

INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL AULA

Enseñar
LENGUA y LITERATURA
con las TIC

Cecilia Magadán



**Integración de la Tecnología
Educativa en el Aula
Enseñar LENGUA y LITERATURA
con las TIC**
Cecilia Magadán

Directora General
Susana de Luque

**Coordinadora de Colección TIC
y editora**
Silvina Orta Klein

**Gerente Editorial
de Contenidos en Español**
Pilar Hernández Santamarina

Gerente de Proyectos Especiales
Luciana Rabuffetti

Editora
María Fernanda Crespo

Corrección
Laura Scisciani

Diseño
Sebastián Escandell
Verónica De Luca

*Copyright D.R. 2014 Cengage Learning
Argentina, una división de Cengage Learning
Inc. Cengage Learning™ es una marca registrada
usada bajo permiso.
Todos los derechos reservados.*

Rojas 2128.
(C1416CPX) Ciudad Autónoma
de Buenos Aires, Argentina.
Tel: 54 (11) 4582-0601

Para mayor información, contáctenos
en www.cengage.com
o vía e-mail a:
clientes.conosur@cengage.com

Magadán, Cecilia
**Integración de la Tecnología Educativa en el Aula
Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC**

1ª ed. - Buenos Aires,
Cengage Learning Argentina, 2013.
360 p.; 18,5x23,5 cm.

Integración de la Tecnología Educativa en el Aula /
Silvina Orta Klein

ISBN 978-987-1954-17-9

1. Formación Docente. 2. TICs

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 14/08/2013

*Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto
de la presente obra bajo cualesquiera de las formas, electrónica o
mecánica, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema
de recuperación, digitalización, sin el permiso previo y escrito del editor.
Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446*



Índice

Acerca de la autora	IX
Prólogo, por Daniel Link	XI
Introducción	1
TECNOLOGÍAS DEL LENGUAJE, TECNOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA	1
ALFABETIZACIONES: LEER Y ESCRIBIR SE DICEN EN PLURAL	3
LA MULTIMODALIDAD: HABLAR, LEER Y ESCRIBIR EN MÚLTIPLES DIMENSIONES	4
GÉNEROS DIGITALES: MODOS DE HOY PARA NARRAR, DESCRIBIR, EXPLICAR, ARGUMENTAR	7
ASÍ SE HABLA... UN LUGAR PARA LA GRAMÁTICA EN LA CLASE DE LENGUA	9
IMAGINAR LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA: AHORA, CON TIC	11
EL AULA COMO TALLER	12
¿Y PARA QUÉ? EL SENTIDO DE INTEGRAR LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA	12
El aprendizaje colaborativo	13
Los proyectos telecolaborativos	13
La escritura colaborativa	13
El aprendizaje por proyectos	14
Los proyectos de lectura-escritura: publicar online	14
Descubrir para aprender/Aprender para descubrir: los proyectos de investigación	15
Trabajar con webquests	15
IDEAR LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS TIC	15
El TPACK: un conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar	18
E-VALUAR LOS APRENDIZAJES EN LENGUA Y LITERATURA	21
EL ORDEN DE ESTE LIBRO	23
PERO NO TODO HA SIDO ESCRITO	25
TABLERO DE DIRECCIÓN: RECURSOS-GUÍA PARA UN DOCENTE-LECTOR	26
1. Tablas de contenidos	26
2. Webgrafía	28
3. Esquema-síntesis de recursos y actividades	28
EN PRESENTE Y EN FUTURO: ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA CON TIC	29

Capítulo 1 ▶ La oralidad: comprensión y expresión oral	35
Para escucharlo y decirlo mejor	35
LA ORALIDAD DEL LENGUAJE	36
LAS TECNOLOGÍAS TOMAN LA PALABRA	37
EL LUGAR DE LA ORALIDAD EN LA ESCUELA	38
Propuestas para trabajar la oralidad con TIC	41
LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS: LOS LECTOS	42
LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS: LOS REGISTROS	45
¿ORAL O ESCRITO? LOS GÉNEROS DIGITALES	48
LA ORALIDAD: MUCHO MÁS QUE PALABRAS	51
LA ORALIDAD ESPONTÁNEA: LA CONVERSACIÓN	54
INTERCAMBIOS DE TODOS LOS DÍAS.....	56
CONVERSAR Y NARRAR: EL CHISTE, LAS NARRATIVAS.....	58
LA ORALIDAD PLANIFICADA: LA ENTREVISTA	61
LA ESTRUCTURA DE LOS INTERCAMBIOS EN LA ENTREVISTA.....	62
Las negociaciones.....	63
Los implícitos.....	64
LOS MOMENTOS DE LA ENTREVISTA PERIODÍSTICA.....	64
LA ORALIDAD PLANIFICADA: EL DEBATE	66
DEBATIR ES ARGUMENTAR.....	67
DEBATIR TAMBIÉN ES CONVERSAR.....	68
LA ORALIDAD PLANIFICADA: LA EXPOSICIÓN ORAL	71
LA EXPOSICIÓN ORAL: AUTOEVALUACIÓN.....	72
PLANIFICAR LA EXPOSICIÓN.....	73
La estructura de la exposición.....	74
El papel de las ayudas visuales.....	75
EVALUAR EXPOSICIONES PROPIAS Y AJENAS.....	76
ESCRITO EN VOZ ALTA: LA LECTURA EXPRESIVA	78
¿CÓMO DIJO? LA COMPRENSIÓN ORAL.....	80
YO VENGO A DECIR UN DISCURSO	83
CONVERSACIONES ACTUADAS: EL RADIOTEATRO	87
ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA PRODUCIR UN RADIOTEATRO ATRAPANTE.....	89
CONSIGNAS PARA DAR LA VOZ	93
Capítulo 2 ▶ La escritura: planificar, componer, publicar	95
Escribir y reescribir: ¿en papel o en pantalla?	95
LA HECHURA DE LOS TEXTOS, PUNTO POR PUNTO	96
LA ESCRITURA EN PROCESO: LA PROSA DE ESCRITOR Y LA PROSA DE LECTOR.....	97
Las ventajas de la prosa de escritor.....	98
LAS INSTANCIAS DE LA ESCRITURA: PLANIFICACIÓN, PUESTA EN TEXTO Y REVISIÓN.....	98
Herramientas para tomar notas.....	103
LA ESCRITURA EN ENTORNOS DIGITALES: CARACTERES, PÍXELES Y TECLADOS	106
DEL PAPEL A LA PANTALLA.....	107
Sobre los procesadores de texto: cómo aprovecharlos mejor.....	110
LA ESCRITURA HIPERTEXTUAL, UN JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN	113
LA CONSTRUCCIÓN DE SITIOS WEB, UN EJERCICIO DE ESCRITURA HIPERTEXTUAL.....	115
Herramientas para crear sitios web.....	116
ESCRIBIR TEXTOS MULTIMODALES: IMÁGENES, AUDIO Y TAMBIÉN PALABRAS	119

CLAVES PARA ELABORAR PRESENTACIONES MULTIMODALES	120
Herramientas para crear presentaciones multimodales	121
LA ESCRITURA COLABORATIVA EN LA WEB 2.0	123
TEXTOS CORALES: PROPUESTAS PARA ESCRIBIR COLABORATIVAMENTE	125
Herramientas de escritura colaborativa	126
Para trabajar con Google Drive	127
Para trabajar con wikis	128
ESCRIBIR PARA PUBLICAR: DOCUMENTOS COMPARTIDOS, BLOGS, WIKIS Y REDES SOCIALES	129
EL DISEÑO VISUAL: FORMATOS PARA CONSTRUIR SENTIDOS	130
Herramientas de publicación online	131
Textos de todo tipo: propuestas para escribir con TIC	95
LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS	136
LOS TEXTOS NARRATIVOS	140
LOS TEXTOS INSTRUCCIONALES	143
LOS TEXTOS DIALOGALES	147
LOS TEXTOS EXPOSITIVO-EXPLICATIVOS	151
¿CÓMO SE ORGANIZA UNA SECUENCIA EXPLICATIVA?	152
LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS	157
LA ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN	158
ESCRIBIR Y REESCRIBIR: ¿UNA VERSIÓN DE CIERRE O UNA VERSIÓN FINAL?	165
Capítulo 3 ▶ <i>Mejor dicho... la reflexión sobre el lenguaje</i>	167
LA GRAMÁTICA, SEGÚN EL GRITO DE LA MODA	168
¿DESCRIBIR O PRESCRIBIR? CÓMO ANALIZAR LA LENGUA Y SUS USOS	170
LINGÜÍSTICA DEL TEXTO Y GRAMÁTICA EN LOS TEXTOS	171
Propuestas y recursos digitales para reflexionar sobre la lengua	172
¿UNA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA? LENGUAS Y VARIETADES LINGÜÍSTICAS	173
DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA: UN MAPA INTERACTIVO	173
TODAS LAS LENGUAS DEL MUNDO, ¿TODAS LAS LENGUAS EN INTERNET?	174
WIKILENGUA: UN REPERTORIO LÉXICO DE LENGUAS Y VARIETADES	175
CONOCER LA LENGUA: LAS RELACIONES ENTRE SISTEMA, NORMA Y USOS	176
TUIITS EN CADENA	178
LA SINTAXIS DEL TRADUCTOR	179
UN MURO DE PALABRAS Y EXPRESIONES	180
¿VERDAD O CONSECUENCIA? DERRIBAR MITOS DE LA LENGUA	182
LOS ERRORES CREATIVOS: UNA POSIBILIDAD	182
MEJOR, REVISAR CON LUPA	184
#SINDUDA #YPUNTO	186
GRAMÁTICA 2.0: ESTRATEGIAS Y RECURSOS LINGÜÍSTICOS EN LOS ENTORNOS DIGITALES	187
Capítulo 4 ▶ <i>La lectura: de los textos a los hipertextos</i>	189
Leer y navegar: mundos impresos y mundos digitales	189
LEER = DESCIFRAR + COMPRENDER + EXPERIMENTAR	192
LEER Y NAVEGAR: EL HIPERTEXTO Y LA TEORÍA LITERARIA	199
INTERTEXTUALIDAD Y POLIFONÍA (O DE <i>REMIX</i> Y <i>FANFICS</i>)	203
LA LECTURA MULTIMODAL: PALABRAS, IMÁGENES, SONIDOS	208
¿QUÉ LEEMOS? LOS OBJETOS DE LECTURA SEGÚN PASAN LOS AÑOS	215
AL PRINCIPIO, FUE LA ORALIDAD	215

DE LAS TABLILLAS A LOS LIBROS	219
DE LOS MANUSCRITOS A LA INVENCIÓN DE LA IMPRENTA	222
DE LOS LIBROS A LAS PANTALLAS	226
La lectura en pantalla: el libro electrónico	228
La lectura en red: los hipertextos	233
¿CÓMO LEEMOS? LAS PRÁCTICAS DE LECTURA SEGÚN PASAN LOS AÑOS	238
LA LECTURA EN VOZ ALTA Y LA LECTURA SILENCIOSA	242
LA LECTURA EN ACCIÓN: ¿CÓMO LEEMOS HOY?	245
LECTORES DE HOY, LECTORES DE TODO TIPO	249
EL ACCESO A LA INFORMACIÓN: LAS 4 I	251
INTERNET: UNA COMUNIDAD DE LECTORES	256
¿Dónde se almacenan los textos? Las bibliotecas digitales	260
Propuestas y consignas para trabajar la lectura	263
ANTES DE LEER...	264
ELEMENTOS PARATEXTUALES: IMPRESOS Y DIGITALES	265
LEER PARA SABER: LOS TEXTOS NO FICCIONALES	270
LEER A PRIMERA VISTA	271
Variaciones para jugar con el diccionario	273
LOS TEXTOS DISCONTINUOS	275
LEER A DIARIO: LA PRENSA ONLINE	277
Propuestas para abordar la lectura crítica de medios	277
LEER PARA ANALIZAR HECHOS: EL DISCURSO HISTÓRICO	281
LEER CON OJO CRÍTICO: EL DISCURSO PUBLICITARIO	284
LEER ENTRE LÍNEAS: EL DISCURSO POLÍTICO	287
LEER PARA IMAGINAR: LOS TEXTOS DE FICCIÓN	289
Recursos y estrategias para enseñar Literatura todo el año	291
CUENTO Y MICROFICCIÓN	292
LA NOVELA	295
GÉNEROS NARRATIVOS HIPERTEXTUALES	298
LOS VIDEOJUEGOS	300
LA POESÍA DIGITAL	303
EL TEATRO	305
LITERATURA, CINE, HISTORIETAS	308
LA LITERATURA ORAL Y LOS AUDIOLIBROS	311
LEER Y RELEER PARA NAVEGAR SIN NAUFRAGAR	313

Bibliografía

315

Webgrafía

329

I. BIBLIOTECAS, LIBROS Y LITERATURA EN PANTALLA	327
ACTIVIDADES CON RECURSOS WEB: PROYECTOS DE LECTURA	332
II. RECURSOS AUDIOVISUALES	333
RECURSOS DE VIDEO	333
RECURSOS DE IMAGEN: HISTORIETAS, MAPAS, INFOGRAFÍAS	335
RECURSOS DE AUDIO	337
VIDEOJUEGOS	338
III. SITIOS DE CONSULTA Y DE REFERENCIA LINGÜÍSTICA	339
DICCIONARIOS	340
REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA: PROYECTOS Y SITIOS DE INTERÉS	340
IV. APLICACIONES	341



La lectura: de los textos a los hipertextos

Leer y navegar: mundos impresos y mundos digitales

En todas las ficciones, cada vez que un hombre se enfrenta con diversas alternativas, opta por una y elimina las otras; en la del casi inextricable Ts'ui Pên, opta –simultáneamente– por todas. Crea, así, diversos porvenires, diversos tiempos, que también, proliferan y se bifurcan.

(Borges, J. L. [1941]. "El jardín de senderos que se bifurcan", *Ficciones*.)

Hoy, un buen lector es un buen navegante. Está preparado para timonear en un mar de textos, de imágenes, de animaciones, de colores, de tipografías y de páginas que hacen olas. Como todo navegante que se jacte de serlo, este lector de nuestros tiempos disfruta del viaje, explora y conoce sitios nuevos, y confía en que llegará a buen puerto sin naufragar. En el trayecto, apunta su rumbo y escribe su cuaderno de bitácora. Navegar sin escribir puede convertirse en una hazaña.

En este territorio de lectores-navegantes, los espacios de la Web 2.0 (y casi las TIC en general) nos impelen a abordar la lectura como un continuo: lectura-escritura. Como si se tratara del anverso y del reverso de una hoja de papel, las prácticas de lectura y de escritura se han vuelto inseparables cuando interactuamos en y con pantallas. Por lo tanto, varias de las propuestas y actividades que aquí planteamos se basan en esa forma específica de leer, que es escribir y reescribir, y en esa forma específica de escribir, que implica también leer y releer.

Así, en estas páginas que siguen, nos detendremos a analizar y proponer consignas para enfrentar los desafíos que ofrecen a este lector-navegante las aguas que surca: textos, imágenes, animaciones, tipografías, videos... múltiples materiales y múltiples modos que ensanchan el horizonte de la página impresa. Recuperando las multialfabetizaciones –de las que ya hablamos en la introducción y en diferentes secciones de este libro–, creemos necesario extender el concepto de lectura a otros modos y a otros géneros, más allá del lenguaje verbal y más allá de los formatos que conocemos en las páginas impresas. Por esto, haremos hincapié en la importancia

de desarrollar y de ejercitar, en el marco de nuestras clases de Lengua y de Literatura, prácticas de lectura crítica para comprender y abordar estas formas de competencia cultural y comunicativa que los nuevos medios y las tecnologías ponen en juego.

Como plantea Buckingham (2008), no podemos pasar por alto que las prácticas de lectura actuales se desarrollan cada vez más en el soporte y en el contexto de los medios electrónicos. Por esto, se vuelve necesario ampliar el concepto de “alfabetización”:

La intención no es en modo alguno sugerir que la alfabetización verbal haya dejado de ser importante o que los libros deban descartarse, sino que el currículo ya no puede limitarse a una concepción estrecha de la alfabetización, que esté definida exclusivamente en términos de la imprenta como medio. (Buckingham, 2008: 221)

En este sentido, como parte de nuestros objetivos de enseñanza, es importante fomentar diferentes prácticas de lectura crítica en medios digitales. Y por *medios digitales* nos referimos a esas formas de “convergencia cultural” (Jenkins, 2008), a esas formas de participación (y de lectura) activa, que se dan en el cruce de los medios de comunicación y de los soportes informáticos. El mismo Jenkins (2008) lo expresa así:

Con *convergencia* me refiero al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento. La nueva circulación de los contenidos mediáticos depende de la participación activa de los consumidores [...]. La convergencia representa un cambio cultural, ya que anima a los consumidores a buscar nueva información y a establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos. (Jenkins, 2008: 14-15)

Hoy en día, resulta muy forzado deslindar el espacio de los medios de comunicación de las plataformas digitales: conectamos nuestra netbook al televisor para ver películas, escuchamos música o radio en Internet y leemos libros o noticias en los celulares. Por esto, como en este capítulo estamos pensando las prácticas de lectura, vale la pena una vez más ponderar cómo las TIC se extienden mucho más allá del mundo de las computadoras portátiles o de escritorio. Estos medios digitales –para emplear una forma más sincrética de llamarlos– traen de la mano prácticas de lectura en las que convergen diferentes modos (palabras, imágenes, sonidos, colores, etc.) y diferentes medios (gráficos, audiovisuales, etc.).

Aunque en estas páginas haremos hincapié en las prácticas de lectura que tienen lugar cuando interactuamos con pantallas, también creemos necesario repasar ciertas formas y estrategias de lectura del mundo del papel, que nunca expiran y que, al contrario, se resignifican cuando, en tanto lectores, las ponemos en juego en los medios digitales. Haremos un recorrido pasando por la lectura en voz alta y por la lectura silenciosa, por los diferentes soportes de lectura, por las formas de anotar y comentar los textos, por los elementos paratextuales, por las bibliotecas, por los hipertextos. A la manera de un contrapunto, iremos leyendo en qué medida los objetos de lectura y los lectores (de papel o digitales) van cambiando.

Asimismo, aprovecharemos estos recorridos didácticos para abrir algunos ejes de reflexión acerca de la enseñanza de la lectura (con TIC y sin TIC) en las clases de Lengua y Literatura. Desde nuestras propuestas, tomaremos en cuenta el peso de esta conjunción copulativa que suele cargar nuestra asignatura: Lengua y Literatura. ¿Qué lugar asignamos a la literatura a la hora de enseñar lengua? ¿Abordamos un texto literario como un baúl de frases y expresiones para subrayar o lo reconocemos como un instancia de experimentación lectora? (Colomer, 1991; Montes, 1999). Lejos quedaremos de resolver el debate en este capítulo; no obstante, intentaremos promover el uso de variados lentes y lupas para abordar diferentes textos: lentes de semiólogo o de poeta, cámaras de cineasta o de fotógrafo, lupas de detective o de historiador. En fin, buscaremos ofrecer una mirada interdisciplinaria de la lectura, porque la lectura –no cabe duda– no es solo dominio del área de Lengua.

Desde estas diferentes miradas, trataremos también de plantear consignas que promuevan el interés lector y el placer de la lectura, pero que, a la vez, despierten un cierto grado de alerta en nuestros alumnos. Parafraseando a Graciela Montes (2006b), invitaremos a unas formas de lectura que sacudan “la modorra y la actitud rutinaria de mirar y no ver” el mundo. La lectura muchas veces nos da trabajo, requiere tiempo y nos obliga a ubicarnos en un espacio desconocido o ajeno, pero luego de ese esfuerzo –y esto es muy saludable– descubrimos que hemos crecido como lectores.

¿Y qué materiales ofreceremos para leer? Procuraremos trabajar con objetos de lectura auténticos: desde la literatura sin adaptaciones hasta sitios web, videoclips, videojuegos o afiches publicitarios en los que se entremezclan diferentes lenguas y una variedad de registros. De esta manera, el aula acercará formatos académicos y géneros literarios a los alumnos y, a la vez, dará lugar a las voces y a los géneros del mundo cotidiano en el que vivimos.

Por otra parte, propondremos usar asiduamente los materiales de consulta que las TIC nos ponen al alcance de la mano: los diccionarios, las enciclopedias, los traductores. ¿Por qué? Porque al mismo tiempo que facilitan herramientas para construir estrategias de lectura crítica, contribuyen a consolidar prácticas de aprendizaje autónomo en los lectores jóvenes.

En esta Web 2.0 de “escrilectores” (Bou, 1997), además de leer textos de otros, de autores célebres, de periodistas consagrados, incluiremos variadas instancias para que los alumnos se lean entre sí; es decir, para que lean sus propios escritos a otros compañeros. De esta forma, intentaremos validar y dar un tiempo oficial a la puesta en común, al comentario, y a esa conversación sobre lo ya leído que, como plantea Chambers (2007), despierta la curiosidad y la avidez de seguir leyendo aquello que “a mi amigo le gustó tanto”.

En este capítulo, mientras exploramos una variedad de ámbitos y de modos de leer (en papel y/o en pantallas), aprovecharemos el potencial de las herramientas TIC para diseñar propuestas de lectura digital que tomen como punto de partida las destrezas lectoras de nuestros alumnos y los desafíen a ponerlas en juego en diferentes géneros y en diferentes espacios. Nos detendremos en las habilidades y en las exigencias que implican la lectura hipertextual y multimodal. También prestaremos atención al papel que desempeñan la escritura y las comunidades de lectura online en las prácticas de lectura actuales. Analizaremos de qué forma la lectura colaborativa (en blogs y en redes sociales) y las comunidades de lectores online (**LibraryThing**, **GoodReads**) pueden contribuir al desarrollo de lectores curiosos y activos, más allá de los textos que recomendamos para leer en clase.

Por último, propondremos consignas de lectura de textos de ficción y de no ficción (muchas veces de la mano de producciones escritas y/o multimodales) que integrarán diferentes herramientas y aplicaciones TIC. Entre otros recursos y aplicaciones digitales, trabajaremos con: bibliotecas virtuales (**Wikisource**, **Cervantes Virtual**, bibliotecas nacionales), bibliotecas colaborativas (**LibraryThing**, **GoodReads**), herramientas de lectura y anotación (**Foxit Reader**), lectores de e-books (**Calibri**), herramientas de creación de libros digitales (**Cuadernia**, **Edilim**, **Papyrus**), herramientas para crear publicaciones multimedia (**simplebooklet**).

LEER = DESCIFRAR + COMPRENDER + EXPERIMENTAR

Así enunciado, podríamos afirmar que la lectura esconde una fórmula. Seguramente, desde nuestra experiencia como lectores asiduos,

interesados, expertos, olvidamos casi siempre que cada acto de lectura implica descifrar un código. De hecho, se comienza a leer aprendiendo a descifrar un código. Luego, una vez conquistada la habilidad de descifrar, esperamos que nuestros estudiantes comprendan lo que leen e interpreten el sentido del texto (anticipar sobre qué puede tratar, formular hipótesis y construir significaciones).

Si preguntáramos a nuestros alumnos: “¿En qué consiste leer?”, seguramente obtendríamos respuestas variadas. Por su parte, el *Diccionario de la Real Academia Española* ofrece esta primera acepción de “leer”:

1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.

Es probable, sin embargo, que esta acepción sea la última que se nos ocurra como respuesta. Como lectores jóvenes o adultos, se trata de una habilidad de la que ya nos hemos apropiado y que casi se nos ha vuelto cotidianamente “invisible”.

Para iniciar un recorrido acerca de las prácticas de lectura, puede ser enriquecedor dedicar algunas consignas para trabajar con los alumnos las formas de leer que ponen en juego los distintos sistemas de escritura: de los pictogramas al alfabeto (Ong, 1982; Alvarado y Yeannotegui, 1999).

Leer y descifrar: los sistemas de escritura

Para reflexionar sobre la habilidad de desciframiento que implica la lectura, comenzaremos por interpretar un mapa sobre los sistemas de escritura en el mundo, publicado en un blog del diario *The Washington Post*¹. Este planisferio puede resultar muy útil para presentar a los alumnos dos ideas centrales acerca de la lectura: por un lado, más allá de las letras o de las cifras, estaremos *leyendo un mapa*, es decir, un representación icónica –a escala– del planeta; por otro lado, podremos detenernos para analizar la información que este mapa presenta: los diferentes sistemas de escritura que coexisten en el mundo.

Luego de esta consigna inicial, sugerimos trazar un recorrido por la historia de la escritura y repasar con los alumnos los tres sistemas básicos: el ideográfico, el silábico y el alfabético. **Lexiquetos**² es un sitio web interesante para que los estudiantes exploren distintos alfabetos y



1 Mapa sobre los sistemas de escritura en el mundo: Fisher, Max. “40 maps that explain the world”, publicado en *The Washington Post*, agosto 2013 [en línea]. <<http://www.washingtonpost.com/blogs/worldviews/files/2013/08/WritingSystemsoftheWorld4-1.png>> [Consulta: diciembre 2013]

2 **Lexiquetos**: <http://lexiquetos.org>

experimenten la escritura de diferentes palabras (incluso sus nombres propios) en diferentes sistemas.

Como vimos en el capítulo de oralidad, este tema nos permitirá también repasar o plantear cómo hoy en día la escritura que utilizamos en los mensajes de texto o en el chat combina rasgos de los tres sistemas. A partir de un SMS como: “t veo x tu ksa en 2 horas. bso y salu2 x ahí ☺”, podemos identificar las diferentes formas de representación que se ponen en juego: ideográfica, silábica y alfabética.

- Los ideogramas representan simbólicamente, mediante un dibujo estilizado, las ideas o conceptos que comunican las palabras, independientemente de la forma como se pronuncien en el discurso hablado. Por ejemplo, en chino, un dibujo estilizado de dos árboles no representa la palabra “dos árboles” sino la palabra “bosque”. También las cifras (1, 2, 3, etc.) podrían considerarse ideogramas comunes a diferentes lenguas: representan el mismo concepto, pero en cada lengua se expresan con una palabra distinta (Ong, 1982).
- Tanto la escritura silábica como la alfabética se basan, en cambio, en el componente fónico del lenguaje. En los sistemas de escritura silábicos, cada signo representa una consonante seguida de un sonido vocal. Al ser más reducido el número de sílabas que de palabras en una lengua, los sistemas silábicos resultan más económicos que los ideográficos. Algunas lenguas, como el japonés, combinan en su escritura ambos sistemas: el ideográfico y el silábico.
- Los sistemas de escritura alfabéticos se basan idealmente en la correspondencia entre un signo gráfico y un fonema (un sonido distintivo mínimo que se articula en la lengua oral). Decimos “idealmente” porque en varios casos un mismo fonema puede representarse con diferentes grafemas (por ejemplo, en español, /b/ puede escribirse como: *b, v, w*). De todas formas, el sistema de escritura alfabético resulta el más económico de todos, ya que con un número mínimo de signos gráficos diferentes (un alfabeto) es posible transcribir cualquier secuencia del lenguaje oral.

También podremos hacer notar a los alumnos que no en todas las lenguas el sentido de la escritura –y, en consecuencia, el orden de lectura– es de izquierda a derecha. Quizás pueda resultar interesante indagar si en la clase hay aficionados al “manga”. Puede ser una buena oportunidad para invitarlos a compartir la lectura de algunos ejemplares

impresos y también de recorrer algunos sitios web especializados en el género en los que se publican diferentes revistas.

Pero una vez sorteado el código y descifrado el mensaje, podemos volver a preguntarnos: ¿cómo experimentamos el acto de leer? En *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Graciela Montes lo describe así:

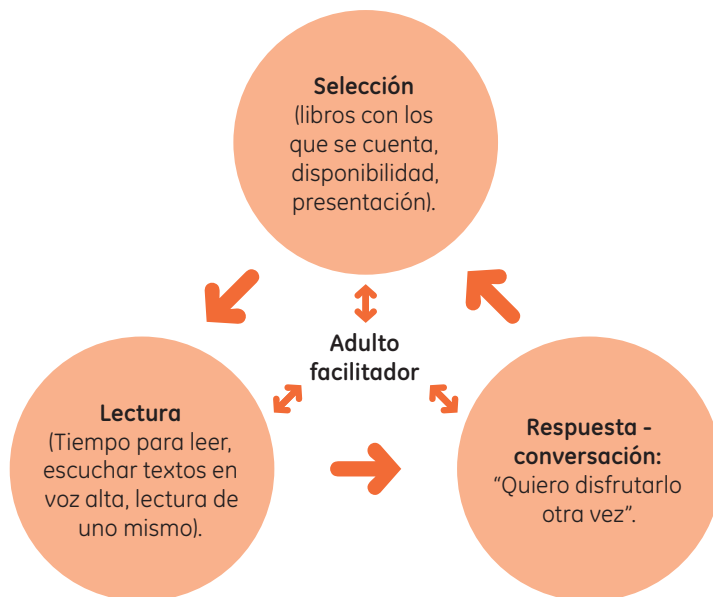
Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es construir sentido. No solo se “lee” lo que está cifrado en letras. Se “lee” una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña... Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado. (Montes, 2006a: 2)

En sus justas palabras, la definición de Graciela Montes nos orienta para pensar varios de los ejes centrales de este capítulo. Así, para abordar la lectura en la clase de Lengua, necesitamos definir los objetos que se leen o que sería preciso leer en la escuela de hoy: textos e hipertextos, textos multimodales, textos impresos y digitales, textos de ficción y no ficción. A la vez, se vuelve imprescindible examinar nuestros modos de leer y nuestro lugar como lectores (lectores detectives, lectores activos, lectores conectados) que interactuamos en dos mundos complementarios: el de papel y el de las pantallas.

“Leer es un verbo transitivo”, dice Gee (2004). Este enunciado en su sentido literal, y como profesores de Lengua, no nos resulta novedoso. Sin embargo, esta afirmación obvia nos obliga a recordar que leer es un acto que va más allá de reconocer el código porque, siempre que leemos, leemos *algo*, y este *algo* moldea específicamente nuestra forma de lectura. Podemos leer múltiples objetos: afiches en la calle, un e-book, una revista, un sitio web, un libro de texto, y cada uno de estos materiales nos condicionará de una manera especial nuestra experiencia como lectores.

Por esto, para pensar la lectura en la clase de Lengua y Literatura, podemos guiarnos por el círculo de la lectura propuesto por Chambers (2007). Este esquema nos orienta para analizar nuestras prácticas de enseñanza y nuestro papel como adultos facilitadores de la lectura destinada a los jóvenes. También nos ayuda a imaginar cada instancia en función de los diferentes soportes y modos de leer que habilitan las TIC.

Adaptación de Chambers (2007: 15), "El círculo de la lectura".



Este círculo de la lectura que describe Chambers (2007) nos permite observar tres momentos centrales que se activan en el acto de leer: (a) la **selección**, es decir, qué textos u objetos de lectura ponemos al alcance de los alumnos y valoramos como material para trabajar en nuestras clases; (b) la **lectura**, en relación con los modos de llevarla adelante (en clase, en casa, en grupo, individualmente, en voz alta, en forma silenciosa, etc.), con los tiempos que dedicamos a ella en nuestra planificación, con los espacios físicos o virtuales que asignamos en el aula para los libros, para los materiales de consulta; (c) la **respuesta** –y también podríamos decir, la conversación–, en el sentido del comentario y de la charla que se abre a partir de toda lectura. Como veremos más adelante, las herramientas de la Web 2.0 hacen posible que la metáfora de los lectores conectados cobre doble sentido: conectados a Internet, desde diferentes plataformas online y a través de las redes sociales, podemos compartir con otros lo que leemos y a la vez invitarlos a unirse a nuestras lecturas.

Al ser un esquema circular nos señala que no hay jerarquías ni orden determinado, en el acto de leer un texto lleva a otro texto y un lector “contagia” a otro lector las ganas de seguir leyendo. Esta circularidad se vuelve especialmente viva en la lectura hipertextual y en las lecturas online: un clic lleva a otro clic, de la misma manera que una recomendación nos invita a abrir una nueva página.

Desde otra mirada, para pensar los diferentes significados de la lectura en nuestras clases de Lengua, pueden guiarnos también las tres concepciones de lectura que plantea Link (2003): la lectura como notación, la lectura como interpretación y la lectura como experimentación.

Si hemos atravesado ya enteramente los ciclos históricos de la **lectura como notación** (la época de la reproductibilidad artesanal) y la **lectura como interpretación** (la época de la reproductibilidad analógica), se abre ante nosotros la puerta inmensa, en la época de la reproductibilidad digital, de la **lectura como experimentación**.

Los textos digitales (politextos o hipertextos) no necesitarán solo de modelos de lectura como notación e interpretación sino de un modelo (escolar) de lectura radicalmente nuevo: la lectura como experimentación, la lectura como uso, que incorporará a los anteriores; la utopía del constructivismo cumplida en la época de la reproductibilidad digital. Y la utopía, también, de la lectura sin sujeto o con un sujeto múltiple. (Link, 2003)

Estos diferentes ciclos históricos implican diferentes modelos de lectura y diferentes formas de abordar estas prácticas, pero también los podríamos considerar como etapas ineludibles en la formación de lectores. Sabemos que la adquisición de la lectura requiere especial atención al desciframiento: apropiarse de la lectura como notación se hace necesario para poder interpretar. Asimismo, la interpretación nos abrirá paso para poder experimentar lecturas abiertas, multimodales, con múltiples puntos de vista o sin un orden necesariamente lineal.

No creemos que un modelo deba sobrescribir el otro. Al contrario, creemos que cada una de estas formas de leer (como notación, como interpretación o como experimentación) puede resultar reveladora según el momento de la lectura en el que hagamos foco. Por esto, aquí proponemos consignas para trabajar estas diferentes habilidades (descifrar, interpretar, experimentar) según los objetos de lectura que elijamos y los objetivos de lectura que tengamos en mente.

A partir de estas lecturas sobre la lectura, también podríamos evocar cómo algunos modelos suelen asociarse con determinadas pedagogías. Quizá, en nuestra historia escolar, hayamos vivido algunos colofones “clásicos” para el acto de leer: responder un cuestionario o buscar la interpretación “correcta” para el texto. Sin juzgar el beneficio que pueden aportar estas actividades en su justa frecuencia, valdría la pena reflexionar acerca de cuánto pueden terminar acercando o alejando a los alumnos de una obra o de la práctica misma de lectura.

A modo de resumen y de anticipación de las propuestas que compartiremos en este capítulo, sugerimos alternar “este tipo de actividades encaminadas a la comprensión literal y que toman habitualmente la forma de un repertorio de preguntas” (Colomer, 1991: 23) con otro tipo de consignas de lectura, destinadas a entrenar las diferentes habilidades: descifrar, interpretar, experimentar. Así, tomando como punto de partida algunas de las técnicas que plantean Cassany, Luna y Sanz (1994) y para sacar provecho de las TIC, planteamos algunas estrategias posibles:

- reformular información, es decir, leer para comunicar los datos más importantes en forma verbal o no verbal (con dibujos, mapas, movimientos, etc.);
- intervenir el texto en forma colaborativa (con un lector de PDF, como **Foxit Reader**, incluir comentarios, resaltar, subrayar y compartirlos con otros lectores);
- organizar juegos de lectura, que requieran una intervención activa de los alumnos (por ejemplo, desarrollo de cazas del tesoro o resolución de enigmas en lecturas interactivas);
- comparar información entre diferentes textos con la ayuda de herramientas de lectura online (buscadores, enciclopedias, diccionarios, traductores): la misma noticia en diferentes medios, la misma noticia en su versión impresa y su versión digital, el uso de una cita en diferentes artículos, definiciones de una misma palabra entre diferentes diccionarios, el mismo texto en dos lenguas distintas;
- resumir, titular y etiquetar: twittear/tuitear el resumen de un texto, agregar globos de diálogo a una imagen, incluir comentarios o epígrafes a fotos, incorporar anotaciones a un video;
- adaptar un texto extenso a un género más breve: convertir un e-mail a un mensaje de texto; reescribir un cuento en forma de microrrelato.

Estas estrategias, entre otras, nos permitirán trabajar la lectura de diferentes géneros, en diferentes formatos y soportes, así como también con diferentes objetivos: para descifrar, para interpretar, para experimentar. Una misma consigna, articulada en múltiples niveles, podrá ser provechosa para entusiasmar simultáneamente a distintos lectores: detectives, exégetas o navegantes.

LEER Y NAVEGAR: EL HIPERTEXTO Y LA TEORÍA LITERARIA

Si retomamos el epígrafe de este capítulo, ese fragmento de “El jardín de los senderos que se bifurcan” (Borges, 1941), nos aproximaremos bastante a la noción de *hipertexto*, tal como la acuñó Ted Nelson, un profesor de la Universidad de Brown (Estados Unidos), en 1965.

Con *hipertexto* me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por enlaces que forman diferentes itinerarios para el usuario. (*Literary Machines*, 0/2)

En su definición, Nelson (1965) destaca los rasgos centrales del hipertexto: la escritura no secuencial, las posibilidades del lector para elegir su recorrido de lectura, la conexión por enlaces entre diferentes bloques de texto. También vale agregar que un hipertexto es, ante todo, una forma visual (Joyce, 1995).

En función de estas características, son varias las relaciones que podríamos establecer entre el hipertexto, ciertos textos literarios y ciertos enfoques de la teoría literaria posestructuralista. Así como analiza Landow (2009), es posible encontrar numerosos paralelismos entre el hipertexto y un ideal de textualidad, como este que plantea Roland Barthes en *S/Z*:

En este texto ideal, las redes son múltiples y juegan entre ellas sin que ninguna pueda reinar sobre las demás. Este texto no es una estructura de significados, es una galaxia de significantes; no tiene comienzo; es reversible; se accede a él a través de múltiples entradas sin que ninguna de ellas pueda ser declarada con toda seguridad la principal; [...] los sistemas de sentidos pueden apoderarse de este texto absolutamente plural, pero al tener como medida el infinito del lenguaje su número no se cierra nunca. (Barthes [1970], 2004: 3)

A esta descripción de “texto ideal” que plantea Barthes, no haría falta agregar mucho más para completar una definición de hipertexto. Podríamos decir que, en el hipertexto, no hay un único recorrido lineal por la página, sino que la secuencia de lectura se construye a medida que se selecciona cada enlace o hipervínculo; es el lector quien, interactuando



Es importante que recordemos a los alumnos que un texto digitalizado (por ejemplo, un documento en un procesador de textos o en un archivo PDF) no es necesariamente un hipertexto. Para que se trate de un hipertexto es necesario que existan enlaces o hipervínculos. Por otra parte, una estructura hipertextual no implica necesariamente conectividad a Internet; un ejemplo de hipertextos offline son las enciclopedias en CD-ROM o en DVD.





Para presentar en clase algunas de estas definiciones de "texto" provenientes de la teoría literaria (probablemente, algo abstractas para los alumnos), puede resultar productivo tomar como punto de partida sus experiencias como lectores de hipertextos.



con el texto en pantalla, traza sus recorridos de lectura. Así, el hipertexto es un objeto abierto: a la vista, sin principio ni fin.

Por esto, los hipertextos también van de la mano de ciertas formas de construcción narrativa preferidas por las teorías literarias posestructuralistas. Se trata de textos descen- trados, que no se organizan sobre la base de un solo orden de lectura y, en consecuencia, en los que las interpretaciones tampoco resultan cerradas o únicas. Desde el punto de vista de la hechura, los hipertextos se basan en una

arquitectura fragmentaria: son fragmentos ("nodos", "lexias", tal como suelen llamarse en la teoría literaria) unidos entre sí a través de enlaces o hipervínculos.

Los enlaces electrónicos unen lexias tanto «externas» a una obra (por ejemplo, un comentario sobre esta por otro autor o textos paralelos o comparativos) como «internas» y así crean un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilínea o multise- cuencial. (Landow, 2009: 25)

Estos fragmentos o lexias pueden ser de diferente naturaleza: discurso verbal, imágenes, mapas, diagramas o audio. Así, suele denominarse "hipermedia" a aquellos hipertextos que incluyan otro tipo de materiales (como imágenes y sonidos), además de palabras.

La arquitectura del hipertexto requiere, sin duda, un lector activo. Exige una práctica de lectura abierta, interactiva y también demandante, porque hace falta tomar decisiones para continuar el recorrido. Para el lector, ya no es obligatorio ni respetar el camino que sugiere el autor, ni leer exactamente los mismos fragmentos, ni seguir el mismo orden que el resto de los lectores.

En este sentido, el hipertexto también establece un tipo de relación particular entre lector y escritor. Pone en funcionamiento otra de las cualidades del texto ideal de Barthes: "El objetivo de la obra literaria (o de la literatura como obra), que consiste en hacer del lector no un consumidor sino un productor del texto" (Barthes [1970], 2004: 4).

Como lector activo, el hiperlector también es un escritor que produce su propia versión del texto. Incluso podríamos tomar prestada esta cita de Graciela Montes, en la que, sin estar refiriéndose a los hipertextos, describe en qué consiste un lector activo:

Esta reconsideración del lector como alguien activo, no pasivo, como un jugador que, frente a un texto, hace sus apuestas, dibuja sus estrategias y construye sus sentidos, facilita la comprensión de la escritura y la lectura como dos caras de la misma moneda. La práctica de la lectura y la práctica de la escritura están muy cerca, más cerca de lo que en general se piensa. (Montes, 2006a: 13)

El hipertexto desafía así la distinción entre escritor y lector, puesto que el lector no solo lee sino que también reescribe su propia versión del texto; en muchos casos, también puede agregar a ese hipertexto su propio material o sus propios enlaces. Es, por lo tanto ¿lector o escritor? Como veremos más adelante, todas estas características del hipertexto han puesto en cuestión muchos de los principios sobre los que descansó hasta ahora el mundo de los textos en papel.

A modo de juego, podemos proponer a los alumnos construir una guía de recomendaciones para buenos lectores de hipertextos. Así podríamos aprovechar para puntualizar ciertos aspectos centrales en la lectura hipertextual. Por ejemplo:

● **Guía para los lectores-navegantes**

- a. Antes de comenzar a navegar, tener claro el objetivo de lectura; de esta manera, podremos diseñar un recorrido para no perdernos.
- b. Hacer uso de las guías de navegación disponibles: menús, mapa del sitio o de contenidos, íconos, buscadores, etc.
- c. Reconocer los distintos tipos de hipervínculos o enlaces para poder completar las acciones que queremos: comentar, enviar un e-mail, imprimir, ir a otra página, etc.

Antes de implementar la consigna que planteamos a continuación, les sugerimos seleccionar una entrada breve de **Wikipedia** (sin muchos enlaces) y pedir al grupo que realice un esquema o mapa de navegación para ilustrar cómo leyeron ese hipertexto. En otras palabras, soliciten a los alumnos que dibujen su recorrido de lectura para explicar las decisiones que tomaron (dónde hicieron cada clic) mientras navegaban de una página a otra. Esta actividad les permitirá analizar detenidamente la arquitectura de un hipertexto y también el papel activo que desempeña un lector-navegante.



La consigna que proponemos aquí se centra en un trabajo de lectura-escritura hipertextual. A partir de la experiencia de convertir un texto en hipertexto, los alumnos podrán reflexionar sobre sus decisiones de escritura y de lectura en este tipo de soporte. Como preparación para la actividad, el docente deberá seleccionar un texto y luego, en una wiki (recomendamos **Wikispaces**), creará una página donde copiarlo. El texto tendrá que ser plano, es decir, no tendrá que contener ningún hipervínculo. Como texto base, sugerimos una nota de investigación periodística o un artículo de enciclopedia en el que haya referencias a personalidades, conceptos disciplinares, acontecimientos o procesos históricos, etcétera. Una vez preparada la página, podrán invitar a los alumnos como colaboradores de la wiki para que comiencen a trabajar grupalmente en la actividad. Entre todos, construirán así un único hipertexto y podrán reflexionar luego sobre las diferentes decisiones que tomó cada uno para crear los hipervínculos.



1. En primer lugar, tendrán que iniciar sesión en la wiki (**Wikispaces**) a la que ya han sido invitados como colaboradores. Si no cuentan con un nombre de usuario, deberán registrarse por única vez.
2. Lean en detalle el texto que aparece en la página de inicio.
3. En el texto, marquen: (a) todos los nombres propios que encuentren; (b) todos los acontecimientos sociales, políticos o históricos que se mencionan; (c) todos los conceptos teóricos que, en su opinión, requieran una definición o una explicación.
4. De todas las referencias que señalaron en el paso anterior, seleccionen algunas y busquen información en enciclopedias en línea o en sitios web. Pueden también buscar imágenes o videos que aporten información valiosa para enriquecer el texto inicial. En todos los casos, es importante que copien la fuente completa de donde extrajeron esa información.
5. Después de la búsqueda, definan cuál/es será/n el concepto, nombres propio o acontecimiento que van a enlazar. Tendrán que tomar en cuenta si otro compañero no eligió el mismo y acordar cómo se organizarían para complementar la información.
6. Creen finalmente los hipervínculos desde la página de inicio. Para esto, podrán enlazar a una página web externa o a una nueva página dentro de la wiki, en la que incluyan la información seleccionada. ¡Ya convirtieron un texto en hipertexto!

Al finalizar la actividad, será importante dedicar un tiempo de la clase a la puesta en común para comentar la experiencia de lectura y escritura hipertextual: ¿cómo seleccionaron los conceptos por enlazar?, ¿cómo seleccionaron las fuentes de información?, ¿qué tipo de recursos usaron para enriquecer el texto (fotos, videos, textos, etc.)?, ¿cómo quedó el texto enriquecido?



Título de la actividad: UN TEXTO ENRIQUECIDO		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Expositivo-explicativo/Artículo de enciclopedia o nota periodística de investigación		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Expresión escrita/Expresión multimodal
Duración de la actividad: dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> Ninguna computadora en el aula. ✓ Al menos, una computadora por grupo. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Sitios web: Wikispaces (http://www.wikispaces.com): plataforma para la creación de wikis educativas. Enciclopedias en línea: Wikipedia (http://es.wikipedia.org). Kalipedia (http://ar.kalipedia.com).

INTERTEXTUALIDAD Y POLIFONÍA (O DE REMIX Y FANFICS)

A partir del trabajo sobre el hipertexto y sus procedimientos de lectura y de escritura, podemos introducir o repasar en clase la noción de *intertextualidad*. Como plantea Landow (2009), el hipertexto como “sistema fundamentalmente intertextual” ofrece la posibilidad de enfatizar –y sería necesario agregar, de *materializar*– toda relación intertextual que se presenta en un texto.

Recordemos que la noción de *intertextualidad* fue acuñada por Julia Kristeva sobre la base de los conceptos de *dialogismo* y *polifonía* desarrollados por Mijaíl Bajtín (1895-1975) en torno a la obra de Dostoievski y de Rabelais. En “Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela” (artículo publicado en la revista francesa *Critique*, en 1967), Kristeva sintetizaba las ideas de Bajtín y definía, a la vez, así la noción de *intertextualidad*: “Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto”.

En cursos de Literatura más avanzados, si quisiéramos profundizar estas nociones discursivas y literarias, sería provechoso trabajar con los alumnos algunos fragmentos centrales del ensayo de Bajtín (1979) “El problema de los géneros discursivos”. Por ejemplo, podríamos presentar la siguiente cita como clave para analizar la naturaleza dialógica y polifónica de todo discurso:

... todo hablante es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida: él no es un primer hablante, quien haya interrumpido por vez primera el eterno silencio del universo, y él no únicamente

presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con las cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (se apoya en ellos, problematiza con ellos, o simplemente los supone conocidos por su oyente). Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados. (Bajtín, [1979], 2011: 255)

Estas nociones de polifonía discursiva y de intertextualidad resultan muy productivas para analizar junto con los alumnos los vínculos que se establecen entre diferentes obras: una novela y su versión cinematográfica, una historieta que toma como punto de partida un cuento, la versión musicalizada de un poema, el personaje de un cuento en otro cuento, y así de múltiples maneras. En cualquiera de estos casos, podremos hacer notar todos esos “cruces de eslabones” (como diría Bajtín) que se dan entre los diferentes discursos (literarios, fotográficos, periodísticos, cinematográficos, televisivos, etc.). A su vez, podremos leer las diferentes formas que toma la mención o la inclusión de un texto en otro texto: como apoyo, como problematización, como cita, como refutación, como parodia. Se trata, en definitiva, de aprovechar la oportunidad que nos brindan los soportes hipertextuales para visualizar y materializar las relaciones de intertextualidad entre múltiples obras.

Para trabajar estos conceptos en clase, podríamos imaginar diferentes recorridos: leer un cuento digital o digitalizado y ver la versión cinematográfica en video, analizar publicidades en las que aparezcan referencias a películas conocidas por los alumnos, examinar cómo funciona la parodia de algún personaje del mundo literario en un programa humorístico. Incluso, podríamos presentar a los alumnos un personaje, como Caperucita Roja, Sherlock Holmes o James Bond, y organizar una caza del tesoro³ para que en pequeños grupos exploren diferentes textos en los que ese personaje aparezca citado, mencionado, parodiado: seguramente encontrarán películas, publicidades, poemas, canciones, cuentos, entre otros.

Asimismo, estos conceptos que pueden sonar muy abstractos desde la teoría literaria, no resultarán tan ajenos si los abordamos desde las prácticas de lectura y escritura que los jóvenes llevan adelante cotidianamente en Internet. Lankshear y Knobel (2008) analizan varios de los géneros discursivos que los adolescentes frecuentan en la Red

3 En este mismo capítulo propondremos la organización de una actividad en la Web conocida como “caza del tesoro”. Según Jordi Adell (2003), “Una caza del tesoro [...] consiste en una serie de preguntas y una lista de direcciones de páginas web de las que pueden extraerse o inferirse las respuestas. Algunas incluyen una ‘gran pregunta’ al final, que requiere que los alumnos integren los conocimientos adquiridos en el proceso” <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/adell.htm>> [Consulta: octubre de 2013]

y también los procedimientos que siguen a la hora de usarlos. Uno de los géneros más interesantes es el *fanfiction*:

Fanfiction –o *fanfic* (para los aficionados)– es la denominación dada a la actividad en la que los seguidores de algunos medios o fenómenos literarios, como un programa de TV, película o libro, escriben relatos basados en sus personajes. (Lankshear y Knobel, 2008: 114)

Así, encontramos *fanfics* de *Harry Potter*, *El señor de los anillos*, *La guerra de las galaxias*, *Star Trek*, etcétera. Esta escritura *fanfiction* puede seguir diferentes criterios o procedimientos y, según estos, suele agruparse en diferentes categorías (Lankshear y Knobel, 2008): (a) *escritura canónica*, en la que se conservan los personajes, ambientes, argumentos originales, pero se añaden nuevos eventos o episodios; (b) *historias en universos alternativos*, en las que los personajes de la ficción original son llevados a un mundo nuevo o diferente; (c) los *cross-overs*, en los que se reúnen personajes de diferentes historias en nuevas aventuras o escenarios; (d) las *narraciones de relaciones amorosas* (“shipper”), en las que se despliega un vínculo afectivo entre personajes nuevos o inadvertidos en la ficción original; (e) el *fanfic de autoinserción*, historia en la que el mismo autor del *fanfic* se incluye como un personaje del relato⁴.

Como plantean Lankshear y Knobel (2008), aunque este tipo de escritura basada en otras obras de ficción no nació de la mano de Internet, sí recibió un fuerte impulso gracias a la accesibilidad que ofrecen los diferentes soportes digitales para leer, escribir y publicar estas producciones. Así, es interesante mencionar brevemente el vínculo que estos autores establecen entre un género como el *fanfic* y la noción de *remix* digital (Lessig, 2005), entendida como una forma contemporánea de escritura, como una actividad de lectura y de (re)escritura, de composición crítica: “Cada vez que aprovechamos el lenguaje, lo remezclamos y, cada vez que tomamos una idea, un artefacto o una palabra y lo integramos en lo que decimos y hacemos en ese momento, remezclamos los significados” (Lankshear y Knobel, 2008: 113).

Por último, vale la pena destacar la relación de estos géneros con el concepto de *narrativa transmedia* (“transmedia storytelling”), acuñado por Henry Jenkins (2007):

La narrativa transmedia representa un proceso en el que los elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución, con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada.

⁴ Cassany (2012a) y Cassany y Hernández (2012) han realizado interesantes investigaciones sobre el lugar que adquiere el *fanfic* entre las prácticas vernáculas y letradas de los adolescentes.

Idealmente, cada medio hace su contribución única al desarrollo de la historia. [...] En general, las historias transmedia no se basan en personajes individuales o en historias específicas sino en mundos de ficción bastante complejos, que pueden organizarse en torno a varios personajes y a varias historias relacionadas entre sí.

A partir del análisis de estas producciones, Jenkins (2007) hace hincapié en lo que implican las narrativas transmedia para la producción de conocimiento y las relaciona con una estética propia de esta era de *inteligencia colectiva* (Levy, 1994). Esta observación es de gran importancia pedagógica para pensar nuestras prácticas de enseñanza en Lengua y en Literatura, en tanto implica que este tipo de relatos promueve el trabajo colaborativo entre diferentes participantes con el fin de resolver problemas y de producir y hacer circular el conocimiento. Nos inspira para pensar formas de crear en nuestras aulas “nuevas comunidades de conocimiento”.

A continuación, proponemos una actividad para trabajar la lectura (y por qué no la escritura) de *fanfic* en parejas y poner en juego los conceptos de *intertextualidad*, *polifonía* y *remix*. Mientras los alumnos, trabajan con esta actividad de lectura, puede ser útil presentar o mencionar las diferentes categorizaciones de *fanfiction* sintetizadas previamente.

Fanfic.es es un sitio web para leer y publicar *fanfics* (relatos basados en obras ya conocidas por una amplia audiencia) en forma gratuita. Para publicar una historia, solo es necesario registrarse como autor.

1. En primer lugar, exploren algunos sitios de *fanfic*. Como punto de partida, proponemos: **Fanfic.es**⁵ o **Fanfiction.net**⁶. En este último se publican *fanfics* en diferentes lenguas.
2. Observen las categorías que existen en cada sitio, cómo están organizadas las secciones y cómo se clasifican las historias.
3. Luego de esta lectura exploratoria, elijan una categoría de *fanfic* (*escritura canónica*, *historias en universos alternativos*, *cross-overs*, *narraciones de relaciones amorosas* ("shipper"), *fanfic de autoinserción*) y seleccionen una historia que pertenezca a una ficción original (película, literatura, serie de TV, etc.) que ustedes ya conozcan (ya hayan leído o visto).
4. En cada texto, identifiquen todas las menciones que existen a los personajes, a los escenarios o a los hechos de la ficción original. Si les resulta más práctico, pueden copiar y pegar el texto en un documento en **Google Drive** o en cualquier otro procesador de textos.
5. En una aplicación para desarrollar mapas conceptuales (puede ser **CmapTools**), organicen las menciones a la ficción original en dos grupos: (a) aquellas que se conservan como en el original y (b) aquellas otras que han sido modificadas.
6. En clase, hagan una puesta en común sobre este análisis que hicieron del *fanfic*: ¿les gustó esta nueva versión?, ¿en qué medida enriquece la historia original?, ¿qué otros cambios o aportes harían ustedes mismos?
7. Como cierre de esta lectura remixada, les proponemos escribir de a dos su propio *fanfic*: elijan una categoría (*escritura canónica*, *historias en universos alternativos*, *cross-overs*, *narraciones de relaciones amorosas* "shipper", *fanfic de autoinserción*) y desarrollen una nueva historia para una ficción original que sea su favorita. También puede ser una variación de la versión que ya han leído y analizado en clase. Podrán escribirla en **Google Drive** y luego publicarla en el sitio **Fanfic.es** (solo tendrán que registrarse previamente).

Al finalizar la consigna, dediquen un tiempo de la clase a la puesta en común para comentar la experiencia de lectura y escritura de *fanfics*: ¿qué decisiones se ponen en juego a la hora de recrear una historia?, ¿cuál es la relación que el autor del *fanfic* establece con la historia original

5 **Fanfic.es**: <http://www.fanfic.es/browse.php?type=categories>

6 **Fanfiction.net**: <http://www.fanfiction.net>



(sus personajes, escenarios, hechos)?, ¿qué tipo de recursos narrativos se incluyeron para hacer la historia remixada atrapante?, ¿cuál fue el título elegido para la nueva historia?

Título de la actividad: FANÁTICOS DE LA FICCIÓN		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito/Narrativo/Cuento		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión escrita
Duración de la actividad: dos clases (una para la actividad de lectura y otra para la de escritura)		
<u>Requerimiento técnico:</u> Ninguna computadora en el aula. ✓ Al menos, una computadora por grupo. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Sitios web: Fanfic (http://www.fanfic.es): sitio web para leer y publicar <i>fanfics</i> en forma gratuita. Google Drive Documentos (https://drive.google.com/?hl=es): aplicación online gratuita para crear textos colaborativamente. También ofrece una extensión para descargar (disponible para instalar en diferentes sistemas operativos) que permite trabajar sin conexión y luego sincronizar, cuando se accede a Internet. CmapTools (http://cmap.ihmc.us/support/help/espanol): software para crear esquemas y mapas conceptuales; es gratuito, puede instalarse en diferentes sistemas operativos y permite trabajar en forma colaborativa.

LA LECTURA MULTIMODAL: PALABRAS, IMÁGENES, SONIDOS

Enseñar a leer críticamente hoy requiere pensar de qué están hechos los objetos de lectura digitales o mediáticos con los que interactuamos cotidianamente. Como ya vimos en diferentes propuestas de este libro, esos textos no están “tejidos” solo de palabras; también expresan ideas mediante imágenes estáticas y en movimiento, colores, sonidos, gestos. Tal como sintetiza Kress (2005):

Las nuevas formas de lectura, en las que los textos muestran el mundo, antes que contarlo... [*demandan*] ...centrarse en la materialidad, sobre la materialidad de los sentidos físicos que intervienen en la lectura: el oído (como en el habla), la vista (como en la lectura y el visionado), el tacto (como en la percepción del Braille) y en la materialidad de los medios para crear las representaciones que se han de “leer”: el material gráfico, como letras o ideogramas, sonido, como en el habla, y movimiento, como en el gesto. (Kress, 2005: 189)

Si hojeamos un manual escolar o un libro de estudio actual, veremos que —a diferencia de los materiales de estudio de hace dos o tres décadas, basados casi exclusivamente en largas explicaciones textuales— estos incorporan infografías, ilustraciones, fotos, gráficos, etc.;

hasta podríamos decir que reproducen la estética de las páginas web. Entonces, a la hora de analizar un texto, no nos alcanza solamente con examinar el contenido expresado en palabras. Incluso, resulta necesario preguntarnos qué otros significados aportan esos materiales icónicos.

Los hipertextos, como vimos, son también objetos de lectura y de escritura multimodales. Permiten combinar varias “modalidades (por ejemplo, lenguaje oral y escrito, imágenes, ecuaciones, símbolos, sonidos, gestos, gráficos, artefactos) para comunicar tipos característicos de significados” (Gee, 2005: 22).

Como plantea Kress (1998), la comunicación siempre ha sido multimedial; sin embargo, durante los últimos siglos se asumió la primacía de la escritura: el texto escrito dominaba la esfera de la comunicación. En años recientes, en cambio, lo visual ha recobrado su lugar como vehículo para transmitir información también importante o, en algunos casos, toda la información. Así, por ejemplo, en un CD-ROM o en un sitio web, “la escritura puede darse junto con imágenes fijas o en movimiento, con el habla, con una banda de sonido, con música. Todos estos aportan su significado a la totalidad del conjunto textual y tienen de ese modo su efecto sobre lo que es y hace la escritura” (Kress, 2005: 166).

Para reflexionar acerca de estas formas de lectura multimodal con los alumnos, como consigna de lectura, podríamos proponer una comparación entre una revista de época y una revista actual. A partir de este trabajo de análisis, podríamos observar las diferencias en el diseño entre estos textos (tipografías, colores, formato de página, etc.) y, en particular, la relación entre textos e imágenes: ¿qué comunica cada uno de estos modos (verbal e icónico) en cada caso? Para esto, sería rico recorrer alguna hemeroteca digital online y conocer la variedad de publicaciones de diferentes países y de distintas épocas. Dos sitios posibles son la **hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de Maestros de la Argentina**⁷ y la **hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional de España**⁸.

Sobre la base de dos ejemplares de revistas de distintas épocas, seleccionados por los estudiantes, sería posible examinar el lugar y las funciones que asume un modo y otro para presentar diferentes noticias, diferentes recursos. Algunas preguntas que podrían guiar el análisis serían: ¿para qué se utilizan las imágenes y para qué se emplea la escritura en cada revista?, ¿con qué modo (escrito o icónico) se narra, se describe, se señala, se explica, se clasifica?

7 **Biblioteca Nacional de Maestros-Hemeroteca digital:** http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/hemeroteca_digital

8 **Biblioteca Nacional de España-Hemeroteca digital:** <http://hemerotecadigital.bne.es/index.vm?lang=es>

Así como analiza Kress, a propósito de una comparación entre dos libros de texto de Ciencias, correspondientes a diferentes épocas (uno de 1936 y uno de 1988), podríamos notar el grado de *especialización* que adquiere cada modo en cada página: mientras que la escritura comunica mejor cierto tipo de datos, las imágenes comunican con mayor precisión otro tipo de información.

...estamos frente a un nuevo código de la escritura y de la imagen, en el que la información se comunica de un modo diferente según cada modo. La información que muestra cómo es el mundo se concreta mediante la imagen; la información que orienta al lector hacia aquella información se comunica mediante el lenguaje verbal. Esta sintaxis más simple [*en el libro de 1988*] no significa que el texto –los elementos verbales y visuales juntos– sea menos complejo. [...] En otras palabras, la abstracción y la generalización no están ausentes en esta página [el autor se refiere a los diagramas que organizan el texto de 1988], y la demanda cognitiva para el lector/ espectador es tan grande (aunque de carácter diferente) como la que plantean las abstracciones del lenguaje verbal. (Kress, 1998: 65)

En este sentido, a partir del trabajo comparativo con las revistas, podremos analizar cómo la imagen ha pasado a ser más dominante en las prácticas de comunicación contemporánea y, a su vez, cómo en los textos actuales se observa una preferencia por “mostrar” el mundo, en lugar de “contarlo”. También, será importante observar las páginas con detenimiento para (re)descubrir el “camino de lectura” (Kress y Van Leeuwen, 1996): cómo recorreremos la página con la vista según leamos lo verbal o lo icónico. Para leer la escritura, seguimos ese orden lógico de la palabra, que es el del tiempo y la secuencia. En cambio, para leer imágenes, apelamos a un orden distinto: libre en el espacio y abierto a la simultaneidad (Kress, 2005); sin dejar de notar el despliegue de un orden –y hasta de una sintaxis– cultural para descifrar las imágenes (de arriba hacia abajo, de izquierda a derecha), una direccionalidad que en cierta medida reproduce la secuencia de nuestra lectura alfabética.

A su vez, esta actividad de lectura nos permitirá seguir examinando cómo ambos órdenes de lectura (el verbal y el icónico, hasta hace poco tiempo alejados) se combinan y reformulan en función de la coexistencia de modos en una misma página. Como lectores multimodales, dice Kress (2005), “escaneamos” con la vista el texto para determinar si hay un modo predominante y cuál es su función especializada para esa página (qué tipo de conceptos representa, qué relación establece la información que brinda con la que introducen los otros modos, etc.).

En este caso, no participamos en la interpretación de un orden medianamente prefijado, sino que reproducimos de alguna forma el camino de la lectura en pantalla: aplicamos principios de relevancia creados por nosotros mismos, para luego construir sentidos a partir de ellos.

A continuación, presentamos una actividad en parejas para seguir trabajando la lectura multimodal. Mediante esta consigna, los alumnos podrán analizar la presencia y la especialización funcional de cada modo en un texto en pantalla. Para esto, proponemos visitar la plataforma **Zinio**⁹, que permite explorar gratuitamente revistas digitales, en más de treinta lenguas diferentes.

EXPLORAR

Artículos seleccionados cuidadosamente, totalmente gratis.

Puede obtener previas de revistas o simplemente leer artículos gratis sobre noticias, tecnología, ciencia, ocio, moda y muchos temas más.

FILTRAR ARTÍCULOS DE REVISTAS POR CATEGORÍA

Arte	Automoción	Ciencia Y Tecnología
Deportes	Entretenimiento	Estilo De Vida
Hogar	Masculinas	Mujeres
Noticias	Viajes	

Más recientes Español

MARY MONTAÑA

75 TRUCOS PARA RUNNERS

La recuperación marca la diferencia

Zinio es una plataforma de distribución de revistas digitales, a las que se puede acceder a través de un navegador o mediante la instalación de una aplicación para celulares o tablets. Al instalar la aplicación, es posible descargar y leer las revistas sin conectividad a Internet.

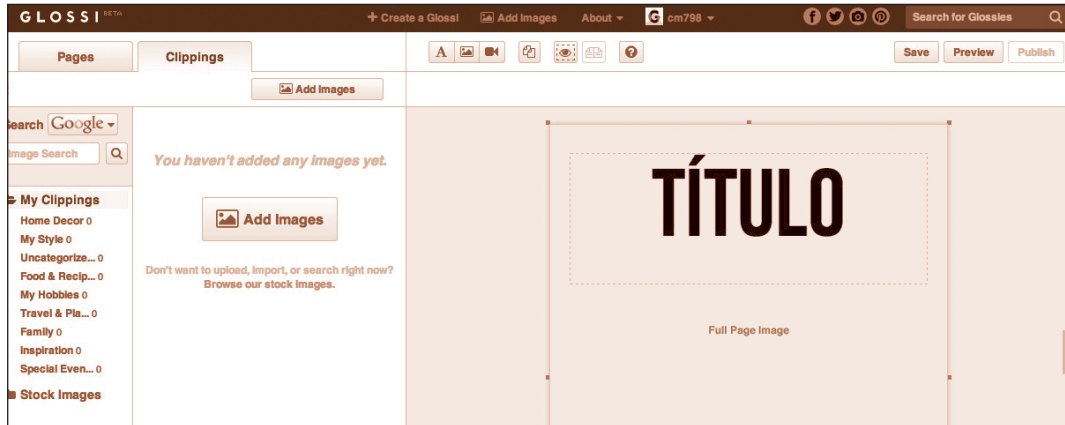
9 **Zinio:** <http://es.zinio.com/www/browse/explore.jsp>



1. En primer lugar, accedan a la sección “Explorar” de **Zinio**. Allí podrán encontrar diferentes revistas y artículos para leer gratuitamente.
2. Observen las categorías que existen y elijan un ejemplar que les resulte interesante. Puede ser sobre arte, deportes, noticias, ciencia y tecnología, etc.
3. Una vez elegida la revista, léanla en detalle. Con su compañero, identifiquen todos los modos (escritura, sonido, imágenes estáticas, imágenes en movimiento, tipografías, colores, íconos, etc.) que encuentren en esas páginas. Si les resulta más práctico, pueden hacer capturas de pantalla y, en un lector de PDF como **Foxit Reader**, agregar comentarios y observaciones.
4. Noten especialmente: (a) ¿qué tipo de información comunica cada modo?, (b) ¿qué relación se establece entre el modo escrito y las imágenes (de complementariedad, de repetición, de refuerzo, etc.)?
5. Por último, elijan una nueva revista de **Zinio** para llevar adelante un pequeño experimento sobre la lectura. Organicéense así: uno de los dos miembros del equipo será el investigador y deberá tomar notas o filmar un corto con la cámara web mientras el otro compañero realice una lectura rápida (dos minutos máximo) de la nueva revista elegida. El investigador deberá apuntar o grabar todos los movimientos de la vista y de la cabeza del lector en acción: ¿cómo recorre la página-pantalla este lector (de izquierda a derecha, de arriba a abajo, sin un orden preciso, etc.)? Luego, el investigador preguntará al lector de qué se trata ese número de la revista y qué información recuerda como la más importante.
6. En clase, hagan una puesta en común sobre los análisis que completaron de las revistas digitales y los textos multimodales: ¿qué observaron acerca de la relación textos-imágenes en los ejemplares elegidos?, ¿qué diferencias encuentran a la hora de leer una revista digital y una revista en papel?, ¿qué notaron, como investigadores y como lectores, acerca de la experiencia de lectura de un texto multimodal en pantalla?

Título de la actividad: PASANDO REVISTA		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen, sonido/Varios/Periodísticos		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación
Duración de la actividad: dos clases (una para la actividad de lectura y otra para la de escritura)		
Requerimiento técnico: Ninguna computadora en el aula. ✓ Al menos, una computadora por grupo. Una computadora por estudiante.	Conectividad: ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	Recursos digitales que se utilizarán: Sitios web: Zinio (http://es.zinio.com/www/browse/explore.jsp): plataforma para leer y descargar revistas digitales. Ofrece aplicaciones para celulares y tablets, que permiten leer los ejemplares sin conectividad a Internet. Foxit Reader (http://www.foxitsoftware.com/Secure_PDF_Reader): lector gratuito de documentos PDF que permite agregar anotaciones, resaltar texto, escribir, agregar gráficos, seleccionar y copiar imágenes, fragmentos, etc.

Como cierre de este recorrido, y en línea con lo que plantea Kress (2005) acerca de la lectura como creación de signos, proponemos una actividad complementaria para seguir leyendo y (re)creando textos multimodales. Para esto, podrán utilizar **Glossi**¹⁰, una plataforma de publicación gratuita para crear y compartir revistas digitales a través de distintos dispositivos.



Glossi es una aplicación web que permite crear revistas digitales en forma gratuita a partir de recursos que puede cargar el mismo usuario (fotos, imágenes, PDF, videos, páginas web, etc.). Para publicar una revista y compartirla a través de diferentes plataformas, solo es necesario iniciar sesión con una cuenta de **Facebook** o registrarse con una cuenta de correo electrónico.



- Para completar la lectura de publicaciones digitales y siguiendo el formato de las que analizaron previamente, les proponemos crear una revista propia. Para esto:
-
-
- 1. Decidan a qué audiencia estará destinada y sobre qué temas se centrará (ciencia, deportes, moda, literatura, cine, historietas, etc.).
-
- 2. En función de las decisiones anteriores, propongan un nombre para la revista.
-
- 3. En **Glossi**, regístrense como usuarios o inicien sesión con una cuenta de **Facebook**. Exploren esta aplicación y las diferentes plantillas que ofrece, según se adapten al género ya la temática que hayan decidido para su revista.
-
- 4. Seleccionen los materiales que incluirán (fotos, videos, textos, imágenes, etc.) en este primer número y preparen los textos para cada nota (pueden usar los documentos de **Google Drive** para escribir colaborativamente). Les sugerimos que, para este número cero, no se extiendan más de ocho páginas; pueden organizarlas en cuatro a seis notas distintas.
-
- 5. Una vez que tengan lista su revista digital, hagan el cierre de redacción: revisen los textos, la disposición en las páginas, los epígrafes de las imágenes, los titulares, etc.
-
- 6. Y ahora sí, ¡se imprime en digital! Momento de compartirla con sus compañeros y familiares a través de las distintas redes sociales.
-

Título de la actividad: UNA REVISTA PERSONAL

Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen, audio/Varios/Periodísticos		Tipo de actividad: Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión escrita/Expresión multimodal
Duración de la actividad: dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> Ninguna computadora en el aula. ✓ Al menos, una computadora por grupo. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Sitios web: Glossi (http://glossi.com): aplicación web gratuita que permite crear y compartir revistas digitales a través de distintos dispositivos. Google Drive Documentos (https://drive.google.com/?hl=es): aplicación en línea, gratuita, para crear textos colaborativamente. También ofrece una extensión para descargar (disponible para instalar en diferentes sistemas operativos) que permite trabajar sin conexión y luego sincronizar, cuando se accede a Internet.

¿QUÉ LEEMOS? LOS OBJETOS DE LECTURA SEGÚN PASAN LOS AÑOS

En esta sección plantaremos un recorrido para reflexionar con los alumnos cómo fueron cambiando los soportes y los objetos de lectura a través de los siglos. Será una oportunidad ideal para trazar una breve historia del libro, como recurso y en su materialidad, hasta llegar a las pantallas que hoy nos ocupan.

Para comenzar, le proponemos compartir con los estudiantes algunos de estos recursos digitales que presentan, en diferentes formas, ciertos aspectos de la historia del libro.

Videos	Sitios web
<ul style="list-style-type: none"> • “Ayuda de escritorio”: video cómico noruego muy breve que muestra la experiencia de un monje cuando se enfrenta al avance tecnológico del libro y debe aprender a manipular ese objeto para poder leer¹¹. • “Historia del libro”: video expositivo-explicativo, moderado por un personaje del ciclo Horizontes Lengua, de Canal Encuentro¹². 	<ul style="list-style-type: none"> • “La revolución del libro”: micrositio del Ministerio de Educación de Argentina en el que se puede explorar la historia del libro desde las tablas de arcilla hasta la invención de la imprenta¹³. • “Historia del libro”: micrositio del INTEF, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, en el que se puede profundizar sobre el desarrollo del libro en diferentes regiones del mundo y en diferentes períodos históricos¹⁴.

Después de presentar a los alumnos algunos de estos recursos, podremos intercambiar opiniones en clase acerca del impacto y de las modificaciones que cada soporte de lectura pudo haber significado en cada época y para cada sociedad. Entonces, estaremos listos para hacer un alto en cada etapa de la historia del libro y examinar las particularidades de cada soporte: sus posibilidades y sus limitaciones.

AL PRINCIPIO, FUE LA ORALIDAD

Para avanzar en este recorrido, será importante recordar a los alumnos que la literatura nació en forma oral. Como puntapié inicial para un debate animado, podríamos presentar en clase algunos de estos datos actuales:

- De las lenguas que se hablan hoy, solo un 3% cuenta con literaturas escritas.
- En 2005, **Google** destacó que ofrecía acceso a 8 billones de páginas web publicadas en 116 lenguas (Gubern, 2011).

11 “Ayuda de escritorio”: <http://youtu.be/93SgXeu-SeY>

12 Canal Encuentro, “La historia del Libro”: http://conectate.gov.ar/educar-portal-video-web/ver/102892/La_Historia_del_Libro

13 Ministerio de Educación de Argentina, “La revolución del libro”: <http://www.me.gov.ar/efeme/15dejunio/historia.html>

14 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España- INTEF: <http://ntic.educacion.es/w3/novedades/dossiers/libro/historia.htm>

- Ahora, ¿cuántas lenguas están registradas en la actualidad? Según UNESCO y el catálogo **Ethnologue**¹⁵, se hablan más de 6000 lenguas en el mundo, es decir que en Internet podemos leer apenas un 2% de todas las lenguas existentes.

Así, podríamos concluir que solo un escaso porcentaje de las lenguas que hoy se hablan tienen literaturas escritas. Sin embargo, en las culturas letradas, las literaturas orales aún siguen desarrollándose; en muchos casos, se reservan el privilegio de guardar la memoria colectiva de un pueblo.

Para seguir profundizando podemos preguntar a los alumnos, desde su propia experiencia como oyentes de historias orales: *¿cuál es la clave para que un relato oral resulte atrapante y memorable?* Para responder a esta pregunta y con el fin de reproducir la experiencia de “escuchar literatura” en lugar de leerla, podremos invitarlos a escuchar el podcast de alguna de las siguientes versiones de la *Iliada*:

- “La *Iliada* de Homero”, la versión sintetizada que presenta José Martí en *La edad de oro*¹⁶.
- Una versión completa de los 24 cantos, organizada en tres podcasts (otra posibilidad sería seleccionar alguno de los cantos que puedan resultar de mayor interés para la clase)¹⁷.
- Una lectura dramatizada de *Homero, Iliada*, de Alessandro Baricco, en *Radiofonías* de RTVE.es¹⁸.

Después de la escucha, podremos observar que la clave para atrapar la atención de la audiencia siempre está en la relación que se establece entre el narrador y el auditorio. El aedo (ese cantor épico) conquista a sus oyentes mediante una entonación especial, un ritmo propio, cierto énfasis y las pausas justas. Así y a pesar de que en el pasado no contara con un texto previamente escrito, lograba hacer ese relato memorable.

A partir de estos intercambios, podremos concluir que casi todas las sociedades cuentan con una tradición literaria oral (¿quién no ha vuelto a contar o a escuchar cuentos populares, fábulas o leyendas sin tener un libro abierto?). Desde grandes epopeyas como *La leyenda de Gilgamesh*, hasta los poemas épicos del siglo VIII antes de Cristo como

15 **Ethnologue**. <<http://www.ethnologue.com/browse/names>>

16 Martí, J. “La *Iliada* de Homero”, versión publicada en *La edad de oro* (1889). [en línea] <http://www.ivoox.com/06-la-iliada-homero-jose-marti-audios-mp3_rf_184950_1.html>

17 *La Iliada*, versión creada por Juan López Ayala y publicada en Canal Audiolibros, Ivoox [en línea] <http://www.ivoox.com/podcast-iliada-homero_sq_f147370_1.html>

18 *Homero, Iliada*, versión de Alessandro Baricco, publicada en Radiofonías de RTVE.es [en línea] <<http://www.rtve.es/alacarta/audios/radiofonias/radiofonias-homero-iliada-alessandro-baricco-1-parte-23-12-10/975323/>>

La Iliada y *La Odisea* –atribuidos a Homero– encontramos en la historia textos orales que cantaron largas gestas en forma de versos. Y también *Las mil y una noches*, esa colección de cuentos orientales que surgen uno del otro y que recogen historias de diferentes orígenes: India, Persia, Egipto, China, Siria...

Como cierre de esta primera etapa en la historia de los objetos de lectura, les proponemos trabajar una actividad de escucha-lectura y producción de relatos de tradición oral, clásicos o populares.

- A la manera del podcast de la Iliada que escucharon, crearán una versión propia de un relato clásico o popular de tradición oral. Si el texto es muy largo, podrán distribuirse diferentes fragmentos entre sus compañeros, de manera tal que cada uno desarrolle un relato oral de aproximadamente diez minutos.

1. Para empezar, exploren los siguientes sitios en los que encontrarán relatos de tradición oral:

- • **Archivo de Literatura Oral y Tradiciones Populares** (Biblioteca Nacional de Chile) online¹⁹.
- • **Archivo de literatura oral de Canarias** (Maximiano Trapero, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España)²⁰.
- • En **Wikisource**²¹ también pueden buscar algún pasaje de un texto clásico de la literatura universal que sea de tradición oral; por ejemplo, *Gilgamesh*, *Las mil y una noches*, etc.

2. Elijan un relato o un fragmento de estas historias que les haya gustado especialmente. Si no se deciden por ninguno, pueden pedir recomendaciones al docente.

3. Vuelvan a escuchar o a leer el relato, todas las veces que sea necesario. De esta manera, podrán recordar y tener presentes las acciones en las que querrán hacer hincapié, en las que necesitarán hacer pausas, destacar alguna entonación, etcétera. Marquen los elementos de la historia que contribuyen a crear un clima especial: dramático, de acción, de misterio.

19 **Archivo de Literatura Oral y Tradiciones Populares** (Biblioteca Nacional de Chile): <http://archivodeliteraturaoral.salasvirtuales.cl>

20 **Archivo de literatura oral de Canarias** (Maximiano Trapero, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España): <http://mdc.ulpgc.es/cdm/search/collection/asmtloc>

21 **Wikisource**: <http://es.wikisource.org/wiki/Categor%C3%ADa:Cuentos>



4. A partir de los hechos que señalaron en el relato, reelaboren una versión que no dure más de diez minutos. Para esto tendrán que, reloj en mano, practicar la narración oral una o dos veces hasta que se ajuste al tiempo pautado. Pueden registrar estas versiones de prueba con la grabadora del celular o de la netbook.
5. Ya en una última versión de prueba, apunten dónde tendrán que jugar con la voz, si necesitan algún efecto de sonido, algún tipo de música como cortina o para la presentación de algún personaje.
6. En **ccSearch**²², pueden buscar efectos de sonido y música para construir el ambiente adecuado al relato. Descarguen estos archivos de audio y guárdenlos en la computadora.
7. Con la última versión grabada del relato oral y los archivos de efectos ya guardados, abran el editor de audio: **Audacity** (en Linux o Windows) o **Creaza** (si cuentan con conectividad a Internet). Compilen los efectos de sonido y la música con la grabación del relato.
8. Ya tendrán el audio de su relato oral listo. Es el momento, entonces, de incluir una presentación con el título original de la obra, además del título que le hayan dado a su versión.
9. Organicen todos los podcasts con los relatos orales en una carpeta y cópienlos en un DVD para contribuir al acervo de la biblioteca/audioteca de la escuela. También podrán armar su propio canal de audiolibros en **Ivoox** o en **PodOmatic** y compartir sus producciones a través de las redes sociales.

Título de la actividad: ODISEAS PARA CANTAR Y CONTAR

Modo/Tipo textual/Género discursivo: Oral/Narrativo/Épica, leyenda, cuento popular		Tipo de actividad: Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión oral/Expresión multimodal
Duración de la actividad: tres clases		
<p><u>Requerimiento técnico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un celular o dispositivo con grabadora de audio por alumno. ✓ Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante. 	<p><u>Conectividad:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Preferentemente, con acceso a Internet. (si no fuera posible, los archivos de audio podrían compartirse a través de la red escolar). 	<p><u>Recursos digitales que se utilizarán:</u></p> <p>Grabadora.</p> <p>Creaza (http://www.creazaeducation.com/my_tools/audioeditor): editor de audio online.</p> <p>Audacity (http://audacity.sourceforge.net/?lang=es): software para la edición de sonido.</p> <p>PodOmatic / Poderato / Ivoox (en español): plataformas para publicar podcasts.</p>

DE LAS TABLILLAS A LOS LIBROS

La invención de la escritura, durante el neolítico, implicó una revolución cultural y técnica que todavía hoy seguimos discutiendo. De hecho, este repaso por los cambios en los soportes y en los códigos de lectura y escritura nos abre a pensar la noción de multimodalidad desde una perspectiva histórica: los nuevos soportes tecnológicos nos invitan a combinar formas orales, icónicas y escritas.

Para hacer un recorrido visual por los diferentes soportes que se utilizaron a través de los siglos para escribir, podemos presentar a los alumnos una colección de imágenes sobre la historia de la escritura, disponible en **Pinterest**²³. También pueden descargar una lámina con ejemplos y fotos de los diferentes tipos de escritura, elaborada por el Ministerio de Educación de la Nación, Argentina²⁴. Cualquiera de estos recursos didácticos nos permitirá plantear en clase cómo los recursos naturales que los pueblos tenían a su alcance determinaban la selección de los soportes de escritura: cortezas de árboles, madera, hojas y fibras.

Solo y en función de pensar los cambios que implicó cada uno de los soportes de escritura en su época y para la historia de la lectura, valdría la pena repasar los siguientes hitos; luego, los retomaremos en la actividad de cierre:

- Los escritos más antiguos que han sido hallados pertenecían a los sumerios y eran **tablillas de arcilla** talladas con punzón. Luego de recoger la arcilla de la orilla del río y de conservarla fresca en grandes jarrones, los escribas construían tablillas en sus manos y las dejaban secar. Una vez secas, tallaban los signos con su punzón. Así garantizaban en el tiempo la legitimidad del escrito (contratos, textos oficiales, ventas, etc.).
- En el delta del río Nilo, en Egipto, los **papiros** eran las plantas más abundantes.



Como dato curioso, podemos comentar en clase que las cortezas de árbol fueron uno de los primeros soportes de escritura en la Antigüedad. De hecho, la palabra "libro" –que proviene del latín liber– se refiere a la parte interior de la corteza de los árboles, y aún hoy la usamos para dar nombre al soporte de nuestras palabras e historias: el libro.



Es interesante pensar que, en la actualidad, las tabletas (tablets) recuperan en cierta medida el gesto y las formas de aquellas prácticas de escritura y lectura en la Mesopotamia.



23 Historia de la escritura, selección de imágenes en Pinterest: <http://www.pinterest.com/susnigeria/history-of-writing-historia-de-la-escritura/>

24 Historia de la escritura, Ministerio de Educación de la Nación: <http://www.me.gov.ar/curriform/servicios/unidad/aprender/laminas/egb3/laml3-1.pdf>

Desde la raíz hasta la hoja, se utilizaban para confeccionar ropa, sandalias y hasta los cascos de las embarcaciones. Así, a partir del tallo de la planta del papiro, los egipcios fueron los primeros en fabricar un soporte blando para escribir.

- Los **papiros** se usaron en el Medio Oriente, en Grecia y en toda la cuenca del mar Mediterráneo. Implicaron avances importantes: podían transportarse fácilmente (podían enrollarse) y ya no debían tallarse (se podía escribir con pincel). No obstante, acarreaban una desventaja: a medida que se leía, había que desenrollarlos; luego, se volvían a enrollar por el otro extremo, de modo que no había posibilidad de volver atrás para releer (Alvarado y Yeannoteguy, 1999).
- En el siglo II a.C., en Pérgamo, una ciudad de Asia Menor, se inventó el **pergamino**, que se utilizó en Europa hasta fines de la Edad Media. El pergamino era un soporte de escritura hecho de la piel de un animal (oveja, cabra, gacela, antílope), que se raspaba para quitarle la grasa y el pelo, luego se alisaba con piedra pómez y se blanqueaba con yeso. Así un libro se componía de varias hojas de pergamino plegadas y compaginadas en cuadernos. Para armar un libro hacía falta utilizar la piel de una decena de ovejas.
- Aunque el **papel** existe desde hace dos mil años, el secreto de su fabricación fue guardado por los chinos hasta el siglo VIII. Recién en el siglo XII se fabricó **papel** en Europa.
- Hacia el siglo I, el **codex** o **códice** implicó un gran adelanto para la historia de la lectura y la escritura, ya con formato de libro se unían folios, hojas de pergamino o de papiro. Esta forma del objeto, por un lado, facilitaba la relectura y permitía volver páginas atrás y, por otro lado, economizaba espacio (sus hojas se podían escribir de un lado y de otro).

Como cierre de este recorrido por la historia de los objetos de lectura, les proponemos incursionar con los alumnos en la lectura y la escritura con un tipo particular de código: los códigos QR. Se trata de utilizar este recurso para organizar una caza del tesoro, que pondrá en juego la lectura como desciframiento. El objetivo será que los alumnos descubran cuál es el tema de la investigación (sugerimos, para esto, que no les anticipen qué están buscando ni qué contienen los códigos) y luego reconstruyan una historia de los objetos de lectura a partir de las pistas que vayan encontrando.

Para implementar la actividad, hará falta un celular o tableta en el aula que cuente con un lector de códigos QR. Existen muchas aplicaciones gratuitas para leer estos códigos y son muy fáciles de instalar (a modo de ejemplo, **QRdroid** o **QRReader**). Una vez instalada la aplicación, con ese mismo celular se escanea/fotografía el código y, según para qué haya sido generado, este abrirá una página web, mostrará un texto o una imagen, enviará un mensaje de textos, entre otros.

Para implementar esta actividad, será necesario que preparen los materiales previamente. La primera vez este recurso puede demandar bastante dedicación, pero vale mencionar que este tipo de consignas, además de ser de interés para los alumnos, resulta enriquecedor para trabajar sobre indicios de lectura y resolución de problemas. Como pasos previos, les sugerimos:

- (1) tomar como punto de partida las imágenes de **Pinterest** que presentamos al comienzo u otras imágenes sobre la historia de la escritura y de la lectura;
- (2) seleccionar algunas de las imágenes, páginas web, textos que condensen o representen algo de la información central sobre la historia de los objetos de lectura; por ejemplo, podrían buscar una imagen de una planta de papiro, un mapa de Pérgamo, una adivinanza sobre el libro, el papel, etcétera;
- (3) luego de haber recolectado los materiales para cada pista de la caza del tesoro, visiten un sitio para generar códigos QR. A modo de ejemplo, les indicamos una página²⁵, donde podrán crear los códigos en función de los recursos que hayan elegido: pueden ser direcciones web, mensajes, textos.
- (4) Por último, impriman cada código generado y distribúyanlos en diferentes lugares de la clase o de la escuela.



Un código QR es un código de respuesta rápida (*Quick Response*, por su sigla en inglés). Sirve para almacenar distinto tipo de información (textos, SMS, URL, direcciones, etc.) en una matriz de puntos. Los códigos QR pueden leerse desde una tableta, un teléfono celular o una computadora siempre que tengan cámara de fotos –necesaria para capturar/escanear la imagen del código– y acceso a Internet para resolver las direcciones web.



A modo de prueba, los invitamos a leer este código QR. ¿Qué encontraron?



- Esta actividad consiste en descifrar una historia. Para poder seguir adelante, necesitarán un dispositivo móvil (celular, tableta o net-book) en el que tengan instalado un lector de códigos QR (a modo de ejemplo, **QRdroid** o **QRReader**). ¿Listos para seguir las pistas?
1. Divídanse en parejas y busquen los códigos QR que el docente distribuyó en el aula/ en la escuela. Con su dispositivo móvil, escaneen cada uno de los que van encontrando. Esto les dará como resultado un mensaje (un texto, una página web, una imagen), que a su vez funcionará como una nueva pista para reconstruir la historia.
 2. ¿Ya encontraron todos los códigos? ¿Saben de qué se trata la historia? Ahora, en parejas, reordenen las diferentes pistas y preparen una nueva versión de esta historia, pero no con palabras sino con pictogramas. Pueden usar este **Pictotraductor**: <http://www.pictotraductor.com>
 3. Cuando tengan la nueva versión de la historia en pictogramas, intercámbienla con otro equipo, a ver si logran descifrarla.
 4. Finalmente, comenten entre todos cómo reordenaron las pistas y qué información debió agregar cada equipo para que la "pictohistoria" resultara completa.

Título de la actividad: ESCRIBIR Y LEER EN CÓDIGO: QR

<p>Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Narrativo, expositivo/Relato, resumen</p>		<p>Tipo de actividad: Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión multimodal</p>
<p>Duración de la actividad: tres clases</p>		
<p><u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Un celular o dispositivo con grabadora de audio por alumno. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.</p>	<p><u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.</p>	<p><u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Celular, tableta/tablet con cámara de fotos. QRDroid o QRReader: aplicaciones para descargar un lector y generador de códigos QR en celulares, tabletas. Códigos-QR (http://www.codigos-qr.com/generador-de-codigos-qr): aplicación online para leer y crear códigos QR. Pictotraductor (http://www.pictotraductor.com): sitio web para convertir mensajes verbales en pictogramas.</p>

DE LOS MANUSCRITOS A LA INVENCION DE LA IMPRENTA

Para continuar este recorrido por los objetos de lectura a través del tiempo, les proponemos que pregunten a los alumnos de dónde proviene la palabra "manuscrito". Este dato curioso nos permitirá comentar que, en la Edad Media, en Occidente, los libros se hacían a mano; de aquí, el nombre de "manuscrito".

En este sentido, la difusión de los libros estaba garantizada por los monjes copistas, que volvían a copiar textos bíblicos, plegarias, obras de antiguos escritores. Su lugar de trabajo se llamaba “scriptorium”, es decir, “un lugar para escribir”. En esos talleres, los copistas o amanuenses escribían al dictado; por lo tanto, no había dos libros iguales y, desde luego, los libros eran muy escasos en general (Alvarado y Yeannoteguy, 1999).

¿Qué sucedió después? Para acercarnos al libro de nuestros días, les proponemos compartir con los alumnos un video-documental sobre la historia de la imprenta, producido por la Biblioteca Nacional de España²⁶.

A partir del video, será importante mencionar que la imprenta no es un invento occidental; ya existía en Asia, en el siglo IX: el libro impreso más antiguo que se conoce se remonta al siglo IX d.C. En el mundo occidental, la invención de la imprenta se le atribuye al alemán Johann Gutenberg durante la década de 1440 en el siglo XV.

A partir del visionado del video, puede ser interesante comentar con los alumnos qué implicaba entonces crear “una máquina para imprimir” (inclusive podríamos establecer una relación con la reciente comercialización de la impresora 3D). Desde el punto de vista técnico, Gutenberg ideó moldes en madera para cada una de las letras del alfabeto y posteriormente relleno esos moldes con plomo. Sobre una placa grande se ensamblaban las letras hasta formar el texto de una página; luego se aplicaba la tinta sobre esas letras y se presionaba una hoja encima: el diseño de las letras se imprimía sobre la página. Este método permitía una producción mayor.

Sin duda, la invención de la imprenta impactó en la puesta en circulación de los libros. Por un lado, se abarataban los costos al producir en cantidad y, por otro, se podían producir copias idénticas de un mismo texto con una tipografía más uniforme. Así, los textos se multiplicaron y comenzó a ampliarse el público lector. ¿Pero sabía todo el mundo leer? Esta era una dificultad: el desarrollo de la imprenta se enfrentó con la ausencia de un público alfabetizado.

En este contexto, podemos aprovechar para intercambiar miradas con los alumnos acerca del derecho a la alfabetización: ¿se cumple siempre?, ¿qué condiciones son necesarias? Por otra parte, ¿qué significa hoy estar alfabetizado?



Todos estos contenidos sobre las prácticas sociales de lectura y escritura podremos trabajarlos en forma transversal con Historia. De hecho, puede ser interesante mencionar y analizar el hecho de que la primera obra impresa, en 1455, fue una Biblia.



26 Historia de la imprenta (video-documental)-Biblioteca Nacional de España: <http://youtu.be/IPg05uCE608>

Una de las razones por las que crecieron las escuelas en Europa, en un proceso gradual que va del siglo xvi al xix, fue la presión que ejercieron los imprenteros y libreros, que eran los editores de la época, para extender el mercado. (Alvarado y Yeannoteguy, 1999)

A medida que más personas sabían leer, el público lector se ampliaba y exigía otras lecturas, ya no solo religiosas. Así comenzaron a surgir los periódicos, el folletín y otras publicaciones por entregas, que repartían los vendedores ambulantes. Como datos interesantes para compartir y analizar con los alumnos, podríamos mencionar los siguientes:

- En 1882, la ciudad de Buenos Aires disponía de 40 imprentas, y el número de libros editados fue de 420. (Prieto, 1988)
- *El gaucho Martín Fierro*, una obra de 76 páginas, impresa en papel de diario, agotó la primera edición en dos meses. (Prieto, 1988)
- Las novelas semanales (relatos breves, sentimentales, que narraban historias de muy fácil lectura) se vendían en gran cantidad en los quioscos o por medio de vendedores ambulantes.
- Según explica Beatriz Sarlo, para quienes recién ingresaban en el mundo letrado no era tan fácil acercarse a las librerías. Recorrerlas implicaba varias destrezas lectoras: desde conocer editoriales y autores hasta decodificar la información de los paratextos; por ejemplo, saber leer contratapas (Alvarado y Yeannoteguy, 1999).

En síntesis, y para retomar el análisis de Kress (1998), a partir de la expansión de la imprenta, el libro definió un vínculo concreto con la era de la alfabetización. Así, generó un lazo indisoluble con las concepciones de conocimiento:

Ya sea como novela o como tratado científico, el libro presenta una cuenta integral, coherente de un mundo. No importa si ese mundo es fáctico o ficticio. En el libro, la autoridad y el conocimiento están íntimamente entrelazados: se presenta una explicación coherente, cohesiva de una parte del mundo. El libro era, en última instancia [...] el garante del conocimiento. (Kress, 1998: 65)

En nuestros días, en cambio, el libro ya no tiene un sentido absoluto, sino que funciona como “una carpeta de materiales envasados” (Kress, 1998). Por eso, los libros contemporáneos se conciben como “unidades de trabajo”; los libros de hoy se utilizan. La actividad contemplativa de “leer” se ha reformulado en nuestros días como una acción física y cognitiva. (Kress, 1998)

Como cierre de este panorama por la historia del libro, les proponemos trabajar con los estudiantes la posibilidad de “curar” (editar e imprimir) sus propios contenidos web o, en otras palabras, crear su propia imprenta personalizada. Para esto recurriremos a una aplicación online gratuita de publicación de contenidos digitales: **Scoop.it!**²⁷ Sugerimos que los estudiantes partan de un tema que haya sido orientado por ustedes: la literatura de tradición oral, la alfabetización en un determinado período, el uso de bibliotecas públicas, entre otros. Así, los alumnos podrán hacer un recorrido de búsqueda selectiva y de lectura crítica por la Web.

Scoop.it! How it works Apps Try Business Login

Build engaged audiences with clever publishing.

Find something awesome.
Discover incredible content through smart searches and the Scoop.it community.

Make it yours.
Scoop what matters to you and add your fresh perspective.

Show it off.
1-click publish to your social networks, blog, and a Google-friendly splash page.

[Join Free](#)

Lengua y Literatura
Curated by cm798

Scooped by cm798

Teresa Colomer: "Hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza de la literatura"

From [www.educ.ar](#) - Today, 9:07 AM

"La literatura infantil es un discurso adulto dirigido a los niños, donde se ve lo que se cree que un niño puede entender y lo que la sociedad adulta piensa que es bueno que conozca o no a determinadas edades." (Reveladora entrevista para los interesados...)

Reaction (0)

Scooped by cm798

Historia | Asociación de Academias de la Lengua Española

Scoop.it! es una aplicación web que permite crear un espacio personal con materiales propios y/o con recursos que encontramos en Internet. Para usar **Scoop.it!**, solo es necesario iniciar sesión con una cuenta de **Facebook**, **Twitter** o **LinkedIn**. También podremos compartir nuestro espacio a través de las redes sociales.



- Para completar este recorrido desde los papiros hasta la imprenta, les proponemos que, individualmente o en parejas, creen su propio centro de publicaciones. Para esto:
- 1. Inicien sesión en **Scoop.it!** (pueden usar una cuenta de **Facebook** o **Twitter**). Esta aplicación les permitirá seleccionar materiales propios (fotos, textos, videos que ya tengan en la Web) o materiales que encuentren en otros sitios de Internet y que les parezcan valiosos.
- 2. Exploren la aplicación y creen un espacio propio con el tema que les indicó el docente.
- 3. Comiencen a poblar su **Scoop.it!** con todos los contenidos que les parezcan valiosos.
- 4. Compartan con sus compañeros y con el docente los resultados de su búsqueda y de su primer volumen impreso. Podrán seguir agregando o eliminando páginas más adelante: ¡esta es una gran ventaja en relación con la imprenta de papel!
- 5. A modo de cierre y de puesta en común, comenten entre todos: ¿qué otras diferencias encuentran entre publicar/imprimir en papel y en la Web?

Título de la actividad: UNA IMPRENTA "A LA CARTA"

Modo/Tipo textual/Género discursivo:
Escrito, imagen/Varios

Tipo de actividad:
Lectura: análisis, interpretación y evaluación
Expresión multimodal

Duración de la actividad: tres clases

Requerimiento técnico:

✓ **Al menos, una computadora cada dos estudiantes.**

Al menos, una computadora en el aula.
Una computadora por estudiante.

Conectividad:

✓ **Con acceso a Internet.**

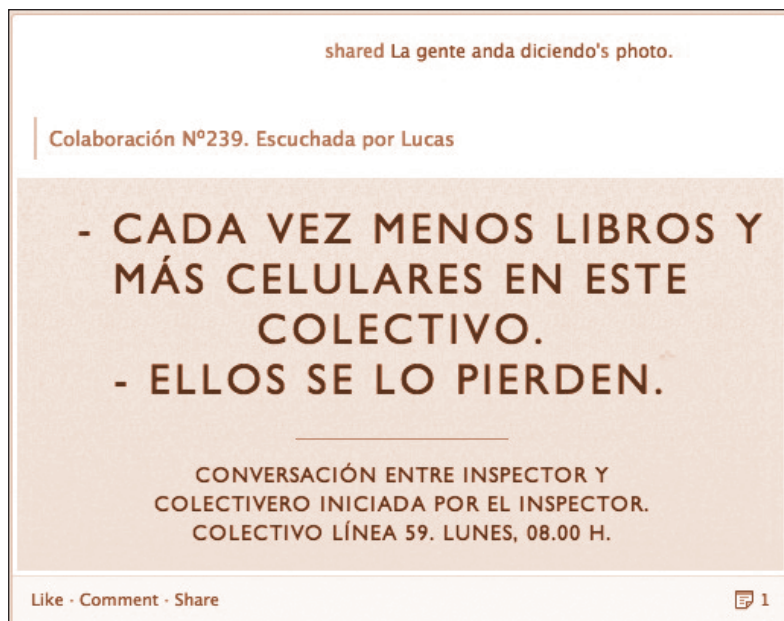
Sin acceso a Internet.

Recursos digitales que se utilizarán:

Scoop.it! (<http://www.scoop.it>): aplicación web gratuita que permite compilar y publicar contenidos web, en forma personalizada, para luego compartir a través de las redes sociales.

DE LOS LIBROS A LAS PANTALLAS

En este recorrido por los objetos de lectura a través del tiempo, les proponemos ahora compartir con los estudiantes una imagen para reflexionar acerca de cómo son los textos que leemos hoy en día.



Captura de pantalla tomada de "La gente anda diciendo"²⁸, una página en Facebook en la que se recopilan frases oídas al pasar, en las calles.

¿Por qué compartir esta imagen en clase? Porque puede ser un buen disparador para examinar nuestros hábitos lectores y también hacer conscientes ciertas prácticas de lectura que muchas veces resultan invisibles o subvalorizadas.

A modo de instantánea, esta conversación en un medio de transporte público captura dos impresiones frecuentemente naturalizadas en los discursos sociales: la nostalgia por el libro (por el mundo de papel) y la cotidiana e intensiva interacción de la gente con las pantallas. Incluso, si indagáramos acerca de las prácticas de lectura entre las personas que suelen usar mayormente celulares, tabletas u otros dispositivos con pantallas, sin duda muchos responderían que *no leen tanto* o que *no leen*. Y curiosamente, para aprovechar esas múltiples funciones que confiamos a los dispositivos –escribir, hablar, fotografiar, grabar videos, registrar audios–, estamos permanentemente leyendo: no serán necesariamente libros, pero sí son textos en pantalla.

También, los alumnos podrán argumentar que en los celulares se leen libros: mediante alguna aplicación y con acceso a una librería o biblioteca virtual, miles de títulos gratuitos están disponibles para ser descargados en nuestros dispositivos. Esta observación, a su vez, podría guiarnos para analizar cómo el soporte de lectura modifica la experiencia lectora y la relación con el objeto de lectura que tenemos a la vista y/o "entre manos". En este sentido, Landow (2009) afirma:

Las condiciones físicas, materiales de los dispositivos informáticos que usamos afectan nuestra experiencia del texto virtual [...] el tamaño de los monitores, el cambio del mapa de bits a la escala de grises y a la visualización en color, la portabilidad de los ordenadores y nuestra distancia física de ellos marcan diferencias drásticas en los tipos de textos que podemos leer y escribir. (Landow, 2009: 64)

Así, parafraseando a Chambers (2007), podemos analizar cómo en nuestros días nos adaptamos a diferentes ambientes de lectura: desde textos en diferentes soportes (CD-ROM, celulares, tabletas, netbooks) hasta textos en diferentes formatos (*.txt, *.pdf, *.html, *.epub); cada uno nos ofrece determinadas posibilidades y cada uno nos presenta determinadas limitaciones.

En este sentido es importante notar que, cuando la escritura aparece en pantalla, queda subordinada a la lógica de lo visual y lo icónico de la escritura (tipografías, colores) se intensifica. Dice Kress: “La pantalla es ahora el lugar dominante en el que aparecen los textos, es el lugar que configura la imaginación de la generación actual acerca de la comunicación” (Kress, 2005: 223).

La lectura en pantalla: el libro electrónico

Como punto de partida para examinar los libros electrónicos, sugerimos presentar a los alumnos un video paródico sobre las “novedades” del libro impreso: “Book”²⁹, publicado en el canal *Leer está de moda*, en **YouTube**.

Después de ver este corto, podremos conversar sobre los cambios que ofrecen los lectores de libros electrónicos en contraste con los impresos. Como sabemos, estos dispositivos intentan imitar las propiedades físicas y la interfaz de los libros en papel: son pequeños (en general, del tamaño de un libro de bolsillo), livianos y fáciles de transportar; ofrecen la posibilidad de subrayar, resaltar o agregar comentarios al margen de cualquier palabra o fragmento. Como ventajas adicionales frente al libro impreso: (a) un lector de libros digitales puede albergar muchísimos títulos y la oferta se actualizará con solo conectarse a Internet; (b) permite la búsqueda automatizada de frases o palabras a lo largo del texto.

A continuación, sugerimos dos actividades para trabajar con la lectura en pantalla. Primero, proponemos explorar un software para que los alumnos puedan crear su propia biblioteca de libros electrónicos, a partir de la búsqueda de títulos de su interés en diferentes bases de datos. Luego, sugerimos una consigna de lectura (y escritura) para

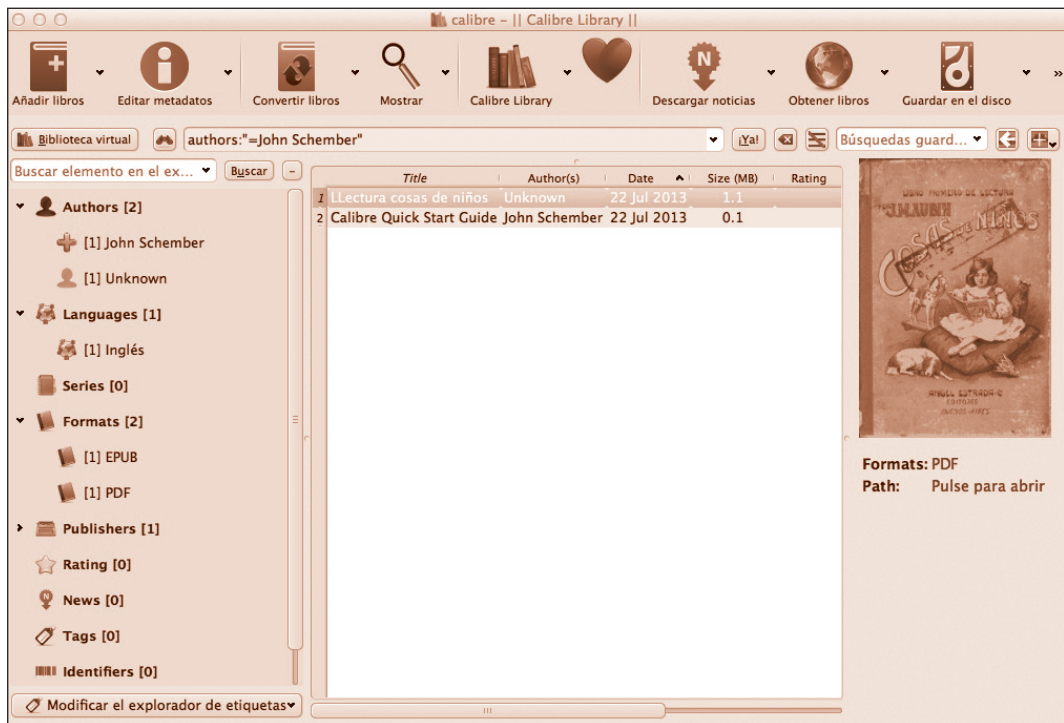
29 “Book”, en el canal *Leer está de moda*, **YouTube**: <http://youtu.be/iwPj0qgvfls>

experimentar lúdicamente recursos y estrategias de comprensión lectora con herramientas digitales.

Los libros digitales, como ya mencionamos, pueden leerse desde diferentes dispositivos: en los lectores creados especialmente para estos fines, en los celulares y, por supuesto, en cualquier computadora. Para convertir un celular o una computadora en un soporte de libros electrónicos, solo hace falta instalar un software que permita descargar los títulos, organizarlos a la manera de una biblioteca y leer la obra en pantalla (puesta en página como la vemos en papel). Existen varias aplicaciones disponibles; en este caso, sugerimos **Calibre**³⁰, que es gratuita y ofrece versiones para diferentes sistemas operativos.



Las diferencias entre los libros impresos y los libros digitales son varias; para sistematizarlas, pueden guiar a sus alumnos para que confeccionen un cuadro comparativo de ventajas y desventajas entre ambos objetos y soportes de lectura. También podrían proponerles que elaboraran un video-respuesta a "Book" (el corto previamente compartido) con el objetivo de promocionar todas las ventajas de los libros electrónicos.



Calibre es un software gratuito y de código abierto. Puede instalarse en diferentes sistemas operativos y sirve para organizar, almacenar, administrar y leer libros electrónicos (e-books).

Para trabajar con libros digitales y con la lectura en pantalla, les proponemos una actividad de exploración de lectura. Para llevarla adelante, necesitarán tener instalado un software para leer libros electrónicos.

1. Si aún no cuentan con un software para la lectura de libros digitales, les proponemos que instalen **Calibre** en su computadora; pueden descargarlo desde este sitio: <http://calibre-ebook.com>.
2. Una vez que hayan instalado **Calibre**, exploren todos los recursos que ofrece la aplicación y comiencen a armar su biblioteca electrónica.
3. Desde el menú principal, hagan clic en la opción "obtener libros"; allí podrán seleccionar diferentes "librerías" donde buscar sus títulos favoritos. Tengan en cuenta que algunos títulos pueden tener un costo, pero existen muchísimas opciones de títulos gratuitos.
4. Además de buscar en las "librerías" que ofrece **Calibre**, pueden explorar más títulos en otros sitios de descarga de libros electrónicos. Por ejemplo, para agregar a su biblioteca y leer cuentos en español, les sugerimos **Espaeeste** (<http://www.espaebook.com/genero/cuentos>) o **Todoepub** (<http://todoepub.com>). Recuerden que siempre pueden buscar por autor, por título o por género. Esta última opción les dará la posibilidad de conocer autores que quizá aún no hayan leído.
5. Una vez que hayan descargado los títulos de su interés, pueden organizar sus libros en **Calibre**. Esta aplicación les permite etiquetarlos según diferentes criterios: "leídos", "recomendados", "para leer en vacaciones", etcétera.
6. Y después de esta construcción de la biblioteca digital, es momento de elegir un libro y comenzar a disfrutarlo. Hagan doble clic en el título que prefieran y podrán leerlo desde **Calibre**. Verán que el lector les permite: aumentar o disminuir el tamaño de la letra, copiar y pegar en un documento, usar un marcador/señalador, buscar palabras específicas en la obra, etcétera. No dejen de explorar todas las funciones que les ofrece esta aplicación de lectura en pantalla.
7. Por último, comenten con sus compañeros y con el docente la experiencia de construir una biblioteca digital y de leer libros en pantalla. A modo de cierre y de puesta en común, analicen entre todos: ¿qué diferencias encuentran entre leer libros en papel y leer libros electrónicos?

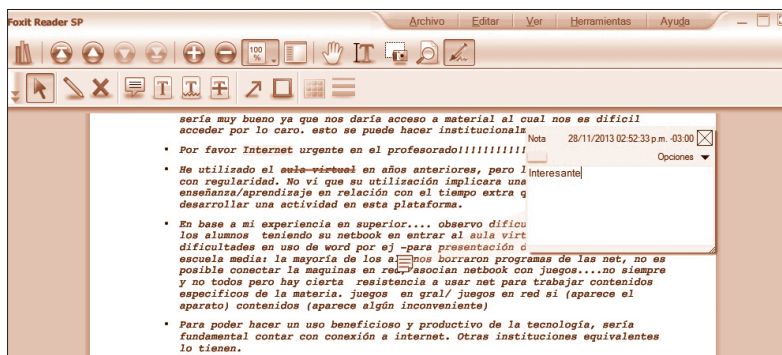


Título de la actividad: UNA BIBLIOTECA DE LIBROS ELECTRÓNICOS		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito/Varios		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos
Duración de la actividad: una a dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> Al menos, una computadora cada dos estudiantes. Al menos, una computadora en el aula. ✓ Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Calibre (http://calibre-ebook.com): software gratuito que permite almacenar, administrar y leer libros electrónicos.

Quizá la actividad más frecuente de lectura en pantalla sea la lectura de páginas web, documentos en procesadores de texto y también archivos PDF. En general, en casi todas las computadoras de escritorio y portátiles ya encontramos instalado algún lector de archivos PDF.

Estos lectores de PDF ofrecen recursos para imitar los mismos procedimientos que un lector pone en práctica cuando lee textos impresos: resaltar, subrayar, tachar, comentar. Sin duda, todo este menú de opciones en pantalla nos invita a incorporar estas herramientas más asiduamente en nuestras prácticas de enseñanza: las consignas de lectura, la selección de información, el comentario o la edición de textos ya no requieren ser resueltos siempre sobre el papel. Las entregas en PDF pueden facilitar incluso la evaluación de actividades y las devoluciones de consignas a nuestros alumnos.

Existen varios programas y aplicaciones para la lectura y edición de archivos PDF. En nuestro recorrido, sugerimos el trabajo con **Foxit Reader**³¹, un software gratuito y disponible para ser instalado en diferentes sistemas operativos.



Foxit Reader es un lector de archivos PDF multilingüe. Es gratuito y puede instalarse en diferentes sistemas operativos. Permite copiar fragmentos de texto, hacer anotaciones, resaltar, tachar, subrayar y dibujar en un archivo PDF.

Para poner en marcha la siguiente actividad con los alumnos, tendrán que elegir previamente algunos archivos PDF (la cantidad dependerá del número de estudiantes en clase) que les resulten interesantes; sugerimos que sean cuentos breves, noticias periodísticas, microrrelatos o poemas.

31 **Foxit Reader:** http://www.foxitsoftware.com/Secure_PDF_Reader/

Luego, compártanlos con los alumnos para que ellos puedan tomar uno de esos textos como punto de partida.



- Les proponemos a continuación una consigna de lectura³² en pantalla para trabajar en parejas. Para llevarla adelante, necesitarán tener instalado en sus equipos un software para la lectura y anotación de archivos PDF. Si aún no cuentan con un programa que se ocupe de esta función, les recomendamos **Foxit Reader**³³; tendrán que descargarlo y luego instalarlo en su computadora.
- 1. Una vez que **Foxit Reader** esté instalado, abran uno de los archivos PDF que les compartirá el docente.
- 2. Con la ayuda de las herramientas de **Foxit Reader**, creen un nuevo texto solo tachando y recortando (con las herramientas de dibujo) fragmentos, expresiones, palabras, sílabas. También pueden resaltar aquellos segmentos que les parezcan importantes para esta nueva historia.
- 3. Cuando hayan terminado la nueva versión del texto, intercámbienla con un compañero.
- 4. Lean el nuevo texto creado por su compañero y ahora, en lugar de eliminar, tachar o resaltar, tendrán que expandir la versión agregando comentarios, dibujos, flechas o esquemas.
- 5. Intercambien nuevamente los textos con su compañero y comenten: ¿qué diferencias encuentran entre todas las versiones (la original, la versión “achicada” y la versión “expandida”)? Como lectores, ¿qué decisiones tomaron para suprimir o expandir fragmentos en el texto? Por último, ¿qué beneficios tienen estas herramientas de lectura online?

Título de la actividad: PARA DESCASCAR TEXTOS EN PANTALLA

Modo/Tipo textual/Género discursivo:
Escrito/Varios

Tipo de actividad:
Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos
Lectura: análisis, interpretación y evaluación

Duración de la actividad: dos clases

Requerimiento técnico:

✓ Al menos, una computadora cada dos estudiantes.

Al menos, una computadora en el aula.
Una computadora por estudiante.

Conectividad:

✓ Con acceso a Internet.
Sin acceso a Internet.

Recursos digitales que se utilizarán:

Foxit Reader (http://www.foxitsoftware.com/Secure_PDF_Reader): lector de archivos PDF gratuito, que permite copiar fragmentos de texto, hacer anotaciones, subrayar y dibujar en un archivo PDF.

32 Consigna adaptada de: Alvarado, M., M. C. Rodríguez, M. Tobelem y otros. (1981). *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

33 Sitio para descargar **Foxit Reader**: http://www.foxitsoftware.com/Secure_PDF_Reader

La lectura en red: los hipertextos

Para completar este recorrido por los objetos y por los soportes de lectura, nos parece importante recordar que, aunque nos parezcan un producto de estos tiempos, los hipertextos ya tienen su historia. Podemos preguntarnos y también pedir a los alumnos que investiguen cuándo nació el hipertexto y cuáles fueron los primeros ejemplares.

En 1945, en la revista *Atlantic Monthly*, el científico estadounidense Vannevar Bush publicó un artículo que tituló “As we may think” (“Como podríamos pensar...”). En este artículo, Bush destacaba el desajuste evidente que existía entre la cantidad de datos que genera el desarrollo del conocimiento y los medios para almacenarlos y distribuirlos. En el intento de buscar una solución a este problema, diseñó un sistema que quebraba la organización secuencial de la información y de la lectura. Propuso un modelo de máquina que, como la mente humana, fuera capaz de operar por asociación y de almacenar datos en forma relacionada. Este científico decía así:

[La mente humana] opera por asociación. Desde un concepto, salta instantáneamente hacia el siguiente, que es sugerido por la asociación de pensamientos, de acuerdo con alguna trama de caminos que trazan las células del cerebro. (Bush, 1945)

Bush denominó su sistema “Memex”, y hoy este modelo es considerado el primer prototipo de hipertexto. Luego, como ya mencionamos, fue Ted Nelson quien, en 1965, acuñó las palabras *hipertexto* e *hipermedia*.

Tal como imaginó Bush para su Memex, los hipertextos se organizan sobre la base de una estructura no lineal y habilitan así una lectura de múltiples entradas. Esta forma de lectura en red solemos asociarla con las pantallas, pero sería inadecuado decir que los libros impresos no permiten esta diversidad de recorridos. En todo caso, si de un orden de lectura abierto se trata, debemos recordar *Rayuela*, la novela del escritor argentino Julio Cortázar. Publicada en 1963, esta obra planteaba diferentes recorridos de lectura: el lector siempre podrá leer la historia en forma consecutiva de principio a fin, leer desde el capítulo 1 hasta el 56 y prescindir del resto o, alternativamente, seguir el trayecto propuesto en el tablero de dirección, ubicado al inicio del libro.

También, algunos alumnos podrían mencionar la experiencia de lectura de algún ejemplar de *Elige tu propia aventura*, aquella serie de libros juveniles que se popularizó en los años 80. El lema de esta serie decía así:

Las posibilidades son múltiples; algunas elecciones son sencillas, otras sensatas, unas temerarias... y algunas peligrosas. Eres tú

quien debe tomar las decisiones. Puedes leer este libro muchas veces y obtener resultados diferentes. Recuerda que tú decides la aventura, que tú eres la aventura. Si tomas una decisión imprudente, vuelve al principio y empieza de nuevo. No hay opciones acertadas o erróneas, sino muchas elecciones posibles.

Aunque no estamos debatiendo la fortaleza literaria de estas historias, nos parece pertinente contemplar la crítica de Graciela Montes (1990) a la estructura “abierta” en los relatos de esta serie. Todas esas opciones –que, a primera vista, demandan un lector activo– pueden funcionar en la práctica como limitaciones narrativas.

... tratamos con muchos finales posibles, donde siempre hay opciones. Las malas opciones (fundamentalmente la ingenuidad y la debilidad) son castigadas con la muerte o la anulación. Las mejores (las acciones arrojadas pero prudentes, ambiciosas pero controladas) son las que llevan a la gloria y al dinero. Hay, en realidad, un solo camino, los demás son demoras o fracasos. [...] En realidad, el lector está una y otra vez frente a opciones, pero no logra articular una historia porque nada lo invita a la memoria. Esta siempre lanzado hacia el final, no logra construir un pasado, de modo que nunca posee nada: no es dueño de un relato. (Montes, 1990: 37-38)



Para presentar las características de la hipertextualidad, puede ser interesante hacer circular en clase algunos ejemplares de *Elige tu propia aventura*. Una lectura exploratoria de estos libros podría servir para que los alumnos identifiquen qué papel tiene el lector a la hora de definir la secuencia de acciones en cada relato y en qué medida esta organización narrativa asemeja la serie a formatos hipertextuales.



Y estos cuestionamientos de Montes (1990) a *Elige tu propia aventura* podríamos tomarlos como guía para examinar críticamente las ficciones hipertextuales. Así no perderíamos de vista la pregunta acerca del valor que aportan los múltiples recorridos a la experiencia de lectura y al texto.

De la mano de los libros electrónicos, surgió un nuevo campo literario: el de la literatura electrónica. Esta consiste, por un lado, en obras impresas que se vuelcan al formato digital, como el *Quijote* publicado por el Centro Virtual Cervantes³⁴; por otro lado, y como veremos más adelante, existen numerosas producciones literarias originales que se crean exclusivamente para ser leídas en pantalla. En este sentido, vale recordar aquí que no todo libro electrónico o *e-book* es necesariamente hipertextual, ya que no todos se construyen sobre la base de una estructura con hipervínculos.

34 Don Quijote de la Mancha, versión digitalizada del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/indice.htm>



Don Quijote de la Mancha, en versión digitalizada del Centro Virtual Cervantes.

Previamente a la aparición de estos formatos electrónicos, hubo también otras formas de vincular recursos audiovisuales a los textos impresos: desde libros estructurados sobre la base de imágenes o juegos hasta los audiolibros. En la literatura hispanoamericana, algunos intentos tempranos de integrar la novela con formatos multimedia fueron:

- *La ley del amor* (1995), novela de Laura Esquivel en la que se integran ilustraciones y fragmentos con música de fondo.
- *Mzungo* (1996), novela de Luis Goytisolo en la que se integra un CD-ROM con juegos vinculados con el desarrollo de la historia.

Para cerrar este recorrido por los libros electrónicos y las obras hipertextuales, les proponemos una consigna grupal para crear un e-book de cuentos breves. Existen diferentes programas y aplicaciones para desarrollar esta tarea. **Edilim**³⁵ es un software gratuito para crear libros interactivos multimedia, que puede instalarse en diferentes sistemas operativos (Windows, Linux y Mac OSX); **iBooks Author**³⁶ es otro software gratuito para Mac OSX que también permite crear *e-books*. Para esta actividad sugerimos trabajar con **Papyrus**³⁷,



Para experimentar formas multimedia de literatura, recomendamos explorar este blog de aula con diferentes proyectos de Lengua, entre los que se destaca un audiodiccionario del Quijote: <http://apiedeaula.blogspot.com.ar/2011/03/audiodiccionario-de-el-quijote.html>.



35 **Edilim**: <http://www.educalim.com/cinico.htm>

36 **iBooks Author**: <http://www.apple.com/es/ibooks-author>

37 **Papyrus**: <http://papyruseditor.com/es>

una aplicación online para producir y publicar libros electrónicos, porque permite trabajar en forma colaborativa.

Como materiales disparadores para la elaboración del libro digital, sugerimos dos opciones:

- **una consigna de lectura**

En una jornada de lectura previa a la realización del *e-book*, elijan algunos cuentos breves de autor y léanlos en voz alta en clase. Podrían seleccionar algunos cuentos de misterio, de terror, policiales protagonizados por un mismo detective, y leer solo los comienzos. De esta forma, serán los alumnos quienes desarrollen los finales para esas historias.

- **una consigna de escritura**³⁸

Otra opción sería tomar como punto de partida la siguiente consigna de escritura:

- (1) Se organizan algunas rondas de juego de tutifruiti; para esto, será importante que pautemos categorías no tan frecuentes (por ejemplo, verbos conjugados, adverbios, hiperónimos, locuciones verbales, dichos y refranes, conectores, e incluso otras que sean útiles para repasar algún contenido léxico o gramatical).
- (2) Una vez finalizadas las rondas del tutifruiti, pidan a los alumnos que elijan dos o tres palabras o expresiones de su hoja de respuestas y que se las entreguen; también podrían pedirles la hoja de respuestas completa.
- (3) Indiquen a los alumnos que comiencen a escribir un relato a partir de la expresión: “Había una vez...” o de otro inicio que les parezca conveniente; tendrán un minuto para desarrollar esa introducción a la narración.
- (4) Una vez pasado ese minuto, reloj en mano, elijan una de las palabras del tutifruiti y léanla en voz alta: los alumnos deberán incluirla en su relato tal como aparece; tendrán un minuto para ir integrando las palabras que ustedes lean en voz alta, sin alterar el orden y sin cambiar su morfología.
- (5) Así continúan, minuto a minuto, hasta que hayan incorporado al menos una de las palabras elegidas por cada alumno.

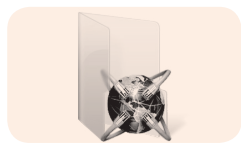
³⁸ Consigna adaptada de: Alvarado, M., M. C. Rodríguez, M. Tobelem y otros. *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena, 1981.

Con los cuentos ya listos, hagan una puesta en común: lean en voz alta todas las producciones que puedan. Luego, pidan a los alumnos que cada uno pase en limpio su cuento en un procesador de textos y le agreguen un título. Será importante recordarles que estén atentos a revisar los diferentes aspectos de cohesión y coherencia textual: uno de los objetivos de la consigna se centra en superar este desafío.

Así, con cada uno de estos relatos –ya sea los creados a partir de la consigna de lectura o de la de escritura–, los alumnos tendrán material para construir entre todos un *e-book* de cuentos para publicar online. Solo deberán organizarlos y crear los elementos paratextuales necesarios para esta obra colectiva.



Papyrus es una aplicación online, disponible en español, para crear y publicar libros digitales en diferentes formatos (epub y PDF, entre otros). Ofrece un servicio básico gratuito y permite el trabajo en forma colaborativa. Para comenzar a usarla, solo hace falta registrarse con una cuenta de correo electrónico.



- Les proponemos a continuación una consigna para crear, en grupo, un *e-book* o libro electrónico de cuentos. Para esto, tendrán que registrarse individualmente y crear una cuenta en **Papyrus**, una aplicación online para editar y publicar libros digitales.
- 1. Para empezar, necesitarán organizar los diferentes cuentos que escribieron en clase. Analicen, por ejemplo, si hay algún rasgo en común que permita organizarlos en diferentes capítulos.
- 2. Definan todos los elementos paratextuales necesarios para la publicación: título, subtítulo, índice, tapa, introducción, reseña de los autores, etcétera. Puede ser conveniente que designen un editor a cargo de la publicación y también un corrector de estilo.
- 3. Con el plan de obra ya definido, comiencen armando las páginas correspondientes a su cuento en la plataforma de **Papyrus**: agreguen una ilustración, un título, una breve biografía del autor, entre otros.
- 4. Con todos los cuentos ya cargados y editados en **Papyrus**, dedíquense a crear los elementos paratextuales del libro electrónico: tapa, índice, página de créditos, introducción.
- 5. Cuando esté la obra lista, publiquen el *e-book* y compartan el enlace en las redes sociales. ¡Ya comenzarán a recibir comentarios!

Título de la actividad: AUTORES DE E-BOOKS

Modo/Tipo textual/Género discursivo:
Escrito, oral, imagen/Varios

Tipo de actividad:
Lectura: análisis, interpretación y evaluación
Expresión multimodal

Duración de la actividad: dos clases

Requerimiento técnico:

Al menos, una computadora cada dos estudiantes.

✓ **Al menos, una computadora en el aula.**
Una computadora por estudiante.

Conectividad:

✓ **Con acceso a Internet.**
Sin acceso a Internet.

Recursos digitales que se utilizarán:

Papyrus (<http://papyruseditor.com>): aplicación web gratuita, disponible en español, para crear y publicar libros digitales. Permite el trabajo en forma colaborativa. Solo hace falta crear una cuenta con una dirección de e-mail.

¿CÓMO LEEMOS? LAS PRÁCTICAS DE LECTURA SEGÚN PASAN LOS AÑOS

En el apartado anterior analizamos los cambios en los soportes y en los objetos de lectura; también propusimos consignas de trabajo con diferentes aplicaciones para indagar, desde la práctica, las diferencias, ventajas y desventajas entre la lectura en papel y la lectura en pantalla.

Ahora trazaremos algunos recorridos para pensar los cambios que estos objetos y soportes desencadenan en las prácticas de lectura.

Para comenzar a reflexionar acerca de cómo leemos, les proponemos explorar en clase estos álbumes de imágenes de dos blogs: *To light a fire*³⁹ y *Undeground New York Public Library*⁴⁰. A partir de la observación (y lectura) atenta de estas imágenes, podremos conversar con los alumnos acerca de sus prácticas de lectura: ¿cómo leen?, ¿en qué espacios leen?, ¿cuál es su lugar favorito para leer?, ¿lo hacen en silencio o prefieren música?

Las preferencias en los hábitos lectores varían según las personas, las sociedades, las épocas, pero también varían según los objetos de lectura. En un artículo sobre la retórica de la Web, Burbules (1998) analiza esta pragmática de la lectura –las características del acto de leer– según sea frente a las páginas de un libro o frente a un texto en pantalla:

La lectura es una práctica, y como tal, participa de los contextos y de las relaciones sociales en las que tiene lugar; las diferencias significativas en esos contextos y relaciones modifican la práctica. El acto de leer en una pantalla de computadora no es igual al de leer en un libro; la pragmática de la lectura –la velocidad de nuestra lectura, cuándo hacemos una pausa, cuánto tiempo nos podemos concentrar, cuántas veces nos salteamos material o volvemos y releemos lo que ya habíamos leído antes, y así sucesivamente– va a ser claramente diferente, y estas diferencias afectan las maneras como interpretamos, comprendemos y recordamos lo que leemos (Bruce, 1995). (Burbules, 1998: 102)

Burbules (1998) también traza una comparación entre el uso que hacemos del control remoto y esas formas de leer o de “navegar” online: vamos eligiendo, saltando, nos detenemos un momento en algún titular o video, para luego seguir explorando otras páginas; también volvemos a sitios o páginas web que marcamos (como con un señalador). Por otra parte, de forma erudita, recurrimos a un traductor, a un diccionario virtual o a una enciclopedia para consultar palabras, expresiones o datos que no conocemos o que queremos precisar.

Así, según pasan los años y según surgen nuevos soportes y nuevos objetos de lectura, muchas son las modificaciones que percibimos en nuestras prácticas como lectores. Entre todas ellas, aquí hacemos foco en dos: una, el *zapping lector* o la *multilectura*, “esta práctica de estar saltando sin parar y en escasos segundos de un tipo de texto a otro, de un idioma a otro, de un interlocutor a otro” (Cassany, 2006: 14);

39 **To light a fire**: <http://stevemccurry.wordpress.com/2013/06/08/to-light-a-fire>

40 **Undeground New York Public Library**: <http://undergroundnewyorkpubliclibrary.com>

otra, la lectura social, esa otra experiencia que, habilitada por las redes sociales, convierte el acto privado de leer en un evento social, en una conversación acerca de los textos leídos, en comunidad.

Para desarrollar este tema en profundidad, les proponemos poner en marcha un trabajo de campo: que los alumnos realicen una encuesta online (y también algunas entrevistas) acerca de las prácticas de lectura entre familiares, docentes, amigos y compañeros de escuela. Para esto, sugerimos utilizar una herramienta muy útil: **Formularios en Google Drive**⁴¹.

Para la instancia de planificación y diseño de la encuesta, será importante que orienten a los alumnos en la enunciación de las preguntas y que repasen con ellos las diferencias entre ítems abiertos y cerrados. Sugerimos que diseñen una única encuesta por grupo y que luego, individualmente, cada estudiante solicite a sus familiares y amigos que colaboren completando el cuestionario.



Durante la elaboración del informe, puede ser interesante trabajar con los alumnos sobre la lectura de gráficos, diagramas, tablas: se trata de interpretar datos cuantitativos y de comunicarlos verbalmente, con claridad, mediante secuencias expositivas y explicativas.



Google Drive-Formularios es una aplicación online gratuita para crear y publicar cuestionarios y encuestas colaborativamente.

41 Formularios-Google Drive: <https://drive.google.com/?hl=es>

Les proponemos desarrollar una investigación acerca de las prácticas de lectura (en papel y en pantalla) entre familiares, docentes, compañeros y amigos de la escuela. Para obtener datos de su comunidad, diseñarán y administrarán una encuesta online; también podrán completar esas respuestas con entrevistas en audio o video.

1. Para empezar, necesitarán planificar las preguntas que formularán a los encuestados. Será conveniente que no sean más de diez ítems y que no planteen más de tres preguntas abiertas; de esta manera, podrán cuantificar las respuestas con más facilidad.
2. Una vez que tengan el borrador del cuestionario listo, inicien sesión en **Google Drive** y creen un formulario: carguen las preguntas, elijan una plantilla y, finalmente, obtengan el enlace (este enlace les servirá para enviar la encuesta por e-mail o para publicarla a través de las redes sociales). Sugerimos que, antes de enviar el cuestionario a todos sus conocidos, pidan a algún docente que, a modo de prueba, lo responda; así podrán verificar que las preguntas se entiendan y que las respuestas se registran en la planilla de datos.
3. Ya supervisada la encuesta, inviten a todos sus conocidos y familiares a completarla. Tendrán que darles al menos una semana de tiempo para obtener la mayor cantidad de respuestas posibles.
4. Cuando se haya cumplido el plazo estipulado para recibir las respuestas, estarán listos para analizar los datos obtenidos. Podrán ver que **Google Drive-Formularios** crea gráficos en forma automática para sintetizar los resultados de la encuesta.
5. Tomen los gráficos de **Google Drive-Formularios** como punto de partida y preparen un informe completo sobre las prácticas de lectura en su comunidad. Para crear el informe, elijan el formato que les parezca más apropiado: podría ser un video o una presentación multimedia. Les sugerimos completar esta investigación con algunas entrevistas o testimonios en video de algunos de los participantes encuestados.
6. Cuando el informe esté listo, publíquelo en el blog o en el sitio web del curso o de la escuela. También pueden organizar una presentación en clase y compartirla a través de las redes sociales. Siempre es importante agradecer a los participantes encuestados y entrevistados, así como hacerles saber los resultados de la investigación de la que formaron parte.



Título de la actividad: LOS LECTORES TIENEN LA PALABRA		
Modo/Género discursivo: Escrito/Encuestas		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación Resolución de problemas
Duración de la actividad: dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> Al menos, una computadora cada dos estudiantes. ✓ Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Google Drive-Formularios (https://drive.google.com/?hl=es): aplicación online gratuita para crear y publicar cuestionarios y encuestas. También genera automáticamente gráficos que sintetizan los resultados y las respuestas.

LA LECTURA EN VOZ ALTA Y LA LECTURA SILENCIOSA

¿Por qué es importante reflexionar sobre las prácticas de lectura que se ponen en juego cuando estamos frente a un escrito? Entre muchas razones, porque nos cuentan algo sobre las relaciones que cada sociedad y cada época establecen con la literatura y con los textos. También nos dan indicios acerca de qué es considerado un objeto de lectura y qué lugar le está reservado a cada uno.

Como vimos en las imágenes de los blogs referidos anteriormente, casi todas las escenas de lectura remiten a prácticas silenciosas, en su mayoría individuales. Sin embargo, como dice Gustavo Roldán:

Muchos, muchísimos siglos, entendimos que leer era leer en voz alta. Después nos fuimos olvidando mientras aprendíamos a leer en silencio y allí, seguramente por una falta de práctica, se nos fue desafinando el oído, hasta llegar a creer que con los ojos ya alcanzaba. Nada más falso. La literatura es una música que debe ser escuchada. (Roldán, 2011: 112)

Justamente, hasta mucho después de la invención de la imprenta, el modo habitual de publicar o de dar a conocer un texto continuó siendo la lectura en voz alta o el recitado, porque aún la mayoría de la población no sabía leer. Alvarado y Yeannoteguy (1999) sintetizan este proceso letrado hacia la lectura silenciosa la siguiente forma:

Si bien la invención de la imprenta, en el siglo xv, favoreció la lectura silenciosa, ambas modalidades —silenciosa y en voz alta— siguieron coexistiendo a lo largo de los siglos; mientras la lectura silenciosa fue adoptada mayoritariamente por los sectores cultos, las capas medias y los sectores populares siguieron prefiriendo la lectura en voz alta hasta bien entrado este siglo. (Alvarado y Yeannoteguy, 1999: 15)

Para trabajar sobre estas diferencias entre la lectura en voz alta y la lectura silenciosa (que, a su vez, podrían permitirnos repasar los contrastes entre la oralidad y la escritura), les sugerimos poner en marcha uno de los juegos de lectura en voz alta que propone Luis Pescetti (1999): “Leer un texto, variando la intensidad según el tamaño de las letras”. Como dice Pescetti, la consigna consiste en “leer ese párrafo respetando el tamaño de las letras. Si es una letra grande la leeremos más fuerte, si es una letra pequeñita la leeremos en voz baja. Si en un renglón las letras se achican, nosotros también iremos bajando el tono de nuestra voz”. El texto puede ser cualquiera que seleccionemos, siempre que hayamos modificado el tamaño de la tipografía. Pescetti propone leer, por ejemplo, este fragmento de *Nabuco, etc.*, de Ema Wolf⁴²:

“El mundo está preocupado porque los tigres de Bengala se extinguen, por eso cada tanto mandan a alguien para que los cuente.

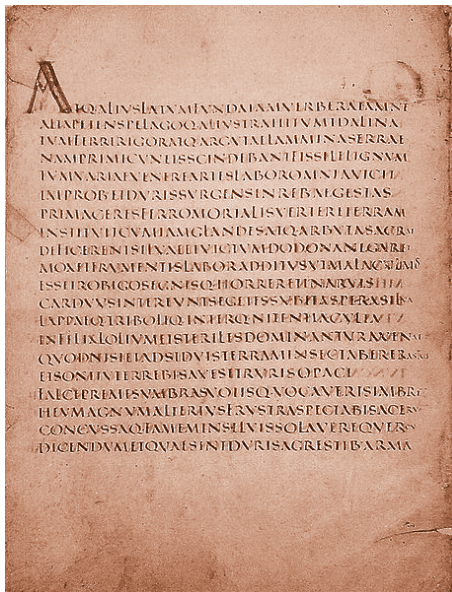
“La última vez le tocó a Jerónimo Walawalkar Evans, un muy experto contador de tigres, persona lista y meticulosa que nunca se permitió distracciones en su oficio.”

Este juego de lectura en voz alta permitirá destacar en clase ciertas características del código escrito, que también están relacionadas con los avances tecnológicos de cada época. Así podremos repasar con los alumnos cómo la puesta en página y las normas ortográficas fueron variando a través del tiempo y, a su vez, cómo estas impactan en las prácticas de lectura.

Más que un dato curioso, y como ya mencionamos en otras páginas, hasta el siglo XII, en los textos no se utilizaban espacios para separar las palabras; estas se disponían en forma de una “escritura continua” (*scriptio continua*, en Latín), tal como se pronuncian en el discurso oral. Leer era entonces muy difícil porque: (a) no se contaba con la ayuda de los espacios en blanco para identificar cada palabra, (b) no existía la puntuación para guiar la entonación de cada frase, y (c) tampoco la ortografía estaba unificada, por lo cual una misma palabra podía escribirse de diferentes maneras. La siguiente imagen captura un ejemplo de cómo se disponía una página en aquel entonces:

42 Wolf, E. (1998). *Nabuco, etc.*, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Este manuscrito de Virgilio (que data del año 400) muestra la escritura en mayúsculas y la *scriptio continua* (“escritura continua”), es decir la ausencia de separación entre palabras⁴³.



Recién luego de la invención de la imprenta se logró unificar la ortografía. “La separación de palabras en el texto, la introducción de los signos de puntuación, la división del texto en párrafos y apartados con subtítulos, son transformaciones que [...] ayudaron a organizar la información que el texto brindaba...” (Alvarado, 2004: 18). Todos

estos recursos incorporados al código escrito contribuyeron al desarrollo de la lectura silenciosa, privada, que se practicaba sobre todo, en principio, entre los sectores letrados de la sociedad. Y así, como plantea Landow (2009), poco a poco, la lectura pasó de ser una técnica exclusiva para expertos a una habilidad común que se le exige a todo ciudadano.

Quizá por esta impronta de la cultura letrada, muchas veces –como planteaba Roldán (2011)– solemos hacer a un lado la lectura en voz alta. Chambers (2007) ensaya una respuesta y nos hace pensar cuándo y por qué, como docentes, incurrimos en este olvido o decidimos que ya no es necesario leer en voz alta a nuestros alumnos adolescentes, jóvenes o adultos. Dice así:



Cassany, Luna y Sanz (1994) advierten otro tipo de lectura silenciosa, que es involuntaria: por ejemplo, aquella que hacemos cuando vamos por la calle leyendo señales o carteles. Para trabajar este tipo de lectura, podemos pedir a los alumnos que mencionen leyendas de carteles o grafitis que suelen ver camino a la escuela. Luego, podrán fotografiarlas para compararlas con la versión que recordaban.



43 *Scriptio continua*, en Wikipedia [en línea] <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Scriptio_continua&oldid=583038774> (Consulta: noviembre de 2013).

Y es un error suponer que este tipo de lectura solo es necesario en las primeras etapas (el período que la gente tiende a llamar “de aprender a leer”). De hecho, tiene tal valor –aprender a leer es un proceso tan de largo plazo que el pedazo que llamamos “aprender” es una parte muy pequeña de él–, que leer en voz alta es necesario durante todos los años de la escuela. (Chambers, 2007: 77)

En otras consignas del libro planteamos la importancia del trabajo con la oralidad. Aquí podemos recuperar esas propuestas para poner todos los recursos digitales de audio (grabadoras de voz, editores de sonido, reproductores de MP3, etc.) al servicio de la lectura en voz alta. Las consignas pueden ser variadas y sugerimos que hagan hincapié en los indicios de lectura que aportan: (a) los recursos paratextuales, (b) los detalles de puesta en página (interlineados, tipografías, etc.) y (c) la ortografía y la puntuación.



A modo de juego de lectura, proponemos presentar a los alumnos un texto en el que se hayan eliminado los espacios en blanco y los signos de puntuación. Un voluntario deberá leerlo en voz alta (sin haber practicado su lectura previamente) mientras los compañeros lo escriben al dictado en un procesador de textos; los copistas deberán incluir los signos de puntuación que consideren necesarios. Como cierre, sugerimos hacer una puesta en común acerca de esta experiencia de lectura y de escritura continua.



LA LECTURA EN ACCIÓN: ¿CÓMO LEEMOS HOY?

Mientras que la lectura en voz alta propiciaba una experiencia comunitaria y expresiva, la lectura silenciosa invitó a la privacidad y facilitó la velocidad en el acto de leer. Hoy, la lectura online nos devuelve a aquellas instancias de puesta en común y de sociabilización de los textos.

Como veíamos al comienzo de este capítulo, Chambers (2007) subraya una instancia clave en el proceso de lectura: el momento de la respuesta-conversación. Se trata de esa necesidad de intercambio que experimentamos luego de leer un texto que nos ha gustado mucho: “... cuando hemos disfrutado intensamente un libro, no podemos evitar hablarle a alguien más de él. Queremos que otras personas, especialmente nuestros amigos, también experimenten eso” (2007: 20). Casi en las palabras de Holden Caulfield en *El guardián entre el centeno*⁴⁴: luego de leer algo que nos gusta mucho, querríamos que el autor que lo escribió fuera un gran amigo para llamarlo por teléfono cada vez que tuviéramos ganas.

Y este círculo de lectura, que consiste también en querer experimentar la lectura de nuestros amigos, nos contagia para disponernos nuevamente

44 Salinger, J. D. ([1951] 1984). *El guardián entre el centeno*. Madrid: Alianza.



Para planificar la creación de un blog de lectura con los alumnos, recomendamos explorar las propuestas en marcha en el sitio questasleyendo.org⁴⁵. Un recorrido por estas experiencias de escuelas iberoamericanas les permitirá evaluar cuáles son las estrategias que generan mayor interés y cuáles son los intercambios más enriquecedores. También podrán iniciar su propio blog de lecturas para el curso y enmarcarlo en esta iniciativa regional.



a leer. En este sentido, si nos preguntamos qué es tan especial de la lectura online hoy, la respuesta inmediata nos llevaría a destacar las posibilidades de compartir y dialogar sobre los textos leídos, en todo momento: antes, durante y después de leer.

Diferentes aplicaciones y recursos nos permiten ver y comentar qué están leyendo nuestros colegas y amigos, al tiempo que podemos dar a conocer y comentar qué estamos leyendo nosotros mismos. La Web, como “imprensa del siglo XXI” (Piscitelli, 2005), nos permite leer + conversar + escribir en un continuo. Así las prácticas de lectura en nuestros días dan un nuevo giro: se hace posible una lectura silenciosa pero en voz alta, porque, en definitiva, leemos publicando.

Con el fin de experimentar y reflexionar en clase sobre esta dimensión social de lectura en la Web les proponemos una actividad con marcadores sociales. Antes de comenzar, puede ser útil mencionar brevemente las ventajas de usar un sitio web de marcadores sociales en lugar de guardar los sitios localmente en nuestros equipos.

La lectura social: los marcadores sociales ⁴⁶	
En nuestra computadora	Con un marcador social
<ul style="list-style-type: none"> • Se accede a los sitios web favoritos solo desde el equipo donde están guardados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se accede a los sitios web favoritos desde cualquier equipo, a través de la Web.
<ul style="list-style-type: none"> • Los sitios web favoritos se organizan por carpetas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se clasifican los contenidos mediante etiquetas. Se pueden asignar diferentes etiquetas a una misma página web; así cada sitio queda guardado y se encuentra fácilmente.
<ul style="list-style-type: none"> • Se accede únicamente a los sitios web favoritos propios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es posible compartir nuestros sitios web recomendados y acceder a los enlaces favoritos de otros usuarios mediante la búsqueda por etiquetas.

Entre todos los marcadores sociales que existen, sugerimos trabajar con **Delicious**⁴⁷, uno de los servicios más conocidos desde

45 [questasleyendo.org](http://www.questasleyendo.org/blogs.php): <http://www.questasleyendo.org/blogs.php> es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos junto a los ministerios de Educación, iniciada en 2012, para que estudiantes de 12 a 15 años creen un blog en el que compartan su experiencia como lectores.

46 Adaptado de Zayas, F. “Para que no te pierdas en la red”, **Leer.es** [en línea] <http://www.leer.es/files/2009/05/090330_art_alumn_ep_eso_leer-en-la-red_fzayas.pdf> [Consulta: noviembre de 2013].

47 **Delicious**: <https://delicious.com>

sus comienzos en 2003 y el que hizo popular los términos “marcador social” y “etiquetar”. También recomendamos **reddit**⁴⁸, ya que ofrece un filtrado de contenidos por país y por idioma.

The screenshot shows the Delicious website interface. At the top, there is a search bar with the query '#recetas'. Below the search bar, there are navigation links: DISCOVER, NETWORK, and REMEMBER. A banner asks 'Have you seen the new Delicious iPhone app?'. On the left side, there is a vertical list of tags: receta, tart, tarta, fish, comerrico, travel, Cooking_recipes, tapas, foodblogs, Recetas, equivalencias, and baking. The main content area is titled 'Network' and displays 'No results found.' Below this, there is a section 'More links on Delicious' with four entries, each with a '+', a date 'Added 2 years ago', a domain, and tags:

- Mama Grubbs Grub: Garlic lime tilapia** (blogspot.com, fish, entree, recetas, tilapia)
- Las mejores hamburguesas de Directo al Paladar** (directoalpaladar.com, Recetas, hamburguesas)
- Grilled Chicken and Charred Corn Salad recipe - Quick & Easy - Can...** (canadianliving.com, chicken, Food_and_Cooking, bbq, salad, summer, receta, recetas)
- in the kitchen with: dani fisher's orecchiette with orange-spiced lam...** (designsponge.com, food, dinner, pasta, recipes, lamb, recetas)

 At the bottom left, there are links for 'Help Tools Blog', 'About Legal', and '© AVOS 2013'.

Delicious es una herramienta online de marcadores sociales para guardar, organizar y compartir enlaces de la Web. Permite categorizar los sitios web guardados con un sistema de etiquetas y, a su vez, los usuarios registrados pueden compartir entre sí sus recomendaciones.

The screenshot shows the Reddit website homepage. At the top, there is a navigation bar with 'MIS SUBREDDITS' and a list of categories: PORTADA, TODOS, ALEATORIO, PICS, FUNNY, GAMING, ASKREDDIT, WORLDNEWS, NEWS, VIDEOS, IAMA, TODAYILEARNED, WTF, AWW, TECHNOLOGY, and ADVICE. The main header features the Reddit logo, 'SUBREDDITS', and buttons for 'popular' and 'nuevo'. Below the header, there is a search bar with the text '¿preparado para algo nuevo? suscribete a nuevos subreddits.' and '¿qué te interesa?'. A search bar below that says 'buscar subreddits por nombre' and 'buscar en reddit'. A note below the search bar says 'pulsar en los botones suscribir o desuscribir para escoger qué subreddits aparecen en la portada.' The main content area displays four subreddits with their descriptions and subscriber counts:

- /r/pics: /r/Pics**: A place to share interesting photographs and pictures. 4,031,533 suscriptores, comunidad desde hace 5 años.
- /r/funny: funny**: Welcome to r/Funny: 4,108,636 suscriptores, comunidad desde hace 5 años.
- /r/gaming: gaming.reddit: what's new in gaming**: A subreddit for (almost) anything related to games - video games, board games, card games, etc. (but not sports). For more informative gaming content such as news and articles, please visit /r/Games. 3,434,151 suscriptores, comunidad desde hace 5 años.
- /r/AskReddit: Ask Reddit...**: /r/AskReddit is the place to be to ask thought-provoking questions. 3,864,772 suscriptores, comunidad desde hace 5 años.

 Each entry has a 'reportar' link.

Reddit es un sitio web de marcadores sociales, permite agregar noticias disponibles en diferentes idiomas y acceder a recursos de diferentes países. Desde su cuenta, cada usuario registrado puede recomendar enlaces a contenidos web. El voto de otros usuarios, a favor o en contra de los sitios web sugeridos, determina cuáles son los contenidos más o menos destacados.



• Les proponemos armar su propia red de marcadores sociales. Para esto, tendrán que registrarse individualmente en **Delicious** o en **reddit**, servicios online para guardar, organizar, compartir y descubrir nuevos enlaces de la Web.

• 1. Para empezar, inicien su sesión en **Delicious** o en **reddit**. Comiencen buscando sitios web de su interés: las formas de búsqueda pueden ser por palabra clave, por usuario (si es que ya conocen a alguien que tenga una cuenta en alguno de estos sitios web) o por etiqueta.

• 2. A medida que vayan encontrando sitios web de su interés, agréguenlos a su listado y etiquétenlos con una palabra que resulte identificadora de los contenidos de ese sitio.

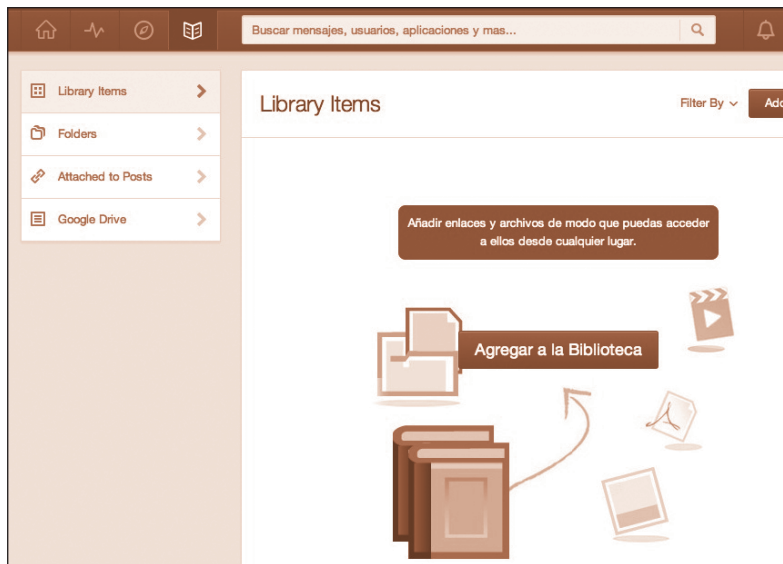
• 3. Busquen algunos sitios que puedan ser afines a los gustos de algún compañero y envíenle una recomendación; a su vez, ustedes recibirán recomendaciones. También así podrán acceder a los nombres de usuario de sus amigos, agregarlos a su red y explorar los enlaces que ellos marcaron.

• 4. Finalmente, prueben la función “descubrir”. De esta forma podrán ver sugerencias en función de los sitios web que ustedes ya seleccionaron.

• Recuerden conectarse semanalmente a **Delicious** o a **reddit** para mantener sus enlaces actualizados, recomendar nuevos sitios y encontrar nuevas sugerencias de otros usuarios.

Como propuesta de cierre, para promover la lectura social y potenciar las posibilidades de intercambio grupal sobre los textos leídos a lo largo del año, sugerimos la creación de un club de lectura online. Para esta tarea, recomendamos la plataforma social educativa **Edmodo**⁴⁹. Seleccionamos esta plataforma porque permite crear un solo grupo con todos los alumnos del curso o varios subgrupos para proponer debates o intercambios en paralelo. En la sección biblioteca, se podrán subir los diferentes textos recomendados por el docente o por los mismos alumnos. Asimismo, los alumnos podrán votar sus lecturas favoritas y comentar sus impresiones, a la manera de los hilos de conversación en **Facebook**.

49 **Edmodo**: <https://www.edmodo.com/?language=es>



Edmodo es una plataforma social educativa gratuita, que funciona a la manera de una red social, a la vez que permite trabajar en un entorno privado. Ofrece secciones para publicar tareas, evaluaciones y también facilita la integración de actividades con otras aplicaciones de la Web.

Título de la actividad: LECTURAS ENLAZADAS		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Varios/Sitios web		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación
Duración de la actividad: dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Al menos, una computadora cada dos estudiantes. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Delicious (https://delicious.com): herramienta gratuita online para guardar, organizar y compartir enlaces de la Web. Es posible registrarse con una cuenta de Facebook, Twitter o Google . Reddit (http://www.reddit.com): sitio web de marcadores sociales y agregador de noticias, gratuito. Para comenzar a usarlo, es necesario crear una cuenta con una dirección de e-mail. Edmodo (https://www.edmodo.com/?language=es): plataforma social educativa gratuita, que funciona a la manera de una red social, a la vez que permite trabajar en un entorno privado.

LECTORES DE HOY, LECTORES DE TODO TIPO

Hasta aquí recorrimos los cambios en los objetos de lectura y en las prácticas de lectura. Nos queda pensar acerca del lugar, nuestro y de nuestros alumnos, como lectores frente a estos objetos cambiantes y a estas prácticas que se modifican según varían los soportes de lectura (cuadernos, libros, pantallas) y la materialidad de los textos (manuscritos, impresos, electrónicos).

Para completar el trabajo sobre estos ejes más generales –y antes de proponer diferentes recorridos y consignas para abordar textos no ficcionales y textos ficcionales–, nos parece oportuno plantearnos estas preguntas: ¿qué tipo de lectores somos (y habilitamos en nuestras clases) cuando interactuamos con el papel o cuando interactuamos con una pantalla? ¿Qué relación establecemos (y autorizamos a que nuestros alumnos establezcan) con la información según sea impresa o digital? ¿En qué medida experimentamos, por un lado, la fascinación de tener al alcance “casi todos” los textos que se han escrito y se siguen escribiendo y; por otro lado, el temor de ser engañados o decepcionados por textos apócrifos o “dañinos”? ¿Qué derechos y deberes tenemos como lectores para disfrutar y/o reproducir esos textos tan accesibles como inhallables?

Para abrir estas reflexiones, les proponemos compartir con los alumnos “Los derechos del lector”⁵⁰, que Daniel Pennac (1992) plantea en *Como una novela*. (Si cuentan con un cañón, pueden proyectar la versión ilustrada por Quentin Blake).

- 1) El derecho a no leer.
- 2) El derecho a saltarnos páginas.
- 3) El derecho a no terminar un libro.
- 4) El derecho a releer.
- 5) El derecho a leer cualquier cosa.
- 6) El derecho a leer lo que me gusta.
- 7) El derecho a leer en cualquier parte.
- 8) El derecho a picotear.
- 9) El derecho a leer en voz alta.
- 10) El derecho a guardar silencio.

Pennac, D., “Los derechos del lector”

Para trabajar con estos derechos del lector, pueden proponer a los alumnos que, en pequeños grupos: (a) voten por el derecho que ellos ejerzan a diario; (b) seleccionen un derecho que no les parezca justo y que, por lo tanto, eliminarían; (c) agreguen un derecho a esta lista. Al momento de la puesta en común, podrán conversar entre todos sobre cómo estos derechos son relevantes según se trate de: lecturas en papel

50 Pennac, D., (1992). “Los derechos del lector”, en *Como una novela*. Bogotá: Norma. Ilustrado por Quentin Blake [en línea] <<http://goo.gl/qUsdk>> [Consulta: julio de 2013].

o en pantalla; lecturas académicas o lecturas vernáculas (Cassany, Sala y Hernández, 2008).

A partir de los intercambios sobre estos derechos del lector, podremos retomar, por ejemplo, el valor de la lectura en voz alta, las ventajas y desventajas de seleccionar y leer solo fragmentos, la posibilidad de convertir otros textos que no sean libros en objetos de lectura y, sobre todo, ese primer derecho que cobra especial sentido en Internet cuando eso que estamos por leer no merece la pena: “el derecho a no leer”. En síntesis, varios de estos planteos pueden ser provechosamente debatidos si pensamos críticamente, junto con los alumnos, en los cambios fundamentales que implica la lectura en Internet: (a) una red abierta para que millones de usuarios se interconecten, publiquen sus escritos gratuita y libremente, y tengan acceso a millones de producciones de otros usuarios en diferentes lenguas; (b) así, los filtros (reglamentaciones, leyes) acerca de quién tiene el derecho a publicar o qué tenemos derecho a leer –aún válidos en el mundo de papel– son difícilmente aplicables en una red de comunicación abierta; en todo caso, son los mismos usuarios quienes regulan esos criterios y quienes funcionan como guardianes de los espacios web; (c) el concepto de *autoría* se desdibuja: pensemos sobre todo en las producciones colaborativas y también en la dificultad para recuperar un “original” al momento de que ese texto ya entró en circulación.



Luego de conversar sobre los derechos del lector, podemos proponer a los alumnos que elaboren los derechos del lector en Internet. Si trabajaron con la versión ilustrada por Quentin Blake, pueden invitarlos a que ellos también ilustren con fotos o viñetas esos derechos.



EL ACCESO A LA INFORMACIÓN: LAS 4 I

Jordi Adell (2004) plantea tres metáforas para describir la Web: Internet como biblioteca, Internet como imprenta e Internet como medio de comunicación. Como gran biblioteca, nos ofrece la chance de leer casi todo lo que circule en Internet; como gran imprenta, nos brinda la posibilidad de publicar cualquier texto, además de todo aquello que nos da ganas de contar o de decir. Como medio de comunicación, nos permite compartir y conversar acerca de las lecturas en todo momento. He aquí, entonces, el dilema: si cualquier texto puede publicarse y cualquier texto puede leerse, ¿consideramos todo válido y útil? o bien ¿cómo deberíamos verificar la información para poder confiar en la página que estamos leyendo? Hasta ahora, la primacía de lo escrito, tan vigente en la escuela, nos ha llevado a creer que todo lo que está

impreso se corresponde con “ideas o hechos verdaderos”. Internet, sin embargo, no se ha ganado aún esa confianza: quizá por experiencia, sepamos que no todo aquello que encontramos publicado resulta verdadero, cierto o útil.

Burbules y Callister (2006) examinan esa información problemática con la que solemos tropezar en Internet y la clasifican según sea: *inexacta*, *injuriosa*, *intrincada* o *inútil*.

Escollos posibles de la información en la Web

Inexacta

Información falsa, obsoleta o incompleta, a punto tal de inducir a error.

Injuriosa

Información potencialmente peligrosa, dañina u ofensiva para un usuario por su contenido religioso, ideológico, etc. No es forzosamente falsa y, justamente, su precisión puede hacerla aún más peligrosa (por ejemplo, las instrucciones para fabricar una bomba).

Intrincada

Información mal organizada y peor presentada, hasta resultar inservible. Aquí se percibe la brecha entre la información y el conocimiento: seleccionar, organizar e interpretar datos es el proceso intelectual que no se observa en todos los contenidos web.

Inútil

Información que puede resultar irrelevante, pero siempre según el punto de vista y los criterios del usuario que la evalúe.

Adaptado de Burbules y Callister (2006).

En muchos casos, estos obstáculos en el contenido de la información que se publica en la Web pueden atemorizarnos, frustrarnos o desalentarnos para usar determinados recursos en clase. Sin embargo, como veremos a continuación, siempre pueden resultar oportunidades ideales para trabajar con los alumnos prácticas de lectura crítica e instancias para construir criterios de validación acerca de la calidad de las fuentes consultadas.

Esos escollos que puede presentar la información en Internet, sobre todo a la hora de tratar de integrarla en nuestras prácticas de enseñanza, pueden ser superados a partir de cinco enfoques diferentes: la censura, los filtros, la parcelación, la rotulación o la formación de lectores críticos (Burbules y Callister, 2006). En cualquier caso, junto con Burbules

y Callister, siempre sugerimos apostar a fortalecer las habilidades de lectura de los alumnos para que ellos logren validar la información por sí mismos, en lugar de establecer restricciones o controles en los entornos informativos.

Reacciones posibles frente a las 4 I

Censura

Regula y limita el acceso a la Red, pero no resuelve el problema de encontrar el material no deseado.

Filtros

Otra clase de censura: bloquea el acceso a determinados contenidos web. No funcionan con usuarios determinados a eludirlos o a inhabilitarlos.

Parcelación

Limita el acceso a través de “portales” o sitios especializados que ofrecen listas de sitios aprobados y habilitados para la navegación.

Rotulación

Establece un sistema de calificaciones o recomendaciones que brindan al usuario indicadores precisos sobre lo que podría encontrar útil u objetable.

Lectura crítica

Se centra en el fortalecimiento de las capacidades destinadas a un uso crítico de Internet. La “hiperlectura” es la base para guiar a los alumnos en la construcción de estrategias necesarias para identificar, criticar y resistir todo aquello que pueda ser indeseable y/o peligroso para ellos.

En suma, como plantean Burbules y Callister (2006), la única reacción confiable a largo plazo es educativa, no tecnológica. La Web está llena de información injuriosa, intrincada, inexacta e inútil, pero incluso para saber cómo evitarla hay que aprender en qué consiste cada una de estas categorías. Aumentar el juicio crítico y el discernimiento de los estudiantes es la estrategia a largo a plazo contra amenazas y tentaciones que, tarde o temprano, encontrarán como usuarios y lectores de Internet.

A continuación, proponemos algunos recursos que pueden ser útiles para la formación de lectores críticos: las webquests y las cazas del tesoro, el uso avanzado de los buscadores y de buscadores especializados, una guía de criterios para la evaluación de sitios web.

- **Las webquests y las cazas del tesoro**

Estos son recursos que combinan, en parte, la rotulación con la lectura crítica. Pueden ser muy útiles para trabajar con los alumnos más jóvenes, en tanto se organizan sobre la base de una búsqueda en

Adaptado de Burbules y Callister (2006).



*Para explorar diferentes webquests de Lengua y Literatura, les recomendamos el sitio **Vivir la literatura**: http://www.xtec.cat/~cmunoz/vivir_la_literatura. Más que en el mero relevamiento de información, estas propuestas hacen especial hincapié en la construcción de conocimiento y en la transformación de la información; así Barato (2004) las definiría como “webquests con alma”.*



la Web, pero solo en sitios indicados por el docente. Así, estas recomendaciones podrían funcionar como criterios modélicos para que, en el futuro, los alumnos seleccionen fuentes adecuadas y confiables según el tema que se estudia.

Puntualmente, una webquest es una serie de actividades de clase orientadas a la investigación “en las que parte o toda la información con la que los estudiantes interactúan proviene de fuentes de Internet” (Dodge, 1995). En general, estas actividades suponen colaboración entre los alumnos del mismo curso, que trabajan con un compañero o en pequeños grupos, con el objetivo de completar una tarea específica.

¿Webquests sin alma o con alma?

Existen muchas webquests, pero no todas “tienen alma”. Para identificarlas y para construir propuestas enriquecedoras, siempre puede ser útil tomar como guía los criterios de Barato (2004).

Una indicación de ausencia de alma... En las webquest cuyas tareas son ejercicios meramente escolares falta un soplo de vida: en responder un cuestionario, coleccionar informaciones ya preparadas, identificar informaciones existentes en Internet o en otras fuentes, etc. Son propuestas de tareas que transfieren una práctica escolar (inauténtica y artificial) para la red o el ordenador. En tales situaciones las webquest nacen muertas. [...] las webquest no tienen alma cuando las propuestas del proceso no desencadenan actividades de aprendizaje cooperativo. [...] Además de autenticidad, la tarea debe tener otra virtud: la exigencia de la transformación de la información. (Barato, 2004)

Existen muchas aplicaciones para crear webquests –aunque, de hecho, lo único que se necesita es un espacio web donde publicarlas; así, bastará cualquier sitio online al que tengamos acceso para crear páginas—. Aquí sugerimos **Webquest Creator**⁵¹, una aplicación gratuita de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia (España).

51 **Webquest Creator**: <http://webquest.carm.es>

Webquest Creator es una aplicación gratuita de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia para crear webquests o cazas del tesoro.

- El uso avanzado de buscadores y los buscadores especializados

Para seguir trabajando con los alumnos sobre la validación de la información en Internet, puede ser provechoso crear algunas consignas de investigación que requieran hacer uso de los buscadores temáticos/especializados (**Google Blogs**, **Google Académico**, **Google Libros**, **Google Noticias**, etc.). También podrían formularse algunas actividades que requieran el uso de las funciones avanzadas que ofrece, por ejemplo, el buscador **Google**.

Tal como plantea Cassany (2012a) acerca de las búsquedas en Internet, estas se ejecutan a simple vista de manera muy sencilla, pero en más de una ocasión pueden resultar muy frustrantes: “Es fácil hacer clic en “Buscar”, pero no lo es tanto dar con el dato buscado; es como una perla en el océano” (Cassany, 2012a: 151). A modo de orientación, sugiere algunos pasos que plantean los especialistas (Warlich, 2008):

- (1) Formular los objetivos de la búsqueda de manera conceptual (queremos saber *cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet*, entonces enunciamos: *evaluación de sitios web* o *criterios evaluación de sitios web*).
- (2) Elegir palabras clave y recurrir a un vocabulario preciso para llevar adelante la búsqueda, de esta manera los resultados serán más acotados porque nos beneficiaremos de los sistemas de etiquetas que utilizan algunos sitios para indexar su información.
- (3) Aprovechar los recursos de los motores de búsqueda (sus opciones avanzadas), además del uso de comillas, para acotar los resultados a las ocurrencias exactas de una expresión. También

se puede hacer uso de los operadores booleanos (AND, OR, NOT, etc.), para vincular términos de búsqueda.

Una vez localizada la información, sugerimos recurrir a la evaluación de los sitios web donde esta aparece publicada.

- **Una guía para la evaluación de sitios web**

Una consigna muy útil para trabajar la lectura crítica en Internet puede ser el análisis en clase de una guía para evaluar sitios web. En el portal **educ.ar**, podrán encontrar una grilla detallada⁵², con preguntas orientadoras para examinar cada uno de los siguientes criterios indicadores: autoridad, actualización, navegabilidad, organización, selección de contenidos, legibilidad, adecuación al destinatario.

Para ponerla en práctica, sugerimos compartir con los estudiantes una serie de sitios web previamente seleccionados por nosotros, en los que se evidencie algún problema a la hora de validarlos como fuentes confiables. De esta manera, los alumnos deberán ejercitar su “ojo crítico” para determinar cuál de los indicadores requiere atención en cada caso y en qué medida será necesario descartar un sitio web como recurso de consulta. Con la guía del docente, se podrán fortalecer los juicios críticos y establecer criterios que orienten la autonomía en la búsqueda.

INTERNET: UNA COMUNIDAD DE LECTORES

Frente a la Web como biblioteca, mencionamos la necesidad de formar a nuestros alumnos como lectores críticos, para que puedan discernir cuál es la “buena” información en la Web y evaluar su calidad. Frente a la Web como imprenta y como medio de comunicación, nos interesará abordar en clase el fortalecimiento de habilidades para aprovechar y compartir contenidos publicados, siempre en un marco de reconocimiento por los derechos de autor.

Para desarrollar estas habilidades y fundamentar los criterios necesarios para utilizar contenidos web sin infringir los derechos de autor, sugerimos trabajar en clase un artículo de Umberto Eco, “Los riesgos de la **Wikipedia**”⁵³. A partir de la lectura y del análisis de esta nota de opinión, podremos reflexionar con los alumnos acerca del “copiar y pegar”. El mismo Eco propone en el párrafo final una actividad que pone en juego la lectura crítica y la evaluación de fuentes:

Planteen ustedes como ejercicio en clase, trabajo para casa o tesina universitaria, el siguiente tema: “Encontrar sobre el argumento X

52 **Educ.ar**-Guía para evaluar sitios web: http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=93293

53 Eco, U. “Los riesgos de la Wikipedia”, en *La Nación*, 29/1/06 [en línea] <<http://www.lanacion.com.ar/775943-los-riesgos-de-wikipedia>> (Consulta: octubre de 2013).

una serie de elaboraciones completamente infundadas que estén a disposición en Internet, y explicar por qué no son dignas de crédito”. He aquí una investigación que requiere capacidad crítica y habilidad para comparar fuentes distintas, que ejercitaría a los estudiantes en el arte del discernimiento. (Eco, 2006)

Como otra actividad para reflexionar acerca del copiar y pegar, les proponemos que seleccionen algún fragmento de **Wikipedia** y compartan esa cita textual con los alumnos. Pídanles que la peguen en el buscador (pueden sugerirles que ejecuten la búsqueda con y sin comillas para contrastar los diferentes resultados) y transcriban todos los contextos en los que aparece mencionada. Como preguntas para la puesta en común, podríamos plantear: ¿qué usos se le da a ese fragmento en las diferentes páginas donde está incluido?, ¿siempre está citado textualmente o aparece parafraseado?, ¿se mencionan los datos de la fuente de **Wikipedia**? Podemos, incluso, aprovechar para indicar a los estudiantes que, en **Wikipedia**, en el menú herramientas de la barra lateral izquierda, se incluye la función “citar este artículo”, y así es cómo debería referenciarse información de esta enciclopedia online.

Estos debates en torno al uso de la información y a “copiar y pegar” nos recuerdan un aspecto de las prácticas de lectura y escritura digitales que ya mencionamos previamente: leer y escribir online se experimentan como un continuo. Actuamos como “escrilectores” (Bou, 1997) e interactuamos con las pantallas-teclado (de hecho, los celulares y las tabletas de hoy comparten una misma superficie para ambas prácticas: la lectura y la escritura). En palabras de Chartier y Hébrard:

El acceso a lecturas indefinidas de los textos consultables supone un acoplamiento pantalla-tablero, es decir lectura-escritura, que modifica las representaciones y prácticas del acto de leer. El lector no solo puede consultar simultáneamente varios textos sino modificarlos a voluntad. (Chartier y Hébrard, 2000: 17)

Es un desafío y una habilidad de lectura avanzada distanciarse de la inmediatez del texto que se está leyendo para hacernos conscientes de que son palabras de otro; sobre todo, en esas tantas ocasiones en las que esa voz ni siquiera aparece referenciada con un nombre. Esta falta



El artículo de Eco, “Los riesgos de la Wikipedia”, puede ser muy provechoso para trabajar secuencias argumentativas. A partir de una cita como “... copiar bien es un arte que no es fácil, y un estudiante que copia bien tiene derecho a una buena nota”, pueden organizar un debate de opinión en clase o pedir a los alumnos que escriban una carta de lectores para expresar su acuerdo o desacuerdo frente a esta afirmación del semiólogo italiano.



de marcas de identidad y esta contribución permanente de textos, imágenes, audios, que todos los usuarios hacemos a la Web potencian la experiencia de Internet como una comunidad abierta.

La noción de *autor* y de *propiedad* deben batallar en Internet para sostener su vigencia: “Los escritos en línea rechazan la idea de lo ‘cerrado’ de un texto, la noción de autor, de ‘propiedad literaria’ para privilegiar el ensamblaje de fragmentos heterogéneos” (Chartier, 2011: 178). Por estas nuevas configuraciones, es importante justamente que enseñemos a nuestros alumnos qué significan los *derechos de autor* y el *dominio público*, qué recursos deben ser citados/referenciados y cómo, qué es el *copyright* y qué es el *copyleft*. Sin duda, trabajar sobre estos saberes es también parte de la formación de un lector crítico y parte de la tarea de enseñar y aprender con TIC.

¿Copyright o copyleft?

Creative Commons es un organismo no gubernamental “que permite usar y compartir tanto la creatividad como el conocimiento a través de una serie de instrumentos jurídicos de carácter gratuito. Las licencias Creative Commons no reemplazan a los derechos de autor, sino que se apoyan en estos para permitir modificar los términos y condiciones de la licencia de su obra de la forma que mejor satisfaga sus necesidades”. Por último, vale mencionar que Creative Commons encabeza el movimiento *copyleft*, cuyo objetivo es apoyar a construir un dominio público más rico proporcionando una alternativa al “todos los derechos reservados” del *copyright*.

Colaboradores de **Wikipedia**. “Creative Commons”. **Wikipedia, La enciclopedia libre** [en línea] http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Creative_Commons&oldid=66538737 (Consulta: julio de 2013).

En general, recurrimos a las bibliotecas virtuales y a los portales de literatura como fuentes para acceder a textos completos. Pero no debemos olvidar que los textos literarios pasan a formar parte del dominio público, en general luego de 70 años de la muerte del autor —esto varía según las leyes vigentes en cada país⁵⁴—. Si estos requisitos no se cumplen, tenemos que contar con un permiso del editor o del autor para reproducir la obra completa en algún sitio de circulación masiva.

Algo similar sucede con las imágenes, con los archivos de audio o con los videos. Para esto, y como sugerimos en varias consignas, existe un buscador muy útil que nos permite filtrar todos aquellos recursos que tienen permiso general para compartir con el público. Este buscador es **CC Search** (Creative Commons Search)⁵⁵.

54 La información sobre los derechos de autor por país puede consultarse en **Wikisource**: <http://es.wikisource.org/wiki/Wikisource:Duraci%C3%B3n_de_derechos_de_autor_por_pa%C3%ADs>

55 **CC Search (Creative Commons Search)**: <http://search.creativecommons.org/?lang=es>

Tal como vemos en estos sitios de recursos que se construyen a partir de las contribuciones de los usuarios, Internet facilita múltiples instancias para crear comunidades de interés y bancos de información que, a su vez, se ponen a disposición de todos. Un ejemplo de estos espacios de construcción colaborativa en la Web es **Goodreads**⁵⁶, una comunidad de catalogación de lecturas.

Para trabajar sobre la construcción social de conocimiento en la Web, les proponemos desarrollar con los alumnos una actividad con **Goodreads**. Por un lado, podrán explorar el sitio, registrarse como usuarios y contribuir al catálogo con datos sobre sus propios libros. Por otro lado, y como propuesta de lectura institucional, podrán crear entre todos una lista de títulos sugeridos para incorporar en la biblioteca escolar.

Goodreads es un espacio web que permite buscar información sobre libros (reseñas, referencias, etc.) en un catálogo construido colectivamente. Cada usuario puede generar su biblioteca digital y sus listas de lectura, además de crear grupos de interés y de discusión sobre libros y autores.

Una actividad interesante en **Facebook** o **Twitter** puede consistir en publicar cada día la primera línea u oración de un cuento, poema, novela, obra de teatro, sin indicar a qué autor pertenece. Los alumnos deberán responder a esta intervención con otro fragmento de la misma obra, con un fragmento de otra obra del mismo autor, etcétera. Al final del día o al día siguiente, se revelará quién es el autor



Las redes sociales Facebook o Twitter pueden ser también espacios propicios para promover la lectura y construir comunidades de lectores.



destacado. Sugerimos que no siempre sea el docente el encargado de publicar la primera línea; se podrá crear una lista de voluntarios que se turnen para actuar como lectores-pioneros y moderadores.

¿Dónde se almacenan los textos? Las bibliotecas digitales

Para completar este recorrido por los repositorios colectivos, no podemos dejar de mencionar el tesoro emblemático para los libros: las bibliotecas. Las bibliotecas se construyeron sobre la ambición de reunir todo el conocimiento humano en un solo lugar. Como plantea Bolter (1991), mientras que una enciclopedia tiene como objetivo condensar el saber de los libros, la biblioteca se propone como un espacio único y total para reunirlos.



¿Por qué el nombre de Xanadú, para una biblioteca virtual mundial? Ted Nelson lo tomó de un poema de Samuel Coleridge, titulado "Kubla Khan". En ese poema, Xanadú era el nombre de uno de los palacios del emperador mongol, un lugar mágico de la memoria, donde nada será jamás olvidado.



A finales del siglo xx, junto con la Web, aparecieron también las bibliotecas digitales. Uno de las iniciativas precursoras en este sentido se atribuye a Ted Nelson, quien –como ya dijimos– acuñó la palabra “hipertexto”. En 1960, este académico estadounidense comenzó a desarrollar el proyecto Xanadú, con el propósito de crear una biblioteca virtual mundial de textos en formato hipertextual con infinitos puntos de acceso. Por sus características, este proyecto suele considerarse precursor de la World Wide Web.

Desde entonces, el cambio de las bibliotecas, como archivos de papel, a bibliotecas virtuales supuso una transformación significativa en el acceso a los libros. Con solo estar conectados a Internet, podemos consultar catálogos de bibliotecas de todas partes del mundo, buscar obras publicadas en diferentes siglos y leer millones de títulos en pantalla.

Existen muchísimas bibliotecas virtuales para explorar en la Web, muchas de las cuales, además de ofrecer el catálogo online, cuentan con obras digitalizadas para leer en pantalla o para descargar. Entre ellas, destacamos: la **Biblioteca Virtual Cervantes**⁵⁷, el **Proyecto Gutenberg**⁵⁸, **Wikisource**⁵⁹, **Open Library**⁶⁰, además de las bibliotecas nacionales y especializadas de diferentes países. Por otra parte, vale la pena incluir en este listado –aunque no sean bibliotecas exactamente– los catálogos

57 **Biblioteca Virtual Cervantes:** <http://www.cervantesvirtual.com>

58 **Proyecto Gutenberg:** http://www.gutenberg.org/wiki/ES_Portada

59 **Wikisource:** <http://es.wikisource.org/wiki/Portada>

60 **Open Library:** <http://openlibrary.org>

de algunas tiendas de libros online, que ofrecen también títulos gratuitos para descargar: **Amazon e-books gratuitos**⁶¹ y **Google Libros**⁶².

Para cerrar este recorrido por las bibliotecas virtuales, proponemos una caza del tesoro en la que podrán tomar como fuente de consulta **Librarything**⁶³, una biblioteca colaborativa online al estilo de **Goodreads**, y también catálogos de otras bibliotecas online. El objetivo consistirá en que los alumnos se familiaricen con las formas de búsqueda en catálogos online y también en despertar el interés por la lectura de alguna obra o autor en particular.

LibraryThing es una red social, disponible en varios idiomas, para catalogar libros y crear bibliotecas personales digitales. Los usuarios pueden contribuir con reseñas, datos sobre libros o autores y también etiquetar y valorar títulos. Algunas bibliotecas tienen su propia página en **LibraryThing** en la que exponen, comentan y recomiendan algunos libros de su colección.

Antes de dar las pautas a los alumnos deberán crear una lista de pistas, adivinanzas o preguntas-guía que lleven a los alumnos hasta descubrir el tesoro. Será conveniente que se trate de algún autor u obra que esté en dominio público, así los alumnos podrán leer algún texto al final del recorrido. Por ejemplo: (a) *¿Quién escribió Ulises?*; (b) *¿A qué libro pertenece el siguiente cuento “Después de la carrera”?*; (c) *¿De qué libro se trata: ISBN 9685270740?* En todos los casos, para que la respuesta sea válida, deberán indicar la referencia bibliográfica completa. Si cuentan con un cañón, cuando todos estén listos, pueden proyectar este listado de pistas en la pantalla de la clase.

También deberán definir previamente cuáles son los catálogos online que podrán consultar. Sugerimos que incluyan **LibraryThing** como punto de partida para que, al final, los estudiantes completen el recorrido con la escritura de una recomendación o de una reseña.

61 **Amazon e-books gratuitos:** <http://www.amazon.es/b?ie=UTF8&node=1354901031>

62 **Google Libros:** <http://books.google.es>

63 **LibraryThing:** <http://www.librarything.es>



- Les proponemos aquí participar en parejas de una caza del tesoro online. Para esto, tendrán que registrarse en **LibraryThing**, una red social para consultar y crear bibliotecas personales digitales.
-
- 1. ¿Listos? Para empezar, inicien su sesión en **LibraryThing**. En el navegador, abran también diferentes pestañas para cada una de las bibliotecas online que indique el docente.
-
- 2. Ahora, sí. Cuando el docente proyecte las pistas en pantalla, comiencen la búsqueda del tesoro. No olviden anotar sus respuestas en un archivo de texto y guardarlo.
-
- 3. Una vez que hayan hallado el tesoro, exploren toda la información que encuentren en **LibraryThing** sobre ese autor o esa obra. No dejen de leer las recomendaciones de otros lectores.
-
- 4. Busquen una versión digitalizada de uno de los textos que encontraron durante la caza del tesoro y léanla.
-
- 5. Después de haber leído el texto, en **LibraryThing** escriban una reseña o una recomendación para otros lectores.
-
- Recuerden revisar su perfil en **LibraryThing** periódicamente en caso de que otros usuarios hayan comentado su reseña o les hayan dejado alguna recomendación.
-

Título de la actividad: DETECTIVES DE BIBLIOTECAS

Modo/Tipo textual/Género discursivo:
Escrito, imagen/Varios

Tipo de actividad:
Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos
Lectura: análisis, interpretación y evaluación

Duración de la actividad: dos clases

Requerimiento técnico:

✓ **Al menos, una computadora cada dos estudiantes.**

Al menos, una computadora en el aula.
Una computadora por estudiante.

Conectividad:

✓ **Con acceso a Internet.**

Sin acceso a Internet.

Recursos digitales que se utilizarán:

LibraryThing (<http://www.librarything.es>): red social para catalogar libros y crear bibliotecas personales digitales. Los usuarios pueden contribuir con reseñas, datos sobre libros o autores y también etiquetar y valorar títulos. Para registrarse, solo hace falta una cuenta de e-mail, **Facebook** o **Twitter**.

Propuestas y consignas para trabajar la lectura

¿Y QUÉ LEEMOS? TEXTOS FICCIONALES Y NO FICCIONALES

Como parte de nuestro recorrido por las relaciones entre la lectura y las tecnologías, ofreceremos aquí algunas propuestas para trabajar esos textos y esos géneros (fccionales y no fccionales) que suelen formar parte del canon escolar en Lengua y Literatura. Sin la intención de formular un desarrollo completo de los contenidos ni de formular consignas como recetas, en esta sección planteamos algunas ideas que podrán adecuarse a los recursos digitales disponibles en nuestras clases y también a los autores y lecturas que formen parte de nuestros programas de enseñanza.

Como docentes, en más de una oportunidad nos habremos preguntado: ¿cuál es modo más productivo de enseñar literatura en la escuela?, ¿cómo crear en nuestras aulas una comunidad de ávidos lectores?, ¿qué textos literarios y no literarios deberíamos presentar a nuestros alumnos? Hoy, a partir de todos los entornos y prácticas de lectura que mencionamos en las páginas anteriores (la multimodalidad, la hipertextualidad, los géneros y soportes digitales, etc.) necesitamos actualizar esta pregunta para pensar qué valor significativo pueden aportar las TIC a las prácticas de lectura fccionales y no fccionales. En otras palabras, buscamos que las tecnologías sumen algo más a la enseñanza de la literatura, que en ningún sentido quede esta subordinada a aquellas. Así, por ejemplo, podremos expandir ese canon escolar a los nuevos soportes, formatos y géneros –esos que forman parte de las prácticas de lectura vernáculas de los alumnos– para que, quizá, abran de par en par una puerta a la lectura de los clásicos.

En cualquier caso, y más allá de la incorporación de los recursos digitales, intentaremos defender el estatuto de la literatura como “práctica cultural autónoma” (Bombini, 2001). Distintos momentos en la historia de la enseñanza de la literatura nos muestran los avatares de los textos literarios en el aula. Década tras década, los diseños curriculares han trazado los marcos de referencia para leer novelas, ensayos, poemas, teatro: desde los temas que tratan, desde una perspectiva historiográfica, desde lo genérico, desde lo lingüístico. Así, la literatura siempre ha debido “cargar” con alguna función: enseñar un contenido, mostrar un contexto histórico, dejar una moraleja, ilustrar los usos correctos del lenguaje. Por eso, hoy no queremos agregar a la mochila de la literatura la carga extra de las tecnologías; al contrario, preferimos confiar en las TIC la oportunidad de imaginar y la posibilidad de extender las prácticas de lectura y de escritura a otros espacios y a otros tiempos.

Organizamos estos recorridos en función de la ficcionalidad. ¿Por qué? Porque creemos importante trabajar siempre con los alumnos cuál es ese pacto de lectura que establecemos como lectores con los textos. Así, nos dispondremos al acto de leer en el marco de, al menos, dos escenarios posibles: por un lado, en un mundo de textos no ficcionales haremos valer un principio de verdad; por otro lado, en los textos de ficción suspenderemos nuestra incredulidad con respecto a los hechos de la trama y estaremos dispuestos a firmar un “pacto ficcional” con esa historia. Como dice Eco: “En el fondo, el encanto de toda narración ya sea verbal o visual, nos encierra dentro de las fronteras de un mundo y nos induce, de alguna manera, a tomarlo en serio” (Eco, 1996: 88).

También, las propuestas que presentamos a continuación se organizan casi todas bajo la modalidad de taller. Creemos que esta forma de trabajo abre un diálogo horizontal entre las lecturas propuestas por el docente y los saberes, las experiencias y las lecturas vernáculas de los alumnos. En un taller, las preguntas y las opiniones diversas son oportunidades para que el docente, como guía, habilite y explore diferentes interpretaciones posibles sobre un mismo texto. El taller, así como los intercambios en foros, blogs, redes sociales, permiten llevar/traer la literatura –y las “otras” lecturas–, en un ida y vuelta, desde el aula hacia otros ámbitos de la vida social.

ANTES DE LEER...

Para comenzar casi toda actividad de lectura es frecuente –y productivo– recurrir a ciertas estrategias de anticipación que permitan elaborar hipótesis sobre los textos que vamos a trabajar. Se trata de aprovechar los conocimientos previos de los alumnos sobre los autores, los temas, los géneros, así como también los indicios generales –aquellos recursos que “saltan a la vista”– de las obras, de los libros, para luego realizar ciertas conjeturas que servirán como guías durante el acto de leer.

Alvarado (1994) subraya la relación necesaria que se debe establecer entre la información que aporta el texto y los saberes del lector, con el objetivo de favorecer y facilitar la comprensión lectora:

Comprender un texto es construir un modelo o representación mental de lo que en él se expone. Esta construcción es fruto de una interacción entre la información que aporta el texto y los conocimientos del lector. Para un conocedor del tema de lo que trata el texto será más sencilla la construcción del modelo, ya que tanto la terminología utilizada como la jerarquía de las ideas que se exponen le serán accesibles sin esfuerzo. (Alvarado, 1994: 81)

Al mismo tiempo, las estrategias de anticipación que pongamos en juego antes de leer un texto resultan fundamentales para motivar el interés frente a ese objeto de lectura. Acercar el universo de conocimientos del lector al mundo de la obra que tenemos entre manos es una tarea clave: podemos despertar interés por el género, por un cierto personaje, por un autor, e incluso adelantar cierto trabajo sobre el léxico o la sintaxis, en caso de que estos pudieran convertirse en escollos durante la lectura.

En esta etapa de preparación para la lectura, las TIC pueden resultar grandes aliadas. Según los textos por leer, podríamos comenzar con las siguientes actividades: compartir en clase videos o audios con entrevistas a autores; realizar una caza del tesoro sobre otros escritos del mismo autor; ver algún fragmento de alguna versión en video de la obra que planeamos leer; recurrir a canciones, poemas, imágenes que incluyan alguna referencia intertextual sobre nuestro objeto de lectura. Incluso, podríamos organizar algún juego de búsqueda en diccionarios online para trabajar sobre cierto vocabulario específico que resulte fundamental para la comprensión de la obra elegida. En la Webgrafía de este libro incluimos varios portales y sitios que reúnen recursos digitales para anticipar y trabajar con diferentes géneros, obras y autores.

ELEMENTOS PARATEXTUALES: IMPRESOS Y DIGITALES

Como parte de las estrategias de anticipación y de comprensión lectora, destacamos el valor de observar y analizar los elementos paratextuales tanto en un texto de papel como en un texto digital. Un material de consulta siempre valioso sobre este tema es *Paratexto*, de Maité Alvarado (1994). En este libro ya clásico, la autora subraya:

Algunos elementos del paratexto colaboran en ese proceso [de comprensión lectora], ayudando al lector a integrar la información que obtiene. Las contratapas, los prólogos y los índices suelen cumplir una función de anticipación de la macroestructura del texto, que ayuda a la integración semántica de la información, ya sea porque actúan como íconos de esa macroestructura (es el caso del índice) o porque resumen el contenido del texto seleccionando las ideas principales (como suele ocurrir con prólogos y contratapas). A partir de estos anticipadores paratextuales, el lector elabora hipótesis sobre el contenido del texto que, en el transcurso de la lectura, irá testeando. (Alvarado, 1994: 81)

Prestar atención a estos recursos que acompañan el texto resulta especialmente relevante. ¿Por qué? Porque consideramos que el concepto de *paratexto* servirá como guía para identificar el papel que cumplen los

diferentes elementos icónicos, verbales y también sonoros en los textos impresos y en los textos en pantalla. Así, junto con Alvarado (1994) podremos preguntarnos: “¿[Estos recursos] Son parte del contexto, auxiliares del texto a los que este envía para sintetizar, reorganizar o simplemente visualizar la información que brinda? ¿O están integrados al texto, al que completan?” (Alvarado, 1994: 45). Y mediante una observación atenta, podremos analizar de qué manera todos esos elementos paratextuales predisponen a la lectura, seleccionan una audiencia y también hacen que cada texto (impreso o digital) pueda pensarse como un objeto comercial.



La visita a una biblioteca puede ser una buena oportunidad para examinar ficheros, analizar los datos que debe incluir una ficha catalográfica y comparar los sistemas de búsqueda bibliográfica online y offline.



Para centrarnos en el análisis de los elementos paratextuales, les proponemos trabajar en clase una consigna de exploración y de selección de libros. ¿Cómo organizarla? Podrían plantearse dos posibilidades: (a) si la escuela cuenta con una biblioteca, sería valioso planificar una visita y, con ayuda y orientación del bibliotecario, armar una mesa de libros (a la manera de una feria del libro) que incluya títulos variados; (b) si la opción de la biblioteca no es viable, podríamos preparar una selección de obras (de literatura infantil-juvenil, ensayos, novelas, cuentos, teatro, diccionarios, etc.) y armar nuestra propia feria del libro en clase.

Después de dar a los alumnos un tiempo para que exploren los libros de “la feria”, invítenlos a que elijan un título como si fueran a comprarlo. En un intercambio guiado, cada uno anticipará de qué puede tratar el libro que ha elegido, sin dejar de indicar los recursos de la obra que le permitieron realizar esa inferencia. Así, podrán repasar entre todos los datos que aportan los diferentes elementos paratextuales: tapa, contratapa, lomo, solapas, índice, etc. Incluso, podría ser interesante pedir a los alumnos que fijen un precio para el libro elegido; esta tarea nos permitirá reflexionar acerca de la materialidad de los libros y de esos recursos (calidad de impresión, cantidad de colores, popularidad del autor, formato de la obra, etc.) que definen su valor en un mercado determinado.

Luego de analizar los elementos paratextuales de los libros en papel, podremos proponer al grupo que examine cuáles y cómo son los recursos paratextuales que se incluyen en la versión electrónica de ese mismo libro elegido. Para esto, les sugerimos trabajar con **Amazon**⁶⁴, una librería online, o con **Google Libros**⁶⁵, un servicio de **Google**

64 **Amazon:** <http://www.amazon.es/>

65 **Google Libros:** <http://books.google.es/>



que les permitirá explorar diferentes versiones de libros que han sido digitalizados y que también se ofrecen en formato *e-book*.

A partir de esta actividad surgirán algunas preguntas sobre las características de los libros electrónicos y de sus paratextos: ¿por qué no es necesario un lomo?, ¿por qué no hacen falta las solapas?, ¿hay otros recursos que reemplacen estos elementos?, ¿cuál es la función de agregar el efecto de “pasar de página”?; ¿qué otros dispositivos permite incluir una publicación digital que no resultan posibles para una versión en papel?



Google Libros es un servicio de Google que permite acceder a páginas de libros digitalizados, descargar obras que están en dominio público y consultar las librerías o bibliotecas cercanas que cuenten con ese título

En este contrapunto será posible comparar críticamente características de los objetos de lectura en pantalla y en papel. Por otra parte, la integración de estos recursos TIC permitirá analizar histórica y socialmente los libros como artefactos, en particular, la función que cumplen sus elementos paratextuales a la hora de incluirlos en un mercado.



La librería Amazon online ofrece una selección de *e-books* gratuitos para descargar.

Después de haber examinado el papel de los elementos paratextuales en los libros impresos, les proponemos esta consigna para trabajar en parejas.

1. Busquen en **Amazon** o **Google Libros** diferentes títulos (algunos que ya hayan leído, otros que sean nuevos o que aparezcan como recomendados). Observen detenidamente los elementos paratextuales de esas obras.
2. Busquen la versión digital del libro que eligieron en papel. Pueden agregarlo a su biblioteca personal en **Google Libros**.
3. Analicen los elementos paratextuales del libro elegido: ¿cuáles son? (enumérenlos), ¿qué información aportan esos recursos al lector?, ¿son los mismos que los de la versión en papel?
4. Lean algunas críticas o reseñas de otros lectores a ese libro y comenten entre ustedes las características de la obra que se destacan en los comentarios.

Entre todos, elaboren un listado de las diferencias y semejanzas que encontraron entre los elementos paratextuales de la versión electrónica y de la versión en papel del libro elegido. ¿Cómo creen que será la experiencia de lectura en un soporte o en otro? ¿Preferirán leerlo en papel o en pantalla?



Para completar este recorrido por los elementos paratextuales, les proponemos un trabajo en forma de taller para que los alumnos creen el paratexto de un *e-book*. Para esto, tendrán que organizar previamente una carpeta con fotos digitales y compartirla con la clase a través del servidor escolar, de un sitio web o de un pendrive.

Vista de un *e-book* en Google Libros.

En pequeños grupos, con la aplicación **Papyrus**, crearán el paratexto de un e-book. Esta consigna les permitirá imaginar un libro completo, sin tener que escribirlo. No duden en inventar todo lo que haga falta: autores, títulos, historias, etc.; eso sí, siempre deberá sonar verosímil.

1. Elijan una de las imágenes que compartió el docente con ustedes. Esta imagen funcionará como la ilustración o la foto para la tapa de su libro. También podrán elegir otras imágenes para la contratapa o las solapas.
2. Con las imágenes ya elegidas, tendrán que crear:
 - la **tapa**: aquí deberán consignar el nombre de autor, título del libro, editorial y colección; no olviden incluir la imagen seleccionada;
 - la **contratapa**: aquí corresponde incluir el texto de contratapa, que deberá indicar el género en el que se inscribe la obra y cuál sería un posible público lector; también tendrán que incluir el nombre de la editorial, el ISBN y, opcionalmente, alguna imagen;
 - un **índice**: aquí deberán listar los títulos de los capítulos + los números de páginas correspondientes.
3. Una vez que todos los elementos paratextuales de su obra ya estén creados, compartan los enlaces de sus libros en **Papyrus**. Entre todos, analicen el género al que pertenece cada título, quiénes son los autores más reconocidos, a qué público lector están dirigidos. ¿Cuál de todos será el libro más vendido?



Título de la actividad: PARATEXTOS EN PAPEL Y EN PANTALLA

Modo/Tipo textual/Género discursivo:
Escrito, oral, imagen/Varios/Elementos paratextuales

Tipo de actividad:
Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos/Lectura: análisis, interpretación y evaluación/Expresión multimodal

Duración de la actividad: dos clases

Requerimiento técnico:

✓ **Al menos, una computadora cada dos estudiantes.**

Al menos, una computadora en el aula.
Una computadora por estudiante.

Conectividad:

✓ **Con acceso a Internet.**
Sin acceso a Internet.

Recursos digitales que se utilizarán:

Google Libros (<http://books.google.es>): buscador online de libros. Es posible crear una biblioteca personal con títulos favoritos, descargas, etc.

Papyrus (<http://papyruseditor.com/es>): aplicación web gratuita para crear y publicar libros digitales.

LEER PARA SABER: LOS TEXTOS NO FICCIONALES

En estos recorridos proponemos diferentes consignas para abordar la lectura de textos no ficcionales. Por esto, además de poner en juego todos los recursos y saberes lingüísticos necesarios, apelamos a prácticas interdisciplinarias, en las que haremos valer los conocimientos que los alumnos estudian en otras asignaturas (Historia, Geografía, Ciencias Naturales, etcétera). Mediante estas actividades de lectura hacemos hincapié en formas y estrategias de leer para estudiar, para investigar, para entender: en definitiva, de aprender a aprender. Nos detendremos brevemente en el uso de recursos para la búsqueda y consulta de información: diccionarios y traductores. Asimismo haremos foco en los textos discontinuos, un formato multimodal frecuente en informes o comunicaciones de resultados de investigaciones científicas.

Planteamos también algunas actividades para trabajar con géneros discursivos en los que la lectura crítica es especialmente importante: la prensa, la publicidad, el discurso histórico, el discurso político. En todos estos casos, nos posicionamos frente a textos que, para su decodificación y comprensión, requieren saberes provenientes del entorno social, cultural, histórico. Al mismo tiempo, brindan ocasiones para que los alumnos se conecten reflexivamente con la actualidad y con el mundo cotidiano.

En función de las propuestas con estos géneros no ficcionales –en su mayoría, naturales a los medios de comunicación–, vale la pena retomar las ideas de Buckingham (2008) a propósito de la alfabetización en medios. Se trata de desarrollar la *comprensión crítica* de los jóvenes para la cultura mediática que los rodea, y también de orientarlos para *participar críticamente* en ella. Para alcanzar estos objetivos en nuestras prácticas de enseñanza, una educación crítica para los medios requiere que hagamos énfasis en cuatro ejes clave:

- **la representación:** hace falta tener presente que los medios no reflejan el mundo, sino que lo representan y, por lo tanto, plasman una visión ideológica de los hechos;
- **el lenguaje:** es necesario comprender la “gramática” propia de los medios de comunicación, reconocer y analizar cómo opera esa máquina retórica en las interacciones con los usuarios;
- **la producción:** es fundamental reconocer el papel de la publicidad y el de Internet como medios de persuasión e influencia para diferentes grupos de interés (a veces con fines comerciales; otras veces, no comerciales);
- **la dimensión pública:** es importante tener clara la propia posición como miembro de un público (lector o usuario) para entender

de qué manera se dirigen los medios a determinados públicos y qué usos y respuestas dan esos diferentes públicos a los medios.

Sin duda, estos cuatro ejes nos permitirán entrenar la lectura crítica en medios, pero también podremos hacerlos valer para leer otros géneros y otros textos. A partir de estas consignas, surgirán entonces lecturas a contrapelo; y frente a esos textos no ficcionales, en lugar de creer, lo ideal será en un principio “sospechar”.

LEER A PRIMERA VISTA

Parte del trabajo atento con la lectura de textos no ficcionales implica poner en juego fluidas estrategias para la búsqueda y localización de datos definidos. Para esto, les proponemos entrenar aquí una forma de lectura particular: la lectura rápida en busca de información precisa.

Como lectores experimentados, estas búsquedas pueden parecer una práctica mecánica y hasta podríamos no identificarlas con una experiencia de lectura. De hecho, la mayor parte de las lecturas que realizamos online suelen estar dedicadas a esta tarea: buscar un dato específico. Ya sea para consultar un recorrido a pie o en tren, ya sea para buscar una palabra en el diccionario, en estos casos el objetivo consiste en localizar información precisa. Como planteamos en páginas anteriores, además de demandar el manejo avanzado de un buscador, estas prácticas requieren cierta agilidad lectora. No “perdemos tiempo” en una lectura palabra por palabra, sino que damos una ojeada hasta ubicar esa información que necesitamos. Luego, si lo consideramos útil, nos detenemos a realizar una lectura más detallada del texto, del mapa o de la imagen de interés.

Para entrenar esta modalidad de lectura, les proponemos aquí organizar algunos juegos en equipo, en los que ganará el grupo que encuentre la mayor cantidad de datos en menor tiempo⁶⁶. Para esto, podrán tomar como fuentes de información diferentes sitios web; por ejemplo: un sitio de clasificados, como **mercado libre**⁶⁷; una guía de transporte y recorridos, como **comoviajo**⁶⁸, el sitio web de algún aeropuerto o de un medio de transporte local. Antes de comenzar el juego deberán preparar algunas consignas de búsqueda; por ejemplo: “La familia Esperanza vive en Formosa (Argentina) y quiere comprar un ventilador de techo nuevo. Pueden gastar hasta \$200, pero no tienen tarjeta de crédito. Necesitan que el vendedor realice el envío a domicilio”.



66 Consignas adaptadas de: Alvarado, M. y G. Bombini (1993). *El lectorón. Gimnasia para despabilar lectores* (6^{ta} edición). Buenos Aires: Coquena Grupo Editor.

67 **mercado libre**: <http://www.mercadolibre.com/>

68 **comoviajo**: <http://beta.comoviajo.com/>

Así, una vez que un grupo encuentre la respuesta (o una respuesta posible), se leerá en voz alta la siguiente consigna. Pueden establecer una rueda de juego de entre diez y quince consignas. Al finalizar el juego, siempre será importante hacer una puesta en común en la que los grupos intercambien las estrategias de lectura que implementaron para localizar las respuestas más rápidamente.

El trabajo con diccionarios digitales ofrece también muchas posibilidades para entrenar esta forma de lectura rápida y atenta, a la vez que permite repasar e integrar distintos conocimientos de léxico y

de gramática. En este caso, pueden utilizarse versiones instaladas localmente en los equipos, como **Babiloo**⁶⁹, o diccionarios online, como las obras disponibles en el sitio web de la *Real Academia Española*⁷⁰. Según la modalidad que se adopte para la consigna, también podrán utilizarse diccionarios de sinónimos, como **WordReference**⁷¹. En todos los casos, el objetivo de la actividad será, por una parte, entrenar esta lectura ágil en busca de datos específicos y, por otra parte, familiarizar a los alumnos en la decodificación de la información que contiene cada entrada de diccionario.



Las consignas de entrenamiento en lectura rápida también pueden realizarse utilizando celulares que cuenten con acceso a Internet. Previamente, los alumnos deberán descargar una aplicación móvil para la consulta de diccionarios como la que ofrece la Real Academia Española.



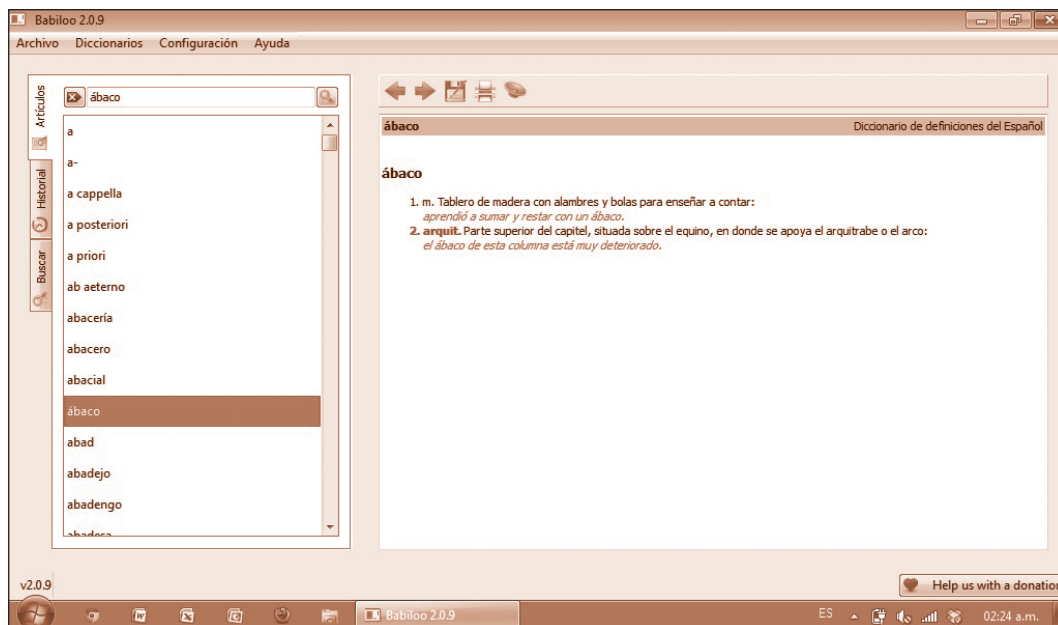
DRAE es la aplicación oficial de la Real Academia Española para conectarse al *Diccionario de la lengua española* desde un celular o tableta.



69 **Babiloo**: <https://code.google.com/p/babiloo/>

70 **Real Academia Española – Diccionarios**: <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>

71 **WordReference**: <http://www.wordreference.com/sinonimos/>



Variaciones para jugar con el diccionario

- (1) Clásico juego del diccionario: un jugador, que hará en este turno de moderador, busca en el diccionario una palabra o locución poco conocida y la pronuncia en voz alta; en parejas, los otros jugadores escribirán una definición posible para ese término; luego, cada pareja leerá en voz alta su definición. Ganará la versión que se acerque más a la definición del diccionario o la que, aun sin coincidir con la acepción exacta, resulte verosímil; por esto, es importante que la redacción siga siempre el estilo de una entrada de diccionario. Al finalizar, todos buscarán en un diccionario digital la palabra en juego.
- (2) El docente propondrá un texto breve con la mayor cantidad posible de palabras desconocidas o con palabras utilizadas según una acepción distinta a la más frecuente. En parejas, los alumnos deberán, primero, inferir el significado de cada palabra; luego, buscarán en diferentes diccionarios las definiciones precisas para corroborar sus inferencias. Al final, podrán comparar las semejanzas y diferencias en las definiciones, según los diccionarios digitales que hayan consultado.

Babiloo es un diccionario y traductor gratuito que puede instalarse en diferentes sistemas operativos.

- (3) El docente propondrá un texto breve en el que algunas palabras clave hayan sido reemplazadas por sus definiciones. En parejas, los alumnos deberán, primero, determinar cuál es la palabra que corresponde a cada definición; luego, tendrán que buscar esas palabras en un diccionario para corroborar sus inferencias.
- (4) Para trabajar con las abreviaturas y signos de los diccionarios (en este caso puede utilizarse la versión online del de la Real Academia Española), el docente propondrá un texto breve en clave, que contenga al menos cinco de ellas. Los alumnos deberán descifrar ese mensaje y luego buscar otras definiciones donde también se utilicen esas abreviaturas.

También puede resultar provechoso trabajar consignas de lectura con traductores online, como el de **Google**⁷². Para esto puede ser interesante, presentar una página web en una lengua que no sea familiar a ningún alumno (incluso con un alfabeto diferente). Sin consultar aún los traductores, a partir de preguntas-guía podrán comenzar a inferir

entre todos de qué puede tratar ese texto. Se pondrán en juego así todas las competencias enciclopédicas y genéricas (por ejemplo, tomar en cuenta el dominio al que pertenece la página: *.org, *.no, *.ph, etc. o detectar si se trata de una publicidad, de una noticia deportiva, etc.). Luego, con la ayuda de los traductores, podrán terminar de descifrar el sentido global de esa página web y completar la formulación de sus inferencias previas.



Si los alumnos tienen como asignatura una lengua extranjera, podría ser útil articular con el docente de esa materia alguna tarea de comprensión lectora que requiera el uso de traductores online.



Título de la actividad: JUEGOS DE PALABRAS		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito/ Descriptivo, explicativo/ Diccionario		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación
Duración de la actividad: dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Al menos, una computadora cada dos estudiantes. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. ✓ Sin acceso a Internet. (depende del diccionario con el que se trabaje).	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Babiloo (https://code.google.com/p/babiloo/): diccionario y traductor gratuito que puede instalarse en diferentes sistemas operativos. Google-Traductor (http://translate.google.com/): traductor online.

LOS TEXTOS DISCONTINUOS

En las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés: *Program for International Student Assessment*) de comprensión lectora se realiza una distinción entre textos continuos y textos discontinuos. Los textos discontinuos, como su nombre lo indica, hacen referencia a textos en los que la información no se distribuye linealmente, a la manera de una serie de oraciones o párrafos; por lo tanto, para leerlos integralmente, es necesario poner en juego estrategias de lectura que recuperen, en diferentes operaciones, los datos que aportan tanto los recursos verbales como los recursos gráficos. Algunos ejemplos de textos discontinuos son: los cuadros y los gráficos, las tablas, los diagramas, los formularios, los mapas y las infografías.

En general, estos textos discontinuos estructuran y/o acompañan secuencias expositivo- explicativas, instruccionales o argumentativas. Por lo tanto, suelen emplearse para comunicar resultados de investigaciones científicas o para sintetizar visualmente información cuantitativa. En función de estos usos más frecuentes, creemos importante dar lugar a la lectura y a la producción de este tipo de textos en el aula. Así, tomando como punto de partida diferentes textos discontinuos, podremos trabajar con los alumnos: (a) formas de reconstruir el significado local y global; (b) formas de identificar, contrastar e integrar información para construir el significado del texto.

Como recorridos posibles, les sugerimos comenzar compartiendo en clase alguna infografía del portal **educ.ar**⁷³ o del sitio web **Eroski Consumer**⁷⁴. Después de analizar entre todos la infografía elegida, podrán solicitar a los alumnos que escriban un breve texto explicativo en el que sinteticen el proceso que presenta el texto discontinuo analizado. El desafío consistirá en poner en palabras aquellos conceptos que la infografía expone. Con la misma consigna, también podrían tomar un mapa como punto de partida (ver los mapas interactivos de **National Geographic**⁷⁵, la mapoteca del portal **educ.ar**⁷⁶ o el **Mapa nacional**



¿Qué lugar toman los elementos paratextuales en una página web o en un libro álbum? ¿Son elementos auxiliares o pasan a constituir una parte central del texto? Como plantea Alvarado (1994): “En este sentido, cuanto más avanza el imperio de lo audiovisual, más importancia asumen los componentes materiales e icónicos del paratexto”.



73 **Infografías educ.ar:** <http://infografias.educ.ar>

74 **Eroski Consumer:** <http://www.consumer.es/infografias/>

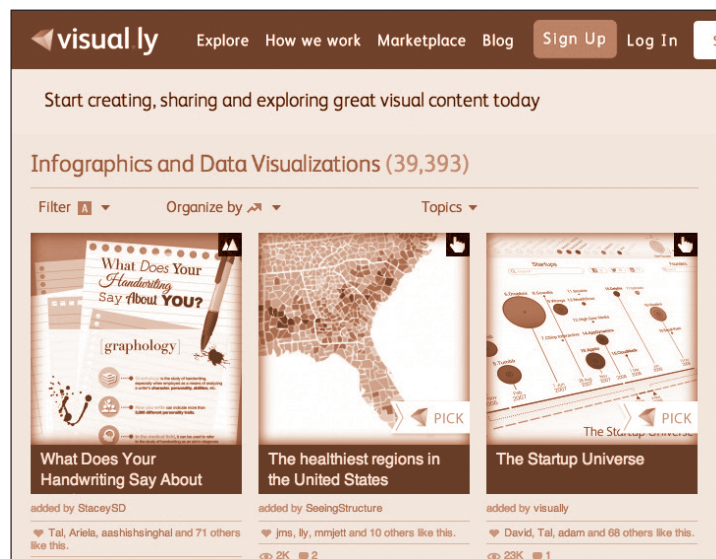
75 **National Geographic – mapas interactivos:** <http://education.nationalgeographic.com/education/mapping/interactive-map>

76 **Mapoteca educ.ar:** <http://mapoteca.educ.ar/>

de lectura⁷⁷) para que los alumnos expongan verbalmente la información que se exhibe en alguno de los recorridos que estos habilitan.

Finalmente, como cierre para el trabajo sobre estas estrategias de lectura, pueden proponer a sus alumnos que, en parejas o en pequeños grupos, construyan ellos mismos una infografía. Para esto podrán usar **Visual.ly**⁷⁸, una plataforma online gratuita para compartir y crear este tipo de textos. Será importante que ustedes propongan un tema de estudio que sea de interés y que recomienden a cada grupo diferentes fuentes de información online de donde obtener datos para construir la infografía. Por ejemplo, podrían plantear una investigación acotada sobre hábitos de lectura, sobre algún autor muy conocido o sobre algún debate de actualidad. Para inspirarse sobre temas posibles, pueden explorar las infografías ya publicadas en **Visual.ly** o en **Infografías en castellano**⁷⁹.

Visual.ly es una plataforma web gratuita que permite explorar, crear y compartir infografías.



Título de la actividad: EXPLICAR CON IMÁGENES		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Expositivo-explicativo/Infografía	Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión multimodal	
Duración de la actividad: dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Al menos, una computadora cada dos estudiantes. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Visual.ly (http://visual.ly): plataforma web gratuita que permite explorar, crear y compartir infografías. Para usarla, solo hace falta iniciar sesión con una cuenta de Facebook .

77 **Mapa nacional de lectura:** <http://www.lectura.gov.ar/mapserver/aen/programas/lectura/>

78 **Visual.ly:** <http://visual.ly/>

79 **Infografías en castellano:** <http://infografiasencastellano.com/>

LEER A DIARIO: LA PRENSA ONLINE

Muchos son los géneros periodísticos que podemos trabajar en clase: desde las crónicas policiales hasta las notas de opinión, sin olvidar las reseñas, las cartas de lectores o el editorial. En cada caso, los tipos textuales predominantes (la narración, la argumentación, la descripción, etc.) podrán ser útiles para analizar las características de la macroestructura en cada uno de estos géneros. También resultará fundamental examinar las formas de la enunciación para descubrir la presencia de la subjetividad según el texto, el autor y el medio de comunicación que lo publique. Para esto, será necesario detenernos en la construcción del escrito: cómo está organizada la información, qué actitud asume el enunciador con respecto a su propio discurso (las modalidades de enunciación y de enunciado), cuáles son los campos semánticos que se destacan en el texto.

Como plantea Pradelli (2010), creemos importante “... abordar los textos periodísticos, desde la lectura primero y desde la escritura después”. De esta forma, encuadraremos la tarea “dentro de los deberes de un lector de medios, es decir, ser crítico, rechazar toda censura, condenar todo estereotipo sexista o racista, buscar fuentes alternativas, exigir suministro plural de información” (Pradelli, 2010: 3).

Propuestas para abordar la lectura crítica de medios

Para anticipar el trabajo sobre la lectura crítica de géneros periodísticos, les proponemos que presenten a los alumnos dos videos breves del portal **educ.ar** sobre los elementos paratextuales en la prensa⁸⁰. En estos dos cortos, podrán repasar con los alumnos el papel que cumplen algunos recursos centrales en los textos periodísticos: titular, copete, imágenes, epígrafes, entre otros.

Con el objetivo de examinar las formas de comunicación y las estrategias de enunciación, les proponemos comparar el tratamiento de la página de inicio de un mismo día en diferentes medios digitales: diarios online, sitios web de radios y canales de TV. Después de hacer el relevamiento de cada portada (sugerimos que realicen capturas de pantalla para congelar el momento de cada consulta, ya que es parte de la dinámica de los medios online actualizar sus titulares varias veces durante el día), podrán analizar la selección de información (qué se considera noticia), la organización en secciones (qué espacio se asigna a un determinado hecho), la redacción y el estilo de los titulares, el lugar de las imágenes, el uso de epígrafes, la presencia/ausencia de avisos

80 Portal **educ.ar** - Videos sobre elementos paratextuales en géneros periodísticos:
<<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=40493&referente=docentes>>
<<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=40503&referente=docentes>>

publicitarios, de foros o espacios de opinión. Una posibilidad es que los alumnos trabajen en pequeños grupos y asignen a cada uno el análisis de la portada de un medio en particular. Luego, entre todos, podrán hacer una puesta en común para contrastar semejanzas y diferencias encontradas y para enunciar hipótesis de lectura acerca de estos hallazgos.

Podrían acotar la actividad y contrastar solo la cobertura de una misma noticia en diversos medios. Asimismo, podría ser interesante expandir la comparación y llevar al aula, el día de la consigna, las tapas de diferentes diarios en su versión impresa. De esta manera, sería posible examinar en qué medida los diferentes soportes están destinados a diferentes tipos de lectores.



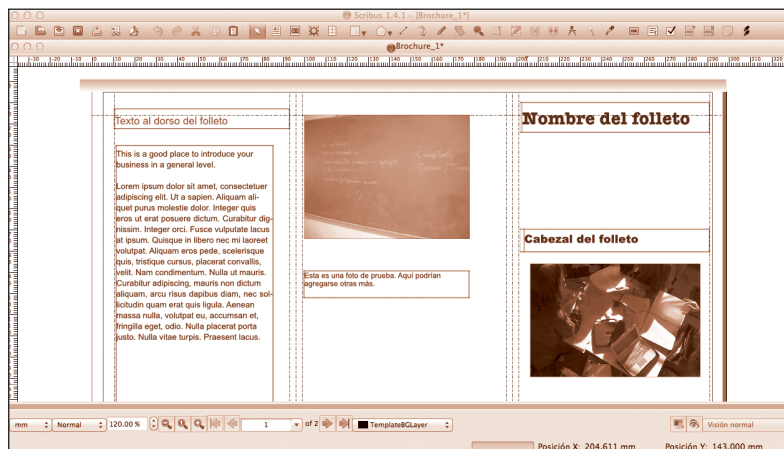
Si quisieran trabajar específicamente con los géneros de opinión en los medios, les proponemos una consigna de reescritura, que requerirá una lectura analítica previa de un texto de base argumentativa. Les sugerimos que elijan dos artículos periodísticos que **debatan** sobre un mismo tema de actualidad; es decir, un texto deberá argumentar a favor de una determinada posición y el otro deberá plantear una posición contraria. Luego de leer y analizar entre todos cada texto en clase—ideas principales, argumentos, ejemplos, recursos argumentativos—, inviten a los alumnos a trabajar en pareja. Cada miembro del equipo deberá identificarse con una de esas dos posiciones y, en un intercambio online, ambos alumnos se encontrarán para chatear (pueden utilizar la aplicación que les resulte más accesible y familiar) y debatir las ideas asumiendo el punto de vista de cada autor. Esta actividad será provechosa para sintetizar los argumentos leídos, analizar las posiciones de enunciación y poner a prueba estrategias para comunicar y convencer a un auditorio sobre una determinada opinión. Sugerimos, para esto, que cada pareja guarde la sesión de chat, así podrán examinar el debate “en cámara lenta”. Si prefirieran privilegiar las habilidades de expresión oral, podrían organizar el intercambio como videochat, en **Skype** o **Google Hangouts**.

Otro fenómeno interesante para trabajar la lectura crítica en medios está relacionado con la apertura de las diferentes plataformas web para que cualquiera de sus usuarios produzca información de inmediato. Nos referimos a la posibilidad de leer noticias que, sin haber sido publicadas aún por los medios, los usuarios de las redes sociales comparten en tiempo real. Así, el “qué está pensando” se convierte muchas veces en “qué está pasando”, y accedemos a testimonios en primera persona que luego se convierten en noticia para los medios de comunicación. Puede ser muy provechoso trabajar este fenómeno con los alumnos; por ejemplo, analizar en **Facebook** algún hilo de conversación en el que alguien haya publicado una noticia inédita; examinar cómo contribuyen



otras personas a desplegar, validar o confrontar esa información; de qué manera, eventualmente, ese hecho es retomado y abordado por los medios de comunicación.

Como consigna de cierre para este recorrido de lectura crítica de medios, les proponemos una actividad que requerirá primero trabajar una forma de lectura analítica y en tiempo real, para luego experimentar y reflexionar acerca de la creación y producción de un periódico digital. Para la tarea de diseño y escritura, sugerimos trabajar con el software libre **Scribus**⁸¹, que puede descargarse desde la Web e instalarse en diferentes sistemas operativos.



Scribus es un software libre para la creación y el diseño de publicaciones, disponible en 24 idiomas y para instalar en diferentes sistemas operativos.



Para esta consigna sobre noticias en tiempo real, podrán buscar en **Twitter** los temas del momento.

81 Scribus: <<http://www.scribus.net/canvas/Scribus>>



1. Entre todos, realicen un relevamiento en **Twitter** sobre los temas del momento ("trending topics"). Con estos contenidos crearán un periódico digital; por lo tanto, deberán buscar temas variados para cubrir diferentes secciones: deportes, política, internacionales, cultura, etc.
2. Cuando hayan terminado el relevamiento en **Twitter**, organicen en pequeños grupos. Cada equipo elegirá un tema del momento y, a partir de los diferentes tuits que hablen sobre ese acontecimiento, reconstruirán la noticia en cuestión.
3. Redacten la noticia sobre el tema del momento que eligieron. Si estuviera disponible, busquen más información en otros medios online. Elijan también algunas imágenes que resulten importantes para ilustrar el hecho.
4. Con las diferentes noticias ya escritas, elijan un nombre para el periódico digital y organicen un comité de redacción. Este comité se ocupará de: (a) supervisar la coherencia y la calidad de todas las secciones; (b) revisar el formato y el estilo expresivo de los textos, así como la pertinencia de las imágenes; (c) acordar cuál/es será/h la/s noticia/s que aparecerán en la portada, cuáles serán los titulares y los epígrafes que correspondan a las imágenes. También podrán asignar responsables para otras secciones del diario, como horóscopo, historietas, avisos clasificados, etc.
5. Con el software **Scribus**, diseñen y maqueten el periódico digital. Una vez lista esta tarea, designen a un/a compañero/a como corrector/a de estilo; de esta forma, se asegurarán de que el diario no contenga erratas y esté listo para ser publicado.

En una plataforma como **Calaméo** o **Issuu**, pongan en circulación su periódico digital sobre las noticias de último momento. Luego de haber experimentado las tareas y exigencias de la labor periodística, reflexionen sobre el proceso de creación y publicación de noticias.

Título de la actividad: NOTICIAS DIGITALES

Modo/Tipo textual/Género discursivo:
Escrito, imagen/Varios/Periodísticos

Tipo de actividad:
Lectura: análisis, interpretación y evaluación
Expresión multimodal

Duración de la actividad: tres clases

Requerimiento técnico:

Al menos, una computadora cada dos estudiantes.

- ✓ **Al menos, una computadora en el aula.**
Una computadora por estudiante.

Conectividad:

- ✓ **Con acceso a Internet.**
(para realizar el relevamiento en **Twitter**)
- ✓ **Sin acceso a Internet.**
(para trabajar con **Scribus**)

Recursos digitales que se utilizarán:

Twitter (<https://twitter.com>): aplicación web gratuita de microblogging.
Scribus (<http://www.scribus.net>): software libre para la creación y el diseño de publicaciones. Está disponible en 24 idiomas y puede instalarse en diferentes sistemas operativos.

LEER PARA ANALIZAR HECHOS: EL DISCURSO HISTÓRICO

Entre los discursos no ficcionales que los alumnos abordan en diferentes asignaturas se destacan los textos históricos. También, en clases de Lengua y de Literatura, a partir de la necesidad de examinar ciertos períodos y movimientos literarios o de reflexionar acerca de ciertos cambios lingüísticos a través del tiempo, debemos trabajar frecuentemente con secuencias narrativas históricas, líneas de tiempo o mapas históricos. Por esto, creemos importante incluir aquí algunas actividades que se centren en una lectura analítica de estos discursos y de estos formatos específicos.

Como plantean Alvarado y Yeannoteguy (1999) citando a Hayden White, es necesario establecer una diferencia entre la Historia y la trama narrativa. Esta distinción entre los acontecimientos –los hechos– y el discurso desde el cual estos se interpretan nos obliga a examinar cuál es esa perspectiva particular del historiador:

No existe Historia si no hay narración [...] Según White, lo que hace que una sucesión de hechos se transforme en Historia es la trama narrativa, que torna la sucesión cronológica de los hechos en un encadenamiento de causas y consecuencias. Pero para poder vincular los hechos de manera causal, es necesaria una perspectiva, una distancia que permita evaluarlos e interpretarlos a partir de sus consecuencias. Toda narración histórica se hace desde un centro, desde un lugar, que puede ser un orden político, una legalidad, un orden religioso, en el que se ubica el historiador para jerarquizar los hechos y armar una trama narrativa con ellos. (Alvarado y Yeannoteguy, 1999: 42)

Las líneas de tiempo –como artefacto para el estudio de un relato histórico– nos invitan a mirar la sucesión de hechos. Sin embargo, bien vale preguntarnos cuáles son los eventos seleccionados y cuáles son los excluidos en estas visualizaciones gráficas y concatenadas de los momentos históricos. Para problematizar desde la práctica esta construcción “objetiva” de los acontecimientos, podríamos analizar con los alumnos algunos ejemplos que resulten pertinentes para los contextos literarios o lingüísticos que estemos estudiando en clase. A modo de ejemplo, podríamos examinar líneas de tiempo como las que ofrece *El historiador*⁸² o *National Geographic*⁸³. Es a partir de esta recolección metódica de eventos cómo luego se construye una trama narrativa desde un cierto orden (político, religioso, social, etcétera).

82 **El historiador**: <http://www.elhistoriador.com.ar/cronologia/1776-1799/index.html>

83 **National Geographic**: <http://www.nationalgeographic.com.es/>

Asimismo, para tener acceso a otro plano de la Historia –de los hechos– resulta necesario dar lugar en nuestras clases a la lectura de los documentos históricos. Estas fuentes nos permiten acceder de primera mano a los acontecimientos para así poder examinar las diferencias entre los hechos y la trama narrativa. Varios sitios web cuentan con archivos desde donde descargar y consultar estos textos fundacionales; entre ellos, sugerimos la sección de documentos de *El historiador*⁸⁴ y el archivo histórico del portal **educ.ar**⁸⁵.

Otra forma de analizar el discurso histórico puede consistir en reformularlo, es decir en transponer los hechos a otras épocas, a otros entornos, a otros ámbitos. En esta línea, vale destacar un proyecto premiado, que tuvo como objetivo recrear la semana de Mayo en **Facebook**; el resultado puede analizarse en el video: “¿Y si los próceres hubieran usado **Facebook**⁸⁶?”. Otro caso que siguió una estrategia didáctica semejante –de relectura de la Historia desde las redes sociales– consistió en la recreación de la semana de Mayo en **Twitter**⁸⁷.

En esta misma línea de trabajo, podríamos plantear a los alumnos una propuesta que tomara como punto de partida un contexto histórico específico (este podría seleccionarse en función de alguna obra literaria o de algún otro contenido pertinente para la asignatura). Así, en ese marco de época, cada alumno debería asumir el papel de un protagonista del período en cuestión para tuitear noticias y opiniones desde la posición de ese personaje histórico, en un máximo de 140 caracteres y durante un período de tiempo acordado y acotado entre todos. Es importante tener en cuenta que este tipo de consignas demanda no solo un estudio previo de los hechos pasados, sino también una síntesis de las posiciones y de los escritos por los cuales cada personaje de la época ha sido reconocido e identificado a través del tiempo.

Finalmente, les proponemos otra actividad para trabajar con el discurso histórico en clase: se trata de anotar un video original de época haciendo uso de la aplicación gratuita **VideoANT**⁸⁸, que permite comentar videos ya publicados en **YouTube**. Según los contenidos curriculares que estén desarrollando, pueden proponer a los alumnos la búsqueda de videos históricos característicos de un período determinado. Estos podrán mostrar tanto escenas de la vida política de una localidad, de un país, como escenas de la vida cotidiana que también den cuenta de prácticas históricas y sociales.

84 **El historiador - Documentos históricos**: <http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/documentos.php>

85 **educ.ar - Archivo histórico**: <http://archivohistorico.educ.ar/>

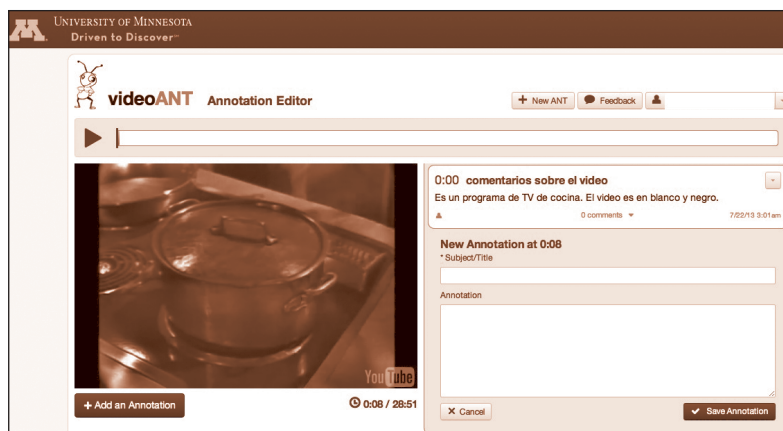
86 “¿Y si los próceres hubieran usado **Facebook**?”, video en YouTube: <http://youtu.be/svNdBIGM9GQ>

87 La semana de Mayo – recreación en **Twitter**: <http://revolucion1810.com.ar/>

88 **VideoANT**: <https://ant2.cehd.umn.edu/>

1. En parejas, les proponemos explorar diferentes listas de reproducción o canales de **YouTube** centrados en la publicación de archivos históricos. A modo de ejemplo, sugerimos los videos de dos series producidas por Canal Encuentro: *Historia de un país* y *Años decisivos*⁸⁹. También podrían ser videos de series o programas de TV de décadas pasadas, a la manera de *El superagente 86*⁹⁰ o de *Buenas tardes, mucho gusto*⁹¹.
2. Una vez que hayan localizado el video que aporte información contextual pertinente al período que están estudiando, podrán iniciar sesión en **videoANT** (solo hace falta una cuenta de e-mail, **Google**, **Facebook** o **Twitter**). Allí copiarán el enlace del video seleccionado en **YouTube**. Desde el botón "Share" (compartir) podrán invitar a otros compañeros para comentar el video colaborativamente.
3. Ni bien se cargue el video, podrán comenzar a escribir sus anotaciones en el recuadro de la izquierda. Mediante estos comentarios podrán detallar observaciones sobre el contexto de época y explicar posibles relaciones entre los textos literarios o históricos que estén analizando en clase y este fragmento de serie o de película.

Al terminar, intercambien entre todos los videos comentados. En clase, reflexionen acerca del valor que estos archivos de época aportan para la comprensión de los hechos de un determinado período histórico.



VideoANT es una herramienta web gratuita, que permite ver y anotar videos en forma colaborativa.

89 *Historia de un país*, Canal Encuentro: <http://goo.gl/7sK5TZ> *Años decisivos*, Canal Encuentro: <http://goo.gl/Ys4Wxb>

90 *El superagente 86* [Get Smart, 1965]: <http://youtu.be/Eio7nQqqRrc>

91 *Buenas tardes, mucho gusto* [1960]: <http://youtu.be/J8sU5QCBS9c>

Título de la actividad: HACIENDO HISTORIA		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Narrativo, descriptivo/Documentos históricos		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión multimodal
Duración de la actividad: dos clases		
Requerimiento técnico: ✓ Al menos, una computadora cada dos estudiantes. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	Conectividad: ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	Recursos digitales que se utilizarán: VideoANT (https://ant2.cehd.umn.edu): herramienta web gratuita, desarrollada por la Universidad de Minnesota. Permite ver y anotar videos de YouTube o archivos subidos desde un disco local en forma colaborativa.

LEER CON OJO CRÍTICO: EL DISCURSO PUBLICITARIO

El comercial o spot televisivo así como el afiche publicitario son también géneros multimodales que merecen nuestra atención en la clase de Lengua. A la hora de trabajar con estos textos, resulta clave analizar el papel que cumplen ciertas secuencias textuales específicas –descriptivas, narrativas, argumentativas– para poner en juego tanto la función poética como la función apelativa. Por otro lado, estos géneros invitan a examinar cómo se combinan en ellos diferentes recursos y modos (la imagen en movimiento, la música, el sonido ambiental, la escritura) en pos de persuadir a un auditorio para que actúe conforme a la intencionalidad de ese aviso publicitario o propagandístico.

Para trabajar los diferentes géneros publicitarios en el aula, puede ser útil presentar una variedad de ejemplos: (a) un comercial televisivo, como “Cámaras de seguridad” (Coca-Cola, 2012)⁹²; (b) un spot para una campaña de promoción de la lectura, “Fomento de la lectura ¡Marcianos!” (Litteratum, 2012)⁹³; (c) un afiche publicitario, “¿Merendamos juntos?” (Milka, 2013)⁹⁴; (d) una propaganda gráfica, “We can do it!” (Miller, Westinghouse Electric, 1943)⁹⁵. Para comprender y trazar las diferencias entre cada uno de estos textos, será importante determinar quién es el enunciador y a qué público está dirigida la publicidad/la propaganda, cuál es su propósito, cuáles son los argumentos implícitos sobre los que se apoya cada discurso para convencer a su audiencia.

El recorrido por una variedad semejante de géneros publicitarios puede funcionar como punto de partida para examinar el uso que se hace de los diferentes recursos argumentativos, narrativos y descriptivos, los procedimientos para persuadir a los diferentes públicos, y también los modos (escrito, oral, icónico) en los que se apoya cada texto para

92 Spot televisivo “Cámaras de seguridad” (Coca-Cola, 2012): <http://youtu.be/5L8dNW2CiO4>

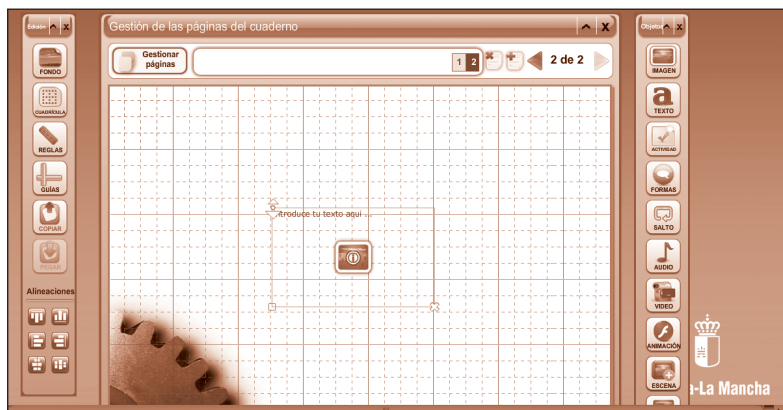
93 Campaña “Fomento de la lectura ¡Marcianos!” (Litteratum, 2012): <http://youtu.be/zL3t2PwLHew>

94 Afiche publicitario “¿Merendamos juntos?” (Milka, 2013): <http://goo.gl/sdzQTA>

95 Propaganda gráfica “We can do it!” (Miller, Westinghouse Electric, 1943): <http://goo.gl/t5It7U>

comunicar cada mensaje. Luego de un análisis detallado, con una aplicación para la creación y edición de imágenes, como **Google Drive-Dibujos**; o de video como **Animoto**, **Open Movie Editor** o **Windows Movie Maker**, los alumnos podrán elaborar una propaganda o un anuncio publicitario en respuesta a los ya analizados.

Un proyecto de investigación que puede resultar interesante para desarrollar en clase es la construcción de un álbum histórico de publicidades o de propagandas políticas. Para esto, podrán utilizar **Cuadernia**⁹⁶, una aplicación para la creación de cuadernos multimedia y libros digitales.



Cuadernia es una aplicación para la creación de contenidos educativos y cuadernos digitales. Ofrece una versión online, otra portátil y otra para descargar e instalar en diferentes sistemas operativos.



Para analizar distintas piezas publicitarias, pueden recorrer el *Museo virtual de arte publicitario*, Centro Virtual Cervantes.



Les proponemos elaborar en grupos un álbum histórico de publicidades o de propagandas políticas. Para esto, en diferentes archivos, tendrán que realizar una investigación acotada y luego trabajarán con **Cuadernia**, una aplicación para crear cuadernos y libros digitales.

1. Decidan si trabajarán con publicidades o con propagandas. Luego, formulen un recorte de género, de contenidos y/o de época. Por ejemplo, si optan por las publicidades, determinen si solo serán anuncios en vía pública o si serán spots televisivos; asimismo, elijan un producto (agua mineral, gaseosas, jabones, zapatillas, etc.). Si optan por las propagandas políticas, definan un período o una década y hagan un relevamiento de los diferentes afiches de campaña de los distintos partidos en esos años.
2. Consulten diferentes sitios web, donde encontrarán bancos de datos con publicidades de época. A modo orientativo, les proponemos: *Archivo de publicidades*⁹⁷, *Advertlog*⁹⁸, *Historia de la publicidad*⁹⁹, *Museo virtual de arte publicitario*¹⁰⁰ o **Google Art Project**¹⁰¹, un sitio de galerías de arte con recorridos por museos y con galerías creadas por diferentes usuarios; en este último, les sugerimos que busquen “propaganda” como palabra clave. También podrán incluir materiales que no estén digitalizados; en estos casos, solo tendrán que escanearlos o sacar algunas fotos.
3. Como cierre de este proyecto, en **Cuadernia**, elaboren un álbum histórico digital de publicidades o de propagandas. Organicen las imágenes recolectadas y seleccionadas, agreguen los epígrafes correspondientes (es importante que indiquen la fecha de publicación, la marca, institución o proyecto, y eventualmente la agencia publicitaria o el autor que creó cada una) y desarrollen un breve texto introductorio para presentar y justificar el recorte de su álbum. No olviden dar un título a su publicación.
4. En una plataforma como **Calaméo** o **Issuu**, o en las redes sociales, pongan en circulación sus producciones. Entre todos, analicen los diferentes álbumes de publicidades y comenten: ¿qué elementos y recursos propios de cada género publicitario se mantuvieron a lo largo de los años?, ¿qué cambios históricos y sociales se pueden leer en el recorrido por su álbum de anuncios?

97 *Archivo de publicidades*: <http://archivo.creativos.org/>

98 *Advertlog*: <http://es.advertolog.com/>

99 *Historia de la publicidad*: <http://www.historiadelapublicidad.com/bienvenidowelcome/>

100 *Museo virtual de arte publicitario*: <http://cvc.cervantes.es/artes/muvap/>

101 **Google Art Project**: <http://www.google.com/culturalinstitute/collections?projectId=art-project&hl=es-419>

Título de la actividad: ¿QUÉ NOS HABRÁN QUERIDO VENDER?		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Argumentativo, descriptivo/Publicidad		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión multimodal
Duración de la actividad: dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Al menos, una computadora por grupo estudiantil. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. ✓ Sin acceso a Internet. (según si se instala la aplicación en los equipos o se usa online)	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Cuadernia (http://cuadernia.educa.jccm.es): aplicación para la creación de contenidos educativos y cuadernos digitales; ofrece una versión online, otra portátil que puede correr desde un pendrive y otra para descargar e instalar en diferentes sistemas operativos.

LEER ENTRE LÍNEAS: EL DISCURSO POLÍTICO

¿Qué es leer entre líneas? Como plantean Cassany, Luna y Sanz (1994):

Un último nivel de información del texto está constituido por todo aquello que no se formula explícitamente, sino que queda parcialmente escondido: sobreentendido, supuesto, premeditadamente ambiguo, o que depende del tono o del estilo de la prosa, de la intención del escritor y de la interpretación del lector (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 222).

Revelar información implícita o sobreentendida es una tarea que demandan algunos textos en ciertas ocasiones. Por ejemplo, cuando nos disponemos a leer o a escuchar un discurso político en medio de una campaña electoral, sabemos que será especialmente necesario poner en juego esta microhabilidad de lectura. Nos preguntamos: ¿qué nos habrá querido decir este candidato?

Los discursos políticos requieren una lectura analítica y crítica. En estos textos (en general comunicados oralmente, pero planificados en un escrito) estamos atentos a identificar diferentes recursos y estrategias: las marcas ideológicas de la enunciación en el texto, cómo el orador selecciona a un auditorio específico, en qué tradiciones históricas y en qué otras voces apoya su discurso, cómo se manifiesta la dimensión polémica entre palabras dirigidas a aliados y palabras dirigidas a opositores.

Les proponemos explorar dos archivos online en los que se pueden consultar y descargar una gran cantidad de discursos políticos: *archivo*



Para analizar en profundidad los discursos políticos, puede ser útil retomar el recorrido por los textos argumentativos desarrollado en el capítulo sobre escritura.



de discursos presidenciales de América Latina¹⁰² y *La historia a través de los discursos de sus líderes*¹⁰³. De estos archivos, podrán seleccionar algún discurso que resulte relevante para los contenidos de Lengua o de Literatura que estén enseñando. También, según el texto elegido, podrán buscar alguna versión en audio o video para presentar previamente a los alumnos y familiarizarlos con el contexto de época en el que ese discurso fue pronunciado. Luego, podrán realizar un análisis grupal del texto y pedir a los alumnos que etiqueten –como si se tratara de **Twitter** o **Facebook**– los conceptos clave de cada párrafo. Esta puede ser una primera instancia de lectura estratégica, que los invite a detectar y a sintetizar las ideas fuerza del discurso.

Para trabajar grupalmente, podrán proponer a los alumnos que naveguen la *Colección educ.ar “30 años de democracia”*. Allí encontrarán un archivo completo con recursos gráficos, de audio y de video, además de lecturas recomendadas, sobre los últimos treinta años de la vida política en la Argentina. Luego de esta exploración inicial, invítenlos a escuchar todos los podcasts y los anuncios que se incluyen en la sección “Procesos electorales”. A partir de esa escucha atenta, tendrán que tomar notas y extractar qué comunica cada político en esos anuncios (también se puede recurrir a etiquetar y a sintetizar los mensajes en forma de palabras clave). Como pieza comunicacional destinada al resto de la escuela, es posible crear un folleto en **Tackk**¹⁰⁴ que sintetice las diferentes propuestas electorales de cada candidato en cada campaña política.

Tackk es una aplicación web gratuita para crear afiches, pósters y murales multimedia online. Permite añadir imágenes, videos, audios, mapas, etc. y compartir las producciones a través de las redes sociales.



102 *Archivo de discursos presidenciales de América Latina*: <http://lanic.utexas.edu/project/archives/lagda/pm/indexesp.html>

103 *La historia a través de los discursos de sus líderes*: <http://www.beersandpolitics.com/discursos/>

104 **Tackk**: <http://tackk.com/>

Título de la actividad: EN CAMPAÑA		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Argumentativo/Discurso político		Tipo de actividad: Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión escrita/Expresión multimodal
Duración de la actividad: dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Al menos, una computadora por grupo estudiantil. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Tackk (http://tackk.com): aplicación web gratuita para crear afiches, pósters y murales multimedia online. Permite añadir imágenes, videos, audios, mapas, etc. y compartir las producciones a través de las redes sociales.

LEER PARA IMAGINAR: LOS TEXTOS DE FICCIÓN

En estos recorridos esbozaremos algunas posibilidades que nos ofrecen las TIC para trabajar con la Literatura. Como dice Graciela Montes (1999) y como sabemos por nuestras propias experiencias en las aulas, existen muchos textos de ficción que suelen venir “como anillo al dedo” para enseñar contenidos de gramática, de normativa, e incluso de historia:

Siempre ha habido fragmentos literarios que sirvieron como modelos retóricos, como avales o excepciones de una norma, o que se entregaron mansamente a análisis sintácticos más o menos impiadosos (recuerdo que en mis tiempos Juan Ramón Jiménez era una fuente inagotable de unimembres): hay que reconocer que, a veces, hay paisajes de la literatura que parecen venir como anillo al dedo. Todo eso forma parte del folklore de la escuela. (Montes, 1999: 91)

A pesar de este folklore escolar, buscaremos aquí defender la autonomía que la literatura requiere y se merece. Intentaremos aprovechar al máximo todos esos espacios en los que la Web esconde y descubre textos literarios (bibliotecas virtuales, revistas literarias, blogs, wikis, audiotecas, videotecas). También exploraremos esos espacios para la creación de nuevas ficciones, de nuevas letras (aplicaciones de escritura online, comunidades de lectura, concursos de microficción, de poesía). Ya hemos visto que una forma de leer literatura es (re)escribir literatura y, para esto, para la producción y la edición de contenidos, Internet resulta un fuente de recursos vivos.

Cuando pensamos en enseñar Literatura, nos planteamos varios interrogantes: ¿quién debe elegir las lecturas de ficción?, ¿según qué criterios? Y luego, una vez leídos esos textos, ¿qué debemos decir acerca de ellos?, ¿desde qué perspectiva o enfoque teórico debemos enseñarlos? Aunque estas preguntas no son nuevas, quizá las TIC nos puedan traer algún aire fresco para responderlas.

Si se trata de elegir los textos literarios, en principio habremos de prestar atención a las recomendaciones curriculares, pero también pueden darnos ideas y orientarnos en la fundamentación de nuestras decisiones esas comunidades de lectores online, como **Goodreads** o **LibraryThing**. También podremos apoyarnos en estas redes de lectura social para motivar prácticas de lectura autónoma en nuestros alumnos y para contagiar el gusto de seguir leyendo.

Si buscamos “hacer algo” con la Literatura que nos permita superar la actividad del cuestionario o del reporte de verificación de lectura, podremos dar lugar a las aplicaciones online y a los recursos multimedia que sirven para (re)crear y para publicar nuevos textos. En todo caso, poco sentido tendrá pedir a nuestros alumnos que sinteticen la trama de un cuento cuando ese resumen ya se encuentra disponible para descargar (o para copiar y pegar) desde diferentes sitios de Internet. Las fuentes de información se multiplican en la Web, entonces, el desafío consiste en imaginar modos de aprovecharlas en beneficio de la Literatura y en pos de la formación de lectores curiosos y creativos.

Ya no se trata de leer datos acerca del contexto histórico y social de producción de la obra y “aplicarlos” para caracterizar a los personajes. Toda esa información “externa”, en cambio, puede ponerse en valor y ser resignificada a partir de una caza del tesoro, de un viaje literario virtual, de una línea de tiempo multimedia o de una versión hipertextual de un cuento. Estas consignas podrán poner en juego instancias de lectura y relectura únicas para “vivir” esa historia que leímos o que nos han contado; y también, a partir del trabajo en equipo, permitirán disfrutar el sentido de una lectura colectiva y social.

A lo largo de muchos años, hemos aprendido que parte de la educación literaria consiste en estudiar los contextos sociales, históricos, culturales, de una obra para luego poder interpretar “correctamente” el texto. Sin embargo, como plantean Cassany, Luna y Sanz (1994: 490): “(...) el conocimiento de la tradición literaria no puede sustituir a la propia literatura, ni a la adquisición de recursos para desarrollar una comprensión activa y reflexiva de los textos literarios”.

Con esto no queremos decir que debemos hacer a un lado la lectura y el análisis de los textos literarios como expresiones materiales de un género discursivo (novela, cuento, microrrelato, poema visual, wikinovela, etc.) o como artefactos poéticos (desde sus recursos y figuras literarias). Al contrario, apostamos al sentido que estos contenidos específicos tienen para la enseñanza de la Literatura, sobre todo cuando nos planteamos como objetivo de formación que los alumnos *escriban sus lecturas*. Como subraya Bombini (2012), confiamos en el valor de la “... teoría literaria entendida como caja de herramientas en un buen sentido,

como punto de apoyo enriquecedor de las estrategias de lectura posibles a desarrollar en el aula sin que se trate de restituir formas anquilosadas del aplicacionismo...” (Bombini, 2012: 20). Así, estas lecturas desde los géneros y/o desde la retórica habilitarán una indagación acerca de la especificidad de los textos literarios y permitirán la apertura a diferentes lecturas posibles.

De hecho, como punto de partida para las propuestas de trabajo con TIC en Literatura, abordamos los géneros de “lectura obligatoria” en los diseños curriculares: el cuento, las microficciones, la novela, la poesía, el teatro. También incluimos algunas consignas para analizar géneros narrativos digitales (wikinovela, blognovela, videojuegos) y desarrollamos algunas ideas para repasar las articulaciones entre Literatura, cine e historietas, Literatura y medios de comunicación. Por último, planteamos algunas actividades para pensar las relaciones entre la literatura de tradición oral y los audiolibros.

Recursos y estrategias para enseñar Literatura todo el año

Como disparadores de alguna consigna o como proyectos de trabajo para el área de Literatura, les proponemos considerar estos recursos y estrategias, sobre los que podrán volver en diferentes momentos del año y abordar distintos textos.

- **Entrevistas: de los autores a los textos y de los textos a los lectores**

Con el fin de dar sentido a los textos literarios en función de un contexto de producción, creemos ideales las posibilidades que brinda Internet para que los alumnos entren en contacto con los mismos autores de una obra que vamos a leer o que estuvimos leyendo. Entre varios de los ciclos de videoentrevistas a escritores y artistas, disponibles en Internet, recomendamos explorar estos que han sido producidos por Canal Encuentro: “La palabra”¹⁰⁵, “Desde el sur. Doscientos años de Literatura argentina”¹⁰⁶, “Escritores en primera persona”¹⁰⁷, “Encuentro con Argentores”¹⁰⁸. También, a la manera de la actividad propuesta en el capítulo sobre oralidad o como en el caso de la consigna que planteó la maestra en *Chat Natacha chat* (Pescetti, 2005)¹⁰⁹, podría resultar



105 Ciclo de entrevistas “La palabra”, Canal Encuentro: <http://goo.gl/QUX1KA>

106 Ciclo de entrevistas “Desde el sur. Doscientos años de Literatura argentina”, Canal Encuentro: <http://goo.gl/dj97hB>

107 “Escritores en primera persona”, Canal Encuentro: <http://goo.gl/9yWRxE>

108 Ciclo de entrevistas “Encuentro con Argentores”, Canal Encuentro: <http://goo.gl/EUiBKO>

109 Pescetti, L. (2005). *Chat Natacha chat*. Buenos Aires: Alfaguara. [en línea] <<http://www.luispescetti.com/chat-natacha-chat/>> [consulta: noviembre de 2013].

interesante invitar al autor de alguna obra ya leída o por leer para que los alumnos organizaran una entrevista y conversaran con él vía **Skype**¹¹⁰.

- **Proyectos colaborativos y paseos literarios**

Para trazar un recorrido de lecturas durante el año, otra posibilidad puede consistir en organizar un proyecto colaborativo como **Callejeros literarios**¹¹¹, mención “Buena Práctica” de **Leer.es**. En este proyecto, ya en marcha desde 2010, escuelas de diferentes pueblos y ciudades de España trabajan para crear colectivamente, en **Google Maps**, una guía de calles o *callejero literario*, que recorre todas las calles de cada localidad que llevan nombres de escritores. Como explican los autores de esta propuesta, la iniciativa pretende recuperar el sentido perdido de esos nombres propios en las calles, dar vida a esos trayectos que hacemos a diario, invitar a que los alumnos conozcan a los diversos autores y a que lean sus textos desde la experiencia de ese “Callejero literario”.

CUENTO Y MICROFICCIÓN

Como ya mencionamos en diferentes recorridos, en la Web existen múltiples recursos para acceder a la lectura de obras literarias. Si queremos trabajar específicamente con narrativa breve, los siguientes sitios recopilan interesantes colecciones de cuentos y de microrrelatos: *Portal de cuentos* de **Wikisource**¹¹², *Cuentos clásicos* y *Minicuentos clásicos* en *Ciudad Seva*¹¹³, *Narrativa breve*¹¹⁴, *Microrrelatos famosos*¹¹⁵. También el *Acervo Digital Anotado de Literatura Argentina* (ADALA), perteneciente a la Biblioteca Nacional de la Argentina¹¹⁶, reúne una gran variedad de obras clásicas y contemporáneas.

Para reflexionar con los alumnos acerca de los principios constructivos del género cuento, un texto ineludible es el clásico “Decálogo del perfecto cuentista”, de Horacio Quiroga¹¹⁷. Antes o después de analizar estos diez principios de composición, podríamos leer en clase



-
- 110 Skype en el aula: <https://education.skype.com/?locale=es>
Es un servicio gratuito de Skype abierto para las escuelas, que permite videoconferencias grupales. También ofrece la posibilidad de colaborar con otras clases y contactar especialistas invitados para invitarlos a hablar con los alumnos.
- 111 Proyecto colaborativo **Callejeros literarios**: <https://sites.google.com/site/callejerosliterarios/>
- 112 *Portal de cuentos*, **Wikisource**: <http://es.wikisource.org/wiki/Cuentos>
- 113 *Cuentos clásicos*, en *Ciudad Seva*: <http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>
Minicuentos clásicos, en *Ciudad Seva*: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/minicuen.htm>
- 114 *Narrativa breve*: <http://narrativabreve.com/cuentos-breves-recomendados>
- 115 *Microrrelatos famosos*: <http://recursosdidacticos.es/textos/texto.php?id=245>
- 116 **Acervo Digital Anotado de Literatura Argentina**: <http://adala.fahce.unlp.edu.ar/library>
- 117 Quiroga, H. “El decálogo del perfecto cuentista”, publicado en *Revista Babel*, 6 de enero de 1928. [en línea] <http://es.wikisource.org/wiki/Dec%C3%A1logo_del_perfecto_cuentista> [consulta: noviembre de 2013]

un relato del mismo autor: “El almohadón de plumas” (Quiroga, 1917). La construcción de lo siniestro y del terror así como el efecto de lectura que produce la articulación de diferentes secuencias (narrativas, dialogales y explicativas) en esta historia pueden ser contrastadas con una versión del mismo cuento en video (un cortometraje en *stop-motion* de Covarrubias, 2007)¹¹⁸. Estas dos versiones de una misma historia en diferentes modos nos permitirá: por una parte, analizar las semejanzas y diferencias entre las operaciones de lectura que ponemos en juego frente a un texto literario y frente a un relato en imágenes y con sonido; por otra parte, examinar los recursos narrativos disponibles en el lenguaje literario y en el lenguaje audiovisual.

Algunas ideas para crear actividades de lectura en torno a un cuento pueden llevarse adelante haciendo uso de ciertos recursos TIC, como las aplicaciones de chat y videollamadas, las redes sociales, los editores de audio y de video, entre muchos otros. En cada caso, como planteamos previamente, se trata de desafiarnos para pensar consignas que salgan del cuestionario clásico sobre la trama, sobre los personajes, sobre la época.

Por ejemplo, luego de la lectura de un cuento, podríamos pedir a los alumnos que planifiquen una entrevista a un personaje de esa historia. En parejas, un alumno podría asumir el papel del entrevistador (diseñaría y formularía las preguntas) y otro alumno respondería desde la voz del personaje. Sería importante desafiar al alumno que tome este papel a emplear citas textuales del cuento y/o expresiones y giros idiomáticos propios del personaje. Incluso, si en el cuento leído aparece más de un personaje, cada equipo podría seleccionar uno distinto para entrevistar. Luego de haber planificado preguntas y respuestas, invítenlos a actuar la entrevista: podrá ser en forma de chat, de videoconferencia (**Skype** o **Google Hangouts**) o podrán grabarla en audio o en video y compartirla a través de las redes sociales. Este tipo de consigna pondrá en juego diferentes instancias de lectura: por un lado, un análisis atento de los hechos del cuento en los que ese personaje participa y de qué modo está involucrado en ellos (como narrador, como observador, etc.); por otro lado, una reflexión acerca de la trama narrativa (cómo se suceden los acontecimientos, pero también —a la manera de contrafácticos— *qué podría haber sucedido si...*). No será menos importante la atención que los alumnos deban consagrar a la voz del personaje en cuestión: ¿cómo habla?, ¿en qué momentos habla?, ¿con quiénes?, etcétera. Finalmente,

118 “El almohadón de plumas” [cortometraje en Stop Motion, basado en el cuento de Horacio Quiroga; dirección: Hugo Covarrubias; asistente de dirección y producción: Muriel Miranda, Chile, 2007. FIX Producciones]: <http://youtu.be/IGIKUWv1THc>



serán los mismos alumnos quienes estarán leyendo y, a la vez, creando y participando en ese mundo de ficción.

En esta misma línea de trabajo, podemos plantear una actividad que gire en torno a diferentes personajes de un mismo cuento o de diferentes cuentos para hacerlos dialogar en **Fakebook**¹¹⁹ o en **Twister**¹²⁰. Estas plataformas, semejantes en su funcionamiento a las de las redes sociales en sus versiones originales (**Facebook** y **Twitter**), ofrecen la posibilidad de crear perfiles ficticiales para cada uno de los personajes de los cuentos elegidos. Luego de diseñar los perfiles correspondientes, cada alumno podrá asumir el papel de esa figura y, entre todos, entablarán una conversación social sobre un hilo de debate acordado previamente o propuesto online por alguno de ellos. Además de las destrezas en juego que ya señalamos para la consigna anterior, en este caso se suma el desafío de imaginar, para este personaje, una identidad en un entorno digital y en un tiempo presente: seleccionar un apodo, crear listas de interés, elegir amigos, etcétera.

En cuanto al trabajo con microficciones, en este último tiempo las redes sociales han demostrado ser un ámbito propicio para la lectura, la escritura y la puesta en circulación de estos textos. El ritmo de lectura así como los límites de extensión en caracteres que imponen tanto el género microrrelato como el microblogging han convertido estos espacios en plataformas de publicación ideal e inmediata para estas ficciones breves. Como ejemplo, podemos mencionar el concurso de microficciones¹²¹ en **Twitter**, organizado en el marco de la Feria del Libro de Buenos Aires, por la Fundación El Libro.

Para enmarcar el trabajo sobre las microficciones, podríamos comenzar proponiendo en clase la lectura de un breve artículo online sobre el género: “El microrrelato: ese arte pigmeo”¹²². A partir de este texto introductorio, en grupos, los alumnos podrán buscar microficciones de los autores hispanoamericanos que allí se mencionan: García Márquez, Arreola, Denevi, Monterroso, entre otros. Luego, en una puesta en común de los diferentes microcuentos, podremos analizar las características de estos relatos. Finalmente, una consigna posible para promover la lectura y la producción de microficciones podría consistir en crear una etiqueta o *hashtag* en Twitter –#cuentoen140, #Quirogaen140, etcétera– para que los estudiantes conviertan un cuento de hadas, un cuento popular o el pasaje de algún cuento de autor en un microrrelato.

119 **Fakebook**: <http://www.classtools.net/FB/home-page>

120 **Twister**: <http://www.classtools.net/twister/>

121 Concurso de microficciones en **Twitter**, Fundación El libro: <http://goo.gl/CuhzPm>

122 De Miguel, P. «El microrrelato: ese arte pigmeo». En *El Mundo*, de España. Publicado s/f. [en línea] <<http://www.elmundo.es/elmundolibro/microrrelatos/>> [consulta: noviembre de 2013]

LA NOVELA

Proponer y emprender la lectura de novelas a lo largo del año suele resultar un desafío. Como decíamos antes, nos debatimos sobre qué obra elegir, sobre cómo crear motivaciones para la lectura de ese texto “más largo”, sobre el interés que pueda despertar en los alumnos esa historia con la que convivirán durante algunos días o semanas. Para esto, al momento de planificar el trabajo anual con diferentes autores y obras literarias, puede ser útil revisar dos recursos que brindan algunas orientaciones y algunas claves de lectura: uno es la *Colección Literatura y TIC*¹²³ del portal **educ.ar**; otro es la serie “Claves de lectura”¹²⁴, producida por Canal Encuentro. Tanto la colección de **educ.ar** como la serie de Canal Encuentro pueden darnos ideas para seleccionar textos en función de algunas tramas o problemas que recorren la historia de la literatura. Así, a la hora de diseñar nuestros recorridos literarios podremos buscar ejes de lectura que den sentido a nuestros debates en clase: la inmigración, la vida urbana, las guerras, la adolescencia, etcétera.

Como sabemos, el género novela supone otras complejidades narrativas que las de un cuento –no en vano Bajtín (1979) lo categorizaba como un género discursivo secundario (complejo)–. Así, cuando abordamos en clase la lectura de una novela, además de debatir acerca de esos ejes de lectura sociales, históricos, culturales (ya definidos en nuestro programa de la materia), nos interesa leer los aspectos específicos de composición –diría también Bajtín (1979)–. Para esto, buscaremos entender la construcción de esa historia de novela a partir de sus formas de organización temporal (la linealidad, las anticipaciones, los retrocesos, las simultaneidades) y de las diferentes situaciones narrativas. También nos resultará clave descubrir la presencia y el saber del narrador sobre el mundo narrado, para así examinar las nociones de focalización y punto de vista.

Si queremos trabajar sobre la estructura narrativa en una novela, algunos recursos digitales pueden resultar muy útiles ya sea para diagramar o sintetizar gráficamente los nudos narrativos, ya sea para explorar ciertas tramas temporales y espaciales. **CmapTools**, por ejemplo, permitirá elaborar mapas de acciones narrativas, una visualización relevante si estamos leyendo alguna novela en la que se alternan distintos narradores. O, a la manera de las propuestas que planteamos para las microficciones, un proyecto como el **Quijotweet**¹²⁵ invitará a los alumnos a sintetizar y a compartir, a medida que avanzan en la lectura, los principales hechos que suceden en la novela de Cervantes.



123 Colección Literatura y TIC - Portal **educ.ar**: <http://goo.gl/iSelZ8>

124 “Claves de lectura”, producida por Canal Encuentro: <http://goo.gl/vWcllh>

125 **Quijotweet**: <http://leer.es/el-quijotweet/>

Asimismo, las aplicaciones online para crear líneas de tiempo multimedia (entre las diferentes opciones gratuitas, recomendamos **TimeRime**¹²⁶ o **Dipity**¹²⁷) pueden facilitar la lectura de la organización temporal de los hechos en una historia. Por ejemplo, si estamos leyendo *Crónica de una muerte anunciada* (García Márquez, 1981) será relevante pedir a los alumnos que reconstruyan los sucesos en el orden cronológico en el que acontecieron. Esta tarea de relectura nos permitirá examinar las diferencias entre el orden del relato y el orden de la historia y, al mismo tiempo, comprender el papel que despliega la voz del narrador en la novela.

TimeRime es una aplicación online gratuita, disponible en español, para crear y compartir líneas de tiempo multimedia.



Así como las líneas de tiempo digitales nos permiten reconstruir el orden de los hechos, los mapas literarios invitan a una lectura espacial y localizada de los acontecimientos. **Google Lit Trips**¹²⁸ es un proyecto –por el momento solo disponible en inglés– que ofrece recorridos de diferentes personajes literarios famosos para visualizar en **Google Earth**; para esto, solo es necesario tener instalado **Google Earth** y descargar los archivos *.kmz gratuitos del sitio web. Como plantean sus creadores, el objetivo es brindar a los estudiantes referencias del “mundo real” (fotos, simulaciones, audios, etc.) que inviten a crear discusiones interesantes a la hora de analizar algún aspecto de la historia.

126 **TimeRime**: <http://timerime.com/es/>

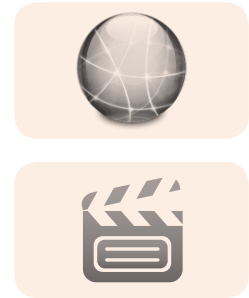
127 **Dipity**: <http://www.dipity.com/>

128 **Google Lit Trips**: http://www.googlelittrips.com/GoogleLit/Downloads_etc..html

Sobre la base de una idea semejante, podríamos experimentar el uso de **Tagzania**¹²⁹, una aplicación que nos permitirá crear recorridos literarios multimedia sobre **Google Maps**. Por ejemplo, un mapa interactivo de *Diario de la guerra del cerdo* (Bioy Casares, 1969)¹³⁰, desarrollado por el portal **educ.ar**, muestra algunas de las posibilidades para contextualizar e integrar referencias (imágenes, textos, fragmentos de la novela) y lugares narrativos.

Voices¹³¹ es otra aplicación online gratuita que —a la manera de audioguías— nos permitirá trazar recorridos literarios también sobre la base de **Google Maps**. En este caso, el recorrido se articulará a partir de audios que se integran en el plano. Luego, estos trayectos podrán ser descargados como un podcast. Asimismo, con las aplicaciones para móviles que ofrece **Voices**, será posible recorrer físicamente esos lugares y escuchar *in situ* los audios sobre cada punto de referencia.

Una actividad interesante sería proponer a los alumnos la lectura de alguna novela que transcurra en la misma ciudad o en un lugar cercano a la escuela. Entre todos los alumnos, identificarían los lugares específicamente mencionados en el texto (cafés, calles, sitios públicos, etc.) y podrían distribuirse para tomar fotos o investigar más datos acerca de cada hito. Con un guión previo y según el orden en el que se mencionan los sitios en la novela, cada uno grabaría el audio correspondiente para luego crear y publicar la audioguía en **Voices**. Es posible compartir esta audioguía literaria a través de las redes sociales e invitar a otras personas a que la consulten. Desde el sitio de **Voices**, podrán recorrer el trayecto sobre el mapa o, con la aplicación para celulares, podrán escucharla y disfrutar detalles sobre la novela mientras recorren la ciudad.



The screenshot shows the Voices website interface. At the top, there's a navigation bar with 'Inicio', 'Crea', 'Comunidad', 'Tú', 'Explora', and 'Voices Guides'. Below that, there's a search bar and a 'mapa' button. The main content area features a map of South America with several audio guide icons (represented by speaker symbols) placed over various locations. To the right of the map, there's a list of 'Ecos populares en esta área (1623) @ (Ver rutas (81))'. The list includes titles like 'Yo quiero por eemr_ligh...', 'Internet es un pel...', 'Holy Trinity Collage', 'Reading my first', 'Shuffle de Las Espan...', 'Improvisación sobre...', 'Jazzing my Blues', 'Jericócaera - Brazil', 'Bases Insuperacion...', 'Ruta 66 de Peppo y a...', 'Puerto Maldonado', 'Homenaje a Mario Ben...', 'Peru por AlcaViber', 'Neruda, el mar e tal...', 'Homenaje a Mario Ben...', 'Rock arabigo', 'Testimonios para AUA...', 'Information Please...', 'Ibiquera Auditorium', 'Leyenda de Napiem', 'Xu Mi AmorZoTo InLa', and 'Naylamp por CHV'. Each entry has a star rating and a number in parentheses. At the bottom of the list, there are buttons for 'Anterior', 'Siguiente', and 'Feed del área'.

Voices es un portal para crear y compartir audioguías localizadas geográficamente sobre **Google Maps**.

129 **Tagzania**: <http://www.tagzania.com/>

130 *Diario de la guerra del cerdo*, creado por el portal **educ.ar**, en **Tagzania**: <http://www.tagzania.com/bigmap/user/educarargentina/>

131 **Voices**: <http://voices.com/>

Título de la actividad: TIEMPOS Y LUGARES DE NOVELA		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, oral, imagen/Narrativo/Novela		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión multimodal
Duración de la actividad: dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Al menos, una computadora por grupo estudiantil. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> TimeRime (http://timerime.com/es): aplicación online gratuita para crear y compartir líneas de tiempo multimedia. Voices (http://voices.com): portal online para crear y compartir audioguías localizadas geográficamente sobre Google Maps . Ofrece también aplicaciones para Android e iPhone.

GÉNEROS NARRATIVOS HIPERTEXTUALES

Si hablamos de integrar las TIC en la enseñanza de la literatura no podemos dejar de mencionar las hiperficciones, es decir, todos esos géneros narrativos que surgieron de la mano de los soportes web. Nos parece importante considerar la exploración de estos géneros en las aulas en tanto representan un grado de experimentación en la escritura que va de la mano y casi al ritmo de los nuevos soportes y plataformas digitales.

Según Joyce (1995), se puede trazar una diferencia entre la *hiperficción explorativa* y la *hiperficción constructiva*. Mientras que la primera se caracteriza por la existencia de un autor que otorga al lector la posibilidad de decidir ciertos recorridos de lectura posibles (esos clics que trazan los vínculos entre nodo y nodo, entre página y página), la segunda se funda en la posibilidad de invitar a los lectores a participar en la escritura del relato. Estas ficciones constructivas dieron lugar a géneros como la blognovela y la wikinovela, en los que los papeles fijos de autor y lector requieren ser revisitados.

Para explorar con los alumnos ejemplos de hiperficciones, sugerimos navegar algunos de los hipertextos que publica *Eastgate* (en inglés)¹³², una editorial pionera en este campo, o *Hipertulia*¹³³, un espacio web dedicado a la literatura interactiva, desarrollado por la Universidad Complutense de Madrid. Por otra parte, en cuanto a hiperficciones constructivas, valdrá la pena explorar el caso de la blognovela *Más respeto que soy tu madre*¹³⁴, de Hernán Casciari –que fue adaptada para



132 Hiperficciones explorativas publicadas por **Eastgate**: <http://www.eastgate.com/catalog/Fiction.html>

133 *Hipertulia*, Universidad Complutense de Madrid: <http://goo.gl/ZqHOc1>

134 Casciari, H. (septiembre 2003-julio 2004). *Más respeto que soy tu madre*: <http://mujergorda.bitacorras.com/>

una obra de teatro y luego publicada en papel por la editorial Plaza & Janés— o *Detective bonaerense*¹³⁵, de Marcelo Guerrieri.

En el caso de la wikinovela, *Vidas prodigiosas* (2006) fue un primer proyecto de ficción hipertextual, de escritura colaborativa y multilingüe desarrollado por la Universidad de Deusto. Más recientemente, como ejemplos de wikinovelas, podemos explorar el proyecto *Madrid escribe*¹³⁶, organizado por la Comunidad de Madrid, o *Historias colectivas*¹³⁷, un juego interactivo de literatura en el que los participantes deben dar continuidad a historias en paralelo comenzadas por diferentes artistas.

Además de explorar estos nuevos géneros hiperficcionales, les proponemos organizar algunas consignas de escritura para que los alumnos planifiquen y desarrollen ficciones hipertextuales. También, sugerimos formular algún proyecto mensual o cuatrimestral para que, entre todos, experimenten la construcción colaborativa de una narrativa digital.

Twine¹³⁸ es un software especialmente diseñado para la construcción de hiperficciones, que puede instalarse en diferentes sistemas operativos. Una vez que se hayan familiarizado con esta herramienta y a partir de un relato ya trabajado en clase, propongan a los alumnos una consigna de escritura para que, en parejas, desarrollen una adaptación de esa obra en forma de hiperhistoria. El desafío consistirá en reformular el orden de las acciones para que admitan diversos recorridos, a la manera de los libros de la colección “Elige tu propia aventura”.

Para trabajar hiperficciones constructivas, les proponemos organizar un proyecto de escritura colaborativa y no lineal, en el que todos los alumnos aporten al menos una página a una wikinovela (la propuesta podría extenderse a otros cursos y a otros docentes de la escuela). Como punto de partida, sugerimos que: (a) en **Wikispaces**, creen una wiki que hará de plataforma de publicación, (b) ofrezcan un comienzo para la historia, con algunas líneas de desarrollo posible (quizá a la manera de un índice), (c) escriban algunas reglas para la participación en la wiki, y (d) designen un pequeño comité de editores y correctores; de esta manera, resultará más productiva la coordinación y la integración de las diferentes páginas para la obra. Será importante recordar —como vimos a propósito del trabajo con wikis en general— que las páginas ya no pertenecerán a un solo autor, sino que serán contribuciones a una obra colectiva. Asimismo, editar páginas de otros autores también se considerará un aporte deseable y posible.

135 Guerrieri, M. (2006). *Detective bonaerense*: <http://detectivebonaerense.blogspot.com.ar/>

136 *Madrid escribe*: <http://www.madridescribe.es/>

137 *Historias colectivas*: <http://www.historiascolectivas.com/>

138 **Twine**: <http://twinery.org/>

LOS VIDEOJUEGOS

En su libro *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Gee (2004) analiza las diferentes formas de leer (y, en algunos casos, también de escribir) que suponen los videojuegos. Estos textos multimodales combinan diferentes modos (imágenes, palabras, sonidos, música, movimiento, sensaciones físicas, etc.) para comunicar un mensaje global, que ninguno de ellos podría significar por separado. Se trata de nuevas prácticas sociales de alfabetismo, que asumen la coexistencia de múltiples modos de crear sentido.

Kress (2005) señala que los caminos de lectura de estas pantallas no son lineales (como los de una página impresa, que recorreremos con la vista desde arriba hacia abajo y de izquierda a derecha); los establece el lector según ciertos principios de relevancia que le permiten construir un significado. La pantalla –dice Kress– también entrena al lector en función de sus usos, funciones y propósitos.

Entonces, ¿por qué ciertos videojuegos podrían ser ricos para trabajar aspectos propios de los géneros narrativos? Para responder esta pregunta, podemos explorar algunas de las recomendaciones de juegos online que se mencionan en el portal **Leer.es**¹³⁹ y también recorrer algunos de los videojuegos que ofrecen ciertos sitios web (mediáticos, no gubernamentales y gubernamentales) como parte de sus propuestas educativas: **NatGeo juegos**¹⁴⁰, **Discovery juegos**¹⁴¹, **NobelPrize.org**¹⁴², **Valencia**¹⁴³, videojuego en el portal **educ.ar**.

Al comienzo de este capítulo, analizamos la convergencia cultural (Jenkins, 2008) actual entre los distintos medios contemporáneos. Los videojuegos, en este sentido, no son una excepción. Se trata de historias que tienen como punto de partida una película, un libro o un programa de TV (incluso en el caso de los ejemplos que nombramos en el párrafo anterior). Quienes juegan saben apelar a los conocimientos provenientes de otro medio para, por ejemplo, decidir acciones o comprender el papel que desempeña un personaje.

Tanto la trama como los personajes de los videojuegos siguen criterios que, al decir de Propp, presentarían funciones similares y una morfología parecida a la de los cuentos tradicionales. No obstante, como argumenta Buckingham (2008):

139 **Leer.es**, videojuegos recomendados: <http://videojuegos.leer.es/>

140 **NatGeo juegos**: <http://www.natgeo.tv/ar/juegos>

141 **Discovery juegos**: <http://www.tudiscovery.com/juegos/>

142 **NobelPrize.org**: <http://www.nobelprize.org/educational/literature/>

143 **Valencia**, videojuego en el portal **educ.ar**: <http://historiavalencia.educ.ar/>

... analizar los juegos solo en términos de esas dimensiones representacionales da como resultado un cuadro parcial. Por ejemplo, los personajes de los juegos funcionan como representaciones de “tipos” humanos (o no humanos) y como puntos de acceso a la acción; sin embargo, la diferencia crucial respecto de otros medios radica en que el jugador puede manipularlos y, en algunos casos, modificarlos (Burn y Schott, 2004). (Buckingham, 2008: 203)

Por todo esto, para examinar la construcción narrativa en los videojuegos vale la pena repasar algunos de esos ejes de análisis que ya planteamos a propósito de la lectura crítica en medios (Buckingham, 2008):

- (a) En cuanto a la representación, ¿mediante qué estrategias y recursos los videojuegos construyen esa pretensión de “realismo”? Será importante considerar aquí el lenguaje utilizado, las localizaciones temporales y espaciales, las representaciones identitarias (género, etnicidad) de los personajes.
- (b) En cuanto a la interactividad, ¿cómo se presentan y cuáles son las convenciones y reglas del juego?, ¿cuáles son los objetivos, los desafíos, etc.?, ¿de qué manera el entorno facilita la interacción entre y con los jugadores?
- (c) En cuanto a la producción, ¿en qué medida se evidencia una marca de autor o un estilo distintivo de juego?, ¿qué relación establece el videojuego con otros textos (libros, historietas, programas de TV)?
- (d) En cuanto al público, ¿en qué medida el videojuego selecciona un público específico (por edad, por género, por grupo de interés)?, ¿en qué medida promueve una “cultura de fans”?

A propósito del público, Gee (2005) destaca que los videojuegos online se organizan sobre todo a partir de “espacios de afinidad”. En un espacio de afinidad, los miembros se relacionan en torno a una tarea en común, sin necesidad de que coincidan en edad, en género o en grupo social (coincidencias sobre las que, en contraste, se organizan siempre los espacios escolares). El interés por una tarea en común une a los participantes; así se van conociendo y formando una red a medida que desarrollan competencias específicas avanzadas acerca del juego.

Por último, además de considerar los videojuegos como narrativas multimedia para analizar en su intersección con los relatos literarios, proponemos la creación de un videojuego, como consigna de lectura y de producción. A la manera del videojuego sobre *El señor de las moscas*



Construct2 es un software orientado a la creación de videojuegos, que no requiere conocimientos previos de programación para poder utilizarlo.

(Golding, *Lord of the Flies*, 1954), publicado en el sitio **Nobleprize.org**¹⁴⁴, y tomando como punto de partida un cuento que hayan leído en clase, los alumnos podrán diseñar y construir un videojuego con **Construct2**¹⁴⁵, un software para la creación de juegos que no requiere conocimientos previos de programación. Como alternativa, podrían explorar los juegos literarios del portal **educ.ar**¹⁴⁶ y, una vez familiarizados con ellos, crear propuestas interactivas de lectura semejantes.



Título de la actividad: HISTORIAS EN JUEGO		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen, sonido/Narrativo/Animación, videojuego		Tipo de actividad: Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión multimodal Resolución de problemas
Duración de la actividad: dos clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Al menos, una computadora por grupo. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> Con acceso a Internet. ✓ Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Construct2 (https://www.scirra.com/construct2): software orientado a la creación de videojuegos. Puede instalarse en Windows y no requiere conocimientos previos de programación para ser utilizado.

144 "Lord of the Flies", Nobelprize.org: <http://www.nobelprize.org/educational/literature/golding/lof.html>

145 **Construct2**: <https://www.scirra.com/construct2>

146 Juegos literarios en el portal **educ.ar**: <http://goo.gl/611uBS>

LA POESÍA DIGITAL

Los entornos digitales también invitan a trabajar y a redescubrir la poesía, en particular aquellas obras más visuales y experimentales. Aunque solemos fechar el origen de las creaciones poéticas visuales en el siglo XIX o en las vanguardias del siglo XX, varios ejemplos permitirían mostrar que, en el siglo III a. C, ya los griegos exploraban estas formas.

Entonces, para trazar una breve historia de los poemas visuales, puede resultar interesante compartir con los alumnos una selección de caligramas publicada en **slideshare**¹⁴⁷. En estos poemas podremos ver y debatir la relación de motivación entre imágenes y palabras; incluso, en algunos casos, podremos reflexionar acerca de la literalización de ciertas metáforas.

Por otra parte, para conocer algunas creaciones contemporáneas y experimentales, será posible navegar y leer con los alumnos algunos ejemplos de poesía digital, como los que están publicados en **Concretoons**¹⁴⁸. Un proyecto, también inspirador, es **Ocupación poética**¹⁴⁹ (actualmente en curso en todas las capitales de España), que consiste en la geolocalización de archivos de audio o video en espacios urbanos específicos. Luego, con una aplicación gratuita para realidad aumentada es posible acceder a la lectura de esos audios o videos desde un celular.

Además de explorar, leer y analizar en clase todos estos caligramas y textos poéticos digitales, podemos proponer a los alumnos la construcción de poemas visuales haciendo uso de algunas de las aplicaciones online para la creación de nubes de palabras o etiquetas. Para esta tarea, sugerimos aquí **Wordle**¹⁵⁰ o **Tagxedo**¹⁵¹. Ambas permiten tomar textos directamente de una dirección web o copiar y pegar un texto desde un documento. Puede ser útil mencionar a los alumnos que el mecanismo para la creación de la nube está relacionado con la frecuencia de aparición de cada palabra en el texto: a mayor cantidad de ocurrencias, mayor será el tamaño de la palabra en la nube. Vale destacar que **Tagxedo** permite cargar imágenes propias para dar un forma específica deseada a la nube que estemos construyendo.

Para crear los poemas visuales, podremos ofrecer algunos temas, textos o imágenes para que los estudiantes los consideren como punto de partida. Luego de la construcción de los poemas, será importante hacer una puesta en común para volver a reflexionar sobre las imágenes poéticas



147 Selección de caligramas de Lourdes Domenech, en **slideshare**: <http://www.slideshare.net/lourdes.domenech/caligramas>

148 **Concretoons**: <http://concretoons.net84.net/indice.html>

149 **Ocupación poética**: <http://ocupacionpoetica.org/>

150 **Wordle**: <http://www.wordle.net/>

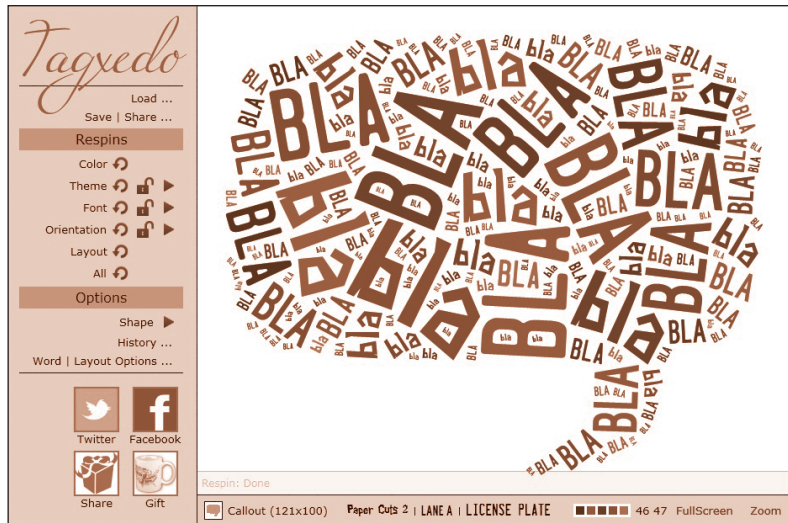
151 **Tagxedo**: <http://www.tagxedo.com/>

y visuales, así como sobre la integración de los diferentes modos (escrito, icónico) para comunicar determinadas significaciones. Como cierre de la actividad, sugerimos que los alumnos publiquen, compartan y pongan en circulación sus poemas en las redes sociales o en un sitio web del curso.

Wordle es una aplicación online gratuita para generar nubes de palabras, en distintos formatos visuales.



Tagxedo es una aplicación online gratuita para generar nubes de palabras a partir de un texto propio o del de una página web. Permite que el usuario cargue una imagen con la que quiera dar formato personalizado a la nube.



Título de la actividad: POEMAS VISUALES, POEMAS DIGITALES		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Varios/Poesía	Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión multimodal	
Duración de la actividad: dos clases		
<p><u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Al menos, una computadora cada dos estudiantes. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.</p>	<p><u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.</p>	<p><u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Wordle (http://www.wordle.net): aplicación web gratuita que sirve para generar nubes de palabras en distintos formatos visuales. Tagxedo (http://www.tagxedo.com): aplicación online gratuita para generar nubes de palabras. El usuario puede cargar imágenes con las que quiera dar un formato personalizado a la nube.</p>

Por todo esto, las videopoésías tienen un gran potencial para trabajar la reconfiguración de los géneros en función de la integración de diferentes modos: escritura, imagen en movimiento, audio. En Canal Encuentro del Ministerio de Educación de Argentina, proponemos explorar los diferentes poemas latinoamericanos reunidos en el ciclo “Mar de poesía”¹⁵². También podrán encontrar varias versiones de poemas en video; un ejemplo es la versión de “Llorar a lágrima viva”¹⁵³, de Oliverio Girondo (1932). Así, a partir de la lectura de videopoemas, podremos analizar con los alumnos algunos procedimientos específicos de este género multimodal: entre ellos, la construcción de imágenes y el papel que desempeñan las figuras retóricas en los diferentes modos (escrito-visual-auditivo).

Como instancia de creación, les sugerimos proponer en clase la construcción de una versión audiovisual de un poema ya leído entre todos. Para esta tarea, podrán utilizar algún software de edición de video, como **Open Movie Editor**, **Windows Movie Maker** o una aplicación online, como **Animoto**. En todas las producciones, recomendamos valorar el uso de imágenes y audios originales o con licencia Creative Commons; en el mismo sentido, será importante orientar a los alumnos para que el texto del poema no se aparte del original. El portal **educ.ar** suele organizar concursos anuales de videopoésía¹⁵⁴, y esta puede ser una motivación genuina para la resolución de este tipo de consignas.



EL TEATRO

Los recursos digitales también nos permiten resignificar la experiencia de lectura del texto teatral. De hecho, las versiones completas o los fragmentos en video que podemos encontrar en diferentes sitios web o en canales de **YouTube** enriquecen las posibilidades de abordar esa integración –constitutiva del teatro– entre texto teatral y puesta en escena.

Asimismo, existen varios ciclos de video, producidos por Canal Encuentro, que nos pueden ayudar en la tarea de seleccionar y planificar el trabajo con el género teatral. Por ejemplo, “¿Por qué es un clásico?”¹⁵⁵ ofrece un recorrido por las obras del teatro universal para reflexionar (a través de entrevistas y documentos) acerca del lugar de algunas obras en el repertorio de clásicos. También “En escena”¹⁵⁶ y “El teatro y la

152 Ciclo “Mar de poesía”, Canal Encuentro: <http://goo.gl/9EwzDb>

153 Girondo, O. (1932) “Llorar a lágrima viva”. Versión en videopoema, Canal Encuentro: <http://youtu.be/Q8dtLLxIVTI>

154 Concurso de videopoésía, portal **educ.ar**: <http://recursos.educ.ar/concursovideopoésia/>

155 Ciclo “¿Por qué es un clásico?”, Canal Encuentro: <http://goo.gl/zplzbV>

156 Ciclo “En escena”, Canal Encuentro: <http://goo.gl/aYqtTQ>

sociedad”¹⁵⁷ brindan un panorama documentado sobre el papel que cumplió este género en determinados contextos históricos y políticos.

Para explorar y acceder a diferentes textos teatrales, podemos consultar el portal de teatro de **Wikisource**¹⁵⁸. Con nuestra obra elegida, podremos luego analizar entre todos ciertos aspectos centrales del género: las relaciones entre el texto teatral y el texto escénico, el papel que desempeña cada personaje, la construcción de los diálogos, el valor de las acotaciones, la estructura de la obra en diferentes actos, cuadros, escenas, etcétera. Una lectura minuciosa del texto teatral nos permitirá trabajar, por una parte, los diferentes destinatarios a los que está dirigido este escrito y, por otra parte, la función que cumple como boceto y esquema de acciones de una obra que será puesta en escena.

Con el objetivo de proponer una lectura crítica, que capture los aspectos centrales del texto teatral, y para trabajar ciertas operaciones de reformulación por reducción, podemos proponer a los alumnos la creación de un tráiler de la obra teatral. A modo de guía, podríamos compartir en clase algunos videos promocionales de *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 1936) disponibles en **YouTube**¹⁵⁹. Luego, en grupos y según el texto teatral trabajado en el curso, deberán: (a) planificar qué fragmentos de la obra deberán formar parte de ese avance; (b) decidir a qué modo (oral, escrito, imágenes en movimiento, etc.) recurrirán para comunicar la información de cada fragmento seleccionado (actuación, lectura en voz alta, texto, etc.); (c) escribir un guión que detalle escenas, textos, distribución de tareas; (d) producir y grabar cada uno de estos segmentos; (e) editar el video, sin olvidar transiciones, carátulas, separadores, créditos; (f) agregar audios si fuera necesario. Para realizar el tráiler podrán utilizar **Open Movie Editor**, **Windows Movie Maker** o **Animoto**.

Otra posibilidad para trabajar con textos teatrales es tomar como punto de partida algún podcast de radioteatro. A modo de ejemplo, les proponemos escuchar el audio de *Bodas de sangre*, de Federico García Lorca (1931), en el ciclo *Las dos carátulas*¹⁶⁰. También el ciclo *Ficción sonora*¹⁶¹ de **rtv.es** ofrece un archivo de audios de radioteatro muy variado. Luego de abordar el análisis crítico y de examinar las



157 Ciclo “El teatro y la sociedad”, Canal Encuentro: <http://goo.gl/mMEXDC>

158 Portal de teatro, **Wikisource**: <http://es.wikisource.org/wiki/Teatro>

159 García Lorca, F. (1936). *La casa de Bernarda Alba*. Avances promocionales de diferentes puestas en escena: <http://youtu.be/AecRttmXjGE>
<http://youtu.be/AoiQffVJ62M>

160 García Lorca, F (1931). *Bodas de sangre*. En *Las dos carátulas*, Radio Nacional: <http://www.radionacional.com.ar/2013/radioteatros/28932-las-2-caratulas-presenta-bodas-de-sangre.html>

161 Ciclo *Ficción sonora*, archivo de radioteatro de **rtve.es**: <http://www.rtve.es/alacarta/audios/ficcion-sonora/>

características y los recursos de este género, con un software de edición de audio (sugerimos **Audacity**) y a partir de la obra trabajada, en grupos, los alumnos podrán crear un podcast de radioteatro semejante a los escuchados. En este caso también, será importante orientar a los estudiantes para que dediquen tiempo a planificar la realización del radioteatro: desde una posible selección de escenas hasta la búsqueda de efectos sonoros y cortinas de musicalización, sin olvidar el ensayo de la lectura dramatizada.

Finalmente, como propuesta para desarrollar una actividad de transposición de género, podemos plantear a los alumnos que conviertan el texto teatral trabajado en clase en una fotonovela. Para esta tarea podrán utilizar una aplicación como **Bubblr**¹⁶², que permite agregar globos de diálogo a fotos de galerías personales o en dominio público disponibles en **Flickr**. Esta consigna podrá propiciar una reflexión acerca de las semejanzas y diferencias entre una obra teatral, una telenovela, una teleserie y una fotonovela. Será interesante comentar con los alumnos cuáles son las características específicas de cada género y qué relación establece cada uno de ellos con el melodrama, con la comedia, etcétera. También, para trazar algunas diferencias en cuanto a la distribución de los sucesos en episodios y en entregas periódicas –en el caso de las telenovelas, teleseries y fotonovelas–, podremos buscar ejemplos de folletines e incluso relacionar este aspecto con el ritmo de publicación de una narrativa hipertextual como la blognovela.

Bubblr es una aplicación web gratuita para crear fotonovelas a partir de imágenes en dominio público disponibles en **Flickr**.



162 **Bubblr**: <http://www.pimpompum.net/bubblr/>

Título de la actividad: TEATRO EN IMÁGENES		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Narrativo, dialogal/Fotonovela		Tipo de actividad: Lectura: reconocimiento y relevamiento de datos Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión multimodal
Duración de la actividad: dos clases		
Requerimiento técnico: ✓ Al menos, una computadora por grupo estudiantil. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	Conectividad: ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	Recursos digitales que se utilizarán: Bubblr (http://www.pimpampum.net/bubblr): aplicación web gratuita que sirve para crear fotonovelas a partir de agregar globos de diálogo o imágenes de dominio público disponibles en Flickr .

LITERATURA, CINE, HISTORIETAS

El cine siempre ha sido una buena puerta de entrada para el trabajo con los textos literarios. De hecho, junto con las artes visuales y la música fueron esos géneros pioneros hechos de otros modos (imágenes, audios) en ingresar en los diseños curriculares y en las aulas. ¿Qué nos pueden aportar las TIC de nuevo, entonces, para trabajar con estas narrativas audiovisuales? Quizá, como primera respuesta, valga mencionar la posibilidad de acceder online a un repositorio inmenso de avances de películas, de cortos, de museos virtuales, de historietas. Pero, sin duda, la novedad se centra en los usos que, aun sin ser especialistas, podemos hacer de diferentes aplicaciones y herramientas para intervenir, editar e incluso crear audios, imágenes, videos e historietas, ya sea de cero o a partir de obras existentes. Podríamos afirmar que los recursos digitales nos dan oportunidades inmediatas de ser espectadores activos.

Mucho ya se ha escrito sobre las relaciones entre cine y literatura y, como docentes, también hemos venido implementando diferentes propuestas didácticas que integran estos dos géneros. Aquí solo presentaremos algunos recursos digitales que pueden complementar esos recorridos previos, haciendo hincapié en esos aspectos multimodales del cine que señala Alba Ambrós en una conferencia de **Leer.es**¹⁶³. Asimismo, subrayaremos las posibilidades que abre este género para trabajar, desde un enfoque interdisciplinario, la lectura crítica en medios.

Para abordar con los alumnos estas relaciones entre los textos literarios y el cine, podemos compartir un video introductorio desarrollado por el portal **educ.ar**¹⁶⁴. Luego, podríamos seleccionar esos cuentos o novelas recomendados en los diseños curriculares y que han sido adaptados para cine; a la manera de un contrapunto, luego de leer/mirar estas obras, podremos cotejar las estrategias narrativas audiovisuales con las estrategias narrativas en un texto literario. Este tipo de lectura comparativa podría

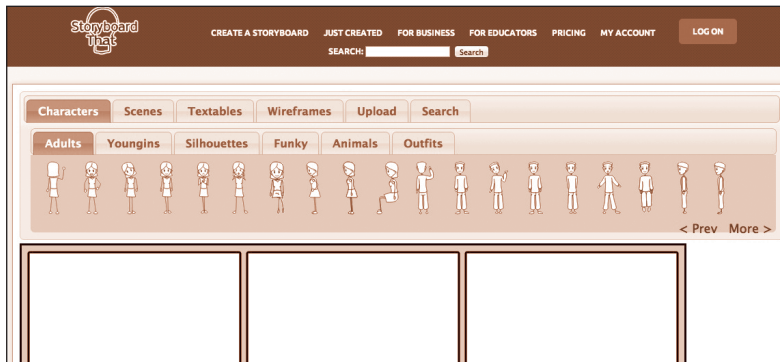
163 Ambrós, A. "¿Por qué leer cine?" en Leer.es: http://youtu.be/kg_TENCvt78

164 "Cine y Literatura: elementos en común", video del portal **educ.ar**: <http://goo.gl/tizZPI>

resultar provechosa para poner de relieve la gramática de cada modo: escritura e imagen en movimiento.

El Canal Encuentro del Ministerio de Educación de Argentina, ofrece algunos videos interesantes para reflexionar sobre la hechura del cine: la serie de micros “Apuntes de película”¹⁶⁵, por ejemplo, presenta las características del guión cinematográfico, y el capítulo sobre cine del ciclo “En el medio del arte”¹⁶⁶ muestra las instancias de producción a través de una visita a una productora cinematográfica. Estos materiales podrán ser útiles para introducir una propuesta de trabajo grupal en la que los alumnos tendrán que desarrollar el guión gráfico o *storyboard* para un cortometraje. Este corto consistirá en la adaptación de un texto literario (podrá ser un cuento, una novela, una obra de teatro) ya analizado en clase. Como para la realización de todo proyecto multimedia, será importante la planificación de las diferentes etapas y la distribución de tareas dentro de cada equipo.

Para desarrollar esta actividad, les proponemos utilizar la aplicación online gratuita **Storyboard That**¹⁶⁷. La ventaja de esta plataforma es que brinda plantillas que podrán resultar orientadoras para la confección de un primer guión gráfico.



Storyboard That es una aplicación online gratuita para crear guiones gráficos a partir de diferentes tipos de plantillas. Para componer cada escena, es posible incluir objetos, personajes y globos de texto que pueden redimensionarse y rotarse.

Una vez que tengan el guión gráfico completo y revisado, pueden proponer a los estudiantes que realicen el rodaje del corto. En el momento de la puesta en común, que podrá organizarse como un día de estreno en la escuela, será interesante comparar las diferentes soluciones narrativas que planteó cada grupo para la adaptación del texto literario al lenguaje cinematográfico.

Otro género que creemos importante abordar en relación con el cine y con la literatura es la historieta. De hecho, en un fragmento del ciclo

165 Micros “Apuntes de película”, Canal Encuentro: <http://goo.gl/YKAPP7>

166 “Cine”, Ciclo En el medio del arte, Canal Encuentro: <http://goo.gl/PdKsdk>

167 **Storyboard That**: <http://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>

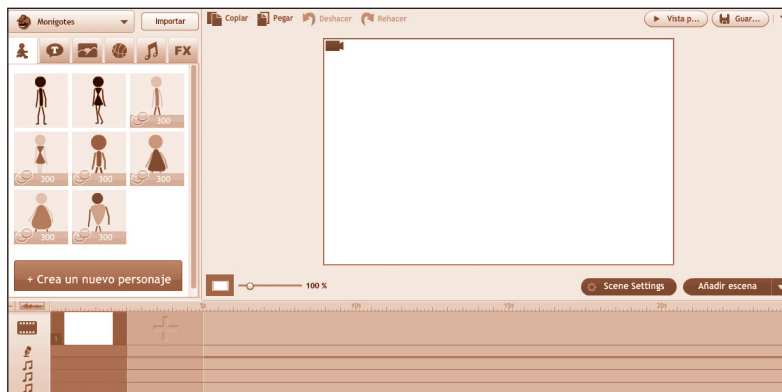
“Escritores en primera persona”¹⁶⁸, Quino afirma que el cine es historieta filmada. Además de compartir con los alumnos esta entrevista a Quino, en Canal Encuentro, sugerimos explorar el ciclo “Continuará...”¹⁶⁹, dedicado enteramente a este género y a sus creadores.

Aunque en el capítulo sobre escritura ya propusimos un recorrido para abordar en detalle la estructura narrativa y las secuencias dialogales en la historieta, sugerimos aquí un recurso complementario que podrá servir para seguir trabajando adaptaciones de textos literarios y/o cruces entre el cine, la historieta y la literatura.

A la manera de los cortos de Mafalda, los alumnos podrán elegir alguna historieta compartida en clase y crear su versión animada con **GoAnimate**¹⁷⁰. También, al estilo del video en *stop-motion* sobre “El almohadón de plumas”, podrán proponer al grupo que adapte un cuento ya leído en clase y desarrolle su versión animada. Estas consignas implicarán una actividad de lectura interpretativa previa a la producción del video animado, en tanto los estudiantes deberán decidir cuáles serán los nudos narrativos que formarán parte de ese corto, cuáles serán los diálogos que incluirán y qué tipo de personajes y ambientes caracterizarán mejor su versión adaptada de la historia original.



GoAnimate es una plataforma online para crear historias o videos animados. Está disponible en español y solo hace falta iniciar sesión con una cuenta de **Google** o **Facebook**.



Para completar el recorrido, pueden invitar a los diferentes grupos a compartir estos videos animados en las redes sociales o en un sitio web del curso. Será interesante analizar los comentarios de otros lectores sobre las diferentes adaptaciones de los textos literarios o de las historietas, que desarrollaron los alumnos.

168 Ciclo “Escritores en primera persona”, Canal Encuentro, entrevista a Quino: <http://goo.gl/Xv9nKu>

169 Ciclo “Continuará...”, Canal Encuentro: <http://goo.gl/QlNfb9>

170 **GoAnimate**: <http://goanimate.com/>

Título de la actividad: HISTORIAS DEL PAPEL A LA PANTALLA		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, imagen/Narrativo/Storyboard		Tipo de actividad: Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión multimodal Resolución de problemas
Duración de la actividad: tres clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Al menos, una computadora por grupo. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> StoryboardThat (http://www.storyboardthat.com): aplicación web gratuita para crear guiones gráficos a partir de plantillas. Permite trabajar colaborativamente. GoAnimate (http://goanimate.com): plataforma online que ofrece un servicio gratuito para crear historias o videos animados. Está disponible en español y para comenzar a usarla solo hace falta iniciar sesión con una cuenta de Google o Facebook .

LA LITERATURA ORAL Y LOS AUDIOLIBROS

Tal como mencionamos al comienzo del este capítulo, las tecnologías digitales también hacen posible preservar y revalorizar los relatos de tradición oral. Así, nos invitan a recuperar formas literarias anteriores al mundo de lo impreso y, ya sea en forma de podcasts o de audiolibros, nos recuerdan muchas veces la oralidad medieval. Estos recursos de audio son muy valiosos para abordar con los alumnos el análisis de sus diferentes gramáticas y para explorar sus formas de construir sentidos mediante múltiples representaciones sonoras (música, efectos de sonido, voces, entre otros).

Como ya vimos en el capítulo sobre oralidad, muchos sitios web de radios y también quioscos de audio (**iVoox**, **PodOmatic**, entre otros) ofrecen la descarga de audiolibros y podcasts para que el usuario los escuche, desde su dispositivo, en el momento que desee. Asimismo, existen surtidas audioteclas y repositorios online para explorar y descargar audiolibros: *Audiolecturas*¹⁷¹, *Audiovideoteca de Buenos Aires*¹⁷², *Leer escuchando*¹⁷³, *Audiolibro*¹⁷⁴, *LibriVox*¹⁷⁵, *Audiolibros – Plan Nacional de Lectura*¹⁷⁶, *Mediateca de Radio Nacional*¹⁷⁷ (podcasts de entrevistas, radioteatro, cuentos leídos).

Además de los recorridos ya propuestos para trabajar con recursos de audio, sugerimos aquí dos actividades complementarias: una, como una

171 *Audiolecturas*: <http://goo.gl/SHXBtr>

172 *Audiovideoteca de Buenos Aires*: <http://goo.gl/QexmTX>

173 *Leer escuchando*: <http://www.leeres escuchando.net/audiobks.php>

174 *Audiolibro*: <http://audio-libro.com/>

175 *LibriVox*: <http://goo.gl/FrppsH>

176 *Audiolibros – Plan Nacional de Lectura*: <http://www.planlectura.educ.ar/listar.php?menu=4&submenu=3>

177 *Mediateca de Radio Nacional*: <http://www.radionacional.com.ar/2013/mediateca.html>

instancia para recuperar la naturaleza oral de ciertos géneros literarios; otra, como una propuesta para promover el interés por la literatura y a la vez abrir las puertas de las bibliotecas escolares a toda la comunidad. En ambos casos haremos hincapié en el fortalecimiento de prácticas de lectura que contribuyan a la formación de lectores reflexivos, asiduos y críticos.

Después de explorar y escuchar en clase algunos relatos en las audiotecas sugeridas, podrán proponer a los alumnos que seleccionen una leyenda o un cuento de tradición oral para volver a narrarlo oralmente, pero esta vez apoyándose en una serie de imágenes. Para esta tarea, podrán utilizar una herramienta online, como **Narrable**¹⁷⁸, que permite crear una secuencia de fotos y/o ilustraciones (propias o disponibles en la Web) y grabar un audio breve que acompañe cada imagen.

Narrable es una plataforma web gratuita que permite crear historias a partir de la combinación de imágenes y de voces grabadas.



La consigna supondrá una escucha (lectura) atenta del texto oral para poder determinar cuáles son los momentos narrativos que deben incluirse en la versión audiovisual. Asimismo, requerirá simbolizar (o literalmente, *imaginar*) cuál es ese dibujo, pintura o fotografía que mejor representa cada acción del relato. Una vez que los alumnos hayan completado su versión de la leyenda o cuento de tradición oral, pueden invitarlos a compartirlas en clase y a publicarlas en las redes sociales o en el sitio web del curso. Será valioso debatir cuáles son los desafíos de escuchar relatos (sin apoyarse en un escrito) para volver a narrarlos oralmente: ¿en qué medida la historia se irá modificando?

178 **Narrable**: <https://narrable.com/>

Título de la actividad: LEYENDAS DE HOY		
Modo/Tipo textual/Género discursivo: Escrito, oral, imagen/Narrativo/Leyenda		Tipo de actividad: Lectura: análisis, interpretación y evaluación Expresión oral/Expresión multimodal
Duración de la actividad: tres clases		
<u>Requerimiento técnico:</u> ✓ Al menos, una computadora cada dos estudiantes. Al menos, una computadora en el aula. Una computadora por estudiante.	<u>Conectividad:</u> ✓ Con acceso a Internet. Sin acceso a Internet.	<u>Recursos digitales que se utilizarán:</u> Narrable (https://narrable.com); plataforma web gratuita que permite crear historias a partir de la combinación de imágenes y de voces grabadas.

Por último, a modo de proyecto institucional, les sugerimos que propongan a directivos, docentes y alumnos de su escuela una campaña de lectura para que cada miembro de la comunidad educativa tome prestado un libro de la biblioteca y lo convierta en audiolibro. Con una herramienta como **Audacity** o **Ivoox**, la tarea consistirá en grabar la lectura en voz alta de esa obra elegida. Si se tratara, por ejemplo, de obras de teatro, podrían proponer a los alumnos que cada uno tomara la voz de un personaje y construyeran un audiolibro colectivo. A medida que las producciones estén listas, podrán catalogar los archivos digitales y comenzar a construir un repositorio online de audiolibros. De esta manera, la biblioteca escolar podrá crear un canal en **Ivoox** y compartir su acervo con toda la comunidad educativa.



LEER Y RELEER PARA NAVEGAR SIN NAUFRAGAR

En las propuestas incluidas en las páginas de este capítulo hicimos hincapié y confiamos en la importancia de formar lectores-navegantes. Buscamos trazar recorridos que pusieran en juego cada una de las formas de leer, sin que una sobreescribiera la otra: lecturas como notación + lecturas como interpretación + lecturas como experimentación (Link, 2003). Intentamos también hacer zoom para alejar la mirada de “lo que venimos leyendo en la escuela” para así abarcar un territorio más extenso de objetos de lectura (hiperficciones, videojuegos, poesía digital, códigos QR, etc.).

En función de aquel círculo de lectura de Chambers (2007), destacamos también la importancia de detenernos en cada uno de los momentos del acto de leer: (a) la selección de los textos: esos que son importantes, esos que despiertan interés, esos que nos atrapan; (b) la práctica misma de lectura: en diferentes lugares, en diferentes tiempos, como juego, como estudio, como exploración; (c) la respuesta: esa conversación que abre el texto con los lectores y que los lectores entablan con otros lectores, para luego volver a ese texto o para descubrir páginas nuevas. Elegir, leer, conversar: esta podría ser la fórmula mágica para organizar cada una de nuestras secuencias didácticas de lectura.

Insistimos en la necesidad de leer para aprender, para entender, para saber y, sobre todo, en el desafío que implica leer para imaginar. Los recursos digitales, en este sentido, nos ofrecen posibilidades para estar leyendo constantemente, pero nos exigen que seamos mucho más críticos y selectivos a la hora de decidir qué textos valen la pena. La modorra del lector en Internet puede resultar muy costosa.

Finalmente, apostamos a la Literatura como un espacio autónomo que resista los embates de la hora de Lengua. Para esto, exploramos sitios, bibliotecas y comunidades de lectores online, que esperamos inviten a los alumnos a construir su identidad lectora y a querer seguir descubriendo más obras, más autores, más textos. En diferentes consignas, expusimos que una forma de leer literatura es (re)escribir literatura: en lugar de copiar y pegar la trama para responder al cuestionario, preferimos desafiar a los alumnos a (re)crear y publicar nuevos textos. Y así también nos desafiamos como docentes a formar lectores despabilados que estén siempre atentos para leer detenidamente el mundo.

Ensayamos ofrecer diversos porvenires y diversos tiempos para la lectura. Los alumnos nos dirán si acaso proliferan o cómo se bifurcan.