Del libro de texto a los textos sin libros

POR **ÁNGEL SAN MARTÍN ALONSO Y JOSÉ PEIRATS CHACÓN**

El manual escolar es la versión institucionalizada que el libro adopta en las aulas. Su digitalización redefine el formato, las modalidades de lectura y la organización del contexto pedagógico en el que se lee. Estos cambios obligan a revisar el concepto y las prácticas de alfabetización.

«Yo conozco distritos en que los jóvenes se prosternan ante los libros y besan con barbarie las páginas, pero no saben descifrar una sola letra».
Jorge Luis Borges

La lectura, el libro y, en menor medida la escritura, se mueven hoy en aguas muy agitadas. Contribuyen a ello tanto las variadas prácticas sociales de uso como, especialmente, el desasosiego que produce lo incierto de su futuro, incertidumbre de la que participan todos los agentes implicados en el universo del libro: la industria, la distribución, las sociedades gestoras de derechos, instancias educativas y culturales e incluso quienes se ocupan de la animación a la lectura.

Los cambios son tan profundos que algunos ya han avanzado el final de los libros o la edición sin editores y otros, como Barthes, incluso aventuraron la muerte del autor. En este terreno de búsqueda, y parafraseando a Gramsci, cabría decir que estamos en ese momento en el que lo antiguo no ha desaparecido del todo y lo nuevo no ha terminado de nacer, indefinición que propicia la aparición de innovaciones y respuestas no siempre razonables.

Varias razones se pueden esgrimir para explicar semejante situación. Una sería el enorme atractivo y novedad de las alternativas planteadas por revolución digital, las cuales, además, ponen en cuestión la cultura generada alrededor del libro impreso. Más concretamente, en este trabajo queremos centrarnos en cómo este fenómeno está influyendo en el libro de texto, materialización del libro en la institución escolar. De hecho, durante siglos el libro de texto viene cumpliendo una función estructural en la transmisión del conocimiento en las aulas escolares,

Fundación Telefónica
Telefónica

pero ahora este papel está siendo cuestionado desde diferentes ángulos.

Centramos aquí nuestra atención sobre las distintas modalidades de la lectura, como vía de acceso a los conocimientos impartidos en la escuela. Partimos de la consideración del libro como un artefacto cultural socialmente construido, con poder instituyente en los centros escolares. A partir del trabajo de campo de un proyecto de investigación sobre la transición del libro de texto tradicional al digital, analizamos las diferentes formas escolares adoptadas por la lectura y por el uso de los libros.

El libro en el centro del huracán

En el entramado cultural de nuestras sociedades, al menos de las más desarrolladas económicamente, el libro es una de sus piezas constituyentes, razón por la que ahora, cuando la tecnología digital pone en cuestión el formato mismo de libro, saltan las alarmas entre muchos de los agentes implicados.

No hay congreso, seminario, reunión de editores o feria del libro en los que no aflore de alguna manera el desconcierto ante lo que está sucediendo. A modo de ejemplo, y con referencia a nuestro entorno más próximo, recogemos algunas de las manifestaciones de las que se hacen eco los medios de comunicación.

A partir de los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), un periódico de tirada nacional titulaba: ‘El 35 de los españoles no lee nunca o casi nunca’, mientras que en el subtítulo se apuntaba a otra vertiente del problema: ‘El 79,7 de los lectores apuesta por el papel…’ (*El País*, 8/1/2015).

Según la misma fuente sociológica, cuando se iniciaban los preparativos para conmemorar el cuarto centenario de la muerte de Cervantes, en un periódico se señalaba que el 40,9 por ciento de los españoles no ha leído *El Quijote* (*ABC*, 7/7/2015).

El cierre de la librería Cervantes de Salamanca mereció la consideración de noticia en los informativos de varias cadenas de televisión, incluida TVE, hecho que se destaca porque se trata de una librería histórica, no porque esto sea algo excepcional. Según fuentes del sector y del INE, entre 2008 y 2014 se cerraron en España casi la mitad de los puntos de venta de libros, pasando de unas 7.000 a algo más de 3.600 librerías. Pero esto no sucede únicamente por la pérdida de lectores, sino también por la estrategia empresarial de edición y distribución que se propone pautar el hábito de la lectoescritura; una estrategia inspirada en la ambición de estabilizar los beneficios anuales en el 15 por ciento y no ya el 3 ó 4 por ciento, que era lo habitual en los años pasados (Schiffrin, 2000). El otro factor es la concentración: los seis principales mercados representan casi las dos terceras partes del valor mundial del mercado de la edición (Wischenbart, 2014). Es obvio que en este contexto la pequeña empresa apenas podrá sobrevivir o lo hará sin poder competir.

Presiones en torno al libro de texto

Fundación Telefónica
Telefónica

El libro se objetiva en múltiples formatos y uno de los más controvertidos es el conocido como manual escolar o libro de texto. Se trata, en definitiva, de un libro institucionalizado, como lo serían también, para otro ámbito, el misal, una partitura, un diccionario o un libro de recetas de cocina. Ahora bien, desde hace ya varias décadas no hay iniciativa pedagógica con una mínima inclinación renovadora que no cuestione de plano el uso intensivo de los libros de texto en las aulas.

Una de las razones por las que el libro de texto se sitúa en el centro de la polémica es precisamente su carácter regulador del proceso de desarrollo del currículo. En este sentido, la posición de Apple es una de las más incisivas, al sostener que el libro de texto establece, en buena medida, las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en la mayoría de los sistemas escolares. En muchas ocasiones, es «quien legitima qué es lo que debe transmitirse» (Apple, 1989, p. 89). En la medida que es un producto de consumo 'obligatorio', su repercusión en la economía familiar alimenta la controversia en torno al precio fijo o libre, o si han de ser gratuitos (Molina, 2009).

En nuestro entorno, y a modo de ejemplo, cabe señalar el malestar que estos últimos años está generando entre los distintos actores la implantación de la 'Ley Wert' por sus repercusiones, entre otros aspectos, en los libros de texto: para los editores, porque se aproximaba el comienzo de curso y no conocían las disposiciones administrativas sobre los contenidos curriculares; para los usuarios y consumidores, porque no les servían ya los libros de cursos anteriores, además de mantener, pese a la crisis, el incremento de sus precios cada inicio de curso en torno a un 3 por ciento (tendencia que curso a curso vienen denunciando tanto las asociaciones de padres y madres de alumnos como las de consumidores).

Dado su condición, como ya hemos señalado, de determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ejerce sobre ellos una especial vigilancia. Recordemos, a título indicativo, que el pasado septiembre de 2015 circularon por los medios de comunicación denuncias como la siguiente: 'Un libro de texto equipara el gobierno de Esperanza Aguirre con la Guerra de la Independencia y la Guerra Civil' (*El Mundo*, 21/9/2015).

El libro como fetiche cultural

El libro, aunque aparentemente simple, es la resultante de una tecnología desarrollada durante siglos, razón por la que algún historiador lo ha llamado máquina para leer. Pero es una máquina que solo funciona cuando alguien lo lee, cuando los lectores tratan de interpretar la información semántica de los signos impresos en sus páginas.

El libro, como destaca Gubern (2010), se ha fetichizado en nuestras sociedades porque es un artefacto fundamentalmente sensual: es un objeto táctil, visual y oloroso a la vez. En otras palabras, «Es una práctica cultural y social cuya construcción de sentido está en estrecha vinculación con los lectores y las condiciones sociales que lo hacen posible en su tiempo histórico» (Martínez, 2005, p. 12).

Ahora bien, con frecuencia se habla dentro y fuera de los ámbitos escolares de los libros digitales, los e-book e incluso de los contenidos digitales (Peirats, Gallardo, San Martín y

Fundación Telefónica
Telefónica

Cortés, 2015). De modo que el adjetivo 'digital' adquiere un carácter vertebrador de los discursos actuales, tanto escolares como del entorno cultural, razón por la que resulta especialmente significativa la disquisición que hace Bustamante (2011), al calificar toda esta tendencia de tecnologista, por cuanto confunde el contenido con el continente. En su criterio, lo digital alude a la tecnología de almacenamiento y transmisión, lo cual es algo muy distinto a los elementos simbólicos que transmiten unos u otros contenidos.

Dialéctica entre lo analógico y lo digital. La mutación digital del libro supone un salto tecnológico de primera magnitud. En efecto, la tecnología actual permite llevar al código binario las letras y los números y operar con todos ellos. El cambio es mucho más radical que lo que pueda sugerir la sustitución de un soporte por otro; nada menos que se propone un modelo diferente de comportamiento en relación con el libro tradicional, al igual que está sucediendo con otras facetas de nuestra vida.

Para Chartier, la textualidad electrónica cuestiona la idea misma de libro, entre otros motivos porque propone una lógica ya no «lineal y deductiva, sino abierta, expansiva y relacional» (Chartier, 2001, p. 76). Hace ya algunos años, el presidente de la Reserva Federal de Estados Unidos, Alan Greenspan, vaticinó que el crecimiento del PIB dependería cada vez menos de comprar cosas y más de la adquisición de servicios relacionados con el bienestar (*El País-Negocios*, 7/2/2016). El libro, tal como venimos diciendo, en última instancia es también una cosa, un objeto. ¿Tras su digitalización dejará de serlo?

La misma dialéctica entre lo analógico y lo digital envuelve al libro de texto, tan utilizado en los sistemas escolares. Sin embargo, la disyuntiva de si los libros de texto han de presentarse en papel o en soporte digital amaga otro debate de mayor profundidad en torno a cómo gestionar y regular el acceso a unos contenidos que deben ser legitimados por la institución escolar.

Al igual que sucede en nuestro entorno social, observamos que el objeto libro pierde valor frente a las formas digitales de acceso a los contenidos de los libros, presentado ahora como un servicio sujeto a los precios de mercado. Y este modelo de relación con los contenidos es algo que ha de aprenderse, al igual que ha sucedido con el libro en papel, en las aulas escolares.

El cambio del libro de texto por la gestión de contenidos introduce en las aulas la lógica de la multitarea, contingencia que fomenta la autoexplotación, tal como argumenta el filósofo B-Ch. Han (2012). Según el citado estudioso de nuestra civilización, nos encontramos en el tránsito de la sociedad disciplinaria a la del rendimiento. El habitante de este nuevo orden se ve implicado en múltiples tareas que ha de realizar simultáneamente en aras de mejorar su productividad. La pluralidad de demandas no le permite mantener la atención concentrada sobre algo particular, sino una atención cautiva y dispersa «por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos» (Han, 2012, p. 31). Por otro lado, mantener en estos términos el acceso a los contenidos escolares permite a las llamadas industrias creativas, como señalan Bouquillion et al. (2011), seguir considerándolos como un producto equiparable a cualquier otro de los ofertados en el mercado.

Prácticas de uso de los libros

Fundación Telefónica
Telefónica

Hicimos alusión en el primer párrafo a los bajos índices de lectura que se dan en nuestro contexto, pero hay una duda que nos surge al manejar estos datos: ¿Y si tales índices se derivan de preguntas sobre un objeto que ya no existe o que se identifica de otra manera? Nos referimos a que, dadas las múltiples formas y soportes con los que se practica la lectura, es quizá esta variedad la determinante de que los indicadores clásicos den porcentajes tan bajos. De todos modos, detengámonos en alguno de ellos para observar la tendencia de uso de los libros y de la lectura que hacen unos escolares de secundaria, tal como se refleja en este fragmento de un grupo de discusión.

Profesor: Ahora cuesta mucho hacerles leer, casi tienes que obligarles o amenazar con no salir al patio, lo típico de… va para examen, y cosas parecidas.
Alumna de 4º de ESO: Es que, profe, uno se raya un poco cuando ve un texto largo. ¡Desanima ver tanto texto para leer! Además, seguro que eso mismo, si te vas a YouTube encuentras vídeos tutoriales en los que te enseñan de todo, y sin necesidad de leer…
Alumno 1º de Bachillerato: Yo no creo que ahora leamos menos. Por ejemplo, cuando abro un videojuego tengo que leer, y muchas veces en inglés, las instrucciones para manejarte en la pantalla y las claves de jugabilidad.
Alumna 1º de Bachillerato: ¡Pues entonces yo leo un montón, porque estoy todo el día con el WhatsApp!

En la transcripción se pone de manifiesto, sin lugar a duda, la pluralidad de referentes a la hora de considerar qué es leer y qué no, qué soportes habilitan la lectura y cuáles no; una disquisición que consideramos fundamental para interpretar los datos de las encuestas que promueven las diferentes organizaciones culturales.

A partir del estudio sobre los hábitos culturales en nuestro país (MECD, 2015), se observa que un 62,2 por ciento de los encuestados reconoce haber leído al menos un libro durante el último año (la encuesta se realizó en junio de 2014), porcentaje que supone un incremento del 3,5 por ciento respecto a 2010-2011. De quienes reconocen leer, el 56 por ciento lo hacen por ocio, mientras que el 29 por ciento de la población lee motivado por el trabajo o los estudios. De entre quienes sí leen, como se constata en la serie histórica de estos estudios, las mujeres superan en casi 10 puntos a los hombres como lectoras. Según otro trabajo publicado, esta vez del gremio de editores (FGEE, 2015), el 59 por ciento de la muestra manifiesta leer en soporte papel y el 17,7 por ciento en soporte digital (un 6 por ciento en *e-book*, el 5,7 por ciento en Internet y el 1,8 por ciento en soportes móviles).

Esta circunstancia pone en cuestión las metodologías con las que se trabaja en la escuela, sobre todo las de las primeras etapas escolares, que es cuando se enseña a leer y escribir. En este caso, ¿qué papel juegan los libros de texto en la socialización con la lectura?

Si nos atenemos a los datos del gremio de editores, en 2014 se publicaron en España 78.508 títulos y en el mismo año las ventas ascendieron a 2.195,80 millones de euros, pero solo el 5 por ciento de estas ventas correspondieron a libros digitales. Ahora bien, de la facturación total de la venta de libros en el año señalado, el 34,1 por ciento corresponde a libros de texto de Educación Infantil a Bachillerato y FP (748,64 millones de euros), capítulo que creció un 3,1 por ciento respecto a las ventas de 2013, que, a su vez, es un porcentaje muy parecido al

Fundación Telefónica
Telefónica

crecimiento experimentado en el año 2012.

De los 110 millones de euros facturados en 2014 por la venta de libros digitales, el 22,4 por ciento (24,61 millones de euros) correspondieron a libros de texto de las etapas señaladas (FGEE, 2015). Por tanto, la industria del libro de texto no solo no retrocede sino que, pese a las críticas, en estos últimos años mantiene un ligero ascenso.

Textos y contextos: no todo lo que se lee son libros

Un primer punto de partida es que el texto y el libro convencional no constituyen una unidad indivisible, aunque sea la unidad en la que nos hemos socializado la mayoría de nosotros. Debemos asumir que el texto funciona como significante en distintos soportes: pergaminos, páginas, cuartillas, pantallas o como realidad aumentada. En última instancia, el «texto es un vehículo estructural de sentido a través de la palabra», en este caso registrada en un soporte concreto (Gubern, 2010, p. 56). Pero el texto no encierra un sentido único y universal, sino que fluye a partir de la interacción del lector con el texto, porque este impone condiciones de aproximación y ofrece claves de interpretación al mismo.

De modo que tan importante es el texto como el soporte en el que se ofrece al lector, y ambos se autoimplican en la producción del sentido, hecho que deviene en fundamental desde el punto de vista didáctico, al menos en dos sentidos: cómo se computa el hábito lector y, de modo especial, cómo se enseña a leer y a escribir. No da lo mismo, como tantas veces se dice, acceder a un texto en cualquiera de las pantallas posibles o en la página de un libro, cualquiera que sea su formato, punto en el que es fundamental advertir las diferencias entre la interacción que se mantiene con la interfaz de una pantalla y la que se mantiene con un documento en soporte papel. Entre una y otra forma de acceder al texto hay muchos siglos de diferencia e innovación tecnológica en la escritura que no pueden pasar desapercibidos porque son constitutivos de nuestra cultura.

La lectoescritura, principal objetivo pedagógico de las primeras etapas de escolaridad, es la concreción histórica y geográfica del lenguaje, entendiendo que el lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas (Bruner, 2004). Cuando el lenguaje se objetiva en un texto y este en distintos soportes, desde las tablillas de barro al pergamino y luego en el libro, es cuando puede circular de un lugar a otro, facilitando el acceso a diferentes lectores. Por tanto, el libro es la resultante de innovaciones acumuladas durante siglos, convirtiéndose en el objeto en el que el pensamiento se recoge y se refleja (Illich, 1993). De esta manera aparece un poderosísimo medio de comunicación, capaz de conservar textos para que las generaciones sucesivas puedan reinterpretarlos. Son artefactos tan poderosos que contribuyen a configurar nuestros pensamientos, pero también las relaciones sociales que hacen posible el intercambio. En otras palabras: «[…] la influencia de un modelo de comunicación fundamental, la escritura, sobre la organización social» (Goody, 1990, p. 220).

Si más arriba apuntábamos que cuando las encuestas se interesan por los índices de lectura probablemente están preguntando por un canon que los sujetos no identifican como tal, algo parecido puede estar sucediendo en los centros escolares. En ellos se ensayan múltiples variantes didácticas para enseñar a leer y a escribir e incluso se promueve actividades

Fundación Telefónica
Telefónica

extraescolares, todo ello con el objetivo de alfabetizar a las jóvenes generaciones (Clemente, 2004). Los resultados, sin embargo, no son demasiado alentadores, al menos alguno de ellos, como ya se ha visto. Pero esto no es óbice para reconocer el esfuerzo que desde los centros escolares se hace para fomentar la lectoescritura. ¿Serán estas propuestas la expresión de la institucionalización de la lectura en la escuela que reclama Casati (2015) como oposición al colonialismo digital? En torno a cuatro categorías recogemos la aludida pluralidad de iniciativas.

Instancia que fomenta la lectura. Una primera referencia la encontramos en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que auspicia iniciativas como Animación a la Lectura María Moliner, el Plan de Fomento de la Lectura o las subvenciones para la promoción de la lectura y las letras españolas . Además, tal como hemos podido constatar, todas las Administraciones autonómicas tienen activo algún programa de fomento de la lectura; así lo podemos encontrar en la normativa valenciana (Conselleria de Educación, 2011). Por lo que se refiere a las iniciativas privadas, cabe destacar el esfuerzo de difusión e investigación que se hace en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Fundación Telefónica o la Fundación Bofill, entre otras.

Pluralidad de modalidades de la actividad lectora. Mediante el uso intensivo de los libros de texto, ¿se puede fomentar la actividad de la lectura? Veamos el pequeño fragmento entresacado de una entrevista realizada a la directora de un centro de Primaria que desde hace unos años trabaja con las tabletas.

Pregunta: ¿Qué es lo que considera más innovador de todo lo que hacen en su centro?
Directora: En mi colegio lo primero que le planteé al Claustro fue dejar los libros de texto para empezar a innovar. Eso es demasiado antiguo y no nos sirven para trabajar por proyectos donde los chicos y sus maestros son los protagonistas […]. Puede que haya algún compañero que aún los conserve, pero será la excepción.
Pregunta: ¿Qué fuentes utilizan para apoyar la enseñanza?
Respuesta: Tenemos wifi en todo el centro, incluidas las aulas de Infantil. Así que todo el mundo puede acceder a Internet, ya sabes, ahí está todo y con las tabletas pueden acceder a lo que quieran. Además, los padres nos han asignado una pequeña cantidad de dinero al trimestre para impresión y fotocopias, de esta manera los chicos tienen un cuadernillo en papel para sus tareas cuando es necesario.

Lo que pone de manifiesto este fragmento no es algo que pueda hacerse extensivo a muchos más centros escolares. En la práctica totalidad de los que hemos consultado su web, tienen por un lado la lista de los libros de texto y, por otro, un plan de fomento de la lectura que se presenta bajo las nomenclaturas más diversas. El objetivo de estos planes, en la mayoría de los centros, es animar a leer libros de cuentos y de literatura a los estudiantes con propósitos en ocasiones muy concretos: comprensión lectora, vocalización, fluidez verbal, elaboración de fichas resumen del libro, comentario literario, etc. Cabe mencionar aquí la variedad de concursos que requieren las habilidades lectoescritoras, como *El País de los estudiantes* o las revistas escolares que se hacen en los centros, estimuladas por aquel lejano programa ministerial *Prensa-Escuela*.

Modelización de las prácticas de lectura. Abundan en la web de centros o de las Administraciones repositorios con experiencias de buenas prácticas de lectura, pero se

Fundación Telefónica
Telefónica

catalogan así por los resultados obtenidos en estos indicadores, sin que se profundice en la relación que los estudiantes establecen con los textos. En este sentido, y comparando el texto impreso con el electrónico, Chejfec (2015) señala que este último somete a menos avatares prácticos y se relaciona de manera distinta con nuestras ideas y premisas sobre su condición, además de percibir que el texto no se localiza en ningún lugar físico, se encuentra deslocalizado. Bajo este epígrafe se pueden incluir, entre otras muchas experiencias, las recogidas en el portal ministerial de *Leer.es*, en el Observatorio de la Lectura y el Libro, las iniciativas de alfabetización informacional que promueven los colegios de bibliotecarios y documentalistas, o blogs tan conocidos como los de los profesores Felipe Zayas o Carlos Lomas. Destacamos también proyectos como Leer en familia, promovido por la red de bibliotecas escolares de Extremadura o el proyecto LECXIT (Lectura para el éxito educativo), auspiciado por la Fundación Bofill en Cataluña y con diversos reconocimientos como experiencia de éxito. Se aprovechan celebraciones como el Mes Internacional de la Biblioteca Escolar y similares para reconocer y destacar algunas de las muchas iniciativas puestas en marcha en los centros escolares en favor de la lectura.

Actores en la animación a la lectura. Es muy amplio el perfil de quienes se responsabilizan de diseñar y coordinar las actividades. En unos casos es el profesorado más voluntarioso, el tutor del grupo o el responsable de la biblioteca escolar. Si el plan es auspiciado por el AMPA, entonces será algún miembro de la asociación quien se encargue de orientar la actividad. En contadas ocasiones este tipo de lectura se asocia con el blog, herramienta que manejan ya la mayoría de los centros y al que, por lo general, se limitan a incorporar la ficha bibliográfica del libro y algún breve comentario.

Muy pocos centros señalan la lectura *on line* y, cuando lo hacen, por lo general es para aludir al soporte (tableta, portátil o incluso móvil). Finalmente, el formato y propuesta de la actividad es tan variado que abarca desde el taller al club de lectura, cuentacuentos, tertulia literaria o grupo de lectura que, sin imposiciones y con periodicidad flexible, se proponen abordar un texto.

Consideraciones finales

De lo expuesto hasta aquí se desprenden, a nuestro entender, algunos aspectos que nos gustaría resaltar por cuanto tienen interesantes implicaciones para quienes trabajamos en el ámbito de la enseñanza. De las cuales destacamos algunas:

La revolución digital plantea hoy iniciativas muy atractivas para acceder a los diferentes contenidos culturales y muchas de ellas se experimentan en las aulas escolares. Aunque la institución escolar permanezca anclada estructuralmente al libro de texto, en su seno aumentan progresivamente las actividades desarrolladas en soportes digitales. En consecuencia, una de las cuestiones nucleares de los estudios y debates públicos será dilucidar el papel que el libro impreso ha de jugar en la transmisión de los conocimientos y patrones culturales.

Pese a las críticas insistentes, el libro de texto ha ocupado un lugar significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otras razones porque cumple una importante función en la socialización de niños y niñas con el objeto libro y con los patrones de acceso al conocimiento. Pero si estos manuales han sido fundamentales para enseñar al alumnado a leer y escribir, no

Fundación Telefónica
Telefónica

lo han sido menos para el mantenimiento de la industria tradicional del libro.

Al igual que en su entorno sociocultural, en la institución escolar se observan los cambios en cuanto a la práctica de la lectura, la relación con el libro, con los contenidos y, sobre todo, con el texto, circunstancia que invita a desinstitucionalizar el libro de texto para dar entrada a todos los soportes posibles de lectura y de escritura. En este caso, no obstante, habrá que resolver cómo tratar los contenidos curriculares con los nuevos sistemas de gestión de contenidos para que estos no reproduzcan parecidos patrones a los del libro de texto.

Si vamos hacia una circulación de textos pero sin libros, al menos no tan abundantes como ahora, lo que la escuela deberá seguir haciendo es alfabetizar para aprender a interpretar y producir todo tipo de textos. Le incumbe igualmente enseñar el conocimiento y la cultura que rodea a los usos hegemónicos del potencial tecnológico de la digitalización. Para consolidar el trabajo que se está haciendo, se ha de reforzar el valor estratégico de los planes de animación a la lectura en los centros, no tanto orientados a exhibir resultados espectaculares como a favorecer la flexibilidad de las iniciativas emprendidas con el propósito de alfabetizar en el texto y en el hipertexto.

Nota

[1] Para recoger muchas de las actividades relacionadas con la lectura y la escritura, el Ministerio dispone de la web *leer.es*.

Bibliografía

Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós; MEC.

Bouquillion, Ph., Miège, B. y Moeglin, P. (2011). La situación de la industria creativa. Un debate significativo en Francia. En E. Bustamante (Ed.), *Industrias creativas. Amenazas sobre la cultural digital*, pp. 97-116. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.

Bustamante, E. (2011). Cultura digital: la ‘nueva cultura clásica’. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación* [en línea], 88, 59-64. Disponible en: *http://ir.uv.es/iQ9l8cc* [Consulta: 2016, 10 de febrero].

Casati, R. (2015). *Elogio del papel. Contra el colonialismo digital*. Barcelona: Ariel.

Chartier, R. (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector? *Revista de Occidente*, 239, 72-86.

Fundación Telefónica
Telefónica

Chejfec, S. (2015). *Últimas noticias de la escritura*. Zaragoza: Jekyll & Jill.

Clemente Linuesa, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.

Conselleria de Educación (2011). *Orden 44/2011, de 7 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los planes para el fomento de la lectura en los centros docentes de la Comunitat Valenciana* (DOGV, 6544, 16/06/2011).

FGEE (2015). *Análisis del mercado editorial en España* [en línea]. Disponible en: *http://www.federacioneditores.org/* [Consulta: 2016, 25 de febrero].

Goody, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza.

Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.

Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Illich, I. (1993). *En el viñedo del texto*. México: FCE.

Martínez, J. A. (2005). *Presentación. Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 58, 10-14.

Molina Cañabate, J. P. (2009). Los editores de libros de texto. Agentes del proceso de la opinión pública (1996-2008). *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación* [en línea], 79, 168-173. Disponible en: https://goo.gl/nvCSuC [Consulta: 2015, 4 de diciembre].

MECD (2015). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015* [en línea]. Disponible en: *http://links.uv.es/1OVSK1h* [Consulta: 2016, 5 de febrero].

Peirats, J., Gallardo, I. M., San Martín, A. y Cortés, S. (2015). *Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial*. *Educatio Siglo XXI* [en línea], 33(3), 39-62. Disponible en: *http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/240801/184461* [Consulta: 2016, 15 de enero].

Schiffrin, A. (2000). *La edición sin editores*. Barcelona: Destino.

Wischenbart, R. (2014). *Tendencias globales en el sector editorial 2014*. Frankfurt: Business Club.

Fundación Telefónica
Telefónica