

Hipertextualidad en el campo educativo: análisis de los usos de hipertextos en el espacio Facebook de un taller de lectura y escritura universitario

Hypertextuality in education: Analysis of hypertext uses in the Facebook page of an academic literacy workshop

Guadalupe Álvarez

Alejo Ezequiel González López Ledesma

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

RESUMEN

La hipertextualidad ha sido caracterizada en función de una serie de importantes potencialidades, como la apertura, la interactividad y la autonomía. Sin embargo, su uso y posibles beneficios en experiencias y materiales educativos están siendo actualmente indagados. A fin de contribuir con esta línea de investigación, proponemos caracterizar y comprender las potencialidades y limitaciones de la hipertextualidad en experiencias educativas, en particular aquellas orientadas a la formación en lectura y escritura académicas. Desde un enfoque cualitativo y siguiendo los principios de la teoría fundamentada, analizamos la hipertextualidad en una experiencia educativa con Facebook, desarrollada en un taller de lectura y escritura universitario. Esbozamos algunas respuestas, por el momento provisionarias, acerca de si las posibilidades expresivas de los medios digitales potencian el aprendizaje, o no.

Palabras clave:

Hipertextualidad, hiperlectura, Facebook, taller de lectura y escritura.

ABSTRACT

The hypertext has been characterized for its openness, interactivity and autonomy. However, its use and potential benefits on educational experiences and materials are still being studied. In order to make a contribution to this line of study, we intend to characterize and understand the potentialities and limitations of hypertext in educational experiences, particularly those aimed at training in reading and academic writing. Thus, from a purely qualitative approach and following ground theory guidelines, we analyze the hypertext in an educational experience with Facebook, developed in the framework of a workshop destined to academic reading and writing. We outline some provisory conclusions about the expressive possibilities of digital media.

Keywords:

Hypertext, hyperreading, Facebook, reading and writing workshop.

INTRODUCCIÓN

La hipertextualidad ha sido caracterizada en función de una serie de importantes potencialidades, como la apertura, la interactividad y la autonomía. Sin embargo, su uso y posibles beneficios en experiencias y materiales educativos aún están siendo indagados. A fin de contribuir con esta línea de investigación, en este trabajo realizaremos un análisis de la hipertextualidad a partir de una experiencia educativa con redes sociales, en especial Facebook, desarrollada en un taller de lectura y escritura universitario. Las preguntas que guían nuestra búsqueda y configuran el problema que abordaremos aquí son: ¿qué usos del hipertexto podemos encontrar en el marco de una experiencia específica de formación en lectura y escritura académicas?, ¿cuáles son las características de esos hipertextos? y ¿qué potencialidades y limitaciones puede presentar su uso?

MARCO TEÓRICO

En este apartado, trazamos un breve recorrido por una serie de concepciones que definen y problematizan la hipertextualidad, sin ánimos de presentar un estado del arte exhaustivo, sino más bien de realizar un recorte que dé cuenta de las reflexiones y categorías que configuran la mirada analítica que volcaremos sobre la experiencia educativa seleccionada.

Desde la década de 1940, momento en que fue concebido como idea por Vannevar Bush como parte del diseño del sistema Memex,^[1] hasta la actualidad, el hipertexto ha sido caracterizado y problematizado desde distintos campos de conocimiento y a partir de diversos enfoques. Si bien la literatura dedicada a la cuestión es heterogénea, podemos percibir en ella un esfuerzo compartido por realizar dos operaciones. La primera, definir qué es concretamente la hipertextualidad, operación que ha sido vehiculada a través de diversas estrategias, priorizando, no obstante, la de señalar las similitudes y, sobre todo, las diferencias entre la hipertextualidad propia de la cultura letrada en formato impreso y aquella propia de la cultura digital. La segunda operación se encuentra ligada a la anterior e implica el reconocimiento de que, en el marco de la llamada cultura digital, la hipertextualidad constituye un cambio cualitativo en la forma en que las sociedades construyen el conocimiento. Las razones esgrimidas para presentar tal posición varían de autor en autor y configuran el núcleo tenso y dialéctico que, a su vez, da silueta a las caracterizaciones del fenómeno hipertextual.

Proveniente del campo de la teoría literaria, una de las posiciones que más resonancia ha encontrado en torno al fenómeno de la hipertextualidad y a su incidencia tanto en el campo cultural como en el educativo es la de Landow (1995). Este autor despliega una mirada epistemológica sobre el hipertexto según la cual las formas de pensamiento se encuentran condicionadas por los desarrollos tecnológicos; por esta razón, la emergencia de nuevas tecnologías abre el campo al surgimiento de nuevas formas culturales. En este marco, la hipertextualidad cobra un sentido epistemológico profundo que la aleja de posibles definiciones artefactuales.

Desde este enfoque, las jerarquías cerradas que organizan la cultura de lo impreso se ven superadas por los enlaces y nodos hipertextuales que le abren al receptor la posibilidad y responsabilidad de trazar sus propios trayectos de lectura, y entrelazan la función de la lectura con la de escritura, con lo cual borran los bordes que separan estas prácticas. A su vez, los hipertextos –por su carencia de centro y por la posibilidad que ofrece la inacabable ramificación de sus lexias, creadas ya sea por el autor o el lector– son infinitos, a diferencia de la finitud que representa el comienzo y fin propio de los textos tradicionales, entendidos como elementos unitarios.

Los textos fragmentados que componen el hipertexto rompen con la linealidad que regía como principio ordenador el mundo de lo impreso. Apertura, infinitud, descentramiento, autonomía y libertad son algunas de las características principales que pueden atribuírsele al hipertexto en contraste con el texto. Según Landow, la consecuencia de esta libertad del lector es una forma de poder académico superadora de los modos de construcción del conocimiento vinculadas al texto tradicional.

Valiéndose de esta caracterización, Landow señala una serie de posibilidades que la hipertextualidad le plantea a los entornos de aprendizaje. La naturaleza asociativa del hipertexto, su capacidad para unir aquello que estaba separado, representa una oportunidad para romper con el trabajo aislado, característico de las prácticas del campo educativo, y explorar las relaciones entre disciplinas que hasta ese momento se encontraban apartadas por barreras artificiales. Al socavar los compartimientos estancos de los elementos existentes y contribuir a pensar las relaciones entre las materias, la hipertextualidad contribuye, entonces, a comprender con mayor profundidad la aplicación y esencia del conocimiento. Por último, este carácter interactivo del hipertexto, que expone a los estudiantes a un papel más activo ante la lectura y que los vuelca a la configuración de relaciones y asociaciones, hace de él, según Landow, un instrumento de aprendizaje y ya no de mera enseñanza, como sucedía con la educación vinculada al texto tradicional, con su linealidad, organización y bordes rígidamente definidos.

Lévy (1999, 2007), filósofo inclinado a la caracterización de la hipertextualidad, presenta un planteo que coincide en varios puntos con el de Landow. Comparte la configuración de las características centrales del hipertexto, así como una mirada que dota al fenómeno de la hipertextualidad de un sentido evolutivo en la línea del progreso del hombre. Tal como lo plantea Lévy, el hipertexto forma parte de un proceso de hominización y virtualización del ser humano, del cual se desprenden sus particularidades: la desterritorialización y desustanciación de un texto que ya no posee fronteras ni espacios localizables; su desplazamiento de la temporalidad clásica del reloj; el efecto Moebius, que está dado por “el paso del interior al exterior y del exterior al interior” (Lévy, 1999, p.17), aplicado a diferentes

ámbitos, que comprende, en el caso del texto, el borramiento de la distinción entre el autor y el lector.

Las consecuencias que alcanza esta línea de reflexión son altamente optimistas, puesto que presentan la conclusión de que la virtualización y las formas de comunicación que se desarrollan como parte de ella van de la mano de la construcción de una inteligencia humana colectiva según la cual el intercambio entre seres humanos es más igualitario y su intervención en la cultura, más participativa (Lévy, 1999, p. 91).

De esta forma, podemos ver que la hipertextualidad no sólo ha sido definida a partir de su funcionalidad y materialidad más tangibles, sino que también ha sido dotada de un sentido cultural en el marco de teorías que, ubicando a la tecnología en un primer plano, han buscado afanosamente comprender tanto las nuevas formas en las que se construye el conocimiento en la actualidad como los alcances culturales, sociales y políticos de esas formas.

Por otra parte, resulta paradójico que estas mismas teorías que abrevan en la tradición de estudios de teoría literaria y filosofía posestructuralistas propongan al mismo tiempo procesos de hominización y democratización que marcan un camino evolutivo bien definido y lineal para la especie. Piscitelli (2004) explica la contradicción de concebir al hipertexto como un discurso posmodernista descentrado y, al mismo tiempo, promover una retórica ilustrada del progreso textual según la cual el hipertexto resultaría la panacea de los males anteriores. Sumado a esto, Piscitelli cuestiona las caracterizaciones posmodernas del hipertexto, la concepción de este último como réplica ajustada de la forma en que el cerebro humano realiza sus asociaciones y relativiza la supuesta libertad absoluta del lector al navegar la Red: la concepción de una semiosis hipertextual abierta e ilimitada, así como la supuesta ausencia de linealidad y jerarquías en su seno.

Entre dichos cuestionamientos, el que más resonancias ha encontrado es aquel manifestado contra la afirmación de que, a partir de la hipertextualidad, el lector se transforma en un coautor. En esto, afirma Piscitelli, quien se encarga de reproducir los planteos de Pajares (2003), "hay mucho más de deseo que de realidad. Una cosa es poder elegir en qué dirección navegar, saltar o saltar, y otra muy diferente es ser el autor del texto. El principal error de estos hipertextualistas libertarios fue haber confundido la epistemología de la recepción estética con la materialidad de un tipo de estructura organizativa del hipertexto" (Piscitelli, 2004).

Estas posiciones críticas del paradigma libertario, en lugar de acentuar los quiebres revolucionarios, buscan exponer las continuidades entre el fenómeno cualitativamente distinto que es la hipertextualidad digital y el hipertexto propio del texto tradicional. Esta operación, menos atractiva y al mismo tiempo más interesante, se traduce en la ausencia de pronósticos a largo plazo respecto de las potencialidades de la hipertextualidad y el progreso ascendente de la especie, y, en cambio, su falta de proyección a futuro abre como corolario diversas incógnitas que resultan productivas y que Piscitelli presenta de la siguiente manera: "De lo que se trata es de ver qué se ha hecho hasta ahora con el hipertexto, qué se puede llegar a hacer, qué no se puede lograr, y dónde nos deja todo esto en relación con nuestro análisis permanente de la coevolución tecnología/cultura" (Piscitelli, 2004).

La propuesta de Scolari (2008) nos permite pensar estos interrogantes. Este autor asume que en la actualidad hay un cambio de perspectiva respecto a los procesos de comunicación. Estamos frente a un cambio de paradigma comunicacional, que ya no funciona desde las teorías de la recepción, sino desde un concepto de comunicación que se aborda a partir de las posibilidades de la comunicación digital interactiva, la cual prevé múltiples opciones de establecer vínculos entre sujetos (Scolari, 2008). Así, propone el concepto de hipermediaciones, entendidas como aquellas mediaciones que apuntan a la confluencia de lenguajes, la reconfiguración de géneros y la aparición de nuevos sistemas semióticos caracterizados por la interactividad y las estructuras reticulares. En este sentido, abarcan:

- Hipertextualidad: comprende el análisis de diferentes aspectos: estructura de los contenidos, tipo de vinculación con otros textos (intertextualidad, extratextualidad, intratextualidad) y niveles de complejidad de los textos usados en la propuesta formativa.
- Convergencia de medios: refiere a cómo se integran los distintos lenguajes, lo que apunta a superar la mirada de los medios como una suma de recursos expresivos en la cual cada uno hace lo suyo, y ver la complementariedad interpretativa dadas las características diferenciadas de cada lenguaje.

Las características adjudicadas por Scolari (2008) a las hipermediaciones generan un interrogante básico en torno a los ambientes virtuales de aprendizaje: ¿todos estos entornos

son diseñados y ejecutados de acuerdo con dichos conceptos?

Burbules y Callister (2008) buscan dar respuesta a estas interrogantes en el campo de la educación. Para ello, asumen que “todo texto es un hipertexto rudimentario, en el que aparecen opciones implícitas [...] sobre pertinencia, selectividad y formas significativas de enlace con otras fuentes” (Burbules y Callister, 2008, p. 80). Al mismo tiempo, marcan una ruptura: “La existencia de nuevos modos de organización (de la información) implica cambios en las formas de conocimiento” (Burbules y Callister, 2008, p. 80). Los hipertextos presentan continuidades, pero también diferencias sustanciales, cualitativas, respecto del texto tradicional. Por su carácter rizomático, descentrado y desjerarquizado, los hipertextos invitan “activamente a leer el mismo material de maneras múltiples y facilitan dicha tarea” (Burbules y Callister, 2008, p. 81) al abrir paso a un lector que, de esta forma, se deshace de los condicionamientos impuestos por el autor y ordena su lectura a partir de sus propios intereses y construye activamente el texto, lo que tiene en consecuencia el desbaratamiento de la distinción clásica entre autor y lector.

Ahora bien, el reconocimiento de estas características de apertura, interactividad, autonomía y libertad del hipertexto, que ya hemos visto en otros autores, no deriva aquí en una aceptación a ciegas del nuevo paradigma y de su entronamiento, sino que sirve de puntapié para el señalamiento de sus riesgos en el campo de la educación. Los autores marcan aquí la existencia de un dilema: “Por un lado, es verdad que los hipertextos posibilitan la generación de enlaces múltiples entre los nodos [...] pero, por el otro, producen el efecto de fragmentar y descontextualizar cada nodo [...]. Si no hay ningún punto de partida, aunque sea provisional, la exploración de un sistema rizomático podría ser anárquica...” (Burbules y Callister, 2008, pp. 88-89).

Burbules y Callister entienden que ante la realidad problemática que instalan los hipertextos, es necesario formar hiperlectores: lectores capaces de intervenir activamente en el sistema, en función de sus propias búsquedas y lecturas; de comprender críticamente la organización hipertextual que se les presenta y el criterio que la subyace; de realizar el ideal de aprendizaje constructivista al crear patrones de asociación novedosos entre elementos, de redefinir, así, la manera de comprenderlos.

Ahora bien, los sistemas hipertextuales presentan, en este sentido, un problema. Si pensamos en el campo educativo, su diseño debe presentar al mismo tiempo opciones más restringidas para que los “usuarios” –lectores menos experimentados– no se pierdan en las redes infinitas del sistema hipertextual, al igual que opciones más flexibles que permitan la interactividad de los hiperlectores y la creación por parte de estos últimos de nodos y links que habiliten nuevas asociaciones y formas de construir el conocimiento. Este, según Burbules y Callister, es uno de los desafíos que se le presenta al diseño de materiales hipertextuales educativos.

Cuando hacemos foco en las investigaciones dedicadas a los materiales hipertextuales en el campo educativo, encontramos que éstas retoman los estudios antes expuestos y se nutren de sus argumentos para posicionarse en la discusión sobre las características, limitaciones y potencialidades de la hipertextualidad e hipermedialidad; al mismo tiempo, ponen en diálogo el alcance de estos enfoques con los diversos contextos y experiencias de enseñanza y aprendizaje de los cuales se nutren.

En un estudio dedicado al análisis de un material hipermedia diseñado para la carrera de posgrado Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, de la Universidad Nacional de Quilmes, Gergich, Imperatore y Schneider (2010) retoman el argumento esgrimido por Piscitelli frente a las interpretaciones que confunden la organización inscripta en un texto con las formas que puede adoptar su recepción: “Una arquitectura textual por más que quiebre la tradicional linealidad no garantiza *per se* los complejos procesos interpretativos y significativos que comprometen un tipo de lectura crítica” (Gergich, Imperatore y Schneider, 2010, p. 4).

Esta distinción entre arquitectura textual y recepción tiene como objetivo comprender que, si bien la estructura hipertextual habilita la asociación inmediata de contenidos y presenta una estructura flexible que permite recuperar información de otros sitios de forma dinámica, existen otros factores que influyen en el tipo de lectura que llevará adelante el estudiante-lector del material didáctico, tanto en lo referido a la recepción como en lo concerniente a la estructura que organiza los contenidos de los materiales didácticos.

El estudio realizado sobre el material hipermedia del seminario “Principios de diseño y evaluación de materiales didácticos” ejemplifica esta reflexión a partir de una experiencia educativa. A pesar de que el análisis arroja que el material didáctico contiene en su estructura una tabularidad mínima y una secuencialidad moderada, dadas por la sucesión lineal que muestran las clases y la organización jerárquica de los títulos en tres niveles

distintos; al mismo tiempo, existen diversos elementos que posibilitan formas interactivas y abiertas de construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Entre ellos, encontramos: las comunidades de interpretación y de práctica específicas que configuran los estudiantes-lectores, quienes, a la vez, son profesionales de la educación; las estrategias didácticas que estructuran las actividades propuestas en el material y se abren a la construcción de respuestas por parte de los alumnos; los modos de interacción que habilitan las plataformas, atravesadas por marcas de una cibercultura participativa y horizontal; y la polifonía disciplinar que estructura el diseño del material e interroga los contenidos sin presentarlos de manera cerrada.

Tanto en el plano de la recepción como en el de la materialidad del hipermedia, estos elementos contribuyen a un posicionamiento activo y abierto por parte del lector-escritor-estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado tecnológicamente, al mismo tiempo que, como categorías de análisis, hacen más complejo el estudio de los materiales didácticos desde una perspectiva hipertextual.

En otro estudio, Schwartzman y Odetti (2011) señalan las limitaciones de los materiales didácticos tradicionales, en los cuales el alumno se ve limitado a seguir la secuencia provista por la estructura didáctica y se aleja, así, del lugar de protagonista de su proceso de aprendizaje. Con base en el análisis de dos experiencias innovadoras, las autoras exploran las posibilidades que ofrece la narrativa hipermedial para redefinir la secuencialidad propia de esos materiales didácticos tradicionales, así como el lugar marginal que el hipertexto ocupa en la estructura textual de estos últimos.

La primera de las experiencias analizadas gira en torno a un material didáctico diseñado en la herramienta Prezi para la carrera en Educación y Nuevas Tecnologías de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Allí, el material replica la organización del sistema solar, en la que los planetas presentan ya sea recursos vinculados a la temática del módulo o, cuando se encuentran vacíos, espacios para la potencial contribución de los estudiantes. Por la estructura que adopta, la propuesta queda descentrada de la secuencialidad lineal clásica, ya que la lectura del material no tiene un punto de partida concreto, sino que se abre a la exploración y construcción activa de los alumnos.

La segunda experiencia analizada se desarrolla en el marco de un módulo dedicado a “la problemática de cómo reconocer y proponer buenos usos de las tecnologías en las propuestas de enseñanza” y se centra en un material titulado “Un viaje polifónico”. Siguiendo la metáfora del viaje, este material adopta una estructura hipermedial que habilita el recorrido de distintos caminos de lectura. Reúne textos escritos por integrantes del equipo de la carrera, alumnos y académicos nacionales e internacionales. La diversidad textual abre la experiencia de lectura a una pluralidad de voces que, cuando entran diálogo, configuran un nuevo texto fruto del entramado polifónico.

En ambas experiencias, la hipermedialidad habilita la configuración de materiales en la cual no hay un único camino de lectura, sino que el alumno va construyendo, entre la ramificación de posibilidades que se le presentan, un trayecto propio que surge de las conexiones explícitas y potenciales que brindan los hipervínculos. Estos, a su vez, ya no ocupan un lugar secundario alrededor del cuerpo textual, sino que pasan a ser ejes de la configuración que lo estructura, lo que contribuye a la ruptura de la secuencialidad propia de los materiales didácticos clásicos y a un afianzamiento de nuevas experiencias lectoras.

En función de las observaciones anteriores, nos proponemos indagar los usos concretos del hipertexto en el campo educativo. En este sentido, como hemos adelantado, analizaremos dichos usos en un espacio en Facebook propio de un taller de lectoescritura universitario. El objetivo fundamental de este estudio es caracterizar y comprender las potencialidades y limitaciones de la hipertextualidad en experiencias educativas, en particular aquellas orientadas a la formación en lectura y escritura académicas.

METODOLOGÍA

En consonancia con el objetivo y el marco teórico planteados, la investigación se ha realizado con una metodología de carácter netamente cualitativo, ya que se enfoca en comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Por otra parte, seguimos los lineamientos de la teoría fundamentada (Taylor y Bogdan, 1994; Strauss y Corbin, 2002) a fin de generar teoría a partir de los datos.

Esta investigación ha enfocado un caso particular de uso de redes sociales en educación superior: se trata de un espacio en Facebook creado y utilizado en dos comisiones de 2011 (una del primer semestre y otra del segundo) del Taller de Lectoescritura, una de las

materias que deben cursar y aprobar los estudiantes que quieren ingresar a la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina). Esta materia, en su modalidad semestral, tiene una duración de noventa horas y en ella se hace especial hincapié en la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos. Entre otras actividades, se propone a los alumnos que, sobre la base de diversos textos leídos, produzcan nuevos textos, que son característicos del ámbito académico.

Por otra parte, los estudiantes deben cumplir con dos parciales presenciales, un trabajo final y cinco trabajos prácticos obligatorios. El primer parcial está dedicado a la lectura de textos explicativos y a la escritura de definiciones y reformulaciones de acuerdo con ese tipo de textos. El segundo parcial focaliza la lectura de textos argumentativos y la escritura de un resumen de dicho texto. El trabajo final consiste en la elaboración de un informe de lectura realizado con base en cuatro o cinco textos leídos durante la cursada. De los cinco trabajos prácticos, el último es que el que impone mayores obstáculos para los estudiantes: se trata de la respuesta a una pregunta de examen a partir de dos textos leídos. Es importante tener en cuenta que, durante la cursada de 2011, los textos leídos y producidos en las comisiones seleccionadas han correspondido a dos líneas temáticas: el lugar del evolucionismo en la historia de la ciencia y algunas polémicas actuales, y la dinámica de los sistemas socioeconómicos.

El camino de indagación metodológico comprendió tres etapas:

Recolección de datos

En esta etapa, observamos de manera minuciosa y detallada el espacio Facebook mencionado, con una descripción densa acerca de lo advertido. Describimos, en particular, los links utilizados tanto por la docente como los estudiantes y las interacciones comunicativas generadas a partir de la introducción de los links relevados.

Para completar este relevamiento, realizamos una entrevista a la docente involucrada de manera presencial, según las preguntas orientativas que figuran en el apéndice 1, y una encuesta a los estudiantes con base en las preguntas del apéndice 2, impartidas por mensaje en Facebook.

Codificación

Una vez hecho el relevamiento documental mencionado, destacamos las similitudes y minimizamos las diferencias con el objeto de establecer una categorización inicial sobre los usos de hipertextos. Así, identificamos, por un lado, el tipo de links según el actor que lo incorpora al espacio Facebook (docente o estudiantes) y, por otro, la interacción generada a partir de la incorporación del link.

En un segundo momento, realizamos el movimiento inverso e hicimos hincapié en las diferencias con la intención de determinar las propiedades de dichas categorías. De esta manera, ajustamos y completamos la categorización inicial, y logramos, reconocer diferentes tipos de hipertextos generados por la docente o los estudiantes en función de su modo de representación (por ejemplo, materiales verbales, imágenes, videos...) y su funcionalidad (referir a los temas de los textos leídos, consultar dudas gramaticales, entre otros). Con ello, buscamos crear teoría por medio de la elaboración inductiva de categorías, que combinamos con la incorporación de categorías elaboradas en investigaciones antecedentes cuando resultó pertinente (Goetz y Le Compte, 1988).

Delimitación teórica (provisoria)

El movimiento de comparación de similitudes y diferencias nos permitió confirmar y completar las categorías teóricas y las propiedades de las cuales partimos; ello nos llevó a articularlas en esquemas o estructuras de creciente complejidad y diseñar una reflexión teórica, por el momento provisoria, de usos educativos de la hipertextualidad en talleres de lectura y escritura. Por el camino del método comparativo constante, buscamos generar teoría con la elaboración inductiva de categorías, que combinamos con la incorporación de categorías elaboradas en investigaciones antecedentes cuando resultó pertinente (Goetz y Le Compte, 1988). En futuras etapas de la investigación, confirmaremos esta reflexión teórica inicial con mayor cantidad de datos.

ANÁLISIS

Como hemos anticipado, el análisis de los datos relevados en el espacio en Facebook nos permitió inicialmente establecer una caracterización (primera categorización) sobre los links propuestos por la docente, por un lado, y por los estudiantes, por otro, así como sobre las intervenciones creadas a partir de la introducción de dichos links. En función de esta caracterización inicial y de los datos obtenidos en la entrevista con la docente y la encuesta

a los estudiantes, hicimos una reflexión teórica, por el momento provisoria, acerca del uso de hipertextos en experiencias educativas en talleres de lectura y escritura.

Caracterización en torno a la hipertextualidad

a) Links propuestos por la docente

Los links propuestos por la docente pueden categorizarse del siguiente modo:

- Links con textos relevantes para completar los contenidos relativos a los textos leídos en la clase presencial. Los links corresponden a dos temáticas: evolucionismo o sistemas socioeconómicos. Los textos señalados a partir de estos links se refieren a resúmenes o introducciones generales y muy básicas a las temáticas leídas; por ejemplo, se linkea una entrevista a Diego Golombek, biólogo e investigador argentino, que trata sobre la teoría de la evolución y completa, en este sentido, la información que ya se había compartido en clase sobre el tema.
- Links a materiales audiovisuales vinculados a la temática de los textos leídos y producidos en clase; por ejemplo, se linkean capítulos del programa The Simpsons en los cuales se aborda el creacionismo y el evolucionismo. También, un video “para saber más sobre Darwin y la teoría de la evolución”.
- Link al Diccionario Panhispánico de Dudas, que la docente indica que puede resultar útil para consultar cuestiones gramaticales necesarias para elaborar el trabajo final de la materia: un informe de lectura.
- Link al blog del Taller de Lectoescritura, en el cual se presentan materiales sobre contenidos gramaticales y discursivos que resultan fundamentales para la lectura y producción textual, a saber: puntuación, conectores, sinonimia y reformulación.
- Links a los espacios del Taller de Lectoescritura en Moodle, en los que se proponen repases para los parciales y el trabajo práctico final de la materia (por ejemplo, elaboración de un informe de lectura).
- Link a un video del periodista y escritor argentino Osvaldo Bayer con motivo del Día del Trabajador. En él, el escritor explica los motivos por los cuales se conmemora dicho día.

b) Interacciones generadas a partir de los links de la docente

A partir de los links propuestos por la docente, surgen dos tipos de intervenciones. En primer lugar, los estudiantes suelen hacer clic en “me gusta” ante la propuesta de la docente. En segundo, la misma docente formula aclaraciones y recomendaciones referidas al material compartido o al modo de encarar su lectura.

c) Links propuestos por los estudiantes

Los estudiantes proponen links al dar respuesta a pedidos de la docente o por iniciativa propia. La docente, por un lado, solicita a los estudiantes que busquen información relativa a la temática de los textos leídos en la clase presencial. Los estudiantes suelen recurrir a Wikipedia y compartir entradas relevantes en función de los temas vistos. Por otro lado, los estudiantes sugieren links por iniciativa propia:

- Links sobre textos relativos a la temática vista en la clase presencial; por ejemplo, un artículo de opinión sobre el determinismo biológico, tema vinculado al eje general del evolucionismo.
- Links a materiales audiovisuales que completan los contenidos vistos en clase. En este caso, los estudiantes también refieren a un video sobre un capítulo de The Simpsons que fue citado por la docente en relación con el tema de evolucionismo.
- Link a un blog que propone un abordaje lúdico a la comprensión de textos argumentativos.
- Link a un video que cuestiona humorísticamente el uso de las tecnologías digitales (computadora) en lugar de tecnologías tradicionales (libros).

d) Interacciones generadas a partir de los links propuestos por los estudiantes

A partir de los links sugeridos por los estudiantes, surgen diferentes tipos de intervenciones:

- Los estudiantes suelen dar clic en “me gusta” ante la propuesta de los propios estudiantes.
- La docente suele agradecer el hecho de que los estudiantes compartan links.
- La docente suele realizar llamados de atención, sugerencias y recomendaciones en virtud de los links propuestos por los estudiantes y los materiales compartidos.

- La docente y los estudiantes, fundamentalmente aquellos que han compartido el link, interactúan en función de este último.
- Una estudiante expresa dificultades para el acceso al link compartido.

Como podemos apreciar, sólo algunas intervenciones generan intercambios entre los estudiantes y la docente, y en los estudiantes entre sí.

Reflexión teórica (provisoria) sobre hipertextualidad en espacios virtuales de talleres de lectura y escritura

El uso de links pone en evidencia la integración de formatos comunicativos, en particular, la posibilidad de combinar el uso de códigos verbales con otro tipo de códigos (por ejemplo, visuales, auditivos y de movimiento) para introducir a los estudiantes a los contenidos que son eje de los textos leídos.

Los links también muestran que la enseñanza presencial con apoyo de tecnologías no se vale de una sola plataforma (Facebook, por ejemplo), sino de varias (Facebook, Moodle, blog): esto permite sugerir la convergencia de sistemas –diferentes plataformas y programas– con un mismo objetivo educativo.

A su vez, los posteos de links realizados en el muro por parte de los alumnos revelan un esfuerzo por trazar nuevas asociaciones de sentido entre los contenidos de orden académico, vinculados a la lengua y sujetos al programa del taller, y otros recursos que tienen que ver con la esfera del entretenimiento. En esa hipervinculación entran en contacto dos culturas con características, valores y objetivos distintos: la académica y la del entretenimiento. Frente a esto, también podemos pensar que el espacio que brinda Facebook para los comentarios debajo de cada posteo representa una herramienta dialógica y habilita un puente entre ambas culturas: allí se cristalizan algunas de las particularidades de la hiperlectura (Burbules y Callister, 2008): la actividad a partir de la cual el lector interviene y establece un diálogo con otros sobre los contenidos multimediales, y se apropia de ellos de forma crítica y a la luz de un intercambio del que participan, en este caso, la docente y los compañeros.

Esto, por otra parte, coincide con una doble preocupación de la materia. Según lo expuesto por la docente en la entrevista, el taller busca poner en juego, por un lado, diversos conocimientos sobre la lengua y diferentes clases de textos (saberes lingüísticos), y por otro, saberes sobre el mundo a los que los textos hacen referencia (saberes culturales). Algunas interacciones aisladas del muro revelan, a su vez, que estos saberes culturales convergentes también pueden ser útiles para problematizar el uso de las nuevas tecnologías en las propuestas educativas. Dicho de otro modo, al tornarse permeable el ingreso de nuevos saberes en un espacio concebido dentro del ámbito académico, las preguntas metalingüísticas, propias de ese ámbito, que reflexionan sobre esos saberes, en este caso, sobre objetos culturales como el libro y las prácticas de lectura y escritura en el nuevo contexto digital, irrumpen como posibilidad de forma tangible y potente.

En función de lo anterior, es posible advertir las hipermediaciones tal como las entiende Scolari (2008): como aquellas que apuntan a la confluencia de lenguajes, la reconfiguración de géneros y la aparición de nuevos sistemas semióticos caracterizados por la interactividad y las estructuras reticulares; en particular, la comunicación entre docentes y estudiantes en el espacio Facebook del Taller de Lectoescritura abarca la confluencia de medios, la convergencia de sistemas y la de saberes.

Sin embargo, salvo excepciones, los links compartidos por los estudiantes suelen coincidir con el tipo de links que la misma docente intercambia. En este aspecto, los estudiantes copian el tipo de hipertextos de la docente. Además, excepcionalmente los links compartidos dan lugar a intervenciones que promuevan la interactividad, aun cuando existan interacciones en el espacio no motivadas por links. Este comportamiento no sólo surge del análisis del muro de Facebook que forma parte de esta investigación, sino que también coincide con las propias impresiones manifestadas por los alumnos y volcadas en las encuestas que respondieron luego de la experiencia. Los estudiantes afirmaron que al sitio “no le había faltado nada”, salvo la participación de ellos mismos; es decir, valoran la interacción en este tipo de espacio y por ello critican al grupo en virtud de que sus intervenciones fueron escasas.

Aquí cobran relevancia las reflexiones de estudios como los referidos en el apartado anterior sobre la hipermedia educativa (Gergich, Imperatore y Schneider, 2010; Schwartzman y Odetti, 2011): las potencialidades hipertextuales de los entornos se revelan insuficientes por sí solas para habilitar recorridos de lectura interactivos, dialógicos, polifónicos o críticos. Tanto para el diseño como para el análisis de entornos y materiales didácticos, resulta imprescindible pensar de qué modo se desarrollan las convergencias de sistemas, las confluencias de medios y la multiplicidad de saberes en la estructura y organización del

dispositivo diseñado dentro del marco de una propuesta didáctica.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos buscado caracterizar y comprender las potencialidades y limitaciones de la hipertextualidad en experiencias educativas, particularmente aquellas orientadas a la formación en lectura y escritura académicas. Para ello, analizamos la hipertextualidad en un espacio en Facebook propio de un taller de lectoescritura universitario.

Al intentar responder en qué medida las posibilidades expresivas de los medios digitales potencian el aprendizaje, o no, la hipertextualidad en el espacio estudiado no parecería ofrecer respuestas claras ni positivas. El análisis de las intervenciones generadas a raíz de los links compartidos por docentes y estudiantes parecería indicar que, salvo excepciones, la participación de los estudiantes sigue estando muy supeditada a la propuesta curricular y pedagógica de la docente y a su propio accionar.

Esta reflexión nos lleva a coincidir con las conclusiones alcanzadas por los estudios citados en este trabajo que abordan la hipertextualidad y sus potencialidades en el marco específico de los materiales didácticos. Entendemos que el diseño de propuestas que incluyen nuevas tecnologías debe considerar una serie de aspectos que prevén y al mismo tiempo exceden la convergencia de sistemas, la confluencia de lenguajes y la multiplicidad de saberes. La hipertextualidad sólo servirá a los fines de que los alumnos recorran caminos de lectura dialógicos, polifónicos, críticos e interactivos si las propuestas educativas que le dan sentido se constituyen a la par en reflexiones sobre las comunidades de interpretación y de práctica, las estrategias didácticas y las características de las plataformas seleccionadas que estructuran el material.

En este marco, los materiales didácticos son entendidos como un proceso que se juega en el terreno tanto de las posibilidades tecnológicas, entendidas en su sentido cultural y relacional, como de las particularidades específicas de los diseños, pensados en función de cada contexto de recepción. Se trata, en definitiva, del diálogo entre dos culturas distintas, cuyas características y posibilidades deben ser pensadas conjuntamente, sin perder de vista el objetivo didáctico que las guía y les da su significado profundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burbules, N. y Callister, T. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Gergich, M., Imperatore, A. y Schneider, D. (2010). *Hacia una redefinición del hipermedia educativo en los tiempos de la web 2.0*. Presentado en el V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, Quilmes, Argentina.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- _____. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos Editorial.
- Pajares, S. (2003). *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Piscitelli, A. (2004). *Escritura no secuencial. Ejemplos. Teoría*. Recuperado el 4 de marzo de 2015 de http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD4/contenidos/capacitacion/modulo-1/imprimir_articulo1.html
- Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011). *Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias*. Recuperado el 6 de marzo de 2015 de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Buenos Aires: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Acerca de los autores

Guadalupe Álvarez

Doctora en Letras. Docente investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Alejo Ezequiel González López Ledesma

Especialista en Tecnología Educativa. Docente investigador en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Fecha de recepción del artículo: 06/02/2015
Fecha de aceptación para su publicación: 15/07/2015

APÉNDICES

Apéndice 1

La entrevista a la docente se realizó siguiendo las siguientes preguntas orientativas:

- ¿Cómo se diseñó la propuesta en Facebook?
- ¿Cómo se implementó?
- ¿Cómo fue la participación de los estudiantes?

Apéndice 2

La encuesta sobre el uso del espacio en Facebook se llevó a cabo mediante el siguiente mensaje:

¡Hola a todos!

Antes que nada, quería contarles que armaré un grupo con los ex estudiantes del Taller, para compartir información sobre becas, eventos realizados en la ungs, etc.

Por otra parte, les pido que, en lo posible, contesten las preguntas que figuran abajo. Servirán mucho para mejorar esta página y que puedan aprovecharla los futuros estudiantes del Taller.

1) ¿Usaste la página de Facebook del Taller?

2) Si usaste la página, te pido que contestes lo siguiente:

2a) ¿Cuántas veces visitabas la página y con qué objetivos?

2b) ¿Qué tipo de informaciones o de recursos de la página te resultaron útiles?

2c) ¿Visitaste el blog que se sugería en la página? ¿Qué te pareció? ¿Qué información leíste o qué ejercicios?

2d) En tu opinión, ¿qué le falta a la página de Facebook del Taller?

2e) Por último, y sólo para quienes visitaban la página, pero nunca intervenían, ¿por qué razón no intervenían?

3) Si no usaste la página, te pido que contestes lo siguiente

¿Por qué no la usaste?

- Casi nunca usas Facebook.
- La página no te servía, no te parecía interesante.
- Te olvidabas de visitarla.
- Otra razón:.....

Un saludo

[1] Un dispositivo de base de datos jamás concretado materialmente y destinado al almacenamiento de documentos. Tal como lo imaginó Vannevar Bush, el Memex permitiría acceder a estos últimos mediante operaciones de asociación y también tomar notas sobre los márgenes, de modo que el usuario se convirtiera en autor de los documentos.