

UNIVERSIDAD DISTRITAL

Francisco José de Caldas

MAESTROS Y ESTUDIANTES ESCRITORES DE HIPERHISTORIAS

Una experiencia pedagógica en lengua materna y en lengua extranjera



Maestros y estudiantes escritores de hiperhistorias

Una experiencia pedagógica en lengua materna y en lengua extranjera

Amparo Clavijo Olarte

Antonio Quintana Ramírez

Primera edición , 2004

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

© **Amparo Clavijo Olarte**

aclavijo@andinet.com

Antonio Quintana Ramírez

aquintana21@hotmail.com

ISBN 958-8175-xx

Preparación Editorial

Sección de Publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, 2004

Diseño e Ilustración

Sergio Alonso Toro Peláez

sergioatoro@yahoo.com

Impresión

Domardhi Ltda.

Fondo de Publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Diagonal 57 No. 27-21 □ 2884584 Fax: 2102865

publicaciones@udistrital.edu.co

Miembro de la Asociación de Editoriales

Universitarias de Colombia

Todos lo derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida

sin el permiso previo escrito del Fondo

de Publicaciones Universidad Distrital

Francisco José de Caldas

Hecho en Colombia

Maestros y estudiantes escritores de hiperhistorias

Una experiencia pedagógica en lengua materna y en lengua extranjera

Prólogo de Rocío Rueda Ortiz 11

Introducción 17

Parte I

Del texto al hipertexto: al encuentro de nuevos caminos

Capítulo 1. Consideraciones teóricas 23

- Avances tecnológicos y escritura 23
- Las TICs, la lectoescritura y la educación 26
- El hipertexto 30
- Linealidad y multilinealidad: el camino del laberinto 34
- Motivación y escritura 38
- Aspectos sociales de la escritura 41
- Hipertexto lectura y escritura 43

Capítulo 2. Descripción de la propuesta metodológica 47

- Hiperhistorias como estrategia para promover la escritura 47
- Intervención con docentes estudiantes de la maestría 52
- Intervención con niños de segundo grado 54
- Intervención con adolescentes 57
- Intervención con estudiantes universitarios 59

Capítulo 3. Diseño y hallazgos del estudio 63

- Población 63
- Instrumentos 63
- Procedimientos 63
- Tiempo 64
- Sobre el análisis de los datos 64
- Hallazgos 65
 - Ruptura de la linealidad 66
 - Estrategias de escritura para el desarrollo de la autonomía 68
 - Trabajo colaborativo en grupos 68
 - Uso de mapas como soporte para la escritura 70
 - Codeswitching 71
- Conclusiones 76

Capítulo 4. Reflexiones en torno a la formación de docentes 79

- Implicaciones pedagógicas en la formación de docentes 79
- La tecnología en el espacio escolar 81

Capítulo 5. Las lecturas de las hiperhistorias escritas por maestros y estudiantes 83

- Indicaciones para la lectura 83
- El proceso de evaluación y selección de las hiperhistorias publicadas 83

Parte 2

Escritos hipertextuales: Las otras rutas del juego

Hiperhistorias escritas por maestros y estudiantes

- The little girl and the tunnel
- Berney's birthday
- The butterfly and the owl
- Lost in the Amazon
- El origen de los perros
- A football game
- The grand prix of San Marino

Bibliografía

A mis *Maryposas*, la que voló para siempre
y la que llegó para abrigar mi alma.

AGRADECIMIENTOS

Queremos hacer reconocimiento, en primer lugar, a los niños, niñas, jóvenes y maestros escritores de hiperhistorias, que con su hilar de fantasías nos mostraron que la magia de la palabra sigue estando allí, presta a ser apropiada y compartida por quien se interese en ese mundo de nuevas realidades que la imaginación es capaz de crear.

A nuestros estudiantes y colegas Nubia Cecilia Ruiz, Sandra Patricia Torres, Jairo López, Adriana Galvis, Wilder Nieto, Mauricio Ochoa, Nidia Niño, Yanira Largo, y William Vásquez, quienes hicieron posible la puesta en escena de la propuesta y la indagación en sus aulas y quienes compartieron con nosotros esta pequeña aventura de reconocimiento de un camino que exploramos cada vez un mayor número de docentes.

También expresamos nuestra gratitud a Rocío Rueda por escribir el prólogo de nuestro libro y compartir inquietudes y proyecciones de esta interesante temática con los lectores del mismo; a los docentes que participaron como audiencia en los eventos nacionales e internacionales en donde hemos presentado los resultados de este estudio, durante los años 2002 y 2004, por mostrarnos su interés en la propuesta y por comentarnos los resultados de su implementación, ya que esto nos motivó a realizar esta publicación, a la vez que nos permitió conocer las contribuciones de la propuesta pedagógica de escritura de hiperhistorias en otras aulas de clase en diferentes contextos educativos.

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por apoyar y reconocer el esfuerzo de producción académica de sus docentes tanto a nivel de divulgación de los trabajos a través de ponencias nacionales e internacionales como en la publicación impresa de artículos y libros.

PRÓLOGO

Narrativa y tecnología hipertextual:

¿Qué cuento nos inventamos?

Por: Rocío Rueda Ortiz¹

Desde mediados de los noventa hablar de “hipertextos” es común no sólo en el campo de la informática, sino en la literatura, la teoría crítica y la educación. De hecho, tal como lo han señalado Landow² y Vouillamoz³ el encuentro entre literatura y tecnología viene de tiempo atrás, con realizaciones primero en la literatura impresa y posteriormente en la interactiva, pero en cualquier caso, como parte del movimiento que desarrolló el postestructuralismo alrededor de su insatisfacción con los fenómenos asociados al libro impreso y al pensamiento jerárquico y logocéntrico. Así los planteamientos de Barthes, Derrida y Wittgenstein acerca de una escritura que se opone al sentido último, que rompe los márgenes, las formas establecidas, para explotar y diseminarse en múltiples sentidos, encuentra hoy un entorno de materialización digital en el lenguaje de la tecnología hipertextual. Encuentro inesperado entre campos de saber, lingüística y tecnología, como el que se produce en este libro de Amparo Clavijo y Antonio Quintana.

El hipertexto representa una nueva textualidad que se caracteriza por su no linealidad, por su potencial de discontinuidad y de amplificación multimedial. No obstante, ausencia de linealidad no implica discontinuidad textual, más bien hablamos de textos multilineales con múltiples posibilidades de lectura. Se trata de una clase de texto cuya estructura es un espacio semántico a construir a través de su de(re)construcción en las lecturas y comentarios de los lecto-autores. Una escritura que además considera el fragmento y las estructuras más que como posiciones a ser defendidas o definitivas como pasajes a ser explorados y gozados, ofreciendo a su vez caminos que llevan al lector a visitar varias veces un mismo fragmento y a usar y reinventar una nueva retórica.

¹ Docente-Investigadora del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.

² Landow, George (1997). Compilador. “Teoría del Hipertexto”. Barcelona. Editorial Paidós.

³ Vouillamoz, Núria (2000). “Literatura e Hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica”. Barcelona. Editorial Paidós.

El hipertexto se lee pero ante todo se escribe y de ello justamente da cuenta este libro de escritores de hiperhistorias. El sentido no está fijado de una vez por todas, el sentido es, como planteara Derrida, huellas, marcas de otros significados ausentes y por lo tanto susceptibles de ser actualizados o indagados en su genealogía. Relatos, historietas, ficciones que se mezclan con cuentos tradicionales, experiencias y personajes reales y animados de niños y jóvenes. Este punto de partida y de llegada en la escritura y la expresión nos presenta un sentido renovado de creación cultural, donde maestros y estudiantes participan de una nueva tecnología en tanto productores. No se trata de una interacción selectiva, donde se restringe a navegar por caminos y rutas predefinidas por un autor, ni tampoco de una interacción trasformativa en la que se pueden modificar los personajes y los trayectos de las narraciones, sino una interacción constructiva y productiva, es decir, los actores escolares crean sus propios personajes, historias y trayectos independientemente de que haya una estructura o relato previo. Es, en este último nivel de interacción (en el papel o en el computador) donde adquiere sentido pleno la denominación “lectoautor”.

De la renovación teórica a la materialización práctica

Sin embargo, la materialización de estas ideas en muchos productos que conocemos como hipertextuales y que están en el mercado educativo no siempre responden a estas conceptualizaciones de la filosofía, la semiología y la teoría crítica. De hecho, la metáfora del “libro electrónico” es bastante elocuente, casi literal: se trata del traspaso del texto impreso (sin la adaptación al lenguaje y a la narrativa de la hipertextualidad) al espacio virtual de la pantalla. Dicho traslado es desafortunado porque no sólo en algunos casos hace menos agradable y cómoda la lectura de buenos textos, sino que no cuestiona el régimen lógico y de univocidad de sentido que nos ha acompañado al pensamiento moderno de occidente, no provoca rupturas, no se atreve a deslindar límites ni territorios de saber ni mucho menos a generar nuevos modos de lectura y escritura narrativa. En consecuencia, una nueva tecnología de la escritura que en potencia es propiciadora de “juegos del lenguaje”, deshegemonizadora de discursos, conceptos, verdades y razones, se reduce a ser copia –diría mala copia- de la tecnología que le antecedió. Entonces, lo que encontramos en el mercado es un cambio de tecnología, del dispositivo, pero no de la racionalidad que le subyace ni de su lenguaje.

Este tránsito ha sido especialmente difícil en el ámbito educativo en parte por prejuicios frente a las tecnologías, pero también porque éstas han llegado a las instituciones educativas simplemente como aparatos, como cacharros que se unen

al concierto de otras tecnologías y medios educativos que aparentan un aire renovador, pero que no han logrado insertarse en el conjunto de las prácticas escolares y culturales, ni mucho menos han sido repensadas en tanto modos de expresión y creación cultural. Pero si miramos en cambio las propuestas del hipertexto en el campo de la hiperficción, por ejemplo, encontramos propuestas que van desde grupos de mujeres que exploran modalidades y singularidades de escritura femenina, donde el género se constata como una construcción permanente, contextualizada, situada y el contenido como la lucha y reivindicación de utopías de liberación, hasta grupos temáticos on-line conectados en diferentes partes del mundo construyendo colectivamente historias que parten de hechos locales y en saltos inesperados, se convierten en asuntos globales. Tenemos entonces ante todo muchos retos, preguntas e intersticios que explorar.

Retos, preguntas e intersticios

Es por ello que es necesario seguir realizando investigación educativa y pedagógica que nos permita inventarnos formas de usar y apropiar las tecnologías informáticas y su lenguaje hipertextual. He aquí el principal valor del presente libro. Por una parte, el trabajo colaborativo entre investigadores de campos diferentes (la enseñanza de la lengua materna y la lengua extranjera y la tecnología) es un punto de partida que está a tono con la naturaleza que es propia tanto a estas nuevas tecnologías de la información como al estatuto que hoy tienen las ciencias sociales en su conjunto dada la necesaria transdisciplinariedad. De otro parte, la exploración práctica, también colaborativa, entre docentes y estudiantes es un camino en el que por cierto ha logrado mayor reconocimiento el uso de hipertextos en términos de su valor para el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

El texto, la producción textual se hace visible en múltiples recorridos, en caminos abiertos, en pequeñas historias y relatos que algunas veces nos dejan ver quiénes son esos sujetos de identidad múltiple, situada y fragmentada que tenemos como estudiantes, cuáles son sus intereses, cuál es el mundo que los afecta y que por lo tanto los mueve y apasiona. Nos abren una ventanita que nos invita a merodear y a conocer los mundos reales e imaginarios que ellos y ellas habitan. De hecho, para los que temen que los niños, niñas y jóvenes escribirán menos en este libro se sorprenderá al ver cómo si se generan ambientes de aprendizaje donde los estudiantes, no importa su edad, se hacen responsables y autores de sus propias historias de ficción o de otro tipo, fluye la creación, la invención y sobre todo la producción textual.

Esta experiencia de Maestros y estudiantes escritores de hiperhistorias nos aporta además una propuesta pedagógica que nos descubre nuevos caminos de innovación y cambio de las didácticas en la enseñanza de la lengua materna y de la segunda lengua a partir de la creación de relatos o hiperhistorias, pero también nos deja preguntas que merecen la pena ser estudiadas a través de la investigación pedagógica inter y transdisciplinar. Por una parte, ¿cómo juega la narrativa (y su respectiva retórica) hipertextual en el aprendizaje mismo de la lengua materna y de la segunda lengua?, ¿cuáles son las diferencias del aprendizaje basado en el texto argumentativo u otro tipo de textos típicamente utilizados en las aulas y los textos narrativos de las hiperhistorias? De hecho, ¿cómo la escritura de textos convencionales se transforma con la interacción de otros textos como los gráficos, qué papel juegan éstos dentro de la producción de las hiperhistorias más allá de un rol ilustrador de personajes o situaciones? ¿Es posible identificar un modelo o modelos de narrativa hiperficcional, más allá de las ramificaciones o bifurcaciones de las historias? En últimas, más allá de la motivación que si bien es una dimensión fundamental de la didáctica, qué otros aspectos introduce la narrativa de la hipertextualidad en la apropiación de una lengua y del desarrollo de las competencias y habilidades comunicativas en la cultura mediática contemporánea?

De otra parte, sería fundamental conocer y reconocer las voces de esos niños, jóvenes y maestros que participan en este tipo de experiencias innovadoras. ¿Cómo se ven ellos como sujetos activos de éstas, cómo se transforman sus ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje, sobre el texto, la lengua misma, sobre el ser maestro y ser estudiante, sobre la tecnología? Escuchar sus voces, hacerlas visibles no sólo es una recuperación epistemológica y política de ese otro con quien nos relacionamos para conocer, sino que nos abren nuevas perspectivas de interpretación sobre nuestro fenómeno de estudio e interés.

Finalmente, otro campo que considero fundamental para quienes estamos interesados en este tema tiene que ver con la narratividad como una modalidad expresiva y de conocimiento. Es decir, la hipertextualidad expresada en relatos de hiperficción o hiperhistorias se convierte en una posibilidad de emplear el lenguaje de una forma más abierta, más plástica, nos permite jugar “juegos del lenguaje”, pero sobre todo, como diría Walter Benjamín, en el Narrador⁴, nos da la facultad de intercambiar experiencias, de comunicar memorias colectivas. ¿Sobre qué narramos?, ¿cuáles historias relatamos?, ¿quién(es) habla(n)? He aquí una pregunta

⁴ Benjamín, Walter (1973). “El narrador”. En: Revista de Occidente, No. 119, pp. 301-333.

que nos concierne: ¿cuál es la singularidad de los relatos que escribimos desde y para un país como el nuestro?, ¿cuáles son las experiencias que transmitimos y vehiculamos a través de la tecnología de la hipertextualidad, independiente de la superficie sobre la que escribamos, papel o espacio virtual?, pero en definitiva relatos que tienen sentido si hay una fuerza crítica y liberadora que nos permita escuchar, continuar narrando y vivenciar la experiencia plural de los sentidos. La práctica pedagógica adquiere una dimensión histórica y política unida a la enseñanza de unos saberes específicos a través de un tipo de tecnología novedosa. Todas estas dimensiones confluyen en un todo articulado como ya no lo enseñaran Celestin Freinet o Paulo Freire.

Experiencias, realizaciones, nuevas prácticas, nuevos lenguajes, preguntas emergentes, ficciones en inglés y en castellano nos presentan en este libro una oportunidad para repensar nuestras prácticas educativas, pero también una ocasión para arriesgarnos con un lenguaje que además de su dimensión cognitiva y comunicativa, representa una dimensión política y de experiencia intersubjetiva que aún estamos en ciernes de explorar. Invito al lector(a) que tiene este libro en sus manos a que también sea lecto-autor, que continúe los trayectos que ha iniciado este texto, desde lo teórico, lo metodológico y lo didáctico hasta las hiperhistorias escritas por maestros y estudiantes. Amparo Clavijo y Antonio Quintana nos han abierto la ventana de su experiencia investigativa, pero ésta es una Obra abierta, una obra en proceso de co-creación, o una red por efecto de las combinaciones y conexiones a otras obras superando los espacios y los tiempos y por la posibilidad de diálogo que suscita entre pedagogos, lingüistas y tecnólogos, a ver ¿qué cuento nos inventamos?

Introducción

Esta publicación tiene por objeto compartir una experiencia de formación de docentes en la cual se hace uso pedagógico del potencial de hipertextualidad e hipermedialidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TICs- en relación con procesos de desarrollo de escritura en lengua materna y en lengua extranjera.

La posibilidad que brinda el concepto de hipertexto de generar múltiples vías de recorrido en un entramado o red narrativa, constituyó la estrategia principal de este estudio para promover la escritura tanto en docentes como en estudiantes de diferentes niveles de formación. Esto requirió un esfuerzo interdisciplinario que propiciara el encuentro entre los planteamientos sobre las potencialidades de uso pedagógico de las tecnologías y los estudios de adquisición y desarrollo de la lengua materna y la lengua extranjera.

Como nuestro interés es aportar elementos a la reflexión pedagógica sobre dicho potencial en los procesos de formación de nuestros niños, niñas y jóvenes, en particular en el campo de la escritura, la discusión teórica, más que una exhaustiva revisión de la literatura sobre este interesante objeto de estudio, se plantea como un referente contextual para una mejor comprensión de la propuesta metodológica de uso del hipertexto como dispositivo para promover la actividad escritora.

La propuesta metodológica se concreta mediante estrategias de construcción de hiperhistorias que tienen como característica fundamental responder a la ruptura de la linealidad en las estructuras narrativas a manera de hipertextos de ficción elaborados por escritores de diferentes grados de formación, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. En este sentido, esperamos aportar a la práctica docente mediante el análisis y la descripción de los elementos más relevantes de la propuesta que, a manera de dispositivo pedagógico, permite hacer innovaciones que benefician el desarrollo de competencias escritoras en los estudiantes.

Gracias a la descripción detallada de las experiencias de los docentes que utilizaron la propuesta con sus estudiantes y el análisis de los productos hipertextuales que se generaron durante la puesta en escena de la misma, pudimos observar su potencialidad pedagógica evidente en la recursividad de los docentes al generar propuestas de aplicación en el aula para diferentes niveles de formación, las motivaciones que se generan para escribir, las dinámicas de escritura cooperativa, la promoción de la autonomía para la escritura y el desarrollo de la proficiencia, a través de la producción de texto escrito, que permiten alcanzar mayores niveles de competencia escrita en lengua extranjera.

El libro está dividido en dos partes. En la primera, que llamamos “del texto al hipertexto: al encuentro de nuevos caminos”, desarrollamos en cuatro capítulos los aspectos teóricos que guiaron el estudio; la propuesta metodológica que permitió tanto el desarrollo de la actividad escritora por parte de los estudiantes y maestros, como la toma de información del proceso; el diseño del estudio y la descripción de los rasgos más relevantes a través de las categorías emergentes; finalmente planteamos las reflexiones sobre la formación de maestros en relación con los desarrollos tecnológicos.

En la segunda parte: “los escritos hipertextuales: las otras rutas del juego” presentamos algunas de las hiperhistorias escritas por maestros, maestras, jóvenes, niños y niñas que publicamos como una pequeña muestra de sus logros y como ejemplos concretos que pueden servir de referencia para otros docentes interesados en retomar la propuesta.

La publicación de las producciones es un elemento muy importante dentro de la propuesta pedagógica que aquí presentamos, por cuanto constituye un factor de motivación para los escritores a la vez que hace que el auditorio para quien se escribe se objective. Freinet (1996:47), bien sabía esto: “La escritura sólo tiene sentido si estamos obligados a recurrir a ella para comunicar nuestro pensamiento más allá del alcance de nuestra voz, fuera de las barreras de nuestra escuela”, y por tanto, en su propuesta pedagógica los textos escritos por los niños, producto de actividades de expresión libre, multicopia o imprenta, ilustración o realización de periódicos escolares, se multicopiaban y distribuían entre la comunidad escolar y se intercambia con otras escuelas⁵, de esta manera “el niño se ve inmerso en una red verdadera de intereses naturales que nos basta para explotar al máximo las necesidades escolares” (ibíd:48). Así, el texto abandona la falta de sentido que le es propia a los dictados o a la escritura de tareas cuyo único lector es el maestro y en la nueva dinámica encuentra lectores reales que pueden compartir los universos imaginarios o los

contexto reales de niños y niñas que de esta manera tienen quien lea sus producciones con real interés y con el sentido que hace que la escritura se convierta en esa aventura de la palabra y la imaginación al alcance de todos.

Esperamos que este libro sea un aporte a la construcción de nuevas miradas pedagógicas sobre el trabajo en lengua materna y lengua extranjera y que permita encuentros y desencuentros con la reflexión de los lectores, sobre el quehacer de los docentes en la tarea de generar la tradición de la escritura desde las aulas de clase.

⁵ Freinet muestra cómo los envíos eran realizados desde su escuela, ubicada en Vence, en Francia, a lugares como Argelia, Avignon, Nantes, Calvados, Bélgica, Norte, Alto Rin, Alta Soavoya e Italia y mantenían intercambio permanente con una institución ubicada en Aube, con la cual el grado de interacción entre los escritores era más constante e intenso, llegando a compartir juguetes, fotos y otros elementos que les permitían tener un fuerte motivo para la comunicación escrita.

PARTE 1

Del Texto al hipertexto: al encuentro de nuevos caminos

Capítulo 1 Consideraciones teóricas

La llegada del computador y la asombrosa complejidad alcanzada por nuestros medios de comunicación electrónicos han convertido una serie de cambios aislados en algo sistémico.

Sven Birkerts

La evolución del texto ha estado vinculada históricamente al desarrollo de la tecnología de la escritura y la lectura. Desde la tradición oral, en la cual miembros especiales de la sociedad eran los encargados de mantener la memoria cultural de las sociedades en los estados de preescritura, pasando por los escribanos, depositarios del poder de la palabra escrita, y luego por las múltiples posibilidades que abrió la imprenta, hasta los desarrollos de las nuevas tecnologías, en particular las de la información y la comunicación, el texto ha sido impactado y enriquecido desde las posibilidades que estos momentos históricos de la humanidad le han prodigado. La reflexión sobre las interacciones entre la escritura y otros desarrollos tecnológicos, en particular el referido al potencial de la hipertextualidad, junto con elementos claves de la actividad escritora como son la motivación y los aspectos sociales son el centro de atención de este capítulo.

Avances tecnológicos y escritura

La escritura, que se reconoce como tal en los sumerios en Mesopotamia hacia el año 3500 a.c., es quizá, en sí misma, el desarrollo tecnológico de mayor importancia para la preservación y producción de la cultura. Este desarrollo, aunado a otras producciones tecnológicas como las invenciones del papiro en Egipto alrededor del año 3000 a.c. y de la tinta, hacia el 2630 a.c., en China y Egipto, permitieron la preservación y multiplicación, aunque limitada, de los textos y, por tanto, de las ideas y producciones de la humanidad en ellos plasmados. Este encuentro de tecnologías diversas propició el nacimiento del libro, que “nos enseña a extender simultáneamente el entendimiento de nuestra propia persona, el entendimiento del mundo objetivo fuera de nosotros y el entendimiento del mundo social donde se reúne la ciudad -la polis- y el ser humano- la persona”. Fuentes (Citado por Pérez Tornero. 2003).

Existe, pues, una relación de génesis entre la representación simbólica del mundo a través de la escritura y sus soportes o mediadores físicos; tal relación plantea

ciertas posibilidades a la vez que linderos o límites por los cuales ha transcurrido el desarrollo de la escritura. Así, la cantidad de textos, el volumen de cada uno, la circulación, la perdurabilidad, las formas y tamaños, las temáticas, los usos y el acceso, entre muchos aspectos, están irreductiblemente asociados a las tecnologías que han hecho posible esta manera de representación del conocimiento; sin embargo, tal como lo plantean Mockus et al. (1996:29), “la fuerza de la tradición escrita no reside exclusivamente en los medios, sino en la interacción humana que propicia, por supuesto gracias a los medios y su cada vez mayor difusión, esa red de interacción”.

La invención de la imprenta por parte del impresor alemán Johann Gutenberg en 1450 junto con la litografía desarrollada, en 1796, por Alois Senefelder, hicieron realidad la posibilidad de construcción de esas redes de interacción. Estos desarrollos dieron inicio al proceso de democratización del conocimiento y se convirtieron en pilares de la transformación de la sociedad; sin embargo, para este tránsito además de la invención de la imprenta, fue necesario que se dieran transformaciones sociales que permitieron que se pasara de la cultura oral a la escrita, lo cual Kernan (1997) ubica, en los países más desarrollados de Europa, a principios del siglo XVIII, es decir, casi trescientos años después de la invención de la imprenta.

Los cambios fueron lentos pero de profundas implicaciones para la humanidad, tal como lo expresa Ong (1994: 117), la impresión “hizo del renacimiento italiano un renacimiento europeo permanente; produjo la reforma protestante y reorientó la práctica religiosa católica; afectó el desarrollo del capitalismo moderno; hizo posible que la Europa occidental explorara el mundo; cambió la vida familiar y la política; difundió el conocimiento como nunca antes; hizo del alfabetismo universal un objetivo formal; volvió posible el surgimiento de las ciencias modernas; y dio nuevas facetas a la vida social e intelectual.” Pero sobre todo, destaca Ong, la posibilidad de imprimir y reproducir en un número significativo las ideas y productos de la humanidad ha modificado la conciencia del ser humano, tanto de si mismo como de las sociedades que construye.

En este contexto de desarrollo tecnológico la escritura encontró, gracias a la imprenta, la vía de su inserción cultural, para su preservación como dinamizadora de sus cambios más profundos, y a la vez hizo posible el advenimiento de la sociedad del conocimiento.

Otro desarrollo tecnológico de mucha importancia y que hizo aportes valiosos a la narrativa es el cine. Producto del trabajo de generaciones de científicos y técnicos dedicados a la obtención de la fotografía hacia 1826, la comprensión del efecto

estroboscópico en 1832⁶ y el desarrollo de las técnicas de proyección durante el año 1888, el cinematógrafo encuentra su concreción, gracias a los hermanos Louis Jean y Auguste Lumière, en 1895. El cine aporta, más que un sistema técnico que hizo posible la ilusión del movimiento, desde un soporte de imágenes fijas, un lenguaje propio que, gracias a lo novedoso del nuevo medio, debió ser concebido de la mano de la narrativa literaria, dirigiéndose a límites y posibilidades que ésta no había explorado. Así, las narraciones múltiples y la proliferación de episodios en el relato caracterizan esta manera de expresión que construye alrededor de la imagen muda, en principio, nuevas formas de representación del mundo real o imaginado.

La condición de fragmentación en la producción cinematográfica a través de planos, secuencias y escenas hizo indispensable la creación de enlaces que dieran cohesión a las partes y permitieran al “lector” la comprensión de los nuevos mensajes visuales. Tales enlaces actúan como conectores audiovisuales permitiendo el vínculo entre los planos, secuencias y escenas de tal manera que la narración y sobre todo su comprensión sea posible. Una forma de ejemplificar uno de estos conectores se aprecia en lo que se denomina la cámara subjetiva en la cual en un primer plano se muestran los ojos del personaje y el siguiente plano “muestra” lo que éste estaría viendo. Fragmentos de audio compartido o tratamientos de color particulares son otras maneras de establecer relaciones entre los componentes de la narración que no necesariamente aparecen en secuencia cronológica.

Además, la necesidad de utilizar nuevos conceptos del manejo del tiempo hizo que el cine creara alternativas en el tratamiento de la temporalidad; éste es considerado como uno de los aportes de mayor significación para la literatura ya que plantea una nueva forma de entender la sucesión de los acontecimientos en la narración, que a pesar de tener, para el caso de la cinematografía, la restricción de secuencialidad en el soporte físico⁷, logró generar alternativas de rupturas o elipses temporales enriqueciendo las posibilidades expresivas y de la narración de los eventos y las historias.

⁶ El efecto estroboscópico se fundamenta en la forma en que el ojo humano y el cerebro reciben y procesan las imágenes. Pequeños cambios de las imágenes en breves espacios de tiempo no pueden ser discriminados por el cerebro. De esta manera la secuencia de imágenes separadas (30 cuadros por segundo para el caso de la proyección cinematográfica) es interpretada por el cerebro como una secuencia integrada, logrando así la ilusión del movimiento.

⁷ La proyección cinematográfica análoga, que aun funciona a partir de los mismos principios utilizados por los hermanos Lumière, incluso para las tecnologías de proyección de gran formato o cines tipo domo (70 mm), tiene como condición la secuencialidad temporal, es decir, cada rollo tiene una única secuencia y su proyección se hace de manera continua de comienzo a fin del mismo.

Finalmente, detendremos la mirada en los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación, hoy más conocidas por su sigla TICs, que han permitido que la escritura y la lectura, junto con las demás expresiones de la cultura, encuentren espacios insospechados de cuestionamiento y exploración promovidos por las nuevas maneras de relacionarse las personas y de relacionarse éstas con la información y el conocimiento⁸.

La democratización de la información que se preconiza por el acelerado desarrollo de las redes en las cuales se dispone a diario de millones de nuevas páginas y productos, incluso académicos y muchos de ellos gratuitos, es una de las promesas del desarrollo tecnológico. Esta oferta encuentra serios cuestionamientos cuando de equidad de acceso se trata; un ejemplo concreto lo encontramos en nuestro país, en donde sólo un número minoritario de ciudadanos tiene los recursos, la conectividad y la formación que les permiten acceder a las posibilidades que brindan las nuevas expresiones tecnológicas. “Si reconocemos que las tecnologías del ordenador y el uso del hipertexto implican una continuidad –no una ruptura– del tipo de competencias que demandan la lectura y la escritura de textos nos damos cuenta que sus posibilidades reales de uso son excluyentes y expresan, como plantea Sonia Muñoz en relación con <<el poder o no interpretar y analizar ciertos textos>>, <<la existencia de condiciones desiguales para intervenir en ámbitos claves de la vida social>> (Amanda Rueda, 2000:84).

Así mismo, respecto al texto y las actividades de lectura y escritura, las TICs tienen efectos tan impactantes que “nos fuerzan a constatar que muchas de nuestras actitudes e ideas más queridas y frecuentes hacia la literatura no son sino el resultado de determinadas tecnologías y de la memoria cultural, que proporcionaron el entorno adecuado para dichas actitudes e ideas” (Landow 1995:49).

En este contexto, para la reflexión pedagógica afloran las preguntas sobre las nuevas relaciones entre los procesos de lectura y escritura y la acción escolar.

Las TICs, lectoescritura y la educación

Mockus et al. (1996:30), al reflexionar sobre las relaciones entre la escritura y los desarrollos informáticos, plantean la pregunta: “¿Es el acceso a la tradición escrita una condición ineludible de la explotación creativa de las potencialidades de la informática?”, a la que, de manera indirecta, responden: “Posiblemente la debilidad de la tradición escrita y la precariedad de la inserción de la escritura en

⁸ Este apartado se ha tomado parcialmente de Quintana (2001).

los diversos órdenes de la vida nacional (justicia, economía, política, e incluso administración y educación) constituyen el principal obstáculo para una apropiación eficaz y pertinente de la informática en el país”. (ibíd:49).

Para nosotros la pregunta es distinta: ¿Son las potencialidades de las tecnologías de la información posibilitadoras de condiciones favorables para la construcción de la tradición escrita desde el espacio escolar? Esta es una manera diferente de ver el problema y es, precisamente, ubicando parte de la solución o respuesta al cuestionamiento en la apropiación cultural y uso de las tecnologías, que de esta manera dejan de ser un fin para constituirse en un medio, un recurso o, como nosotros preferimos denominarlo, un dispositivo pedagógico para la generación de ambientes de aprendizaje en los cuales se privilegia la racionalidad pedagógica del uso de las TICs en el espacio escolar sobre su uso meramente instrumental.

El uso operativo y reduccionista al que nos referimos ha sido una dinámica generalizada en nuestras escuelas y ha tenido mayor auge a partir de la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115) en 1994, en la cual se incluyó, como novena área fundamental de formación obligatoria, la denominada “área de tecnología e informática”. La falta de lineamientos para el área, soportados en la reflexión, la experiencia y los hallazgos investigativos, ha sido factor importante para que las prácticas escolares acudan a la inmediatez de la instrucción sobre el computador como objeto de estudio, dejando en manos de la iniciativa propia de un grupo minoritario de maestros su exploración como dinamizador de ambientes de aprendizaje enriquecidos por las múltiples alternativas pedagógicas que las TICs pueden propiciar a partir de sus potencialidades.

Tales potencialidades son los rasgos o características que distinguen las nuevas expresiones tecnológicas de aquellas que les precedieron y de las cuales se presume, pueden obtenerse beneficios que de las tecnologías previas no era posible, precisamente por carecer de ellas. Es importante destacar este aspecto, por cuanto se trata de ubicar el valor agregado de las nuevas tecnologías y las posibles ventajas que estas características nos brindan en el contexto pedagógico. La novedad en las tecnologías no garantiza per se la cualificación u optimización de los procesos de formación con tan solo integrar su uso en los espacios académicos. Es necesario indagar sobre cuáles son las innovaciones, sus características, su relación con los procesos de aprendizaje, sus límites, sus dificultades y sus aspectos negativos.

Las potencialidades de las TICs⁹ podemos ubicarlas con base en tres características principales, las cuales se hacen evidentes al momento de interactuar a través del computador con programas de uso común, también llamados de propósito general, o especializado, o al navegar por Internet, bases de datos o enciclopedias en Web o CD-ROM. Tales particularidades son la interactividad, la interacción y la hipertextualidad. Veamos brevemente cada una de ellas.

La interactividad es la posibilidad de generación u obtención de respuestas o acciones de parte del sistema de información frente a las acciones del usuario del mismo. Esta reciprocidad le permite hacer recorridos o búsquedas según sus necesidades o intereses, de mayor amplitud, comparadas con las posibilidades de la tecnología de los impresos, incluso algunos de tales programas le permitirán incluir nuevos segmentos de información en una trama o red de carácter hipertextual o realizar evaluaciones de sus logros y establecer sus dificultades, entre otras posibilidades, en respuesta a sus acciones.

La interacción, que pone al computador en el terreno de los medios de comunicación con características propias, se entiende como la posibilidad de establecer comunicación entre personas de maneras distintas de las que permitían. Echeverría (1999), plantea que las TICs tienen a la base y como elemento común la condición de ser espacios en los cuales las relaciones sociales se dinamizan de maneras diversas a partir, precisamente, de las nuevas formas de comunicación que estas tecnologías hacen posibles.

Tales dinámicas se caracterizan por alterar las condiciones de:

- Presencialidad: que para el entorno propiciado por las TICs es desplazada por el concepto de representación, según el cual los actores y sus acciones son mediados por representaciones que les son propias, así, los escenarios escolares se representan como campus virtuales, los diálogos sincrónicos dan lugar a la “charla” digital, los encuentros de debate y participación se representan con foros, incluso los estudiantes y docentes aparecen como la representación que entre ellos se construye desde las informaciones de texto o imagen compartida y las acciones que cada quien ejecuta en las tareas asignadas.
- La circunstancia de vecindad o proximal se reemplaza por la distal, en la cual se rompe con el espacio ubicado y delimitado, dando paso al mundo como lugar

⁹ Para una ampliación de este tema véase Rueda y Quintana (2004).

para el encuentro. Este es quizá el elemento más incidente en la ruptura de fronteras físicas de orden cultural en tanto se hacen posibles encuentros entre personas de sitios cercanos y sitios lejanos y diferentes en costumbres, idiomas, creencias, etcétera.

- La temporalidad también se transforma y abre la posibilidad de compartir encuentros, ideas, elaboraciones, en tiempos coincidentes o sincrónicos y en momentos diferenciados o asincrónicos. Los horarios, propios de las dinámicas naturales y sociales construidas por la escuela, carecen de sentido gracias a esta nueva posibilidad de interacción, en la cual el momento para la participación lo elige el estudiante, dentro de restricciones de períodos previamente establecidos.

En las nuevas condiciones de interacción descritas, se ubica un enorme potencial tanto para la investigación sobre el aprendizaje autónomo como para la generación de dinámicas de trabajo colaborativo, que son de mucho interés pedagógico en la medida en que propician nuevas situaciones cognitivas, afectivas, de socialización y de trabajo en equipo, como resultado de la actividad entre pares.

La hipertextualidad es la tercera característica propia de los adelantos informáticos, que puede definirse como la estructuración de la información en forma de red en la cual las intersecciones de esta son nodos que contienen información y los hilos que las unen son los enlaces que permiten al lector o escritor de la información ir de un nodo a otro. La reconfiguración del texto y de las actividades de lectura y escritura que ha producido el hipertexto nos hace detener la mirada en esta tercera potencialidad y, por tanto, es necesario adentrarnos ahora en el estudio de este concepto que muchos conocen mejor con la expresión multimedia¹⁰. “Una visualización de las potencialidades (destructivas, constructivas o reconfigurantes) del hipertexto produce un sinnúmero de actitudes: temor, inseguridad, pero también búsqueda e indagación” (Rodríguez. 1999:41).

¹⁰ En este libro hemos preferido no usar el término multimedia por cuanto hasta hace poco tiempo en nuestras instituciones escolares este término correspondía o se asignaba a espacios o salas en las cuales se agrupan diferentes ayudas didácticas, como mapotecas, atlas geográficos, grabadoras, televisores, proyectores, etc. En su lugar, los conceptos de hipertexto e hipermedia precisan de mejor manera el carácter de integración de medios propio de las TICs. Esta integración, más que una condición física de ubicación, tiene que ver con la configuración de nuevas maneras de representación del conocimiento, con un lenguaje enriquecido de posibilidades, expresivas y comunicativas.

El hipertexto

Theodor H. Nelson (1988) es a quien se reconoce como el creador del concepto hipertexto, al que define como aquellos textos no secuenciales compuestos de múltiples “contenedores” o nodos de información¹¹ y las relaciones o enlaces que entre estos pueden hacerse para conformar redes o entramados de información, a los cuales accede el usuario siguiendo aquellos caminos que responden de mejor manera a sus intereses y necesidades. Por ello, puede afirmarse que los hipertextos se caracterizan por la multisequencialidad entre sus componentes, producto de los múltiples enlaces que permiten la bifurcación de los recorridos y que se eligen a voluntad por parte del lector y se convierten en la vía de construcción de las que Landow (1995) denomina tramas, en las cuales pueden participar múltiples autores en nuevas interrelaciones con el texto.

El surgimiento de la escritura hipermedial¹², caracterizada por la integración de unidades o fragmentos a través de enlaces y por la interacción de diversos códigos que componen un hiperdocumento¹³, nos hace mirar hacia las nuevas características del pensamiento y el impacto cultural que emergerá como producto del uso de esta nueva manera de comunicarnos en la empresa humana de interpretar y construir la <<realidad>>, la <<verdad>>, el <<conocimiento>> (Barret, 1995). Como dice Landow (1995:250): “Lo extraño, lo novedoso y lo distinto del entorno hipertextual nos permite, por muy breve y torpemente que sea, descentrar muchos de los supuestos de nuestra cultura acerca de la lectura, la escritura, la autoría y la creatividad”.

Tal como lo expone Rueda (1997:17): “Los hallazgos sobre la potencialidad del uso de hipertextos en el campo educativo son un poco contradictorios y en cierto modo desalentadores; es evidente, por una parte, que la presencia de estos

¹¹ Barthes denomina a estos fragmentos de información lexias o unidades de lectura. Las lexias son unidades completas de información y, por tanto, deben poseer coherencia interna que haga posible su comprensión.

¹² La hipermedialidad es un tipo de hipertexto en el cual los nodos de información, además del código escrito, usa recursos de video, audio, gráficas y animaciones. George Landow no hace diferenciación entre hipertexto e hipermedia por considerar que el hipertexto, al poder conectar un pasaje de discurso a imágenes, mapas, diagramas y sonido tan fácilmente como a otro fragmento, expande la noción de texto más allá de lo meramente verbal. Esta consideración nos hace mirar la hipertextualidad como la posibilidad de dar vía a la constitución de una nueva concepción del texto, en la cual la no linealidad y los componentes audiovisuales toman lugar como nuevas características textuales.

¹³ Hiperdocumento es un término genérico empleado para designar composiciones de ficción o no ficción cuya estructura es hipertextual y que pueden ser unidades únicas o hacer parte de bases de datos o hipertextos más complejos.

dispositivos no solo es cada vez mayor en el ámbito educativo, sino también en el empresarial y comercial; es decir, es inminente la presencia de nuevas narrativas incorporándose a nuestro contexto cultural”; por esto es inaplazable que desde la escuela actuemos para que las nuevas generaciones sean parte activa de la construcción de tales narrativas. Esto implica, entre otras, dos acciones fundamentales: reflexionar e indagar sobre la reconfiguración del texto y el papel de la escuela frente a dichos cambios y diseñar acciones pedagógicas concretas de apropiación y uso de las tecnologías, más que desde su expresión instrumental, desde las nuevas lógicas que le son inherentes y que demandan, tal como lo expresa Amanda Rueda, (2000) nuevas competencias para la lectura y la escritura.

Respecto a la reconfiguración del texto, el autor y la narrativa misma, Rodríguez (1999), retomando a Landow y a Kernan, describe genéricamente cuáles son estos cambios:

En primer lugar, surgen nuevos modos de argumentación gracias a la posibilidad de establecer relaciones entre diversos conceptos, puntos de vista y tesis en documentos integrados con la intencionalidad de persuadir¹⁴ al auditorio. La alternativa de uso de los distintos medios que pueden componer un cuerpo argumental y que poseen características retóricas propias, es otra dimensión de tratamiento al texto que brinda la hipertextualidad y que afecta directamente el ejercicio de la argumentación respecto a la fuerza de los argumentos, en tanto les imprime nuevas dimensiones a la representación del punto de vista del autor. En un hiperdocumento es posible, por ejemplo, usar el poder audiovisual para impactar por esta vía a los lectores, mediante el uso de imágenes que acuden a las sensaciones para lograr la adhesión a determinada postura propuesta por el escritor. Recientemente circuló por Internet un archivo que contenía crudas imágenes de cuerpos mutilados y rostros que reflejaban el dolor y la desesperanza de hombres, mujeres, niñas y niños víctimas de los ataques del ejército aliado, en “la denominada Operación Libertad Iraquí” con la explícita intención de lograr la adhesión a la postura de repudio contra el ataque; tal adhesión se hacía evidente mediante el reenvío del archivo a otros usuarios de la red. En este caso el efecto de persuasión que se buscaba tenía concreción en la acción de reenvío que se le solicitaba al lector y que fue realizada por muchos de quienes recibieron la información.

¹⁴ La persuasión es el objetivo que toda argumentación pretende lograr. Perelman (1998) plantea que la diferencia entre lograr el convencimiento y la persuasión está en que para el primer caso el auditorio acepta las razones expuestas por el orador o autor, mientras que la persuasión implica que el auditorio actúe en consecuencia con los planteamientos expuestos. Así, el objetivo de los comerciales no es convencer al auditorio de la conveniencia o las bondades de determinado producto sino la persuasión sobre su compra.

En segundo lugar, se tiene la destrucción de la noción de unicidad del texto en tanto la hipertextualidad permite que un texto se integre a múltiples textos a la vez que puede estar compuesto por un sinnúmero de relaciones a otras lexias o unidades textuales. Ya no se trata de un texto aislado y único sino de tramas de textos que se abren y se dispersan en la red. La fragmentación toma lugar como generadora de las lexias desde y hacia las cuales fluyen múltiples enlaces o vías de recorrido.

En tercer lugar, se destaca la aparición de la multisecuencialidad producto de las relaciones que puede contener un texto y que hacen posible su recorrido por más de una vía en secuencias variadas según los intereses o las necesidades de cada uno de los lectores o incluso de un mismo lector en momentos distintos. Un texto es contiguo a otro no por la secuencia lineal característica del impreso, sino por los enlaces que se establecen entre ellos y que hacen posibles tantas secuencias de lectura como vínculos contenga. Se altera, de esta manera, el ordenamiento de continuidad, principio y fin característico del soporte impreso.

Otra de las modificaciones que el hipertexto pone en evidencia frente al texto lineal tiene que ver con la negación de la noción de univocidad, ya que la interconexión de lexias o nodos y la posibilidad de creación de nuevos fragmentos enlazados a los existentes desplazan o descentran el texto hacia diálogos abiertos en los cuales son múltiples las posibilidades de enriquecimiento, complementariedad, contradicción, reforzamiento o negación de lo planteado o narrado.

Además, lo principal y lo marginal del texto pierden relevancia en cuanto el hipertexto permite la recreación permanente de los contenidos y de su jerarquía al interior de la composición a medida que aparecen nuevos enlaces y fragmentos, algunos de los cuales pueden ser más importantes que aquellos que los originaron y que desvían o permiten al lector poner los acentos en el mismo centro de sus intereses. El incremento de la oferta de vías por recorrer y lugares por visitar hace que el “navegante” esté frente a un plano de posibilidades y es él quien decide su itinerario o crea sus propias rutas y nuevos espacios de representación a visitar por los que vendrán. He aquí una hermosa metáfora: la de la exploración del texto como vía de reconocimiento de las necesidades e intereses individuales y qué sugerente coincidencia con los planteamientos pedagógicos constructivistas.

Así mismo, el autor pierde los linderos o límites frente al lector, ya que éste es potencialmente un escritor capaz de participar en la construcción del texto, dando lugar a la deconstrucción de la figura de la personalidad de un único autor que ya no se encontraría en el hipertexto; se pierde, por tanto, la voz centrada en el

pensamiento de un solo autor y aparece la autoría múltiple como vía de composición. La red Internet, en la cual diariamente y segundo a segundo se integran miles de nuevos autores, es el ejemplo más elocuente de autoría múltiple en la construcción más monumental de acopio y socialización de información, nunca antes emprendida. Otros ejemplos en la red son: la hiperficción, que permite la acción sobre el texto de nuevos escritores ubicados en diversos lugares del mundo, y los juegos de roles, que a través de la red hacen posible la creación de nuevas circunstancias de los entornos del juego, a partir del ingreso de personajes distribuidos en la complejidad de la red.

Finalmente, se abre la posibilidad de configurar nuevos géneros o tipos literarios soportados en la multilinealidad y en la multimedialidad del hipertexto. Estos géneros tienen origen en la literatura, que buscaba alternativas a la linealidad y que encuentra en la tecnología hipertextual e hipermedial herramientas y espacios de construcción y exploración no solo más apropiados sino con posibilidades antes no imaginadas. Y es aquí, en este espacio, donde la imagen, el audio, el video y el texto encuentran un medio para integrar sus potencialidades comunicativas individuales en cuerpos más complejos y enriquecidos, para los cuales las reglas de producción también están en construcción. Surge la posibilidad de las tramas multidimensionales y las historias sin límites en sus finales. El concepto de estructura narrativa abre paso al de estructura de estructuras. El nexo o enlace entre opciones se hace más importante que el comienzo y el final. El lector se convierte en el constructor del sentido del texto, que no está impuesto previamente.

Estas son algunas de las promesas y “riesgos” que expone la tecnología hipertextual y que abre un sinnúmero de interrogantes desde la literatura, la tecnología misma y, para nosotros los docentes, desde la pedagogía. Las nuevas maneras de narrar plantean retos para el trabajo escolar que pueden, entre otros aspectos, centrarse en el impacto del uso de la hipermedia en las competencias de lectura y escritura y su reconfiguración a la luz de las posibilidades de un nuevo tipo de texto. De manera general surge la pregunta sobre cuáles son los aportes que el uso pedagógico de este nuevo lenguaje hace al propósito de la construcción de la tradición escrita desde el espacio escolar, que tal como lo discutimos previamente puede ser uno de los ejes que guíe la tarea de apropiación y uso de las TICs en la escuela.

Una vía de reflexión sobre esta pregunta podemos ubicarla en el carácter de no linealidad del hipertexto y el surgimiento de la multilinealidad narrativa que nos hace pensar en la cercanía del nuevo texto con el laberinto irresoluble que planteara Borges (1999) en *el jardín de los senderos que se bifurcan*.

Linealidad y multilinealidad: el camino del laberinto

Al ser el hipertexto un concepto acuñado desde el campo computacional requiere una mirada revertida a las actividades tradicionales de la escuela, donde los procesos de lecto escritura han sido asumidos, hasta ahora, desde el paradigma de secuencialidad lineal de los procesos internos de manejo de información de los individuos.

La ciencia cognitiva ha avanzado en la precisión sobre estos procesos, hallando que difieren de la consideración de secuencialidad lineal. Se han planteado dos modelos de acceso a la información residente en la memoria de largo plazo: la organización jerárquica y la organización de red semántica, siendo común a los dos modelos la existencia de relaciones de significado entre las diferentes unidades de información almacenadas en la memoria. Tales relaciones permiten vislumbrar la naturaleza asociativa del pensamiento en contraste con la consideración de una sola relación que une secuencialmente diversas unidades de información (Delgado, et al. 1996).

Los dispositivos tradicionales usados al interior de la escuela responden a esta última consideración. Los textos son tomados como verdades absolutas consignadas en las páginas, sin posibilidad de modificación. Además, generalmente los conceptos se plantean en un orden determinado e inalterable que responde a un concepto anacrónico de currículo, que, tal como lo expone Meyrowitz, desconoce que “hoy los saberes -incluso los más tradicionalmente asociados al libro- escapan a su modelización hegemónica en una lectura y aprendizajes confinados a la lógica de la normalización de la secuencia de los grados y de la inevitabilidad de los saberes preestablecidos como requisitos” (Citado por Barbero 2002).

Reconocidos los avances de la ciencia cognitiva, donde han convergido diferentes disciplinas, como la psicología, la filosofía y la lingüística, entre otras, y los avances realizados desde la informática en su afán por crear sistemas para el manejo eficiente de grandes cantidades de información, se plantea la similitud existente entre la estructura de los sistemas hipertextuales y la estructura del pensamiento en la memoria: ambas estructuras responden a una organización en red, requieren conocimientos previos para ser modificados, ponen a prueba hipótesis para construir nuevos conceptos y categorías y responden a procesos activos de construcción de conocimiento en los que es determinante la contrastación de los conceptos individuales con los conceptos de otros.

Es importante reconocer, entonces, que introducir el hipertexto en el aula, ya sea en términos computacionales o de producción de textos impresos, implica una seria revisión de las ideas convencionales y fuertemente arraigadas que se mantienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El alumno deberá "aprender a aprender", dirigirá su proceso y se arriesgará a tomar decisiones relacionadas con sus propias elaboraciones mentales a partir de intereses particulares, y no ya sobre las que plantean un autor, un texto, el programa curricular o el maestro, en una estructura secuencial, en línea, única.

El maestro colaborará a sus alumnos en la construcción de esos conocimientos, aprenderá también a evidenciar sus propias redes y a plantear modelos estructurales sobre las necesidades particulares de sus alumnos; de ésta manera podrá también ofrecer modelos que los alumnos puedan seguir para desarrollar sus propias redes.

En lo referente a la lengua escrita, no habrá un solo final en los textos leídos y mucho menos en los contruidos; se romperá con la creación de una única idea principal, de un sólo contexto, con la concepción de la obra literaria cerrada, como unidad en sí misma. "Lo impreso produce una sensación de finitud, de que lo que se encuentra en un texto está concluido (...). Esta consideración afecta las relaciones literarias y la obra filosófica o científico analítica" (Ong, 1994:102). En contraste, la hipertextualidad genera espacios de ruptura, complementariedad, alteración y la aparición de múltiples vías desde y hacia nuevos lugares, haciendo indefinido lo principal respecto de lo marginal, y el principio respecto del final.

Las relaciones entre autor y lector tendrán que transformarse y constituirse en construcciones dialécticas, donde uno y otro interactúan, donde el interlocutor está siempre presente. La escritura dejará de ser una operación solipsista donde el escritor está solo, al igual que el lector (Ong, 1994). El auditorio imaginario del escritor estará a su disposición y el lector no tendrá que ajustarse a él sin objeción.

Estos "son cambios que no vienen a remplazar al libro sino a relevarlo de su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber que la estructura-libro había impuesto no sólo a la escritura y a la lectura, sino al modelo entero del aprendizaje: linealidad secuencial de izquierda a derecha, tanto física como mental, y verticalidad del arriba hacia abajo, tanto espacial como simbólica". (Barbero, 2002:83).

Podemos concluir que dados los principios cognitivos de los sistemas hipertextuales, resumidos en la representación del conocimiento y el modelamiento

de estructuras, el desarrollo cognitivo y el avance de la tecnología tienen en el hipertexto una posibilidad común: el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

El modelo estructural de los sistemas de hipertexto se ha basado en los desarrollos de la ciencia cognitiva respecto a cómo se elabora el pensamiento en la memoria y a cómo se construyen conceptos. Por ello se compara con los modelos de memoria semántica y de procesos de aprendizaje: "Los sistemas hipertextuales imitan la habilidad del cerebro para adquirir, almacenar y retener información por lazos referenciales en accesos rápidos e intuitivos" (Fiderio, 1988: 242). Por esto no se les puede considerar tan sólo como sistemas de hardware y software; por el contrario, su valor esencial radica en lo que tiene que ver con los enlaces lógicos, los modelos mentales, la contextualización de procesos y la conceptualización.

La clave está en representar, a través del texto, las ideas que por naturaleza son relacionales. Esto se logra a partir de estructuras no lineales que puedan ser comunicables y puestas en consideración.

Ahora bien, ¿qué es entonces un texto no lineal? Para Aarseth (1997:71), "es un objeto de comunicación verbal que no consiste simplemente en una secuencia fija de letras, palabras y frases; es un texto cuyas palabras o secuencias de palabras pueden variar de lectura en lectura debido a la forma, las convenciones o los mecanismos de los textos". Destacamos que Aarseth hace énfasis en la alterabilidad del texto y que tal posibilidad de modificación se da gracias a su disposición formal y las nuevas estipulaciones y posibilidades, explícitas o no, sobre su lectura.

La variación de rutas de lectura está directamente relacionada con las posibilidades que el texto permita y sugiera, no hablamos aquí de las múltiples posibilidades de interpretación de los textos, que varían de lector en lector, e incluso para un mismo lector en función de su experiencia con el texto; nos referimos a alternativas reales de hacer variados recorridos por textos que se enlazan entre sí y que le ofrecen al lector tantas vías de lectura como enlaces posea. En este sentido, la forma del texto cambia de una única línea de recorrido a múltiples líneas que el lector construye desde sus elecciones. Así, el concepto de linealidad, como una única vía de recorrido por el texto, da paso al de multilinealidad, en la cual los recorridos se hacen a discreción del lector sobre una disposición formal y física del texto que le permite ir de un lugar a otro, saltando entre lexias o unidades de lectura, yendo y viniendo, retomando caminos no considerados antes, explorando y construyendo sentido desde sus recorridos individuales.

La linealidad y la multilinealidad del texto tienen que ver entonces con la forma física-lógica del texto y no necesariamente con la narrativa misma, que puede ser no lineal en un soporte textual lineal. Podemos ilustrar esta situación con la narrativa del cine, que formal y físicamente es de carácter lineal pues las secuencias de la película y los rollos de celulosa tienen un orden inalterable y único; sin embargo, las narraciones pueden alterarse en las secuencias de principio, desenlace y fin¹⁵ a la vez que cuentan más de una historia. Por tanto, “una narración puede perfectamente ser no lineal (por ejemplo, una que describa una secuencia de sucesos de forma reiterativa o no secuencial) y estar presentada en un texto completamente lineal” (Arseth,1997:72).

Esta dualidad de interpretación respecto a la linealidad del texto frente a la linealidad de la narración la expone Peter Whaley, quien aclara: “Es un error pensar que los textos convencionales, y en particular los textos educativos de exposición, sean puramente lineales. Los lingüistas del texto [...] han demostrado que los autores pueden crear complejas estructuras relacionales bajo una forma superficialmente lineal. [...] El escritor con talento puede utilizar el texto lineal para tejer un tejido nada lineal de asociaciones en la mente del lector”. Citado por Henao (2002:12).

Nosotros partimos del presupuesto de que el uso de las estructuras multilineales en su aspecto formal y de lógica de interconexión constituye una vía de aproximación, por parte de los escritores novatos, a la construcción de narrativas no lineales que implican, tal como lo expone Whaley, el desarrollo de su talento como escritores.

Muchos son los sistemas hipertextuales utilizados hoy en ambientes de aprendizaje. Su uso en la lengua escrita se ha hecho extensivo tanto a la elaboración de textos como a la lectura de los mismos, más a estos últimos que a los primeros. El resultado lo constituyen productos en los cuales se puede acceder a una red de posibilidades multilineales de lectura que es navegada, recorrida o incluso

¹⁵ Un ejemplo concreto podemos apreciarlo en la película “Pulp Fiction o Tiempos Violentos”, de Quentin Tarantino y ganadora de un Oscar por mejor guión en 1994. En ella se alteran e intercalan las secuencias narrativas produciendo un efecto de no linealidad en el que el final de la historia no coincide temporalmente con el fin de la proyección. Para el caso particular del cine, la linealidad está íntimamente asociada a la temporalidad en que se ve la película y es quizás esta condición la que hizo que la narrativa cinematográfica explorara nuevas maneras de tratamiento de la temporalidad al interior de las historias mismas que, a pesar del rigor lineal del medio, logra generar alteraciones que nos permiten leer y comprender múltiples relatos, historias en paralelo y los tránsitos entre el pasado, el presente y el futuro.

construida por el lector según sus intereses. La lectura en este caso resulta no lineal o con diversidad de posibilidades o caminos, bien sea en medios computacionales o en medios tradicionales como el impreso que, a pesar de presentar limitantes frente a la multilinealidad, son un interesante recurso pedagógico que puede utilizarse en las aulas.

En medios computacionales los sistemas elaborados son hipermediales y le permiten al lector, mediante las imágenes, los textos, la animación y el sonido, acceder a la narrativa según sus intereses y las opciones que el medio le ofrece. En este tipo de producciones se hace énfasis en la estructura formal que permite al lector adentrarse en el laberinto de opciones allí colocadas y en las indicaciones¹⁶ sobre la lectura de las múltiples líneas narrativas.

Comercialmente, en la narrativa hay propuestas impresas de libros dirigidos sobre todo al público juvenil e infantil en los cuales el lector es “ubicado”, por la forma de la narración, en el lugar del protagonista y como tal puede ir haciendo elecciones, gracias a la disposición de bifurcaciones, sobre decisiones que afectan el curso de la historia que de esta manera se construye de la mano de las opciones optadas por el lector. Las indicaciones en este caso muestran las opciones y las páginas a las cuales se debe dirigir el lector según la decisión tomada.

Motivación y escritura

Tal como lo plantea Jolibert (1997) en cuanto a los objetivos de aprendizaje de la escritura, es indispensable que los productores de textos hayan tenido la experiencia de tomar conciencia de la utilidad y las diferentes funciones de la escritura en tanto sirve para algo, responde a intenciones y tiene propósitos.

También es importante que los escritores tengan conciencia, que la escritura da poder, el poder de la comunicación y a través de ella es posible la adhesión del auditorio a los planteamientos expuestos o del seguimiento de los lectores por los mundos imaginados y contruidos por el escritor.

¹⁶ Estas indicaciones pueden estar o no explícitas en los hipertextos. En la tradición de los objetos hipertextuales se tiene un repertorio de señales icónicas o de audio que indican al lector sobre la presencia de un enlace. Las palabras calientes, los botones de acción o el cambio en la apariencia del cursor hacen parte de estas sugerencias para la navegación a nuevas unidades de información. La cercanía de estas formas y lógicas multilineales de búsqueda de información con las necesidades innatas de exploración en el ser humano, hacen posible que estos sistemas sean utilizados, navegados y, en últimas, explorados por niños que apenas han logrado la coordinación motriz que les permite el manejo del ratón o el de una pantalla de contacto *touchscreen*.

Finalmente, se precisa que los escritores hayan experimentado el placer que deviene de la invención de esos mundos posibles, a través del texto, el placer de resolver lo que Hayes y Flower (1980) denominan el problema retórico, en tanto tienen conciencia del tema sobre el que escriben, reconocen a sus lectores con ciertas características e intereses y son capaces de lograr sus propósitos con la escritura.

¿Cómo se llega a tener conciencia de la utilidad, el poder y el placer que nos da la escritura? Responder a esta pregunta tiene que ver con las experiencias de las personas frente a la construcción de textos, y como buena parte de estas experiencias se construyen en el espacio escolar, es muy importante que desde allí se propicien encuentros con la escritura a partir de los cuales los niños, niñas y jóvenes puedan vivenciar plenamente el proceso para poder acceder a verificaciones explícitas de la utilidad de sus textos, a la vez que logren identificar que la acción de escribir les confiere poder frente a sus necesidades expresivas y comunicativas y, sobre todo, y en esto queremos hacer énfasis, en disfrutar el hecho de convertirse en productores de textos que son leídos y recreados por otros.

Estas experiencias, más allá de las tareas abrumadoras de escritura de informes o las ingratas reseñas o resúmenes de obras literarias han de ubicarse en los intereses comunicativos de los escritores, por ello es necesario establecer vínculos con sus motivos para escribir. La motivación surge, entonces, como elemento clave para vivenciar la experiencia escritora.

Para Brown (1994), la motivación es la disposición o determinación, de parte de las personas, para realizar una tarea o para alcanzar unos objetivos que requieren esfuerzo y acciones para su logro. Esta motivación puede definirse desde un punto de vista conductista y desde la perspectiva cognitiva. Para el primer caso, el modelo de condicionamiento de Skinner lo define teniendo en cuenta el papel del estímulo-respuesta como recurso generador de motivación. El estímulo actúa como reforzador de la conducta de los individuos y hace que este comportamiento se repita.

Desde el punto de vista cognitivo, se tiene una perspectiva diferente. Tal diferencia se ubica en las fuentes de motivación y en el poder de la satisfacción propia. El origen de las fuentes de motivación puede determinarse, desde tres planteamientos, según Brown (1994): en primer lugar, el expresado por Ausubel, según el cual las características innatas de los individuos determinan sus motivaciones, tales características tienen que ver con la exploración, manipulación, actividad, estimulación, conocimiento y crecimiento del ego. En segundo lugar,

Maslow, amplió este planteamiento y describió un sistema de necesidades dentro de cada individuo que le permite alcanzar un alto nivel de logros. Tales logros van desde la satisfacción de necesidades físicas, pasando por necesidades de estima y, finalmente, de autorrealización para llegar al potencial más alto. En tercer lugar, se ubican los planteamientos del autocontrol expuestos por Hunt, según los cuales los individuos encuentran una alta motivación cuando pueden decidir por sí mismos qué sentir o qué hacer. Para Hunt, la motivación llega a su más alta expresión cuando el individuo puede tomar sus propias decisiones así sea a corto o largo plazo. “En el aula de clase, donde los estudiantes tienen oportunidades de tomar sus propias decisiones sobre lo que desean o no realizar, en un contexto de aprendizaje colaborativo, ellos están satisfaciendo su necesidad de autonomía” (Brown, 1994: 37).

Esta discusión nos lleva al campo de las motivaciones externas o internas del individuo, esto es, extrínsecas o intrínsecas. Las motivaciones extrínsecas suceden anticipando el reforzamiento externamente al sujeto, esto es, previendo los beneficios que obtendrá éste al realizar ciertas tareas. Tradicionalmente los beneficios se asocian a premios, dinero, notas e inclusive ciertos tipos de retroalimentación positiva que se expresan verbalmente durante el proceso y al término de las tareas. El impacto de este tipo de motivación suele ser de corto plazo.

Por su parte, Deci (1975) plantea que “los comportamientos intrínsecamente motivados están orientados a obtener premios de valor interno que pueden estar representados en sentimientos de poder desarrollar una capacidad y tener autodeterminación”. (Citado por Brown, 1994: 38). Las investigaciones en educación muestran cómo la retroalimentación positiva, como estímulo extrínseco, es una de las acciones que más benefician el surgimiento de la motivación intrínseca.

De igual manera, los planteamientos de Piaget y Krashen, al referirse a la motivación en el aprendizaje, consideran que es necesario presentar un reto razonable, entendido por Piaget como desequilibrio y por Krashen, como “ $i + 1$ ”¹⁷. Tales retos o desafíos representan para los estudiantes situaciones motivantes y pueden mantenerse durante el desarrollo de las tareas si las actividades generan por sí mismas nuevas motivaciones. La motivación extrínseca de responder al desafío

¹⁷ Krashen, en sus teorías sobre la adquisición de una segunda lengua, presenta especial énfasis en el papel del comprensible input en su input hipótesis. En ella i es el input comprensible para un individuo en un momento dado y 1 , el siguiente nivel de comprensión. (McLaughlin, 1987: 36).

y superar el reto inicial es complementada por la motivación intrínseca que la tarea misma genera. Para que las tareas puedan propiciar nuevas motivaciones resulta importante que el estudiante participe de ellas tomando sus propias decisiones, pueda construir colaborativamente la solución a los retos planteados y sus logros sean socializados y reconocidos. De esta manera los ambientes educativos permiten satisfacer las necesidades de autonomía de los estudiantes.

Respecto a la acción colaborativa entre pares es necesario adentrarse en la reflexión sobre sus aportes en tanto constituye, junto con la motivación, un fuerte dispositivo pedagógico.

Aspectos sociales de la escritura

La participación activa y colaborativa de los estudiantes en la experiencia de escritura de hiperhistorias nos permite introducir un concepto más a la discusión sobre el desarrollo de la escritura de los aprendices: los efectos de la colaboración entre pares.

Tudge (1990) considera que para el estudio de la colaboración entre pares existen razones teóricas y prácticas. Entre los aspectos teóricos contamos con la concepción de Vigotsky, que se centra en la interacción entre el adulto y el niño dentro de la zona de desarrollo próximo. Vigotsky define esta zona como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados (Vigotsky, 1978:86). Las investigaciones que siguen la concepción vigotskiana sugieren que los niños y niñas llegan a aprender los significados, las conductas y las técnicas de los adultos en el proceso de colaboración.

Además, los especialistas inspirados en Piaget han elaborado un modelo relacionando la colaboración con el desarrollo cognitivo. Según esta posición el conflicto cognitivo basado en una diferencia de perspectivas induce el desarrollo cognitivo. Ese modelo conduciría, por tanto, a predecir una mejora tanto en los compañeros de nivel inferior como en los de nivel superior, puesto que en su interacción unos y otros han tomado parte, en igual grado, en el conflicto cognitivo.

Las investigaciones basadas en este modelo han puesto de manifiesto que la interacción social entre pares que sustentan perspectivas diferentes acerca de un problema es un medio sumamente eficaz para inducir el desarrollo cognitivo.

En los últimos años ha venido reconociéndose cada vez más la complejidad de los efectos de la colaboración entre pares en el desarrollo cognitivo. Azmitia (1988) y Perlmutter han afirmado que los modelos de los efectos de la colaboración en el desarrollo cognitivo deben tener en cuenta factores como la edad de los que colaboran y el grado de compromiso en la tarea. Damon y Phelps (1987) han señalado que deben distinguirse diferentes tipos de interacción de acuerdo con el grado de igualdad existente en la relación y el grado de compromiso mutuo exhibido por los pares. Distinguen entre la tutoría de pares, la colaboración entre pares y el aprendizaje colaborativo. Opinan que la tutoría de pares puede ser eficaz “para la consolidación de la comprensión ya alcanzada”, en tanto que la colaboración entre pares “puede tener efectos duraderos en la comprensión que un niño tiene de un material conceptualmente difícil” (Damon y Phelps, 1987: 27-29).

Otros investigadores –especialmente Johnson y Johnson, 1975; Johnson, Maruyama, Jonson, Nelson y Skon, 1981, y Slavin, 1980, 1983a, 1983b, 1987–han estudiado la colaboración entre pares desde una perspectiva que no procede ni de Piaget ni de Vigotsky. Los estudios meta analíticos de investigación, en los que se compara el aprendizaje individual con el aprendizaje grupal, sugieren que cuando se examina la eficacia de la colaboración deben considerarse los factores motivacionales. Slavin (1983b) sostiene que para que la colaboración sea exitosa hace falta una motivación extrínseca, bajo la forma de alguna especie de recompensa para el grupo o para la pareja de colaboradores, y responsabilidad individual.

No obstante, aunque Slavin (1987) distingue explícitamente entre la investigación centrada en los factores motivacionales y las que se insertan en las tradiciones vigotskiana y piagetiana, las investigaciones más recientes inspiradas en las mismas han subrayado la importancia del compromiso activo de los que participan en la resolución cooperativa del problema.

Se entiende que la motivación –en este caso, el deseo de construir juntos o en grupo la solución de los problemas– es una cosa sumamente importante. Esas investigaciones han abandonado la consideración de la pareja formada por un niño más capacitado y otro menos capacitado, para prestar mayor atención al proceso de colaboración cuando trabajan juntos dos niños, que corresponden más o menos al mismo nivel.

Bearison afirma que debe prestarse atención a la manera en que los niños llegan a un punto de vista común, más que al proceso mismo de conflicto, y Light y Pret-Clearmont (1989) subrayan la importancia de llegar a un significado compartido.

Luego de esta revisión panorámica sobre aspectos teóricos que orientaron nuestro trabajo haremos una breve mirada a la experiencia investigativa en relación con el hipertexto y los procesos de lectura y escritura con el fin de mostrar parte del camino recorrido y por tanto el contexto de indagación dentro del cual se inscribió este estudio.

Hipertexto lectura y escritura

A continuación destacamos algunos trabajos en el contexto internacional que nos permitieron corroborar la pertinencia y la potencialidad del uso del hipertexto en ambientes educativos en el campo de la lectura y la escritura en particular.

Según Swan y Meskill (1996), la hipermedia tiene un gran potencial como ambiente educativo para el aprendizaje de la lectura y la escritura por apoyar el desarrollo del aprendizaje autónomo y cooperativo, las representaciones no - lineales del conocimiento, y una gama de estilos y posibilidades de aprendizaje. Además, la hipermedia permite a los profesores reflexionar y evaluar sus propios conceptos sobre el papel que juega el texto en la enseñanza de la lectura y la escritura.

El hipertexto, definido por Palumbo y Prater (1993) como un texto dinámico, que permite al escritor conectar textos dentro de un hiperdocumento, el cual a su vez puede ser conectado con otros hiperdocumentos. Así, el hipertexto apoya el desarrollo de formatos no lineales y lineales creados por los estudiantes. El hipertexto –no lineal, por definición- rompe la secuencialidad tradicional que consiste en comienzo, desenlace y final y su uso se considera ventajoso porque refleja las asociaciones que hacen los individuos en su pensamiento.

Adicionalmente, Yang (1996) argumenta que los ambientes hipermediales para la enseñanza de la escritura apoyan el desarrollo de una variedad de procesos cognitivos que conducen al aprendizaje de la escritura porque facilitan los procesos de organización, selección y conexión de los textos que producen los escritores.

Para Sigmar-Olaf Tergan (1997), los resultados positivos del uso de hipertexto e hipermedia en el aprendizaje dependen en gran medida de la estrategia de instrucción en la que participan activamente los estudiantes mientras construyen

su propia interpretación de lo que significan los hiperdocumentos, al mismo tiempo que encuentran las soluciones inherentes a la tarea de escribirlos con sus compañeros.

En el contexto nacional también se ha abierto el espacio de experimentación e indagación sobre los recursos y beneficios que brindan las tecnologías en cuanto a la actividad lectora y escritora.

Quintana, Ballesteros y Carreño (1998) desarrollaron y pusieron en experimentación el Periódico Electrónico Hipermedial (PEH), que es un software diseñado para permitir la escritura hipermedial a estudiantes de educación secundaria. En el diseño del programa, y como ayuda a los escritores y lectores, se incorporó una adecuación del modelo de redacción propuesto por Hayes y Flower (1980) y un modelo para la comprensión lectora a partir de estrategias de lecturabilidad.

En la investigación sobre el uso de este programa se indagó sobre la relación entre la comprensión y la producción textual con la utilización del modelo de lecto-escritura, en un ambiente electrónico hipermedial. Se encontró que los modelos propuestos ayudaron a mejorar la comprensión lectora y la producción escrita en el manejo e identificación de elementos textuales de adecuación, macroestructuras, coherencia y corrección gramatical.

Otra pregunta de investigación sobre el uso del PEH fue acerca de las estrategias cognitivas que siguen los estudiantes al crear textos hipermediales. Pudo establecerse que los estudiantes poseen estrategias iniciales de redacción no sistemáticas; además, que la estrategia fundamental es la de generación y redacción sin atender la planificación del texto y que al emplear el programa se identifica el uso de estrategias implícitas en el modelo (por ejemplo, la estrategia de organización a través del mapa); sin embargo, los estudiantes no usaron todas las estrategias que potencialmente se esperaba usaran a partir de la interacción con el modelo.

Finalmente, se indagó sobre las características del problema retórico referidas a sus componentes: los propósitos y la audiencia, en las composiciones hipermediales de los estudiantes usuarios del PEH. Pudo determinarse que respecto a la audiencia, aunque está implícita en el modelo de escritura, no permanece como elemento de referencia para el escritor. A pesar de lo anterior se identifica el uso de premisas por parte del escritor que cumplen la función de establecer acuerdos con el auditorio y posibilitar el contacto intelectual con el mismo. Respecto a los propósitos que se

plantea el escritor, no se identificaron redes de objetivos estructuradas. Las redes que emergen son producto de las acciones propuestas por el software.

En otro estudio, Ramírez, Medina y Henao (2004) realizaron una investigación a partir del diseño de una propuesta didáctica para desarrollar habilidades de lectura funcional, apoyada en una herramienta multimedial, materiales y experiencias comunicativas estimulantes en lengua escrita y en lenguaje de señas. En él encontraron que la participación en el programa experimental produjo movilizaciones significativas en la capacidad de jóvenes sordos para: leer y responder acertadamente preguntas sobre información personal; seleccionar las palabras que completan adecuadamente un conjunto de frases; captar el significado de un conjunto de frases; responder correctamente preguntas de comprensión literal sobre un texto breve; comprender y seguir instrucciones escritas; asociar símbolos de uso cotidiano con sus respectivas palabras escritas; asociar frases y gráficos; organizar palabras en frases; reconocer palabras escritas; identificar portadores de textos, y buscar información. Asimismo se estableció que esta propuesta didáctica puede estimular el desarrollo de mejores habilidades para la comunicación en lenguaje de señas. Esta experiencia ilustra una forma viable y eficaz de utilizar recursos informáticos para cualificar e innovar procesos de enseñanza de la lengua escrita a los sordos.

Otro trabajo innovador sobre escritura hipermedial en el contexto nacional ha sido desarrollado por González y León (2002) en el proyecto Ambiente Hipermedial para el Desarrollo de la Didáctica Literaria a partir del Minicuento (HIMINI), realizado con estudiantes universitarios en la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho proyecto involucra la informática y la literatura como dos áreas del conocimiento que se complementan con el fin de facilitar la comprensión y la producción a los estudiantes de tercer semestre del Departamento de Lenguas.

La propuesta incluyó, en su primera fase, el desarrollo tecnológico para lograr un ambiente hipermedial sobre el minicuento. El ambiente hipermedial buscó desarrollar el discurso estético de los estudiantes, de una manera lúdica y dinámica, al proponerles diferentes actividades de comprensión y producción de minicuentos.

Para los autores, el ambiente hipermedial construido fue concebido como un ambiente de juego donde el espacio libre dejado por la narración rápida o minicuento, es llenado por el usuario, ejercitando activamente la comprensión y la creación de texto, a partir de lo cual deja de ser un interlocutor pasivo para convertirse en cocreador o cojugador del juego que le propone el ambiente hipermedial.

En esa medida los autores sugieren que la interacción de los estudiantes con el HIMINI es una actividad imaginativa, lúdica y de conocimiento, y defienden que el HIMINI será para los estudiantes un ambiente flexible, interactivo, lúdico de tal forma que posibilita diferentes tipos de interactividad.

Los resultados preliminares de este estudio muestran la posibilidad de desarrollar una didáctica de la literatura que establezca relaciones con las tecnologías hipermediales, en la que prevalezcan el minicuento como género literario y una metodología interdisciplinaria.

La reflexión teórica sobre los avances tecnológicos, y los cambios sociales, y culturales alcanzados con el uso del hipertexto como dispositivo para promover la escritura desarrollados en este capítulo incluye experiencias pedagógicas y de investigación que sirven como referente contextual a nuestra propuesta metodológica centrada en la construcción de hiperhistorias como estrategia para promover la escritura que se desarrolla en el siguiente capítulo.

Esperamos que esta reflexión en donde nos preguntamos sobre si las potencialidades de las tecnologías posibilitan el desarrollo de la escritura desde el espacio escolar, si nuestras experiencias como lectores y escritores permiten crear ambientes de aprendizaje flexibles que promuevan la construcción de nuevos textos en el trabajo cotidiano de aula y si nuestras prácticas pedagógicas propician el aprendizaje autónomo, colaborativo e interdisciplinario, sea considerada por los lectores –docentes, estudiantes, padres de familia, formadores de docentes, escritores, investigadores– como una propuesta que pueda complementar o enriquecer sus experiencias de aprendizaje como lectores y escritores.

Capítulo 2 Descripción de la propuesta metodológica

Una piedra tirada en un estanque provoca ondas concéntricas que se extienden sobre la superficie... objetos que estaban cada uno por su cuenta, en paz o en sueño, son llamados, por así decir, a la vida, forzados a reaccionar, a entrar en relación los unos con los otros... otros movimientos invisibles se propagan en la profundidad, en todas las direcciones... De la misma manera una palabra, lanzada a la mente por azar, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena que involucran en su caída sonidos e imágenes; analogías y recuerdos; significados y sueños.

Gianni Rodari

Este capítulo tiene como intención mostrar el camino seguido por docentes y estudiantes durante el proceso de escritura de hiperhistorias que relaciona los desarrollos conceptuales de las TICs con el campo del lenguaje, en particular el de la actividad escritora, con el propósito de aportar en la tarea de reconfigurar la acción docente, considerando los aportes y potencialidades de la tecnología.

Por lo anterior, ustedes encontrarán, además de la descripción de las hiperhistorias como estrategia para promover la escritura, una explicación de los momentos y las acciones pedagógicas que transformaron la dinámica del aula de clase en tanto permitieron producciones escritas en formato de hiperhistorias elaboradas individual y grupalmente. Esta descripción se hace para los cuatro grupos involucrados en la experiencia: los docentes estudiantes de la Maestría, los niños y niñas de segundo grado, los adolescentes y los jóvenes universitarios.

Hiperhistorias como estrategia para promover la escritura

En particular la escritura o composición de hipertextos, que es el proceso en el cual centramos nuestra atención, puede clasificarse en dos grandes grupos: hipertextos de ficción e hipertextos de no ficción. Para el primer caso las experiencias se caracterizan por la creación de narraciones cuyo género más usual es el de cuento, mientras que para las composiciones hipertextuales de no ficción los escritos pueden adoptar esquemas de informes científico tecnológicos, artículos de opinión, noticias o de libre expresión.

A partir de nuestras experiencias pedagógicas previas con la escritura hipertextual, de niños, niñas y jóvenes, pudimos detectar que la escritura de ficción es un fuerte atractivo para los escritores noveles en tanto les permite construir juegos con la palabra y la imaginación sin las exigencias argumentativas de las producciones de opinión o las necesidades de veracidad, actualidad y recursividad

de fuentes de las producciones noticiosas o el rigor que les exigen las composiciones sobre temas de ciencia y tecnología.

Sin desconocer el valor de las producciones de no ficción, decidimos adentrarnos en la reflexión sobre los procesos de composición de hipertextos de ficción que genéricamente se conocen como hiperhistorias.

Para Rueda y Quintana (2004) la hiperhistoria se define como la narración en cuya estructura formal y lógica aparece la multilinealidad y la multisequencialidad que, tal como se ha planteado previamente, son características del hipertexto.

Para nosotros, en tanto las narraciones presenten alternativas en las líneas narrativas y alteraciones de la secuencialidad única, propias del texto lineal, se consideran hiperhistorias, independientemente de que estén o no soportadas en formatos electrónicos¹⁸. Es decir, no es condición el que se desarrollen en el computador. Reconociendo que el soporte informático potencia las posibilidades de hipertextualización en cuanto a la complejidad de las estructuras, es decir, cantidad de textos, nodos y medios en los cuales se desarrolla cada nodo, el soporte impreso tiene la posibilidad, dentro de sus límites, de expresar la hipertextualidad recurriendo incluso a nuevas formas físicas de componer las producciones. En este libro hemos incluido algunas de las elaboraciones de estudiantes y maestros, en los cuales destacamos su característica de multilinealidad.

¿Qué son las hiperhistorias?

Si bien el término hiperhistoria puede resultar novedoso, en la experiencia escolar existen ejemplos muy cercanos, a este tipo de narración, de estrategias de producción literaria utilizada muy frecuentemente en el aula para el trabajo, sobre todo, con los niños y niñas¹⁹; son conocidas las estrategias de diferentes comienzos y un mismo fin, así como aquella en la que el maestro ofrece un inicio y los alumnos deben desarrollar la trama y el final de manera individual. Si al final se sistematiza la producción realizada por cada uno de los niños, lo que se obtiene es precisamente un texto impreso de características no lineales, ya que ofrece diversas opciones en la continuación de una misma historia.

¹⁸ El concepto de hiperhistoria se ha utilizado en diversas experiencias educativas en las cuales se ha privilegiado su aplicación en entornos informáticos para los cuales se diseñan programas de computador con características particulares. Véase por ejemplo, Memorias, Congreso Iberoamericano de Informática Educativa RIBIE 1996. Barranquilla, Colombia.

¹⁹ Y esto se debe en buena parte al trabajo de Gianni Rodari, quien con Gramática de la fantasía y Cuentos para jugar hizo, desde mediados del siglo pasado, aportes muy valiosos a la actividad de la escuela en cuanto a la reflexión y la didáctica sobre la escritura y la lectura en los niños y niñas.

“Las hiperhistorias se caracterizan, principalmente, por fragmentar las tramas de la narración incluyendo en ellas bifurcaciones a manera de opciones que el escritor plantea al lector. Estas bifurcaciones tienen desarrollos propios que a su vez pueden o no contener nuevas bifurcaciones. Las estructuras típicas más sencillas corresponden a árboles jerárquicos en los cuales cada bifurcación que se va generando implica un desarrollo completo, es decir, se cerrará con un final. Sin embargo, es posible que esta jerarquización se altere cuando dos o más líneas de narración se encuentran. Por supuesto, estas opciones implican mayores niveles de complejidad, ya que la coherencia de cada línea narrativa deberá corresponder con aquella(s) con la(s) que se cruza” (Rueda y Quintana, 2004).

Vistas de esta manera, las hiperhistorias son un producto de la comprensión de la potencialidad de hipertextualidad y de sus características fundamentales de fragmentación, bifurcación, enlaces y conformación de redes de narración, conjugadas con tradiciones escolares que han mostrado un alto valor pedagógico, en particular en el campo de la lectura y la escritura. Tal como se planteó en el capítulo anterior, las tecnologías del manejo electrónico de la información, a través del computador, representan una continuidad de las competencias necesarias para la lectura y la escritura y por tanto las acciones pedagógicas también implican tales continuidades desde experiencias previas que ahora se enriquecen con las nuevas posibilidades.

Por lo anterior, responder a la pregunta sobre las condiciones para la construcción de una tradición sobre la escritura en el espacio escolar, generadas por las potencialidades de las tecnologías de la información, tiene que ver precisamente con las estrategias que en torno a ellas implementemos y sobre las cuales reflexionemos críticamente para, de esta manera, superar acciones puramente instrumentalistas.

En el contexto de escritura en lengua materna y en lengua extranjera, dentro del estudio propuesto, planteamos el uso de la estrategia pedagógica de creación de hiperhistorias que los docentes-estudiantes²⁰ apropiaron y adaptaron para sus estudiantes de primaria, secundaria y universidad con el propósito de ayudarles a realizar la transición de escritura lineal a escritura no lineal.

Los docentes-estudiantes efectuaron modificaciones a la estrategia pedagógica luego de haberla vivido y a partir de la cual generaron sus propias composiciones.

²⁰ Nos referimos aquí a los estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada y la Enseñanza del Inglés, con quienes adelantamos el estudio.

Las adaptaciones se apoyaron en su experiencia y tuvieron en cuenta las situaciones particulares del contexto y las realidades de sus estudiantes. Este ejercicio de proponer sus propias estrategias mostró matices de creatividad de maestros y alumnos. En niños de grado segundo de primaria, por ejemplo, una docente-estudiante utilizó el cuento de Caperucita Roja para ilustrar las posibles opciones que tenían los personajes en el desenlace de la historia al modificar situaciones y personalidades de los protagonistas de la historia original. Así mismo, la docente-estudiante apeló al uso de un laberinto para promover la creación de los textos multilineales e ilustrar el proceso de toma de decisiones autónomas por parte de los niños.

En otros casos, como el de estudiantes de secundaria, los adolescentes construyeron hiperhistorias a partir de sus intereses personales y de la interpretación de lo que un texto hipermedial podría ser al narrar un partido de fútbol, una carrera de Juan Pablo Montoya o sencillamente el transcurrir de un día en su vida escolar. En el caso de los estudiantes universitarios, estos crearon textos hipermediales a partir de seleccionar imágenes, texto y construir sus propias ideas de historias en formato digital, apoyándose de manera más decidida en los recursos del manejo electrónico del texto.

En los casos anteriores es evidente que los intereses y las condiciones particulares de los grupos fueron elementos importantes al momento de proponerles la actividad de escritura. La claridad conceptual sobre el hipertexto es importante para el docente en cuanto le permite modificar o concebir y orientar nuevas propuestas de dispositivos para la escritura multilínea. Para los estudiantes escritores es más importante la comprensión de las características de las historias multilineales, pues a partir de ellas desarrolla, tal como se evidenció en sus producciones, su potencial creativo a través de la escritura.

¿Por qué usar hiperhistorias como estrategia para la escritura?

Tal como se expuso en el capítulo de las consideraciones teóricas el hipertexto, como expresión tecnológica, ha planteado alteraciones a las actividades de lectura y escritura. Siendo esta última objeto de un mayor “acento” promovido en buena parte por la proliferación de software en diversos formatos (enciclopedias, libros y juegos electrónicos, entre otros) y por el incremento del uso de la red Internet, el espacio para la reflexión sobre la actividad de escritura y el ofrecimiento de alternativas pedagógicas son razones a considerar al momento de decidir campos de estudio en relación con las TICs en el espacio escolar.

Además de estos argumentos, las preguntas sobre los efectos de la multilinealidad en tanto nuevas formas físicas y lógicas del texto, sobre las competencias e intereses de los escritores, así como sobre las características de sus producciones, se erigen como objetos centrales de nuestro interés.

Respecto a la motivación, tal como se planteó en el capítulo anterior, esta favorece la actividad de escritura en la medida en que se genere desde los intereses comunicativos de los escritores y en tanto permita que la toma de decisión sobre las actividades a desarrollar esté en manos de los estudiantes. Además, es muy importante que la construcción de las soluciones al problema de la escritura puedan ser elaboradas colaborativamente y deben permitir responder a las necesidades de autonomía de los estudiantes.

La escritura de hiperhistorias permite que los estudiantes escriban justamente desde sus intereses y tengan un auditorio que leerá sus producciones otorgando sentido a la actividad. El generar rupturas o bifurcaciones en las narraciones surge de la iniciativa de los autores, ellos tienen el control de su elaboración e incluso de la complejidad de la tarea que a medida que avanzan les pertenece, más que como una tarea impuesta externamente, como un reto que resuelven desde su propia iniciativa. La estrategia de escribir hiperhistorias es una actividad propicia para el trabajo colaborativo que les permite a los escritores tener la experiencia de la construcción de sentido compartido. En suma es una actividad que le permite a los escritores tomar conciencia de la utilidad de la escritura, de su poder en tanto vía de expresión y construcción de mundos imaginados y sobre todo les permite experimentar el profundo goce y placer de lo producido por sí mismos.

La estrategia para escribir hiperhistorias

A continuación describimos en detalle las acciones de los cuatro grupos que utilizaron esta dinámica de escritura.

Los momentos que configuraron esta experiencia pedagógica tienen que ver con: la sensibilización hacia el reconocimiento de la posibilidad de escritura hipertextual en formato impreso y digital, la estrategia de escritura caracterizada por la ruptura de la linealidad, la adecuación de la estrategia a los diferentes contextos escolares en los cuales se desempeñan los docentes estudiantes y, finalmente, la implementación con niños, niñas y jóvenes.

Intervención con los docentes-estudiantes de la Maestría

Este fue un grupo de la Maestría en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Inglés el cual compartieron dos docentes, desde los campos de la lingüística y las tecnologías de la información respectivamente. El propósito, además del formativo en cuanto a las relaciones entre estos dos campos, fue el de adentrarse en la actividad investigativa a partir de la puesta en escena de la estrategia de escritura de hiperhistorias, la toma de información y su posterior análisis para identificar las potencialidades del encuentro de estos dos campos de estudio. Describimos a continuación cada uno de los momentos de la experiencia con este grupo.

Sensibilización. La tecnología y la construcción de mundos posibles

En esta parte de la experiencia pedagógica se realizó una sensibilización sobre el impacto de los desarrollos tecnológicos en el quehacer cotidiano de ciudadanos en general y de docentes en particular. Se reflexionó sobre algunos de los imaginarios respecto al desarrollo tecnológico y cómo este nos afecta de diversas maneras. Esta reflexión se hace a partir de expresiones en el cine y en la literatura que configuran cierta imagen sobre el mundo posible en el futuro próximo. Producciones como *The Matrix*, *Piso Trece* e *Inteligencia Artificial* permitieron generar la discusión hasta ubicar aquellas ideas que nutren los imaginarios respecto al desarrollo de la tecnología y la actividad escolar.

La estrategia

Este componente del curso permite hacer una revisión teórica sobre hipertexto e hipermedia, destacando sus relaciones con la actividad lectoescritora. Para este estudio, además de los referentes de texto, se ejemplifica el hipertexto en la literatura con obras como la de Julio Cortázar (*Rayuela*), la de Jorge Luis Borges (*El jardín de los caminos que se bifurcan*), entre otros; con películas como *Pulp Fiction* (Tiempos violentos, de Quentin Tarantino) o *Volver al futuro*. También se analiza el concepto de multimedia y la manera en que desde la literatura se usan recursos más allá del texto, para lo cual se lee la obra de Laura Esquivel (*La ley del amor*); también sirve como elemento de análisis la película *Escrito en el cuerpo* de Peter Greenway. El uso de diversos recursos audiovisuales tiene como intención la sensibilización hacia otros medios expresivos.

Para cerrar esta parte del curso se presenta y se desarrolla una estrategia de escritura hipertextual que permite la creación de hiperhistorias. En síntesis, la estrategia consiste en brindar a los escritores 16 fichas que contienen frases extraídas

de diversas obras (en este caso, de literatura juvenil). Estas frases actúan como elementos de “arranque” para la escritura. Se pueden modificar parcial o totalmente, agregar texto antes o después de ellas y configurar, de esta manera, nodos o lexias. Cada ficha se irá numerando de acuerdo con el orden que la misma escritura genera. En algún momento, en una de las lexias se deberá generar dos o tres alternativas para la narración; esto se logra con opciones que el escritor plantea para el desarrollo de su historia. Por supuesto, cada opción deberá tener su propia secuencialidad, de manera que la opción uno, por ejemplo, continuará en la ficha o página N, mientras las opciones dos y tres, en fichas diferentes. En otro lugar de la narración, de cualquiera de las opciones en desarrollo, puede generarse nuevamente una bifurcación, y así sucesivamente. La consecuencia es una estructura narrativa con múltiples caminos y finales. Incluso una opción puede vincularse o enlazarse con otra, rompiendo el paralelismo de las historias. Como elemento adicional se sugiere el uso de elementos gráficos que hagan parte de la narración, más que como elemento ilustrativo, como componente integral de la historia.

Estas producciones pueden ser “transferidas” a formato digital en programas de desarrollo hipertextual o herramientas de propósito general, como Word o PowerPoint.

Realizadas las hiperhistorias, se conforma un comité editorial, tal como lo propusiera Celestin Freinet, (1974) entre los estudiantes, quienes retroalimentan la producción de sus pares haciendo énfasis en el carácter multilíneal de las producciones y en aspectos relevantes, como la coherencia local y global, al igual que el uso de otros recursos, como el de la imagen, y para el caso de la versión electrónica, el video (si es optado como medio de representación). La publicación es una opción que potencia la estrategia en cuanto motivación.

Implementación

Esta última parte pone el acento en la adaptación de la estrategia de escritura de hipertextos para los diferentes grupos con los cuales trabajan los profesores que toman el curso. Además, es el momento en el cual se realiza la toma, la triangulación y el análisis de la información. El producto de esta parte es un informe descriptivo de los rasgos relevantes del proceso de escritura.

Intervención con niños de segundo grado

Este trabajo fue realizado por las docentes Nubia Cecilia Ruiz y Adriana Galvis con niños de segundo grado de instituciones privadas no bilingües, durante un período aproximado de dos meses, en el cual las fases siguientes tuvieron lugar en el contexto de las clases de inglés.

Sensibilización

Las actividades pedagógicas realizadas en el aula de clase con niños de segundo grado en un colegio privado del norte de Bogotá estuvieron relacionadas con lectura de cuentos en inglés, escritura de mensajes a personajes de los cuentos o a sus amigos, las cuales sirvieron de apoyo para implementar la innovación relacionada con la escritura de hiperhistorias en inglés.

La etapa de sensibilización hacia la escritura de hiperhistorias, como un nuevo tipo de textos, implicó tomar decisiones para ofrecer múltiples opciones o líneas narrativas; este momento es de suma importancia por cuanto se brindan elementos para generar la ruptura de linealidad en los textos y dar paso a la generación de alternativas narrativas. En este sentido, fue valioso reflexionar sobre una situación cotidiana que deriva en consecuencias conocidas, para pensar con los niños en posibilidades alternativas de desenlace, haciendo modificaciones y especulaciones sobre lo que “podría suceder si...”. Esta actividad les permitió familiarizarse con lo que posteriormente sería presentado como el concepto de historias que tienen muchas variaciones reconociéndolas como hiperhistorias.

Luego, la maestra invitó a los niños a construir conjuntamente una hiperhistoria en el tablero. Para esto, mostró un esquema de escritura que combinaba dibujos y palabras que podían guiar la secuencia de la historia que los niños querían desarrollar. Esta decisión de la docente es importante en la medida que permitió visualizar la estructura posible de la narración a manera de “mapa” de navegación por el cual transcurrirá la historia. En el acercamiento a esta nueva manera de escribir, los niños necesitaron emplear este tipo de ayudas y orientaciones como guía para la escritura de sus textos.

Esta primera narración, reelaborada por los niños y reescrita por la profesora, contaba la historia de un niño que corría por el parque y se cayó en un hueco. En este momento de la historia se generaron tres opciones de resolución del problema del niño para regresar nuevamente al parque, las cuales fueron construidas conjuntamente con la clase.

Estrategia

En la clase siguiente, y para mostrar la estructura lineal de una historia tradicional como Caperucita Roja, la maestra leyó y dramatizó la historia de *Little Red Riding Hood* a los niños. La actuación del cuento por parte de la maestra permitió consolidar la comprensión del significado de las expresiones y el vocabulario en inglés utilizados en la historia. Luego, se invitó a los niños a que en grupo escribieran una hiperhistoria que tuviera más de una opción de final o más de una línea narrativa. Los niños, ese día, comenzaron por tomar decisiones en grupo sobre el tema de la hiperhistoria que iban a escribir para desarrollar sus ideas en la clase siguiente.

Los textos de un grupo de niños mostraron innovaciones y transformaciones de la historia original que obedecían a intereses personales por cambiar un personaje tradicional por uno que pudiera ser más allegado emocionalmente a ellos. Un segundo grupo desarrolló la acción en la hiperhistoria en lugares reales como London, Oxford y Cambridge. Esto muestra las conexiones que los niños hicieron de sus aprendizajes previos de lugares mencionados en clases anteriores. Un tercer grupo utilizó un esquema de escritura similar al mostrado por la maestra inicialmente para planear la escritura de su hiperhistoria. En este grupo los niños utilizaron una hoja de papel para cada línea narrativa, lo cual les permitió luego armar una hiperhistoria con por lo menos dos finales. Un cuarto grupo utilizó solamente dibujos y construyó un frizo para mostrar la secuencia de su hiperhistoria. Esta última estrategia no ofreció múltiples líneas narrativas.

De las cuatro estrategias de escritura utilizadas por los niños resultaron textos multilineales y creativos que crearon expectativas en ellos para continuar escribiendo hiperhistorias producto de su imaginación que combinaban vivencias y fantasía.

Adecuación de la estrategia

Con el propósito de reforzar actividades relacionadas con toma de decisiones, a los niños se les invitó a construir una nueva versión de la historia de Caperucita Roja, esta vez usando un laberinto acompañado de dibujos de los personajes de la historia. Para los estudiantes esta opción de creación de texto fue fácil porque ya habían creado hiperhistorias con estrategias de estructuras más complejas y con la libertad para pensar y organizar el texto.

Se reconoce a las actividades precedentes como las estrategias que permitieron a los estudiantes apropiarse la nueva manera de escribir que rompe la linealidad; esto se hizo, utilizando acciones pedagógicas como el concepto de laberinto²¹, la generación de alternativas narrativas a una historia clásica como Caperucita Roja, el partir de situaciones cotidianas que podrían ser “alteradas” en la búsqueda de opciones de desenlace. Estas actividades son recurrentes en cuanto a la generación de opciones, pero diversas en cuanto a las dinámicas mismas de escritura.

Implementación

La fase de implementación de la escritura de hiperhistorias con los niños tuvo características diferentes de las de escritura de mensajes en papel a que estaban acostumbrados. El uso de materiales como acetatos, marcadores de colores para escribir en transparencias, cartulina y papel de afiches reciclable, propuesto por la maestra, fue un aspecto innovador para la clase que generó en los niños novedad y entusiasmo para escribir diferentes clases de textos. En este sentido puede apreciarse que a la novedad, propia de la escritura hipertextual, se conjugó la posibilidad de uso de soportes distintos a la tradición de la hoja de papel. Estas nuevas opciones derivan en la exploración, la aventura, el descubrimiento de nuevas maneras, formas y apariencias, incluso físicas, de la escritura.

Los niños compartieron sus hiperhistorias con otros grupos para recibir la opinión respecto a la claridad del mensaje de la historia, a los dibujos y a las palabras utilizadas en inglés. Esto promovió aprendizaje significativo de palabras en inglés en el contexto de las necesidades de cada hiperhistoria. Durante los cinco meses siguientes los niños continuaron elaborando el concepto de escritura creativa y de hiperhistoria.

La socialización de los productos de escritura de los niños tuvo impacto en la audiencia que escuchó las experiencias y en la motivación de los niños escritores²².

²¹ Es interesante el uso de este concepto, el mismo que utiliza Borges en su obra *El jardín de los senderos que se bifurcan*, ya que permite crear un espacio propicio para la proliferación de relatos y vías narrativas que se cruzan y que para este autor permiten la aparición del texto que no tiene fin.

²² Todos los productos de escritura de los niños de segundo grado fueron socializados en el colegio, con el grupo de profesores y de estudiantes de la Maestría en Lingüística de la Universidad Distrital, presentada como ponencia en el Simposio sobre Enseñanza del Inglés en el Centro Colombo en el mes de mayo de 2002, en el curso sobre lectura y escritura en dos idiomas ofrecido en la Universidad de Arizona en junio de 2002, en el Primer Encuentro de Formadores de Inglés en abril de 2003 en la Universidad de Antioquia y en el primer encuentro de profesores de lengua castellana de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en Octubre de 2004.

Intervención con adolescentes

Para el caso del uso de la estrategia con jóvenes de grados 6, 7, 9, 10 y 11, los profesores Nidia Inés Niño, Yanira Largo Cetina, Mauricio Ochoa, Sandra Torres, Wilder Nieto y William Vásquez, desarrollaron la experiencia en instituciones oficiales y privadas no bilingües como parte de las actividades curriculares de los cursos de inglés. Las etapas fueron las siguientes:

Sensibilización

Consistió en la creación y posterior lectura de una hiperhistoria por parte de los docentes, con el objeto de evidenciar la estructura narrativa multilínea de la misma. La historia fue narrada al grupo utilizando dibujos e incluso la expresión corporal para ayudar a la comprensión del texto en inglés y la estructura no lineal de la narración.

Luego se realizaron explicaciones sobre el concepto de hipertexto y su relación con las narraciones de ficción o hiperhistorias y se les propuso una estrategia como guía. Una vez clarificados estos conceptos, se invitó a los estudiantes a la creación grupal de una hiperhistoria.

Adecuación de la estrategia.

Los jóvenes utilizaron autónomamente el siguiente esquema a manera de guía para la producción de las hiperhistorias:

El esquema representa seis pasos fundamentales:

1. Escribir en texto la primera parte de la historia basados en una de las imágenes que se presentan en la guía.
2. Dar un título adecuado a su escrito.
3. Generar la bifurcación de la historia escribiendo por lo menos dos posibilidades.
4. Crear un *comic* para cada una de las posibilidades propuestas en la historia.
5. Escribir el desenlace y el final de cada una de las historias.
6. Dramatizar, ante el grupo, una de las posibilidades de la hiperhistoria.

Como dinámica se propuso la escritura en dos momentos; en primer lugar, el trabajo grupal apoyado por el esquema dado, y luego, la creación individual sin la guía previa, dando lugar a mayor autonomía para los escritores. Finalmente, los estudiantes que quisieron pasaron la hiperhistoria a formato electrónico, usando Word o PowerPoint.

Implementación de la estrategia

En la escritura grupal se organizaron grupos de cuatro estudiantes, a cada uno de los cuales se les entregó la guía para elaborar su propia historia. Terminada cada una de las hiperhistorias los alumnos, junto con el profesor, revisaron la coherencia interna o local de cada una de las opciones desarrolladas y la coherencia global de toda la hiperhistoria. De igual manera se analizó la estructura hipertextual de la narración y se revisó la cohesión del texto, es decir, la relación entre cada uno de los componentes de la historia. Además, se consideraron aspectos formales de la escritura en inglés, como la gramática, el léxico y la ortografía.

Luego del trabajo en grupos, los estudiantes elaboraron sus hiperhistorias individuales. Aunque no siguieron la guía, se les brindó frases de apoyo en inglés y algunos elementos gráficos que pudieron usar libremente.

El profesor dio retroalimentación durante el proceso de escritura en cuanto a la coherencia local y global y la cohesión de la hiperhistoria.

Una vez hecha la revisión y la corrección se eligió un comité editorial que se encargó de leer las hiperhistorias y escoger algunas para ser compartidas con estudiantes de otras instituciones. Finalmente, los estudiantes tuvieron la opción de pasar la hiperhistoria a formato electrónico.

Intervención con estudiantes universitarios

El docente que orientó esta experiencia fue Jairo López, quien trabajaba, al momento de la experiencia, con estudiantes de inglés de niveles básico, intermedio y avanzado de diversas carreras en una Universidad privada de Bogotá.

A diferencia del trabajo con los niños y los adolescentes, esta experiencia se desarrolló en un curso regular de inglés en el laboratorio de idiomas y, por tanto, la escritura fue totalmente en inglés. Estas condiciones hicieron posible el encuentro entre la narración multilineal y el soporte informático que potenció las posibilidades narrativas, ya que la hipertextualidad es una de las características de los actuales desarrollos de software y la ruptura de la linealidad es a su vez una de las características del hipertexto. En la experiencia que se describe a continuación, el soporte informático utilizado fue *Powerpoint* y *Word*, que hacen parte de las llamadas herramientas de propósito general²³.

El uso de estas herramientas evita el esfuerzo adicional que los usuarios tendrían que hacer al resolver la tarea, de escritura de hiperhistorias, si se emplearan programas con sofisticados lenguajes de programación. A estos esfuerzos se les llama *sobrecarga cognitiva*²⁴.

Sensibilización

En este momento, el docente que realizó la experiencia, al igual que con los niños y adolescentes, consideró importante realizar, con los estudiantes universitarios, una serie de actividades que permitieran el acercamiento a la escritura no lineal a la vez que permitía la apropiación de técnicas propias de la elaboración de hipertextos electrónicos. Por tanto, en este momento de la experiencia se efectuaron lecturas de historias en inglés con estructuras no lineales a manera de ejemplificación de la ruptura de una única línea narrativa. A la vez se precisaron las técnicas de elaboración de enlaces o hipervínculos, importación de imágenes y audio, para lo cual se utilizó PowerPoint.

²³ Las herramientas de propósito general son todos aquellos programas de computador cuyo diseño permite que sean usados en múltiples tareas. En nuestro contexto el paquete Office o Star Office y sus aplicativos como Word, PowerPoint, Paint, son ejemplos de este tipo de herramientas.

²⁴ El *overhead cognitive* o sobrecarga cognitiva es descrito por Thuring et al. (1997) como el efecto no deseado que se produce cuando el individuo está expuesto a múltiples estímulos y debe resolver simultáneamente varias tareas.

En la fase de acercamiento hacia la escritura de las hiperhistorias, fue importante tomar una actividad comunicativa del texto guía²⁵ y pedirle a los jóvenes que pensarán en diseñar una historia en *PowerPoint* que le presente al lector opciones y enlaces a otras diapositivas. Esta actividad de ideas preliminares les permitió familiarizarse con lo que posteriormente sería presentado como el concepto de hiperhistorias desde las realidades y el lenguaje de los jóvenes.

Seguidamente el profesor invitó a los jóvenes a construir en grupo una hiperhistoria en el servidor. Para esto sugirió el tema de animales. Los jóvenes establecieron tres secuencias iniciales correspondientes a animales terrestres, marinos y aves. Todos aportaron inicialmente para los tres recorridos. El maestro, desde el servidor, fue diseñando esa primera historia y los jóvenes aprendieron, entre otras acciones, a realizar hipervínculos al interior del archivo e insertar fotos desde la galería del disco duro o desde Internet para poder enriquecer la historia. Los jóvenes guiaron la secuencia de la historia inventando el comportamiento de los animales que ellos escogieron. Esta dinámica de escritura grupal constituye una práctica pedagógica que encuentra en las propuestas de Rodari (1999) variaciones enriquecedoras al momento de incentivar la imaginación creadora de nuevas narraciones.

Estrategia

En la fase siguiente, y para contrastar la estructura lineal de una historia, con una historia hipermedial, el maestro mostró al grupo cómo usar los hipervínculos con el objeto de romper la linealidad de la historia. Simultáneamente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de hojear el libro *El sendero mágico*, de Julios Goodman de la serie *Elige tu propia aventura* y observar que al llegar a la página dos el autor rompe la linealidad de la narración ofreciéndole dos opciones al lector. El profesor pidió a uno de los jóvenes leer en voz alta en el libro los momentos en que la historia se enlaza a otras páginas, generando secuencias alteradas del orden tradicional de página a página de las narraciones lineales.

Luego se analizó cómo la obra *Rayuela*, de Cortázar, permite al lector leer la novela empezando no necesariamente en el capítulo uno y con una secuencia que “salta” entre las unidades narrativas a la manera del juego infantil (rayuela o golosa en nuestro medio). Para observar los vínculos y recorridos, el profesor también pidió a los estudiantes buscar cuentos o historias digitales en línea, empleando

²⁵ Para este caso el texto guía fue *Enterprise I*.

altavista o google, con criterios de búsqueda como: hyperstories, tales, stories. De esta búsqueda se encontraron sitios como: <http://www.gray.sad17.k12.me.us/HyperStories.htm> donde observaron los recorridos de una hiperhistoria en línea.

Luego, se les invitó a que en parejas escribieran una hiperhistoria que tuviera más de una opción de final o más de una línea narrativa.

Implementación

Las hiperhistorias escritas por los jóvenes involucraron sonido, imágenes, texto y animaciones, dando lugar a la hipermedialidad en la cual estos recursos se integran con nuevas posibilidades de interacción entre el lector y el texto. Esta interacción se enfatiza al momento de invitar a los lectores a complementar o proponer nuevas líneas de la narración. Para la construcción de los textos en inglés, como lengua extranjera, los estudiantes utilizaron ayudas como los traductores en línea²⁶ los cuales les sirvieron de apoyo para expresarse y al mismo tiempo les permitieron mayor autonomía respecto a la asistencia del profesor en cuanto al léxico empleado.

La retroalimentación se dio en dos momentos, durante la producción, por parte del profesor, quien orientó aspectos de carácter técnico y lingüístico. En la fase final, los estudiantes fueron retroalimentados por todo el grupo luego de socializar su producción. Esta actividad permitió realizar ajustes de edición y cualificación de las estructuras narrativas y de la expresión en lengua extranjera.

El grupo general actuó como grupo editor de la historia *Lost in the Amazon*, que se incluye en esta publicación.

²⁶ Por ejemplo www.dictionary.com.

Capítulo 3 Diseño y hallazgos del estudio

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, definirse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje. A nuevas sensibilidades y escrituras.

Jesús Martín Barbero

En este capítulo se describen los componentes del estudio, los procesos que se llevaron a cabo durante la recolección de información en la implementación de la propuesta y los resultados del análisis del proceso de escritura a través de las categorías emergentes.

Población

Los docentes estudiantes de la maestría fueron nueve, su formación previa se ubica en el campo de la enseñanza del inglés. Laboralmente dos de ellos se desempeñaban, al momento de realizar el estudio, en educación básica primaria, seis en educación media y uno en educación superior. Estas diferencias permitieron dirigir la mirada a los tres grupos, con un total de la muestra de escritores de doscientos cincuenta, entre niños, adolescentes y jóvenes.

Para este estudio se conformaron tres grupos, de acuerdo con el desempeño laboral de los docentes que tomaron el curso: básica primaria, media y universitaria.

Instrumentos

Se hizo observación participante y toma de información a partir de diarios de campo para analizar las situaciones generadas al momento de escribir hiperhistorias y poder hacer una descripción del uso de la estrategia. La información se complementó con entrevistas semiestructuradas y el análisis de las producciones de los escritores.

Procedimientos

Para el grupo de educación básica primaria se contó como fuente de información con dos grupos, uno de grado segundo y otro de tercero. Esta información se trianguló entre las dos docentes observadoras, lo cual permitió destacar los aspectos más relevantes de la experiencia de los niños escritores.

Para el grupo de adolescentes de educación básica secundaria se contó con seis cursos de los grados sexto, séptimo, noveno, décimo y undécimo. Al igual que para el caso anterior, cada docente observador realizó su diario de campo como soporte para la triangulación de los seis grupos.

El único grupo de estudiantes universitarios correspondió a alumnos de programas de extensión de una universidad privada, conformado por 18 alumnos. Las informaciones recogidas por el docente observador fueron trianguladas al finalizar la experiencia, con los reportes de los demás grupos.

Tiempo

El tiempo que la experiencia general tomó para la formación y apropiación de la estrategia de parte de los docentes estudiantes de la maestría, la adecuación de la estrategia para cada uno de los grupos de escritores, la implementación con dichos grupos y la toma y análisis de la información, fue de un semestre académico, esto es, 16 semanas. La escritura de las hiperhistorias demandó en promedio cinco semanas con intensidad de cuatro horas semanales. En este período se realizaron las fases de sensibilización, implementación de la estrategia y retroalimentación y corrección de los escritos.

Sobre el análisis de los datos

El análisis de los datos recogidos en los diarios de campo, en las entrevistas y en las hiperhistorias de los estudiantes de primaria, secundaria y universitarios con quienes los docentes-estudiantes implementaron la estrategia, permitió hacer un estudio de los contenidos de las hiperhistorias en relación con el proceso de desarrollo de escritura en lengua extranjera de los autores.

En la búsqueda de elementos comunes que permitieran generar categorías de análisis en el estudio del contenido de las hiperhistorias encontramos aspectos recurrentes, como la iniciativa de los escritores por crear múltiples opciones de solución de las narraciones, el uso de conocimiento a partir de experiencias previas con juegos electrónicos, Internet, o búsqueda de información en redes o enciclopedias electrónicas para la construcción de sus hiperhistorias, diferentes grados de autonomía en la utilización de las guías como recurso de las estrategias de escritura por niños de primaria y secundaria, uso de mapas como soporte para la organización de la narración, trabajo colaborativo en la escritura y el uso de dos códigos o escritura de textos bilingües, que en la literatura sobre adquisición de una segunda lengua se denomina *codeswitching*.

Merriam (1988) define el desarrollo de categorías de análisis como un proceso que involucra la implementación de categorías conceptuales, tipologías o teorías que interpretan los datos por el lector. En relación con las categorías más simples que se usan para organizar una base de datos para un estudio de caso, por ejemplo, las categorías de análisis requieren “un nivel más alto de integración y conceptualización y las propiedades que las elaboran aparecen luego durante la integración, codificación y análisis de datos” (Glaser and Strauss, 1967:36). Estas categorías son conceptos indicados en los datos y no los datos mismos. En resumen, las categorías conceptuales y sus propiedades tienen una vida autónoma e independiente de la evidencia que las origina.

La mayoría de veces la construcción de categorías es una forma de análisis de contenido. El investigador mira el contenido de los datos para desarrollar las categorías.

Adicionalmente, el desarrollo de categorías, para Guba and Lincoln (1981), requiere pensamiento convergente y divergente. El pensamiento convergente para Guba and Lincoln, determina todas las cosas que encajan en un mismo grupo –qué datos convergen en una misma categoría o en un mismo tema. El pensamiento divergente es la tarea de desmenuzar cada una de las categorías una vez han sido creadas. Las categorías que uno construye deben ser internamente homogéneas, es decir, todos los ítems de una categoría deben ser similares. Pero estas también deben ser heterogéneas para que las diferencias entre categorías sean muy claras y precisas (p93).

Hallazgos

En esta parte presentamos los resultados del análisis de los contenidos de las hiperhistorias escritas por los docentes y estudiantes participantes en el estudio en dos categorías que se relacionan en el siguiente cuadro y se describen en detalle a continuación :

<i>Categorías</i>
1. Ruptura de la linealidad
2. Estrategias de escritura para el desarrollo de la autonomía
2.1 Trabajo colaborativo en grupos
2.2 Uso de mapas como soporte para la escritura
2.3 Codeswitching

I. Ruptura de la linealidad

Esta categoría muestra un momento del proceso de escritura de los estudiantes durante el cual ellos utilizaron sus experiencias previas con la tecnología, el cine y la literatura para desarrollar una nueva estructura narrativa que les permitió romper la linealidad del texto y generar opciones que derivaron en múltiples vías de solución de sus narraciones.

La escritura de cada una de las alternativas de las historias permitió enriquecer la estructura narrativa en tanto aportó a la complejización (mayor número de episodios y relaciones entre ellos) del texto. Además, la necesidad de desarrollar continuidad en las opciones planteadas requirió a los escritores aportes creativos manteniendo tanto la coherencia local (en cada uno de los episodios) como la coherencia global (en la totalidad) de la narración.

Los escritores establecieron relaciones entre la construcción de las hiperhistorias y otro tipo de actividades en las cuales se privilegia la posibilidad de toma de decisión. Juegos como *Game boy*, la navegación en Internet y el uso de software de propósito general, entre otros, sirven como referencia para los escritores que usan este saber como conocimiento previo, tanto para la comprensión como para la creación de hipertextos. En este sentido, las generaciones más jóvenes, que han incorporado dentro de su cotidianidad la interacción con tales expresiones tecnológicas, poseen referencias, en su conocimiento previo, de alternativas para la ruptura de la linealidad propia de tecnologías precedentes, como por ejemplo, el libro.

Creemos, por tanto, que es más cercana, para los niños, niñas y jóvenes, la posibilidad de crear narraciones en las cuales encuentran opciones, la fragmentación de los relatos o los saltos que llevan de un pasaje a otro sin ceñirse a la unilinealidad de ir página tras página. Ellos tienen el referente de juegos en los cuales son diversas las consecuencias de tomar por una u otra puerta y están familiarizados con el seguimiento de caminos alternativos en las búsquedas de información en redes o enciclopedias electrónicas. Por supuesto, es claro que tales dispositivos tecnológicos son de carácter hipertextual y en muchos casos hipermedial, y por tanto, no es de extrañar los vínculos que se establecen ya en posición de escritor.

La literatura infantil fue otra fuente de conocimiento para los estudiantes más jóvenes. Los niños de segundo grado, por ejemplo, se apoyaron para la construcción de sus hiperhistorias en el contenido de historias tradicionales como *Caperucita*

Roja, y generaron variaciones de la historia con personajes y eventos diferentes. En la historia *Little Red Riding Hood and the Tunnel*²⁷, que se publica en la segunda parte del libro, por ejemplo, los niños presentan alternativas que llevan al lector a diferentes túneles para presentar cuatro posibilidades de solución de las cuatro líneas narrativas generadas por el escritor.

Para el caso de los estudiantes universitarios, la escritura multilínea también estuvo apoyada en la lectura de literatura como *Rayuela* y *El sendero mágico*, lo cual permitió ejemplificar formas de lograr la ruptura de la linealidad narrativa. Los estudiantes lograron evidenciar la apropiación de la escritura multilínea cuando construyeron hiperhistorias con dos y tres líneas narrativas que se entrelazaban para lograr dos o más finales de la historia.

El fragmento siguiente ilustra la ruptura de la linealidad generada en el texto de una de las hiperhistorias escrita por niños de segundo de primaria:

**The girl se metia al
three tunel y hay three.
options one para el park
two para el forest and
three para un lago lak.**

Fragmento tomado de la hiperhistoria titulada *The Little Girl and the Tunnel*, escrita por Santiago López, Felipe Romero, David Alejandro Moreno, Juan Esteban Arévalo y Daniel Camelo)

Adicionalmente encontramos en hiperhistorias escritas por un grupo diferente de estudiantes que implementó la experiencia, en un semestre posterior, tres estrategias diferentes para indicar la ruptura de la linealidad en sus narraciones. En una hiperhistoria titulada *The undecided price* se utilizaron imágenes para darle mas fuerza a la narración, además de marbetes de colores para llamar la atención del lector y guiarlo en su recorrido por las páginas. En otra narración cuyo título es *The time machine*, el autor jugó con el color de la tinta para señalar las diferentes historias que se generan dentro de la misma narración, al igual que en *The Lucky destiny* en la que el autor muestra el uso de diversos dobleces del papel para dar lugar a la ruptura de la linealidad.

²⁷ De los ejemplos de hiperhistorias que presentamos hemos decidido mantener las invenciones ortográficas de la escritura de los niños autores.

2. Estrategias de escritura para el desarrollo de la autonomía

La segunda categoría de análisis está relacionada con las estrategias de escritura utilizadas por los estudiantes. En su proceso de escritura los estudiantes se beneficiaron de varias estrategias de trabajo. En primera instancia, la interacción dada durante el trabajo colaborativo que se realizó en pequeños grupos en clase contribuyó al aprendizaje autónomo y significativo para la construcción de las hiperhistorias. Una segunda estrategia fue el uso de mapas como soporte de la escritura hipertextual y, en tercer lugar, observamos el uso de dos códigos o dos sistemas de escritura: el del español y el del inglés, como una oportunidad para mostrar el desarrollo de proficiencia en dos lenguas.

Es importante destacar que las estrategias sirven como elementos de arranque para un tipo de escritura que no es usual y, por tanto, es necesario mostrar un camino. Este inicio, en el cual la actividad del docente es muy importante, da paso a la acción de los escritores que, rápidamente, asumen por completo la responsabilidad de construcción de las historias, poniendo en juego ideas novedosas como narrar hipertextualmente un partido de fútbol, una carrera de Montoya en San Marino o la incertidumbre de tomar o no un túnel que los llevará a una aventura mágica.

2.1 Trabajo colaborativo en grupos

Uno de los aspectos sociales del proceso de escritura más evidente en la escritura de hiperhistorias y que tuvo gran valor en el aprendizaje de los estudiantes fue el trabajo colaborativo realizado en grupos de tres o cuatro estudiantes. La interacción motivada por el trabajo de dos o más miembros de un grupo promovió experiencias interesantes para los participantes y generó resultados que podrían ser considerados por otros docentes para enriquecer los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

En los niños más pequeños el trabajo de grupo estuvo orientado al uso de guías como recurso de las estrategias para la escritura hipertextual. Además, éstos necesitaron mayor acompañamiento y utilizaron más las guías que los adolescentes, quienes elaboraron sus hiperhistorias de manera más libre. Sin embargo, ambos grupos fueron autónomos en el planteamiento de opciones, personajes y tipos de historias.

Con relación a las perspectivas teóricas sobre el valor del trabajo colaborativo o de grupo, encontramos aportes de Good, Mulryan and MacCaslin (1992), Slavin (1990), Brown (1994), Vigotsky (1981) y Werstch (1979), quienes consideran que

el aprendizaje colaborativo o de grupo tiene un impacto positivo en las dimensiones social y cognitiva del proceso de aprendizaje. Un trabajo más reciente sobre el aprendizaje cooperativo y colaborativo de niños latinos en escuelas urbanas de los Estados Unidos fue realizado por Gutiérrez, Baquedano-López, y Álvarez (2001), quienes utilizaron el concepto de actividad conjunta o *joint activity* para describir los procesos específicos de coparticipación o coaprendizaje.

Brown (1994) defiende que este incluye colaboración y promueve el uso autorregulado y automotivado de lenguaje por parte de los participantes. Para él, el trabajo en grupo genera dinámicas de interacción, donde prevalece la participación de los estudiantes como iguales. Se modifica el modelo tradicional, en el cual el docente domina el discurso, para dar a los estudiantes autonomía para construir su propio aprendizaje. El aporte de Brown (1994) en este aspecto se resume en cuatro principios o ventajas, así:

- a. El trabajo en grupo genera uso interactivo de lenguaje.
- b. El trabajo en grupo ofrece un clima afectivo apropiado.
- c. El trabajo en grupo promueve la autonomía y la responsabilidad de los aprendices.
- d. El trabajo en grupo constituye un paso hacia la instrucción individualizada.

En relación con la interacción motivada vale la pena presentar algunas frases que representan la voz de los alumnos y de los docentes quienes observaron sistemáticamente a sus estudiantes:

“pienso que estos ejercicios de escribir hiperhistorias son algo diferente y es una actividad que nos genera muchos aspectos positivos a la hora de crear historias” (estudiante grado 10º).

“Los estudiantes tienen a escribir sobre la realidad que viven: -profe vamos a hacer una crónica, sobre nuestra propia vida, es real” (docente de secundaria).

“La motivación puede estar dada por ser las hiperhistorias algo novedoso para los estudiantes y por permitirles explorar diferentes posibilidades al escribir; es decir, el hecho de no ser textos lineales produce en los estudiantes mayor motivación a la hora de crear sus historias” (docente universitaria)

Para Vigotsky (1981), el trabajo colaborativo se da en contextos donde docentes y estudiantes construyen una herramienta que sirva de andamiaje o *scaffolding* para procesar el desarrollo de nuevas competencias que, para nuestro caso, tienen que ver con la escritura de textos multilineales.

Werstch (1979), a su vez, sostiene que esta estructura o andamiaje que se genera en un ambiente de aula de clase contribuye a la internalización del conocimiento creada en el trabajo colaborativo. Este planteamiento se relaciona con la idea de Vigotsky (1981), quien considera que la interacción social permite el crecimiento del individuo como aprendiz. Desde su perspectiva, el estudiante que tenga la posibilidad de compartir con un par más experto, puede internalizar las estrategias usadas por ese par más experto y luego poder aprender por sí mismo.

En cuanto a la aplicación del concepto de colaboración en nuestra experiencia pedagógica, queremos resaltar que las actividades de escritura hipertextual se desarrollaron en un ambiente de interacción permanente, tanto en el trabajo con nuestros estudiantes de posgrado como a nivel de trabajo de grupo con los niños y jóvenes escritores. Las actividades estuvieron apoyadas por una estructura o andamiaje que proporcionó apoyo a los aprendices con el objetivo de lograr altos niveles de desarrollo de competencias en dos idiomas y promover la formación de niños y jóvenes como escritores de hiperhistorias.

La siguiente descripción ilustra la colaboración entre dos estudiantes miembros de un mismo grupo, las decisiones tomadas y las ayudas durante el trabajo conjunto:

“Azucena y Angélica discuten sobre la forma de continuar la historia. Azucena dice que tiene que elegir una opción –chévere- pues una de ellas no lo es. Azucena propone una idea. Angélica le ayuda con el inglés”. –Este grupo divide las tareas. Angélica trabaja algunas veces en la parte de dibujo y coloreado, Azucena escribe el texto, Angélica le ayuda con el inglés (registro de diario del docente).

2.2. Uso de mapas como soporte para la escritura

La elaboración de diagramas o mapas, como estrategia de organización de los textos, aportó tanto a los escritores más jóvenes como a los adolescentes en la construcción de historias coherentes. Una de las estudiantes le comentó a su profesor que utilizaba un mapa de cómo se desenvuelve la historia para guiar al lector. Lo interesante de este comentario es que el uso de tales mapas no hizo parte de las indicaciones o sugerencias realizadas durante la experiencia. Tal como se describió en el apartado sobre el hipertexto, el uso de mapas de navegación tiene como propósito justamente apoyar la lectura disminuyendo las sobrecargas cognitivas que un hipermedio puede generar.

En la figura 1 se muestra un caso típico de estructuración jerárquica de la narración. Además, la colaboración entre pares les ayudó a tomar decisiones sobre la estructura del texto, la cual fue producto de la expresión oral o de la elaboración

de rutas o mapas de recorrido. Es importante destacar que el uso de esquemas o mapas es propio del diseño de productos hipertextuales y lo son en tanto permiten la prefiguración de las rutas de navegación o recorrido que hará el lector de tales dispositivos. Para el caso de software que aborda un tema o dominio específico, los mapas conceptuales, como herramienta de representación de conocimiento de expertos, hacen las veces de organizadores estructurales.

Estas nuevas maneras de organizar las construcciones narrativas dan lugar al concepto de *diseño* como posibilidad de prefiguración de sus estructuras, que dado el carácter hipertextual se hacen más complejas en cuanto a la cantidad de unidades²⁸ y las relaciones que se establecen entre ellas.



Figura 1. Mapa de estructuración de la narración.

El tipo de estructura más común es el jerárquico o en árbol, en el cual se parte de un nodo narrativo inicial del que se derivan, a manera de cascada, las diferentes opciones que se configuran como historias en paralelo. En muy pocos casos se dan interrelaciones entre ellos, derivando en tantos finales como opciones se hayan dado al interior de la historia.

2.3. Codeswitching

El proceso de escritura de las hiperhistorias mostró el uso de ambas lenguas o cambio de códigos como estrategia para la construcción de significado en el texto. Este fenómeno sociolingüístico es denominado por los teóricos con el término *codeswitching* y se relaciona con la habilidad que tienen los hablantes de utilizar uno o dos lenguajes en su discurso. Adicionalmente, esta habilidad de seleccionar uno de los idiomas para hablar depende de factores externos como el interlocutor, el contexto y el tema sobre el cual se va a tratar.

²⁸ La fragmentación de las narraciones en pequeñas unidades que se interrelacionan es una de las características de los hipertextos.

Según Koppe y Meisel, en Milroy, L. and Muysken (1995), codeswitching es la habilidad de seleccionar uno de los dos idiomas disponibles al hablar. Esta habilidad implica que el hablante tiene un nivel de competencia pragmática²⁹ y gramatical en los dos idiomas que le permite utilizarlos en una conversación.

Para Bergman, 1976; Clyne, 1987; y Taescher, 1983, la función pragmática en el uso de dos códigos muestra dos perspectivas: la primera tiene que ver con el rol del interlocutor en guiar el cambio de códigos. La segunda perspectiva, presentada por Fatini (1985), se enfoca en la habilidad de concentrarse en el tema a tratar en lugar del interlocutor. Esto significa que el tema es lo que determina el uso del cambio de códigos.

Adicionalmente, autores como Nieto (2002), Skutnabb-Kangas (2000) y Hornberger (2003) resaltan la riqueza del uso de más de un código lingüístico en el discurso y en las actividades diarias de lectura y escritura y enfatizan la importancia de permitir que los niños usen su lengua materna y/o el uso combinado de los dos idiomas en desarrollo, en la construcción y expresión del significado en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera. Hornberger (2003) defiende que el desarrollo de los procesos de lectoescritura en dos idiomas o “biliteracy” supone el uso de dos códigos de escritura y, según ella, este concepto reconoce un “continuum” entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo de la lectoescritura en los dos idiomas. Por esto ella considera que el uso de codeswitching donde los dos códigos aparecen en uso, en algunos momentos, no debería ser sancionado (ibid: 188). Por lo anterior, Hornberger defiende que si se reconocen las normas monolingües-bilingües como parte de la definición del concepto de “biliteracy”, es importante reconocer la diferencia entre saber dos idiomas y las maneras en que estos idiomas se utilizan, se valoran y se privilegian en diferentes comunidades de una misma sociedad.

De otra parte, estudios como el de Gutiérrez, Baquedano-López y Álvarez (2001), mencionado antes, presentan un aporte interesante al uso de más de un código o idioma en el discurso, el cual denominaron hibridación. Ellos observaron la mezcla de más de un idioma en el discurso de los niños como un fenómeno social, lingüístico y cultural característico de la diversidad de discursos y de usos de lenguaje de los niños latinos. Estos niños, en su interacción diaria, desarrollaron un lenguaje híbrido que mezclaba su lengua materna y el inglés que estaban aprendiendo en las escuelas

²⁹ La competencia pragmática tiene que ver con el manejo de las reglas de interacción con otros teniendo en cuenta el contexto, el estatus de quienes interactúan, el lugar, la intención o propósito que se tiene al hablar con las demás personas y lo que se espera de la conversación.

de Los Ángeles, Estados Unidos, que según los autores ofrecía herramientas mediadoras para su propio desarrollo de lenguaje y lectoescritura.

Esta hibridación lingüística es considerada por Gutiérrez, et al. como un recurso para el desarrollo de la lectoescritura de los niños por hacer parte integral de la organización social del aprendizaje. Por esta razón, en su estudio constituye una herramienta que se usa estratégicamente para contribuir a la creación y mantenimiento de la cultura de colaboración de los participantes en el club o red de trabajo creada por los autores-investigadores.

El concepto hibridación en su estudio se enfoca en la naturaleza dialógica de los discursos dominantes y alternativos como un fenómeno que siempre está presente y que existe dentro de, y atraviesa todos los espacios sociales discursivos de los individuos. Desde esta perspectiva, la hibridación es un proceso que no termina, que es dinámico, móvil, no se puede comparar con una síntesis o una fórmula prescriptiva de discursos” (Shohat and Stam, 1994: p42). Una manera más amplia de concebir la hibridación lingüística para los autores reconoce el poder y el potencial asimétrico que ésta tiene, lo mismo que su potencial transformador.

Las contribuciones anteriores, que se enmarcan en las dimensiones social, política y cultural del desarrollo del bilingüismo y de la lectura y la escritura en dos idiomas, nos aportan aspectos importantes a tener en cuenta en nuestro contexto de Latinoamérica, donde múltiples lenguas indígenas interactúan con la lengua materna y con la lengua extranjera (para nuestro caso es el inglés) para generar la coexistencia de una diversidad de lenguajes y culturas en el aula de clase. En tales contextos, consideramos fundamental comprender y respetar las invenciones que hacen los estudiantes al apropiarse de la lengua escrita.

En este sentido, consideramos relevante discutir los conceptos de invención y convención del lenguaje que Goodman y Goodman (1990) presentan y el papel de la ortografía en el proceso de composición propuesto por Cassany (1997). Goodman y Goodman sostienen que la invención del lenguaje al igual que las formas convencionales son vitales en el aprendizaje del lenguaje y que los niños desarrollan el conocimiento ortográfico al mismo tiempo que adquieren el conocimiento fonológico en un ambiente que proporcione múltiples oportunidades de aprendizaje. Las invenciones en el lenguaje escrito emergente no se consideran errores sino, como las definen Rodari (1999) y Goodman (1996), “invenciones” valoradas como creaciones autónomas, de las cuales hacen uso para asimilar una realidad desconocida y no como “errores”.

Un aporte adicional sobre el papel de la ortografía en el desarrollo de la escritura es el de Cassany (1999) quien, desde sus estudios en didáctica de la composición, considera que la sobrevaloración de la ortografía es de origen escolar y es la causa de algunas representaciones ingenuas sobre la escritura porque se atribuye más importancia a las reglas ortográficas que a la elaboración de un significado claro. El identifica dos causas básicas para esta sobrevaloración:

- La teórica simplicidad del saber ortográfico. Se considera que saber ortografía significa dominar la lengua y viceversa. Se asume que el saber ortográfico es sencillo, estático, mecánico, y esencial para la composición; o que se adquiere con facilidad en primaria.

- La novedad en otros aspectos. Algunos de los conceptos lingüísticos que usamos hoy en didáctica de la composición (coherencia, cohesión o adecuación) han sido formulados y explorados recientemente, de manera que hoy en día tenemos todavía un conocimiento limitado de ellos, en comparación con los componentes lingüísticos más gramaticales (fonología, morfosintaxis, léxico) que cuentan con una tradición de varios siglos (p.135).

El autor revela que en razón a que una comunidad educativa concibe la ortografía como un saber básico, simple y fácil todo alumno debe aprenderla durante la educación obligatoria. Como el profesorado domina mucho mejor este saber lingüístico que otros, posiblemente a causa de su formación prescriptiva, se dedica a enseñarla a sus alumnos con énfasis y constancia. El alumnado desarrolla pronto la representación de que la ortografía es el componente más relevante del escrito, al comprobar que el docente pone énfasis en estos aspectos: insiste en ellos en clase, los corrige en los textos, etc.

Goodman & Goodman (1990) nos enseñan una nueva ruta para comprender la adquisición del sistema ortográfico en los niños que les permite volverse escritores expertos. Ellos consideran que cuando los niños aprenden a leer y escribir necesitan inventar un sistema fonético personal que relaciona los sonidos de su discurso con el sistema ortográfico. Para conectar el sistema personal de sonidos a la ortografía estandarizada, los escritores principiantes inventan reglas a medida que escriben. Estas reglas producen formas ortográficas posibles, basadas en la manera en que los escritores escuchan las palabras en sus propias comunidades de habla. Lo bueno es que estos escritores principiantes pronto son capaces de escribir lo que deseen empleando un sistema de ortografía personal que han desarrollado –y los padres, profesores y demás pueden entender la escritura de los niños aun si está llena de

palabras con ortografía inventada. Lo malo es que alcanzar una ortografía convencional a partir del uso de ortografía inventada toma tiempo. Por tanto, lo más conveniente es utilizar la lectura y la escritura como el mejor camino para llegar a la ortografía convencional. Finalmente, Goodman and Goodman consideran que los niños deberían comenzar a escribir tan pronto como empiezan a leer. “Los escritores leen como escritores –a medida que ellos leen, ellos se dan cuenta de la ortografía convencional de palabras que ellos han usado o desean usar en sus escritos, y entonces usan esas palabras que han identificado en su lectura para llegar a la ortografía convencional en sus escritos” (Clavijo, 2003:81).

En la escritura de hiperhistorias de los niños de segundo grado en nuestro estudio, se observó el uso de ortografía inventada y el cambio de códigos entre el español y el inglés como procesos naturales de creación y de combinación del uso de la lengua materna con palabras o frases del inglés que están aprendiendo con el fin de construir una historia con múltiples líneas narrativas y lograr el propósito de escribir. Los niños se enfocaron en el mensaje que querían transmitir a los lectores con el contenido de sus historias. Así, el cambio de códigos se hizo presente en el lenguaje escrito para permitir entregar un mensaje completo a los lectores de sus hiperhistorias.

Los apartes siguientes de las hiperhistorias de los niños de segundo grado ilustran las formas en que ellos usaron la ortografía inventada en los dos códigos lingüísticos del español y del inglés para la construcción de su escrito:

..and the girl wolking around the park an
one monster se comong comong the little girl has
nerbios and the monster le iso una trampa que
habia una cuerda isi la touth se iba en un gueco
big and Jaf candies suits and bobool gum and the last
choklit...³⁰

and girl gogo bamos a house
pero que no se entere my mother and
the horse of see and the mother ben ben
dother, llava llava³¹

(Fragmento tomado de la hiperhistoria titulada The Little Girl and the Tunnel, escrita por Santiago López, Daniel Felipe Romero, David Alejandro Moreno y Juan Esteban Arevalo y Daniel Camelo)

³⁰ [y la niña caminaba por el parque y un monstruo le dice vamos, vamos. La pequeña niña estaba muy nerviosa y el monstruo le hizo trampa. Había una cuerda y si la tocaba se iba a un hueco muy grande que tenía dulces, chicles y el último tenía chocolates].

[and the girl walking around the park and one monster say come on, come on. The little girl was nervous and the monster tricked her. There was a rope and if she touched it she would fall in a big hole that had candies, sweets, and bubble gum and the last one had chocolate..]

Estos dos apartes nos muestran el conocimiento que los niños tienen del sistema de escritura del español y del inglés, la invención ortográfica que hacen en los dos idiomas y las características del momento de desarrollo en que se encuentran como escritores. En cuanto a la combinación de los dos códigos lingüísticos del inglés y del español, los autores insertan palabras y/o frases en español para lograr expresar el mensaje que quieren. La invención ortográfica muestra un conocimiento del sistema gráfico de los dos idiomas en palabras como “wolking, touth, bobool, jaf”, para el caso del inglés, y en palabras como “bamos, ben, y llava”, para el caso del español. Los niños escritores resuelven una situación de escritura utilizando las palabras que tienen disponibles en su discurso en los dos idiomas mientras pueden, con la ayuda de la maestra, lograr un texto convencional en inglés. También es importante mencionar que la primera lengua fue considerada como un recurso en la expresión escrita de los niños, además porque los escritores anticipaban una audiencia bilingüe que conoce del proceso de escritura en las dos lenguas.

En cuanto al momento de desarrollo de escritura en que se encuentran los niños escritores, las reflexiones de la maestra de segundo grado, quien lideró la escritura de hiperhistorias de los niños, nos pueden ilustrar. Ella anota: “Me di cuenta que los niños de segundo grado estaban trabajando arduamente en aprender las reglas convencionales del lenguaje escrito para usarlas en sus historias. También noté que sus escritos cambiaron en forma y extensión. Por ejemplo, de escribir entre 30 o 40 líneas, ellos cambiaron a 20 o menos líneas porque estaban muy interesados en escribir convencionalmente. Para lograr este objetivo fue necesario dedicar más tiempo a algunos niños para ayudarles a usar las reglas ortográficas convencionales de las palabras que ellos querían incorporar en sus escritos” (Ruiz, 2004).

Conclusiones

Consideramos que los hallazgos del presente estudio revelan aspectos interesantes para ser considerados en el proceso de desarrollo de escritura en lengua materna y lengua extranjera de estudiantes en los diferentes grados de escolaridad. En primera instancia encontramos que la interacción motivada por los miembros de pequeños grupos promovió experiencias de trabajo colaborativo que contribuyeron a alcanzar los objetivos de escritura hipertextual. Así mismo creemos que la flexibilidad y

³¹ [la niña dijo vamos a la casa pero que no se entere mi mamá y el caballito de mar y la mamá, ven, ven hija. Ya va, ya va..]

[the girl said go, go, vamos to the house but I don't want my mother to know and the see horse and the mother, come on, come on daughter. I am coming sad the girl...]

comprensión por parte de los docentes y estudiantes de la escritura como un proceso social que requiere de apoyo de otros para el desarrollo de competencias permitió obtener gran variedad de textos. Algunos de ellos muestran formas convencionales y no convencionales de escritura. Estos textos con escritura no convencional (p.e. con ortografía inventada o con mezcla de dos idiomas) fueron revisados y mejorados como actividad de aula en otro momento de aprendizaje.

Concluimos de las anteriores reflexiones que una orientación pedagógica que respete la autonomía del aprendiz, su momento de desarrollo y apropiación de las dos lenguas que se están aprendiendo, su identidad, su estilo discursivo, y su creatividad beneficia y promueve el aprendizaje significativo, el desarrollo de la autonomía, la motivación por el aprendizaje y la adquisición de competencias.

En segunda instancia, la apropiación y aplicación del concepto de múltiples líneas narrativas que lograron la ruptura de la linealidad en el texto y el uso de mapas como soporte para la escritura mostraron que los estudiantes establecieron relaciones entre la construcción de hiperhistorias y otro tipo de experiencias previas que involucró toma de decisiones. Las experiencias previas que facilitaron la elaboración de esquemas o mapas de recorrido y la ruptura de la linealidad, según los datos analizados, están relacionadas con la lectura de literatura, el uso de mapas conceptuales, los juegos interactivos y la navegación en Internet.

Capítulo 4 Reflexiones en torno a la formación de docentes

Cualquier acción que intente hacerle ver otras cosas al maestro tiene que empezar por derrumbar lo que el suponía bien establecido y clasificado.

Emilia Ferreiro.

El contenido de este capítulo ofrece dos tipos de información a los lectores. En primera instancia presentamos reflexiones acerca de las implicaciones pedagógicas que la experiencia de escritura hipertextual tiene en la formación de maestros y niños, niñas y jóvenes colombianos como lectores y escritores autónomos y sobre el rol de la tecnología en el espacio escolar. Luego, hacemos una invitación a maestros en formación y en ejercicio a familiarizarse con las nuevas tecnologías de la información, a proponer experiencias pedagógicas que ofrezcan a sus estudiantes oportunidades de escritura significativa con resultados que puedan socializarse con pares de otros cursos de la misma institución o de otras instituciones. Finalmente, y para lograr este fin, presentamos a los docentes una selección de páginas Web que puedan indagar y utilizar para construir proyectos de aula y actividades de clase que generen experiencias novedosas para sus estudiantes.

La experiencia pedagógica y la formación de docentes

La experiencia pedagógica de escritura hipertextual con docentes y estudiantes de inglés como lengua extranjera tiene implicaciones en la educación de docentes en formación y en ejercicio, en la formación de niños y jóvenes lectores y escritores autónomos y en la transformación de la cultura escolar. La experiencia permite a los docentes evaluar su papel como promotores del desarrollo de los procesos de lectura y escritura en sus estudiantes con el fin de formar niños y jóvenes que disfruten las actividades de lectura y escritura en la escuela y fuera de ella y que le encuentren un sentido personal a la tarea de escribir para que otros lean.

Consideramos que el propósito de educar niños, niñas y jóvenes lectores y escritores es un reto alcanzable si contamos con maestros que aman la lectura y la escritura, y se sienten dispuestos a vivir y a crear experiencias nuevas con sus estudiantes y a (re)descubrir la pasión por conocer la historia escrita por los autores en páginas impresas o electrónicas.

Leu, D. J.Jr. (1997) en su ponencia sobre “El Internet en el aula. Nuevas oportunidades para la alfabetización, el aprendizaje y la enseñanza” propone las siguientes consideraciones relacionadas con la formación de docentes y el uso de

las TICs en la escuela. ¿Qué apoyos debemos proporcionar a los maestros cuando la naturaleza de la alfabetización y el aprendizaje de la misma esta cambiando rápidamente?

Su reflexión gira alrededor del hecho que los profesores han sido alfabetizados con experiencias diferentes a las de sus alumnos y esto implica una necesidad de aprender a usar las nuevas tecnologías y las nuevas formas de alfabetización.

Esto requiere que las instituciones de educación superior desarrollemos estrategias que auxilien a los docentes para que manejen las continuamente cambiantes definiciones de alfabetización que existirán en su mundo. (p.58).

Con relación a la escritura de los estudiantes es importante conocer que existen en Internet muchas oportunidades. Internet ofrece direcciones en donde los estudiantes pueden publicar sus escritos y que los docentes pueden incorporar a su aula para desarrollar proyectos de escritura, motivando así a los estudiantes a que revisen y editen sus trabajos antes de publicarlos. Algunos de estos sitios direcciones son:

- KidPub (<http://en-grade.com/kidput/intro.html>). Publica todos los trabajos propuestos.
- Children's Voice ([http://schoolnet2. Carleton.Ca/english/arts/lit/c-voice/welcome.html](http://schoolnet2.Carleton.Ca/english/arts/lit/c-voice/welcome.html)). Patrocina una lista de programas para explorar en Internet publicaciones de trabajos de estudiantes, así como una "Zine" (revista electrónica), también con trabajos de los estudiantes.
- Cyberkids (<http://www.cyberkids.com>). Trae propuestas de los estudiantes de 7 a 11 años.

Los docentes también pueden enriquecer el estudio de un país extranjero fomentando relaciones de amigos por correspondencia con una de sus aulas. Para encontrar listas de profesores y aulas de diferentes partes del mundo interesadas en mantener este tipo de correspondencia con propósitos de cooperación, se pueden visitar las siguientes direcciones:

- Intercultural E-mail Classroom Connections
(<http://www.stolaf.edu/network/iecc/>)
- Global Heinemann Keypal
(<http://www.readbooks.com.au/heinemann/global/global1.html>)
- Pisco's Launch to Keypals
(<http://www.keypal.com/p/keypals.html>).

Finalmente, consideramos que programas de formación de docentes a nivel de posgrado, como lo es la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés,

de la Universidad Distrital, tienen la responsabilidad social y académica con sus estudiantes de ofrecerles oportunidades de transformar y enriquecer sus prácticas pedagógicas cotidianas. Esta formación de calidad permite que estudiantes y docentes construyan conocimiento aplicable en contextos particulares de enseñanza en el Distrito Capital que beneficie a una población de niños y niñas y jóvenes de instituciones educativas donde los estudiantes de maestría laboran. A su vez, la producción académica resultado de esta experiencia de formación que se socializa en conferencias, congresos y simposios y a través de publicaciones nacionales contribuye a informar sobre el resultado de estas experiencias a otros docentes interesados en replicarlas en sus instituciones con el fin de alcanzar un objetivo común, que es la formación de niños y niñas lectores(a) y escritores(a) creativos en dos lenguas.

La tecnología en el espacio escolar

La experiencia académica que hemos presentado tiene la pretensión de aportar en la transformación del quehacer cotidiano en el espacio escolar, con la necesaria reflexión y producción de propuestas que los profesores debemos hacer respecto a la incorporación de las tecnologías en la educación. Tal como lo han expresado muchos estudiosos del tema, como Austin (2001), no basta con disponer de espacios colmados de computadores de “última generación”, comunicaciones satelitales y software hipertextual; más que eso es imperativo el trabajo de los docentes sobre las preguntas fundamentales: ¿Por qué utilizar tales recursos? ¿cuáles son sus potencialidades? ¿Cuál es la manera de hacer que dichas potencialidades se traduzcan en trabajo pedagógico? ¿Qué beneficios o ventajas ofrece sobre otras maneras de abordar la formación de los estudiantes?

En un estudio reciente realizado por Rueda y Quintana (2002) se identificó que la casi totalidad de docentes, incluso de informática, desconocen, entre otras características, el hipertexto como fundamento de los actuales sistemas de información electrónica. Por supuesto, la reflexión sobre las posibilidades pedagógicas de su uso está ausente de su labor cotidiana. Siendo la hipertextualidad y la hipertextualidad, junto con la interactividad y la interacción, características claves de las TICs, no deja de ser preocupante su desconocimiento generalizado en el sector docente. Tal como se mencionó antes, la hipertextualidad puede lograrse tanto en soporte digital como impreso. Esto hace que aun en ausencia de computadores sea posible producir hipertextos y aprovechar sus posibilidades de generación de nuevos motivos para escribir en primera lengua y/o en lengua extranjera.

Es en este aspecto en que este trabajo pretende aportar, tanto desde la reflexión teórica como desde la implementación y uso de estrategias que utilizan el hipertexto y la hipermedia como elementos que dinamizan otras maneras de producción de textos.

Capítulo 5 La lectura de las hiperhistorias escritas por maestros y estudiantes

... el niño moderno en el mundo desarrollado tiene muy poco silencio para ponerse de acuerdo con su propia experiencia, muy poca confianza en el poder de su propia palabra para contar lo que Chinua Achebe alguna vez llamó la canción de sí mismo...

Elaine Moss

En este capítulo final, que antecede a la publicación de cada una de las hiperhistorias escritas por maestros y estudiantes, presentamos las indicaciones que permitirán hacer la lectura de las mismas y su comprensión efectiva, el proceso de selección de las producciones que fueron publicadas y una breve descripción sobre su estructura y características más importantes.

Indicaciones para la lectura:

- Para el caso de las hiperhistorias que aquí publicamos todas inician en su primera página, sin embargo, en otros casos, el autor puede proponer inicios en páginas subsiguientes incluso que fuese más de un comienzo.
- En un momento particular de las narraciones el escritor propone al lector dos o más opciones por las cuales “navegará” la narración. Estas alternativas indicarán a qué página se debe “saltar” para continuar el juego de la lectura.
- Por momentos puede haber secuencialidad de páginas, si no hay indicaciones de bifurcación siga la lectura en la secuencia tradicional, página por página.
- Al terminar una de las historias habrá una indicación de retorno al momento de la bifurcación que le permitirá, si así lo decide, seguir otra línea narrativa. Una alternativa interesante dentro de la estrategia es brindar la posibilidad a los lectores de elaborar sus propios finales e incluso historias completas, permitiendo, de esta manera, su cambio de papel de lector a escritor. Otra posibilidad es la de encuentro de dos o más líneas narrativas en un mismo final.

El proceso de evaluación y selección de las hiperhistorias publicadas

Las composiciones de docentes y estudiantes fueron sometidos a la evaluación de un comité editorial que se conformó por parte de los propios escritores, de manera voluntaria. La conformación del comité es un aspecto importante a destacar dentro de la estrategia ya que hace parte de un dispositivo muy valioso de retroalimentación

de los pares y no del docente y que permite realizar procesos de autoevaluación de su producción escrita. Este es un aspecto retomado de los planteamientos de Freinet quien considera que parte del sentido de la escritura se ubica en la audiencia, que le otorga, al escritor, el valor de escribir para ser leído y que las observaciones y correcciones de sus productos las hacen justamente quienes hacen parte de tal audiencia.

El comité editorial evaluó las producciones escritas atendiendo los siguientes criterios:

- El criterio de hipertextualidad: en el cual se determinó la ruptura de la linealidad en tanto generación de opciones y líneas narrativas.
- La coherencia local y global: que determina la pertinencia de cada uno de los componentes de las historias analizadas individualmente (local) y dentro del contexto de las demás historias (global) que componen la hiperhistoria.
- La corrección gramatical: que examinó tanto los aspectos de léxico, morfosintaxis como de tipo ortográfico en las dos lenguas.
- El interés y adecuación de los textos para la audiencia específica que determinó cada autor: en este sentido se tuvo en cuenta tanto las edades de tal audiencia como su proficiencia en el dominio de la lengua extranjera. Es necesario aclarar que estas producciones se elaboraron, en la mayoría de los casos, como insumos para las fases de sensibilización con sus respectivos grupos de estudiantes.
- La originalidad: este criterio consideró aspectos de “novedad” y por tanto de creatividad, en las estructuras narrativas y en el tratamiento de las temáticas.

La segunda tarea del comité editorial fue la toma de decisión sobre cuáles de las hiperhistorias deberían ser publicadas. La publicación es otro elemento clave de la estrategia ya que efectivamente hace público y socializa las producciones. No sobra indicar las fuertes implicaciones motivacionales para los escritores y lectores de tales textos y por supuesto para los futuros nuevos escritores.

Fue necesario que el comité editorial, en acuerdo con el docente que orientó la actividad, estableciera los cronogramas de recepción de trabajos, revisión y retroalimentación, realización de correcciones, segunda revisión, entrega final y publicación.

Para el caso de experiencias de aula se sugiere la elaboración de libros al alcance presupuestal de las instituciones, esto es, desde libros impresos y armados por los propios estudiantes hasta impresiones más elaboradas que puedan circular no solo dentro de la institución sino fuera de ella en la comunidad educativa. Otra posibilidad inmediata es su puesta pública a través de Internet en las páginas institucionales.

De las hiperhistorias que aquí publicamos tan solo la titulada “El origen de los perros” fue escrita en español las demás, incluso las de los estudiantes, están en inglés. Hemos considerado importante la inclusión del material en español como ejemplo que pueda servir de referencia a docentes de educación básica y media.

Debido a que las hiperhistorias presentan una estructura que difiere de la tradición de linealidad del libro impreso es necesario tener en cuenta las pautas para su lectura, y así evitar confusiones o pérdidas que incidirían en la coherencia del texto³² y por tanto en su comprensión.

A continuación aparece cada una de las hiperhistorias con descripciones sobre su estructura y características más importantes en el orden en que están publicadas en la segunda parte del libro.

Título: The little girl and the tunel

**Autores: Santiago López, Felipe Romero, David Alejandro Moreno,
Juan Esteban Arévalo y Daniel Camelo**

Estudiantes de segundo grado de un colegio privado de Bogotá.

La temática de esta hiperhistoria se originó en la lectura del cuento tradicional “Little Red Riding Hood” lo cual generó espontáneamente en los niños el deseo de incorporar algo diferente y novedoso relacionado con sus vidas y/o fantasías. Es así como el “abuelo y el monstruo” se convirtieron en personajes representativos en la hiperhistoria; personajes que tácitamente reflejaron y sustentaron el punto de vista de los niños relacionado con la igualdad de géneros (femenino y masculino) y con la importancia de hablar sobre cosas más reales o a las que a diario están expuestos por medio del cine, la televisión o los juegos virtuales.

³² La coherencia de los textos tiene que ver con la pertinencia de cada uno de sus componentes, es decir, un texto es coherente en tanto cada uno de sus componentes tiene una función efectiva para la comunicación de las ideas. La coherencia de los textos permite generar sus representaciones en los lectores a manera de un mapa o imagen mental en la cual se integran cada uno de sus componentes. Por lo anterior el poder hacer seguimiento de cada unidad de las narraciones, tal como lo ha propuesto el escritor, evita “desvíos” que por supuesto afectan su coherencia y por lo mismo la comprensión y generación de sentido por parte del lector.

Por ejemplo, la oportunidad de incluir al abuelo la sustentaron de la siguiente manera: “Siempre son las mujeres o, es bueno darle la oportunidad a los hombres. De igual manera, para ellos el monstruo es algo mas real porque “el lobo ya pasó de moda, ya es viejo”.

En esta hiperhistoria, los niños presentaron y compartieron con cada lector su mundo, un mundo que conjuga la realidad con la fantasía para tratar temas tales como: la familia, el amor hacia los animales, la solidaridad, la gratitud, la inocencia, la astucia, la maldad, y la capacidad de ser generadores de soluciones ante una dificultad.

En cuanto al uso del lenguaje es evidente el interés de los escritores por construir significado y dar sentido a sus textos. Por ejemplo, su deseo de comunicar sus ideas y sentimientos primó sobre la forma convencional tanto oral como escrita del lenguaje. Este deseo los motivó a presentar una narración rica, matizada con invención gráfica y ortográfica de palabras en español y en inglés producto de la creatividad de los niños y de las hipótesis que crearon acerca de cómo se escriben las palabras que ellos utilizaron en los dos idiomas para dar sentido a cada línea narrativa.

De igual forma, la presencia del lenguaje escrito no convencional en la hiperhistoria, demostró la habilidad de los niños para darse a entender de una manera natural, su confianza al expresarse por escrito y, también el entendimiento, respeto y apoyo por parte de la maestra al valorar y permitir el conocimiento y uso de la lengua materna y, el uso de una escritura en inglés no convencional.

La hiperhistoria “The Little Girl and the Tunnel” consta de un total de cinco líneas narrativas. Cada una de estas historias lleva impregnado un exquisito matiz y aroma de fantasía e imaginación en el cual los niños presentan al personaje principal incursionando en un mundo de aventura, ficción y suspenso quien al tocar la cuerda cae en la trampa creada por un monstruo. Los túneles, en esta hiperhistoria, además de ser conductores de diversión, acción y suspenso, se convierten en posibles soluciones que brindan al lector la oportunidad de decidir el rumbo y destino de la “little girl”. Con cada túnel, se comienza una nueva línea narrativa, que ilustra las diferentes experiencias que vive la niña en la historia.

Título: Berney's birthday

Autora: Nubia Cecilia Ruiz.

Correo electrónico: nruiz25@hotmail.com

Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Universidad Distrital y docente de Inglés de grados segundo y tercero de un colegio privado de Bogotá.

A partir de un motivo de mucho interés para los niños, la celebración de cumpleaños, la autora recrea una historia cuyo personaje central es el oso de anteojos, especie en vía de extinción, nativa de la región Andina Colombiana. Es importante destacar que esta historia fue construida teniendo como audiencia a los estudiantes de segundo grado de la docente, quien avanzaba en la elaboración de su narración considerando sus observaciones y sugerencias.

El uso del lenguaje recurre a la descripción del ritual de cumpleaños propio de nuestro entorno, permitiendo, de esta forma, que los niños lectores relacionen la novedad lingüística de la lengua extranjera con vivencias conocidas. Otro aspecto interesante tiene que ver con referencia a acciones, que para el contexto de niños con acceso a las tecnologías de la información, como enviar y recibir correos electrónicos y leer historias en CDs interactivos, también hacen parte de su cotidianidad.

La hiperhistoria se desarrolla a partir de la generación de opciones sobre cómo desearía que fuera su fiesta de cumpleaños y quiénes serían sus invitados. En el transcurso de la narración se bifurcan las opciones dando lugar a seis narraciones con seis finales.

Título: The butterfly and the owl

Autores: Dora Liliana Ochoa y Hermes Chilita.

Correo electrónico: fabilily@yahoo.com

Candidata a Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Universidad Distrital y docente del IED "Guillermo Cano Isaza". Hermes era, al momento de la producción, estudiante de grado once, de la misma institución.

Esta hiperhistoria es un ejemplo muy interesante de trabajo colaborativo entre la docente y uno de sus alumnos; ella, inquieta por motivar la participación de sus alumnos en sus propias producciones literarias y él con la necesidad de un espacio para poner en juego sus habilidades y conocimientos en la ilustración, logran integrar sus intereses, motivaciones y producción a través de esta narración hipertextual como una muestra del trabajo en equipo que rompe la tradición de roles, ubicando al docente y a al alumno en un espacio compartido para la producción.

En esta composición se hacen dos aportes interesantes en cuanto al género narrativo y la estructuración hipertextual.

En cuanto el género, los autores logran integrar, mediante enlaces que aparecen a pie de texto, la prosa, que hila dos historias paralelas, con la poesía, que intencionadamente aborda conceptos clave de la narración desarrollándolos con la libertad metafórica propia de este género.

El aporte a la hipertextualidad se da en dos vías, uno el de la imagen que va más allá de la ilustración reiterativa del texto escrito logrando autonomía propia y en este sentido configurándose como texto gráfico que aporta tanto como el escrito a la comprensión de la historia. La segunda vía es la de la estructura hipertextual que siendo tan solo de dos historias que emergen paralelas de una bifurcación, se encuentran en un mismo final con dos interpretaciones diversas y coherentes con su línea narrativa respectiva. Logrando de esta manera el encuentro entre el sueño y la realidad.

Título: Lost in the Amazon

Autora: Kelly Johana Rodríguez Vargas.

Correo electrónico: kellywinn@latinmail.com

Estudiante de Inglés de servicios de una Universidad Privada de Bogotá.

Esta hiperhistoria se desarrolla en la misteriosa y provocativa selva amazónica, lugar al cual viaja, de vacaciones, el personaje principal (encarnado por el lector) junto con su familia. En esta aventura se enfrenta a la toma de decisiones que ponen en juego la participación del lector frente a alternativas que le permiten llegar a un presumible trágico final, un segundo camino deja al lector en el abismo de la construcción del final que el imagine. Un tercer camino le propone al finalizar tres opciones que también deberán ser construidas y deja abierta la posibilidad de otras alternativas a elaborar por parte de los lectores que comunicaran al escritor sus sugerencias vía correo electrónico.

El dar la posibilidad de participación de construcción por parte de los lectores es un elemento innovador dentro de este proceso. Esta es una práctica habitual en el contexto de la red Internet, en la cual la dinámica de construcción es grupal. De igual manera la participación en juegos de rol interactivos, da a los jugadores, ubicados en cualquier parte del mundo, la posibilidad de co-construir mundos de ficción en los cuales los lectores son actores que representan personajes con características y comportamientos particulares que influyen y son afectados por el devenir de la historia construida en colectivo.

Título: El origen de los perros

Autora: Sandra Patricia Torres Díaz

Correo electrónico: sandrapatriciad@hotmail.com

Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Universidad Distrital y docente de Español e Inglés del Instituto Educativo Distrital “La Amistad”.

Esta es una hiperhistoria dirigida a adolescentes en la cual la autora integra la ficción con elementos de la realidad y el contexto de los jóvenes. Retoma textos de Internet y los articula con su propia historia, a la vez que plantea un acercamiento a la obra de Julio Cortazar, afianzando, de esta manera, el carácter intertextual y multilineal de su narrativa.

Los saltos entre las líneas de narración le permiten a la autora poner en juego la realidad de la información disponible en la internet y sencillos hechos de la cotidianidad con la libertad de su imaginación, en una mezcla que lleva de la mano al lector por un pequeño y divertido laberinto de posibilidades en el que encuentra cuatro inesperados finales.

Título: a football game

Autor: Juan Pablo Ascencio

Estudiante de noveno grado de un colegio privado de Bogotá.

Esta es una de las hiperhistorias en las que aspectos creativos emergen de manera inesperada. Juan Pablo realiza la hipertextualización de un partido de fútbol, con textos, que a pesar de su sencillez, logran recrear una narración creíble e interesante con tres bifurcaciones que se encuentran en tan solo dos finales, las alegría y explosión del gol o la tristeza del desacierto.

Esta es una muestra del manejo de pocos elementos en una trama, aparentemente compleja, desde una situación en la que las opciones y alternativas hacen parte de la esencia del suceso.

Es importante destacar en esta composición que el nivel de proficiencia en el manejo de la lengua extranjera es bajo y que el escritor recurre al uso reiterativo de sencillas frases que permiten la construcción de una narración que al bifurcarse aparece ante el lector más rica e incluso generadora de expectativas de resolución.

Título: the grand prix of San Marino

Autor: Sergio Bedoya.

Estudiante de grado noveno de un colegio privado de Bogota.

En esta hiperhistoria el autor relata una carrera de Juan Pablo Montoya con opciones narrativas que describen cómo el deportista en una ocasión obtuvo el mejor tiempo de la carrera y ganó la *pole position*, en otro momento Barichello y Michael Schumager tienen un accidente que le facilita a Juan Pablo Montoya ganar.

Este es otro ejemplo de cómo una sencilla narración, en la cual los componentes lingüísticos de la lengua extranjera se ajustan al nivel de proficiencia del escritor, se estructura desde los intereses del escritor y le permite un juego desde dos opciones que implican un desarrollo autónomo y coherente.

Este tipo de narraciones, más que un valor literario, tienen el potencial de motivar el acto de la escritura que siendo complejo en lengua materna lo es más en lengua extranjera. Representan en sí mismos pequeños ejemplos de lo que niños, niñas y jóvenes pueden construir desde sus intereses, que más que productos se convierten en los mediadores y dispositivos para el aprendizaje en contextos en los cuales ellos deciden cuál será la ruta del juego que proponen a sus lectores.

PARTE 2

Escritos hipertextuales: Las otras rutas del juego

Escritos hipertextuales

The little girl and the Tunnel

Autor: Santiago Lopez, Felipe Romero,
David Alejandro Moreno,
Juan Esteban Arévalo
y David Camelo.

Estudiantes de segundo grado de un colegio de Bogotá.