

# Hacia una redefinición del hipermedia educativo en los tiempos de la web 2.0

**Marina Gergich, Adriana Imperatore y Débora Schneider**

Universidad Nacional de Quilmes – Programa No Presencial Universidad Virtual de Quilmes

[mgergich@unq.edu.ar](mailto:mgergich@unq.edu.ar)

[aimpera@unq.edu.ar](mailto:aimpera@unq.edu.ar)

[dschneide@unq.edu.ar](mailto:dschneide@unq.edu.ar)

## Resumen

El presente trabajo se propone discutir los límites y características del hipermedia educativo, material específicamente elaborado con fines de enseñanza, en el contexto de su inclusión y utilización dentro de un proyecto pedagógico que comparte tecnologías y sentidos de la llamada “web 2.0”, tales como el uso de una plataforma comunitaria, el diseño de estrategias de enseñanza que sostienen el aprendizaje colaborativo, el uso intensivo de herramientas de la red social, entre otras. Para hacerlo utiliza un caso como dispositivo analítico (el material hipermedia correspondiente al seminario “Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos”, que se dicta en el marco de la carrera de posgrado “Especialización en Docencia en Entornos Virtuales”, de la Universidad Nacional de Quilmes), con la intención de revisar las definiciones tradicionales de hipermedia, debatir su actualidad y pertinencia y proponer nuevas perspectivas.

**Palabras claves:** hipermedia educativo – materiales didácticos – educación virtual – trabajo colaborativo – web 2.0

## 1. Introducción

Esta comunicación tiene su origen en el trabajo de diseño, producción, uso y evaluación de un hipermedia educativo llevado adelante por un equipo de docentes e investigadores provenientes de distintos campos disciplinares que han venido desarrollando experiencias profesionales y académicas en el campo de los materiales didácticos para el nivel universitario,

específicamente en el contexto de la formación en entornos virtuales.

Dicho trabajo se inserta dentro de un posgrado que desde el año 2008 dicta la Universidad Nacional de Quilmes, la Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. El mismo fue gestado por los actores participantes en el programa Universidad Virtual y representa una oportunidad de sistematización de un conjunto de conocimientos (surgidos tanto de la investigación reciente en la problemática de la educación virtual, como del ejercicio docente de más de una década en el nivel universitario de esta modalidad) y su transferencia a los distintos actores del campo, dentro y fuera de la UNQ.

Lo primero que debiera señalarse, es que el posgrado en cuestión se propuso a sí mismo como una experiencia de innovación y desarrollo institucional. Así, se convirtió en arena de experimentación de diverso tipo: fue el espacio académico donde se probaron y evaluaron versiones de la plataforma que el equipo tecno-pedagógico de la UNQ se encontraba desarrollando; a su vez, allí se diseñaron (y se continúa haciendo) espacios y actividades de trabajo intensivos en el uso de herramientas propias de la web social y que actúan de base para el trabajo compartido entre aprendices y entre ellos y los docentes; y por último, complementariamente, se propuso la producción y utilización de nuevos materiales didácticos digitales, destacándose entre ellos, los hipermedia educativos.

Podría señalarse, aún a riesgo de simplificarlo (lo que luego será discutido) que el modelo didáctico que caracteriza al programa educativo en cuestión se basa en la interacción entre tres elementos centrales, que resultan complementarios:

a) la elección y utilización de una plataforma educativa (*Qoodle*, un *fork* local de *Moodle*) que permite el diseño de distintos escenarios de construcción comunitaria, provee un conjunto diverso de herramientas que estimulan y promueven el trabajo entre pares y posibilita la incorporación y/o asociación a la web social que actúa ampliando las oportunidades en el ejercicio de las actividades de enseñar y de aprender.

b) el diseño de estrategias de enseñanza que privilegian el desarrollo, por parte de los estudiantes, de actividades de comprensión, análisis y profundización, usuales del nivel de posgrado, pero contextualizadas en un marco de construcción compartida del conocimiento propio de las “comunidades de práctica” (Wenger, 2001)

c) la producción de materiales didácticos digitales. Los mismos son diseñados y elaborados por autores, expertos contenidistas que también lo son respecto de la educación virtual. Las actividades que devienen del uso de estos materiales por parte de los profesores, agrega un nuevo nivel de complejidad a los mismos, toda vez que el rol de autor/es y profesor/es no necesariamente son cumplidos por la misma persona o lo son pero en momentos claramente diferenciados.

El *locus* de la acción didáctica lo constituye el aula, espacio donde confluyen y adquieren sentido los materiales hipermedia en función de ciertas estrategias de enseñanza que los ponen en juego y mediados por un *set* de herramientas digitales. Así, la experiencia en cada una de las aulas podría ser notablemente divergente, de acuerdo a las particularidades del diseño pedagógico que propongan composiciones de estos tres elementos.

La evidencia de estas experiencias divergentes está en el origen de esta comunicación. Así, se sostendrá que a partir de la expansión de la cultura propia de la web 2.0, y su particular apropiación y/o redefinición por parte de la cultura académica, los límites y alcances cada uno de los elementos (“lo tecnológico”, “lo didáctico”, “el contenido”) se ven desdibujados. Podría decirse que esta discusión se inscribe en lo que las corrientes

constructivistas o sociotécnicas en sociología de la tecnología han señalado respecto de otros artefactos y sus usos sociales, y es que aspectos sociales y tecnológicos constituyen más bien un “tejido sin costura” (*seamless web*) (Bijker, 1997).

Hipotéticamente, y continuando con esta línea argumental, podría sugerirse que la nueva composición que tiene lugar en cada aula constituye, en última instancia, un nuevo y original hipermedia.

## 2. El dispositivo de análisis

A fines de discutir esta hipótesis, se ha seleccionado como dispositivo de análisis uno de los cinco seminarios obligatorios (de un total de nueve cursos) que componen el Plan de Estudios de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales de la UNQ: “Principios de diseño y evaluación de materiales didácticos”. Las características transdisciplinarias de su contenido, así como las de su producción y dictado, permitirán abordar las múltiples dimensiones del problema.

La primera cuestión a señalar es que el material es reflexivo: la forma y el contenido coinciden, toda vez que se trata de producir y llevar adelante un material didáctico que versa, justamente, acerca de los materiales didácticos. Esto supone un esfuerzo metadiscursivo, tanto desde quienes escriben / enseñan, como desde quienes leen / aprenden.

El segundo aspecto que convoca a reconocer este material y este seminario como un buen dispositivo de análisis es que se inscribe dentro de un campo problemático no consolidado. Por un lado, la “cuestión” de los materiales didácticos es objeto de varias disciplinas o campos profesionales, tales como la didáctica, la lingüística, las teorías de la comunicación, el diseño gráfico y visual, entre otras. A ello se suma que en el contexto de la educación a distancia el tema de los materiales didácticos ha sido abordado con frecuencia, desde teorías y puntos de vista particulares de esta modalidad. Sin embargo, sólo en contadas ocasiones estas disciplinas han conversado

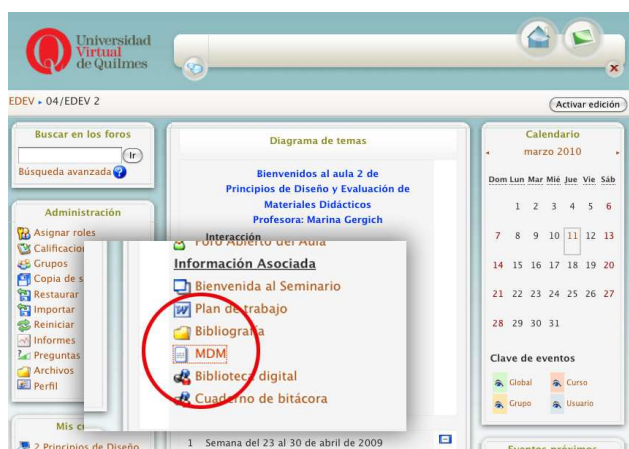
entre sí, dando lugar a propuestas de enseñanza o a la producción de textos que reclamen el carácter transdisciplinar de la temática. Por otra parte, buena parte de las referencias bibliográficas “obligadas” (en general, provenientes de la didáctica y/o la tecnología educativa) suelen componer dos tipos de abordaje: el primero de ellos, con énfasis totalizador, y a la vez aséptico, similar a un manual que presentara un compendio de definiciones, teorías y clasificaciones de todos los materiales didácticos conocidos; el segundo, con intenciones prescriptivas, recetas para desarrollar “buenos” materiales didácticos.

Por lo tanto, el desafío a la hora de resolver esta situación, fue la convocatoria a un grupo heterogéneo compuesto por seis expertos, provenientes de distintos campos: la didáctica, la tecnología educativa, la semiótica, la teoría y práctica audiovisual, el diseño gráfico. Estos expertos son, además, activos profesionales en la producción de materiales didácticos. Pero, fundamentalmente, la idea que aglutinó a este grupo fue la de producir un material profundamente idiosincrásico y fruto de la negociación: partiendo de un conjunto de conceptos y teorías compartidas, el material y el seminario resultante no pretenden mostrar el mapa completo del campo problemático de los materiales didácticos en la educación a distancia, sino que se esfuerzan en mostrar el particular punto de vista de sus autores, que no pocas veces discuten con otros, sino entre ellos mismos, refiriéndose mutuamente a lo largo de las distintas “clases” o unidades de sentido que componen el programa.

Los estudiantes, por su parte, son a la vez activos participantes en algunos de los mismos campos disciplinares de los que provienen los autores. Todos ellos están en condiciones de discutir o ampliar la mirada sobre algunos de los aspectos que este seminario aborda, más no respecto a todos. El cuadro resultante es altamente enriquecedor y constituye, finalmente, un ejemplo vívido de lo que implica el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento entre pares.

### 3. Redefinición del hipermedia educativo contextualizado

La decisión de proponer un material didáctico hipermedia en el nivel de posgrado actualiza una serie de interrogantes acerca de cómo se reformulan los materiales hipertextuales e hipermediales en un entorno educativo que incorpora algunas de las posibilidades más dinámicas de feedback y colaboración propias de la web 2.0., como es el caso de la plataforma Moodle. Algunas de estas cuestiones son: ¿cuál es el límite de este material, es decir, dónde empieza y sobre todo donde termina?, ¿cómo se relacionan las voces y los contenidos del material con las estrategias del docente a cargo del curso y con la interacción que posibilita la plataforma?, ¿de qué depende el grado de apertura de este material y qué desafíos y exigencias les plantea a los estudiantes lectores?



**Imagen 1<sup>1</sup>.** El material didáctico multimedia en el contexto del Campus Moodle (Universidad Virtual de Quilmes)

Algunas aproximaciones a modo de respuestas las encontraremos en torno a dos de las principales características que se han definido para los hipertextos e hipermedias (Landow, 1995; Burbules y Callister, 2001): 1. su arquitectura o modo de organización no secuencial y 2. en virtud de la libertad para navegar y establecer un recorrido propio, el

<sup>1</sup> Las imágenes serán ampliadas para mostrar en el momento de la presentación.

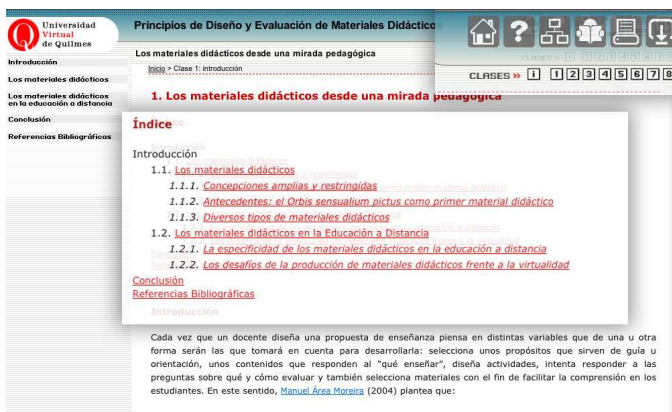
lector le imprimiría un sentido propio al hipertexto convirtiéndose en una suerte de coautor del mismo.

### **3.1. Alcances del principio de tabularidad o no secuencialidad**

George Landow es el primer autor en hacer converger en la definición de *hipertexto* un modo de organización del flujo textual con la apertura significativa y plural de un modo de lectura que se transforma en nueva escritura tomada del S/Z de Barthes: “En S/Z, Roland Barthes describe un ideal de textualidad que coincide exactamente con lo que se conoce como hipertexto electrónico, un texto compuesto de bloques de palabras (o de imágenes) electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita con términos como *nexo*, *nodo*, *red*, *trama* y *trayecto*” (Landow, 1995, p.14). Aunque se reconoce la flexibilidad, posibilidad instantánea de recuperación de la información del texto electrónico y asociación inmediata de contenidos a través de enlaces que aumentan exponencialmente su vinculación con otros textos, pronto surgieron las críticas y se señalaron los límites de la mencionada convergencia inicial. Una arquitectura textual por más que quiebre la tradicional linealidad no garantiza *per se* los complejos procesos interpretativos y significativos que comprometen un tipo de lectura crítica como la que proclamaba Barthes. De hecho, se citan habitualmente libros, que van desde el *Tristram Shandy* de Sterne a la vernácula *Rayuela* de Cortázar, como ejemplos que logran realizar en papel derivas significativas difíciles de alcanzar por los mejores hipertextos. Así estas críticas tratan de distinguir las posibilidades y alcances del hipertexto electrónico como arquitectura textual de los procesos de construcción de sentido que entrañan la lectura y la escritura de textos abiertos y estéticamente complejos. De esta manera, Alejandro Piscitelli (2004) critica estos supuestos iniciales: “Una cosa es poder elegir en qué dirección navegar, saltar o saltar, y otra muy

diferente es ser el autor del texto. El principal error de estos hipertextualistas libertarios fue haber confundido la epistemología de la recepción estética con la materialidad de un tipo de estructura organizativa del hipertexto”. En el mismo sentido que Piscitelli, un autor como Christian Vanderdorpe (2003), en *Del papiro al hipertexto*, trama una red conceptual que hace foco más en las continuidades que en las rupturas entre texto e hipertexto; así las sucesivas “mutaciones del texto” trazan una suerte de cadena evolutiva que no se interrumpe. Por ejemplo, los conceptos de “linealidad” y “tabularidad” están presentes tanto en textos como en hipertextos: un diccionario sería un texto tabular, en tanto que hay hipertextos que podrían estar estructurados de manera mucho más lineal que algunos libros. Este tipo de oposiciones conceptuales se basa en las configuraciones de sentido más que en el hipertexto como artefacto.

Si analizamos desde este punto de vista el material “Principios de diseño y evaluación de materiales didácticos”, veremos que su complejidad no está dada por los trayectos de navegabilidad ni porque el estudiante destinatario pueda imponer su propia secuencia; sino que lo rizomático se realiza a través de los diversos abordajes disciplinares interpelados para pensar los materiales didácticos y las múltiples configuraciones de sentido que ofrecen los medios y los modos propuestos. Se trata, en efecto, de un hipermedia, en tanto incluye textos y enlaces a variadas fuentes, imágenes, audios y videos, esta multiplicidad requiere del estudiante lector el manejo de una gran diversidad de códigos y capacidades interpretativas; pero desde su organización presenta una *tabularidad mínima* o una *secuencialidad moderada* que se aprecia en dos planos: en la sucesión lineal de las clases y en la jerarquización interna de títulos en tres niveles.



**Imagen 2.** A la derecha de la pantalla se puede apreciar la sucesión lineal de las clases y en el marco central, la jerarquización interna de títulos.

La significatividad de este material –como la de cualquier texto- no sólo deriva de los contenidos que propone, sino también del modo y el ámbito en el que son leídos. Es decir que la recepción, lo que el usuario de ese material comprende del tema, así como la situación, las normas del contexto institucional y la “comunidad interpretativa” (Stanley Fish, 1987) a la que el usuario pertenece aportan gran parte de la construcción del sentido del material didáctico puesto en juego. En consecuencia lo que hace de este material un texto abierto son las respuestas que los estudiantes construyen a partir de las estrategias didácticas propuestas en las actividades y en las posibilidades de interacción que brinda la plataforma. Todas las participaciones van plasmando las reglas de esta comunidad interpretativa que conforman los estudiantes y docentes de la EDEV, quienes constituyen también una “comunidad de práctica” (Wenger, 2001) en tanto son docentes en ejercicio que piensan todo lo relativo a los materiales didácticos desde sus saberes disciplinares y también desde las acciones que a diario realizan en su tarea de enseñar. Por lo tanto, cuando leen o analizan un texto lo están haciendo desde una actitud doblemente activa de estudiantes lectores y, a la vez, profesionales de la educación. En este sentido, la secuencialidad moderada del hipermedia educativo no es obstáculo para constituir un texto abierto y polifónico.

### 3.2. Polifonía, texto abierto y dialogismo

La polifonía (Bajtín, 1982) -entendida como la pluralidad de voces que componen un texto, ya sea marcando matices diferenciales o posiciones más o menos divergentes- estaría dada en el hipermedia educativo por los diversos abordajes disciplinares y los distintos autores a cargo de las clases. El hecho de presentar un material que plantea ejes problemáticos que interrogan a campos como la didáctica, la tecnología educativa y la educación a distancia; la semiótica y la lingüística; la comunicación audiovisual, el diseño multimedia y el proceso de organización y gestión de la producción de materiales didácticos muestra, desde el comienzo, una pluralidad de abordajes que constituyen un punto de partida antes que un cierre. Esto sería lo opuesto a un manual que unifica, define y clausura el tema. El hilo transversal que aporta coherencia a este recorrido multidisciplinar es la particular mirada idiosincrática que los autores comparten en el modo de interrogar esos campos teórico-metodológicos y que estaría dada por la siguiente pregunta: ¿qué aspectos o problemas pueden iluminar la tecnología educativa, la semiótica o la comunicación audiovisual en torno a cómo pensar los materiales didácticos para entornos virtuales? Esta pregunta genérica puede leerse en la estructura del material donde el texto principal introduce todas las clases de discursos multimediales junto con una serie de recursos didácticos que se distinguen icónica y visualmente para interpelar al lector. Cuando se quiere dar una definición o aclarar un concepto importante se usará un “leer atento”, en los casos en que se quiere problematizar o dar una visión diferente de lo que se viene explicando se utilizará un “para reflexionar” o cuando se añade información suplementaria que tiene relación con el tema se utiliza un “para ampliar”, incorporando también sitios de la web o de otras fuentes bibliográficas. Estos recursos didácticos, que pertenecen al orden del discurso, operan también a modo de aperturas a reflexiones sobre determinada

problemática o a otras fuentes de saber que dialogan con el texto principal del material escrito por el autor.

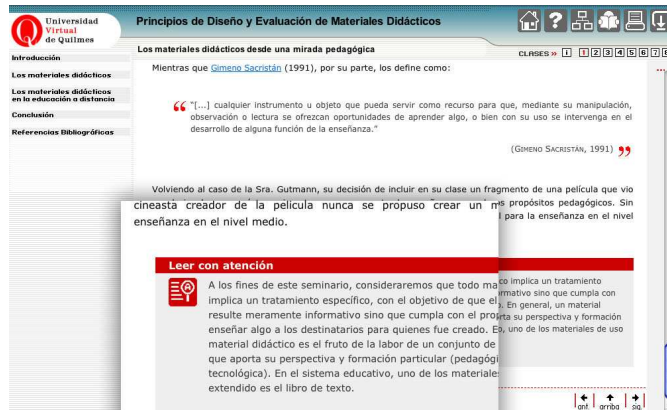


Imagen 3. Recursos didácticos (Leer con atención)

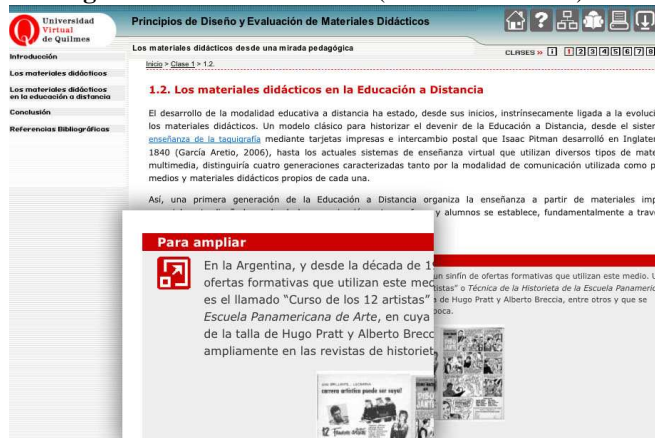


Imagen 4. Recursos didácticos (Para ampliar)

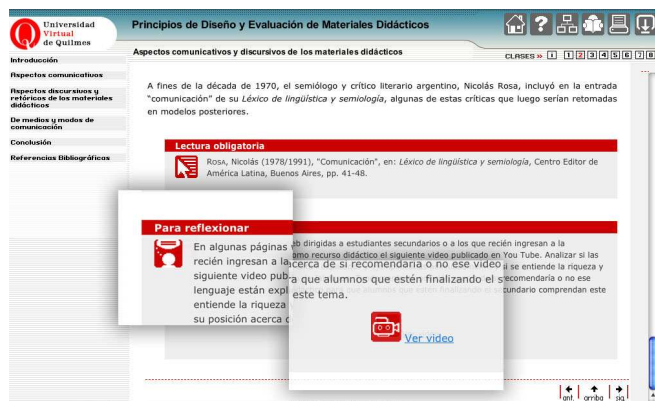


Imagen 5. Recursos didácticos (Para reflexionar y video)

Al mismo tiempo, en distintas oportunidades a lo largo del texto, los autores no sólo enseñan los contenidos en cuestión, sino que al hacerlo

muestran sus sistemas de razonamiento utilizados para interpretar esos mismos contenidos. Como señalan Sánchez y Leal (2001) ese es uno de los retos que superan las buenas explicaciones; sin embargo, lo que en una clase oral resulta un reto, en un texto escrito supone un desafío aún mayor.

Si desde la autoría se ofrece una pluralidad de miradas y se da lugar a una búsqueda que interroga los saberes, entonces se abren posibilidades de recepción que invitan al diálogo y a una respuesta activa. En este análisis distinguimos tres tipos de respuesta por parte de los receptores que son, a la vez, tres tipos de lectura: la más participativa está dada por el lector que se convierte en coautor de una parte del material; la segunda es una participación que se traduce en un comentario, debate, propuesta de recursos y que se expresa en los foros y espacios del campus Moodle y la última es la lectura tradicional, individual y silenciosa, que puede originar o no algún intercambio más de tipo privado.

### 3.2.1. El lector como coautor

En la caracterización tradicional del hipertexto la máxima apertura estaba dada por la posibilidad de que el lector se convirtiera en coautor al reconstruir un recorrido propio en la lectura. Como ya señalábamos en las diversas críticas, el hecho de elegir una trayectoria navegable o de construir un sentido personal en la lectura no convierte al lector en el productor del texto. En el S/Z de Barthes, el lector transforma la lectura en un texto escribible, que básicamente es un nuevo texto que desarma el texto original y lo devuelve comentado y dividido en lexias, con lo que podemos afirmar que el lector se convierte en un productor sólo cuando su lectura se transforma en un nuevo texto que se escribe, se comparte y se da a conocer del mismo modo que el texto original (de hecho S/Z contiene primero la lectura barthesiana y a continuación un apéndice reproduce el *Sarrasine* de Balzac, el texto clásico objeto de la lectura y de la nueva escritura). En este

material se dio el caso de una estudiante que en un debate comentó un ejemplo de uso productivo-constructivista del audiovisual relatando una experiencia que ella había llevado a cabo en sus clases y sobre la cual tenía un artículo escrito. Una de las docentes-autoras del material corroboró que el artículo explicaba e ilustraba de manera muy acertada el mencionado uso del audiovisual y decidió incorporarlo en el mismo. De esta manera, la estudiante-lectora se convirtió en coautora del material didáctico del curso.

Esta posibilidad de colaboración de los receptores en el mismo plano que los autores resulta excepcional por muchos motivos desde epistemológicos hasta prácticos, pero como veremos a continuación sí existe un tipo de participación muy extendida si consideramos la vinculación entre el mismo y el entorno.

### ***3.2.2. El lector como comentador***

En virtud de la particular complementación que existe entre el hipermedia educativo, las estrategias didácticas y el entorno Moodle que incorpora muchas de las herramientas de la web 2.0.; podríamos preguntarnos dónde termina el material didáctico, puesto que en los foros y en otros espacios del campus se plantean actividades que retoman, ponen en práctica o interrogan lo que está dicho o mostrado en el hipermedia educativo. En estos espacios, los estudiantes analizan críticamente lo dicho en el material y la bibliografía, complementan el material, aportando sus propios ejemplos y recursos como videos, casos y materiales propios, que al finalizar el curso podrían llevar a replantear aspectos del material.

Este segundo nivel de participación de los estudiantes receptores en el contexto de Moodle inaugura la posibilidad de compartir la lectura personal colaborativamente con el grupo, se trata de una transformación de la lectura en una instancia activa puesto que se convierte en una nueva producción, en una escritura que se comparte gracias al dinamismo y la inmediatez de los espacios virtuales.

Hay una cierta semejanza entre las prácticas críticas de este tipo de lectura y la que se lleva a cabo en los comentarios de los diarios digitales y en los blogs. La diferencia es que en el entorno del campus, la lectura crítica está ligada al aprendizaje, entonces es probable que haya una apropiación mayor de los contenidos y que en los debates algunos comentarios logren arrojar un nuevo punto de vista sobre lo que se plantea en el material o en la bibliografía. Esta continuidad que estamos tratando de mostrar entre el material y los espacios del campus es muy dinámica, por eso si como decíamos al principio, un material se transforma también por el modo en que es leído, el hipermedia educativo cambia de un curso a otro. Cabe destacarse que este espacio colectivo y colaborativo de lectura es tan importante como el material y las propuestas docentes: el hecho de compartir los diversos puntos de vista por escrito transforma los modos de comunicarse y de pensar, puesto que la construcción del conocimiento deja de ser unidireccional, para ser plural y crítica.

### ***3.2.3. El lector tradicional***

Por último, un tercer nivel de recepción es la lectura individual, analítica y silenciosa que todo lector realiza y que puede llegar a ponerse en juego en comentarios semiprivados mantenidos a través de correo electrónico o por chat con algunos miembros del grupo. Lo interesante es que este tipo de lectura se complementa y retroalimenta con las dos primeras, de manera que se torna más activa también, puesto que en esa lectura personal se tiene en cuenta o se le contesta a los autores del material, al docente o a los compañeros del curso, más allá de que esta respuesta luego se comparta en el campus o no. La modalidad virtual asincrónica permite que estas conexiones cognitivas y mentales se establezcan también en diferido, tal vez en los momentos de cierre o cuando cada estudiante está preparando el trabajo final del seminario y recapitula los materiales y los debates que se han originado a partir de ellos.

### 3.2.4. Lecturas encontradas entre prosumidores

Estos tres tipos de actividad de los lectores que va desde la autoría en el material, la autoría colaborativa en el campus hasta la elaboración personal que puede darse a conocer o no, se intersectan y se vinculan todo el tiempo, por eso no se establece una relación jerárquica entre ellas, sino de constante retroalimentación. Así, el dialogismo y la posibilidad de respuesta atraviesan todos los estadios.

Como estos intercambios se dan en un entorno educativo, caber recordar que la relación entre estudiantes, y autores docentes es asimétrica por definición ya que está definida por un doble pacto: didáctico y de lectura. Son los autores y docentes quienes evalúan las participaciones y trabajos finales de los estudiantes y también quienes consideran las producciones de los estudiantes en los foros. La gran diferencia en este entorno y en esta experiencia es la posibilidad de compartir los comentarios y las lecturas que forman parte del espacio colaborativo y público del aula. En este sentido, la dinámica de los blogs y las redes sociales que rápidamente están definiendo un nuevo horizonte en la cibercultura también penetra en el campus de la EDEV y hace posible que los estudiantes se transformen más rápidamente en productores de nuevas contribuciones. La autoría se horizontaliza y la información circula de manera rizomática. Sería interesante pensar que quizás no es solo el material en sí mismo el que provoca que el consumidor se convierta en productor, sino la dinámica que el docente y los estudiantes imprimen a las clases, de la mano de las herramientas que facilita el entorno Moodle y la web 2.0. En palabras de Jaime Rodríguez Ruiz (2008: 29): “La web 2.0 ofrece nuevas funcionalidades que permiten hablar de Internet no sólo como gran fuente de recursos, lo que le da un potencial educativo muy grande. Así, por ejemplo, teniendo en cuenta que una de las características propias de la web es la facilidad de compartir información, esta característica se ha reforzado

con la aparición de herramientas de gestión de contenidos como *blogs* y *wikis*, cuyo uso creativo incrementa la eficacia de la actividad de enseñanza-aprendizaje, pues aportan sencillez de uso y muchas posibilidades de comunicación.”

Es decir, las estrategias del docente y las prácticas comunicativas de los estudiantes se hallan ineludiblemente impregnadas por lo que cada uno experimenta a través de Facebook y los diferentes blogs y esta dinámica participativa también se traslada al aula virtual. Quizás el carácter abierto de un material, en el sentido en que problematiza en vez de plantear temas resueltos y cerrados, invita también a que el estudiante sea más activo. Se convierten, entonces, tanto estudiantes como docentes, en *prosumidores* – término acuñado por Alvin Toffler-, alentados por estas características del material didáctico y de las herramientas del entorno en que dicho material está inserto. Según José Luis Gómez-Martínez, “Lo que antes se consideraban funciones distintas (autor/lector, productor/consumidor), se encuentran ahora fundidas, son parte de un mismo proceso. De igual modo que el autor-productor necesita compartir el espacio con el lector-consumidor, se ve ahora también obligado a iniciar su comunicación consciente de que lo hace con un lector-autor” (Gómez-Martínez, 2008: 4).

En este sentido, podríamos pensar que el material didáctico no concluye con los últimos caracteres tipeados por sus autores, sino que se sigue escribiendo y transformando en el devenir del curso, a partir de las respuestas e intervenciones que suscita. En este sentido, resulta pertinente plantear la analogía con el concepto de currículum enseñado o en proceso, y la idea de que el mismo se construye y se sistematiza, no ya en el momento de escribir el documento curricular (un programa de estudio, por ejemplo), o un manual que aborde los contenidos previstos, sino al momento en que ese proyecto se expresa y completa (Stenhouse, 1991).



#### 4. Nuevos puntos de partida para el hipermedia educativo

Este dispositivo de análisis permite, más que arribar a conclusiones, plantear nuevos puntos de partida para seguir generando y reutilizando materiales didácticos hipermediales.

4.1. En el momento de diseñar el material como la instancia de generación de contenidos previa al curso, hay que pensar a la vez en los otros dos elementos que lo resignifican: las estrategias didácticas y el entorno en el que tiene lugar.

4.2. La noción de “material” como entidad autónoma está “estallada”: antes que un texto u objeto cerrado, constituye un punto de partida desde donde empezar a leer y construir los distintos abordajes que componen la asignatura en cuestión. En el modelo didáctico de la Carrera de Especialización, el material es uno de los elementos tan importante como las estrategias didácticas del docente a cargo del curso; de hecho depende qué docente dialogue con ese material, el resultado es distinto. Un rasgo importante para destacar es que deliberadamente el material carece de actividades, por lo tanto las propuestas didácticas para desarrollar en el campus pueden ser muy diferentes de un docente a otro.

4.3. Los contornos de lo que se entiende por hipertexto e hipermedia se diluyen, puesto que el modo en se construye el material, el diseño de contenidos por parte de sus autores y la selección de recursos, se convierten en factores tan importantes como el uso y la apropiación que de ese material realiza cada docente y el grupo de estudiantes que componen cada curso.

4.4. Si consideramos como un producto valioso, no sólo el material sino las estrategias docentes puestas en práctica, las elaboraciones e intercambios a los que dio origen ese material; se vislumbra también un nuevo horizonte en cuanto a las diversas formas de

reutilizar este tipo de material que se ha ido transformado a lo largo del curso. Se podrían pensar formas de acceso de un aula concluida para estudiantes de una nueva cohorte, que pudieran, en instancias determinadas, analizar las respuestas previas para reflexionar de manera metacognitiva. De este modo, se haría un tipo de reutilización que -a diferencia de cómo se incluyen los OA (objetos de aprendizaje)- no borra el dialogismo (esto es, las posiciones de los sujetos enunciadore con el planteo de sus ejemplos y controversias).

#### Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail (1982), “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
- Barthes, Roland (1986) S/Z. Siglo XXI Editores. México.
- Bijker, Wiebe (1997), *Of Bicycles, Bakelites and Bulbs. Toward a Theory of Sociotechnical Change*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Burbules, Nicholas y Callister, Thomas (2006) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, Granica.
- Fish, Stanley (1987), “¿Hay un texto en esta clase?”, en: Palti, Elías José, *Giro lingüístico e historia intelectual*, Bernal, UNQ, 1998.
- Gómez-Martínez, José Luis (2008), “Un nuevo paradigma: el prosumidor en el contexto de una cultura digital”, en: *Revista de Filosofía “Sophia”*, Quito-Ecuador. N° 3. Disponible en: <http://www.revistasophia.com/imagenes/articulosimportantes/tercerasophia/Elprosumidor.pdf>

- Piscitelli; Alejandro (2004), "Escritura no secuencial. Ejemplos. Teoría" [en línea]. Bs. As. 2004. Disponible en: <<http://www.ilhn.com/datos/teoricos/archives/001809.php>>
- Rodríguez Ruiz, Jaime (2008), "Más allá del hipertexto: la cibercultura y los nuevos retos educativos", *Revista Apertura* n° 9, Universidad de Guadalajara, diciembre de 2008.
- Sánchez, Emilio y Francisco Leal (2001), "La explicación verbal: problemas y recursos" en: García - Valcarcel Muñoz
- Repiso, Ana (coord.) *Didáctica universitaria*, Madrid, La Muralla.
- Stenhouse, Lawrence (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Vanderdorpe, Christian (2003) *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*, Buenos Aires, FCE.
- Wenger, Etienne (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós Ediciones.