

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA CON APOYO DEL HIPERTEXTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES¹

BEATRIZ FIGUEROA SANDOVAL*
MARIANA AILLON NEUMAN**
VERÓNICA YÁNEZ MONJE***
LUIS AJAGAN LESTER****

Esta investigación describe fenomenográficamente las prácticas de lectura y escritura que un grupo de estudiantes de Educación experimental en el trabajo con el hipertexto, en las diversas áreas del currículum.

El estudio aborda diversas fuentes: la construcción de relatos de vida de los jóvenes como lectores académicos, la revisión y análisis de trabajos escritos, la observación de clases, las tareas en las que los estudiantes se han apoyado en la red para leer y escribir. Se recogen además, las percepciones del grupo de docentes que imparten las asignaturas.

Los resultados permiten visualizar un camino metodológico para desarrollar el alfabetismo académico en el ámbito de la formación de profesores.



This piece of research describes the literacy practices that a group of students of Education experiences when working with the hypertext, in the various areas of the curriculum from a phenomena and graphic point of view.

The study deals with different sources: the construction of the students' life narratives as academic readers, the review and analysis of written works, the observation of classes, the tasks in which the students used the web to read and write. The perceptions of the group of teachers in charge of the subjects are also collected.

The results allow the visualization of a methodological path for the development of academic literacy in the area of teacher training.

Introducción

La experiencia chilena actual en la formación de profesores señala que los estudiantes recurren abundantemente a Internet para obtener materiales e información para las diferentes asignaturas que conforman el currículum.

En efecto, la popularidad que ha adquirido la Red entre los jóvenes está produciendo importantes cambios en sus formas de leer y escribir, de lo cual surge distinta clase de interrogantes. Por ejemplo, ¿hasta qué punto la fragmentación de la información a la que se accede por medio de Internet incide en la alfabetización académica de baja calidad? ¿Cómo interactúan los estudiantes universitarios con el hipertexto? ¿Qué competencias deben desarrollar los docentes para estimular las habilidades discursivas de estos estudiantes? Las respuestas a estas preguntas se abordan en una investigación cualitativa fenomenográfica que tiene como objetivo general, por un lado, conocer y comprender, desde la tradición fenomenográfica, de qué manera el uso del hipertexto influye en la calidad del alfabetismo académico de los alumnos de tres carreras de Educación. Por otro lado, construir, ejecutar y evaluar, a partir de este conocimiento, un diseño que optimice los procesos de comprensión y producción textual en este grupo de estudiantes.

La comunicación de los resultados que se presentan a continuación corresponde a la primera etapa de la investigación, que tuvo el objetivo de diagnosticar el estado de desarrollo de las prácticas de lectura y escritura relacionadas con el hipertexto y recoger la percepción que tienen los sujetos al respecto. A los efectos de esta investigación, acotaremos el concepto *hipertexto* a partir de algunas definiciones sobre su origen y naturaleza, seleccionadas especialmente por su pertinencia para el desarrollo de nuestro análisis.

En 1945, Vannevar Bush (1987) sienta las bases de lo que después se llamó *hipertexto*, creando un sistema teórico llamado Memex (Memory Extended System), que tendría un funcionamiento similar al de la mente humana, mediante continuos saltos o asociaciones entre unidades arbitrarias. La característica básica del sistema sería su capacidad para unir pares de elementos. Theodor Nelson fue quien finalmente, en 1965, acuñó el término “hipertexto” en el



marco del proyecto Xanadu (www.xanadu.net/), con el cual pretendía almacenar y enlazar toda la literatura mundial, accediendo a ella desde cualquier terminal. Así, el “hipertexto” fue definido como “un cuerpo material escrito o pictórico, interconectado en una forma compleja que no puede ser representado en forma conveniente haciendo uso del papel” (Nelson, 1965: 2).

En el marco de Internet, el hipertexto constituye el soporte peculiar de esta construcción abierta a múltiples e ilimitados enlaces.

Al considerar la estrecha relación existente entre los conceptos de “Internet” o sencillamente “la red” y el “hipertexto”, en este estudio usaremos ambos conceptos entendiendo que una es el soporte tecnológico y el otro, la arquitectura de la Red.

El hipertexto y la alfabetización académica

Nuestra perspectiva teórica acerca de las prácticas de lectura y escritura está sustentada en las investigaciones de los sociolingüistas del grupo de Lancaster, Gran Bretaña (Barton, 1994; Barton y Hamilton, 1998; Barton, Hamiton y Ivanic, 2000). En esta tradición, el concepto de alfabetización (*literacy*) se define como un proceso que

se desarrolla a lo largo de toda la vida de los individuos, profundamente involucrado con las prácticas de la tradición cultural propia de las personas. Como práctica social, la alfabetización genera una red de interrelaciones que moviliza el progreso en la sociedad actual. Desde esta perspectiva, las instituciones socialmente poderosas con fuerte influencia en el modelaje cultural, como la escuela y la iglesia, entre otras, sostienen prácticas de alfabetismo dominantes (Barton, 1994). Una premisa básica apoya estas ideas: “la alfabetización es mejor comprendida cuando se la concibe como un conjunto de prácticas sociales que se originan desde los eventos que son mediatizados por los textos escritos” (Barton y Hamilton, 1998).

Por otra parte, circunscribiendo las prácticas de lectura y escritura al ámbito de la educación superior, Paula Carlino sostiene:

[el concepto de alfabetización académica] señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. (Carlino, 2005: 13)

Visto lo anterior, la lectura y la escritura –demandas permanentes de la vida profesional–, constituyen no solo modos de aprender y de estructurar el pensamiento, sino también vías indiscutibles de desarrollo intelectual y de integración social. De este modo, nos parece significativo estudiar las características que dichas prácticas adquieren en una carrera de formación para profesores, específicamente en el trabajo con el hipertexto.

Diseño y metodología de la investigación

La investigación que reseñaremos es de tipo cualitativa fenomenográfica; un modelo creado por el pedagogo sueco Ference Marton (Marton y Säljö, 1976) para el estudio de los aprendizajes de calidad en el área de la comprensión de la lectura. Este modelo se preocupa por describir, desde la perspectiva del aprendizaje, los cambios de conciencia ocurridos en los estudiantes cuando experimentan el mundo que los rodea (Marton, F. y S. Booth, 1997).

La teoría de la *variación fenomenográfica* permitió describir los aspectos comunes de los

procesos de interacción de los estudiantes con el hipertexto y de esta forma, configurar la esencia del fenómeno en estudio. Además, permitió identificar, dentro de esta misma interacción, los aspectos variantes o diferentes de las prácticas. La *variación* en los modos de vivenciar los fenómenos de la realidad es vista desde la perspectiva fenomenográfica como una condición natural del aprendizaje. Por lo tanto, cualitativamente nos preocupamos de establecer las categorías emergentes de los procesos determinados como “comunes” en la muestra y, luego, de describir las categorías de la variación. Dentro de estas últimas, reconocemos aquellos elementos relacionados con los aprendizajes de calidad en el trabajo con el hipertexto, los cuales constituyeron insumos básicos para la enunciación de los avances metodológicos.

Para cumplir con el objetivo del estudio –describir las prácticas de lectura y escritura con apoyo hipertextual–, se seleccionó un grupo de 159 estudiantes y 12 profesores que conformaban en 2008 el primer año de las Carreras de Educación Básica, Educación Parvularia y Educación Diferencial en la Facultad de Educación en la Universidad de Concepción, Chile. En estas carreras, las prácticas de alfabetismo académico concentran la apropiación de los contenidos de formación profesional. La lectura en estas aulas se lleva a cabo a partir de presentaciones *power point* y guías que preparan los profesores, además de capítulos o artículos científicos que entregan sobre la temática revisada en clases. En cuanto a las producciones escritas generadas en las distintas asignaturas, se trata de informes y trabajos de investigación que tienen a Internet como fuente de consulta principal. Esta es una práctica espontánea entre los estudiantes, ya que, en general, la bibliografía básica de los cursos está compuesta por textos tradicionales.

Métodos de recopilación de información y análisis de los datos

La información fue recopilada de los siguientes materiales y/o con los siguientes métodos: 1) construcción de relatos de vida por parte de los estudiantes acerca de sus percepciones como lectores académicos; 2) análisis de las producciones escritas originadas en tareas de las asignaturas; 3) observación directa de aula durante

la presentación de trabajos elaborados con información de Internet; y 4) *focus groups* con los profesores para conocer sus percepciones sobre el trabajo con Internet.

A partir de los datos reunidos, se estableció una serie de categorías, ordenadas luego por temas que organizaron las redes semánticas de información y dieron lugar al análisis cualitativo pormenorizado. Cada uno de los ámbitos antes señalados dio origen a una fase específica del análisis. Una vez articulados todos los aspectos específicos y al triangular la información, se configuró el fenómeno de manera global. A continuación presentamos la síntesis de este análisis.

Resultados

1. Relatos de vida. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 46 sujetos (el 28% de la muestra). Los datos se organizaron en tres categorías: búsqueda y selección de la información, construcción de la comprensión y construcción de la producción textual. En general, la síntesis del análisis de estas categorías “invariantes”, es decir, comunes, arroja los siguientes resultados:

a) Búsqueda de la información: los estudiantes no manejan criterios disciplinarios para la indagación en diferentes fuentes y no logran definirlos en relación a las tareas de búsqueda de información de un tema en particular.

b) Selección y valoración de la información: el trabajo en las asignaturas requeriría de la apropiación de un corpus específico de autores o documentos representativos, de modo que constituyan referentes desde los cuales inferir criterios para la selección de fuentes, información y autores. En este sentido, los alumnos presentan dificultades para manejar el gran cúmulo de información presente en Internet. Por ejemplo:

Tuve que hacer un trabajo sobre “calidad en educación”, busqué información en Internet, tenía que preparar un informe [...] marqué todas las páginas que me servían buscando por el tema [...] encontré que varias páginas tenían datos comunes, pero algunos de estos datos diferían. Finalmente me quedo con la información que compruebo, es decir, aquella que se repite en dos o más versiones. (Alumno 5)

c) Construcción del significado de los textos: respecto de la lectura, las descripciones de

los estudiantes focalizan estos procesos en la retención de información literal. Se perciben las dificultades que enfrentan para lograr una lectura reflexiva del material encontrado.

d) Elaboración de informes: cuando los estudiantes deben producir un texto, expresan las dificultades que enfrentan, describen los procesos de producción que consisten básicamente en organizar y presentar por escrito la información encontrada. Se preocupan por utilizar estrategias para sintetizar la información, pero no recurren a procesos de crítica o reflexión a partir de los cuales expresen sus aprendizajes.

Ahora bien, respecto de estas tres categorías, encontramos sujetos con mejor desarrollo en alguno de los aspectos analizados. Estos establecen algunos criterios propios de búsqueda, selección y evaluación de las fuentes y autores consultados; secuencian la información y ante la divergencia de datos, articulan líneas de pensamiento coincidente o establecen criterios de comparación entre ellos; además, organizan la información en un todo coherente que activa procesos cognitivos inferenciales, desde construcciones individuales y colectivas que desembocan en la lectura crítica y planifican el texto a partir de los requerimientos académicos. En el proceso de escritura, aclaran ideas y conceptos por medio de una nueva etapa de resignificación de la información y buscan y obtienen la retroalimentación docente en el proceso.

2. Trabajos escritos. Al término del primer semestre de 2008, se recogieron trabajos escritos finales de ocho asignaturas. Para la revisión y análisis de estos textos se elaboraron pautas específicas y se establecieron tres categorías: i) caracterización del tipo de texto, ii) utilización del hipertexto: logros en la producción y iii) características de la guía y evaluación de los trabajos. El análisis global de estas categorías puede resumirse como sigue:

a) La biblioteca usada preferentemente por los estudiantes es la virtual. El porcentaje de uso del libro tradicional versus la información electrónica es de 1 a 3. No existe filtro para seleccionar con criterios disciplinarios los contenidos de Internet; los profesores no apoyan este proceso desde sus guías (por ejemplo, sugiriendo sitios confiables donde encontrar artículos de especialistas calificados). En este sentido, no hay modelos que guíen la acción para el trabajo hipertextual.

b) Los alumnos carecen de recursos de escritura o de saberes específicos sobre el tipo de textos que producen. Los denominan “informe” o “trabajo de investigación” indistintamente, y los dotan de una estructura básica: *introducción, desarrollo y conclusiones*. Predomina la modalidad expositiva y, en algunos pasajes de las conclusiones, la argumentativa. En general, los textos presentan falta de coherencia puntual y global.

c) Los objetivos y estructura de los trabajos no están definidos por la guía de producción; lo que deriva en la interpretación de que el objetivo de la tarea es repetir información, sin desarrollar ideas propias.

d) Son manifiestas las dificultades que los jóvenes tienen para organizar la gran cantidad de información a la que acceden. Tampoco se hace uso de las marcas formales para realizar citas bibliográficas o linkografías, o para diferenciar la información obtenida de distintas fuentes o la inclusión de diversas voces en el texto.

En el siguiente ejemplo, el grupo necesita una definición de “educación especial”, pero al no encontrarla recoge una lista de ideas que podrían ser rasgos constitutivos de su definición:

Educación Especial:

- *Posibilita al máximo desarrollo de sus aptitudes intelectuales y escolares del niño, a través de actividades gratificantes.*
- *Incrementa en el niño la capacidad de atención, memoria, procesamiento y almacenamiento de información.*
- *Usa el juego como herramienta para que el niño “entienda”, “organice”, “construya” e “invente”. Fuente: www.crisálida.edu.co/motora.htm (Grupo 4).*

e) Se infiere que los trabajos fueron elaborados por los estudiantes sin la intervención de sus docentes, es decir, sin retroalimentación (tampoco los docentes lo sugirieron). Por ende, la planificación, primera escritura y reescritura fueron asumidas autónomamente por los grupos.

f) Asimismo, en las correcciones de los trabajos no se califica la información entregada por los jóvenes (con algunas excepciones), lo cual significa que es tácitamente aceptada por el profesor.

g) Como consecuencia de los puntos señalados la intervención de producción implica *buscar, seleccionar información, reproducir lo*

encontrado sin variaciones (cortar y pegar) y, en el mejor de los casos, reorganizar.

Pero, hay excepciones. El trabajo que presenta un mayor desarrollo en las categorías antes descritas evidencia: a) definición del tipo de texto que se producirá con una organización estructural clara; b) formulación de los objetivos de la investigación, que influyen en los criterios de búsqueda y selección de la información, y en la identificación apropiada de autores y fuentes calificadas; c) avances específicos en la lectura crítica que se manifiestan en un mejor desarrollo de la modalidad argumentativa del texto; d) construcción del escrito a partir de informes de avance retroalimentados por el profesor; e) elaboración colectiva de textos a través del *messenger*.

El trabajo en cuestión presenta cohesión global entre los distintos puntos que lo estructuran: la introducción, el desarrollo y la conclusión. Desde la introducción se da a conocer la voz de las estudiantes, quienes se apropian del objetivo de la investigación y plantean los aspectos que guiarán su búsqueda. En tanto, la conclusión establece una relación causa-efecto con la información presentada en el desarrollo e incluye una proyección sobre el tema a partir de los antecedentes encontrados.

3. Observaciones de aula. En términos generales, las presentaciones orales con que los estudiantes exponen sus trabajos escritos muestran una mayor capacidad de análisis crítico que la que suelen presentar por medio de la escritura. En el discurso se escucha más su *voz*—en el sentido que le da Bajtín (2002) a este término—, puesto que logran establecer relación entre la dimensión teórica y la práctica, y recogen sus experiencias. Por ejemplo, dos de las alumnas establecen asociaciones entre la información obtenida en las fuentes consultadas y sus propias experiencias en las escuelas.

En los casos analizados, la retroalimentación y evaluación que realizan los profesores se centran fundamentalmente en los contenidos de la disciplina y no se refieren a los procesos de búsqueda y selección de información, como tampoco a la revisión y pertinencia de las fuentes consultadas. Las preguntas que formula el docente a las estudiantes para comprobar el nivel de comprensión reiteran aspectos que ya han sido abordados por el discurso de las estudiantes, por lo que no se producen nuevos avances en el aprendizaje.

4. Focus Group. Se entrevistaron 12 profesores (4 profesores de la carrera de Educación Básica, 5 de Educación Parvularia y 3 de Educación Diferencial). Los resultados, reunidos bajo el tema “percepción de los profesores respecto del trabajo hipertextual” son los siguientes:

a) Identificación de un problema didáctico: los profesores reconocen algunos pasos del proceso de lectura hipertextual para el cual deberían guiar a los estudiantes: clasificar fuentes, plantear preguntas apropiadas para la indagación, analizar y resolver problemas que impliquen establecer asociaciones y conexiones nuevas entre la información recogida, la aplicación de esta y la generación de nuevo conocimiento. A pesar de ello, perciben el problema de llevar a la práctica estas intenciones porque carecen de una metodología pertinente.

b) Necesidad de avances metodológicos: perciben las incoherencias entre los objetivos planteados para la elaboración de informes escritos con el apoyo hipertextual y las pautas de producción (tipo de texto y estructura no definidos), el monitoreo (que no se lleva a cabo sino oralmente) y las evaluaciones finales, que constatan una deficiente construcción del conocimiento escrito.

Los trabajos fueron deficientes [...] Hay que enseñarles a los alumnos a trabajar los informes [...] ellos agradecen que se lea sus trabajos antes de la entrega final. Porque se revisa y no tienen ningún tipo de retroalimentación por parte del profesor ‘sabes mira te faltó esto’ [...] Leerlos antes es importante. El año pasado lo hice, esta vez no. (Prof. 4)

Además, reconocen sus propias debilidades para guiar los procesos de búsqueda, selección, organización y reelaboración de información, a partir de diversas fuentes de Internet. Aun cuando no tienen caminos didácticos definidos, algunos de ellos han desarrollado prácticas con mejores resultados.

Es difícil limitar a los alumnos en la búsqueda de Internet. [...] uno termina por obviar que copian tanto [...] y termina evaluando la capacidad del alumno de encontrar la información, seleccionarla y amoldarla a la pertinencia de lo que se está investigando, es decir, saber filtrar, clasificar la información sobre el tema [...] Al final, lo importante son las preguntas que yo le puedo hacer para que trabaje esa información. (Prof. 1)

c) Necesidad de estudiar el trabajo hipertextual desde las dimensiones cognitiva y social:

los docentes identifican los cambios que se han producido en las prácticas de lectura y escritura a partir de fuentes hipertextuales. Se refieren, por un lado, a la dimensión cognitiva, que tienen que ver con los estímulos, los códigos diferentes y la mayor riqueza del trabajo hipertextual. Por otra, en la dimensión social identifican nuevas variables, como la escritura colectiva vía *messenger*, que provoca un cambio importante en las dimensiones espacio-temporales. Tienen conciencia de la relación entre el uso del hipertexto, la optimización de aprendizajes disciplinarios, etc., pero aun no visualizan caminos claros para articular estos aspectos y admiten la necesidad de investigaciones teóricas al respecto. El siguiente es un extracto de los comentarios de un profesor:

Existe una diferencia entre nuestra forma de elaborar la información y la de los alumnos [...] Me parece que ellos en el ámbito sensorial son muy rápidos y el cuaderno y el papel no los motiva [...] Entonces, cómo nos unimos los profesores para enfrentar esta situación porque siento que cada uno lo resuelve a su manera, que a veces me parece no tan adecuada. (Prof. 2)

Por otro lado, identificamos sin embargo algunas experiencias disciplinarias específicas que constituyen avances metodológicos que, más elaborados, podrían llegar a constituir modelos transferibles a otras áreas del currículum.

Una modalidad que usamos con los estudiantes es la producción de una bitácora sobre su pasantía en el sistema escolar y al azar se solicitan algunas de ellas para retroalimentar los procesos de escritura en forma on line. La inquietud de manejar la herramienta surgió de la necesidad de rastrear las fuentes y saber por qué los alumnos cortan y pegan, ¿no saben escribir? En general, es por desconocimiento de las normas y estructuras. (Prof. 5).

Conclusiones

Del análisis de los resultados se desprenden las ideas fuerza que a futuro constituirán la base de una propuesta metodológica. A continuación presentamos una síntesis de estas ideas y propuestas.

1. Definir con exactitud el tipo de texto que se solicita a los alumnos, especificando sus rasgos. Sería recomendable adscribirse, por ejemplo, al tipo “informe de investigación”, con predominio de las modalidades discursivas expositiva y argumentativa. Se necesitaría una clara definición la estructura de un texto de este tipo

(por ejemplo, con las siguientes secciones: identificación y delimitación del tema, necesidad o problema de investigación, formulación de objetivos del trabajo, construcción de un marco teórico con revisión bibliográfica que incluya referencia a fuentes y citas de especialistas, etc.). Como parte de las pautas, se requiere limitar la extensión e indicar las formas propias de las comunicaciones científicas para referir fuentes y citas. Por otro lado, es preciso promover instancias de revisión y reescritura.

2. Guiar la revisión bibliográfica, considerando autores y especialistas señalados por el profesor y consultados desde fuentes autorizadas, incluyendo sitios web validados. Los criterios de selección de la información también tendrían que acotarse. Recogiendo lo expresado por los propios profesores, una posibilidad es que estos criterios surjan del problema, de las preguntas generadoras de reflexión, de las necesidades de comparación de la información o de las situaciones de aplicación en terreno, entre otras. Luego, en una segunda etapa del trabajo, el estudiante usaría la información para llegar a la producción crítica, delimitada por el problema o la necesidad. Es aquí donde “la voz del estudiante” cobra validez, encuentra espacio y reconocimiento por parte del profesor. En estas tareas se potencia el desarrollo de los procesos cognitivos de orden superior, la capacidad de relacionar información, de contrastar ideas, de inferir, de extrapolar, sintetizar, analizar y evaluar, en el ámbito de las competencias del discurso escrito. Estos procesos tienen que ver con la generación de significados nuevos de un texto, construidos desde la función dialógica del lenguaje (Wertsch, 1991).

3. Considerar en los procesos de producción instancias para la presentación de estados de avance. El estudiante necesita un lector competente y especializado que monitoree su escrito y apoye el desarrollo léxico-semántico y sintáctico, así como el contenido disciplinar. Este proceso reforzaría en los jóvenes la conciencia de que “escribir es una actividad compleja y lenta [...] que requiere tiempo, dedicación y paciencia [...]. Al final, el producto definitivo no se corresponde exactamente con la idea inicial que teníamos, pero seguramente es mejor desde todos los puntos de vista”. (Cassany, 1995:179)

El monitoreo de la escritura debería aportar a la superación de cierta inseguridad que manifiestan por los profesores (“*un ritmo y celeri-*

dad que nos es desconocida ¿cómo adscribimos a esa rapidez?”). Sin embargo, cabe establecer que la celeridad en la búsqueda de información, la rapidez para cambiar de fuente, la capacidad de tener varias ventanas abiertas al mismo tiempo y movernos entre unas y otras son características ventajosas para la producción. No obstante, estas ventajas no varían esencialmente el proceso de escritura que, como Cassany (1995) sostiene, sigue siendo complejo y requiere sistematicidad y paciencia, e implica reflexionar sobre qué hacemos con la información recogida para transformarla en nuevo conocimiento.

En este ámbito, el desafío es cómo revertir la situación. Por una parte, mejorar los procesos de búsqueda y selección y, luego, potenciar los procesos de producción tal como lo señalan algunas experiencias exitosas en el área (Birmingham, 2005). El reto surge precisamente en nuestro país en momentos en que el Ministerio de Educación está implementando un fuerte desarrollo de las tecnologías de la información en aula.

4. Nos preguntábamos al inicio del estudio “¿hasta qué punto la fragmentación de la información producida por Internet incide en la alfabetización académica de baja calidad?” Esto está relacionado con las aprehensiones de Baker (2002), Simone (2001) y Said (2004), para quienes la comunicación digital –en tanto texto abierto y en perpetuo movimiento– provocaría la descomposición del conocimiento. Otros autores consideran estos temores superados en la medida que se concibe al lector del hipertexto como coautor (Hesse, 1996).

Al respecto, podemos sostener que el desarrollo insuficiente en las competencias de los estudiantes universitarios de la muestra no es consecuencia del uso del hipertexto, sino de la ausencia de estrategias didácticas que consideren el uso de la herramienta tecnológica en la formación de un lector y escritor crítico.

Coincidimos con Gómez-Martínez (2007), que las preocupaciones referidas a la fragmentación del conocimiento producida por el hipertexto provienen de la creencia que vivimos en un mundo estático, de concebir el texto como un objeto estable y unívoco. El estudiante de la muestra busca diferentes caminos, llega a diferentes nodos y conexiones, toma decisiones de selección y, en este sentido, construye su propio texto. El problema radica en cuáles son los objetivos que definimos desde la asignatura para

la búsqueda selectiva, ya que ésta no tiene un fin en sí misma, sino en la medida en que tributa al conocimiento y al aprendizaje de la disciplina de la cual surge. Retomando a Carlino (2005) y Lamarca (2007), se trata que el profesor, desde la disciplina que enseña, modele en calidad de lector y productor, la “arquitectura estructural hipertextual” del conocimiento disciplinario. Creemos que aquí hay un amplio campo por desarrollar metodológicamente.

5. Finalmente, otro recurso en el trabajo con Internet es conocer el uso de metabuscadores, por ejemplo *Copernic*, para detectar textos extraídos de Internet que han sido incorporados acriticamente en los trabajos de los alumnos. La idea no es desarrollar un trabajo de carácter policíaco sino contribuir a la construcción de textos académicos, que alcancen un alto grado de elaboración.

En síntesis, el estudio nos permite adscribir con fundamentos a la postura de Chartier (1994), y sostener que cuando trabajamos con el hipertexto en un contexto universitario, estamos ante la redefinición de las prácticas de lectura y de la escritura. Y que esta redefinición debe replantear, a su vez, las prácticas de alfabetización académica.

Nota

1. La investigación presentada en este artículo corresponde a la primera etapa (2008) del proyecto Fondecyt N° 1080153 “El alfabetismo en la formación docente: avances desde una didáctica del hipertexto”. Algunos de los resultados del estudio fueron presentados en La jornada “30 años de Lectura y Escritura en Latinoamérica”, realizada en La Plata, en marzo de 2009.

Referencias bibliográficas

- Barton, D. (1994). **Literacy**. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. y M. Hamilton (1998). **Local Literacies**. London and New York: Routledge.
- Barton, D., M. Hamilton y R. Ivanic (2000). **Situated Literacies**. London and New York: Routledge.
- Bajtin, M. M. (2002). **Estética de la Creación Verbal**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baker, S. (2002). The end of argument: knowledge and Internet. En: **Philosophy and Rhetoric**, 33 (2).
- Bush, V. (1987). Cabría imaginar. En: S. Lambert y S. Ropiequet (eds.), **CD-ROM: El nuevo papiro**. Madrid: Anaya.
- Carlino, P. (2005). **Escribir, leer y aprender en la universidad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1995). **Describir el escribir**. Barcelona: Paidós.
- Chartier, R. (1994). **The Order of Books: Readers, Authors and Libraries in Europe between the fourteenth and eighteenth Centuries**. Stanford: Stanford University Press.
- Gómez-Martínez, J. L. (2001). **Hacia un nuevo paradigma: El hipertexto como faceta sociocultural de la tecnología**. Disponible en <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/hipertexto/gomez/hipertexto>
- Hesse, C. (1996). Los libros en el tiempo. En: G. Nunberg (comp.), **El futuro del Libro**. Barcelona: Paidós.
- Lamarca, J. (2007). **Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen**. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Depto de Biblioteconomía y Documentación. Madrid, España. Disponible en www.hipertexto.info.
- Marton, F. y R. Säljö (1976). **On qualitative differences in learning. Outcome and process**. British Journal of Educational Psychology. 46: 4-11.
- Marton, F. y S. Booth (1997). **Learning and Awareness**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, T. (1965). Complex information processing: A file structure for the complex, the changing and the indeterminate. En: **Proceedings of the 1965 20th National Conference**. Nueva York: ACM Press.
- Said, E. (2004). **Orientalism 25 Years Later**. Disponible en http://www.levantinecenter.org/page-s/edward_said.html
- Simone, R. (2001). **La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo**. Madrid: Taurus.
- Trejo, R. (2006). **Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos**. Barcelona: Gedisa.
- Wertsch, (1991). **Voces en la mente**. Madrid: Graó.
- Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en junio de 2008 y aceptado para su publicación en abril de 2009.*
- * Beatriz Figueroa Sandoval. Doctora en Educación. Docente del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile.
Para comunicarse con la autora: bfiguero@udec.cl
- ** Mariana Aillon Neumann. Candidata a Magíster en Literaturas Hispánicas. Docente del equipo LEM Lenguaje VIII región de la Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile.
Para comunicarse con la autora: maillon@udec.cl
- *** Verónica Yáñez Monje. Magíster en Educación. Docente de la Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile.
Para comunicarse con la autora: veyanez@udec.cl
- **** Luis Ajagan Lester. Doctor en Educación. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Concepción, Chile.
Para comunicarse con el autor: luis.ajagan-lester@lhs.se