertextos que no prevé la participación activa de los destinatarios.

Carbone reconoce en el corpus de manuales de la segunda generación un interés marcado por la “apropiación de estrategias para la comunicación en la virtualidad” (2016, p. 191). Llega a la conclusión de que los libros de texto estudiados presentan propuestas que fomentan habilidades para navegar por la web y buscar información, aunque reconoce que la elección de los sitios de consulta de Internet o son genéricos, o, por el contrario, contienen un alto grado de especialización, por lo que se vinculan de manera limitada con los marcos de referencias culturales de los alumnos. Los contenidos y actividades con TIC se encuentran aún en un estadio liminar. Observa, además, un creciente interés por el trabajo colaborativo factible de ejercitarse en géneros como el blog o la revista literaria digital, pero con consignas difusas, por lo que

advierte la necesidad de seguir investigando y produciendo en este campo de acción al que admite en construcción.

En el marco del “VII Congreso Internacional Cátedra Unesco: lectura y escritura para el mejoramiento y la equidad de la educación en América Latina”, en 2013, se presentó el trabajo “Evidencias de un nuevo concepto de lectura en los libros de texto. ¿Cómo compiten las editoriales con las nuevas tecnologías?”, de Carolina Tramallino y Marisa Turre, ambas docentes de la Universidad Nacional de Rosario. Allí, las autoras indagan en manuales de lengua y literatura y ciencias sociales del nivel medio, anteriores y posteriores a la década de 1990 -hasta 2013-, el concepto de lectura y cómo las editoriales han ido modificando progresivamente sus propuestas dando espacio a las TIC. El análisis de los manuales posteriores a 1990, que es lo que nos interesa, incluye dos formatos: el manual tradicional y el libro digital. En el primer caso, reconocen un paulatino cambio en la presentación de los temas, en relación a lo gráfico, donde se introduce mayor colorido, cantidad de imágenes, íconos provenientes del mundo de las pantallas y redireccionamiento hacia páginas genéricas de la web, como YouTube, o cultura.gob.ar, aunque las actividades siguen siendo las tradicionales. En el caso del libro digital, que es la versión en plataforma de una de las editoriales estudiadas, las autoras observan un incipiente intento por incluir un diálogo interactivo entre el alumno y el texto, que se plasma en las herramientas para dibujar propias de un procesador de texto (insertar, enfocar, marcar), la remisión a videos, diccionarios, presentaciones, audios, mapas conceptuales que se alojan en Internet, la posibilidad de insertar las propias páginas web y el empleo de cuestionarios WebQuest y MiniQuest que permiten participar de manera limitada. Tramallino y Turre sostienen que este tipo de cuestionarios habilitan la autonomía de trabajo en los alumnos, aunque, en realidad, solo posibilitan una retroalimentación inmediata de sus respuestas, en términos de correcto/incorrecto, pero no una valoración formativa.

Otra investigación relevada es la de Agustín Escolano Benito “El manual como texto”, de 2012. Aquí, Escolano Benito se detiene en los cambios que experimenta el libro de texto en su camino hacia libro digital -el manual que se lee en la pantalla- y sus repercusiones en los destinatarios. Advierte cambios sustantivos que tienen que ver con la estructura de presentación

de la información, la cual ya no está cautiva, fija en la hoja sino que es móvil y se traslada reticularmente, en un movimiento laberíntico que obliga a los lectores a un nomadismo permanente. Este caos informacional hipertextual requiere un trabajo de resignificación de la lectura y de la escritura por parte de los usuarios, lo cual les otorga una libertad en sus recorridos del conocimiento que, según el autor, el manual clásico no brinda. En este sentido, estos nuevos manuales trabajan con un currículo abierto, y presuponen una autoría colectiva. No obstante, más allá del soporte -papel o digital-, este estudioso español considera que un libro de texto “es lo que sus lectores hacen con él en la práctica” (*op. cit.*, p. 46).

Por último, dado que dos de los manuales analizados en esta tesis desarrollan algunas de sus actividades en plataformas virtuales, hemos recurrido a la investigación de Guadalupe Álvarez y Alejo González (2014), quienes abordan el tema en su artículo “Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de lengua y literatura”. En él sus autores realizan un análisis crítico de la inclusión de las TIC en dos portales educativos: “Internet en el aula. Red social docente para una educación del siglo XXI” y “Educ.ar”, a partir de diferentes categorías teóricas: destinatarios, contenido disciplinar, enfoque disciplinar del contenido, recursos tecnológicos, propuesta de trabajo y tipo de inclusión digital. Los resultados que arroja la investigación dan cuenta de que la inclusión de TIC en ambos portales se traduce en propuestas pedagógicas que integran las tecnologías para ayudar a los alumnos en ejercitaciones de complejidad media y en proyectos que aúnan el contenido curricular con programas digitales que promueven algunas habilidades cognoscitivas. Por otra parte, reconocen los autores que no se fomenta en estas plataformas el aprendizaje en comunidad que favorece, por ejemplo, el empleo de foros u otros sitios colaborativos, y, en general, no apelan a la creatividad con actividades de invención, ni incluyen una reflexión sobre el objeto disciplinar.

Este panóptico por el estado del arte habilita algunas reflexiones que permitirán cerrar este apartado. Por un lado, se vislumbran apreciaciones generales: la frecuencia con la que se insertan las nuevas tecnologías en los manuales, la calidad de las páginas a las que redireccionan sus hipervínculos, las complicaciones que resultan de navegar en la anarquía digital; por otro lado, se registran observaciones más precisas relacionadas con el ingreso de las TIC en el proceso

de enseñanza y aprendizaje: en un marco de escasa reflexión disciplinar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación replican actividades tradicionales propias del contexto analógico y, en algunos casos, incorporan de manera incipiente el trabajo cooperativo y el fomento de la autonomía de los quehaceres de los estudiantes.

Aún no se vislumbran en estos estudios otros beneficios del empleo didáctico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Trabajar con nuevas tecnologías en el contexto pedagógico implica participación, interactividad desde una perspectiva que entiende que el proceso de enseñanza: "... está orientado a la conformación e interconexión de espacios de creación y colaboración entre usuarios" (Cobo Romaní, C. 2008, p. 23).

Es necesario entender la libertad de acción que ofrece el ciberespacio donde circulan contenidos híbridos en los que convergen diferentes medios y lenguajes, para luego interpretar de qué manera se los puede reutilizar didácticamente, como así también es necesario contar con herramientas que posibiliten a los docentes valorar las inclusiones de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.5 Organización de esta tesis

Como cierre del Capítulo 1 se presenta la organización interna de los contenidos de este trabajo:

En el Capítulo 2 se abordan las principales líneas teóricas que dan sustento a la investigación, agrupadas en tres bloques: 1. Didáctica de la literatura, incidencia de la perspectiva sociocultural, relación literatura - TIC en documentos curriculares y paracurriculares; 2. Manuales escolares: atributos de los libros de texto en general y del área en particular, la especificidad de la mediación pedagógica en los materiales educativos; 3. Pedagogía digital interactiva: fundamentos.

El Capítulo 3 especifica el tipo de investigación y alcance en el que se enmarca esta tesis, el enfoque metodológico seleccionado, los criterios de selección del corpus de trabajo, las unidades de análisis y expone, también, un cuadro de detalle con las categorías aplicadas al estudio de las unidades de análisis.

En el Capítulo 4 se efectúa la descripción detallada del corpus de trabajo.

El Capítulo 5 es el trabajo de campo propiamente dicho. Se exponen los resultados del análisis del corpus a partir de la aplicación de las categorías presentadas en el Capítulo 3. Este conjuga lo planteado en el Marco Teórico y la lectura de los manuales escolares. A esta instancia se arriba luego del fichaje y del estudio documental.

Por último, en el Capítulo 6: Conclusiones, se sintetizan los resultados de la investigación a partir de la reflexión de cada apartado de la tesis.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

La orientación científico-metodológica del presente trabajo se enmarca dentro de la investigación cualitativa por ser un proyecto perteneciente a las Ciencias Sociales (educación) que parte de la revisión y análisis de manuales escolares como productos culturales. En estos libros de texto, en tanto materiales didácticos, nos centraremos en los modos en que se emplean las TIC en el conjunto de sus propuestas de enseñanza de literatura.

Por tal motivo, en este apartado confluyen líneas teóricas que dan soporte a nuestro estudio en relación con la mirada didáctica del objeto disciplinar, la perspectiva sociocultural en la enseñanza de la literatura, las TIC y la literatura en los diseños curriculares y en las orientaciones paracurriculares, los manuales escolares y la mediación pedagógica y, por último, los fundamentos de la pedagogía digital interactiva.

2.1 Literatura

2.1.1 La mirada didáctica

El texto literario nos invita a adentrarnos a sus mundos creados, llenos de simbolismos, de aquí se desprende el potencial pedagógico que posee. La lectura de una obra literaria exige poner en funcionamiento conocimientos previos y letrados (Marín, 1999), a los cuales arriba el alumno lector luego de una serie de intervenciones pedagógicas, sociales y también tecnológicas. No es este el proceso que se empleó tradicionalmente en la enseñanza de la literatura, que centró su objeto de análisis en hacer “historia literaria” a través de un recorrido por movimientos artísticos, sus representantes y sus obras. Este modelo didáctico importado europeo pervivió durante más de un siglo en las aulas de nuestro país y fue impuesto por los hombres de la

Generación del 80, para quienes era necesario educar socioculturalmente a la recién arribada masa inmigrante. La lectura debía ser esencialmente literaria y de textos canónicos pertenecientes a la “alta cultura”.

El docente era la fuente del conocimiento junto al manual, su apoyatura natural, y el alumno, mero receptáculo de contenidos de los que, luego, debía dar cuenta en un examen. Este paradigma educativo de corte positivista, general a todas las disciplinas y niveles del sistema educativo fue agotándose progresivamente y en el área específica de las letras, entre otros aspectos, en virtud de la nula participación de los lectores en lo que implica la experiencia literaria y de un sostenido contacto periférico con las obras: lecturas fragmentadas seleccionadas intencionalmente para ilustrar algún período en particular o el genio creador de un determinado escritor. Hubo intentos a lo largo del siglo XX por otorgarle mayor dinamismo a la clase de literatura y convertirla en una vivencia estética y hasta lúdica como las innovadoras propuestas de la “Escuela Serena” de Olga Cossettini (1935 - 1950), las de Delia Travadelo y María Luisa Cresta de Leguizamón (1942 -1947) o las de Luis Iglesias plasmadas en *La escuela rural unitaria* (1959), entre otras (Bombini, G. 2001, 2007; Sardi, V. 2007). Precisamente, en la historia de la enseñanza de la literatura en nuestro país: “la contraposición, vaivén o yuxtaposición entre prescripción y resistencia, ruptura y hegemonía, imaginación didáctica y pedagogía tradicional, se constituyen en una seña particular de la disciplina” (Sardi, *op. cit.* p. 83).

Luego, llegaron a las aulas durante las décadas de los 60 y 70 las ideas del estructuralismo, centradas en la reflexión y el estudio del sistema lingüístico, para lo cual se ejercitaba, fundamentalmente, con textos literarios en los que se efectuaba una suerte de disección a los fines de reconocer y describir las unidades del sistema de la lengua, dado que consideraba que conocer en profundidad sus engranajes aseguraría el correcto desempeño de los sujetos en las prácticas lingüísticas. De esta manera, quedaron excluidas las particularidades de los contextos situacionales, sociales o culturales de las lecturas.

A mediados de 1980 con el advenimiento del “enfoque comunicativo” y a través de Ley Federal de Educación N° 24.195, desde el área de la lengua ingresa a las aulas la lingüística del

texto y con ello las categorías de coherencia y cohesión. Todas las relaciones inter e intratextuales comienzan a ser el objeto de enseñanza de la disciplina centrada ahora en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Desde el campo de la literatura, se amplía el canon y se convierten en material de lectura cómics, letras de rock, grafitis, las llamadas literaturas regionales. También, textos provenientes del discurso periodístico como crónicas, noticias, avisos clasificados, notas de opinión, dado que se instala la hipótesis de que esas eran lecturas próximas a los entornos diarios de los alumnos (Frugoni, 2006).

Treinta años después, ocurre un nuevo desplazamiento curricular que del enfoque comunicativo se traslada hacia el sociocultural, el cual interpreta que no basta con analizar un texto en busca de sus referentes, enunciadore, enunciatarios y demás categorías propias de las líneas teóricas que alimentan al enfoque comunicativo (análisis del discurso, teoría de la enunciación, pragmática, lingüística del texto), sino que es necesario dar lugar a los aspectos socioculturales de las prácticas letradas, las prácticas del lenguaje:

Se propone el término **práctica** en vez de **actividad, habilidad o destreza** para enfatizar el carácter social de la lectura y para entender que la lectura se integra en otro tipo de prácticas sociales, como vivir en sociedad, informarse, trabajar, hacer un trámite administrativo (...).

De este modo también se destaca la idea de que la lectura sucede en la vida real integrada con el resto de destrezas lingüísticas (conversión, producción escrita, etc.). Desde esta perspectiva, se entiende también que, en una comunidad letrada (que ha erradicado la violencia de las armas), el discurso y las prácticas lectoras y escritoras constituyen la herramienta fundamental para ejercer el poder: resolver tareas, disfrutar de derechos, informar, persuadir, etc. Así, aprender a leer y escribir es una suerte de **empoderamiento**⁴. (Cassany, 2010, p. 14 - 15).

⁴ Subrayado del autor en el original.

En este nuevo contexto, las prácticas de oralidad, lectura y escritura se constituyen en ejes a abordar en las aulas, en función de que son los intercambios comunicativos situados los que otorgan sentido y construyen significados en una determinada y plural comunidad, atravesada por circunstancias sociales, culturales e históricas que le son propias.

Para el enfoque sociocultural caben todas las lecturas que circulan en una comunidad cultural y, por ello, “presta mucha atención a las nuevas formas de lectura y escritura, que incorporan nuevos modos de representación del conocimiento, como la fotografía, el vídeo o las simulaciones virtuales” (Cassany, *op. cit.*, p. 15).

La apertura del canon hacia otros campos es recibida en las aulas en forma de textos de géneros y ámbitos diversos, que permitan reconocer diferentes posiciones tomadas en torno a una temática en particular, que habiliten descubrir otros marcos témporo-espaciales, que provengan desde otros soportes tecnológicos y desde otros medios de comunicación, en fin, textos variados, heterogéneos que inviten al diálogo e interpelen la capacidad de construir sentidos más allá de lo estrictamente escolar.

Este escueto recorrido permite visualizar los “devenires” de la didáctica de la disciplina: de la certeza de que la lectura literaria en la clase de lengua era el modo correcto de acercar a los estudiantes al placentero mundo de las letras y del arte que, por cierto, respondía a la idea de capital cultural de la clase dominante, hoy arribamos a una perspectiva que entiende que en contextos de diversidad cultural o “aulas heterogéneas” (Anijovich, R. 2014) en donde convergen intereses, realidades socioeconómicas, formas de aprender, tipos de inteligencia, conocimientos previos, experiencias y afectividades, en fin, subjetividades diferentes, no es posible una única lectura; por el contrario, se operan múltiples apropiaciones de un mismo texto, a las cuales es conveniente registrar y monitorear permanentemente para indagar cómo lee el otro, a qué interpretaciones arriba, cuáles son los obstáculos que se le presentan en el recorrido de la lectura, a qué nuevos saberes ha podido acceder, cómo es su experiencia con la literatura.

2.1.2 Subjetividades, lectura y escritura literarias. La perspectiva sociocultural

En este nuevo contexto que considera fundante entender la diversidad de culturas que se dan lugar al interior de las aulas, teóricos provenientes de diferentes campos rescatan la importancia del ejercicio de la lectura y la escritura literarias.

Michel Petit (2004, 2009), desde una mirada socioantropológica, considera que son las experiencias de lectura de textos literarios las que hacen posibles puertas de entrada hacia nuevos horizontes de oportunidades de sociabilidad y permiten superar procesos de exclusión. La literatura además de ser una poderosa herramienta para la cognición es una vía alternativa hacia la construcción de la propia identidad, de instalarse como sujeto; la lectura literaria, a través del itinerario por historias ficticias, permite a los lectores reconocerse en esos relatos, comparar su existencia con la de los personajes y con la existencia de otros lectores:

La lectura abre un espacio donde las relaciones se sosiegan, gracias a la presencia y al uso de objetos culturales, donde cada uno se relaciona con los otros por una multiplicidad de lazos, pero donde desarrolla un sueño propio, elabora un espacio íntimo, secreto, a partir del cual se concibe como separado, capaz de un pensamiento independiente. (Petit, 2004, p. 7).

Para Petit, no contar con experiencias literarias podría interferir con el desarrollo de ese “espacio íntimo” de posibilidades fecundas de apertura hacia la imaginación y restringir estrategias para cohesionarse con la sociedad: “si estamos habitados por muchas pequeñas historias es más fácil pensar la historia propia, emplazarla en un conjunto y pensar el lugar propio en espacios ampliados” (*op. cit.*, p. 7).

Por su parte, el pedagogo francés Jean-Marie Privat (2001) con la misma idea de fomentar a través de la lectura literaria a la “persona cultural en su dimensión afectiva y sus cualidades relacionales” (p. 51) -y a modo de síntesis de todo lo planteado en el apartado anterior (2.1.2)- sostiene la necesidad de repensar la clase de literatura a la luz de un nuevo paradigma de

“incitación” a la lectura, por oposición al paradigma “legitimista”. En este último persiste el ideal medieval de lectura individual, rutinaria, intimista por parte de los alumnos, donde el docente reproduce la selección de clásicos de la literatura provista por el recorte del currículo hegemónico que constituye el manual. Tal pedagogía repetida a diario durante los doce años de la escolaridad obligatoria redundante en jóvenes que, una vez fuera del sistema educativo, encuentran poco sugestivo el llamado a la lectura. Frente a este panorama, el autor considera que la práctica de la lectura literaria en el ámbito áulico, en realidad, no es individual ni intimista, sino que está fuertemente socializada y que es preciso formar tempranamente las habilidades lectoras. Para lograrlo, es necesario un trabajo sistemático que tienda a:

- Promover situaciones diversas de interacción entre los textos y los alumnos.
- Acercarlos al mundo del circuito editorial de las obras literarias, desde lo específicamente comercial hasta lo tecnológico, inclusive.
- Revisar los corpus propuestos y ofrecer espacio a nuevas opciones.
- Evitar hacer historia literaria: “(...) en lugar de abordar la historia de la literatura desde un punto de vista pseudo- genético (...) **volvemos nosotros mismos el centro de esta historia**⁵” (2001, p. 57).
- Modificar el rol del docente: de transmisor de conocimientos a mediador de situaciones didácticas de lectura en distintos escenarios.
- Propiciar en los alumnos la metarreflexión sobre el propio camino lector.

Es decir, incitar a la lectura a los estudiantes desde el encuentro polifónico que es el aula donde se comparten no solo textos literarios, sino también saberes en torno a la literatura y modos diferentes de vivenciarla e interpretarla; en otras palabras, su dimensión sociocultural.

En Argentina, Gustavo Bombini (2006) acoge el aporte de ambos teóricos para recontextualizarlo en la dinámica del circuito que involucra la lectura y escritura literarias en el

⁵ Subrayado en el original.

ámbito escolar: estas son prácticas sociales en las que están comprometidos actores, instituciones, políticas educativas, conocimientos acerca de la literatura, procesos de circulación y legitimación de los textos literarios, hoy ligados casi en su totalidad a las nuevas tecnologías. Específicamente en relación a la escritura, Bombini destaca su valor en tanto es:

(...) una posibilidad intransferible en términos del trabajo con la materialidad del lenguaje. Quien escribe ficción toma decisiones en varios niveles que involucran aspectos lingüísticos y culturales, que recuperan lecturas previas y decisiones de escritura tomadas anteriormente. (p. 145).

De este modo, hoy la mirada se ha desplazado desde el libro de literatura como dispositivo fundamental para la transmisión del “conocimiento legítimo”, hacia la subjetividad del lector y su experiencia sociocultural, desde donde es conveniente sentir la lectura y escritura de ficción a través de prácticas mediadas por la mano del docente. Leer y escribir ficción promueven el desarrollo de valores, habilidades culturales, sensoriales y lingüísticas que permiten apropiarse de las características del texto literario, sin la necesidad de hacer historia literaria o de pensar que la composición de este tipo de discurso es exclusivamente tarea de escritores consagrados. Asimismo, en este acercamiento a la disciplina que nos compete a los docentes se torna ineludible incluir los modos de producción y circulación propios de nuestros tiempos, inescindibles de las tecnologías de la información y de la comunicación.

2.1.3 TIC y literatura: marcos normativos

Como expresamos en la **Introducción (1.1 Presentación del problema)** la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006, art. 30, inciso f) manifiesta la voluntad del Estado de promover en los estudiantes capacidades para el empleo pertinente de las TIC, lo cual ratifica de igual manera la Ley Provincial 9870 (2010, art.11, inciso m). El espacio que se otorga a la literatura en relación con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los NAP (Núcleos de

Aprendizajes Prioritarios) de Lengua y en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales⁶ de nuestra provincia se presenta de manera acotada para el Ciclo Básico, aunque con mayor desarrollo para el Ciclo Orientado.

En el siguiente cuadro hemos sistematizado la información que, al respecto, aparece en estos documentos:

Núcleo de Aprendizaje Prioritario (NAP) - Ciclo Básico	Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) - Ciclo Básico
<p>*No hay indicaciones respecto de cómo trabajar con TIC la literatura, específicamente. Se enfoca en la lengua.</p> <p>*Sí hay recomendaciones generales en torno a la lectura y la escritura para desarrollar en formato curricular taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lectura: <p>“(…) de textos que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura ... (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios, revistas, entre otros) con propósitos diversos (...)” (p. 18).</p>	<p>*En relación a la literatura: “Ampliación y enriquecimiento de las prácticas de lectura literaria mediante la frecuentación y exploración de diversos soportes y circuitos de difusión y consumo de literatura: revistas literarias, sitios web especializados, comunidades virtuales, bibliotecas, librerías, ferias y exposiciones” (p. 16).</p> <p>*De modo general, para el desarrollo de la oralidad: “Escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas controversiales de interés general provenientes de diversos emisores directos y de medios audiovisuales” (p. 12).</p> <p>*Para el desarrollo de la escritura: “Producción de textos digitales más elaborados atendiendo a condiciones básicas</p>

⁶ Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (en adelante NAP, 2006 - 2011: Ciclo Básico; 2004 - 2012: Ciclo Orientado) fueron definidos por el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación. De los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (en adelante DCJ, 2011 - 2020: Ciclo Básico; 2011/2017/2017: Ciclo Orientado) se toma como referente el DCJ para Educación Secundaria Orientada Modalidad Técnico Profesional, por ser el que empleamos como docentes de una escuela técnica.

<p>*Con “soporte electrónico” se refiere a la lectura en pantalla digital y de hipertextos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Escritura; a partir de lo leído: <p>“(…) tomar notas registrando la información relevante o elaborar resúmenes (…)” (p. 32).</p> <p>*Para estas actividades se recomienda el empleo del procesador de texto, al que califica de: “‘aliado’estratégico para resolver problemas de escritura” (p. 32).</p> <p>*Asimismo, de contar con dispositivos y conectividad en las aulas, se sugiere para abordar lexicología “la lectura de hipertextos y las búsquedas en Internet” (p. 26).</p>	<p>del soporte sobre temáticas de interés del grupo de pertenencia, la comunidad barrial, local, regional, para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros, redes sociales” (p. 15).</p>
<p>Núcleo de Aprendizaje Prioritario (NAP) - Ciclo Orientado</p>	<p>Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) - Ciclo Orientado</p>
<p>*Una diferencia destacable respecto del ciclo anterior es que desde los objetivos queda planteada la necesidad de la: “(..) participación frecuente en situaciones que les permitan compartir sus producciones y lecturas, y relacionarse con diversos circuitos de socialización, incluidos aquellos ofrecidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (p. 14).</p> <p>*Para todo ello propone ejercitar mayor cantidad de actividades que se vinculen con las TIC. Por ejemplo, con respecto a la literatura: ampliar los repertorios y experiencias lectoras de los</p>	<p>*En este ciclo y desde el espacio de la literatura se promueve la: “Participación en proyectos de escritura de ficción colaborativa en redes virtuales de escritores adolescentes y jóvenes” (p. 24)</p> <p>*El resto de las prescripciones, que son numerosas, tienen que ver con la inclusión de TIC en situaciones de taller que permitan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compartir y socializar los trabajos realizados - aprender a navegar responsablemente en la red

alumnos “en diversos tiempos, espacios y soportes” (p. 17), como así también la participación “en proyectos de escritura colaborativa de ficción en blogs organizados por los y las estudiantes, en redes virtuales de escritores adolescentes y jóvenes y en otros formatos propios del mundo virtual” (p. 17).

*Asimismo, ya no en relación con la literatura, sino como tarea habitual promueve el desarrollo de “estrategias de búsqueda en la web a través de herramientas adecuadas: buscadores, viajes virtuales, webquest, miniquet, entre otros. Analizar, con la colaboración del docente, la confiabilidad de las fuentes, estableciendo criterios que orienten la autonomía en la búsqueda” (p. 18); sugiere, también, la incorporación de lectura y producción de “textos multimediales”, la exploración y análisis de “las particularidades de los modos de hibridación y mixtura de las formas de oralidad y escritura en los nuevos soportes, medios y lenguajes digitales (mensajes de texto, chat /chat de voz, teleconferencias, foros, redes sociales)” (p. 34).

- aprender a hacer búsquedas específicas
- expandir las lecturas incluyendo textos de complejidad creciente pertenecientes a medios impresos y digitales
- analizar las maneras de interacción comunicativa y prácticas discursivas propias de las tecnologías multimedia.

Y también:

“Lectura cooperativa y dialógica a partir de proyectos a través de herramientas de búsqueda en la Red (webquest, miniquet, cazas del tesoro, viajes virtuales)” (p. 25).

“Producción de textos digitales - atendiendo a condiciones básicas del soporte- sobre temáticas de estudio investigadas para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros” (p. 25).

“Planificación y desarrollo de presentaciones orales sobre hechos de actualidad social, política o cultural con soporte de las tecnologías de la información y la comunicación” (p. 26).

“Lectura, procesamiento, análisis y sistematización de encuestas de opinión (sobre uso de medios masivos de comunicación, consumos culturales, prácticas comunicativas en la Red, niveles de participación ciudadana...)” (p. 26).

“Exploración y análisis de las particularidades de los modos de oralidad, lectura y escritura en las nuevas tecnologías (mensajes de texto, Chat /Chat de voz, teleconferencias, foros). Exploración y análisis de los modos de hibridación y

	mixtura de las formas de oralidad y de escritura en los nuevos medios digitales” (p. 27).
--	---

Nota. El subrayado es nuestro. Destaca las únicas indicaciones encontradas que relacionan literatura y TIC.

Los NAP datan del 2006 con sus sucesivas revisiones hasta el 2011, para el Ciclo Básico y del 2004-2012 para el Ciclo Orientado; mientras que los DCJ, del 2011 con sus sucesivas revisiones hasta el 2020 para el Ciclo Básico y del 2015 y sus observaciones del 2016-2017, para el Ciclo Orientado. Los cambios que provienen desde el mundo de las nuevas tecnologías son precipitados, acontecen regularmente y algunos hasta poseen una vida efímera. A modo de solución, el Ministerio de Educación Nacional y el de Córdoba observan sus diseños con relativa asiduidad y, aunque no han modificado los originales, elaboran programas destinados a efectivizar la inclusión digital y producen separatas u otros documentos de apoyo paracurriculares en donde incluyen temas que consideran deben revisarse, reflexionarse, incorporarse en las aulas en vista de su trascendencia social. Por ejemplo, el documento de apoyo “Transversales: temas complejos y saberes emergentes” (2016) comprende miradas actualizadas sobre ambiente, derechos humanos, salud y calidad de vida, consumo de drogas, interculturalidad, medios y tecnologías de la información y de la comunicación, violencia de género, entre otras. Dentro de los programas podemos mencionar a: “Conectar Igualdad”, “Planied”, “Escuelas del Futuro” y “Primaria Digital”, hoy todos aunados en el programa marco nacional “Aprender Conectados”. Dicha propuesta en su manifiesto preliminar de 2017, “Competencias de Educación Digital”, se enfoca en “fomentar el conocimiento y la apropiación crítica y creativa de las TIC, (e) identificar las competencias fundamentales para facilitar la inclusión de los alumnos en la cultura digital” (*op.cit.*, p. 8). Estas son: creatividad e innovación, comunicación y colaboración, información y representación, participación responsable y solidaria, pensamiento crítico y uso autónomo de las TIC. Su incorporación en estos documentos y proyectos evidencia la importancia para la política pública de las nuevas tecnologías como productos de la cultura que “posibilitan configurar la subjetividad y construir conocimiento” (2017, p. 7).

Asimismo, a partir del documento de Unicef de 2006 “Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía”, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba hace suyas algunas de las, también transversales, capacidades fundamentales como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la resolución de situaciones problemáticas, la comprensión y producción de textos escritos y orales, el trabajo colaborativo. La propuesta explicitada fundamentalmente en los fascículos “Mejora en los aprendizajes de lengua, matemática y ciencias” (2014) supone un nuevo modo de entender el hecho educativo que trasciende el paradigma de la escuela tradicional, homogeneizadora, transmisora de contenidos, para dar lugar a un espacio pluralista donde todos pueden aprender según sus capacidades y donde valen más las habilidades desarrolladas para enfrentar las múltiples situaciones de aprendizaje a las que estarán expuestos los estudiantes a lo largo de sus vidas que la información reunida durante la escolaridad obligatoria. En este contexto, se entiende a las TIC como un “aliado pedagógico que nos permite diseñar propuestas didácticas potentes” que colaboran en el desarrollo de las capacidades fundamentales mencionadas, en tanto refuerzan “habilidades de pensamiento complejo como analizar, evaluar, resolver problemas, crear, innovar y hacer juicios de valores críticos y fundamentados”⁷.

Uno de los últimos documentos paracurriculares publicado por el Ministerio de Educación de Córdoba es “Orientaciones curriculares y TIC” (2018), donde se detallan los fundamentos teórico-pedagógicos de la inclusión digital para luego ilustrar con sugerencias prácticas por asignatura, cada uno de los niveles de la educación obligatoria. Cada docente, en caso de hacer uso de ellas, debe realizar las adaptaciones necesarias según su contexto áulico. En relación a nuestra disciplina, se exponen una serie de posibles contenidos, actividades y aplicaciones que podrían trabajarse conjuntamente como, por ejemplo, elaborar historietas en Pixton o Canvas a partir de narraciones literarias. La mayoría de las propuestas, en líneas generales, presentan la siguiente lógica: lectura literaria, práctica de la escritura en formato tradicional (elaboraciones de

⁷ Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de igualdad y la calidad educativa (2018), p. 9.

resúmenes, guiones), empleo de alguna aplicación con la que pueda conectarse la experiencia de la literatura, relación con otras manifestaciones artísticas.

En la práctica, estos documentos paralelos de valiosa información ingresan de manera irregular, esporádica en las lecturas habituales de los docentes, aunque sus contenidos forman parte de la agenda escolar a través de talleres obligatorios, desde 2014, como el Programa Nacional de Formación Situada; de igual manera, solo algunos libros de texto incorporan estas recomendaciones en el desarrollo de sus propuestas.

De este modo, como hemos visto (cf. cuadro pp. 28 - 30), los intentos por integrar la literatura con las TIC son limitados: para el Ciclo Básico no hay mención alguna en los NAP, aunque sí en nuestro DCJ; para el Ciclo Orientado se presenta mayor cantidad de disposiciones en el DCJ, y en menor grado en los NAP. El resto de las prescripciones que se detallan, tienen que ver con desarrollar habilidades para la lectura en entornos virtuales, localizar información en la web en el contexto de una búsqueda específica, gestionar herramientas digitales para sistematizar y posteriormente socializar dicha información y, también, producir textos en algunos espacios digitales. Es decir, directrices que, subsidiariamente se pueden trabajar desde la literatura, pero están pensadas para ser abordadas desde el ámbito específico de la lengua.

Asimismo, todas las indicaciones son genéricas. Cuando se aconseja: “compartir y socializar los trabajos realizados” o “analizar las maneras de interacción comunicativa y prácticas discursivas propias de las tecnologías multimedia” (ver cuadro p. 32), no se explicita el cómo, es decir, de qué manera el docente en tanto mediador pedagógico debe desenvolverse, qué pasos es conveniente seguir, qué recomendar, en qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje hacer operativa la integración de las TIC, qué saberes son necesarios para integrarlas. De esta manera, en los manuales escolares aquellas orientaciones devienen en consignas vacías de significado para quienes no cuentan con conocimientos previos sobre el tema.

En síntesis, más allá de toda la batería de información y recomendaciones puntuales que se alojan en los documentos paracurriculares acerca de cómo incorporar las TIC en la enseñanza de la literatura, su integración en los manuales escolares es aún parcial, reducida a la inclusión de

escasos recursos que no siempre promueven una apropiación genuina de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación por parte de los estudiantes y que dependen de las interpretaciones particulares de cada docente, de su capacitación en el entorno tecnológico, como así también de su interés por hacer efectiva esta inclusión.

2.2 Manuales escolares

2.2.1 Hacia una caracterización

El proceso de enseñanza, como se ha apuntado anteriormente, es una práctica social mediada por el docente y por las tecnologías propias del ámbito áulico, con el objetivo de compartir conocimientos y promover el aprendizaje en los alumnos. Una de estas tecnologías es el manual escolar al que se considera parte fundamental del “ajuar material de los profesionales de la enseñanza” (Escolano Benito, 2009, p. 169) y, aunque no todos los docentes exigen manuales a sus alumnos, la mayoría de los educadores poseen varios, incluso de un mismo curso, pues actúan como primeros referentes en cuanto a novedades en el campo disciplinar (cf. Giménez, G. , 2019).

Quienes han dedicado parte de su obra al estudio de los manuales (Choppin, 2000, 2008; Escolano Benito, 1996, 2009, 2012; Carbone, 2001, 2003, 2004; Kauffman, 2015; Giménez y otros, 2018; Giménez, 2019) coinciden en señalar que estos constituyen un género discursivo con características particulares propias:

- **Transposición didáctica:** los manuales modelan una materia prima considerada legítima que es el saber en vigencia proveniente de una disciplina específica y producido en el contexto académico, con el propósito de adecuarlo a los escolares. (cf. Chevallard, 1991). Esta transposición genera en los usuarios del manual una sensación de simplicidad que los campos del saber original no poseen.

- No imparcialidad: este proceso de selección, jerarquización y reconfiguración de saberes, no es objetivo, transita una serie de manipulaciones en las que participan ideologías, políticas, el ámbito de la cultura y el mercado editorial. Los manuales escolares sincretizan los intereses de quienes representan el poder en estos campos. De este modo, como expresan Herrera de Bett y otros:

Se instaura un complejo juego de relaciones y posiciones dentro de los diferentes campos de recontextualización, determinado por las relaciones de poder que se juegan entre las diferentes agencias y agentes intervinientes. Se configura una dinámica interna de los procesos de producción, distribución, reproducción y recepción del discurso pedagógico en tanto discurso recontextualizado. (2004, p. 60).

- Doble destinatario: por un lado, el docente quien realiza su lectura del material didáctico a partir de la cual realizará las adecuaciones necesarias para cada grupo áulico y, por el otro, el alumno quien está condicionado por la lecturabilidad, que: “no es una propiedad inherente al texto, sino el resultado de una interacción entre un conjunto de características particulares del texto y las características del procesamiento de la información de los lectores individuales” (Zakaluk y Samuels, 1988, p. 28, en Carbone *et al.* 2001, p. 47).
- Actividades: los manuales ofrecen actividades didácticas con el propósito de integrar el conocimiento disciplinar reelaborado de diversas maneras. Estas tareas suelen organizarse de manera guiada, a los fines de orientar el proceso por el cual el alumno debería arribar al conocimiento o habilidad que se busca potenciar. En relación a los modos en que se enuncia una actividad, Dora Riestra (2004) explica que, según cómo esté expresada una consigna, podrá guiar hacia la instrumentalización, la acción meramente reduccionista o reproductora, o promover una apropiación auténtica de saberes y/o capacidades.

Asimismo, los manuales escolares como todo material didáctico deberían exponer temas que resulten interesantes, motivadores, que incluyan diferentes grados de dificultad acordes a las diversidades individuales de sus lectores y les permita establecer relaciones con sus

conocimientos previos, que presenten actividades que posibiliten a los alumnos vincular nuevos campos de conocimiento promoviendo sus capacidades de comunicación, creativas, de expresión y de reflexión (Parcerisa Aran, A., 1998). Los libros de texto, en tanto herramientas culturales, son mecanismos de mediación en los procesos de construcción del conocimiento, cuyo fin es ser soporte de los contenidos seleccionados como prioritarios en una unidad didáctica determinada, por lo que deben presentar coherencia con los objetivos de aprendizaje allí planteados y con la organización y selección de contenidos.

En esta investigación nos centraremos en los modos en que los manuales del corpus incorporan las TIC en el desarrollo de sus propuestas de enseñanza de literatura, que permita discernir si su incorporación tiene incidencia en los aprendizajes, por lo que, focalizar en la naturaleza de aquello que conforma la mediación pedagógica resulta imprescindible.

2.2.2. Mediación pedagógica y manuales escolares

Daniel Prieto Castillo define la mediación pedagógica como la acción:

(...) capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado lo necesario para seguir por sí mismo. (2015, p. 21).

En ese camino de guiar al otro se activan estrategias que implican el modelizar la materia “prima”, los conocimientos, sus modos de ser enunciados y expuestos en orden y de hacerlos inteligibles a través de la exposición de contenidos o de propuestas de actividades, con el propósito de que acontezca el acto educativo. De la misma manera, la mediación a través del manual escolar entiende que la presentación, el desarrollo y el cierre de los temas debe expresarse de manera clara, sin ambigüedades ni circunloquios, pues su objetivo final es que el alumno pueda interpretar el conocimiento que se expone, pueda asimilarlo a sus experiencias previas y pueda

reconstruirlo a través de las diversas instancias de participación que suponen las actividades. La mediación pedagógica a través de un manual como de cualquier otro material de enseñanza es, de este modo, una obra de ingeniería didáctica que, para lograr el propósito de que el destinatario “siga por sí mismo”, necesariamente debe contemplar, según Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez (1993)⁸, los tres componentes que estos autores consideran fundamentales en el diseño de materiales didácticos:

- Tratamiento desde el tema: se relaciona con la presentación de los contenidos, esto es, la organización y exposición del o los temas mediante sus puntos centrales. Es fundamental el trabajo enunciativo, los modos en que el narrador se dirige a su destinatario para guiarlo, orientarlo y que este pueda procesar y dar cauce a ese discurso, como así también el lenguaje que emplea, su estilo, la claridad y sencillez con que se expresa; la belleza de la expresión.
- Tratamiento desde el aprendizaje: se focalizan “los procedimientos más adecuados para que el autoaprendizaje se convierta en un acto educativo; se trata de los ejercicios que enriquecen el texto con referencias a la experiencia y al contexto del educando” (p. 84), con el fin de que interiorice la información presentada para poder otorgarle un sentido. Esto apunta a un despliegue de estrategias de enseñanza presentes en las explicaciones del docente o de los materiales educativos que promueven, por ejemplo, la resolución de casos o problemas, argumentar, analizar, reflexionar, establecer analogías, emplear la creatividad; pues la simple exposición de información no es suficiente para promover aprendizajes significativos. Asimismo, fomentar el trabajo entre pares (o interaprendizaje) propicia la distribución de las capacidades de los estudiantes.
- Tratamiento desde la forma: se refiere a la configuración estética de una propuesta educativa, que incluye la elección de imágenes, colores, tamaños, soportes. La forma

⁸ Si bien estos autores se centran en el análisis del material educativo producido para el aprendizaje a distancia -al cual distinguen del que se desarrolla para la educación presencial- su propuesta es aplicable al análisis de manuales escolares, dado que, son textos diseñados para trabajar indistintamente en el aula o fuera de ella.

cumple un rol fundamental: lograr el acercamiento de los alumnos hacia los contenidos para su apropiación.

Este trabajo artesanal que es la mediación pedagógica a través de un manual escolar, hoy incluye las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación las cuales, para que efectivamente enriquezcan el proceso de aprendizaje, deben acoplarse a la propuesta de enseñanza previo tratamiento didáctico, cuidando que su incorporación promueva el aprendizaje y no se presente como un accesorio cuya presencia resulte irrelevante en el conjunto de la propuesta. Por ello, cada pieza de este engranaje que deviene en un manual escolar debe movilizar y potenciar diversas estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento, actitudes sociales o habilidades específicas como, por ejemplo, las estrategias cognitivas para el aprendizaje que Susana Celman (1998) retoma y sintetiza de Coll y otros (1992) en *Los contenidos de la Reforma*:

- Habilidades en la búsqueda de información.
- Habilidades de asimilación y retención de la información (cómo escuchar para la comprensión, cómo estudiar para la comprensión, cómo recordar, cómo codificar y tomar representaciones, etcétera).
- Habilidades organizativas (cómo establecer prioridades, cómo disponer los recursos, cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo, etcétera).
- Habilidades inventivas y creativas (cómo desarrollar una actitud inquisitiva, cómo razonar inductivamente, cómo generar ideas, hipótesis, predicciones; cómo organizar nuevas perspectivas, cómo utilizar analogías, etcétera).
- Habilidades analíticas (cómo desarrollar una actitud crítica, cómo razonar deductivamente, cómo evaluar ideas e hipótesis, etcétera).
- Habilidades en la toma de decisiones (cómo identificar alternativas, cómo hacer elecciones racionales, etcétera).
- Habilidades de comunicación (cómo expresar ideas oralmente y por escrito).
- Habilidades sociales (cómo cooperar y obtener cooperación, cómo competir lealmente, etcétera).

- Habilidades metacognitivas (cómo evaluar la ejecución cognitiva propia, cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado, cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando, cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra, etcétera). (pp. 57 - 58).

En resumen, la mediación pedagógica del manual escolar a través de su desarrollo conceptual, sus instrucciones, consignas y actividades debe ser, como ya se ha apuntado, organizada, cuidadosa y claro el objetivo pedagógico que busca lograr, evitando el “bricolaje digital” (Sabulsky, 2020)⁹, priorizando la comprensión y la significatividad para lo cual despliega estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

2.2.3 Manuales de lengua y literatura

Los manuales de lengua y literatura poseen un doble objeto teórico: la lengua y la literatura desde las teorías lingüísticas y literarias, respectivamente, que respaldan su enseñanza. Hasta la década de 1990, y con un sistema de educación secundaria de cinco años, estos campos teóricos estaban relativamente separados: de primer año a tercero el foco estaba puesto en el estudio de la lengua (sintaxis oracional, gramática y ortografía desde el trabajo con textos literarios cortos, fragmentados) y cuarto y quinto años estaban destinados al estudio sistemático de los autores y obras de la literatura española, hispanoamericana y argentina. Con la reforma educativa de 1994, comienzan a diluirse las fronteras para el estudio de las literaturas nacionales y pasa a ser protagonista del currículo el estudio de la lengua como objeto de uso comunicativo, con el propósito de formar oyentes, hablantes, lectores y escritores social y lingüísticamente competentes. Empíricamente, en los manuales escolares esto se tradujo durante los noventa y primeros años del 2000 en un menor desarrollo y especificidad de los temas del campo disciplinar

⁹ Si bien la autora se refiere a los usos forzados, improvisados que se hizo/hace de las TIC en pandemia, es aplicable a los manuales escolares que, sin un objetivo pedagógico más que el de cumplir con el mandato de estar actualizados, incorporan arbitrariamente las nuevas tecnologías en sus propuestas educativas.

literatura que, por lo general, aparecían en segundo plano respecto de los contenidos de lengua. Sin embargo, con la llegada de la Ley de Educación Nacional (2006) se dio la situación inversa: el desarrollo de las ideas que aportan el campo de la teoría sociocultural y el multiculturalismo favorecieron la enseñanza de la literatura a través de prácticas de oralidad, lectura y escritura, dado que:

su frecuentación no sólo enriquece el horizonte cultural de los estudiantes, sino que amplía los universos de significación desde los cuales leer la propia historia, la de la comunidad, la del tiempo-espacio que cada estudiante habita, pero también el que poblaron otros, antes y en muy diversos territorios. (DCJ, Tomo 2, 9).

En la actualidad, en los manuales esto se corresponde, para el Ciclo Básico, con una participación dividida entre el estudio de la lengua a través de las prácticas de lenguaje y el estudio de la literatura desde la cuestión de los géneros; para el Ciclo Orientado, con el predominio de contenidos correspondientes al objeto disciplinar literatura, aunque, los criterios para incorporar y segmentar dichos contenidos aparecen poco claros: a veces se parte del género literario, a veces, de los personajes que dan lugar a una unidad de estudio, otras, desde el movimiento o desde el tipo de texto.

La falta de criterios para afrontar la enseñanza de la literatura, según Bombini (2005), quien retoma las reflexiones de Roland Barthes (1987) en el artículo “Reflexiones sobre un manual”¹⁰, alcanza también a la misma definición de la disciplina. Tales vaguedades que ambos teóricos califican de censuras: “...parten de una trama compleja donde se cruzan lo político, las formas de construcción y distribución del saber, lo pedagógico, las ideas sobre la literatura en la sociedad, etcétera ...” (Bombini, *op. cit.*, 13), todo lo cual es expresión de cada política educativa de turno.

¹⁰*El susurro del lenguaje*. Barcelona, Paidós, pp. 51,58.

Como alternativa a las indecisiones teóricas que encierra el enseñar literatura, los autores proponen un cambio de perspectiva: no partir desde géneros, movimientos o personajes icónicos de textos clásicos, sino iniciar un recorrido desde un corte sincrónico puntual: el tiempo de los estudiantes; centrarse en corpus de textos convocantes para los destinatarios y no en los autores con sus filiaciones etarias e intelectuales -propio de la historia literaria- y, desde allí, explotar la materialidad simbólica que proyecta cada obra. (Barthes, *op. cit.*). Para Bombini, la clave se encuentra en el propio accionar docente quien, en un acto de rebeldía, se despoja de las ataduras del currículo: “oye su propia voz (...) y rescata su vínculo primero con la literatura, su lugar de lector. Vuelve, de alguna manera, a leer la literatura, recupera su relación pasional y la exhibe en su práctica didáctica”. (*op. cit.*,72).

Este “volver a los orígenes” y repensar la enseñanza de la literatura conlleva, asimismo, recordar la provisionalidad de los contenidos expuestos en el currículo, que normalmente se asumen como axiomas universales. Y si el currículo es dinámico, la mediación pedagógica a través de sus actores y de sus materiales didácticos, debe caminar a su lado.

2.3 Pedagogía y TIC

2.3.1 Conceptos claves

La presencia de TIC dentro de un material didáctico, como de cualquier acto educativo, no implica, en rigor, la asimilación del conocimiento del campo disciplinar por parte de quien estudia. Incluso,

(...) si bien no constituye en sentido estricto un nuevo sistema semiótico –puesto que utiliza fundamentalmente sistemas semióticos previamente existentes, como el lenguaje oral y escrito, la imagen audiovisual, las representaciones gráficas, etc.–, crea, a partir de la integración de tales sistemas, condiciones totalmente nuevas de tratamiento, transmisión, acceso y uso de la información. Es en este sentido que se ha extendido la

propuesta de considerar las TIC como “herramientas cognitivas” o *mindtools* (Jonassen y Carr, 1998; Jonassen 2006; Lajoie, 2000); es decir, como instrumentos que permiten que las personas, en general, y los aprendices, en particular, re-presenten de diversas maneras su conocimiento y puedan reflexionar sobre él, apropiándose de manera más significativa. (Coll, Mauri y Onrubia Goñi, 2008, p. 3).

Las palabras de estos autores elucidan qué se entiende por incluir las nuevas tecnologías para generar conocimiento o intervenir sobre él. Sin embargo, llegar a este punto no es sencillo y requiere cambios de peso desde la pedagogía misma: si estamos transitando una era digital es lógico que la pedagogía avance, también, a la par. En este sentido, inclusive el significado de esta palabra debería modificarse; en griego, su idioma original, *paidagogós* es una palabra compuesta por *pais-paidós*, que significa “niño” y *ago*, “yo conduzco”. En latín se transforma en *paedagogus*, que es “ayo, preceptor, (...) acompañante de niños” (Corominas, 1987, p. 447), es decir, que desde su nacimiento esta palabra está asociada a la idea de la vigilancia didáctica sobre los niños, con el consecuente poco espacio que les resta para la iniciativa propia.

Hoy, en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la WEB 3.0 ya no es posible el paradigma del educador “vigilante” y custodio de los saberes que debía transmitir a sus alumnos. Las características de los nuevos entornos de aprendizaje posibilitan el acceso masivo a los conocimientos, la interactividad, la participación de aquellos que en contacto con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación también pueden transformarse en productores de conocimientos. Los nuevos ambientes de aprendizaje ameritan una nueva pedagogía “digital e interactiva”.

En este punto, seguimos los planteos de Roberto Aparici (2017) quien elabora un manifiesto para la construcción de una pedagogía con estas características:

1. Teoría de la comunicación: el nuevo modelo comunicativo es bidireccional, todos pueden ejercer, a la vez, el rol de emisor y receptor, ser cocreadores.

2. Teoría del currículo: la interactividad tiene que ver con la intervención o modificación de los contenidos informativos, de este modo, todos los usuarios “pueden participar en el diseño y elaboración del plan de estudios” (p. 119).
3. Ambiente de aprendizaje: para que todos puedan participar el entorno necesariamente debe ser cooperativo y colaborativo, actuar como una comunidad en la que prima el diálogo. Los materiales de aprendizaje, igualmente, deben reflejar la cooperación y la colaboración.
4. Creación de nuevas formas narrativas: la narrativa clásica en educación es ordenada, lineal, cronológica -presentación de un tema, profundización teórica, ejemplificación, actividades para los alumnos-. Pero, el ciberespacio es atemporal y el espacio real no existe, por lo tanto son viables múltiples rutas de estudio de acuerdo a los intereses particulares de los estudiantes y “el contenido tiene que tener una estructura abierta” (p. 120).
5. Transformar el “modelo de profesor”: ser mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no “una autoridad, sino otro aprendiz entre los estudiantes” (p. 120).
6. Desarrollar la idea de autor y coautor frente a la utilización de equipos y paquetes que no permiten introducir modificaciones, añadir información, crear nuevas situaciones de aprendizaje: dejar espacio para que sean los estudiantes quienes construyan. “El estudiante es invitado a ser un autor con el mismo prestigio y autoridad que el mediador” (p. 121).
7. Autonomía y democracia para la construcción de la enseñanza: no hay propietarios del conocimiento, esto favorece la autonomía y la libertad de trabajo de los alumnos.
8. La inclusión social y accesibilidad: el motor de la economía en la sociedad de la información es el conocimiento, de este modo, quienes no puedan acceder a este bien simbólico queda excluido. “La única manera de estar verdaderamente alfabetizado es ser al mismo tiempo un creador y un receptor en el ciberespacio” (p.122).
9. Flexibilidad del sistema: la pedagogía digital apunta a establecer y fortalecer los lazos entre el sistema educativo y la comunidad, para beneficio de todos los ciudadanos.
10. La universidad está en todas partes: las TIC permiten que la enseñanza esté en todos lados, no necesariamente dentro de los muros de una escuela o del ámbito universitario.

Las ideas de Aparici, en cierto modo, sintetizan las voces de numerosos pedagogos que advierten desde hace algunos años la necesidad de un cambio radical en los modos de enseñar a partir de la llegada de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Litwin, 2005; Maggio 2012, 2018; Dussel 2010, Coll *et al.* 2008); ejemplo de ello son, además, los reconocidos modelos tecnopedagógicos como TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*)¹¹ de Misha y Koehler (2006) o TIM (*Technology Integration Matrix*)¹² creado primeramente por Jonassen, Howland, Moore y Marra (2003) y adaptado por el *Florida Center for Instructional Technology, College of Education, University of South Florida* en 2011. También, el modelo SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*)¹³ del español Ramón Puentedura (2006); estos modelos, en síntesis, describen las habilidades que necesitan - y desarrollan - docentes y estudiantes al integrar las TIC en las prácticas educativas, proponen alternativas que promueven entornos de aprendizaje enriquecidos gracias al trabajo colaborativo y subrayan la importancia del trabajo mancomunado entre disciplina, pedagogía y tecnología.

Más allá del aporte de modelos tecnopedagógicos, sugerencias de la política educativa y de los mismos teóricos mencionados, la inclusión pedagógica pertinente de las “herramientas cognitivas”, como las llaman Coll *et al.*, es un campo en crecimiento y construcción y un desafío constante en la práctica educativa diaria. Su incorporación en la producción de materiales didácticos, como los manuales escolares, tendrá sentido pedagógico en tanto potencie procesos de aprendizajes significativos en los alumnos, de lo contrario, solo se tratará de un empleo banalizado de estas herramientas (Litwin, 2005).

¹¹ Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido. (tpack.org.)

¹² Matriz de Integración Tecnológica. (<https://fcit.usf.edu/matrix/category/teaching-and-learning-with-technology/>)

¹³ Sustituir, Aumentar, Modificar, Redefinir. (<http://www.hippasus.com/rpweblog>)

2.5 Síntesis del capítulo

A lo largo de estas páginas hemos recorrido, sin afán de agotar la temática, las líneas de pensamiento que dan estructura a esta investigación.

Primeramente, realizamos una mirada teórica sobre los diferentes momentos que atravesó la enseñanza de la literatura en nuestro país para poder ubicarnos en el presente. En este sentido, destacamos que hoy se reconoce que la enseñanza de nuestra disciplina está imbuida por la perspectiva sociocultural, la cual prioriza las prácticas letradas de lectura y escritura, permitiendo un abordaje del campo disciplinar opuesto a la enseñanza tradicional, dado que se propone partir de los intereses reales de los alumnos y no de hacer historia de la literatura, contempla la heterogeneidad social propia de las aulas, entiende que los conocimientos se construyen de manera colaborativa entre docentes y alumnos y que esta interacción está atravesada por tecnologías culturales.

Luego abordamos la visión de la enseñanza de las TIC en relación a la literatura que se plasma en los diferentes documentos curriculares y paracurriculares vigentes y en la particular limitación del desarrollo integrado de estos temas que se observa en los manuales escolares.

En relación con los libros de texto, intentamos un acercamiento a sus características relevantes y a la especificidad del manual de lengua y literatura, caracterizado por abordar un doble objeto de enseñanza. Asimismo, ahondamos en la singularidad de la mediación pedagógica, dado que la enseñanza a través de un material didáctico como el libro de texto es una práctica social mediada.

Aproximarnos a una nueva concepción de pedagogía, acorde a los nuevos entornos multimediales e hipertextuales, la pedagogía digital e interactiva, fue el propósito del último apartado del marco teórico.

En el siguiente capítulo detallaremos las decisiones metodológicas que enmarcan el proceso de escritura de esta tesis.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

La perspectiva de este proyecto se enmarca dentro de la investigación cualitativa, ya que atiende a un fenómeno social actual propio de la educación: la necesidad de incluir las tecnologías de la información y de la comunicación en las propuestas de enseñanza de nuestra disciplina, a través de sus expresiones materiales, como los manuales, y de contar con instrumentos para su valoración pedagógica.

El alcance de este estudio es de carácter exploratorio, en tanto se centra en investigar un tema poco desarrollado como se ha planteado en **1.4 Estado de la cuestión**, y descriptivo dado que su propósito es, como aclaran Hernández Sampieri *et al.* (2010), “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80), en este caso, ahondar en las características que asume en la mediación pedagógica la incorporación de TIC, dentro de propuestas de enseñanza de literatura en un corpus de manuales de la disciplina.

El diseño de la investigación se corresponde con un estudio intrínseco de caso. En términos de Stake (2007) “El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. Un caso no puede representar al mundo, pero sí un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados.” (p. 11). Nuestro caso particular

implicó el fichaje, la documentación, interpretación y posterior análisis de las propuestas de enseñanza con TIC, que se llevó a cabo en los siguientes momentos:

Primera etapa: Caracterización del corpus (Capítulo 4). Se realizó un primer reconocimiento de los libros de texto mediante la observación rigurosa y el fichaje en un diario de notas con el objetivo de obtener una visión global que permitiera describir cómo se estructuran, cómo organizan sus propuestas de enseñanza de literatura y qué lugar ocupan las TIC dentro de esa organización.

Segunda etapa: Trabajo de campo (Capítulo 5). En esta instancia se retomó la información de la etapa anterior y se avanzó en la documentación del registro de datos para relevar recurrencias y, a partir de allí, generar categorías que permitieran analizar en profundidad las características que adopta la mediación pedagógica con TIC las propuestas de enseñanza de la literatura en el corpus. Esto implicó abordar las propuestas de enseñanza en su totalidad y no focalizar, únicamente, los momentos en que se incorporan los recursos propios de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. El cruzar los conceptos expuestos en el Marco Teórico en relación a los principios generales de la mediación pedagógica según Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez (1993), los aportes de Susana Celman (1998) y los fundamentos que emergen de la pedagogía digital interactiva (Aparici, 2017) nos ha permitido definir tres categorías de usos o empleos de TIC que adopta la mediación pedagógica con TIC en los manuales consultados:

- a. Uso periférico de TIC. Se trata de los empleos más simples y primarios de los recursos que proporcionan las TIC. Ilustran, refuerzan o apoyan algún contenido teórico y trabajan procesos básicos del pensamiento, como observar, ordenar, identificar, recordar, distinguir o también aquellos que habilitan la obtención específica de alguna información, pero con la cual, luego, no se concretiza un aprendizaje significativo, relevante. El uso periférico de las TIC no posibilita, de esta manera, la producción de contenidos que integren formatos sonoros, gráficos

y visuales, ni interactividad, ni cocreación (crear/construir colaborativamente) y socialización de contenidos

- b. Uso formativo. Consiste en la utilización del recurso TIC para favorecer procesos cognitivos más profundos que desarrollan el pensamiento crítico a través de establecer juicios u opiniones, criticar e incluso hacer valoraciones metacognitivas; también pueden desarrollar el pensamiento inferencial mediante acciones que impliquen inferir, comparar, evaluar, describir. Al igual que el uso anterior, no sitúa a los estudiantes en contextos de producción multimedial y/o interactiva de participación.

- c. Uso pedagógico digital interactivo. En él confluyen los dos anteriores y, además, potencia el recurso TIC al ubicar a los alumnos en contextos hipermediales o multimediales, dotados de interactividad. Asimismo, promueve su participación e interacción y favorece la creación colaborativa de contenidos, con el fin de socializarlos, ponerlos en circulación para uso y re-creación de otros usuarios.

Figura 1

Cuadro de orientaciones para la valoración pedagógica de propuestas de enseñanza con inclusión de TIC.

Nombre de la propuesta/

unidad/módulo/capítulo:

Objetivos:

-
-
-

Destinatarios:

	Criterios	Orientaciones/descripciones	Observaciones
1. La propuesta	<ul style="list-style-type: none"> · Relación con NAP/DCJ · Organización · Lenguaje · Narrador · Estrategias de enseñanza · Aprendizaje · Configuración estética 	<p>¿La propuesta sigue los lineamientos de la currícula oficial?, ¿cómo está organizada?, ¿presenta una exposición, desarrollo, actividades, cierre o evaluación?, ¿priman los momentos expositivos o los destinados a las actividades?, ¿qué ¿de qué modo se establece el diálogo con los estudiantes?, ¿los personaliza?, ¿el lenguaje es adecuado a la edad de los destinatarios?, ¿es formal, informal, rico, complicado, etc.?, ¿qué estrategias de enseñanza se advierten?, ¿se promueve el autoaprendizaje o el trabajo entre compañeros?, ¿qué relación se establece con la información visual?, ¿es abundante, escasa, suficiente?, ¿interrumpe el hilo de la exposición?, ¿enriquece la propuesta, la replica?, ¿opera a modo de disparador?, ¿resulta una propuesta creativa?, ¿llama a la lectura?</p>	

<p>2. Las Tic</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Uso periférico · Uso formativo · Uso pedagógico digital interactivo 	<p>¿Con qué propósito se inserta el recurso TIC?, ¿para ilustrar, reforzar, apoyar los contenidos teóricos?, ¿para ampliar información?, ¿qué actividades se desprenden luego de la búsqueda de información?, ¿actividades que proponen la creación de un nuevo contenido que contenga los conceptos trabajados y, además, permita a los alumnos modificarlos o intervenirlos?, ¿qué procesos cognitivos moviliza?, ¿procesos básicos como observar, ordenar, identificar, recordar, distinguir o más profundos y que desarrollan el pensamiento crítico como establecer juicios, argumentar, opinar, criticar e incluso hacer valoraciones metacognitivas?, ¿desarrollan el pensamiento inferencial a través de acciones como inferir, comparar, evaluar, describir? ¿o integra todas estas opciones?, ¿el empleo del recurso TIC posibilita la producción de contenidos que integren formatos sonoros, gráficos y visuales, interactividad?, ¿promueven la cocreación (crear/construir colaborativamente) y socialización de contenidos?, ¿qué tipo de aprendizaje se concretiza empleando el recurso?, ¿es relevante, significativo?, ¿su presencia incide en la comprensión de los aprendizajes?</p>
-------------------	--	--

Tercera etapa: Triangulación de la información (Capítulo 5). Aquí se ha procedido a la interrelación de los datos resultantes de la descripción y el análisis de toda la información obtenida. La retroalimentación constante ha permitido realizar las valoraciones pertinentes y los ajustes necesarios. En este proceso han interactuado permanentemente, la observación, el análisis y la interpretación de lo registrado con el propósito de dar respuesta a los interrogantes que dieron origen a esta investigación.

3.2 Corpus, criterios de selección y unidades de análisis

El corpus está compuesto por siete libros de texto, cuatro pertenecientes a tercer año del Ciclo Básico y tres, a cuarto año del Ciclo Orientado. Dado que responden a diseños curriculares diferenciados, han sido divididos en dos grupos:

Grupo 1 (textos de 3° año)

- *Aprendamos Lengua y Literatura 3* (2015). Córdoba, Comunicarte.
- *Lengua y Literatura Convergente III. Prácticas del lenguaje* (2018). Buenos Aires, Edelvives.
- *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje* (2018). Buenos Aires, Santillana.
- *Lengua y Literatura 3. Prácticas del Lenguaje 2°/3°* (2020). Serie Llaves Más. Buenos Aires, Mandioca.

Los tres últimos libros, a su vez, desarrollan contenidos en sus propias plataformas: <https://edelvivesdigital.com.ar/> , <https://www.santillana.com.ar/> y <https://mandiocadigital.com.ar/> .

Grupo 2 (libros de texto de 4° año)

- *Literatura . Palabras míticas, épicas y trágicas. 4. Serie Conecta 2.0* (2012). Buenos Aires, Ediciones SM.
- *Literatura IV. Voces míticas, épicas y trágicas. Serie Llaves* (2017). Buenos Aires, Estación Mandioca.
- *Literatura 4. Escuela Secundaria. La aventura del lector* (2018). Córdoba, Comunicarte.

En este caso, solo el volumen de Editorial Mandioca, presenta contenidos en la plataforma <https://mandiocadigital.com.ar/> .

El criterio de selección se fundamenta sobre dos ejes:

- Tercer y cuarto años son los cursos donde se concentra nuestra mayor carga horaria, lo que implica un considerable trabajo diario de consulta con los manuales y con los contenidos curriculares pertenecientes a esos años de la escolaridad media.
- Los manuales seleccionados responden a los resultados obtenidos en la encuesta realizada en librerías especializadas en la venta de libros de texto (Maidana Libros, Unilibros y El mundo del libro), durante marzo - abril de 2019 y marzo de 2020. En ella, los encuestados (personal de venta al público) dieron cuenta de cuáles habían sido los ejemplares más solicitados por curso, cada año. Por lo tanto, se trata en este caso de un criterio de índole estadística.

Las unidades de análisis las conforman siete propuestas de enseñanza de la literatura, una por manual, que desarrollan los siguientes temas:

- a. Grupo 1: el cuento de ciencia ficción (Comunicarte/ Edelvives/Mandioca); el cuento fantástico (Santillana)
- b. Grupo 2: el héroe gauchesco (SM/Mandioca); la biografía y la autobiografía (Comunicarte)

La selección de dos temas por grupo se debe a que, en ambos casos, uno de los manuales de ese corpus no desarrolla la temática elegida: en el Grupo 1, tres de cuatro manuales abordan la ciencia ficción, el cuarto, no. Por eso se elige una propuesta similar: el cuento fantástico. En el caso del Grupo 2, sucede lo mismo: solo dos de tres manuales abordan el héroe gauchesco, por esta razón, del tercer manual se ha seleccionado otra unidad de análisis, aleatoria, para compensar esta ausencia.

Todas las propuestas desarrollan temáticas clásicas del currículo de los cursos en cuestión. De cada volumen, se valoró la propuesta de aprendizaje completa y se extrajo muestras de presentaciones, explicaciones temáticas, actividades en donde se incluyeran TIC, con el propósito de buscar respuestas a las inquietudes iniciales de este trabajo: ¿qué características adopta la mediación pedagógica con TIC en el corpus?, ¿las nuevas tecnologías de la información y de la

comunicación se incorporan en los manuales escolares con valor pedagógico, es decir, para favorecer la comprensión y la construcción de conocimientos en el proceso de aprendizaje?

3.3 Síntesis del capítulo

En el presente capítulo hemos explicitado que el enfoque en el cual se enmarca esta tesis es el cualitativo; el alcance, exploratorio descriptivo y el diseño corresponde a un estudio de caso. Posteriormente, hemos planteado cada paso realizado en el proceso de investigación y hemos definido el instrumento de valoración que nos ha permitido llevar a cabo el análisis documental. Asimismo, hemos precisado los volúmenes que conforman el corpus de trabajo y las unidades de análisis.

En el siguiente capítulo se expone el análisis de los datos obtenidos, al que se ha arribado luego de interrelacionar la descripción e interpretación documental realizada con nuestra taxonomía, en un proceso de permanente retroalimentación.

CAPÍTULO 4

CORPUS: DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN

4.1 Grupo 1: 3° año

Los libros de texto pertenecientes a este grupo corresponden al último año del Ciclo Básico del Nivel Medio. Como se expresara en el apartado anterior fueron publicados entre 2015 el más antiguo (Comunicarte) y entre 2018 y 2020 los más recientes (Santillana, Edelvives, Mandioca). Esa temporalidad que los distancia da cuenta de ciertas diferencias relacionadas con el modo en que se estructuran y la consecuente presentación de contenidos y actividades; también con el hecho de que los textos más actuales cuentan con plataformas propias donde los estudiantes pueden interactuar o buscar información, como ya se ha adelantado en el capítulo anterior. De esta manera haremos, en primer término, la descripción de los textos impresos completos y, en segundo término, la descripción de las plataformas.

4.1.1 Los textos impresos

- **Comunicarte**

Este es un manual en el que abundan, paralelamente, lecturas de textos literarios y no literarios a los que se los presenta en el marco de una propuesta estética colorida, acompañada de numerosos gráficos, imágenes de los autores de esos textos o que se relacionan con su contenido y recuadros con información destacada. Tal cantidad de elementos paratextuales redundan en un manual en el que se dificulta hacer una lectura de corrido. A diferencia de los otros manuales de este grupo que dividen su contenido en tres grandes temáticas teóricas (literatura/prácticas del lenguaje/reflexión sobre la lengua), *Aprendamos Lengua y Literatura* está estructurado en siete módulos en los que, en cada uno, se interrelacionan las tres temáticas. Son nombrados, a su vez,

indistintamente por un género literario o no literario determinado (p. ej. “Módulo 1: Palabras con vida. La autobiografía, la biografía y el diario íntimo”), una trama textual (p. ej. “Módulo 2: ¡No levantés la voz, mejorá tus argumentos! La argumentación”) o un tipo de texto específico (p. ej. “Módulo 4: Decir lo esencial. Resumen y síntesis”).

Cada uno de los módulos incluye lecturas de textos ficcionales y no ficcionales, un apartado destinado a explicar los rasgos específicos del género/trama/tipo de texto abordado y las siguientes secciones, que son variables:

- ¿Hablamos? La conversación.
- La escritura: ¡una llave que abre mil puertas!
- En el mar de las palabras, la gramática es nuestra guía. ¿Nos embarcamos?
- Ortografía.
- ¿Vamos al cine?
- Para la mesa de luz.

Tres de los módulos que no cuentan con estas dos últimas secciones, agregan el apartado “Leer solos, leer con otros”, en el que se proponen lecturas de novelas cortas con temáticas de interés para los adolescentes con el fin de que, luego de la lectura personal, se comparta la experiencia literaria en charlas con amigos, compañeros de curso, familia.

Con respecto a la literatura, luego de la lectura inicial que se presenta en cada módulo se accede, por una parte, a algunas actividades de lectura y comprensión con el propósito de llegar al sentido último que encierra la ficción y, por otra, al estudio de la literatura como objeto de enseñanza, en donde se abordan temas relativos, fundamentalmente, a la narratología.

En relación con las TIC, este manual ofrece al final de cada módulo, en la sección “¿Vamos al cine?”, códigos QR con sus respectivos enlaces sin hipervínculo para quienes no cuentan con lectores de estos códigos y que remiten al tráiler de diferentes películas, lo cual es un disparador para que los alumnos visualicen posteriormente la película completa. “¿Vamos al

cine?” cuenta, además, con dos apartados: “Mientras se hace el pochoclo” donde se trabajan preactividades que apuntan a generar hipótesis respecto del contenido total de lo que se verá y “Apaguemos los celulares y ¡a disfrutar del espectáculo!” que consiste, luego del visionado completo de la película, en la presentación de diferentes consignas destinadas a trabajar valores o, a retomar y profundizar algún aspecto teórico o práctico trabajado en el módulo.

- **Edelvives, Santillana, Mandioca**

Los manuales publicados entre 2018 y 2020 presentan una diagramación atractiva donde abundan los colores e imágenes de notable calidad estética. Los aúna la perspectiva de la enseñanza de la lengua y la literatura fundada en el concepto de “Prácticas del lenguaje” la cual, como vimos en el **Marco Teórico**, focaliza la enseñanza de la disciplina a través de propuestas de trabajo sostenido con la oralidad, la lectura y la escritura que posibiliten a los alumnos la interacción social como oyentes, lectores y escritores de textos auténticos, situados y con propósitos definidos. El libro de texto de Comunicarte, aunque no adscribe a esta denominación, trabaja estas destrezas; por otra parte, en tres de los cuatro manuales (Comunicarte, Edelvives y Mandioca) es visiblemente menor el espacio destinado al estudio y práctica de la oralidad.

Los libros de texto en cuestión se organizan de la siguiente manera:

<i>Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje</i> Edelvives	<i>Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje</i> Santillana	<i>Lengua y Literatura 3. Prácticas del lenguaje</i> Mandioca
Bloque I: Literatura (seis capítulos).	Literatura y Ciudadanía (cinco capítulos).	Bloque I: Ámbito de la literatura (seis capítulos).
Bloque II: Prácticas del lenguaje. Géneros discursivos	Textos de estudio (tres capítulos).	Bloque II: Ámbito del discurso (seis capítulos).

(6 capítulos más dos proyectos para trabajar la formación ciudadana).		
Bloque III: Herramientas de la lengua. Uso y reflexión (12 módulos).	Reflexión sobre la lengua (un apartado subdividido en tres temas).	Bloque III: Reflexión sobre la lengua (tres capítulos).

Cuentan, además, con cuadernillos impresos separados con diferentes fines: Edelvives presenta “Convergente. Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje. Recursos estratégicos”, en donde se explican aspectos teóricos relativos a normativa y producción escrita; también suma un cuadernillo llamado “Protocolo de integración 3. Convergente” el cual está destinado a trabajar colaborativa e interdisciplinariamente contenidos transversales.

Santillana aporta “Mi porfolio del proyecto 1 y 2” que apunta a llevar el registro personal de evaluación de dos proyectos interdisciplinarios que se alojan en la plataforma de la editorial, en el llamado “Espacio TIC”. Por último, Editorial Mandioca, proporciona material de uso docente en el que se hallan planificaciones, evaluaciones, proyectos integrados y PAI (Proyectos de Aprendizaje Interdisciplinarios) que constituyen tres proyectos para llevar al aula los cuales centralizan el aprendizaje integrado desde la interdisciplinariedad.

Volviendo a los manuales propiamente dichos, cada bloque que aborda la enseñanza de la literatura, que es el campo sobre el que se trabajará, tiene una estructura interna que, en líneas generales, se repite:

- lectura de un texto ficcional (primera lectura)
- actividades de lectura y comprensión
- teoría literaria
- actividades para conectar la lectura con temas relativos al ámbito de la convivencia ciudadana

- lectura de un texto ficcional (segunda lectura)
- relación entre el género abordado y hechos históricos y sociales
- actividades de producción

Fuera de esas recurrencias, cada editorial aporta otras secciones que las diferencia entre sí:

<i>Lengua y Literatura</i> <i>III. Prácticas del lenguaje.</i> Edelvives	<i>Lengua y Literatura</i> <i>III. Prácticas del lenguaje</i> Santillana	<i>Lengua y Literatura</i> <i>3. Prácticas del lenguaje</i> Mandioca
Bloque I: Literatura	Literatura y Ciudadanía	Bloque I: Ámbito de la literatura
- En diálogo: relaciona las dos lecturas propuestas en la unidad y ofrece actividades al respecto.	- Abordaje de un tipo de texto determinado: noticia, crónica, entrevista, publicidad, propaganda, reseña (características, estructura, recursos que emplea, análisis). -EvaluaDos: sección ubicada al final de cada unidad destinada a ejercitar entre dos alumnos oralidad y/o escritura.	- RecreArte: sección para relacionar los géneros literarios trabajados con otros lenguajes artísticos (música, cine y plástica).

Con respecto a la inclusión de TIC, estos libros de texto despliegan algunos recursos dentro de sus propuestas como páginas web informativas y/o videos a los que se accede desde el hipervínculo o desde códigos QR:

<p><i>Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje. Edelvives</i></p>	<p><i>Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje</i> Santillana</p>	<p><i>Lengua y Literatura 3. Prácticas del lenguaje</i> Mandioca</p>
<p>- Código TIC: aparece en “información complementaria” en algunas consignas e indica un tipo especial de actividad a realizar como, por ejemplo, la creación de cuentas en diferentes plataformas para producir nuevos textos, la recomendación de alguna página web específica para la consulta o para la socialización de las producciones.</p> <p>- Códigos QR: remiten a tutoriales en una cuenta de YouTube perteneciente a la editorial. Dan instrucciones sobre cómo hacer un cortometraje, por ejemplo, o sobre cómo emplear diferentes herramientas, tales como Audacity o Movie Maker.</p>	<p>- “Con TIC” indicador que aparece, en los apartados “Vale comprender ¡y más!” y “Vale saber y hacer” (fundamentalmente) el cual remite a enlaces de YouTube para ampliar información provista en el libro sobre algún tema determinado o para realizar diversas actividades, como escanear las propias producciones para luego socializarlas en la web. Estos apartados no figuran en el índice como tales sino que aparecen como actividades obligatorias luego de una lectura o del desarrollo de un tema.</p>	<p>- En el espacio “Recreate” se incluyen numerosos códigos QR que redireccionan hacia videos de YouTube con canciones o cortometrajes. Algunos de ellos aparecen con números (QR 1,2,3, etc.) y nominados como mandi.com.ar, como si fueran parte de un repositorio digital propio de la editorial, sin embargo pertenecen a otros sitios web.</p>

En líneas generales, los manuales pertenecientes al primer grupo, a excepción del de Comunicarte, incorporan las TIC en todos los módulos/unidades/capítulos diferentes momentos, y con diversos fines: para ejemplificar, ampliar información, ilustrar un contenido o para elaborar algún trabajo multimedia, en menor grado. Por su parte, el de Comunicarte es un manual que hoy ya cuenta seis años, lo cual en la industria editorial y en relación al avance de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es un tiempo considerable dado que ambas - editoriales y TIC- se actualizan permanentemente; esto da por resultado una participación acotada de las TIC en sus propuestas.

4.1.2 Las plataformas

Como hemos anticipado, Santillana, Edelvives y Mandioca presentan la alternativa de trabajar, también, en sus plataformas digitales, lo cual no significa que completen el desarrollo del manual, sino que, además, se puede operar en estos espacios virtuales de manera independiente. La plataforma de Mandioca (<https://mandiocadigital.com.ar/>), de libre acceso, es la más sencilla. Aquí se alojan en la pestaña “Recursos digitales” bajo el nombre “Contenidos digitales complementarios” seis videos correspondientes a cada una de las unidades del bloque de literatura, por lo general, videos musicales a partir de los cuales se trabaja algún contenido específico del área. Aparece también una actividad interactiva (trivia) para resolver individualmente sobre las características de la tipología textual “reseña literaria”. El libro digitalizado no es de acceso abierto; se accede únicamente a través de su compra.

Figura 2

Portada de la plataforma Mandioca Digital



Por su parte, la plataforma de la editorial Santillana www.valesaber.santillana.com.ar aparece nominada como “Espacio TIC”. En ella se encuentran audiorresúmenes de los contenidos teóricos relevantes de los capítulos del libro, autoevaluaciones para completar en línea cuyas respuestas correctas se dan al final del recorrido interactivo, actividades para desarrollar habilidades de comprensión lectora y dos proyectos interdisciplinarios para ser abordados, fundamentalmente, con Ciudadanía y Participación el primero: “¿Víctimas o cómplices de las fake news?” y con Biología el segundo: “¿Qué esconde el ADN?”. Ambos proyectos son propuestas potentes, que promueven la investigación desde el trabajo colaborativo, con una notoria participación de las TIC aunque no se vinculan con literatura, sino con lengua. No cuenta con el libro digitalizado.

Figura 3

Portada de la plataforma Santillana Vale saber



Por último, Edelvives Mochila Digital (<https://edelvivesdigital.com.ar/>). Esta plataforma, que puede vincularse a Google Classroom y Drive, es la más completa de las tres que han sido relevadas en cuanto a herramientas de trabajo que provee a los alumnos: en ella se encuentra el libro digitalizado sobre el que se puede subrayar, borrar, añadir notas y alberga, además, siete espacios de trabajo correspondientes a: 1. “Actividades”: ortografía, sintaxis y gramática oralidad lectura y escritura, variedades lingüísticas y normativa en general; 2. “Calificaciones”: se pueden asentar por unidad y por alumno y, también, exportar a excel; 3. “Generador de evaluaciones” por unidad y por bloque. Cuenta con evaluaciones prediseñadas (el docente tiene acceso a las respuestas correctas) y la opción de personalizarlas por alumno añadiendo nuevas consignas o quitando las que, por defecto, trae la plataforma. Asimismo, una vez generada la evaluación, se la puede guardar, descargar en formato word, imprimir o compartir en Drive; a los alumnos esta pestaña les da la opción de guardar sus evaluaciones y/o realizarlas en Drive; 4. “Multimedia”:

contiene las imágenes que se observan en el libro de texto y que corresponden al bloque de literatura. Son obras artísticas tales como cuadros y murales. También figura la tapa de una revista (Humor) que se relaciona con el bloque III: Herramientas de la lengua. Uso y reflexión. Cuenta, además, con doce videos tutoriales de la propia editorial en los que se exponen las distintas funciones que brindan Audacity y Movie Maker y un espacio para seleccionar y guardar videos desde YouTube; 5. Pestaña para vincular a extensiones de Google: Calendar, Maps, Sites, Drive y Groups; 6. “Cuaderno”, permite guardar y hacer anotaciones paralelas sobre el libro y sobre la Guía para el docente, a la que solo tienen acceso los educadores; 7. “Mapas conceptuales”: espacio para elaborar los propios mapas conceptuales que siguen una lógica parecida a la de la herramienta Popplet.

Figura 4

Portada de la plataforma de Edelvives



4.2 Grupo 2: 4° año

De los manuales que conforman este grupo el de editorial SM es, incluso, más antiguo que aquellos que circulan en el mercado para el Ciclo Básico; esto es así porque las editoriales

tradicionalmente comienzan sus renovaciones curriculares y tecnológicas desde los cursos más bajos hasta, gradualmente, alcanzar los más altos. De este modo, por ejemplo, el manual correlativo de Santillana “Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje” para cuarto año, aún no se ha publicado. Por su parte, la editorial S.M. cuenta con una línea de productos novedosos para primero, segundo y tercer años en los que se promociona la inclusión de las TIC en sus series “Savia” y “Nodos” (S.M.), pero sus propuestas para cuarto, quinto y sexto años no han operado modificaciones desde 2012. Mandioca y Comunicarte son más recientes: de 2017 y 2018, respectivamente, datan sus últimas tiradas para el Ciclo Orientado.

Solo cuenta con actividades en plataforma el manual de la editorial Mandioca, por lo que no habrá una descripción aparte, sino que se verá integrada en el cuadro general.

Este corpus ordena sus contenidos para la enseñanza de la literatura (en el Ciclo Orientado se prioriza este saber), en módulos, bloques o capítulos a partir de una variada composición de criterios: tipologías textuales, personajes arquetípicos, movimientos artístico-literarios, intertextualidad. Los temas nucleares que los conforman son:

- aproximación al concepto de literatura; ubicación en el espectro de los géneros discursivos.
- conceptos de mito/mitología/cosmogonía/teogonía: héroes de la Antigüedad Clásica.
- el género épico: héroes medievales.
- Renacimiento/Barroco/Romanticismo: literatura representativa de estos movimientos (según el manual se abordan uno, dos o los tres) y sus héroes o heroínas.
- género teatral
- género lírico
- literatura gauchesca
- literatura del siglo XX

Solo uno de los libros de texto, el de editorial Comunicarte, incursiona en la literatura del siglo XXI, ya en temáticas visibilizadas en esta época como el *bullying* o el despertar sexual, ya en algunos de los géneros que cobraron fuerza a partir de 1990, como la autobiografía y la biografía.

Por otro lado, fuera de la práctica de la redacción y del análisis específicamente literario o de la lectura y análisis de textos provenientes de los medios, se agregan puntos en los diferentes módulos/capítulos o bloques concernientes al estudio de tipologías textuales propias del ámbito académico como el informe, el resumen, la reseña, el ensayo. Salvo el manual de Comunicarte, el resto está acompañado de material de apoyo al docente como planificaciones, guías de estudio, evaluaciones, entre otros.

Cada apartado de estos manuales posee varias secciones en relación al desarrollo de la enseñanza de la literatura acompañadas de una profusa cantidad de textos ficcionales, la mayoría, fragmentados:

<p><i>Literatura . Palabras míticas, épicas y trágicas. 4. Serie Conecta 2.0</i> Ediciones SM</p>	<p><i>Literatura IV. Voces míticas, épicas y trágicas. Serie Llaves</i> Estación Mandioca</p>	<p><i>Literatura 4. La aventura del lector. Escuela Secundaria.</i> Comunicarte</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Teoría literaria - Lecturas - Análisis literario -Taller de escritura - Actividades de integración y repaso <p>En algunos capítulos aparece la sección “Revista literaria”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pasaje de lectura: primera lectura - Punto de partida: teoría literaria - Pasaje de lectura: segunda lectura - Punto de encuentro: relación entre las lecturas y géneros literarios, datos sobre autores, relaciones intertextuales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Teoría literaria -Lectura -Relaciones intertextuales -Lectura -Lectura de poesías

<p>donde se establecen relaciones entre la literatura, otros lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías.</p>	<p>- Medios y crítica: abordaje del tema desarrollado en el capítulo desde la perspectiva de los MMC.</p> <p>- Recta final: actividades de integración</p>	
---	--	--

En relación a la inclusión de TIC, este corpus se muestra empobrecido respecto del grupo anterior:

<p><i>Literatura . Palabras míticas, épicas y trágicas. 4. Serie Conecta 2.0</i></p> <p>Ediciones SM</p>	<p><i>Literatura IV. Voces míticas, épicas y trágicas. Serie Llaves</i></p> <p>Estación Mandioca</p>	<p><i>Literatura 4. La aventura del lector. Escuela Secundaria.</i></p> <p>Comunicarte</p>
<p>Dentro del libro de texto:</p> <p>-Remisiones a diferentes sitios web renombrados como: www.argentina.e-sm.net/ En realidad, son diversas páginas web que no poseen relación alguna con la editorial.</p> <p>- Propuesta de actividad que sugiere emplear: http://cpbherofactory.com/, para la creación de un héroe (hoy es un blog de temas de interés general).</p> <p>-Propuesta de contacto con la Academia Argentina de Letras a través del listado de sitios en donde los alumnos pueden</p>	<p>Dentro del libro de texto:</p> <p>-Presenta enlaces a páginas web a través de códigos QR para ilustrar o ampliar los temas que se van tratando en cada capítulo.</p> <p>En la plataforma: http://mandiocadigital.com.ar/ se alojan para este curso del Ciclo Orientado, dos videos explicativos, un audiolibro, una canción y dos ejercicios autoevaluativos interactivos para completar en línea.</p>	<p>Dentro del libro de texto:</p> <p>-Numerosos códigos QR que referencian videos musicales, explicativos, cortometrajes, tráilers, entrevistas, etc.</p> <p>- Al final de cada módulo aparece la sección: “La banda de los BookTubers” que propone, luego de la lectura de un texto en particular (novelas cortas, por lo general), que los alumnos se filmen contando sus impresiones respecto de esa lectura y que posteriormente compartan la producción en YouTube.</p>

evacuar dudas idiomáticas y/o contactarse con esta institución. Se facilitan correo electrónico y página web: Academia Argentina de Letras , Twitter AAL y canal YouTube CanalAAL José Hernández).		
---	--	--

4.3 Síntesis del capítulo

Este primer acercamiento a los libros de texto nos permite, a modo de cierre de este capítulo, constatar algunas cuestiones:

- Los manuales pertenecientes al primer grupo -tercer año- alternan contenidos relativos a ambos objetos disciplinares: lengua y literatura, haciendo hincapié en las prácticas del lenguaje y, dentro de ellas, en la comprensión lectora y en la escritura. En relación a la literatura, los textos seleccionados son variados y predominan los que pertenecen al género narrativo cuento; los saberes específicos de literatura se centran en la narratología.
- Con respecto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, estos manuales incorporan a lo largo de sus páginas, unas veces en apartados específicos (Con Tic/ Espacio TIC/ Recrearte) y otras, sin ningún orden preestablecido, una discreta cantidad de recursos TIC con distintos fines: para la búsqueda y/o ampliación de información, para la investigación y posterior elaboración de un trabajo escrito, para repasar conocimientos, para ilustrar un tema o alguna noción en particular o para relacionar conceptos entre sí. En líneas generales se advierte un promedio de dos recursos por unidad/módulo/capítulo. Hay una expresa voluntad de asociar el uso de las TIC a la enseñanza de la lengua y la literatura, dado el imperativo que surge de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales y NAP de complementar el trabajo escrito con el soporte tecnológico. Tres de los cuatro manuales poseen plataforma digital propia y solo dos de

ellos replican el libro de texto impreso: los de las editoriales Mandioca y Edelvives. Este último despliega opciones de trabajo en las aplicaciones de Google que no profundizan los contenidos de cada unidad, pero que dan la posibilidad de hacerlo al docente; las otras dos plataformas (Mandioca, Santillana) exponen contenidos alternativos de variada complejidad que permiten ahondar las diversas temáticas del libro.

- Los libros de texto correspondientes al segundo grupo (cuarto año) desarrollan casi con exclusividad material de estudio relativo a la enseñanza de la literatura, para lo cual presentan los contenidos de manera diacrónica: comienzan en la Antigüedad Clásica y culminan el recorrido en la actualidad, es decir, haciendo historia literaria. El material de lectura resulta excesivo y, en general, fragmentado. La inclusión de TIC es visiblemente menor: solo aparecen uno o dos *links* como “extras” por unidad/módulo/capítulo que se brindan para ampliar conceptos, ilustrar ideas. Solo uno de los manuales cuenta con material educativo extra en la plataforma editorial (Mandioca Digital).

CAPÍTULO 5

TRABAJO DE CAMPO

Desde lo abordado en el Marco Teórico se desprende la complejidad que engloba, en la actualidad, la enseñanza de la literatura en tanto exige del docente su participación en este proceso como mediador cultural que conjuga los conocimientos disciplinares con la necesidad de propiciar vínculos con otras manifestaciones artísticas, que promueva recorridos literarios que amplíen y diversifiquen las lecturas de los alumnos, que proponga prácticas de oralidad, lectura y escritura que favorezcan la reflexión de los contenidos del área y “que contribuyan a la formación de los estudiantes como ciudadanos participativos y críticos” (DCJ, 2011 - 2015, p. 9). Todo esto supone, además, un profundo conocimiento de los universos de sentido de las culturas juveniles, pericia en la construcción de corpus de lecturas que resulten atractivos y convocantes a los destinatarios e idoneidad para incluir las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación con sentido crítico y que, a la vez, promuevan el trabajo colaborativo y la cocreación de contenidos.

Las editoriales buscan allanar este camino de exigencias para los docentes a través de sus manuales con diversos proyectos y desafíos. Los resultados que aquí exponemos surgen, como se expresa en el capítulo anterior, del trabajo interpretativo documental de las propuestas seleccionadas de cada manual puestas en diálogo con nuestra clasificación, la cual sintetiza los ejes fundamentales del análisis:

1. De la propuesta en sí: tratamiento conjunto del tema, del aprendizaje y de la forma.
2. De la inclusión de TIC: uso periférico, formativo, pedagógico digital interactivo.

Continuaremos la lógica de agrupación con la que veníamos trabajando, por lo tanto, en un primer momento nos detendremos en el corpus de manuales de tercer año (Grupo 1) y, en un segundo momento, en el de cuarto año (Grupo 2).

5.1 Análisis de la inclusión de TIC en manuales escolares. Primer grupo (tercer año)

Respecto de los contenidos sobre literatura, los NAP y DCJ proponen para el tercer año del Ciclo Básico, en líneas generales, que los alumnos experimenten un acercamiento a la escucha y lectura de textos poéticos, narrativos y teatrales pertenecientes a la tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales, que hagan de la experiencia de la lectura literaria un momento de disfrute, que incorporen los procedimientos del discurso literario, reflexionen sobre sus usos y adquieran nociones teóricas para enriquecer sus interpretaciones personales. Siempre dentro del marco de las prácticas del lenguaje dado que, “las prácticas sociales y culturales de/con lenguaje sólo se aprenden mediante la participación en continuas y diversas situaciones de oralidad, lectura y escritura, contextualizadas y con sentido personal y social para los estudiantes” (DCJ, 2011 - 2020, p. 8).

La primera parte del análisis está conformada por las siguientes propuestas:

- Comunicarte: Módulo 5. “El futuro ya llegó. El cuento de ciencia ficción”
- Edelvives: Bloque I. Literatura. 4. “Futuro y opciones”
- Santillana: Literatura y Ciudadanía. “Lectores de la incertidumbre”
- Mandioca: Bloque I. Ámbito de la literatura. “La ciencia ficción. Norton y Asimov”

5.1.1 Comunicarte: Módulo 5: “El futuro ya llegó. El cuento de ciencia ficción”

- La propuesta de enseñanza

El Módulo 5: “El futuro ya llegó. El cuento de ciencia ficción” no ofrece ninguna explicación o síntesis que presente los contenidos que desarrollará. Los puntos nodales de la secuencia son: la escritura; los niveles de lectura; la ciencia ficción, el modo narrativo, la reseña, la gramática, oración subordinada adverbial propia, ortografía (tildes), la reseña y, finalmente, la sugerencia de lectura de una obra que no se relaciona con el género ciencia ficción: *Cuentos para temblar* (2014) de Estela Smania. Esta mixtura de contenidos (normativa, literatura, gramática, redacción) resulta en una propuesta un tanto caótica donde el eje, la ciencia ficción, se desdibuja. Por ejemplo, seguido a los aspectos teóricos del género se exponen dos poemas en los que hay que reponer las tildes faltantes, como práctica de las reglas generales de acentuación. Esto evidencia que no todos los contenidos seleccionados acompañan o respaldan a la propuesta central.

La información se estructura sobre la base de preguntas sencillas y de comprensión que abren los diferentes momentos de la planificación y que apuntan al ejercicio de la observación, la identificación, la comparación o la descripción. Siempre aparecen en primera persona del plural configurando una relación dialógica con el destinatario y son las que guían el proceso de aprendizaje. Están orientadas a leer e interpretar más allá de los textos teóricos o prácticos que se ofrecen, por ejemplo: “¿Cómo inciden el tono y el tipo de narrador en nosotros como lectores?” (p. 92). Aquí los alumnos deben combinar los conocimientos previos sobre un tema propio del análisis narratológico con su experiencia con la lectura. En general, se emplea tanto para los apartados teóricos como para los prácticos, un lenguaje claro, informal, de fácil comprensión.

De este modo, comienza la propuesta con los siguientes interrogantes disparadores: “¿Cómo imaginamos la vida en otro planeta? ¿Existirán animales? Si vimos a algunos de ellos en una película de ciencia ficción, ¿los podemos describir?” (p. 90). A partir de allí se suceden cuentos cortos de autores contemporáneos como Ana María Shua, H. G. Oesterheld y Patricia Suárez destinados a ilustrar las características del género, del cual se ofrecen sus orígenes y una explicación sucinta de sus rasgos salientes. Aparte, aparecen otros rasgos típicos de la ciencia ficción, como la dicotomía mundos utópicos - distópicos. La potencia expresiva de los cuentos de Shua y Oesterheld se centra en las posibilidades que brinda la lengua para imaginar y crear

nuevo léxico, mientras que en el texto de Suárez la ciencia ficción es una excusa para la reflexión acerca de las segundas oportunidades y la aceptación del otro.

Las actividades y los segmentos teóricos son concisos, cortos y se ubican en recuadros coloreados a lo largo de las páginas. Desarrollan las nociones de tono, recursos literarios, tipos de narrador y presentan consignas de escritura relacionadas con esos conceptos. Visualmente, son atractivos, pero esta disposición dificulta el natural desarrollo de la lectura, que se ve fragmentada, interrumpida permanentemente por lecturas y/o actividades que no permiten jerarquizar la información relevante y, por lo tanto, constituye una traba en el autoaprendizaje.

- Las TIC en la propuesta

El módulo se completa con las características de otro género, la reseña, de la cual se exponen su definición y estructura. Luego, se ejemplifica con los fragmentos de una reseña aparecida en Diario “La Nación” (2013) sobre una película que sí acontece en un mundo distópico, propio del género en cuestión: “Los juegos del hambre: en llamas”, de ella se aporta el código QR (e hipervínculo) para visualizar el tráiler.

Figura 5

Recurso TIC n° 1



Nota. Adaptado de *Aprendamos Lengua y Literatura 3* (p. 97), 2015, Comunicarte. [Imagen].

La actividad final consiste en reconocer las partes de la estructura de este tipo textual en la reseña escrita, por demás apretada, y marcar en ella las expresiones de subjetividad que indiquen si su autor hace de esta una valoración positiva o negativa. Acompaña a esta actividad un código QR, el cual grafica los episodios claves que se destacan en la reseña, tales como que todo transcurre en un “mundo gris y escaso de esperanza” (p. 97) o que la protagonista es permanentemente “vigilada y utilizada por el mismo régimen que la oprime (...)” (p. 97). En este caso, el hipervínculo ejemplifica lo textualizado, lo corrobora, sin aportar algún dato extra que exija un mayor trabajo cognitivo por parte de los alumnos; de este modo nos encontramos frente a un uso pedagógico periférico de la herramienta.

En la actividad final del módulo aparece la inclusión de un nuevo tráiler vía código QR de la película de ciencia ficción “Divergente”:

Figura 6

Recurso TIC n° 2



Nota. Adaptado de *Aprendamos Lengua y Literatura 3* (p. 103), 2015, Comunicarte. [Imagen].

Curiosamente, en ninguna parte se explicita que ver el tráiler es parte de esta secuencia, por lo que no se explica su inclusión. El disparador lo constituye el afiche de la película, del cual se debe inferir si la acción transcurrirá en un futuro distópico o utópico. Posteriormente la actividad demanda visualizar la película de manera completa, aunque no se aporta el link correspondiente, y se suman preguntas destinadas a la reflexión sobre las emociones que despierta en los espectadores. También, apuntan a promover el razonamiento sobre los aspectos “criticables” de las sociedades actuales que denuncian las películas del género, mediante una consigna ambigua: “¿qué representarían las facciones en la sociedad actual? discriminación - falta de libertad - clases sociales - influencia del grupo”. Son actividades para el desarrollo de la oralidad, exclusivamente.

La propuesta culmina con la redacción de la reseña de la película a partir de indicaciones que invitan a tener en cuenta el destinatario, la estructura del género, el propósito del film, sintaxis, ortografía y puntuación. No hay aclaraciones sobre si es un trabajo individual o grupal. La incorporación del código QR, aquí, no aporta ningún valor agregado dado que, para la resolución de la actividad se debe visualizar la película completa.

De este modo, en el manual se insertan dos recursos para trabajar posteriormente, y no a través de las TIC, un contenido específico del área de la lengua: la escritura de una reseña. Esto se relaciona con la literatura desde el punto de vista del tema -reseña sobre una película de ciencia ficción-. Solo el primero de los dos recursos TIC incide, de manera muy simple, para ejemplificar un contenido presente y en ninguno de los dos casos estos usos implican en los estudiantes el desarrollo de destrezas más complejas como buscar información y luego operar con ella, organizarse, poner en juego la creatividad, crear un conflicto cognitivo, ni propician un entorno de interactividad entre usuarios, por lo que se trata de un empleo periférico, “decorativo” de las nuevas tecnologías. Sí colaboran en el tratamiento desde la forma de la propuesta general, en razón de que hacen más vistosa la presentación del contenido.

El objetivo de la actividad final es, en realidad, la escritura de la reseña y, aunque esto sí conlleva un proceso cognitivo, no hay ninguna participación de las TIC. Dora Riestra afirma que

“toda consigna de Lengua conduce a la acción de textualizar en forma oral o escrita” (2004, p. 60). Sin embargo, al incluirse TIC en el desarrollo didáctico, se abre el abanico de posibilidades. Una consigna ya no promoverá, necesariamente, una resolución a modo de enunciado escrito u oral. Hoy es posible combinar múltiples códigos.

5.1.2 Edelvives: Bloque I. Literatura. 4. “Futuro y opciones”

- La propuesta de enseñanza

Este capítulo comienza directamente con la lectura de un cuento. No hay indicaciones respecto de los contenidos que se abordarán o de cómo está estructurada la propuesta. Estas marcas se hallan al comienzo del manual donde sí se ofrece un panorama acerca de cómo se debe leer cada bloque de contenidos.

A diferencia del manual anterior, se dirige a los receptores empleando la segunda persona del plural (ustedes), lo que le confiere a la propuesta un estilo más formal; esto no interfiere en la claridad y sencillez del lenguaje, que permite una lectura fluida y colabora en el desarrollo de un vocabulario más específico.

Las lecturas de los textos literarios que se proponen pertenecen a dos autores clásicos de la ciencia ficción, como Ray Bradbury y Philip K. Dick. En ambos casos, son reconocidos cuentos (“Un pedazo de madera” y “Aquí yace el wub”) de mediana extensión, completos - no fragmentos-, de lectura ágil e interesante, que resaltan las facetas negativas desarrolladas por los humanos en un hipotético mundo distópico signado por guerras intermitentes, el primero, y en las peripecias de un viaje intergaláctico, el segundo.

Destacan los numerosos elementos informativos contextuales, como datos de los autores y de quienes los graficaron para esta edición: Diego Parés y Maximiliano Bellmann, ambos artistas gráficos argentinos contemporáneos. Al igual que en el manual de Comunicarte, no hay

ninguna aclaración previa al inicio del bloque respecto del itinerario de la propuesta, a este lo encontramos en el índice; no obstante, este libro de texto junto con los de las editoriales Mandioca y Santillana, ofrecen una guía al comienzo del manual que detalla cómo está organizado y cómo deben interpretarse los diversos códigos que aporta, lo cual permite a los estudiantes dimensionar en qué momento del desarrollo de la propuesta se encuentran y qué se espera de ellos con las diferentes actividades. Por ejemplo, el código TC (Trabajo Colaborativo) anticipa a los alumnos que se trata de una actividad que debe realizarse de manera grupal y colaborativamente.

Fuera de estas cuestiones estructurales, la propuesta en sí es completa, con una considerable cantidad de teoría, de lectura relativamente compleja, aunque interesante. Aporta numerosas referencias que permiten a los estudiantes aprehender la especificidad del género objeto de estudio: además de resaltar cuestiones fundantes de la ciencia ficción, como el tipo de lenguaje que emplea, las características de los personajes arquetípicos, la marca ética que conlleva la ficción especulativa, los fundamentos científicos o tecnológicos detrás de cada relato, incluye referencias históricas y literarias que ahondan el tratamiento de la temática. Asimismo, las actividades de escritura u oralidad que se desprenden de la lectura de los cuentos apuntan a niveles de análisis más profundos, que trascienden la mera identificación de personajes, acciones y espacios. Por ejemplo, sobre el texto de Bradbury se enuncia la siguiente consigna: “En el cuento se debate una cuestión política y filosófica sobre el origen y la naturaleza de la guerra. Formulen esa cuestión como una pregunta” (p. 57).

Se busca con las diferentes actividades clarificar los contenidos presentados, transferir los contenidos a diversos contextos, profundizar los temas. Todo esto favorece procesos cognitivos en los estudiantes que los conduce a inferir y formular juicios críticos. Por ejemplo: “Listen elementos del cuento que se diferencien el mundo donde vivimos. Indiquen si la valoración de esos elementos es positiva o negativa y si se diferencia de la valoración que haríamos nosotros sobre los mismos elementos.” (p. 59).

La propuesta es rica, además, en referencias “enciclopédicas” para relacionar el eje del capítulo (el género ciencia ficción) con otros ámbitos, no necesariamente provenientes del mundo

de las letras; en este sentido, se recomiendan videojuegos, lecturas paralelas, búsqueda de datos de historia y también del mundo de la física y de la química, para comprender por qué relacionar el género con el discurso científico.

Estéticamente, su presentación es armoniosa, agradable a la vista, con algunas referencias a obras artísticas que refuerzan la relación de la literatura con otras expresiones de la cultura.

- Las TIC en la propuesta

En el apartado referido al cuento “Aquí yace el wub” aparece un código QR que remite a un [video](#) de corte surrealista, ubicado en el canal de YouTube de la editorial.

Figura 7

Recurso TIC n° 1



Nota. Adaptado de *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje* (p. 65), 2018, Edelvives. [imagen].

Consiste en una interpretación artística digital del cuento de Dick, autoría de Maximiliano Bellmann quien se dedica al arte audiovisual y, en palabras del manual, sus influencias se vinculan

con “la ciencia ficción y los videojuegos” (p. 67). Se presenta la dirección de Instagram de Bellman donde se observan otras de sus obras. Aquí, la herramienta (el video a través código QR) no reproduce en imágenes la historia del cuento, sino que es una nueva interpretación, una recreación particular que busca activar la imaginación, la asociación libre. Esta actividad posibilita a los estudiantes desarrollar destrezas relativas a la creatividad y también a desarrollar una actitud crítica ante los nuevos rumbos del arte, hoy amalgamado con la tecnología. Aquí la inclusión del video, entonces, constituye un uso formativo de las TIC.

El capítulo se cierra con el “Taller de producción: Crónicas del mañana”, que busca llevar a cabo una producción radial que narre un conflicto, inventado por los alumnos, y su posible solución, surgido en nuestra sociedad futura. Para esta actividad los estudiantes deben escribir la historia en formato de guion radial, con acotaciones acerca del tono que deben emplear los locutores, efectos de sonido y, luego, grabarse.

Figura 8

Recurso TIC n° 2

Producción

- 5• **TIC** Una vez que su historia esté escrita, adaptenla al formato radial.
- a• Practiquen la lectura en voz alta para saber qué tono imprimirle a los distintos momentos según el dramatismo que sea necesario.
 - b• Busquen un espacio silencioso y grábenla en varias partes para facilitar la edición.
 - c• Busquen efectos sonoros que ayuden a completar las acciones que narren: una explosión, un reloj, un rayo láser. Lo que necesiten pueden encontrarlo en el banco de audio e imágenes del Ministerio de Educación de España (bit.ly/EDV-CVGT-LL3-70a).
 - d• Editen todo su material utilizando un programa de edición. Algunos como Audacity (para computadoras) o Androsynth (para celulares) son muy fáciles de usar, además de ser gratuitos. ¡Y siempre pueden pedir ayuda al profesor de Informática!
 - e• Si no quieren o no pueden editar, pueden grabar la historia de corrido, sus compañeros la van a disfrutar igual.

Nota. Adaptado de *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje* (p. 70), 2018, Edelvives. [Imagen].

Esta actividad, retoma todos los contenidos desarrollados en la unidad. Supone un trabajo conjunto y con ello promueve en los alumnos capacidades sociales para cooperar y organizarse entre sí, buscar información y consultar otras fuentes, capacidades para la creatividad al inventar

una historia conflictiva, proyectarla, generar hipótesis y buscar soluciones; esto último, a su vez, fomenta las habilidades analíticas y metacognitivas, al seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado. Es una producción que requiere un trabajo en diferentes niveles o capas: escrito, oral, multimedial, requiere cocreación e interactividad con herramientas propias de las nuevas tecnologías por lo que se transforma en un uso pedagógico interactivo de las TIC.

Como dijimos anteriormente, Edelvives cuenta con una plataforma vinculada a Classroom donde se encuentra el libro completo y otros recursos, aunque su uso es optativo. En este espacio se puede trabajar en un contexto interactivo, sin embargo, las consignas que incluyen una labor multimedia hay que “crearlas”, tarea que corre por cuenta del docente. En su defecto, se pueden trabajar en la plataforma las propuestas incluidas en el manual, como por ejemplo, la actividad que consiste en la escritura y “puesta en escena” del guion radial. Todos los recursos para que los alumnos lleguen a resolverla (videos acerca de cómo emplear Audacity o Movie Maker y con ello, cómo incorporar sonidos y música, lograr transiciones, grabar voces y otros efectos) se encuentran en la plataforma, así como espacios para luego guardarla.

Paralelamente, se sugiere el trabajo con el *Protocolo de integración 3*. Es una bitácora personal que acompaña al manual, en la que cada alumno debe hacer sus propias reflexiones y anotaciones, pero que requiere trabajo cooperativo. El *Protocolo de integración 3* sigue la lógica del Aprendizaje Basado en Problemas, el cual

(...) consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. (Díaz Barriga Arceo, F. 2006, p. 62).

De este modo, el texto cuenta con doce episodios y cada uno constituye un reto, como por ejemplo, la aparición de una plaga, que requiere soluciones interdisciplinarias entre responsables comunicadores, ecologistas, ingenieros civiles, responsables de la salud y de la administración de los recursos disponibles (roles que deben asumir los estudiantes). Las historias transcurren en el futuro, en un hipotético planeta donde conviven humanos con la tecnología más desarrollada; esta temática se relaciona con la corriente filosófica poshumanista que problematiza los cruces entre el mundo natural y el artificial, materia recurrente, también, en la ciencia ficción.

Figuras 9 y 10



Nota. Portada y pág. 17 del *Protocolo de Integración 3*. (2018) Edelvives. [Imágenes].

El *Protocolo de integración 3* no está integrado al manual, funciona por separado y su uso es optativo. Esto se convierte en una desventaja pues la propuesta en sí es completa: implica

ejercitar la escucha, la escritura, la lectura, aborda contenidos situados, auténticos enmarcados en el trabajo colaborativo interdisciplinar. Por otra parte, todo su potencial para el trabajo con TIC está desaprovechado e incluso es una contradicción: plantea una situación hipotética que supone el arribo de humanos (los estudiantes) a un mundo futuro en el que solo existe “Laari”, un sistema operativo con tecnología nunca antes vista, pero no propone incluir herramientas tecnológicas para que los alumnos se desenvuelvan en este nuevo mundo.

La propuesta de Edelvives presente en el manual resulta completa, clara, colabora con ayudas educativas que promueven la construcción del saber que se desarrolla en esa unidad y promueve, de esta manera, el auto e interaprendizaje entre pares, pero sería más valioso aun si estuviera pensada para ser trabajada mancomunadamente con la plataforma y el *Protocolo de integración 3*.

5.1.3 Santillana: *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje*

- La propuesta de enseñanza

Al igual que el anterior, este es un libro de texto de 2018. No cuenta con un capítulo destinado a la ciencia ficción, sino al género fantástico: “Lectores de la incertidumbre” (Capítulo 2). Antes del índice se presenta la organización y usos de la propuesta editorial en su conjunto (manual, cuadernillo, plataforma) y se explicita que cada capítulo del área literatura cuenta con textos literarios, de participación ciudadana, de estudio y para reflexionar sobre la lengua.

El capítulo de nuestro interés, se abre con la lectura de un cuento de Jorge Accame, escritor argentino contemporáneo, de quien se ofrece una resumida biografía. Posteriormente, en el apartado “Vale comprender ¡y más!” se incluyen consignas destinadas a reconocer elementos del nivel de la historia (personajes, conflicto, resolución), del discurso (narrador) y de comprensión en general, para ser resueltas entre dos alumnos. Toda la propuesta, como parte del estilo del manual, apela a la segunda persona del singular (vos) a quien se dirige en modo imperativo, es decir, en órdenes sucesivas que obligan al lector a cumplir con lo solicitado. No obstante, no se advierte como un discurso frío y distante, sino que logra un estilo fluido de lectura amena.

Los contenidos teóricos acerca del género se desarrollan escuetamente, incorporando las ideas centrales de reconocidos autores que se han dedicado a profundizar en las características de este género, como Tzvetan Todorov y Ana María Barrenechea, ofreciendo así una visión acotada y clara, pero con solvencia teórica. En relación a las actividades, se observa un predominio de consignas de resolución individual que no favorecen la toma de papeles activos en la construcción del conocimiento, pues escasamente apelan a involucrar los contextos socioculturales de los estudiantes; tal como se interrogan Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez (1993) “¿qué puede aportar el otro desde su práctica, desde su contexto, desde su experiencia? (p. 88). Tener en cuenta al otro genera su participación.

En el mismo capítulo se desarrollan tres temas más: la descripción literaria, la microficción y la entrevista. Con respecto a la descripción literaria, luego de desarrollar cuestiones básicas, las actividades apuntan a la aplicación práctica de reconocimiento de lo expuesto teóricamente en fragmentos del cuento. Para el siguiente tema, la microficción, se ilustra con varios relatos de autores argentinos e incluso se comparte el sitio web de uno de ellos. También se enumeran los rasgos típicos de este tipo de relato ficcional y se exponen los puntos en común que suele compartir con el género fantástico, tales como las metamorfosis, los dobles o la fusión de dicotomías: ficción/realidad o arte/vida, por ejemplo.

Como cierre, acompañan esta exposición una práctica de escritura, sin complejidad alguna, que busca expandir una de las microficciones y una instancia metacognitiva para reflexionar sobre el papel del lector de microrrelatos quien, ante la economía del lenguaje propia de este tipo de texto, debe hacer un esfuerzo mental y reponer la información faltante.

El último tema, la entrevista, se ubica en el espacio “Literatura y ciudadanía”. Comienza con una entrevista a los directores de cine de la taquillera “Coco”, de 2017, y se detiene en indagar cuáles fueron los desafíos culturales que demandó su producción, dado que expone la costumbre mexicana de celebrar el Día de los Muertos. Así, el misterio, las apariciones, las transformaciones recorren el eje del capítulo desde la perspectiva de tres géneros diferentes.

De este tipo textual se ofrecen su estructura, las tramas que convergen en su escritura y lo que implica su planificación. Se le otorga, también, un lugar destacado al trabajo con la oralidad, ya que es el rasgo fundamental del género.

Resultan novedosos los apartados “EvaluaDos” y “Oralidad en práctica”. El primero retoma los fundamentos de la evaluación auténtica ya que plantea

- (...) la realización de algo “con sentido” en relación con el tema que se evalúa.
- Se presentan consignas que implican agrupamientos diferentes (...)
- Se ofrecen opciones: o bien de recursos para analizar o bien de tareas a realizar, dando así la posibilidad de que los estudiantes elijan cómo mostrar sus desempeños. (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 135).

Así, se proponen cuatro consignas que retoman puntos claves de la secuencia desarrollada y de las que, cada alumno, debe elegir solo dos. Luego, se procede al intercambio de respuestas con el compañero para realizar la coevaluación a partir de un diseño de registro propuesto en el manual.

Con respecto a la oralidad se propone a los alumnos asumir el rol de entrevistadores y planificar y llevar a la práctica una entrevista que aborde la leyenda urbana. Esto requiere diferentes momentos de trabajo, como la búsqueda de datos teóricos sobre la leyenda en sitios web, la consulta a informantes (abuelos, vecinos, amigos que relaten leyendas), la escritura del borrador y, por último, la redacción en un procesador de texto. Para esto se exige seguir un orden atento a la estructura del género, suprimir respuestas ambiguas o poco claras, omitir marcas de la oralidad (muletillas, repeticiones innecesarias, trabas, etc.) y agregar paratextos tales como títulos e imágenes. Si bien la actividad supone navegabilidad para el acceso a la información y la integración de formatos visuales, no implica un contexto interactivo, ni una producción multimedial. Toda la consigna abarca lectura y comprensión de textos teóricos y literarios, trabajo con la oralidad y la escritura y un empleo “moderado” de las TIC, por lo que estamos frente a un uso formativo de la tecnología.

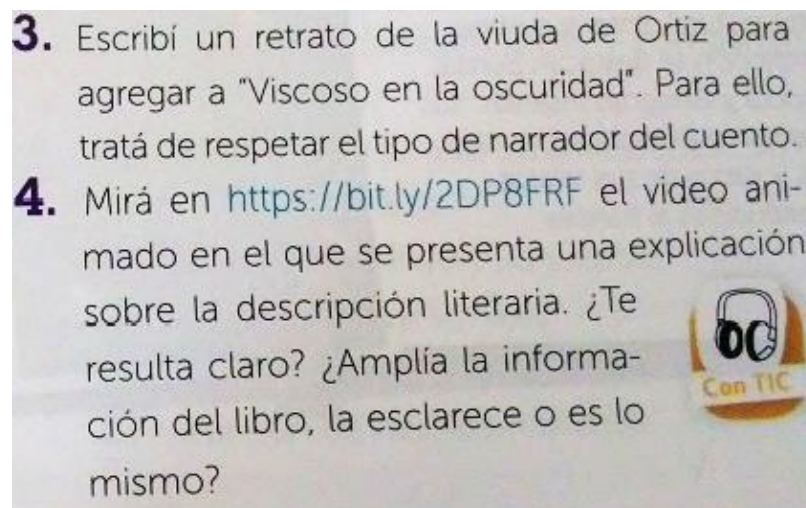
La propuesta, en líneas generales, es rica en los aspectos estéticos: colores variados, diferentes tipografías, esquemas, imágenes colaboran dando por resultado un producto agradable, que invita a la lectura.

- Las TIC en la propuesta

Como se ha aclarado previamente (cf. 4.1.1), las referencias al trabajo con nuevas tecnologías aparecen con el indicador “Con TIC”. En la propuesta de Santillana encontramos este indicador solo en una oportunidad para visualizar un video claro, sintético, que no pertenece a la plataforma editorial y que retoma el tema “La descripción literaria”.

Figura 11

Recurso TIC n° 1



Nota. Adaptado de *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje* (p. 31), 2018, [Imagen].

En la consigna se propone contrastar lo expuesto en el video con la información que provee el manual, es decir, es una actividad que promueve el análisis comparativo entre dos elementos en busca de recurrencias y/o diferencias. No hay ninguna otra indicación respecto de qué hacer con los resultados de la comparación. Es una actividad en la que no está prevista la interactividad, ni la creación de un nuevo contenido multimedial en el que se trabaje cooperativamente, pero colabora en el proceso de aprendizaje para llegar a la comprensión del tema, dado que promueve un ejercicio cognitivo relacionado con el pensamiento inferencial y permite al alumno vincular este nuevo conocimiento a otro ya adquirido, lo que termina resignificando el conjunto.

De esta manera, estamos frente a un empleo formativo de la tecnología.

Portfolio

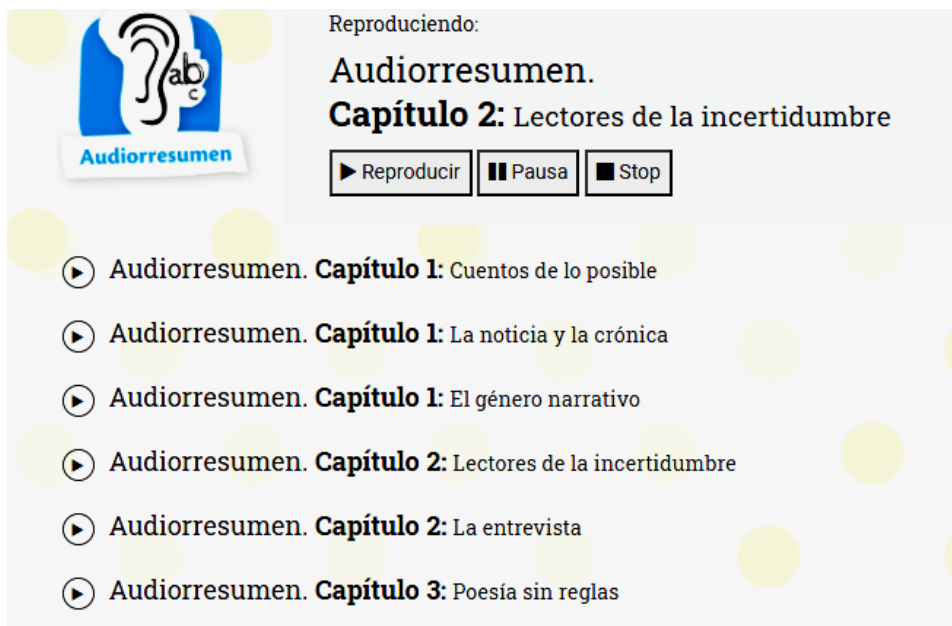
Al igual que Edelvives, esta editorial cuenta con un llamativo cuadernillo de anotaciones para que el alumno deje registro de aquello que va produciendo, aprendiendo y compartiendo en el Espacio TIC. Esto entraña un trabajo de “ida y vuelta” entre lo que sucede en la plataforma y la escritura tradicional en soporte papel.

En la plataforma de Santillana, en relación a nuestro objeto de estudio, “Lectores de la incertidumbre” (Capítulo 2), encontramos dos audiorresúmenes, uno sobre el género fantástico y otro acerca de la entrevista. Ambos retoman los puntos centrales de lo trabajado en el libro de texto, lo presentan con claridad conceptual y agregan aclaraciones o datos no presentes en la propuesta escrita con el fin de aportar naturalidad, espontaneidad a la exposición, ya que se trata de un género oral. Es un complemento útil, didácticamente bien diseñado que pone en acción

procesos cognitivos como la atención, la retención y el recuerdo, con lo que se promueve la ejercitación de la memoria auditiva, por lo general, poco desarrollada.

Figura 12

Recurso TIC n° 2 (en la plataforma)



Nota: Plataforma Santillana: Espacio TIC, pestaña “Audiorresúmenes”.

En la pestaña correspondiente a la autoevaluación, se despliega un cuestionario interactivo que no solo permite unir conceptos con respuestas correctas, sino que también da la posibilidad de escribir, borrar y añadir notas; otorga al finalizar un porcentaje según los aciertos y acepta rehacer el trabajo, de haber errores. Cada uno de los momentos de la evaluación, son ocho, apunta a rescatar los núcleos del capítulo. Aunque no ofrece retroalimentación constituye una herramienta de aprendizaje destinada a consolidar los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad, activando en los estudiantes sus capacidades deductivas, de síntesis, comparación y recapitulación. Se trata, entonces, de un uso formativo de las herramientas tecnológicas.

Figura 13

Recurso TIC n° 3

Autoevaluación

Capítulo 2 1/8 00:13

Uní cada tipo de relato fantástico con su definición.

Maravillosos	Un hecho anormal sin ninguna explicación racional ni lógica, produce duda y vacilación.
Extraños	Marco y hechos anormales, ajenos a la realidad tal como la conocemos.
Fantásticos	Sucede un hecho inverosímil al que se le da una explicación lógica y racional al final.

1/2 Anterior Siguiete

Nota: Plataforma Santillana: Espacio TIC, pestaña “Autoevaluaciones”.

Las actividades permiten, en síntesis, participación y hasta creación de nuevos contenidos al incluir la opción del “procesador de texto”; desarrollan, además, capacidades de aprendizaje que impactan en la comprensión, pero no ponen al alumno en contacto con entornos hipermediales, ni habilitan contextos de producción donde puedan crear colaborativamente, por lo que se trata de un empleo de las TIC mixto: formativo y pedagógico interactivo.

Todas estas cualidades se encuentran, también, en la siguiente pestaña: Proyectos disciplinarios, donde cada proyecto (¿Víctimas o cómplices de las fake news?, ¿Qué esconde el ADN?) comienza con una fundamentación que abarca objetivos, la metodología de trabajo, los

destinatarios finales de cada investigación y un cronograma de trabajo organizado por etapas, que comprende tres meses. Sigue al igual que el *Protocolo de Integración 3* de Edelvives los lineamientos del Aprendizaje Basado en Juegos. Cada alumno debe apuntarse en algún rol de participación según sus intereses:

Figura 14

Recurso TIC n° 4



Nota: Plataforma Santillana: Espacio TIC, pestaña "Proyectos Interdisciplinarios".

Las propuestas presentan videos explicativos de expertos que informan sobre los temas en cuestión y, a continuación, ambos proyectos comienzan un itinerario que guía a los estudiantes hacia la reflexión sobre la importancia de estas temáticas indispensables para un ciudadano del siglo XXI: cuestionar la información, conocer la propia identidad y proteger la identidad digital. Se alternan actividades creativas que implican trabajo oral y escrito, ya sea en formatos tradicionales como digitales. También se fomenta un momento metacognitivo que pone en situación de explicar a los alumnos los recorridos de aprendizaje realizados. También se promueve el empleo de numerosas herramientas tecnológicas que van apoyando este proceso de

conocimiento, por ejemplo: sistematizar lo aprendido en un mapa conceptual en la plataforma Mindomo.

Esta manera de trabajar resulta novedosa, completa, promueve el desarrollo de capacidades sociales e intelectuales profundas y se incluye dentro de los dominios de la pedagogía digital interactiva, pero no aborda ningún contenido relativo a nuestro objeto de estudio.

5.1.4 Mandioca: Bloque I. Ámbito de la literatura. “La ciencia ficción. Norton y Asimov”

- La propuesta de enseñanza

La portada se abre con un punteo de los núcleos temáticos de la propuesta; lo acompañan un chiste gráfico alusivo a la ciencia ficción, un primer párrafo que condensa los rudimentos del género y un fragmento de una canción que propone la situación de pensarse en el futuro. Aparece también el código QR que redirecciona al video en YouTube de esta canción, de J. Sabina y F. Páez, pero se advierte que es una actividad final. Todo deviene en una presentación acabada de lo que tratará la propuesta, que permite al lector ubicarse dentro de ese panorama.

Este capítulo alterna los textos literarios, teoría sobre el género ciencia ficción, conceptos de narratología y actividades, acompañados de gráficos dispuestos para amenizar la lectura. Como textos literarios se proponen solo a clásicos: André Norton e Isaac Asimov, autores prolíficos de la época de oro de la ciencia ficción (1939 - 1966), quienes desarrollan en sus cuentos ideas claves del género como la amenaza que representa aquello que no podemos ver o el fino límite que separa a las máquinas de los humanos. Las lecturas se completan con elementos teóricos acerca del género, relacionados fundamentalmente con el contexto sociohistórico en el que emergió, sobre el que se puntualiza; en principio, los grandes avances científicos y tecnológicos que acompañan al hombre desde la Modernidad y, sobre todo, aquellos acontecidos desde fines del siglo XIX, lo conducirían hacia un progreso indefinido, ayudarían a mejorar su calidad de vida y

permitirían a las sociedades vivir en un mundo mejor y más justo; sin embargo, algunos de esos avances sirvieron para detonar guerras mundiales, hambruna y desigualdad social. De ahí el carácter filosófico del género, que se pregunta por el acontecer de la humanidad, sus transformaciones, el encuentro con otros diferentes o los peligros que representan los nuevos monstruos producto de los avances científico-tecnológicos que acechan a las sociedades y que ya no revisten forma de seres mitológicos, sino de cyborgs, androides o computadoras que todo lo saben acerca de nosotros.

Estos conceptos que se desarrollan a lo largo del capítulo no se ven reflejados en las actividades propuestas, las cuales, con diferentes grados de complejidad apuntan a rescatar de la lectura de los cuentos aspectos relativos a la narratología, como el reconocimiento de las características de los personajes, el secuenciamiento de las acciones, el tiempo de los relatos o los grados de focalización de los narradores.

Es destacable el espacio que se le otorga a cuestionamientos propios de la ESI (Educación Sexual Integral), como el hecho de que Andre Norton es el seudónimo masculino de Alice Mary Norton, quien modificó su propio nombre para poder abrirse camino como escritora en una sociedad en la que la mujer se debía a las tareas domésticas y entre una generación de autores de ciencia ficción exclusivamente de varones. Se propone también la lectura de fragmentos capitales de textos teóricos icónicos del género, como Donna Haraway o Daniel Link, a partir de los cuales se busca entablar un diálogo con las historias de los cuentos, entre las actividades de comprensión.

Las actividades de escritura son variadas, con indicaciones de tipo general sobre el proceso de escritura, como la composición de un cuento o un episodio perteneciente a una saga de ciencia ficción, o la lectura a elección de un texto del género y su posterior reseña crítica. Ofrece, a modo de ejemplo, pequeñas reseñas de otros textos de autores del género, como Ray Bradbury, entre los referentes a nivel mundial o Angélica Gorodischer y Lucas Varela, a nivel local y más recientes.

Los interlocutores están presentes solo en los segmentos que contienen actividades: “busquen”, “lean”, “analicen”; siempre en segunda persona del plural, propiciando el trabajo

grupal, colaborativo, permanentemente. El resto de los apartados están enunciados en una impersonal tercera persona que comparte los contenidos enciclopédicos con sus destinatarios, aunque en un lenguaje claro, sencillo. Esto evidencia una concepción tradicional de la enseñanza de la literatura según la cual los alumnos deben llevar a la práctica lo planteado en la clase magistral.

La propuesta en su conjunto sigue una estructura que va de la exposición de los conceptos teórico-literarios y sociohistóricos de la ciencia ficción, a ofrecer pistas para poder leer e interpretar los cuentos seleccionados y, finalmente, construir un texto propio. En relación a la presentación visual, podemos decir que las imágenes quedan relegadas en un segundo lugar tras el texto principal, al que refuerzan y dotan de significatividad.

- Las TIC en la propuesta

Estas se ubican al final del capítulo en la sección “Recreate”, lo cual demuestra que se relaciona, intencionalmente, la tecnología con la creatividad y la capacidad de invención. Se trata de dos instancias en las que se indica, código QR mediante, ver dos videos, uno musical y el otro, un cortometraje.

Figura 15

Recurso TIC n° 1

Las artes musicales

Los nuevos monitores

¿Alguna vez sentiste antes tanto bajón?
Al lado de esto tus pesadillas son como
caricias suaves.

Ya sé que no pueden tapan el sol con
un arma
pero pueden hacer que vos no lo veas más.

¿En qué red estás?
¿Cómo te puedo ubicar?
¿Dónde vas a romper la noche?

¿Con quién vas a estar?
¿De qué van a hablar?
¿En dónde van a dejar el coche?

Lamento no tener una cara pulcra
impermeable,
quisiera darte palabras de aliento pero no
me quedan más.

Podríamos pensar en cambiarlo todo,
tenemos futuro pero hace tiempo pasó.

¿Y qué vas a hacer cuando pase el tren y vos
estés bailando en las vías?

¿En dónde dejaste la alegría?
Demasiado tiempo muerto te cambió
el humor.

No te quedes sola ni hagas locuras.
Probablemente no veamos un mundo
mejor.

Confiá en lo que tengas ganas:
en la astrología, en la homeopatía, en la
ortografía, en la televisión...
No seas como el periodista de rock
que odia a todos los humanos y ama
a los perritos.

¿Cuánta gente con look camuflado y botas
en tu ciudad!

Nadie va a robarte la autoestima
como a la primavera le sacaron el calor.

La fe no te va a dar buenos consejos,
el cinismo puede darte una solución.
(Un pequeño escape).

Ojo con los nuevos monitores,
protegé tu estado de ánimo como
a un pichón.
Nos veremos cuando esté afuera
del bunker.

¡Algún día lograremos independizarnos!



mandi.com.ar/QAB5Lu
Escaneen el código QR para
escuchar la canción.

● ¿Qué aspectos que alertan sobre el futuro encuentran en esta canción?

» "Los nuevos monitores". Letra y música: Nahuel Briones.

Álbum: *El nene minado* (2018).

Esta canción parte de preguntar cómo nos sentimos en un presente donde nuestros datos son monitoreados por distintos dispositivos, y sobre la posibilidad de otro futuro.

Nota: Adaptado de *Lengua y Literatura 3. Prácticas del Lenguaje 2°/3°* (2020). Serie Llaves Más. (p. 82), [Imagen].

Figura 16

Recurso TIC n° 2

Las artes audiovisuales

El muelle

mandi.com.ar/j5lw9h
Escaneen el código QR para ver el cortometraje.

» *La Jetée (El muelle, 1962)*, cortometraje, dirigido por Chris Marker.
Un grupo de científicos de un futuro posapocalíptico decide enviar a un prisionero a través del tiempo para intentar evitar el desastre. Fue realizado filmando fotografías, con pocas imágenes en movimiento. Además, la película de Terry Gilliam *Doce monos* se inspiró en este corto.

La película también inspiró el video de la canción "Jump, they say", de David Bowie, quien trabajó mucho con el imaginario de la ciencia ficción a lo largo de su obra

● ¿Qué imágenes del corto crean un ambiente futurista?

Nota: Adaptado de *Lengua y Literatura 3. Prácticas del Lenguaje 2°/3°* (2020). Serie Llaves Más. (p. 82), [Imagen].

Con respecto a la primera obra no hay estrictamente un video, sino que consiste en la presentación de una imagen estática que muestra al compositor y cantante rodeado de elementos oníricos, mientras transcurre el audio de la canción. El cortometraje, por otra parte, aunque en blanco y negro y sin sonido resulta más sugestivo en tanto presenta una sucesión de fotografías con las cuales el espectador debe rearmar una historia de tintes futuristas y apocalípticos.

Ambos textos guardan en común el llamado de atención hacia el omnipresente Gran Hermano, vigilante de los ciudadanos, invasivo de su intimidad y que controla toda la información a través de dispositivos, en apariencia, inofensivos; pero esta es una reflexión a la cual no acceden los alumnos, dado que las acciones que derivan del visionado de las obras solo exigen de ellos hacer un recuento desde la identificación “de acciones futuristas” en la canción , o identificar imágenes en el cortometraje, y a eso se reduce todo el potencial de este tema. No hay

proposiciones que los conduzca a cuestionarse el presente y los cambios que advierten a futuro, a comparar ambos contextos, situarse, proyectarse. Mucho menos a integrarlo con las tecnologías de la información y de la comunicación para realizar una producción que dé cuenta de la interpretación que se pide.

El uso que se hace aquí del elemento TIC tiene valor de disparador de una futura reflexión destinada a permanecer en un plano anecdótico. No se propone ningún otro tipo de reto cognitivo que predisponga a los alumnos a buscar información para conceptualizar y dar respuestas ante los conflictos que plantean las obras. No implican participación o interactividad, multimedialidad ni creación conjunta de nuevos contenidos, en síntesis, se hace un uso periférico de TIC que anula toda posibilidad de continuar explorando el tema y de generar producciones creativas.

- La plataforma

El espacio “Recursos Digitales” de la página web de la editorial redirige a la plataforma Mandioca Digital donde se ubican en la pestaña Secundaria Básica/Tercer año/Lengua y Literatura los contenidos relativos a la unidad en cuestión. Allí se encuentra un recurso audiovisual: un video (sin imagen) de la canción anunciada al comienzo de la unidad del libro impreso.

Figura 17

Recurso TIC n° 3



Nota: Plataforma Mandioca. Recursos digitales, pestaña Secundaria Básica/Tercer año/Lengua y Literatura. [Imagen].

Este recurso, que podría haberse situado directamente en el libro impreso, representa una actividad, incluso, de menor complejidad que las anteriores. Aquellas proponían, a partir del material, una reflexión posterior. Esta, solo exige de los estudiantes un recuento de los personajes que se nombran en el texto, a partir de su reconocimiento. El único elemento que conecta la canción con el eje del capítulo, es decir, la ciencia ficción, es la idea que se desarrolla en torno a la anáfora de la conjunción adversativa “si”, que sugiere un viaje en el tiempo, temática recurrente

en el género, pero que aquí no se aborda. De este modo, nos encontramos frente a un uso periférico aquí de las TIC en una plataforma que tampoco invita a participar ni generar nuevos contenidos.

5.2 Análisis de la inclusión de TIC en manuales escolares. Segundo grupo (cuarto año)

En cuarto año del Ciclo Orientado, se espera que los alumnos continúen y amplíen las prácticas de oralidad, lectura y escritura que comenzaron en el ciclo anterior, destinadas a reelaborar información y a comunicarse socialmente; se espera, también, que ahonden sus repertorios literarios, los puedan relacionar con otras esferas artísticas y accedan al estudio crítico de obras pertenecientes a la literatura universal. Se insiste en los documentos curriculares y paracurriculares en la necesidad de vincular la enseñanza de la literatura con experiencias estéticas que permitan a los estudiantes resignificar las obras que leen, socializándolas, compartiendo con otros los nuevos sentidos que les otorgan. En esta línea, se entiende que la obra de arte es un objeto de conocimiento al que se accede a través de los sentidos, de ahí su valor en la enseñanza. Gabriela Augustowsky (2012), aclara el panorama:

Abordar el arte como experiencia en la escuela implica enseñar a los chicos, chicas y jóvenes a crear con sentidos propios, conectados consigo mismos pero a la vez involucrados con su entorno y con los otros; implica además asumir el reto de formarlos para que sean receptores lúcidos, críticos, curiosos, informados, deseantes y capaces también de vibrar de emoción. (p. 18).

La experiencia estética que nace del encuentro con la obra artística se convierte en un espacio de aprendizaje donde se revalorizan los sentidos con el objeto de “(...) imaginar y plasmar experiencias ligadas a lo vital, a la construcción identitaria, la expresión, la producción y el conocimiento” (*op. cit.*, p. 33), todo lo cual es terreno fértil para ser abordado desde las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Para el segundo eje de análisis se han seleccionado las siguientes propuestas:

- SM: Capítulo 6 “El gaucho: ¿héroe o antihéroe nacional?”
- Mandioca: Capítulo 9: “La literatura gauchesca”
- Comunicarte: Módulo 8. “La autobiografía en la literatura contemporánea”

5.2.1 SM: Capítulo 6 “El gaucho: ¿héroe o antihéroe nacional?”

- La propuesta de enseñanza

La propuesta se abre con el listado de los temas propios del capítulo, una imagen en doble página titulada “El centauro gaucho”, de Roberto Carpani, a la que la acompañan un poema alusivo de Rubén Darío, una estrofa de “El gaucho Martín Fierro”, de Hernández donde Fierro se define como un ser invencible y un fragmento de una nota a Carpani, de la cual se ofrece el link para su lectura completa. Precisamente ese fragmento describe cómo el artista plástico interpreta el destino de injusticias del gaucho, ante el que se enfrenta bárbaro, salvaje e inquebrantable, como un centauro.

Luego, el desarrollo del capítulo alterna entre las características de la poesía gauchesca, sus orígenes y los autores letrados que le dieron voz desde miradas diferentes: Sarmiento y José Hernández. El texto seleccionado de Sarmiento ilustra la idea del gaucho como el antihéroe: indomable, con vicios como el juego o el alcohol, rústico, simple, mientras que los cantos elegidos de la obra de Hernández destacan sus rasgos más nobles o heroicos: su amor por el canto, por la libertad, su fortaleza frente a las adversidades. Completan este trayecto algunas proyecciones literarias ya clásicas, como el cuento “Tadeo Isidoro Cruz”, de Jorge Luis Borges -que no es de simple decodificación para los alumnos- y textos de crítica literaria, como una nota de la revista “Ñ” en la que su autor, Rodolfo Edwards, retoma conceptos claves de Josefina Ludmer y Beatriz Sarlo, voces autorizadas en torno a la gauchesca.

Se proponen, a modo de cierre, actividades de integración y repaso y un taller de escritura en el que los alumnos, materializando todo lo aprendido en el capítulo, deben producir un poema gauchesco.

La propuesta alterna un narrador que se dirige a su público alternando la segunda persona del singular y del plural (vos/ustedes) según sean actividades para trabajar individual o en grupo. En algunos segmentos, estos solo están presentes luego de un monólogo teórico en tanto “hacedores” de las actividades. Por ejemplo: “¿Cuál es la visión que José Hernández tiene de los gauchos? (...) ¿Cómo ve Sarmiento a los habitantes de la llanura pampeana?” (p. 99). Preguntas cerradas que, a partir de la lectura, esperan respuestas cortas, concisas con informaciones únicas provistas por el mismo manual. No hay intención de proponer a los alumnos el relacionar la información, incluso con textos ajenos al manual y elaborar una respuesta que los obligue a un razonamiento.

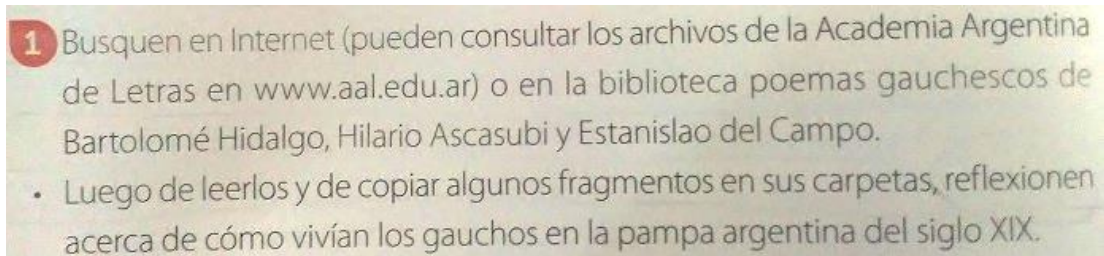
Por otra parte, a excepción de aquella primera imagen que relacionaba artísticamente al gaucho con un centauro, en general, el resto de las imágenes replican lo textualizado. En algunos casos aportan al proceso de aprendizaje, dado que permiten visualizar elementos alejados de los contextos habituales de los estudiantes, tales como escasas escenas sobre la vida de los gauchos.

- Las TIC en la propuesta

A lo largo del desarrollo se exponen repetidas veces la página web de la Academia Argentina de Letras, reconocida por la destacada calidad del material que aloja, y el sitio www.argentina.e-sm.net, una página nominada como la editorial, pero que, en realidad, redirecciona a diferentes sitios web que no guardan ninguna relación con aquella. En los dos casos el objetivo se centra en que los estudiantes busquen información que complete el sentido de lo desarrollado teóricamente.

Figura 18

Recurso TIC n° 1



Nota: Adaptado de *Literatura. Palabras míticas, épicas y trágicas* (2012). Serie Conecta 2.0 (p. 92) [Imagen].

Figura 19

Recurso TIC° 2



Nota: Adaptado de *Literatura. Palabras míticas, épicas y trágicas* (2012). Serie Conecta 2.0 (p. 105) [Imagen].

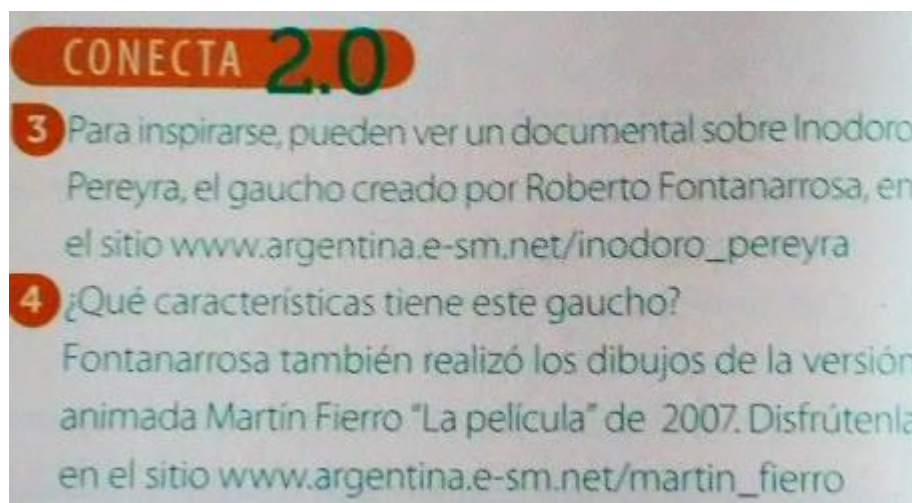
En ambos casos se advierte la concepción de Internet como fuente legítima de información. En el primero, hay un trabajo pedagógico en tanto promueve una habilidad analítica: razonar deductivamente a partir del material registrado, lo cual determina un uso formativo de la tecnología. Fuera de esto, no hay ninguna otra indicación que sugiera un trabajo posterior con esa "reflexión".

Aunque es destacable la intención de educar a los alumnos en la navegabilidad en Internet, en el segundo caso no se observa otra intención, como hemos apuntado más arriba, más que la de emplear las TIC como una fuente de búsqueda de información permanente y actualizada, una enorme enciclopedia virtual que completa todo aquello que no puede sumarse en el libro de texto, por razones obvias de espacio físico. Esto da por resultado un uso periférico del recurso. Sin embargo, es lícito recordar que el manual fue publicado en 2012 y para ese entonces la inclusión de las nuevas tecnologías en los materiales didácticos era incipiente, más una novedad que una modalidad pedagógica, por lo que es encomiable el esfuerzo editorial.

Cabe aclarar que este enlace, en la actualidad, redirecciona a la página web del diario “La Nación” en la que es preciso registrarse y no guarda ninguna relación con la editorial SM. Hoy esta actividad es inviable, dado que, el buscador de este periódico no arroja ningún resultado en torno a lo solicitado.

Figura 20

Recurso TIC n° 3



Nota. Adaptado de *Literatura. Palabras míticas, épicas y trágicas* (2012). Serie Conecta 2.0 (p. 106) [Imagen].

La actividad del “Taller de escritura” exige la composición de un poema gauchesco. Con el propósito de “inspirar” a los alumnos y brindarles marcos de referencia acerca de la idiosincrasia de esta clase social, el gaicho, propone visualizar el documental sobre “Inodoro Pereyra”, detenerse en el personaje de Fontanarrosa y reconocer sus características. No se exige una comparación entre este personaje y el de Hernández, ni una interpretación del documental, ni se propone la elaboración de otro texto a partir de lo registrado, ya sea escrito en soporte analógico o multimedial. El objetivo es acercar el objeto de conocimiento “gaicho” desde la mirada de un humorista, tal vez para descontracturar las palabras sentenciosas de Sarmiento o tanta voz académica y, a partir de ese disparador, activar el pensamiento literal a través de la identificación de sus rasgos sobresalientes.

Es decir, el empleo de las TIC no está destinado a crear un conflicto cognitivo para que los alumnos se interesen en buscar nuevas respuestas, ni a generar un espacio interactivo de creación conjunta, por lo que estamos frente a un uso periférico de las nuevas tecnologías.

En el mismo segmento de actividades se propone ver la película “Martín Fierro” con dibujos de Fontanarrosa, que salió a la luz en 2007. Aunque no hay otro objetivo más que el del solaz, es una actividad que conduce a relacionar las artes entre sí. En este caso, las sugerencias por posibles conexiones, coincidencias y contrastes, están ausentes, convirtiéndose en trabajo de la mediación del docente.

En ambos casos se produce un desaprovechamiento pedagógico de los contenidos que aportan los enlaces, ya que poseen alto valor cultural, rico en asociaciones, inclusive, propias del contexto actual (la injusta persecución de la policía, el abandono por parte del Estado). El documental de nueve minutos parte desde los comienzos del trabajo de Fontanarrosa para narrar, en paralelo, la historia del humorismo gráfico en Argentina; el film, por su parte, consiste en una recreación animada libre del clásico de Hernández.

5.2.2 Mandioca: Capítulo 9 “La literatura gauchesca”

- La propuesta de enseñanza

De la misma manera que en el manual anterior la propuesta de esta editorial se abre con una ilustración alusiva al tema: “Payada de contrapunto” de Florencio Molina Campos. No hay indicaciones respecto de cómo se desarrollará el capítulo, pero sí hay actividades que apuntan a anticipar la idea que recorre la propuesta y que se relaciona con el concepto de tradición. El destinatario aparece personalizado: el narrador se dirige a ese “vos” que es el alumno, involucrándolo en los momentos destinados a realizar actividades o, a “ustedes” si estas son grupales.

Como lectura se proponen cantos seleccionados de la primera y de la segunda parte de “El gaucho Martín Fierro” de José Hernández, con sus respectivos glosarios de términos desconocidos. Desde aquí se desprenden actividades sencillas de comprensión y escritura destinadas a la comprobación de la lectura. Luego de proveer los datos fundamentales del autor y del género gauchesco, la propuesta se detiene en explicar el origen del término “gaucho” y en exponer el contexto político e histórico que envolvió el germen y ocaso de este grupo social tan vapuleado.

Paralelamente se presentan actividades que obligan a los alumnos a detenerse sobre el texto para buscar indicios acerca del carácter heroico y antiheroico del personaje. Desde lo teórico, se destacan fragmentos de un texto fundamental de Josefina Ludmer: *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*, que trae a escena los conflictos en torno a la violencia de la que fueron blanco los gauchos por parte del Estado, al marginarlos, y a la violencia que operó el género literario (la poesía gauchesca), del que se apropiaron los autores cultos para darle su impronta letrada.

Otra voz que se elige para polemizar el tema es la de Julio Schvartzman, para quien el género gauchesco no ha muerto sino que se perpetúa en múltiples proyecciones que van desde las interpretaciones de la obra de José Hernández hecha por Leopoldo Lugones a “El payador

perseguido” o “El arriero” de Atahualpa Yupanqui, hasta llegar a canciones de grupos de rock y neopunk, como Dos Minutos. Reconoce, Schvartzman, que el folklore tuvo una influencia decisiva en mantener en la memoria popular la hazaña gauchesca, hasta convertirla en un mito.

De no mediar el docente en la comprensión de estos fragmentos densamente conceptuales, es poco probable que los alumnos puedan interpretar y dimensionar el valor de las palabras de estos estudiosos del género gauchesco. Tampoco colabora el hecho de que haya un predominio casi total de segmentos escritos y escasa inclusión de imágenes y variedad de colores. El tratamiento de la forma es crucial en la mediación pedagógica: “de ella dependen la posibilidad del goce estético y la intensificación del significado para su apropiación por parte del interlocutor; todo dentro de la tarea de compartir y crear sentido.” (Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez, 1993, p. 113).

Del mismo modo, algunas de las actividades que se suceden, necesitan intervención del profesor para poder llevarse a cabo. Por ejemplo, se pide: “3. Componé una sextina rimada a la manera del poema de Hernández (...). a. Intercambiá tu sextina con tu compañero de banco y escribí una respuesta versificada como la payada entre Martín Fierro y Moreno en ‘La Vuelta’” (p. 169). Aunque los alumnos pudieran redactar las estrofas respetando todas las reglas que requiere su composición, les resultaría complicado investirlas de la profundidad filosófica del texto original, del cual, además, solo se comparten algunas partes.

Como proyecciones de la figura del gaicho en la literatura contemporánea se añaden los cuentos “El fin” y “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz” que, aunque no estén escritos en el lenguaje propio de la literatura gauchesca -lo cual les resulta dificultoso-, no dejan de ser textos de cierta complejidad para chicos que tienen 15 o 16 años.

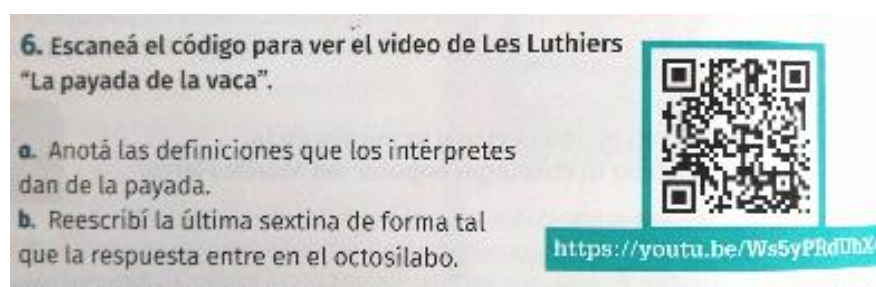
Por último, en el apartado “Recta final” se presenta una cantidad considerable de actividades que obliga a los estudiantes a reconsiderar todo el recorrido por el capítulo, proponiendo actividades creativas tales como la comparación entre gauchos y cowboys o la relación que se puede establecer entre Martín Fierro e Inodoro Pereyra.

- Las TIC en la propuesta

En este capítulo hemos encontrado solo al final la inclusión de un código QR que remite al famoso *sketch* de Les Luthiers titulado “La payada de la vaca”.

Figura 21

Recurso TIC n° 1



Nota. Adaptado de *Literatura IV. Voces míticas, épicas y trágicas* (2016). Serie Llaves (p. 178) [Imagen].

Allí se parodia la payada de contrapunto clásica a partir de las equivocaciones e incomprensiones del género de parte de uno de los intérpretes. Las actividades que acompañan a este recurso apuntan a que los alumnos estén atentos al desarrollo del *sketch* en busca de una definición, en vez de permitir el disfrute que provoca el humor que se desprende de la obra. Asimismo, deben estar atentos a la última sextina para transcribirla y modificarla.

Esta actividad entiende a las TIC como aplicación práctica de uno de los contenidos del capítulo: las cuestiones formales de escritura del género payada. Cognitivamente permite a los alumnos desarrollar la capacidad de observar, recordar dónde se ubica lo que se exige, es decir, las definiciones de “payada”, textualizarlas y reescribir la última estrofa, mas no habilita otro tipo de trabajo que active un eventual juicio crítico, una comparación o una descripción. Tampoco focaliza en uno de los temas clave del capítulo: ¿son héroes o antihéroes los gauchos? Interrogante

cuya respuesta depende de la interpretación que los adolescentes puedan hacer con el material teórico y práctico presentado e, hipotéticamente, la ayuda del docente.

La actividad no está pensada para ser trabajada en un entorno interactivo ni permite la creación colaborativa de un nuevo contenido multimedial, mucho menos aun posibilita una experiencia estética. Solo promueve una participación pasiva de los alumnos de quienes, luego del video-estímulo, se espera una respuesta escrita en el soporte tradicional. Estamos, entonces, frente a un nuevo caso de uso periférico, empobrecido de las TIC.

Por otra parte, no abordaremos los contenidos que contiene la plataforma de esta editorial para cuarto año, dado que corresponden a otros capítulos del manual (“El Romanticismo” y “La tragedia griega”).

5.2.3 Comunicarte: Módulo 8. “La autobiografía en la literatura contemporánea”

- La propuesta de enseñanza

El módulo comienza con un epígrafe: “Del relato venimos, en relato nos convertimos”, intertexto con el Génesis 3,19: “Del polvo vienes y en polvo te convertirás”, lo que, figuradamente, intenta ejemplificar que la vida es materia de escritura. A la vez, el empleo del intertexto reviste a la actividad narrativa de un aura de espiritualidad. Acompaña al epígrafe una viñeta alusiva al contenido del módulo (la autobiografía) del dibujante Liniers. No se observan indicaciones que orienten el recorrido de la lectura, sino que, directamente, ofrece en las páginas siguientes un panorama de la narrativa producida desde la década de 1990, marcada por la autoficción.

Como dice Leonor Arfuch (2010) a partir de fines del siglo XX se multiplican las “narrativas vivenciales”, esto es, géneros narrativos que recuperan el “espacio biográfico” (memorias, autobiografías, biografías, etc.) donde el yo adquiere el protagonismo dejado de lado

desde el objetivismo de la Ilustración e intenta “aprehender la cualidad evanescente de la vida” (p. 17) en contraposición a la repetitiva cotidianeidad.

Para ello recupera fragmentos de textos de escritores que han trascendido fronteras haciendo de sus vidas un relato: Amelie Nothomb, Paul Auster, Karl Ove Knausgard, Alice Munro, Reynaldo Arenas. Los textos seleccionados grafican algunas de las causas por las que eligieron ese camino en la escritura: hechos decisivos como mudarse de un país a otro, relaciones complicadas con los progenitores, las dificultades de vivir del oficio, los inconvenientes de ejercer la paternidad en los tiempos actuales.

De cada fragmento se desprenden preguntas sencillas para comprobar su lectura o que, más profundas, obligan a los alumnos a leer e interpretar más allá del texto o a comparar las situaciones descritas con su propia vida. Algunos apartados resultan complejos, pues remiten a abstracciones de difícil aprehensión, como por ejemplo: “Una de las características de la complejidad del ser humano se vincula al lenguaje, al potencial expresivo que representa, a sus aportes para pensar, ser y estar en el mundo. El lenguaje nos permite (...) ser explícitos, sugerir, metaforizar, silenciar” (p. 121). Recordemos que asignaturas como Psicología y Filosofía, que les darían mayores marcos de referencias para entender lo expresado, forman parte del currículo de quinto y sexto años. No obstante, las actividades que acompañan a estos párrafos allanan su comprensión.

En el desarrollo de la propuesta se incluyen, además, algunas poesías de Jorge Luis Borges, Gioconda Belli y Fernando Pessoa. En ellas el yo lírico es fecundo en detalles intimistas, lo que ilustra que el género poético también es propicio para “narrar” la experiencia personal, la memoria, la propia biografía.

Acompañan las lecturas una generosa cantidad de fotografías y/o caricaturas de los escritores seleccionados e imágenes en general que van apoyando el desarrollo de la propuesta, dándole una nota de color, aunque son gráficos que replican, constatan lo escrito y no se fusionan para convertirse en una “experiencia estética”.

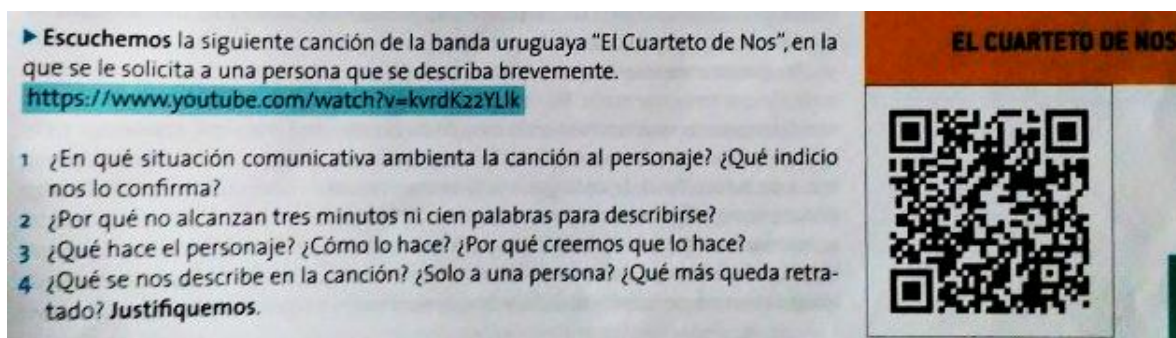
Los momentos destinados a la práctica de la escritura parten de las lecturas seleccionadas y focalizan, por un lado, aspectos de la teoría literaria y, por otro, apuntan a que los estudiantes elaboren respuestas en las que involucren sus sentimientos, como un ejercicio preparatorio para lo que será la escritura de sus autobiografías. Ayuda el hecho de que el narrador se dirija a los estudiantes en un nosotros inclusivo, lo que va creando una atmósfera que invita a expresarse y a compartir.

- Las TIC en la propuesta

Al respecto encontramos dos intervenciones: la primera es un código QR el cual nos lleva a YouTube donde se escucha: “Breve descripción de mi persona”, del Cuarteto de Nos. La letra de la canción es generosa en detalles de la vida del yo lírico y se convierte en un disparador de la redacción de la propia biografía, actividad que se trabajará en una próxima instancia. A partir de este recurso los alumnos deben construir un texto argumentativo corto (“Justifiquemos”) y, fundamentalmente, reflexionar sobre la imposibilidad de narrar la propia vida en pocas palabras o en poco tiempo, dado que es una labor profunda que requiere introspección.

Figura 22

Recurso TIC n° 1



► Escuchemos la siguiente canción de la banda uruguaya “El Cuarteto de Nos”, en la que se le solicita a una persona que se describa brevemente.

<https://www.youtube.com/watch?v=kvrDK22YLlk>

1 ¿En qué situación comunicativa ambienta la canción al personaje? ¿Qué indicio nos lo confirma?

2 ¿Por qué no alcanzan tres minutos ni cien palabras para describirse?

3 ¿Qué hace el personaje? ¿Cómo lo hace? ¿Por qué creemos que lo hace?

4 ¿Qué se nos describe en la canción? ¿Solo a una persona? ¿Qué más queda retratado? Justifiquemos.

EL CUARTETO DE NOS

Nota. Adaptado de *Literatura 4. Escuela Secundaria. La aventura del lector* (2018), Comunicarte. (p. 121) [Imagen].

Si bien la inclusión de esta herramienta persigue fines atentos a favorecer la comprensión del tema, no habilita un contexto interactivo de modo tal que las respuestas de los alumnos integren, a su vez, formatos diversos (sonoro, gráfico, textual). Olvida la capacidad de los destinatarios de la actividad de ser productores de sus propios contenidos. Solo apunta a entrenar la destreza escrita de un tipo textual, la argumentación a través de una reflexión en el soporte tradicional.

Asimismo, aunque la consigna está enunciada en plural (“Escuchemos”) no figuran señales posteriores que indiquen que se trata de un trabajo conjunto, con lo cual se omite la posibilidad de creación colaborativa o, al menos, de una respuesta puesta en diálogo con otros.

De esta manera, estamos frente a un empleo formativo del recurso, en virtud de que desarrolla el pensamiento crítico a través de la exigencia de argumentar.

Figura 23

Recurso TIC n° 2

LA BANDA DE LOS BOOKTUBERS

Salando el río con una cucharita, de Jorge Luján
Género: cuentos vertebrados por prosa poética.
Temas: autobiografía, despertar sexual, *bullying*, locura.

La obra
Salando el río con una cucharita es la primera novela de Jorge Luján, poeta, autor de álbumes ilustrados, cuentista, traductor y trashumante. Un libro que recupera la historia de un niño en un lugar impreciso pero reconocible de América del Sur. Sus ojos, como una cámara fotográfica, han registrado en el material sensible de la memoria una serie de episodios que se convirtieron en el álbum de su vida, un conjunto de instantáneas que recorren los vaivenes del amor filial, la amistad –con sus traiciones y lealtades–, el erotismo y la muerte.

El autor
Jorge Luján, escritor, músico y arquitecto, nació en Córdoba y desde finales de los setenta vive en México. Ha publicado más de 40 libros traducidos a una docena de idiomas. Su obra –que abarca poesía, álbum ilustrado, narrativa, metodología de la escritura, historieta y traducción– ha recibido diversos reconocimientos. Entre otras instituciones, Jorge ha dado cursos de creación literaria en la Universidad de Columbia, en Nueva York, y ha presentado recitales poético-musicales en Argentina, Brasil, México, EE. UU., Canadá, España e Italia. Para conocer más de su trabajo, visitá el canal de Youtube que lleva su nombre, o bien en Facebook (Jorge Luján. Poesía y Música), Bandcamp, SoundCloud, Vimeo y www.jorgelujan.net

► **Eljamos** nuestro capítulo preferido, **leamos** algunos fragmentos y **hagamos** un video que incluya la lectura de poemas, relatos y alguno de sus temas musicales disponibles en You Tube.

BookTubers

Salando el río con una cucharita

Nota. Adaptado de *Literatura 4. Escuela Secundaria. La aventura del lector* (2018), Comunicarte. (p. 126) [Imagen].

Esta es la última actividad del módulo. Como se lee en la imagen, aquí se propone la lectura de la obra, que guarda estrecha relación con la temática de la unidad didáctica (en este caso la autobiografía del escritor Jorge Luján) de la que se debe elegir solo un capítulo y de este, solo algunos fragmentos. A estos se deben sumar poemas, que están presentes en el libro, y temas del autor de su canal de YouTube. Con estos elementos los alumnos deben elaborar un video de recomendación en calidad de *booktubers*.

Si bien no se aclara en esta actividad, “La banda de los *booktubers*” es una sección estable al final de cada módulo cuyo propósito es que las reseñas creadas por los estudiantes se compartan en YouTube.

Esta consigna amerita que los estudiantes realicen una lectura aguda, interpretativa de las canciones y textos para, luego, poder hacer de ellos una valoración propia, ejercitando el pensamiento crítico. Realizar esta apreciación implica profundizar en el tema (autobiografía/biografía) y comprenderlo o contrastarlo con los contenidos con que contaban al inicio del módulo; en otras instancias, requiere textualización del guion que se debe leer o memorizar para grabar la reseña y, con esto, revisar sintaxis y gramática para que el mensaje final sea entendible y claro para los destinatarios. También requiere conocimiento del uso y manejo de la red social en cuestión, ya no en calidad de consumidores de su contenido, sino de productores.

Al igual que en la actividad anterior, no hay indicadores respecto de si se debe o no trabajar de manera colaborativa, no obstante, el compartir posteriormente la creación final da cuenta de la voluntad de socializar y de ofrecer al escrutinio público lo producido. Tampoco se habla de retroalimentación por parte del docente, en este caso, el *feed back* se construye desde la participación de los eventuales usuarios de la red social. Aquí nos encontramos frente a un uso pedagógico digital interactivo del recurso.

5.3 Síntesis del capítulo

En este capítulo hemos analizado siete propuestas de enseñanza de literatura en las que se incluyen TIC. Fueron reunidas en dos grupos, según pertenecieran a manuales de tercero o cuarto año, del Nivel Medio. Las propuestas se contemplaron de manera completa, no restringiéndonos, de este modo, a valorar únicamente los momentos en los que se incluían las TIC.

Revisaremos ahora recurrencias y divergencias entre ellas.

- **Grupo 1. Tercer año. El cuento de ciencia ficción/el cuento fantástico**

En relación a la estructura, tres de las propuestas -Edelvives, Mandioca y Santillana- presentan un orden similar que parte de la enunciación del tema de la unidad/capítulo, para luego ofrecer lecturas literarias variadas que se alternan con espacios destinados a la teoría literaria y actividades para los alumnos, fundamentalmente, escritas. Asimismo, estos manuales desarrollan contenidos en plataformas, mientras que el de Comunicarte, no. Este último despliega una estructura diferente, pues añade temáticas que pertenecen al área de la lengua (sintaxis, ortografía) lo cual difumina el núcleo del módulo, que es la ciencia ficción. Los cuatro manuales coinciden en cerrar las propuestas con actividades de producción que buscan relacionar la literatura con otras expresiones de la cultura.

Los manuales de las editoriales Edelvives, Mandioca y Santillana (en ese orden) presentan un desarrollo conceptual más elaborado, con inclusión de voces de estudiosos que respaldan los contenidos, mientras que el de Comunicarte es más superficial, simple. Si bien se da preferencia a las prácticas del lenguaje (orales y escritas) en el Ciclo Básico, es notorio que las actividades involucran, casi con exclusividad, la práctica de la escritura. Solo el manual de Santillana ofrece una actividad completa para desarrollar la destreza de la oralidad.

Los modos de nombrar a los interlocutores varían entre el “ustedes” más formal (Edelvives), el “vos” que personaliza (Mandioca, Santillana) y el “nosotros” en el que se incluye quien narra (Comunicarte). Es este último caso el que más claramente invita al diálogo a los estudiantes y con ello a participar. En todo momento queda claro que es el narrador quien guía y orienta el recorrido de cada propuesta, empleando un lenguaje claro, accesible, aunque los segmentos teóricos del manual de la editorial Edelvives requieren, en algunos casos, la mediación docente, dado que pueden resultar más opacos, complejos para que los desentrañe un adolescente.

Acompañan las propuestas gran cantidad de dibujos, fotografías e imágenes que apoyan lo textualizado enriqueciendo así el proceso del aprendizaje. Estos gráficos ejemplifican, ilustran o corroboran el contenido. Comunicarte, por su parte, dispone de manera más fragmentada la información y las imágenes, lo que deviene en un recorrido de lectura más desordenado.

Todas las propuestas están diseñadas para que el alumno solo, con sus pares o a través de la mediación docente logre el aprendizaje.

En relación a las TIC, se registra un promedio de dos inclusiones por propuesta, con diversos usos. Comunicarte solo desarrolla usos periféricos de TIC, lo cual es comprensible dado que es el manual más antiguo del grupo (2015). Curiosamente Mandioca, que es el más reciente (2020), también hace un uso básico de las TIC, a las que emplea a modo ejemplificador de lo teórico.

Edelvives, por su parte, presenta un uso formativo de la tecnología y otro, pedagógico interactivo. La plataforma, aunque está diseñada para trabajar en línea, con todas las posibilidades que esto supone, no explota este recurso. Santillana, de 2018 al igual que Edelvives, presenta un uso formativo de las TIC en el manual impreso y usos formativos y formativos-pedagógicos interactivos en la plataforma, manifestándose, de este modo, como el libro de texto más innovador de este corpus. Exceptuando los usos periféricos de las TIC, los usos formativos y pedagógicos interactivos sí desempeñan un rol en el proceso de aprendizaje, destinado a favorecer las comprensiones de los estudiantes.

La inclusión de TIC acontece, en todas las propuestas, durante el desarrollo y el cierre, como actividad de clausura o síntesis de esos momentos de la enseñanza.

- **Grupo 2. Cuarto año. El héroe gauchesco/la biografía y la autobiografía**

Las propuestas seleccionadas siguen los lineamientos estructurales de todo proceso de enseñanza: inicio, desarrollo, cierre y no hay al comienzo de ninguna, presentación previa de los temas que se abordarán. Los ejes nucleares del currículo de cuarto año apuntan a experimentar, sentir la literatura en tanto obra artística, por ello, se incluyen textos ficcionales variados que se relacionan con algunas imágenes de gran plasticidad, películas, videos y canciones, lo que no significa que, necesariamente, se produzca una experiencia estética. El elemento icónico generalmente apoya al texto, reitera lo dicho.

Aunque se incorporan todas estas expresiones culturales que otorgan pintoresquismo, son propuestas con mayor presencia de lo escrito y mayor desarrollo conceptual, por lo tanto, suman a sus propias exposiciones (SM, Mandioca) textos de académicos que formulan conocimiento respecto de los temas en cuestión, Ludmer, para la literatura gauchesca, por ejemplo. Estas inclusiones devienen en propuestas más complejas, donde se torna necesaria la mediación docente para acompañar los apartados teóricos. En este sentido, la “no” inclusión de apartados teóricos sumado al hecho de que la temática tratada es más reciente en la historia literaria, la unidad didáctica de Comunicarte se erige como la más sencilla y asequible para el público adolescente.

Comunicarte continúa el mismo estilo que la propuesta paralela del corpus anterior para dirigirse a su destinatario: lo nombra en primera persona del plural, incluyéndose e invitando al trabajo conjunto con los estudiantes (“Leamos algunas reflexiones...”, p. 118); Mandioca, se expresa en los mismos términos que los destinatarios al nombrarlo como “vos”, lo que, además, lo singulariza dentro del conjunto. O como “ustedes”, cuando la actividad amerita el trabajo grupal. SM, por su parte, presenta un narrador que alterna los pronombres vos/ustedes según el tipo de actividad (individual/grupal). En todos los casos, se entabla un diálogo, aunque, como ya se ha señalado, queda circunscripto al momento de responder algún tipo de consigna.

Todas las propuestas se preocupan por presentar variedad de voces de la literatura al alternar escritores de diferentes épocas que sean representantes de los géneros que se abordan (gauchesca/biografía/autobiografía), aunque, en algunos casos, los textos que se seleccionan resultan de difícil comprensión para los alumnos. Insistir en incluir a Borges, en cuarto año, es un ejemplo de ello.

Con respecto a las TIC, se incluyen dos recursos por propuesta en SM y Comunicarte y solo uno, en Mandioca. De manera equitativa se presentan usos periféricos y formativos: los primeros, por lo general, remiten a los alumnos a páginas donde únicamente deben buscar información y, luego, emplearla en actividades poco significativas; los segundos, apuntan a desarrollar procesos cognitivos que obligan a los estudiantes a focalizar detenidamente el contenido del recurso y elaborar un juicio crítico posterior, lo que constituyen estrategias para el aprendizaje. Por esta razón, son usos formativos de TIC.

Se detecta, asimismo, solo un uso pedagógico interactivo, que se ubica en la propuesta del manual *Comunicarte*. Esta actividad (“La banda de los *Booktubers*”) puede considerarse, además, una experiencia estética, dado que, propone un proyecto multidesafío (oral, escrito, digital) que convoca a los alumnos a construir un nuevo objeto cultural al cual deben impregnar con su impronta personal. Esto involucra sus sentidos.

Al igual que en el corpus de tercer año, aquí los recursos TIC se insertan a lo largo del desarrollo y en el cierre de las propuestas.

Llama la atención el hecho de que siendo los destinatarios alumnos del Ciclo Orientado, por lo tanto, más grandes e independientes, con mayores probabilidades de acceder a dispositivos electrónicos más elaborados y, además, contar con mejor manejo de las nuevas tecnologías, no se proponga mayor experimentación con las TIC también. Queda exceptuado de esta generalización el manual de la editorial SM, que es de 2012. *Mandioca* y *Comunicarte*, son de 2017 y 2018, respectivamente.

6. CONCLUSIONES

Quienes nos desempeñamos en la docencia reconocemos la importancia de contar con materiales didácticos que colaboren en la organización de la planificación diaria. Clases en numerosas escuelas durante una misma jornada laboral, multiplicidad de cursos en los cuales desarrollar diferentes temas, distintas exigencias en cada institución y en cada nivel del sistema educativo, entre otras, hacen a la cartografía de la cotidianidad de los trabajadores de la educación. A estas exigencias debemos sumar la importancia de la actualización permanente en el campo disciplinar, como así también, en aspectos relativos al manejo pertinente de herramientas tecnológicas que ayuden en la formación de los estudiantes como ciudadanos digitales. En este sentido, la contribución de materiales didácticos, como los manuales escolares, se torna una ventaja significativa en la mediación didáctica, sin embargo, algunas de sus propuestas han quedado perimidas en relación con los aportes de las tecnologías de la información y de la comunicación a la educación. Las editoriales hoy apuestan a la incorporación de TIC en sus manuales, aunque no siempre implican estas iniciativas una genuina interpretación del empleo de las nuevas tecnologías como estrategia de conocimiento, ni favorecen en los estudiantes el desarrollo de destrezas ligadas a su empleo, como el trabajo con diversos formatos (textuales, sonoros, gráficos), la interactividad, la creación de contenidos o el trabajo colaborativo.

Al respecto, los interrogantes desde los que partimos fueron: ¿qué características asume en la mediación pedagógica la incorporación de TIC dentro de las propuestas de enseñanza de literatura del corpus?, ¿se las incluye con un sentido didáctico, es decir, para favorecer aprendizajes significativos?, ¿están integradas a la propuesta de enseñanza o se muestran apartadas, disociadas del conjunto?, ¿contemplan las propuestas las posibilidades de interactividad, de participación en contextos multimediales, de trabajo en colaboración que brindan las nuevas tecnologías?, ¿cómo valorar pedagógicamente los usos que se hacen de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación?

Para darles respuestas, nos propusimos analizar propuestas de enseñanza de literatura en un corpus de manuales escolares de la disciplina, con el objetivo de abordar, específicamente, las características que adopta la mediación pedagógica con TIC. Pretendimos, además, elaborar un instrumento práctico para la valoración pedagógica de TIC en materiales didácticos, que pudiera ser de utilidad a otros docentes.

Nuestro recorrido en la investigación comenzó con la construcción de un corpus de trabajo, elaborado sobre la base de los resultados de una encuesta que llevamos a cabo en librerías especializadas en la venta de libros de texto. Esta reveló cuáles eran los más solicitados en nuestra disciplina para tercer año del Ciclo Básico y para cuarto, del Ciclo Orientado del Nivel Medio, cursos donde se concentra nuestra carga horaria.

A partir de allí, realizamos la búsqueda de antecedentes. El estado de la cuestión evidenció, por un lado, la incidencia de las nuevas tecnologías en la actual sociedad del conocimiento las cuales potencian nuevos modos de aprender (Beech, 2007; Dussel, 2010); por otro, puso de manifiesto cómo, progresivamente, las TIC se abrieron paso dentro de los manuales escolares. Al respecto, el interés que despierta el estudio de estos materiales didácticos ha demostrado que las modificaciones que efectuaron sus propuestas tras la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación impactan de maneras diversas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que los criterios para su valoración no están definidos, dado que es un campo de estudios en constante construcción (Carbone, 2016; Tramallino y Turre, 2013; Álvarez y González, 2014, Escolano Benito, 2012). Estas imprecisiones habilitaron un espacio para hacer nuestro aporte.

Dado que la investigación plantea un doble objeto de estudio, literatura y TIC, en el marco teórico abordamos, en relación al primer término la historia de la enseñanza de la disciplina en nuestro país (Bombini, G. 2001, 2007; Sardi, V. 2007; Frugoni, 2006), los principios de la perspectiva sociocultural en literatura (Petit, 2004, 2009; Privat, 2001; Bombini, 2006) y. Esto nos proporcionó un acercamiento a los modos en que hoy se concibe la literatura y su didáctica, la cual está ligada, además, de manera ineludible, al desarrollo de las prácticas del lenguaje

(Cassany, 2010). La lectura crítica de esta bibliografía, nos permitió contar con fundamentos para poder analizar los manuales escolares desde lo disciplinar, puntualmente.

En relación a la articulación literatura - TIC realizamos un itinerario por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Diseños Curriculares Jurisdiccionales y documentos paralelos o paracurriculares provistos por nuestra política educativa provincial. Si bien en estos últimos, se exponen indicaciones teóricas y prácticas que brindan orientaciones a los docentes respecto de cómo abordar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, advertimos, no obstante, que aunque la producción de estos documentos paracurriculares es prolífica, su incidencia en las aulas es restringida.

Para aprehender la especificidad de los manuales escolares en tanto género particular con características propias, recurrimos a la lectura de especialistas (Choppin, 2000, 2008; Escolano Benito, 1996, 2009, 2012; Carbone, 2001, 2003, 2004; Kauffman, 2015; Giménez y otros, 2018; Giménez, 2019, Herrera de Bett y otros, 2004), y a los principios de la mediación pedagógica en materiales didácticos propuestos por Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez (1993), para luego centrarnos en la especificidad del manual de lengua y literatura (Barthes, 1987; Bombini, 2005).

Para dar cierre al marco teórico, abordamos los fundamentos de la pedagogía digital interactiva (Aparici, 2017) como modalidad pedagógica que, actualmente, se abre paso en el campo de la didáctica como aporte desde las ciencias de la comunicación.

El cruce de todas estas líneas investigativas junto a la lectura del corpus permitió la elaboración de las categorías que posibilitaron el análisis de las propuestas de enseñanza de literatura con inclusión de TIC, las cuales se expusieron en el Capítulo 3, destinado al diseño metodológico. Los resultados de la investigación están comprendidos en el capítulo 4, donde se realiza la descripción de las propuestas del corpus, y en el 5, en el cual converge el trabajo empírico y teórico.

Las preguntas que dieron origen a la tesis fueron respondiéndose paralelamente al desarrollo de la investigación y han permitido algunas conclusiones:

- De la inclusión de TIC en los manuales escolares

Los propósitos de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación Provincial (2010) acerca de desarrollar destrezas para integrar críticamente las TIC se reflejan débilmente en las prescripciones presentes en NAP y DCJ. De este modo, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los manuales escolares es limitada. En los libros de texto abordados, hayan sido publicados en 2012 o en 2020, se advierte un promedio de dos inclusiones por propuesta de enseñanza.

Las incipientes incorporaciones dentro de los manuales más antiguos consisten, en general, en links ubicados al interior del desarrollo de los contenidos o como parte de actividades cuyo objetivo es, fundamentalmente, ampliar las búsquedas de información de los estudiantes, redireccionándolos a páginas específicas que alojan contenidos del área, por ejemplo, la <https://www.aal.edu.ar/> (Academia Argentina de Letras) lo cual es pertinente, aunque acota las posibilidades que ofrece la literatura de conectar con otras redes de sentido.

Estos links fueron mutando progresivamente hasta aparecer como códigos QR, tal como se advierte ya en la edición de 2015 de Comunicarte. En la actualidad, los hipervínculos que aparecen en estas propuestas (enlaces y enlaces con formato QR) conexionan a los alumnos no solo con páginas web relativas a la disciplina -como blogs de escritores-, sino con una multiplicidad de contenidos multimediales como audios, videos o textos que posibilitan ahondar en los temas, enriquecer miradas, sumergirse en otras maneras de analizar y comprender los contenidos, conformando en ocasiones hipertextos, pero con escaso margen para la intervención de los estudiantes en otros espacios que no sean los de la escritura en contextos tradicionales. Los manuales, en este sentido, ubican a sus destinatarios en un rol de espectadores: estos pueden apreciar el material compartido por los hipervínculos, aunque no producir otro tipo de contenidos, a partir de esta interacción, en los que involucren sus habilidades digitales, olvidando que la mayoría de los estudiantes cuenta con dispositivos que lo facilitarían y destrezas en los entornos tecnológicos.

Solo una de las editoriales -de cinco- y a través de su plataforma (Santillana), no del manual impreso, comparte y propone trabajar numerosos recursos (nubes de palabras, procesadores de texto *on line*, afiches digitales, infografías, murales colaborativos, editores de video, historietas en formato digital, entre otros) para que los estudiantes sinteticen información, la relacionen y socialicen, elaboren sus propios contenidos, y aprendan a organizarse colaborativamente. Esto da cuenta de que se concibe la inclusión de estas “herramientas cognitivas” y todos sus beneficios, dentro de un espacio afín -la plataforma-; el material didáctico tradicional no parece ser cobijo adecuado o suficiente para albergarlas.

Cabe aclarar que en el conjunto de las propuestas es recurrente que el elemento TIC aparezca en los momentos destinados a la práctica, durante el desarrollo y cierre del capítulo/módulo/unidad/secuencia, a modo de ejercitación a través de la cual se chequea o refuerza lo expuesto hasta el momento, pero no se le concede una participación central en los procesos educativos.

- De la mediación pedagógica con TIC

Dado que el propósito de esta investigación fue reconocer las características que adopta la mediación pedagógica con las TIC en el corpus, se diseñó una clasificación que permitiera registrar -y caracterizar- sus usos. Fue, de este modo, el marco teórico junto a la lectura de las propuestas lo que nos permitió establecer tres categorías de usos de TIC: periférico, formativo y digital interactivo.

Pese a que nuestra primera impresión al tomar contacto con los manuales fue pensar que la mayoría haría un uso sencillo, simplificado de las TIC, nos sorprendió el hecho de que, en realidad, estuviera equiparado a los usos formativos. Relevamos seis casos en los manuales y uno en la plataforma Mandioca. Al respecto, el empleo periférico de TIC, es decir, su uso más sencillo es aquel que potencia procesos cognitivos básicos: recordar, observar, ordenar, identificar o hasta distinguir. Estos usos aparecen ligados en las propuestas a la búsqueda de información que no

desemboca en acciones didácticas posteriores significativas (p. ej. Comunicarte: QR de tráilers; Mandioca: canción/cortometraje) o en la resolución de actividades que no demandan procesos cognitivos demasiado elaborados (p. ej. Mandioca: video de Les Luthiers). En todos los casos se trata de usos destinados a ilustrar, ejemplificar o replicar lo ya textualizado en la propuesta, que aportan acotadamente en las comprensiones de los alumnos. Esto no significa que se los pueda considerar como “usos no didácticos”, pues, aunque no se explote todo el potencial de los recursos, favorecen algunos procesos de aprendizaje, por simples que sean.

Con respecto a los usos formativos de TIC, hemos registrado siete casos en total de los cuales cinco se encuentran en los manuales impresos y dos en la plataforma de Santillana (Audiorresúmenes y Autoevaluaciones). Este uso considera al recurso como un “aliado pedagógico” (Orientaciones curriculares y TIC, 2018) que, si bien no sitúa a los estudiantes en contextos de producción multimedial y/o interactiva de participación, les demanda el desarrollo de procesos cognitivos más elaborados, como aquellos en los que debe hacer inferencias, describir, o comparar o acciones como argumentar, elaborar un juicio crítico o evaluar y hasta preguntarse por el propio aprendizaje (metacognición). Sobre esto último hemos consignado solo un ejemplo en la plataforma Santillana, dentro de las actividades que se desprenden de los “Proyectos interdisciplinarios”.

Los usos formativos dentro de las propuestas se corroboraron en actividades que trascienden el empleo del recurso en tanto “disparador” o “motivador” y proponen un trabajo posterior que apoya las comprensiones de los estudiantes. Las TIC, en estos casos, poseen un sentido pedagógico o didáctico en tanto favorecen el proceso de aprendizaje. Asimismo, se pueden distinguir usos formativos con diferentes complejidades: actividades como escuchar una canción y, a partir de allí, generar una opinión (p. ej. Comunicarte: consigna sobre “El cuarteto de Nos”) demanda un menor desarrollo intelectual que aquellas que permiten a los estudiantes el trabajo “multicapa” o “multinivel” que los remite a realizar investigaciones en diversas fuentes de información, que propicia el vínculo de los conocimientos previos con los nuevos, el trabajo

con la oralidad, la lectura y la escritura, el empleo de un procesador de texto, el atender a las reglas de redacción, entre otras. (p. ej. Santillana: consigna “Leyendas urbanas”, elaborar una entrevista).

Por último, se registraron con menor frecuencia los usos pedagógicos digitales interactivos de las TIC: solo dos casos (Edelvives: actividad guion radial/Comunicarte: actividad “La banda de los Booktubers”) de los cuales uno es “moderado”, ya que no presenta una de las condiciones fundamentales: la instancia socializadora en otros espacios (Edelvives: elaboración del guion radial). Fuera de esto, pudimos apreciar que son empleos de TIC que, por un lado, involucran todos los procesos mentales ya mencionados y, por otro, suponen el uso de varios recursos tecnológicos, no solo uno, y que, además, las actividades que los reúne movilizan múltiples destrezas: desde las que tienen que ver con lo disciplinar a aquellas que favorecen la exploración de nuevos recursos y nuevas fuentes de información. Del mismo modo, este uso de TIC ubica a los alumnos en un rol activo en la construcción del conocimiento y les permite vincularlo con otros saberes adquiridos previamente, favorece el trabajo colaborativo, les da la posibilidad de organizarse y planificar sus acciones, atiende a sus intereses relacionándose con la realidad y, fundamentalmente, les permite trabajar en contextos interactivos e hipermediales en contacto con otros usuarios.

- De la mediación pedagógica - disciplinar

Dado que un manual es también un material con el que se trabaja “a la distancia”, el diálogo didáctico es clave e involucra los aspectos fundamentales de la mediación pedagógica.

En este punto, observamos que todas las propuestas relevadas siguen los lineamientos didácticos fundamentales: presentación; desarrollo: actividades; cierre/evaluación o integración: actividades. En ninguna se exponen los objetivos de esa unidad/secuencia/módulo/capítulo, ni se presenta un punteo del contenido general, con excepción de un caso, el manual de la editorial

Mandioca para tercer año. La “presentación” en todos los manuales consiste en nominar al capítulo/módulo/secuencia/unidad y abrirlo con algún elemento motivador, como una viñeta, un epígrafe o una imagen; luego comienza una explicación teórica.

Aunque para un docente esto resulte trivial, dado que posee formación pedagógica y disciplinar que lo ubica en el qué enseñar, el cómo y el por qué, para el alumno que está iniciando un proceso de aprendizaje, la incorporación de estos componentes en una secuencia didáctica se torna indispensable. No solo porque no posee el grado de organización de su profesor, sino porque además, de un manual, por lo general, se consultan algunos capítulos, no todos ni de modo secuencial. De igual manera, durante una misma jornada los estudiantes deben hacer uso de otros materiales didácticos pertenecientes a otras asignaturas. La abundancia de contenidos diversos y su fragmentariedad es una constante en el Nivel Medio, por lo que contar con materiales didácticos que les permita ubicarse y contextualizar el tema es una estrategia pedagógica ineludible que las editoriales deberían revisar.

Por otra parte, las orientaciones para que el destinatario pueda guiarse en el proceso de aprendizaje deben ser claras, sencillo el lenguaje y la comunicación fluida; en este punto, hemos consignado que el estilo, en general, no es rebuscado y que los modos en que el narrador se dirige a su público varían entre la formalidad del “ustedes” a la informalidad del “vos”, hasta proponer una instancia en la que ambos -narrador y destinatarios- están incluidos en un “nosotros” que incita aún más al trabajo conjunto y otorga una sensación de acompañamiento permanente. En todos los casos la enunciación pedagógica predispone momentos de diálogo que orientan el proceso de aprendizaje.

Llama también la atención la diferencia en la calidad de las propuestas. Dentro del corpus de tercer año, Comunicarte, además de contar con una disposición que dificulta el seguimiento lógico del contenido, presenta exposiciones teóricas de un notorio menor desarrollo que las restantes, aunque ofrece lecturas de textos literarios más actualizadas, al igual que Santillana. Edelvives y Mandioca, por su parte, proponen lecturas clásicas, presentes en manuales desde 1970, pero el material teórico es reciente, claro y de excelente nivel académico. En el corpus de

cuarto, nuevamente la propuesta de Comunicarte, aunque novedosa, expone el mínimo de contenido expositivo y lectura ficcional actualizada. Mandioca y SM, introducen textos de teóricos reconocidos, que otorgan solidez a sus propuestas, sin embargo, revisten cierta complejidad al igual que algunos de los textos ficcionales con los que se ejemplifica. En este punto, se advierte un problema de transposición didáctica.

Continuando con los contenidos, hemos señalado que NAP y DCJ priorizan para tercer año la lectura de textos literarios variados y las prácticas del lenguaje; para cuarto, los encuentros con la literatura como experiencia estética, sin embargo, no se advierte que estas prescripciones se materialicen en profundidad en el corpus. Las prácticas de oralidad, lectura y escritura están presentes como actividades que se desgajan obligada y naturalmente de las lecturas, pero no con el fin primero con el que se enuncian en los documentos curriculares. Tampoco hay claridad en torno a lo que se concibe como “experimentar estéticamente la literatura”. Esto supone que los alumnos deben vivenciarla, hacerla suya y recrearla, recorrerla con los sentidos, por ello, colabora el recurrir a otras expresiones artísticas, pues la literatura es, en esencia, visual; no obstante, lo que se propone como “experiencia estética” dentro de las propuestas, se trata de interpretaciones personales de otros artistas con respecto al tema en cuestión, como el caso de los cuadros de Ricardo Carpani (manual SM) y Florencio Molina Campos (manual de editorial Mandioca). No se sugiere a los estudiantes reinterpretar los textos (literarios, artísticos, arte digital) e imprimirles su mirada, haciendo su propia lectura situada en diálogo con los contextos de producción de las obras.

En este punto, se torna necesario revisar, entonces, la inclusión de estos ejes prioritarios del currículo de tercer año y de cuarto y actualizar las propuestas de enseñanza, para que los alumnos, a partir de prácticas del lenguaje situadas en diferentes contextos de actuación, adquieran progresivamente los códigos lingüísticos compartidos por la comunidad sociocultural de la que son parte integrante, y para que el disfrute de la literatura sea una experiencia enriquecida, genuina y no un repaso histórico de temas, autores y teorías.

En cuanto al tratamiento de la forma, hemos registrado propuestas con exceso de imágenes, colores, recuadros (Comunicarte) que interfieren y obligan al lector a realizar un trayecto de idas y vueltas permanentes en el recorrido de la lectura; otras, en las que la configuración estética va de la mano del contenido (Santillana, Edelvives) y otras, en las que hay predominio de lo textual al que el elemento gráfico lo apoya o hasta replica (Mandioca, SM).

Por último, dentro de las limitaciones que advertimos en esta tesis, creemos que sería recomendable expandir el corpus hacia todos los cursos que abarca la escolaridad media. Si bien se trabajó solo con dos cursos por las razones ya mencionadas, considerar la totalidad (Ciclo Básico y Ciclo Orientado) proveería un panorama completo de cómo se están empleando las TIC en los manuales escolares e incrementaría las categorías que permitieron distinguir los usos de las tecnologías de la información y de la comunicación en educación. Otra limitación tiene que ver con que el corpus está constituido, exclusivamente, por libros de texto “prepandemia”. Sus usuarios, docentes y alumnos, luego de esta experiencia mundial han cambiado radicalmente su relación con las nuevas tecnologías, por lo que sería aconsejable, a partir de este hecho considerar un antes y un después en la producción de materiales didácticos para consignar y analizar eventuales cambios.

7. Bibliografía y webgrafía general

- Alvarez, G. y González, A. (2014). “Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de lengua y literatura”. (Artículo de investigación académica, científica y tecnológica) *Revista Q*, 8 (16), 23, enero - junio. <https://www.researchgate.net/publication/329828174> Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Aparici, R. y García Marín, D. (2017). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Gedisa.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Barbero, J. M. (1991) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gili.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Beech, J. (2007) “Cambio social y educación: algunas reflexiones acerca del rol de la Escuela en la actualidad”, en Gvirtz, S. y Podestá, M. *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Granica, pp. 159 - 180.

- Bombini, Gustavo. (2007). “La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica”. En *Educación y lenguajes*. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 3 / número 6. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 73 a 78 de la edición en papel. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/10_bombini_st.pdf
- Bombini, G., Vallejos, O., Zimmerman, L., Falchini, A., Mónaco, F., Riestra, D., Palachi, C., Gerbaudo, A., Molinas, I., Prósperi, G. (2006) *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Ediciones UNL.
- Bombini, G. (2005) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Libros del Quirquincho. 1989. Edición revisada en Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2001). “La literatura en la escuela”, en Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso/Manantial. pp. 53 - 74.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Carbone, G. 2017. “Libros de texto en la era de la información. Una interpretación de su reconocimiento y de sus apropiaciones”. En *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*. Memorias de la Conferencia Regional para América Latina de la *International Assotiation for research on textbooks and educational media*. Universidad Tecnológica de Pereira. <http://www.utp.edu.co/facultades/educacion/iartem-colombia-2016>.
- Carbone, G. (2016). “Textos mediáticos en los manuales escolares. De las transposiciones escolarizadas a la legitimación como contenidos curriculares”. Dossier n° 26. Miradas

sobre Educación, Comunicación y TIC's. Revista *Espacios en Blanco*. NEES- UNCPBA. Junio 2016. Publicación impresa y digital. <http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/>

Carbone, G. (2015). *Libros de texto en una sociedad mediatizada: transformaciones, permanencias e hibridaciones*. Tomo 2 (Libro digital). Santiago Arcos (en prensa).

Carbone, G. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Miño y Dávila.

Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Fondo de Cultura Económica.

Carbone, G. (dir.) (2001). *El libro de texto en la escuela*. Textos y lecturas. Miño y Dávila.

Carbone G. y Rodríguez L. M. (1997) *El libro de texto en la escuela. El texto y los actores sociales de la Educación*. Luján: Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.

Cassany, D. (2010). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Ministerio de Educación, gobierno de España. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf

Celman, S. (1998) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en de Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Choppin, A. (2000). “Los manuales escolares, de ayer a hoy: el ejemplo de Francia”. Revista *Historia de la Educación*, 19, pp. 13 - 37. Ediciones Universidad de Salamanca.

Choppin, A. (2008). “El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica”, en *Areté* (2018). Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. 4 (7), 147 – 192.

Cobo Romani, C. (2008) “Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica: reflexiones prospectivas”. (Ponencia). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de México.

http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio3/ponencias/ponencia33.pdf

Coll, C., Mauri Majós, M. T., Onrubia Goñi, J. (2008) “Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural”. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-18. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15510101.pdf>

Coll, C. y otros. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.

De Puelles Benítez, M. (2000) “Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento”, en *Revista Historia de la Educación* 19, 5- 11.

<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10789>

Díaz Barriga Arceo, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc.Graw-Hill. Interamericana.

Diccionario de la Lengua Española. Actualización 2020. Versión on line: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

Escolano Benito, A. (2012). “El manual como texto”. *Revista Pro-Posições*, Campinas: Unicamp, v. 23, n. 3 (69), p. 33-50. <http://www.scielo.br/pp/v23n3/03.pdf>

- Escolano Benito, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes”, en *Tendencias pedagógicas* n° 14, 169-180.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1911>
- Escolano Benito, A. (1996). Introducción. En Escolano Benito, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 13-18). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Giménez, Gustavo (2019) “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas”, en *Educación, Formación e Investigación*, Vol. 5, n° 8.
- Giménez, G., Subtil, C y Stancato, C. (2018). “Didáctica de la Lengua y formación de lectores y escritores. Viejas y nuevas preguntas”, en *Cuadernos de Educación*, Año XVI, N° 16. Editorial de la UNC.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5° Edición. McGraw Hill.
- Herrera de Bett, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004) “Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos”. En Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.) *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Editorial Brujas.
- Jenkins, H. (2006) *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. White Paper. MacArthur Foundation.
http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.

- Kaufmann, C. (2015). “Manualística Escolar en Argentina (2003-2013)”. En *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (1), pp. 69-95. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.005>
- Levy, P. (2007). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Editorial Anthropos.
- Litwin, E. (Comp.) (2005) “La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo” (Cap. 1), en *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Marín, M. (1999) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Parcerisa Aran, A. (1998) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó.
- Petit, M. (2004). “Compartir lecturas, conjugar culturas...” *Compartiendo lecturas, palabras y sentimientos*. (Blog)
- <https://lecturadialogica.blogspot.com/2017/05/compartir-lecturas-conjugar-culturas.html>
- Petit, M. (2017) “Transfigurar el horror en belleza”, en *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. (2018) Secretaría de Cultura de México.
- Prieto Castillo, D. (2015) *Elogio de la pedagogía universitaria*. Edición digital Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/7651>
- Prieto Castillo, D. y Giménez Pérez, F. (1993) *La mediación pedagógica*. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo, Universidad de San Carlos de Guatemala.

- Privat, Jean-Marie. (2001) “Socio-lógicas de las didácticas de la lectura” en Lulú Coquette. Revista de *Didáctica de la lengua y la literatura*. El hacedor. Año 1, Nro 1, septiembre.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, disponible en http://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf?ln=frversion=1
- Sabulsky, G. (2020). “Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión”. Revista Científica *EFI* · DGES Volumen 6 · N° 10. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18582>
- Sardi, V. (2007). “Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía”. *Anales de la educación común*, 3(6), 79-84. Disponible en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/11_sardi.pdf
- Stake, R. (2007) *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata.
- Tramallino, Carolina y Marisa Turre (2013) “Evidencias de un nuevo concepto de lectura en los libros de texto. ¿Cómo compiten las editoriales con las nuevas tecnologías?”. En “VII Congreso Internacional Cátedra Unesco: lectura y escritura para el mejoramiento y la equidad de la educación en América Latina”, Córdoba, Argentina.
- UNICEF Argentina. (2006) “Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía”. <https://www.comminit.com/la/content/desarrollo-de-capacidades-para-el-ejercicio-de-la-ciudadan%C3%ADa>
- Vasilachis de Gialdino I. (1992). *Métodos Cualitativos I*. Centro Editor de América Latina.

- **Corpus**

Delgado, M., Daveloza, V., Delicia, D., González Brizuela, F. y Martínez Costa, M.. *Aprendamos Lengua y Literatura 3* (2015). Córdoba, Comunicarte.

Agazzi, T., Franco, E., Sólino, L., Tavella, G., Vila, E., Klappenbach, P., Stegmayer, M., Carranza, F. y Rovatti, D. *Lengua y Literatura Convergente III. Prácticas del lenguaje* (2018). Buenos Aires, Edelvives.

Fernández, B., Hermo, M., Kaufman, G., Lombardo, V., Ronzoni, F., Slutsky, L., Valdetaro, T. y Cambiasso, C. *Lengua y Literatura III. Prácticas del lenguaje* (2018). Buenos Aires, Santillana.

Salzman, M., Toscano y García, G., Vidal, M. y Amaré, M., *Lengua y Literatura 3. Prácticas del Lenguaje 2°/3°* (2020). Serie Llaves Más. Buenos Aires, Mandioca.

Calcagno, M., Cabral, A., Silva, A. y Pérez, L. *Literatura . Palabras míticas, épicas y trágicas. 4. Serie Conecta 2.0* (2012). Buenos Aires, Ediciones SM.

Sampayo, R., Agazzi, T., Amaré, M., Franchi, F., Indart, I., Jensen, M., Raia, M., Rodríguez, L., Vidal, M. y Vila, E. *Literatura IV. Voces míticas, épicas y trágicas. Serie Llaves* (2017). Buenos Aires, Estación Mandioca.

Delgado, M., Delicia, D., González Brizuela, F. y Voloj, D. *Literatura 4. Escuela Secundaria. La aventura del lector* (2018). Córdoba, Comunicarte.

- **Documentos curriculares y paracurriculares**
- **Documentos curriculares nacionales**

Argentina. (2006). Ley Nacional de Educación N° 26.206. [Disponible](#).

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2006 - 2011). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua, Ciclo Básico. [Disponible](#).

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2004 - 2012). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua y Literatura, Ciclo Orientado. [Disponible](#).

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2017). Competencias de Educación Digital https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias_de_educacion_digital_1.pdf

- **Documentos curriculares provinciales**

Gobierno de la provincia de Córdoba (2010) Ley Provincial de Educación N° 9870. [Disponible](#).

Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Diseño Curricular: Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011- 2020). Tomo 2. [Disponible](#).

Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación, (2011). Diseño Curricular: Ciclo Orientado de la Educación Secundaria [Disponible](#).

Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación, (2016). Documentos transversales. [Acceder](#).

Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación, (2018). Orientaciones curriculares y TIC. [Disponible](#).

