

Los libros de Lengua y Literatura para “nativos digitales”: ¿qué y cómo enseñan los libros de texto actuales?

Introducción

Las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se nos imponen en nuestra vida cotidiana y nos posibilitan novedosos modos de comunicar. Se generan, por lo tanto, nuevas formas de vincularse con la lengua escrita. El uso de elementos audiovisuales y una disposición no lineal de la información son posibles simplemente con la creación de una presentación de *PowerPoint* o un *Blog*.

Dada esta proliferación de textos multimodales y digitales, cabe preguntarse si esto afecta de algún modo las prácticas escolares cotidianas. Sabemos que las TIC cuentan con una presencia significativa en las aulas de la escuela secundaria: usar el teclado, escribir con un procesador de palabras, buscar información en bases de datos o leer un documento hipertexto requieren diferentes y nuevas habilidades, distintas a las utilizadas por estudiantes instruidos en el marco del concepto tradicional de la lengua escrita o en actividades similares como la escritura a mano, buscar información en catálogos o leer textos lineales (Reinking, 1994).

Partiendo de la idea de que el libro de texto es un material cuya relevancia en la escuela media es innegable, el objetivo del siguiente trabajo es analizar el modo en el que distintos manuales que actualmente se utilizan en las aulas de la Provincia de Buenos Aires intentan que los alumnos se vinculen con los textos multimodales y los entornos digitales. Pretendemos analizar el perfil de los lectores que cada propuesta construye y la relación que suponen con la apropiación del conocimiento disciplinar.

Más específicamente, analizaremos cuatro propuestas editoriales para el espacio curricular Prácticas del Lenguaje durante el ciclo básico de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires: la serie *Entre Letras* de Santillana, *Activados* de Puerto de Palos, *Huellas* de la editorial Estrada y *Llaves* de editorial Mandioca. Todos los libros fueron publicados entre 2013 y 2016.

Los lectores y sus modos de vincularse con la multimodalidad

Todos los libros de texto analizados presentan a los alumnos una interfaz multimodal: cuentan con imágenes que ilustran los textos literarios, fotos en los márgenes de los textos teóricos, varían sus colores y tipografías según el apartado del libro en el que nos encontremos. Podemos mencionar otros ejemplos en la propuesta de Santillana, que presenta íconos con distintos significados (actividad para realizar de manera grupal, actividades para analizar e intercambiar puntos de vista sobre la lectura, información teórica). Asimismo, en la propuesta de Mandioca, cada capítulo destinado al bloque “Ámbito de la literatura” inicia con una viñeta humorística sobre el tema de la unidad.

Todos estos recursos suponen que la transmisión del saber se da no sólo a partir del código lingüístico sino que, en cambio, el conocimiento se representa a partir de modos diversos como fotos, ilustraciones y cuadros sinópticos.

Cabe preguntarse, si efectivamente estos textos multimodales proponen el trabajo activo de los lectores con todos los lenguajes, verbales y no verbales, que componen al libro.

Todos los libros analizados cuentan con una gran cantidad de imágenes en casi todas sus páginas. Las obras literarias que presentan, por ejemplo, siempre están acompañadas de ilustraciones. Sin embargo, en ninguno de los libros de texto estas ilustraciones, con mayor o menos predominancia en la hoja, son acompañadas de consignas que motiven su análisis y su vinculación al texto: parecieran tener un mero carácter ilustrativo o, en el mejor de los casos, documental.

De todas formas, en ciertos casos, las imágenes y otros discursos artísticos toman una jerarquía mayor, y aparecen en apartados que invitan a trabajar exclusivamente con ellas. Esto sucede, por ejemplo, en la sección “Artes combinadas” de la serie *Huellas*, que aparece al final de cada sección del primer bloque del libro (“Literatura en práctica”). Allí se presentan una serie de obras de arte, afiches de películas, esculturas u otras formas del arte ocupando la mayor parte de la página, cada una con un epígrafe. Esta sección no cuenta con consignas.

Otro ejemplo es la sección “InformArte” de Mandioca, que se divide siempre en tres partes: “Informar con música”, “Informar con plástica”, “Informar con cine”. Cada parte propone el abordaje de una canción, una pintura y una película respectivamente, y presenta un código QR que permite que los lectores accedan a videos de *YouTube* vinculados a la obra abordada.

Dudamos, de todos modos, de que estos apartados supongan efectivamente un trabajo activo y crítico del lector, ya que no cuentan con actividades que promuevan el análisis de las imágenes: “Artes combinadas” no tiene actividades e “Informarte” realiza preguntas al lector vinculadas a su percepción subjetiva, preguntas que no se relacionan con el contenido disciplinar del capítulo: “¿Qué sensación te despierta esta canción?”, “¿Qué opinan sobre esta pintura?”, “¿Suelen sacar fotos?”.

¿No suponen, entonces, este tipo de propuestas, sumadas a las imágenes del libro de carácter meramente ilustrativo de los textos, que los textos no verbales pertenecen al campo de lo “no enseñable”, de aquello que sólo puede entenderse desde la percepción subjetiva, que sólo puede “sentirse” o “intuirse”? Tengamos en cuenta, además, que el lugar de las mencionadas actividades no es preponderante dentro de los libros de texto: son actividades que aparecen al final, una vez que los contenidos teóricos, en textos verbales de tipo expositivo, ya fueron desarrollados.

En una ocasión, sin embargo, la propuesta con las imágenes es más rica, y efectivamente supone un lector activo, capaz de producir textos de lenguajes diversos y no sólo interpretarlos. Se trata de la sección “La imagen y las palabras” de la serie *Huellas*, que propone analizar una imagen que tiene carácter central en la página. Se pretende además que los alumnos accedan a contenidos en *YouTube*, *Google Books*, y otros sitios *web* de carácter multimodal (presentan textos lingüísticos, imágenes, videos y/o canciones) y, finalmente, encontramos una consigna de escritura de invención que vincula la imagen y el contenido *web*.

Lamentablemente, este tipo de propuestas aparecen sólo en un libro de texto, y contienen sólo un apartado de una carilla, mientras que, por ejemplo, la información teórica ocupa al menos 6 carillas. Nuevamente, la consigna de escritura pareciera ser un “extra”, algo “lúdico” (suponiendo lo lúdico, además, como opuesto a las formas “reales” de enseñanza- aprendizaje), que, solo puede abordarse una vez que los contenidos teóricos fueron trabajados.

Lectura lineal vs. Hipertextos

Todos los libros proponen una lectura no lineal de sus contenidos: a lo largo de los textos teóricos encontramos información extra en sus márgenes, las páginas de los

manuales nos remiten a otras páginas del mismo manual para saber más sobre un tema o para vincular ese saber con otros saberes relacionados.

Esta manera no lineal de leer supone que los libros de texto funcionen como hipertextos: se está pensando, quizá, en un lector que frecuenta páginas *web* y utiliza hipervínculos. En este sentido, los libros de texto parecieran proponer una lectura hipertextual, con palabras clave resaltadas que promueven una lectura fragmentaria en la que cada lector “busca lo que necesita”, con colores y tipografías que diferencian apartados del libro para que la localización de lo buscado sea rápida y sencilla.

Sin embargo, nos parece importante poner en cuestión si esta “imitación” de los entornos digitales es funcional en un libro. Como refiere Martín (2013), reseñando las ideas de Chartier, en la cita de ante la lógica de “cercanía temática, de palabras claves, de tópicos” que supone la lectura en entornos digitales, “una continuidad física como la del libro ya no importa” (p. 1). Es decir, “las unidades textuales no son consideradas en su identidad, sino como un banco de datos que se puede organizar, recomponer, asociar” (p. 3). ¿Pueden imitarse estas cualidades, propias de los entornos digitales, en un soporte tradicional como pretenden los manuales? ¿Las “idas y vueltas” entre páginas de distintas partes del libro son tan efectivas como los hipervínculos que conectan páginas con sólo un *click*?

Consideramos que la revolución digital no sólo propone nuevos soportes de lo escrito, sino que además supone modos de lectura novedosos y revolucionarios, con lógicas muy distintas a las de un libro tradicional. El uso de hipervínculos en un manual deja en claro la incompatibilidad de los modos del soporte digital en el soporte libro.

Los alumnos como productores *on line*

En la propuesta de Santillana se brindan algunas consignas en las que se piensa a los alumnos como productores de textos. Esto sucede, más específicamente, en los apartados denominados “Leer para escribir” y “escribir para hablar”, en los que se presenta un texto modelo, actividades de comprensión y una actividad final de producción. Estas consignas, sin embargo, aparecen al final del libro y distanciadas del proceso de evaluación. Además, no tienen en cuenta soportes y formatos diversos: en todos los casos se trata de consignas de escritura de textos que serán escritos en la carpeta y leídos posteriormente, o expuestos oralmente, en el caso del apartado “Escribir para hablar”.

En los libros de la serie *Activados* encontramos un apartado denominado “Escritura Activa”, y, aunque esto no está sistematizado, varias propuestas pretenden que los alumnos realicen textos digitales y multimodales o, al menos, precisen de lenguajes diversos para llevar adelante su producción. En *Prácticas del lenguaje 1*, por ejemplo, una consigna de esta sección pide que los alumnos continúen un chat presentado en el libro teniendo en cuenta las características del medio “para que no parezca una conversación cara a cara”, por lo que los alumnos deben, entre otras cosas, insertar *emojis*; en otro caso, se pretende que los alumnos creen un *Blog* “para amantes del cine” destinado a comentar películas del género maravilloso.

Otros apartados que presentan consignas de escritura son “Biblioteca Activa”, compuesto por un corpus de textos literarios y ubicado al final del libro, y “Museo Activo”. En este último caso a cada capítulo del libro se le dedican dos páginas con imágenes vinculadas a su tema; que pueden ser pinturas, afiches de películas, postales, estampillas, esculturas, etc. Cada una de las imágenes cuenta con un epígrafe. En la sección de cada capítulo aparece además una guía de consignas que promueven el análisis de las imágenes dadas. También hay *links* para ver obras de teatro, películas, reseñas *on-line*, *booktrailers*, lecturas de poemas en *Youtube*, etc. Para poder realizar las consignas los alumnos tuvieron que prestar especial atención previamente a las imágenes que conforman el “museo”.

En la serie *Huellas*, encontramos el apartado mencionado previamente, “La imagen y las palabras”, pero también encontramos la sección “Plan escritor”, donde nuevamente se pone a los alumnos en contacto con la escritura de textos de diversos géneros. Estas consignas ponen en juego discursos multimodales, tales como canciones y películas, y pretenden que los alumnos produzcan textos en plataformas y formatos variados, muchas veces digitales: escribir un *post* en un *Blog*, una carta de lector, un texto para una revista de rock, un aviso publicitario. Cabe destacar que esta sección sólo se da en tres ocasiones en cada libro, al final de cada bloque. Nuevamente, es una propuesta que, por su ubicación en el libro, se pretende que se lleve adelante *una vez que* los alumnos han leído textos modelo, textos teóricos y han realizado actividades de integración.

Los libros de Mandioca, por su parte, cuentan con una propuesta de escritura al finalizar cada capítulo. En el bloque dedicado al ámbito de la literatura, cada capítulo finaliza con dos propuestas de escritura de textos ficcionales.

La sección “Discurso en red” también aparece en el final de cada capítulo, pero en el caso de los capítulos pertenecientes al segundo bloque, dedicado al ámbito del estudio y la formación ciudadana. La propuesta requiere del uso de TICS y pretende que los textos ya no se lleven adelante en la carpeta escolar, sino en la *web*. Resulta interesante que, antes de que se produzca el tipo de texto correspondiente a cada actividad, no sólo se pide a los alumnos que investiguen acerca del tema sobre el que van a escribir o sobre el género textual a desarrollar: se requiere que los alumnos indaguen, además, sobre las características propias del medio en el que harán su publicación. Por ejemplo, antes de que los alumnos realicen un debate virtual, se propone que accedan a uno de estos y lo comparen con los otros debates analizados en el capítulo, teniendo en cuenta la cantidad y tipos de participantes de cada uno, el rol del moderador en cada caso, etc. Consideramos que esta última propuesta tiene en cuenta que los alumnos, aunque frecuenten textos digitales y utilicen TICS, no dejan de precisar que el ámbito de la escuela ponga en discusión las particularidades de distintos lenguajes y medios con los que diariamente nos comunicamos. ¿Por qué dar por supuesto que si un alumno utiliza *Wikipedia* sabrá como completar un artículo de esta página? Como indica Danah Boyd (2014) “muchos de los adolescentes de hoy en día están profundamente comprometidos con las redes sociales y son participantes activos en ellas, pero esto no significa que tengan el conocimiento o las habilidades inherentes para aprovechar al máximo sus experiencias en línea. La retórica de los ‘nativos digitales’, lejos de ser útil, a menudo es una distracción para comprender los desafíos que enfrentan los jóvenes en un mundo interconectado” (p. 176).

Conclusión

La multimodalidad no es una novedad en los libros de texto: distintas tipografías, fotos y grabados; cuadros sinópticos y reproducciones de obras plásticas hace tiempo que acompañan al texto lingüístico. Lo novedoso en los manuales analizados es que en muchos de ellos hay consignas que vuelven explícito el análisis de las imágenes que ya no constituyen un mero marco decorativo.

Por otra parte, los libros analizados incluso ya desde sus tapas hacen referencia a los entornos digitales: en estas aparecen *tablets*, arrobas y otros signos que nos remiten a las nuevas tecnologías. Sin embargo, en muchos casos el trabajo que efectivamente se

propone con el uso de TICs y textos multimodales es muy superficial. Tal es el caso de la propuesta de Santillana, en la que no encontramos consignas que promuevan el análisis de textos no verbales ni consignas de escritura en las que los alumnos tengan que producir textos que realmente tengan que ver con las nuevas formas de comunicar que las TICs suponen. No obstante, otras propuestas, como la de editorial Mandioca, pretenden que efectivamente los alumnos se acerquen a textos digitales en las clases de Prácticas del Lenguaje, discutan sus características e incluso los produzcan, sin dejar de lado la discusión acerca de los rasgos que un texto digital tiene y que lo diferencia de los textos lineales o más tradicionales.

Sin embargo, en todos los libros analizados las propuestas de producción de textos multimodales y/o digitales se encuentran en el final de cada capítulo (o, incluso, en algunos casos, en el final de cada bloque o del libro en sí). Aunque no sabemos de qué modo estos libros son utilizados efectivamente en cada clase, la propuesta parece ser que la consigna de escritura en donde los alumnos toman un rol activo se lleve adelante sólo una vez que se hayan abordado contenidos teóricos y textos que funcionen como “modelo”.

Los textos expositivos, además, aunque rodeados de imágenes, flechas, tipografías diversas e hipervínculos, tienen un lugar predominante en la espacialidad de la hoja de estos libros de texto: se ubican en el centro y ocupan más espacio que las consignas. Pareciera que los textos verbales expositivos son considerados una condición *sine qua non* para que la escritura y la vinculación con otros lenguajes por parte de los alumnos sea posible, lo que supone que el conocimiento no es apropiado de maneras diversas a pesar del despliegue de recursos multimodales. Esta estructuración de cada uno de los libros de texto analizados supone, entonces, que el modo más efectivo y legitimado de transmitir información es el texto expositivo tradicional.

Sin embargo, desde ciertos hitos en la tecnología como la aparición de las cámaras fotográficas en los celulares, los textos verbales ya no son la forma única o predominante de comunicarnos. Como indica Pérez Vizzón (2017): “(...) por la facilidad con que hoy se puede tomar una foto, su existencia como objeto dejó de tener la densidad con la que contaba hasta hace unos años. Más bien son “fotografías sociales” que dialogan. Son parte de un discurso visual más comunicativo que artístico” (p. 3). Pensemos, sino, en las *stories* de *Instagram*: ¿tienen allí las fotografías un mero

carácter ilustrativo o artístico? ¿O, más bien, son una novedosa forma de transmitir información’?

Pretender que nuestros alumnos sigan considerando a la lectura de textos teóricos como el único modo válido de aprender no parece acertado en la era de los tutoriales de *YouTube*, las recetas de cocina de *Instagram* en videos de menos de un minuto, los *memes* y las acaloradas discusiones en 140 caracteres sobre cuestiones de agenda mediática de *Twitter*.

Corpus de análisis

Antico, D.; Fernández Bardo, G.; González, M.; Timoszco, I. (2014). *Activados 3 Prácticas del Lenguaje. Museo Activo. Prácticas del Lenguaje*. Boulogne: Puerto de Palos.

Arturi, M.; Carranza, F.; Pérez Laglavie, M.; Raia, M.; Sólino, L. (2016). *Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje 1.º-2.º*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estación Mandioca.

Braverman, A.; Lombardo, V.; Pérez, S. y Silvestre S. (2016). *Entre Letras I*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

Di Filippo, L.; Croci, P.; Fernández Bardo, G.; Timoszko, I.; Martín, L.; Solare Reigada, F.; Sánchez, N.; Taboada, F. (2013). *Prácticas del Lenguaje 2 ES*. Boulogne: Estrada.

Kaufman, G.; Lombardo, V.; Pérez, S.; Silvestre, S.; Valdetaro, T. (2016). *Entre Letras III I*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana

_____ ; Slutzky, L. (2016). *Entre letras II*. Buenos Aires: Santillana.

Martín, L.; Pinasco, J.; Silva, M.; Di Filippo, L. (2014). *Activados 1 Prácticas del Lenguaje. Museo Activo. Prácticas del Lenguaje*. Boulogne: Puerto de Palos.

Pinasco, J.; Silva, M.; Antico, D. (2015). *Activados 2 Prácticas del Lenguaje. Museo Activo. Prácticas del Lenguaje*. Boulogne: Puerto de Palos.

Plastani, C., Arturi, M., Carranza, F., Hermo, M., Pérez Laglaive, M., Raia, M. (2016). *Lengua y Literatura 1: Prácticas del Lenguaje 7º - 1º*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estación Mandioca.

- Quiroga, M.; Sólamo, L.; Tavella, M.; Wasserman Cortez, A.; Velázquez, M. (2016). *Lengua y Literatura 3: Prácticas del Lenguaje 2º-3º*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Solare Reigada, F.; Timoszko, I.; Stefani, V.; Lucero, M.; Ojeda, S.; Taboada, F.; Di Filippo, L.; Sánchez, N.; Szmulewicz, G. (2013). *Prácticas del Lenguaje 1 ES*. Boulogne: Estrada.
- Timoszko, I.; Solare Reigada, F.; Croci, P.; Di Filippo, L.; Martín, L.; Sánchez, N.; Taboada, F. (2013). *Prácticas del Lenguaje 3 ES*. San Isidro: Estrada.

Bibliografía

- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Marín, P. (2013). *Roger Chartier: Históricamente no ha habido una revolución en la lectura semejante a la digital*. La Tercera. Recuperado de <http://www2.latercera.com/noticia/roger-chartier-historicamente-no-ha-habido-una-revolucion-en-la-lectura-semejante-a-la-digital/>
- Pérez Vizzón, T. (2017). *Ponele emoji a todo*. Revista Anfibia. Recuperado de <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/ponele-emoji-a-todo/>
- Reinking, D. (1994). *Electronic literacy*. Athens, GA: National Reading Research Center.