

## **Lectura, escritura e itinerarios didácticos hipertextuales Continuidades, rupturas y reconstrucciones en la enseñanza de la lectura y de la escritura<sup>1</sup>**

Profesora Iris Caramés Beltrán<sup>2</sup>

Montevideo, Uruguay, 2014

### **De la aculturación por inmersión a la lectura y escritura crítica y participativa**

Hoy día para ser ciudadano, necesitamos no sólo saber leer, necesitamos saber escribir. Hemos entrado a la sociedad en la que la metáfora del escribir se ha hecho real en la virtualidad digital. Se requiere de una lectura que capacite para asumir la palabra, para expresarse, para escribir [...] Apropiarse de la lectura es hacer de la palabra un modo de presencia social, un modo de intercambio activo y de interacción social.

Jesús Barbero, 2005:3

La lectura y la escritura como prácticas culturales han ido evolucionando con el correr de los siglos, y las tecnologías de la comunicación e información las están modificando, a tal punto, que para acceder a la lectura se hace imprescindible escribir, utilizar la escritura, lo que hace visible la relación lectura-escritura de la que tanto se ha hablado y escrito desde la segunda

---

<sup>1</sup>Parte de este artículo fue presentado en la ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de la Cátedra Unesco, Córdoba, noviembre de 2013.

<sup>2</sup> Profesora de Didáctica de Español en el Instituto de Profesores Artigas, Consejo de Formación en Educación. Coordinadora de contenidos del Portal Uruguay Educa, Consejo de Enseñanza Secundaria. Uruguay.

mitad del Siglo XX.

En la actualidad, ya desde pequeño, el ser humano sabe que para acceder a determinado sitio tiene que digitar (*escribir*) con la finalidad de que aparezca en la pantalla lo que busca, y sabe reconocer (*leer*) si lo que obtiene es lo que se proponía encontrar, lo que deja al descubierto la estrecha relación entre digitar y decodificar y que debería transformarse en lo que hoy se entiende por escribir y leer. Ese aprendizaje lo ha logrado por el contacto con sus referentes familiares, con sus pares, por la observación de su entorno, por pertenecer a una sociedad que hace uso de estas prácticas culturales con diferentes fines y que evidencia lo que Chartier (2008: 28) denomina aculturación por inmersión, fenómeno por el que el ser humano se apropia de las prácticas letradas al encontrarse inmerso en una sociedad que hace uso de ellas. Los estudios de Chartier arrojan luz al revelar que la historia de los modos de leer y de escribir demuestra que las prácticas letradas no solo fueron patrimonio de los alfabetizados. Lo mismo parece estar sucediendo en la actualidad: el acceso de niños y jóvenes a los contenidos que proveen las TIC se hace efectivo porque son parte de una sociedad en donde los aparatos tecnológicos son omnipresentes, y no porque estén alfabetizados.

Para estos niños y jóvenes, comunicarse no remite solo a la escritura en papel o a los intercambios orales cara a cara, sino que tiene otras mediaciones que modifican los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación y las maneras de leer, postura en la que coinciden Chartier (2008), Barbero (2005) y Ferreiro (2011).

Siguiendo con este razonamiento, y a raíz de la observación de la realidad que nos circunda, se puede afirmar que, según las edades y trayectos escolares y familiares, una gran mayoría de los niños y jóvenes del S XXI hace uso de las TIC por aculturación. Esto lleva, necesariamente, a redefinir qué significa hoy ser alfabetizado, qué significa leer y escribir en la textualidad electrónica, para luego poder tomar decisiones en la práctica de su enseñanza.

Ser alfabetizado hoy no supone solo digitar para acceder a los contenidos, ni tampoco alcanza con decodificar lo que aparece en la pantalla. Ser alfabetizado es - como sostuvo el Director General de la UNESCO, Koichiro Matsuura, en 2003 (en Infante y Letelier, 2013:30), concretando una idea que se venía desarrollando desde 1975 - saber relacionar esas prácticas con el conocimiento, con la lengua y con la cultura, lo que requiere de procesos complejos de apropiación de estrategias de lectura y escritura.

Para Barbero (1992:11), estar alfabetizado implica incorporar las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información como tecnologías intelectuales, esto es, como estrategias de conocimiento y no como meros instrumentos de ilustración o difusión. Las dimensiones y efectos culturales de estas tecnologías deben ser pensados y asumidos desde la escuela primaria y secundaria. La institución educativa debería partir de lo que se ha dado en llamar consumo cultural juvenil (Morduchowicz, 2008:119) con el fin de originar lectores y escritores críticos de lo que se consume, así, como también, lectores y escritores que sean capaces de crear, recrear, descubrir y generar conocimiento (Barbero, 1992: 12).

Para lograr que niños y jóvenes elaboren, descubran y generen conocimiento escribiendo, se necesita tener como objeto de estudio no solo la literatura contenida en los libros, sino, como sostiene Barbero (Op. cit.), la literatura de las mayorías en su acepción más abarcadora. Los jóvenes acceden a ella solo por estar inmersos en esta sociedad, pero aprender a leerla supone, siguiendo los planteamientos de este autor, transformarla en conocimiento, descifrar la multiplicidad de discursos que articula y distinguir lo que realmente dice. Es, también, aprender a diferenciarla y a apreciar críticamente sus narrativas y sus ideologías y las posibilidades estéticas de los nuevos géneros, recreándolos y creando otros nuevos a partir de su lectura y de procesos de reescritura.

Además, leer y escribir no solo tendría que ser considerado - como sí lo fue, y lo sigue siendo en muchos casos - un acto personal intransferible, placentero e instrumental. Por ello, no debería ser enseñado como tal, sino que habría que entenderlo como el componente clave de la comunicación social y un ejercicio de participación ciudadana, pues la escritura es la forma de asumir la palabra, de hacerla real (Barbero, 2005:3).

Internet ha facilitado la escritura y *la posibilidad de ser leído y escuchado* y esto exige enseñar estrategias para su apropiación, para que el lector-escritor tome posición frente a la palabra instaurada por los medios masivos de comunicación. Escribir es apoderarse de la escritura para ser visibles, para realmente cobrar conciencia de que se es parte de la sociedad con la que se intercambia y se interactúa.

Por lo tanto, tal como sostiene este autor, el hombre necesita hoy, más que nunca, apoderarse de la palabra leyendo y escribiendo para estar presente en la sociedad activamente, para intercambiar interactuar con los otros y tener un mejor control de su destino, finalidad esta última que ha predominado desde hace siglos tal como plantea Chartier (2008:33) y por la que los docentes bregamos cuando de enseñar a leer y a escribir se trata.

Por lo expuesto, y, sobre todo, porque niños y jóvenes acceden a las prácticas de lectura y de escritura digitales por aculturación por inmersión, es fundamental enseñarles estrategias de comprensión y producción de textos electrónicos para transformar esas prácticas *inmersivas* en procesos cognitivos complejos. Se requiere, entonces, de una enseñanza de estrategias continua, reflexiva, en entornos creados específicamente para que el estudiante lector-escritor se apodere del texto electrónico y esta es una tarea del docente, de aquel que se ha preparado para enseñar a leer y a escribir y no solo de capacitadores en el uso de la herramienta informática o de corporaciones cuyos intereses son meramente comerciales.

Hoy, más que nunca, es imperioso trabajar en equipo con los expertos en

tecnología y en tecnología educativa, pero solo desde la Didáctica específica se pueden generar, en las aulas, estrategias de apropiación de la lectura y de la escritura. Estas estrategias deberían procurar la comprensión y la producción de textos que representen perspectivas particulares a partir de la contraposición con otros textos, de la identificación, la evaluación y el contraste de esas perspectivas en procesos que cuestionen, refuercen, modifiquen el conocimiento con la finalidad de que la lectura y escritura dejen de ser un ejercicio de acumulación y de reproducción literal de la información (Solé, 2012; Barbero, 1992).

### **Textos electrónicos: algunas consideraciones para la enseñanza de su lectura y escritura**

El mundo electrónico provoca una triple ruptura: propone una nueva técnica de difusión de la escritura, incita a una nueva relación con los textos e impone a estos una nueva forma de inscripción. La originalidad y la importancia de la revolución digital estriba en que obliga al lector contemporáneo a abandonar todas las herencias que le han dado forma, ya que el mundo electrónico ya no utiliza la imprenta, ignora el "libro unitario" y es ajeno a la materialidad del códex.

Charles Chartier, 2005a: 207

Para poder enseñar a aprender estrategias de lectura y escritura en la red, es necesario caracterizar a la textualidad electrónica, analizar cómo los textos aparecen en la pantalla y explorar lo que puede hacer con ellos el escritor-lector.

En primer lugar, se hace necesario ser conscientes de que el mundo de la comunicación electrónica es un mundo de sobreabundancia textual, cuya oferta desborda la capacidad de apropiación de los lectores. Como sostiene Chartier (2005a: 207 y ss.), la oferta textual electrónica se ha vuelto una fuente de confusión, más que de saber, pues la computadora ofrece en una misma pantalla diversos textos surgidos en diferentes contextos que contienen letra impresa, videos, imágenes, audios, etc. que son leídos en un mismo soporte y en las formas que decide el lector.

A la sobreabundancia de textos se une otro rasgo: la no visibilidad material y táctil de las clases textuales y su yuxtaposición, que no le permiten al lector distinguir, clasificar y jerarquizar la variedad de discursos que aparecen en la pantalla.

Estos dos rasgos de la textualidad electrónica- sobreabundancia textual y no visibilidad material y táctil- requieren de un lector y escritor más atento, más crítico y más activo. Un lector-escritor que encuentre las fuentes, verifique su autenticidad contrastándolas con otras, reconozca las clases textuales que subyacen y que las produzca para que sean comprendidas por su potencial lector.

El texto electrónico también se caracteriza por su movilidad y su maleabilidad. Al ser tan abierto, genera la posibilidad de una escritura colectiva, polifónica y permite transmitir y multiplicar la cultura escrita, ya que el lector se transforma en coescritor y difunde y refunde, en nuevos textos, los textos de otros. El lector puede intervenir directamente en el contenido desplazando, recortando, extendiendo y recomponiendo sus unidades. Estamos, entonces, ante un lector que deviene en escritor, totalmente diferente al de la era de la imprenta, y que deberá conocer estrategias para que su lectura y escritura cumplan con los objetivos que se propone.

Otra cualidad de los textos electrónicos es que, en la mayoría de los casos, son bancos de datos de fragmentos, no tienen la propiedad de la unicidad y esto

supone una lectura fragmentada, discontinua y muchas veces, inapropiada, según sea el texto al que se quiera acceder. La forma determina el contenido, puesto que la pantalla dosifica el texto y este rasgo no supone la comprensión o percepción de las obras en su identidad singular. Esto hace que los lectores-escritores transformen sus hábitos y percepciones, generen estrategias para tener un mayor control del proceso de lectura y de escritura, de los objetivos que persiguen, del contexto de producción y de recepción, y, también, que necesiten reconocer que hay una interacción más profunda entre lector-escritor- texto- contexto y soporte.

Asimismo, hay que tener presente que los contenidos de los textos electrónicos están organizados de diferente manera que en la linealidad de la imprenta, y se accede a ellos mediante una serie de operaciones que son distintas a las que se realizan al leer y escribir en forma analógica, lineal. La pantalla no significa solamente un cambio de soporte, sino una modificación en la distribución, organización y estructuración del texto, de sus contenidos, lo que supone una revolución de las estructuras del soporte material de lo escrito y por ello, de las maneras de leer y de escribir.

La textualidad electrónica, también, presenta rasgos que permiten desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que no es lineal ni deductiva, como la inscripción de un texto sobre una página, sino que puede ser abierta, expandida y relacional por la multiplicidad de vínculos hipertextuales - hipermediales. Al tener estas características, el lector puede comprobar la validez de cualquier afirmación consultando por sí mismo el objeto del análisis, lo que conlleva una profunda modificación en las técnicas clásicas de las notas a pie de página, citas y referencias, que suponían que el lector daba su confianza al autor, sin colocarse en la misma posición que este frente a los documentos analizados y utilizados. Este nuevo fenómeno contribuye a un cambio epistemológico que transforma las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber y abre nuevas perspectivas a la adquisición de los conocimientos otorgada por la lectura,

cualquiera sea la modalidad de inscripción y transmisión del texto del cual el lector-escriptor se apodera (Chartier, 2000: 57 y 2005a: 208).

Otro rasgo del texto electrónico es que descentra al libro como ordenador de saberes, centralidad impuesta no solo a la escritura y a la lectura, sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba a abajo que aquellas estatuyen (Barbero, 2003a:19).

La textualidad electrónica, por los rasgos que hemos someramente descrito, requiere de habilidades más complejas para leer y producir un texto, y por lo tanto, el lector- escritor necesita apropiarse de los nuevos formatos para poder leer y escribir. Esto determina, en consecuencia, nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y de la escritura que interpelan las prácticas docentes.

Por ello, es necesario enseñar a reflexionar sobre las características de los textos disponibles en línea, que, como fue explicitado, son muy diferentes de los analógicos, pues integran una serie de símbolos y múltiples formatos que incluyen íconos, animaciones, imágenes, publicidad, audio, video, realidad virtual, con otras formas disímiles de presentar la información. Para leer, el lector debe pensar en cómo acceder a la lectura, en cómo manipularla y en cómo responder, procesando, esa información. Para ser un lector crítico, necesita entender las ventajas y desventajas que supone tener el control del texto, ya que, en estos nuevos formatos, las fronteras entre lector-escriptor se difuminan. Es por esto que el autor se transforma en facilitador del recorrido del lector y, a la vez, el lector se transforma en coautor, puesto que tiene más poder sobre el texto y puede transformarlo. El lector de hipertextos-hipermedia, como plantea Chartier (2000: 57), ya no está limitado a intervenir en el margen del texto, ni en el sentido literal, ni en el sentido figurado y sí puede intervenir en el corazón mismo de la obra, pues el nuevo soporte permite usos, manejos e intervenciones infinitamente más numerosos y más libres que cualquiera de

las formas antiguas del libro, y, obviamente, esto produce un cambio sustancial en las maneras de leer y de escribir.

Los textos alojados en la red son diferentes, pero no solo porque están insertos en un nuevo soporte, al que se aprende a acceder por aculturación por inmersión, sino también, porque organizan la información de manera heterogénea. El hipertexto-hipermedia, sostiene Lion (2006: 97), influye en la organización de la información y desafía las distinciones entre acceder y producir, lo que genera un proceso de interpretación activa, pues construir un texto es reconstruir otros con aquellos que afectan los procesos interpretativos del lector-escritor y para ello, es fundamental haberse apropiado de estrategias de lectura y escritura complejas.

La textualidad electrónica también favorece la flexibilidad cognitiva ya que un tema puede ser explicado empleando múltiples vías, permite que se piense en y con las ideas de los otros y también asiste en el aprendizaje de cómo estructurar las ideas propias a partir de las ajenas. Por lo expuesto, el texto electrónico es un nuevo modo de organización de la información que incide en las formas de construcción del conocimiento, pues necesita ser reorganizado para su comprensión y a la vez, proporciona innumerables versiones a varios lectores que pueden operar en ellas. Un hiperlector-hiperescritor crea y recrea diferentes presentaciones de lo que lee y escribe. Para hacerlo con propiedad, debe desarrollar capacidad crítica para emitir juicios de valor, desconfiar de los criterios de organización de la información propia y ajena, analizar los enlaces propuestos y recrear las asociaciones que la información le propone, lo que hace necesario que se deban desarrollar y enseñar estrategias para comprender y producir hipertextos- hipermedia.

## Itinerarios didácticos empleando tecnología para la enseñanza- aprendizaje de la lectura y de la escritura

La personalización del aprendizaje y la actualización de contenidos en función del contexto de un grupo determinado hace que el[...]docente tenga un valor primordial en medio de sobreabundancia de información a la que están expuestos hoy los estudiantes. Esto le otorga relevancia [...] como autor-curador [meta-artista, quien mediando entre los destinatarios y los autores prepara la experiencia escénica y construye, en ese acto, una nueva idea de autoría] para ofrecer no sólo un recorte de la información adecuado a su grupo de alumnos, sino además una amplitud de modos semánticos que posibilite a cada uno acercarse a los contenidos a través de los formatos con los que se sienten más cómodos y, al mismo tiempo, valorar el aporte de cada lenguaje [...]

Valeria Odetti, 2012

Como se ha intentado explicitar, leer y escribir son procesos complejos que, como tales, deben enseñarse y aprenderse a lo largo de toda la vida y que requieren de la enseñanza y aprendizaje de estrategias precisas y claras durante todos los ciclos de enseñanza. En la textualidad analógica, tal como sostiene Solé (1998: 67 y ss.), el proceso de comprensión del texto se da en cooperación entre lector-texto-escritor. Ello demanda la necesidad de enseñar estrategias que permitan al lector dotarse de objetivos de lectura, actualizar los conocimientos previos relevantes, establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee, tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión, recapitular el contenido, resumirlo y ampliarlo. En la era de la textualidad electrónica, se necesitan de

esas y de otras estrategias por tener el texto digital rasgos que lo hacen distanciarse del texto impreso. El lector-escritor de hipermedia-hipertexto requiere aprender a diferenciar un tipo de enlace de otro, ejercitar una capacidad de razonamiento deductivo mayor y realizar inferencias, también, al leer no solo el cuerpo del texto, sino las claves del contexto para llegar al significado que el objetivo de la lectura le ha indicado (Coiro, 2003).

Así como leer en la red significa aprender nuevas estrategias de abordaje del texto electrónico, escribir en ella es desarrollar la escritura utilizando herramientas tecnológicas. Para escribir, se deben poner en funcionamiento saberes complejos -conocimiento del mundo, conocimiento de los esquemas textuales más frecuentes, conocimiento del tipo de audiencia o destinatarios y conocimiento de tipo lingüístico (Camps y Ribas, 2000: 44 y ss.)- pero también, saberes que surgen del uso de las nuevas herramientas: creación de múltiples enlaces, acopio, en un solo texto, de textos multimedia dispersos, reconocimiento de la presencia del lector en la propia producción, conciencia de la idea de infinitud, de texto en continuo cambio (Landow, 1995:23) y conocimiento de nuevos géneros discursivos que se han ido generando y que son inimaginables en contextos analógicos. Además, implica aprender a desarrollar estrategias de incorporación de vínculos, a reconocer con propiedad la utilidad o no de esos vínculos y a identificar si el hipertexto- hipermedia elaborado cumple con los objetivos fijados por su escritor (Caramés, 2012a).

De igual modo, debe tenerse en cuenta para la enseñanza de estrategias de lectura y escritura digital la vinculación entre las herramientas y aplicaciones informáticas y el conocimiento del mundo, pues la tecnología crea artefactos culturales y simbólicos que regulan la interacción con el ambiente y con el que hace uso de ellas, modifican el entorno y al usuario por su uso y transferencia. Por ello, la relación entre tecnología y conocimiento es una relación de soporte-contenido, que también supone la apertura a otros modos simbólicos que enriquecen y permiten la apropiación, reelaboración y reconstrucción del conocimiento a partir de la valoración de la imagen, de procesos perceptivos,

de la interactividad y de las narraciones hipertextuales-hipermediales (Lion, 2006: 86).

Ya Vigotsky (1964:165) planteaba, en la década del 30 del pasado siglo, que las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad, y afirmaba que una palabra es un microcosmos de conciencia humana. Si aplicamos este concepto a los textos electrónicos, se puede deducir que los hipertextos-hipermedia contienen varios microcosmos que colaboran para la aprehensión de los contenidos y que son productos culturales creados empleando herramientas más sofisticadas que, a su vez, generan otras. Estas últimas requieren de una adaptación por parte del sujeto, máxime cuando están constituidas por un sistema de signos y símbolos que devienen de otros. Los textos electrónicos son, en suma, artefactos culturales que devienen de otros signos y símbolos y de asociaciones entre ellos sin barreras de tiempo y espacio. Es por ello que potencian los procesos cognitivos si el docente los emplea como verdaderas herramientas de construcción del conocimiento para incidir en la ZDP de los estudiantes incentivando su lectura y escritura y enseñando estrategias apropiadas.

Por lo tanto, el docente tiene otros escenarios para enseñar a leer y a escribir y nuevos desafíos que sortear para fomentar la lectura y la escritura en los nuevos soportes de la sociedad de la información en la que todos estamos insertos. Como sostienen Lion (2006) y Ferreiro (2011), utilizar Internet como fuente de información debe estar acompañado de una práctica de enseñanza y aprendizaje que lleve al estudiante a transformarla en conocimiento. Ello supone una actividad cognitiva compleja que debe ser desarrollada: comprender la información que se recaba, vincularla con modos de pensamiento, cuestionarla, establecer relaciones entre la información, profundizar en el campo disciplinar, producir, resolver problemas, transferirla. Desde la Didáctica específica de la lectura y escritura se debe generar un itinerario didáctico que transforme esa información en conocimiento para ser

comunicada a otros, compartida, para que se concrete en productos culturales significativos para el estudiante, para sus pares y para la comunidad, y para lograrlo, es necesario generar entornos que favorezcan procesos de simbolización.

Con el fin de no caer en un enfoque tecnófilo per se, es necesario, entonces, abordar las potencialidades de la tecnología en un proyecto didáctico que le dé significación a su uso y a lo que se puede lograr en la enseñanza y en el aprendizaje del campo específico: estrategias de lectura y escritura.

Internet, las aplicaciones, la Web 2.0 ofrecen oportunidades para la elaboración de entornos que favorecen la interacción síncrona y asíncrona, que permiten extender los tiempos de la alfabetización y potencian los procesos de apropiación de las estrategias de lectura y escritura. La creación de esos espacios en donde se entrecruzan contenidos, estrategias, herramientas y sentido didáctico de manera significativa (Lion, 2006: 94) supone, también, una forma diferente de enseñar y de aprender, desafío propio de la Didáctica.

Respecto de estos nuevos retos, sostiene Ferreiro (2011: 437) que las TIC contribuyen a hacer obsoleta la idea de alfabetizar con un único texto y la idea de recurrir a una única fuente de información (maestro o libro de texto) para enseñar. Por ello, se hace necesario generar actividades en donde se prepare al estudiante para emplear la información, para distinguir la relevante de la irrelevante y para contrastar sus diferentes fuentes y formatos, con el fin de generar conocimiento en una discusión que se hará imprescindible con la guía del docente, en línea o presencial, para estimular verdadero conflicto cognitivos. También Solé (2012:53) hace referencia a la necesidad de enseñar estrategias de lectura-escritura con las que se reelabore el contenido leído, se lo integre, se lo contraste con fuentes diversas y se emplee la información para resolver determinados problemas.

Frente a lo planteado, entonces, es fundamental la creación, por parte del docente, de secuencias y materiales didácticos que contengan estrategias de apropiación de estas nuevas formas de leer y escribir cuya finalidad sea la

enseñanza de la lectura y de la escritura para que, como sostiene Barbero (2005:3), el joven se las apropie para hacer de la palabra un modo de presencia social, de intercambio activo y de interacción social.

A propósito de los materiales didácticos a emplear para lograr estos procesos de aprendizaje, plantea Odetti (2012) que su diseño implica acercar a los estudiantes a los contenidos y no solo deben ofrecer explicaciones, sino controversias, interrogantes, datos para el análisis donde ese material se complete con las intervenciones de los alumnos.

Enseñar y aprender a leer y a escribir con las tecnologías actuales presenta retos importantes: fomentar el aprendizaje autónomo, tener presente los nuevos hábitos de lectura y escritura de todo tipo de textos y con códigos diversos e interrelacionados, reconocer la versatilidad de los medios digitales que requieren un lector-escritor más activo, en continuo diálogo con el texto, favorecer el conocimiento autodidacta, distinguir las características de un lector-escritor que parte de diferente nivel de conocimiento, o de diferente finalidad y experimenta niveles heterogéneos de comprensión, e incentivar la creación colectiva y colaborativa. De igual forma, es fundamental considerar que se deben enseñar y aprender las nuevas fuentes de información y su tratamiento, hacer un uso efectivo de los nuevos soportes y medios técnicos, dar a conocer las nuevas estrategias de búsqueda, recuperación y transmisión de la información y desarrollar la capacidad de relacionar conceptos (Caramés, 2012b).

De estas afirmaciones que intentan resumir lo que se ha venido exponiendo, surge la pregunta ¿cómo lograr que se haga un uso adecuado de la información, se la transforme en conocimiento, se fomente la lectura y la escritura, se genere un lector y escritor crítico que se comunique con propiedad, interactúe con otros y produzca en los nuevos escenarios? Se sabe bien que no hay recetas, que cada estudiante y cada docente es único e irrepetible y que la construcción del conocimiento es conjunta y única, también,

pero al menos, se pueden tener presentes algunas apreciaciones acerca de posibles itinerarios que intenten cumplir con esos objetivos. Al respecto, Schwartzman y Odetti (2011) sostienen que es posible desarrollar una propuesta articulada con entornos que propicien interacciones profundas y con sentido con el diseño de actividades que utilicen los recursos disponibles en la Web, y teniendo en cuenta la revalorización de la función docente como guía y mediador de los aprendizajes.

Generar entornos de aprendizaje en línea supone que el docente ofrezca los contenidos a abordar en diferentes formatos, creando él también un hipertexto-hipermedia en donde el estudiante seguirá un itinerario inmerso en un ambiente elaborado para enseñar- aprender, pero con los soportes propios de la Web 2.0. Ello le permitirá apoderarse de estrategias de acceso y selección de la información, lectura y escritura, comunicación entre pares, colaboración para lograr las metas a partir de la creación de producciones que puedan ser útiles a su comunidad, ya sea escolar o local. Con este tipo de formato, se rompe con el discurso único del docente y del libro de texto y se potencia el de los estudiantes en armonía con la voz facilitadora del profesor y con otras voces, otras opiniones. Los entornos en línea colaboran, también, con la concepción del estudiante como verdadero protagonista de su propio proceso al proporcionarle la posibilidad de ser más activo respecto de los contenidos que se le ofrecen (Schwartzman y Odetti, 2011) y al generar prácticas de lectura y escritura en Internet teniendo en cuenta las características de los textos electrónicos y explicitando las estrategias que se requieren para leer y escribir en este escenario.

Partir de textos literarios y de productos culturales que derivan de ellos- cine, videojuegos, productos remixados- o de conferencias o fragmentos de conferencias de especialistas en los temas que se aborden en el aula, pueden ser buenas estrategias, entre otras, para que se supere la aculturación por inmersión y se acerque al estudiante a diferentes fuentes del conocimiento. Estas estrategias tienen como fin fomentar la lectura y el conocimiento del legado de la humanidad, objetivos que hacen del docente un interlocutor

generacional y traductor de memorias y herencias (Barbero, 2003b:12). Pero también, el docente debería formular problemas, promover el trabajo en equipo, incitar a expresar y hacer oír su voz al estudiante. Para ello, tendrá que elaborar estrategias para que tome conciencia sobre las nuevas formas de acceso a la información para generar saber favoreciendo su espíritu crítico. Internet no debería ser considerada solo como una difusora de viejos saberes, sino un nuevo modo de escribir y de producir saber, el resultado de la transformación del sujeto humano como sujeto de conocimiento, que, a su vez, significa el surgimiento de un nuevo ciudadano que debe ser apoyado para que potencie los conocimientos adquiridos fuera de las instituciones canónicamente establecidas (Barbero, 2003b: 4).

La tecnología permite procesos de refundición permanentes, como ya sostenía Benjamin en 1936 (Benjamin, Walter, 1989:46 y ss.) y es fundamental que el docente tenga una postura alerta ante las posibilidades y peligros de la reproducción técnica y también enseñe a tener esa postura a sus estudiantes. Es desde el abordaje didáctico de esos productos culturales que devienen de la literatura que se puede construir conocimiento crítico, enseñando estrategias de lectura y explicitándolas a partir del metaanálisis para que el lector pueda aprovecharlas. Al respecto, sostiene Irrazábal (2007:53) que cuando los lectores reciben instrucción, pueden llegar a utilizar los procesos de monitoreo y las estrategias de regulación de la comprensión de la lectura adecuadamente, pero conocerlas no basta para su empoderamiento, por ello, debería explicitarse regularmente los procesos realizados para favorecer la metacompreensión. Lo mismo podemos decir sobre las estrategias de escritura: saber que existen, haberlas enseñado no implica que se las emplee efectivamente. Por lo planteado, entonces, los itinerarios didácticos elaborados para que los estudiantes lean y escriban deberán presentar actividades que les planteen conflictos que los lleven a repensar el uso efectivo de esas estrategias.

Por su parte, Gee (2005:30) sostiene que cuando se aprende en un entorno digital se puede aprender a experimentar, a aprender con otros en red, a

buscar recursos para solucionar problemas. Se requerirá, entonces, del fomento de un aprendizaje crítico que implique la conciencia del entorno en el que se está aprendiendo, para que el estudiante logre reconocer el ámbito como un sistema de partes interrelacionadas y pueda innovar, producir nuevos significados. Pero, como ya se sostuvo, para que el estudiante logre este tipo de aprendizaje activo y crítico es necesario elaborar consignas que lo hagan reflexionar sobre estos aspectos, por ello, además de proporcionarle el entorno en línea con recursos seleccionados para el aprendizaje, el docente debe elaborar, como se viene sosteniendo, actividades que fomenten la metacompreensión.

Otro aspecto a tener en cuenta en el diseño de itinerarios didácticos digitales es que, en la textualidad electrónica, las decisiones que toma el usuario-lector-escritor en el consumo y producción no lineal de informaciones hipermediáticas determinan la adquisición de un conjunto de conocimientos que no habían sido integrados previamente por otra persona y que, probablemente, no volverán a manifestarse del mismo modo. La forma y el contenido de la información dependerá, como sostiene Carles Tomàs i Puig (1999) de la competencia o habilidad del usuario (creativa, integrativa, tecnológica y cultural) y de las interconexiones efectuadas por él y por la propuesta didáctica que tenga en cuenta estos aspectos. La elaboración de itinerarios didácticos hipermediales-hipertextuales para fomentar la lectura y escritura críticas tiene que tener presente los rasgos de la textualidad electrónica y las formas en que los usuarios de Internet acceden, por el cambio ya descrito, a los contenidos de los textos.

A esta reflexión se suma lo que Gunther Kress y Theo Van Leeuwen (2001:20) expresan respecto de los textos electrónicos. Para estos autores, son textos multimodales, capaces de construir el sentido en múltiples articulaciones a partir del uso de varios modos semióticos en el diseño y en la forma particular en la que estos modos se combinan. Esto permite que puedan reforzarse mutuamente diciendo lo mismo de forma diferente y cumpliendo roles

complementarios. En consecuencia, el docente tendría que considerar que es frente a la multimodalidad del texto que se enfrenta el lector- escritor y que habrá que enseñar a entender dicha multimodalidad y las relaciones que se establecen entre los diferentes planos semióticos. Es por esto que, en la elaboración de materiales y secuencias didácticos deben converger textos multimodales para decir lo mismo de manera diferente o para complementar lo que se dice por escrito con imágenes, videos, íconos, etc. De esta forma, se le acerca estratégicamente al aprendiz textos a los que deberá enfrentarse solo y de los que deberá sacar provecho según sus intenciones y finalidades, lo que coadyuva, también, con las diferentes modalidades que tiene cada estudiante de apropiarse de esos contenidos, tal como se sostuvo líneas arriba.

Se hace necesario, entonces, como docentes, tener presentes estas características del texto electrónico para que el estudiante pueda generar su propio itinerario al proporcionarle material de calidad y diferente con la finalidad de que aprenda y aprehenda estrategias de lectura y de escritura que le permitan comprender que los textos representan perspectivas particulares, que leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información (Solé, 2012:51), pero para ello, es imprescindible generar actividades que persigan esta finalidad.

Al respecto, sostienen Schwartzman y Odetti (2011) que el material digital debe habilitar diferentes tipos de lecturas: una, en donde el lector se transforme en coautor; otra, en que se manifiesta en comentarios y propuestas en la interacción de la clase o entorno en línea, y también, una lectura tradicional a partir de un material didáctico hipermodal que favorezca el acceso al contenido en diversos modos semióticos y con múltiples conexiones. De esta manera, se le estaría aportando, por inmersión y también de manera reflexiva a partir de consignas previamente elaboradas, las herramientas para que se transforme en un lector- escritor crítico en el maremágnum de Internet.

## A modo de conclusión

[...] sería un peligro extremo pensar que [Internet] es una sustitución a la práctica de la escuela que es una relación personal, humana entre maestro y alumno. Podría ser un sueño perverso imaginar a Internet reemplazando a maestros, maestras y a la escuela misma. Sería un fracaso total porque el uso de cualquier técnica de transmisión de los textos supone aprendizaje, clasificación, organización, orden inclusive para desbordar este orden [...] Una carta no es un libro, no es un afiche, no es un diario, no es una revista y todo esto se hace más complicado en el texto electrónico que borra las diferencias porque hay un objeto único, la computadora. Y esto exige un esfuerzo intelectual de clarificación y organización del mundo del discurso. Aprovechar estas nuevas posibilidades supone que se conoce y se organiza como dijo Foucault un orden de los discursos para discriminar géneros. Únicamente a partir de esta percepción de las diferencias se puede inventar formas nuevas [de lectura, de nuevo vínculo con el libro].

Chartier, 2005b:2

Para finalizar, hacemos nuestras estas palabras de Chartier, pronunciadas en una entrevista en el año 2005, que ponen de relieve la importancia del docente como mediador del aprendizaje para que el estudiante lector aprenda a clasificar y a organizar los textos electrónicos y para que, también, pueda escribirlos, clarificando y organizando el mundo del discurso. Es por ello que se insiste en que es el docente quien, provocando conflictos cognitivos y generando entornos en donde se enseñen y aprendan estrategias de lectura y

escritura digitales tendrá, como meta, que sus estudiantes se empoderen individual y colectivamente de las prácticas de lectura y escritura. Enseñar a leer y a escribir hoy implica que los estudiantes aprehendan la intencionalidad de la textualidad electrónica en sus diversas manifestaciones con la finalidad de que puedan ser leídos y escuchados en un ejercicio de ciudadanía imprescindible en los tiempos que corren y que sean capaces, también, de generar nuevo conocimiento con el fin de interactuar significativamente con la sociedad que les ha tocado vivir (Barbero, 1992: 13).

Leer y escribir en Internet es desarrollar la habilidad de interpretar y producir sentidos válidos y valiosos en un registro, como lo es la red, que contiene historia, cultura y tecnología. Por tener estos rasgos, hay que enseñar a leerla y a acrecentarla escribiendo a partir de itinerarios didácticos hipermediales-hipertextuales con propuestas para la práctica y la transferencia, lo que contribuirá a la formación de personas autónomas, además de lectores y escritores críticos en la sociedad del siglo XXI.

Supone, además, animar en el usuario-estudiante la imaginación y el dominio del código, de usarlo como una fuente de expresión y producción de información elaborada desde la perspectiva de una construcción crítica del saber que parte y se profundiza en la práctica. Se trata, pues, de fomentar la habilidad comunicativa y la tecnológica, y potenciar la comunicación simbólica con otras herramientas, con el desarrollo de lenguajes diversos para liberar deseos, opiniones, ideas, sentimientos, valores (Fainholc, 2003: 41).

Frente a estas reflexiones, los desafíos a los que se enfrenta el docente desde la Didáctica específica de la lectura y escritura se corresponden, como exponen Anstey y Bull (2007), con interrogantes que interpelan nuestras prácticas:

¿Empleo estrategias para enseñar en diversos contextos? ¿Genero oportunidades para acceder, producir y transformar el conocimiento desde la lectura y escritura? ¿Elaboro situaciones para desarrollar conocimiento de cómo funciona la alfabetización en el contexto social, cultural, ideológico?

¿Planteo actividades en donde se interpreten y produzcan textos con sistemas semióticos combinados? ¿Proveo oportunidades para aprender, interpretar y producir textos electrónicos en entornos en línea para que los estudiantes vivencien estas prácticas y puedan transferirlas a otras fuera del ámbito de la educación formal? ¿Propongo actividades en donde se reflexione sobre cómo se logran determinadas estrategias? Y, por último: ¿soy interlocutor generacional, traductor de memorias y herencias, formulador de problemas, y formador para el trabajo en equipo, como propone Barbero?

Estas y otras preguntas tendrían que constituirse en guías que abarquen continuidades, rupturas y reconstrucciones de una Didáctica de la lectura y escritura que es necesario resignificar en la era de la textualidad electrónica, sin perder de vista que la finalidad de enseñar a leer y a escribir es formar ciudadanos que hagan oír activamente su voz y que puedan intercambiar e interactuar con los otros de manera pertinente para que tengan un mejor control de su destino.

### Referencias bibliográficas

Anstey, M. y Bull, G. (2007). "Principios básicos de un currículo centrado en alfabetizaciones múltiples". *Revista Lectura y Vida, año 28, no 2*. 2007 [[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n2/28\\_02\\_Anstey.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n2/28_02_Anstey.pdf); consultado: setiembre de 2013]

Barbero, J. (1992). "Nuevos modos de leer". *Magazín Dominical No. 474, El Espectador*. Mayo de 1992. [<http://www.mediaciones.net/1992/05/nuevos-modos-de-leer/>; consultado: setiembre de 2013]

----- (2003a). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación. N° 32* (2003), pp. 17-34. [<http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>; consultado: setiembre de 2013]

----- (2003b). “Una tercera alfabetización”. *Entrevista realizada por Marcela Castro, en Temas de educación*. Santiago de Chile: Universidad de La Serena. [<http://es.scribd.com/doc/9711175/Una-tercera-alfabetizacion-Entrevista-con-Marcela-Castro>]; consultado: setiembre de 2013]

----- (2005). “Los modos de leer”. *Entrevista realizada por Omar Rincón acerca de la conferencia en la Semana de la Lectura en el panel Lectura y medios de comunicación*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, www.c3fes.net [[http://www.fesmedia-latin-america.org/uploads/media/Los\\_modos\\_de\\_leer.pdf](http://www.fesmedia-latin-america.org/uploads/media/Los_modos_de_leer.pdf)]; consultado: setiembre de 2013]

Benjamin, W. (1989). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Discursos Interrumpidos I*. Bs. As: Taurus

Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Caramés, I. (2012a). “Intertexto, cultura juvenil, lectura y escritura en un recurso digital”. Ponencia presentada en la jornada *Lectura y escritura: una didáctica en construcción*. 26 de octubre de 2012. Anfiteatro del IPA. Manuscrito no publicado.

----- (2012b). “Leer y escribir en y con la Web”. Ponencia presentada en el *3er Congreso Internacional de Punta del Este, 7o BTM 2012*. Uruguay [[http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=214193&GUI\\_D=bc94bfa1-6a42-4f98-aca0-328dbbf54723](http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=214193&GUI_D=bc94bfa1-6a42-4f98-aca0-328dbbf54723)]; consultado: setiembre de 2013]

Chartier, R (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa

------(2005a). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.

------(2005b). “Jóvenes que no “leen” en un mundo inundado de textos”. *Diálogo con Roger Chartier, historiador de la cultura y de los modos de lectura*. Bs. As: Página12. [<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-47578-2005-02-21.html>]; Consultado: setiembre de 2013]

------(2008). “Aprender a leer, leer para aprender”. En Millán, José Antonio(coord.). *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. [<http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>]; consultado: setiembre 2013]

Coiro, J. (2003). “Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias”. *EduTEKA*. [<http://www.eduteka.org/modulos/1/163/180/1>]; consultado: setiembre de 2013]

Fainholc, B. (2003). “La lectura crítica en Internet”. *Lectura y Vida, año 26, N° 2*. 2005. [[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26\\_02\\_Fainholc.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26_02_Fainholc.pdf)]; consulta- do: setiembre de 2013]

Ferreiro, E. (2011). “Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?” *Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2*, p. 423-438, mai. /ago.2011 [<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a14.pdf>]; consultado: setiembre de 2013]

Gee James P. (2005). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre aprendizaje y alfabetismo*. Málaga: Ed. Aljibe

Infante, M. y Letelier, M. (2013). “El concepto de alfabetización: evolución y perspectivas”. P. 16-30. En *Alfabetización y Educación*, 2013. Santiago: OREALC/UNESCO. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>]; consultado:

setiembre de 2013]

Irrazábal, N. (2007). "Metacompreensión y comprensión lectora". En *Subjetividad Y Procesos Cognitivos, 2007*. Pág. 43-60. CONICET. Universidad de Buenos Aires.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold

Landow, G. (1995). *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica, contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós

Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías*. Bs. As.: La Crujía

Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Bs. As: Paidós.

Odetti, V. (2012). "Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora". Bs. As: PENT FLACSO.

[<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metáfora>]; consultado: setiembre de 2013]

Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011). "Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias". Presentado en ICDE-UNQ. Bs. As: PENT FLACSO.

[<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>]; consultado: setiembre de 2013]

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao

Solé, I. (2012). "Competencia lectora y aprendizaje". *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012), pp. 43-61 [<http://www.rieoei.org/RIE59.pdf#page=45>];

consultado: setiembre de 2013]

Tomás I Puig, C. (1999). “Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de las obras abiertas”. *Formats, Núm. 2*, 1999. Universitat Pompeu Fabra. [[http://www.iaa.upf.edu/formats/formats2/tom\\_e.htm](http://www.iaa.upf.edu/formats/formats2/tom_e.htm)]; consultado: setiembre de 2013]

Vigotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro

Autor: Profesora Iris Caramés

Fecha de publicación: 2014



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).