

# Producción de materiales educativos: Del texto al hipertexto

**Dalmira Pensa**

Coordinadora del Área de extensión, Departamento de Educación a Distancia,  
Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

[El trabajo en grupo demanda la constitución de un equipo](#)

[De la escritura a la producción](#)

[El contexto de utilización](#)

[Bibliografía](#)

La presente reflexión se realiza en torno a las diferencias que impone la producción telemática con relación al material escrito, atendiendo al tipo de representaciones que resulta posible construir, negociar, transferir, recurriendo a ella. Al finalizar se presenta una opinión en relación a las derivaciones que pueden pensarse para la innovación de la práctica educativa, apelando a la tecnología y muy especialmente atendiendo a los fines perseguidos .

Reconociendo que es en realidad el proyecto de enseñanza en el que tiene cabida el producto educativo el que le otorga su sentido, definiendo sus márgenes y posibilidades, se analiza una producción concreta: el desarrollo de un proyecto de «Aula Virtual para la enseñanza de técnicas estadísticas aplicadas a la investigación de mercado» comparándola con la producción de módulos impresos.

La propuesta considera aspectos: de carácter *organizativo* como, constitución del equipo de trabajo, distribución de tareas, la coordinación / complementariedad; otros referidos a su *desarrollo*, tal el caso de la producción de los temas a enseñar atendiendo a la fuerza que adquiere el «medio» con el cual interactúa el contenido; y finalmente la *estructuración / desestructuración* de la presentación, considerando que «la puesta» del contenido también adquiere su propia singularidad en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

**El trabajo en grupo demanda la constitución de un equipo**

La presencia de nuevas prácticas asociadas a los permanentes y nuevos saberes docentes demanda el dominio de ciertas tecnologías —tanto en sus aspectos aplicativos como expresivos—

y unido a ello, la interacción con expertos de otros campos del conocimiento.

Esta situación, si bien resulta reconocida ampliamente tanto en la literatura (*Tiffin y Rajasingham, 1997; Casarini, 1998*) como en las personas, es difícil de concretar en determinadas situaciones de trabajo donde algunos saberes adquieren fuerza especial, a partir del sentido que tienen en las prácticas.

En la producción de materiales impresos para la enseñanza a distancia pueden reconocerse como figuras principales al experto en contenido, al pedagogo y al diseñador gráfico, los cuales si bien actúan en términos de acuerdos e incluso preacuerdos, tienen cierta independencia y en particular intervienen en momentos diferentes.

Aunque suelen resultar frecuentes las discusiones —y en algunos casos disputas— entre contenidistas y pedagogos, casi no se discute el liderazgo del experto en contenido. También puede observarse que si bien se trata de un trabajo compartido, hay momentos —de la escritura, de las observaciones o adecuación pedagógica, de las correcciones, de las actividades, del diseño— que suelen desarrollarse habitualmente de manera independiente. Aquí, la presencia de un cronograma bien ajustado y el compromiso de los actores es lo fundamental para llegar al fin de la tarea.

Cuando se trata de elaborar un material donde la tecnología de la información y de la comunicación tienen fuerte presencia, hay que contar con los imprevistos, con las indagaciones compartidas, con los acuerdos reconsiderados; por lo tanto la coordinación es una instancia adicional y central. En estos casos es imprescindible trabajar en la constitución de un equipo dispuesto a realizar un recorrido de búsqueda, experimentación, y producción conjunta.

En su integración aparecen como figuras destacadas el informático —programación y análisis— y el diseñador, sumados al pedagogo y contenidista. Aquí la predictibilidad de los resultados es bastante menor y es necesario armar un verdadero camino crítico para garantizar una finalización a tiempo. Por la fuerza que adquiere el medio donde se transmite el mensaje, es necesario un amplio dominio de los aspectos expresivos.

### **De la escritura a la producción**

La preparación de materiales para la enseñanza constituye el eje central de cualquier estrategia pedagógica, sin embargo «pensar lo educativo desde la distancia supone, entre muchas cuestiones, asumir la mediatización de las relaciones docente-alumno» (*Perona et al., 2000*).

Por ello interesa reconocer la especificidad de cada *media* al incorporarlo al material educativo, pues se trata de instrumentos que cobran sentido en relación con los propósitos del proyecto pedagógico.

En el proceso comparativo que estamos desarrollando, puede observarse que al trabajar con textos resulta sencillo distribuir tareas y luego *acoplar* los resultados de los diversos participantes efectuando algunos nexos para otorgarle unidad. En el trabajo con multimedia las interacciones son permanentes y no hay un tipo de experticia que pueda liderar de manera permanente el accionar de los demás.

Puesto que es la interactividad la que prevalece en el trabajo con hipertexto, algunas experticias van cobrando importancia a medida que avanza el producto, por tanto son las anticipaciones, los resultados de los caminos críticos los que potencian el proceso de producción.

El trabajo de Aula Virtual, que da origen a esta reflexión, exigió el diseño y la producción de un *soft* que enseñara la utilización de técnicas estadísticas para el estudio de mercados; el cual una vez incorporado a un sitio *web*, permite a los alumnos potenciar su uso al acceder a fuentes de información bibliográfica, a datos estadísticos y a otra información requerida para resolver los casos de aplicación planteados, así como al intercambio con otros alumnos y con profesores (Véase la [figura 1](#)).

«El inicio de un proceso de innovación educativa supone la puesta en juego de un conjunto de ideas, conceptos y teorías, preconceptos, prejuicios y valoraciones, que confluyen en las concreciones que se logran. La innovación implica en cierto sentido novedad, pero nunca se realiza bajo un vacío de referencias ni en un marco de desconocimiento de prácticas previas» (*Perona et al.*, 2000). En este orden, la experiencia analizada se inicia a partir de la propuesta del tema de enseñanza y de un enfoque, a cargo del experto en contenido. El equipo, influenciado por el informático, desarrolla una idea de producción, a partir de la cual los diversos integrantes estudian las distintas facetas del tema y sus posibilidades de presentación.

Con estos elementos se realiza un prototipo, el que se pone a prueba con un grupo de alumnos de idéntico perfil al de los destinatarios del *software*. De aquí se determinan una serie de ajustes que resultan necesarios imprimir, tanto en lo referido *al formato*, como a los contenidos.

Observando el desarrollo de estas prácticas queda expuesta claramente la necesidad de interacciones entre expertos de diferentes campos, tal como se señaló en el título anterior. Sin

embargo no es un trabajo sencillo de concretar, pues los diversos saberes de los protagonistas adquieren una fuerza particular al intervenir de manera directa en las prácticas puestas en juego para la producción. Así pueden darse situaciones en las cuales el experto en contenido se siente en *disputa* con el experto en informática o en comunicación o donde la *incomunicación*, por ausencia de códigos compartidos, dificulta la realización o, incluso, el *desconocimiento* de la importancia que adquiere el medio hasta que la evidencia de la pobre producción, demanda la participación de diseñadores o analistas informáticos y a menudo en un momento ya tardío.

A menudo la fuerza del medio que transporta el mensaje, asociada a «una nueva manera de mirar el mundo, de percibir la realidad» y al hecho que «las extensiones tecnológicas de la conciencia humana se adelantan a nuestra capacidad para comprender sus consecuencias» (Mc Luhan y Power, 1989), operan como disruptores del potencial de los miembros del equipo, esto en particular en los momentos iniciales del trabajo compartido.

En el ejemplo que hemos tomado, puede observarse una modalidad expresiva un tanto diferenciada entre lo que corresponde a la primera parte donde se presenta el desarrollo teórico y la segunda que comprende el caso de aplicación. En esta última hay un mayor aprovechamiento de los recursos tecnológicos y expresivos.

Una mirada corriente podría atribuirlo a la diferencia de abordaje, pero desde el equipo de producción, se explica en el hecho que al concretarse este momento del *software*, el equipo estaba totalmente consustanciado con la modalidad de trabajo y se había realizado el aprendizaje de las principales posibilidades de la tecnología puesta en juego.

### **El contexto de utilización**

Considerando que el impacto y desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación penetran profundamente no sólo en el diseño sino en la acción educativa, resulta imprescindible percibir y anticipar ese impacto en el aprendizaje que tendrán los alumnos al momento de trabajar en la construcción del aula virtual.

Por tanto, si se entiende al *software* educativo como recurso comunicativo y un instrumento eficaz de apoyo a la educación, es necesario aprovechar las posibilidades que brinda de autonomía para los alumnos, su autoaprendizaje, autorregulación y autoevaluación, a partir del entrenamiento de *los media* que ya poseen los jóvenes. En el caso de aula virtual además es necesario recuperar la capacidad de interactividad otorgado por la telemática, reconociendo que el «grado de interacción no está dado por las

posibilidades de un sistema sino en función de la actividad que motiva la alumno y la naturaleza del vínculo entre la computadora y el alumno» (Perona et al., 2000).

Sin embargo la utilización que hace el destinatario dista mucho de ser uniforme y considerando «que educar es construir un conjunto de representaciones compartidas, es crear un sistema simbólico donde la interacción, desde roles asimétricos, permita la construcción guiada de conocimiento; el desafío es tratar de reconocer las posibilidades que ofrecen los nuevos desarrollos tecnológicos para integrarlos a proyectos educativos que diversifiquen y enriquezcan las estrategias didácticas, favoreciendo articulaciones que tiendan a promover en sus destinatarios la construcción de conocimientos relevantes». (Pensa et al., 1999).

Finalmente conviene considerar que el impacto no es sólo tecnológico o vinculado al campo de la información, está penetrado esencialmente por los cambios surgidos en el campo socio político global y el campo de la cultura. Por ello, así como abre otras posibilidades también inaugura nuevas preocupaciones. ¿Cómo evitar la banalización?, ¿qué hacer para no caer en la simplificación o la superficialidad?, ¿cómo *competir* con las demandas de simple excitación o de meros *efectos* para llamar la atención?, que dominan en una cultura donde la homogeneización del pensamiento pareciera ser la regla.

## **Bibliografía**

Bettetini y Colombo (1995): *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Ed Paidós, Buenos Aires.

Casarini, Martha (1999): «Aprender en la distancia. El uso de las tecnologías de la comunicación». *Acercas de la distancia*. Rueda. Ed. Eudecor SRL Córdoba. Argentina.

La Ferla y Groisman (1993): *El medio es el diseño*. Oficina de Publicaciones del C.B.C. Universidad de Buenos Aires.

Mc Luhan y Power (1989): *La aldea global*. Ed. Gedisa Barcelona.

Pensa, D. y Sabulsky, G. (1999): «Educación por internet. Posibilidades y límites en el contexto latinoamericano». Congreso Edutec 1999: *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla.

Perona et al., (2000): *El aprendizaje en el marco de un proyecto de aula virtual para la enseñanza de técnicas estadísticas para la investigación de mercados*. Informe final de investigación SECYT Proyecto 05/E090. Córdoba.

Tiffin y Rajasigngham (1995): *En busca de la clase virtual*. Paidós. Buenos Aires.

