



Observatorio sobre Educación Lectora,
Nuevas Ciudadanías y Democracia

DOCUMENTO DE TRABAJO 4

Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia - "Emilia Ferreiro"

Lectura del Clic.
Una introducción al uso didáctico del hipertexto





**Datos de catalogación
bibliográfica**

Concepción López-Andrada

Documento de Trabajo Número 4

La lectura del clic. Una introducción al uso didáctico del hipertexto.

© Ediciones CELEI / 47 páginas.

© Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

ISBN: 978-956-386-007-8

Materia: Lectura, Didáctica de la Lectura, Lectura digital, Cibercultura, Nuevos Estudios sobre Literalidad, Literacidad crítica, Lingüística y Competencia digital.

MARZO, 2018

Concepción López-Andrada.

Documento de Trabajo Número 4

La lectura del clic. Una introducción al uso didáctico del hipertexto.

ISBN: 978-956-386-007-8

© **Editores:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | <http://www.celei.cl>

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

Ciudad: Santiago de Chile.

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: ediciones@celei.cl – contacto@celei.cl

***Este material no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores y de sus autores.





Aldo Ocampo González

Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.
Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Concepción López-Andrada

Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.



CONSEJO ASESOR Y COMITÉ CIENTÍFICO OBSERVATORIO SOBRE EDUCACIÓN LECTORA, NUEVAS CIUDADANÍAS Y DEMOCRACIA – “EMILIA FERREIRO”

Dra. Elena Jiménez Pérez

Profesora del Depto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, UGR, España.
Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL), Málaga, España.
Coordinadora del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Dra. Genoveva Ponce Naranjo

Profesora de la facultad de Humanidades y Educación, UNACH, Ecuador.
Miembro del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Dr. Gustavo Bombini

Profesor Titular de la Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata.
Miembro del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Dr. Eloy Martos

Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Extremadura, España
Miembro del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Dr. Andrés Calero

Escritor e Investigador de reconocido prestigio en el campo de la Comprensión Lectora (España)
Miembro del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.



Documento de Trabajo Número 4

Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia - "Emilia Ferreiro"
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

DOCUMENTOS

CELEI

4

Concebido como un dispositivo de difusión de la investigación sobre la
Educación Lectora y la Educación Inclusiva



© 2018. Concepción López-Andrada

© 2018. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Edición: marzo, 2018.

Coordinación Editorial: Dr. Aldo Ocampo González

Diagramación: Ediciones CELEI

Diseño y concepto gráfico: Ediciones CELEI

Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, Chile.

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

www.celei.cl
www.celei.cl/observatorios/observatorio-sobre-educacion-lectora-emilia-ferreiro/
observatorio.educacionlectora@celei.cl
Santiago de Chile, Chile.

CON EL APOYO DE:



INIE Instituto Nacional de Investigación en Educación



Red Internacional de Universidades Lectoras

Este material no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores y del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

La lectura del clic. Una introducción al uso didáctico del hipertexto

Concepción López-Andrada





Nota Preliminar

Los *documentos de trabajo* editados por el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “*Emilia Ferreiro*”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), se articulan como un eje de producción crítica sobre los mecanismos intelectuales que, bajo un discurso crítico, imponen diversos dispositivos de colonización cognitiva y epistémica que dan continuidad a las múltiples formas de expresión de la opresión educativa, la injusticia social y la exclusión, avalando de esta forma, un campo normativo y reproductor del modelo neoliberal. Cada uno de los documentos, coinciden en la producción de armas intelectuales para interrogar cada uno de éstos efectos en la conformación de prácticas educativas y culturales, invisibilizados por gran parte de la contribución crítica de la educación que piensa el campo teórico-metodológico de la inclusión y, con ello, impone nuevas formas de subalternización y violencias epistémicas invisibles y plurales.



ÍNDICE

1.-Presentación	14
2.-Breve historia del hipertexto	16
3.-Un acercamiento teórico: el hipertexto y la construcción de significados	17
3.1.-Perspectiva lingüístico-textual	22
3.2.Perspectiva pedagógico-social	26
4.-Investigaciones y estudios sobre el uso y aplicación de hipertextos en educación	32
5.-Proyecciones de futuro	37
6.-Notas finales. El hipertexto como ideología: en busca del lector flexible (y crítico)	39
Bibliografía	41

I.-PRESENTACIÓN

“Toda escritura es un modo de tecnología, la escritura electrónica sólo es la última etapa de la evolución de las tecnologías de la escritura” (Marshall McLuhan)

“En el dominio de la lectura no hay pertinencia de objetos: el verbo leer, que aparentemente es mucho más transitivo que el verbo hablar, puede saturarse, catalizarse, con millares de complementos de objeto: se leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, etc.”

“El saber-leer puede controlarse, verificarse, en su estadio inaugural, pero muy pronto se convierte en algo sin fondo, sin reglas, sin grados y sin término”.

(Roland Barthes)

Este trabajo propone un acercamiento al hipertexto entendido como mecanismo de la lectura digital, explorando la vertiente didáctica de los textos digitales que incorporan hipervínculos, nodos y enlaces. Los entornos virtuales posibilitan el auto aprendizaje porque cada individuo puede investigar por sí mismo, sin esperar a que el docente proporcione recursos de información (Dueñas Lorente, 2006). El hipertexto puede ser una herramienta elemental para la cooperación y el progreso entre alumnos, entendido como la organización de nodos que contienen información y enlaces que los vinculan.

En la actualidad tenemos todo tipo de información múltiple a solo un clic. La pantalla-mundo y el buscador de la compañía Google se han situado en un lugar privilegiado dentro de las prácticas culturales. Vivimos un presente en el que los expertos aseguran que se lee más que nunca. No obstante, se observa como la lectura (más o menos crítica) se asimila como una suerte de navegación en Internet, a la búsqueda de información en redes, al clicar y saltar de una información a otra, de un titular a otro párrafo o vídeo. Así, de un modo u otro, encontramos una forma de leer que se asemeja a la exploración, a la discriminación de información, una lectura que “hace” y que se aleja de la lectura en profundidad, densa y de la ya casi residual relectura. Leer en Internet resignifica conocimientos, un leer que se

acerca a la idea de “acumulación” de datos, códigos; a la recogida de diversas representaciones por parte del lector.

El bautizado por Giddens (1995) “efecto collage”, una vida llena de fragmentos de información, describe nuestra interacción diaria en Internet: un espacio que concibe modos nuevos de fraccionamiento y dispersión. Asimismo, el usuario, el consumidor ha suplantado al ciudadano, a la persona, al estudiante. Vivimos un presente en el que el declive de las humanidades se imbrica en la crisis educativa, la confusión y la pérdida de la capacidad de reflexión y de generación de un pensamiento crítico imprescindible para un ejercicio colectivo de la democracia (Nausbaum, 2016).

Un hipertexto es principalmente una red, donde cada punto de la red es un nodo de información y donde los caminos de la misma simbolizan los enlaces entre nodos. Desde el punto de vista educativo se pretende la construcción colaborativa de hipertextos en la cual, el alumno represente simbólicamente conceptos, relaciones e ideas. Esta construcción modela una actividad en la que están envueltas la resolución de una serie de problemas como la planificación, la organización o la integración de conocimientos, los cuales comprenden facetas cognitivas y metacognitivas que pasan a formar parte del proceso de aprendizaje (Kommers & Lanzing, 1997).

Algunos de los más recientes trabajos relacionados con la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas formativas tienden a estimar en exceso la idea de la posibilidad de cambio de paradigma sin asumir a qué modelo de educación se adecua y hasta cierto punto, apuntala, como se ha ido constatando con el modelo educativo basado en objetivos. Resulta indudable y hasta cierto punto obvio que el uso de Internet requiere una serie de competencias y conocimientos para que la comunicación e interrelación entre redes, comunidades, ciudadanos y consumidores sea aprovechable en un entorno multilingüe y transterritorial.

Este saber para discriminar enlaces, para comprobar adecuadamente las direcciones y el avance en una página, así como para inferir y diferenciar un tipo de enlace de otro se relaciona con la capacidad crítica, con la capacidad de comprender e interactuar con una herramienta tecnológica y cultural como es el ciberespacio. Es posible agrupar bajo el término “hipertexto” distintas conceptualizaciones, metodologías, sistemas o herramientas. El neologismo fue acuñado por Ted Nelson en 1965 a través de su proyecto Xanadú.

Expone Lamarca Lapuente sobre el propósito de Xanadú y el origen del hipertexto (2006):

[...] Dicho proyecto tenía como objetivo principal la construcción de un servidor de hipertexto que permitiera almacenar y enlazar toda la literatura mundial, y que fuera accesible desde cualquier terminal de ordenador. La idea era reunir toda la producción escrita existente y conectar unos textos con otros, estando esos documentos almacenados en ordenadores particulares pero disponibles para el resto de los usuarios por medio de una dirección única para cada uno de ellos.

La idea de un lector con poder se ha mantenido a lo largo del desarrollo conceptual del hipertexto; algo que más que “leerse” se “escribe”, sin un sentido inalterable (Clément, 2000). Un lector que elige qué poder ver y seguir, un texto que se presenta fragmentado e integrado por diversos formatos. Un clic ciertamente performativo que se asocia a la transitividad del verbo “leer”, como dijo Roland Barthes en *Le bruissement de la langue*, 1984 (*El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura*, 1994); de esta forma: “el objeto que uno lee se fundamenta tan sólo en la intención de leer: simplemente es algo *para leer*, un *legendum*, que proviene de una fenomenología y no de una semiología” (Barthes, 1994, p. 47).

El esquema de trabajo aquí expuesto se desarrolla desde una perspectiva transversal e interdisciplinar. Queremos abordar el tema del hipertexto desde distintos puntos de vista, que van desde la teoría y la conceptualización a la práctica social y concreción en los espacios de formación.

II.-BREVE HISTORIA DEL HIPERTEXTO

En este apartado nos parece interesante seguir la pista del término a lo largo de su breve historia sin un ímpetu totalizador ni exhaustivo en la cronología.

La primera referencia histórica a un sistema de hipertexto se asocia a Vannevar Bush que en 1945 escribió un artículo titulado “*As we may think*” en la publicación *Athlantic Monthly*. El autor describe un sistema de enlace de información al que denomina *Memex*, abreviatura de *Memory Extended*, proyecto que nunca se desarrolló completamente. Theodor Holn Nelson finalmente, acuñó el término hipertexto (*hypertext*) en 1965. En su artículo “*A File Structure for the Complex, the Changing, and the Indeterminate*” define el hipertexto como:

[...] Por hipertexto entiendo escritura no secuencial. La escritura tradicional es secuencial por dos razones. Primero, se deriva del discurso hablado, que es secuencial, y segundo, porque los libros están escritos para leerse de forma secuencial... sin embargo, las estructuras de las ideas no son secuenciales. Están interrelacionadas en múltiples direcciones. Y cuando escribimos siempre tratamos de relacionar cosas de forma no secuencial (p.225).

El hipertexto predispone a una lectura y escritura no lineal que implica un giro en la interacción humano-máquina. La idea de secuencialidad se reemplaza por la idea de interrelación, por lo que el lector construye con su lectura.

El interés por el hipertexto y su contribución a la literatura ha venido ante todo desde la teoría literaria como queda recogido en el ya clásico trabajo de Landow, publicado en español en 1995 bajo el título *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. La tesis fundamental de Landow consiste en que el hipertexto es la prueba palpable de la validez de las teorías postestructuralistas y en concreto de la vertiente deconstructiva, en especial, la necesidad de construir el significado, las redes formadas por textos, la responsabilidad del lector en la construcción de ese significado y en resumen la ruptura con la autoría tradicional.

La idea conceptual del hipertexto se vincula a las teorías propuestas por autores como Umberto Eco (1981). La mirada del autor italiano propone una perspectiva semiótica en la que la lectura es un proceso en el cual el lector completa los espacios en blanco que encuentra en el texto; el lector actualiza el texto, el cual sigue manteniendo su significación ya que dicho texto establece los límites de la interpretación.

No existe una lectura concluida y agotada (Eco, 1985), la frontera es física en un libro o una obra impresa; los límites en un libro digital, ¿quién los marca?, ¿los nuevos modos de lectura en un entorno virtual reconceptualizan la noción y los límites de obra?, ¿el lector se convierte en usuario?, ¿en un lector más activo y social?

III.-UN ACERCAMIENTO TEÓRICO: EL HIPERTEXTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

La teórica del hipertexto Susana Pajares Tosca (2004) propone una serie de matizaciones a la definición clásica del hipertexto entendido como el texto que en la pantalla de un dispositivo electrónico conduce a otro texto relacionado. De este modo, expone la definición de Díaz, Catenazzi y Aedo (1996, p. 3) como

paradigmática dentro de los estudios sobre el hipertexto: “El hipertexto es una tecnología de la información cuya principal característica es su capacidad para emular la organización asociativa de la memoria humana”. Esta definición peca de demasiado entusiasmo según Pajares Tosca.

También encontramos definiciones que se centran en el documento digital como producto hipertextual: “se entiende aquí por hipertexto un sistema de escritura ramificada sólo posible técnicamente en entornos digitales, que se constituye como un documento electrónico en el que la información se estructura como una red de *nodos* y *enlaces*” (Orihuela y Santos, 1999, p. 30).

Pajares Tosca (2004, p. 34) propone su propia definición:

[...] El hipertexto es una estructura de base informática para organizar información que hace posible la conexión electrónica de unidades textuales (de diferente tamaño, categoría y naturaleza) a través de enlaces (links) dentro de un mismo documento o con documentos externos. Requiere la manipulación activa del lector para poder ser leído/utilizado, además de la actividad congénita común a cualquier proceso de lectura.

El rápido avance tecnológico lleva a Susana Pajares a ampliar su propia definición¹ donde entra un aspecto fundamental, el carácter multimedia, no sólo escrito, del hipertexto:

[...] El hipertexto podría definirse como una forma de organizar información utilizando programas que admiten diferentes tipos de estructura (se puede ir más allá de la linealidad del libro) y pueden integrar lenguajes diferentes (palabra escrita, imágenes, audio, vídeo).

Es posible resumir la conceptualización del hipertexto tal y como la entiende Pajares Tosca en:

Hipertexto= Texto electrónico (Nodos) + Enlaces

¹ Definición recogida en el editorial de presentación de Número especial sobre Crítica Hipertextual Del *Journal of Digital Information* cuya versión en castellano se encuentra recogida en este enlace: <http://webs.ucm.es/info/especulo/hipertul/jodi.htm>

Una de las características del hipertexto es, pues, la facultad por parte del lector de la posibilidad de elección. Otra peculiaridad, es que un hipertexto carece tanto de principio como de fin, tal y como se ha señalado anteriormente, no posee una sucesión temporal definida; la retroactividad como rasgo definitorio se materializa en “un proceso dinámico y dialéctico continuo en el que el pensamiento se construye y se enriquece sin parar a partir de las nuevas informaciones que se ha de integrar y que selecciona” (Bruguera 2007, p. 17).

Estos procesos requieren una renovación de los paradigmas, precisamente, si el hipertexto implica transformaciones en el modo de pensar nuestro entorno de lectura y aprendizaje, y que el mismo necesita de una red de conexiones que lo vuelva “real” y lo convierta en un texto accesible, podemos considerar entonces, que se está conformando un nuevo tipo de lector con poder, por lo menos con un poder mayor en el acceso e inmediatez que representarían los textos digitales. Considera Leibbrandt que “el libro no puede tratarse de forma aislada ya que los textos impresos están integrados en una cultura de medios audiovisuales e interactivos” (2012, p. 6), de este modo, lo que la autora llama “cultura hipertextual” es una cultura que se puede definir como integradora en la medida que interconecta diferentes medios, de ahí la necesidad de desvincular la lectura de su tradicional enlace con el libro físico.

Siguiendo a Andurell (2015), se contempla que el hipertexto es una herramienta que posibilita un cambio en el almacenamiento, distribución y presentación de la información. Se manifiesta “un cambio de la producción basada en la memoria, a la producción basada en la conectividad, la interactividad y la inteligencia, desarrollando hábitos cognitivos y formas de colaboración que generan nuevas formas de interacción social” (Andurell, 2015, p. 53).

Varios autores hablan de la transformación más radical desde los tiempos de Gutenberg (Delany & Landow, 2006); sin embargo, no es posible predecir qué consecuencias traerán en el futuro estos cambios, ya que el momento actual es aún incipiente. Desde la invención de la escritura se han buscado técnicas y medios para “incrementar la rapidez y la comodidad en la localización de la información” (Delany & Landow, 2006, p. 41); de igual modo, es evidente que gran parte de los textos electrónicos o digitales o hipertextos funcionan en la actualidad como un suplemento de los textos manuscritos, mecanografiados o impresos.

Para determinados autores, la definición de hipertexto ha nacido ligada al análisis de la producción textual:

[...] El hipertexto se conceptualiza a menudo como un canal textual, como una alternativa, entre otros, al formato del código ejemplificado por

los libros, revistas y manuscritos encuadrado. Se lo describe igualmente, y de manera frecuente, como un sistema mecánico de lectura y escritura, en el que el texto se organiza mediante una red de fragmentos y las conexiones existentes entre ellos” (Aarseth, Espen, 2006, p. 94).

Tal como apunta Douglas, el hipertexto debe de ser entendido en función a la intencionalidad del autor, y al igual que sucede con el texto impreso, dependerá de la visión con la que se realice la interpretación de sus significados: “(...) el hipertexto no es intrínsecamente democrático, ni libertador, ni siquiera igualitario, como tampoco es implícitamente más limitativo o más autoritario que el texto impreso” (Douglas, Jane Yellowlees, 2006, p. 241). La definición del hipertexto ha sido enriquecida no con la idea de la no-linealidad, sino multilinealidad. Cada lectura de un hipertexto ha de una experiencia lineal, porque el lector debe ir de episodio en episodio, activando enlaces y leyendo el texto que se le presenta (Bolter, 2006).

El hipertexto posibilita una interacción tal que consigue disminuir la distancia entre el autor y el lector, haciendo que el lector adquiera una libertad creativa, dejando de estar sometido a la autoridad del autor y a las limitaciones del propio texto impreso (Ribas Fialho, 2006). Como lector de hipertextos, cada sujeto debe optar entre volver a la exposición del autor o adoptar algunas de las conexiones sugeridas por los nexos, usar otras funciones o buscar nuevas relaciones.

Llegado a este punto, nos preguntamos si esto funciona realmente así, es decir, tenemos más o menos claro que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pueden favorecer un cambio de paradigmas pero, ¿suponen una revolución en el concepto de texto y de lector tan clara como postulan algunos autores? Quizá sí podamos hablar de una nueva actitud del lector respecto a la lectura como un lugar de experiencias multidireccionales. El texto digital modifica el modo de aproximación que el lector tradicionalmente tenía respecto al acto de lectura. El peso significativo de la lectura ya no se apoya en un trabajo de interiorización del individuo, sino en la “interacción” y la “operatividad”, dos conceptos que ahora resultan fundamentales.

Entre las características más importantes del hipertexto se manifiestan las siguientes:

- No es lineal. A través de enlaces de navegación, los lectores pueden “saltar” por el documento como lo deseen. En efecto, ningún orden determina la secuencia de la información que se va a leer. El hipertexto da mayor control a los lectores de los documentos en línea, que el que pueden tener en un

documento impreso. Según Nielsen (1990) un verdadero hipertexto debe hacer sentir a los usuarios que pueden moverse libremente a través de la información, siempre de acuerdo a sus propias necesidades.

- Es eminentemente interactivo. Permite a cada usuario seleccionar los temas que sean de su interés o que le parezcan más importantes. Es bueno recordar aquí, que el usuario debe entender las ventajas y desventajas de tener control absoluto de la dirección que tome al escoger los enlaces y estar en capacidad de establecer diferencias y prioridades entre enlaces.
- Permite al autor ofrecer un contexto rico en información relacionada en torno a sus ideas principales. Los textos escritos constriñen a los autores a seguir en su escritura un formato lineal. El hipertexto libera a autores y lectores de esta forma de expresión. Los autores pueden estructurar sus textos como una red de información con enlaces interrelacionados y resaltar la(s) idea(s) principal(es) con ellos.
- Permite al usuario leer, co-escribir y comprender información más efectivamente. El presentar la información en forma de red permite a los lectores acceder a ésta de la manera que consideren más apropiada para el cumplimiento de sus objetivos. Además, la libertad de acceso a esa red enriquecida con información relacionada ofrece un medio fecundo para entenderla. Algunos piensan incluso que mejora la comprensión ya que se imita la red de asociaciones que la gente usa cognitivamente para guardar y recuperar información.
- Si no está bien estructurado o si el usuario no ha desarrollado las competencias adecuadas, se puede desorientar fácilmente. En los documentos con hipertexto a menudo se pierde el contexto. Los lectores pueden desorientarse y perder la pista de su posición dentro del documento.
- Permite seleccionar los temas de interés. El hipertexto no debe utilizarse para fraccionar textos lineales extensos en varias páginas. El mejor uso del hipertexto consiste en permitirle al lector seleccionar los temas de su interés y descargar solamente esas páginas. La estructura del hipertexto debe basarse en un análisis de la audiencia.

El texto lo encontramos impreso o suspendido en la acuosidad de la pantalla, es potente generador de mundos potenciales, interpretaciones, usos y experiencias. De algún modo es siempre un objeto virtual. La tecnología, con todo, ha elevado esta virtualidad a un nivel superior, digamos que la ha potenciado en gran medida (Lévy, 1998).

III.1.-PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO-TEXTUAL

Después de un breve recorrido sobre la historia del hipertexto y de abordar su teoría comprendemos que estamos estudiando un terreno que fácilmente se desborda, debido a que el hipertexto es aún una noción vinculada a un determinado desarrollo tecnológico en constante evolución.

Aarseth (1997) propone una tipología textual que busca definir las unidades del texto no ya en sus relaciones lingüísticas, sino en sus relaciones con la herramienta y con el propio espacio operativo. Aarseth propone el término *texton* para la unidad textual de base definida dentro de una perspectiva topológica, *yscripton* a la secuencia no interrumpida de uno o varios textones tal y como son proyectados por el texto o reunidos por el lector. El hipertexto es una de las figuras de esa nueva textualidad. Se caracteriza por su no-linearidad y por su potencial discontinuidad (Clément, 2000).

Un texto mantiene una relación con otros textos y con un sistema de textos; Landow (1995) explica que:

[...] antes del advenimiento de la tecnología hipertextual, dichas relaciones solo podían existir en las mentes que las percibían o en otros textos que afirmaban su existencia. Los textos en sí, ya fueran objetos artísticos, leyes o libros, siempre mantenían una separación física entre sí. En cambio los sistemas de hipertexto en red registran y reproducen las relaciones entre los textos (p. 32).

De esta manera, si hablamos de las relaciones que están surgiendo entre el hipertexto como motor creativo y la literatura (que en el contexto Internet podemos llamar *ciberliteratura*) no podemos dejar de destacar la posibilidad de combinar texto, imagen y música hasta llegar al hipertexto multimedia. El espacio virtual generado por redes funciona como un nuevo medio que amplía el concepto de creación literaria (Santaella, 2012).

Textos y obras que no se ciñen a las fronteras tradicionales del texto. De esta manera:

[...] Muchas de las obras de la cibercultura no tienen límites netos. Son obras abiertas, no sólo porque admiten una multitud de interpretaciones, sino sobre todo porque físicamente fomentan la inmersión activa de un explorador y están materialmente entremezcladas con las otras obras de la red [...]; cuanto más explota la obra las posibilidades ofrecidas

por la interacción y los dispositivos de creación colectiva, más típica es de la cibercultura [...] y menos se trata de una obra en el sentido clásico del mismo (Lévy 2007, p. 189).

Con la expansión de Internet, la escritura digital cobra un amplio despliegue y asume características que pueden preocupar a quienes se interesan por la estética del lenguaje, la corrección idiomática, los giros lingüísticos, la morfosintaxis o gramática, considerada como la parte científica de la lengua, dado que la economía del lenguaje y la rapidez en la escritura, exigida en los correos electrónicos, chats, foros y demás comunicaciones a través de este medio, “disculpan” en sus usuarios la falta de acentuación gráfica de las palabras, signos de puntuación, coherencia y cohesión en la construcción de proposiciones, párrafos y textos, abuso de palabras comodín que limitan el vocabulario.

El procesamiento electrónico de textos ha introducido un enorme cambio en la tecnología de elaboración del texto, sin duda el más radical desde la invención de la imprenta. El hipertexto inevitablemente conlleva la aparición de un marco psíquico diferente: utiliza y produce nexos con otros textos e ideas, que el autor extrae de su memoria o de los sistemas electrónicos con los cuales trabaja, y éstos desplazan al texto, lector y escritor hacia otro espacio de escritura.

Asimismo, el escritor pierde el control sobre la lectura y los límites del hipertexto. Una obra puede mezclarse con las de otros autores; un texto puede dispersarse en otros, porque el lector, conectado a una red, puede buscar nuevas asociaciones y conexiones, no predefinidas por el autor. Ninguna versión es definitiva: siempre es posible la corrección, la actualización (Calvo Revilla, 2002).

El proceso de lectura se beneficia de los rasgos que configuran el hipertexto: la capacidad de mostrar imágenes en movimiento, sonido, etc., la mayor facilidad de acceso a textos dispersos en poco tiempo, la posibilidad de enlazar múltiples datos en red, su inmediatez, posibilitar la ejecución de una lectura orientada al usuario. En la práctica, lo que hace la web es intentar entrelazar todo el conocimiento disponible en la red Internet en una compleja telaraña de servidores y documentos interconectados. Esto se consigue con el uso del hipertexto, que consiste en establecer enlaces entre documentos por medio de ciertas palabras e imágenes que aparecen resaltadas en la pantalla y que permiten saltar directamente de un documento a otro.

La forma más desarrollada del hipertexto la tenemos en Internet, en donde está representado por la posibilidad de que el lector mismo genere su propio argumento. El medio, la herramienta de creación está determinada por

palabras claves embebidas en el texto, las cuales al ser activadas permiten vincular (o saltar) al lector a otros textos relacionados con dicha palabra clave, es decir, el lector no debe necesariamente seguir el orden establecido y puede alterarlo. Pero esta forma no es completa si no mencionamos el hipervínculo, el cual en forma más genérica permite enlazar ya no sólo una palabra sino también otros objetos de una página con otros textos o sitios de Internet. Así, una imagen puede ser el medio de vínculo temático o un botón.

El hipertexto está más próximo al conocimiento por asociación que al conocimiento secuencial de la escritura tradicional (Fernández Rodríguez, 2004). El lector, en las secuencias hipertextuales, se enfrenta a un laberinto interpretativo en el que tiene que ir avanzando con la ayuda de los hipervínculos. Es importante advertir que los hipervínculos facilitan la creación de nuevas asociaciones significativas (Burbules, 2002). Si se pierde al encontrar un hipervínculo incorrecto, tiene la posibilidad de volver hacia atrás y marcar otra secuencia lectora. La versatilidad, en consecuencia, es enorme y requiere un lector activo.

El hipertexto ha originado el desarrollo de estrategias de lectura propias, que lo caracterizan: exige la adquisición de nuevos hábitos de lectura, que permitan la lectura de todo tipo de textos y de códigos diversos e interrelacionados; implica el conocimiento de nuevas fuentes de información y el tratamiento de las mismas, el manejo de los nuevos soportes y medios técnicos para su lectura; el conocimiento de estrategias de búsqueda, recuperación y transmisión de la información. La lectura no lineal también hace que el texto se oriente hacia el lector, quien se convierte en creador de significados. En este sentido cada lector puede construir su propio texto, dándole un nuevo significado, ya que el índice del texto es asociativo, por lo que el acceso a diferentes referencias será más rápido y eficaz, y afectará tanto a la naturaleza de lo leído como al lector.

La comprensión, tanto de textos impresos como digitales, tienen en común que ambos exigen al lector un repertorio de habilidades como reconocer letras y palabras, hacer inferencias, construir significados apoyándose en el contenido y en sus conocimientos previos, identificar la información importante, confrontar y relacionar sus esquemas cognitivos con la información que presenta el texto y ejercer cierto control metacognitivo sobre el proceso de comprensión. Sin embargo, los textos digitales presentan ciertas diferencias que influyen de manera significativa en la naturaleza y dinámica de la conducta lectora (Guerra Morales & Forero Baena, 2015). Las principales son:

- El texto digital puede manejarse interactivamente y atender requerimientos específicos de un lector o de un grupo.
- Su diseño permite incorporar apoyos que guíen al lector en su exploración, facilitando y estimulando, así, su lectura.
- La estructura hipermedial de un texto digital permite al lector la consulta de múltiples páginas o nodos de información complementaria y disponer de abundantes recursos multimediales (audio, vídeo, animación, fotografías).

El hipertexto propone una nueva forma de lectura por medio del establecimiento de varios recorridos distintos distribuidos en una red compleja que los organiza (Clément, 1994). Se cambia, así, el ritmo de lectura del libro convencional –sujeto a capítulos, secuencias, párrafos, etcétera, dispuestos en orden lineal– por un planteamiento multidimensional de concatenaciones hipertextuales que requiere una lectura dispuesta sobre el espacio de un lector que es, a la vez, explorador (Clément, 1994). El lector, en la narrativa hipertextual, tiene un papel predominante porque contribuye a la realización y la (re)creación de la obra.

Las tecnologías de la palabra, la comunicación y la interacción producen transformaciones interiores de la conciencia, de modo que su condición de instrumentos externos es relativa y, se podría decir, provisoria (Ong, 1987). Mediante un lento proceso de *interiorización* de una tecnología la mente y la cultura humanas “se mueven”, se modifican, se reacomodan. Sucedió con la irrupción de la escritura, la primera de las tecnologías de la palabra según Ong (1987): el mundo oral –sonoro, vitalista, totalizador, comunitario– fue profundamente impactado por la escritura, la que redujo el sonido dinámico al espacio inmóvil, separó las palabras del presente vivo y, consecuentemente, produjo el distanciamiento necesario para favorecer el pensamiento analítico. Sucedió con la llegada de la segunda tecnología de la palabra, la imprenta: las palabras, compuestas ahora por unidades (tipos) preexistentes, se transformaban en objetos; la espacialización mecánica producía una impresión de orden, simetría, regularidad y contribuía a comunicar la “inevitabilidad” del texto; la palabra impresa determinaba un efecto importante en el proceso cognitivo de la lectura puesto que leer se convertía en una actividad más fácil, más rápida, silenciosa y privada (Ong, 1987).

III.2.-PERSPECTIVA PEDAGÓGICA-SOCIAL

Una cantidad amplia de bibliografía actual se centra en reflexionar acerca de las complicadas relaciones que se están estableciendo entre las humanidades y las tecnologías de la información y comunicación, sobre el futuro del libro y de su posible desaparición o supervivencia, de la forma en la que la literatura sabrá adaptarse y aprovecharse de las nuevas interacciones comunicativas.

Ante esta nueva realidad, conviven posturas opuestas: la de aquellos que se entusiasman ante la posibilidad de una forma de transmisión de la cultura que traiga consigo cambios trascendentes, como en su tiempo lo hizo la imprenta; los más escépticos, que tan sólo aceptan la mera existencia de nuevas formas de comunicación, pero que no entienden que estas puedan transformar los mensajes; o los apocalípticos, que ven en la posible desaparición del libro impreso un indiscutible síntoma del fin de la cultura.

También, la presencia del recurso de las TIC en las escuelas hace que los docentes se enfrenten a una serie de inseguridades frente a cómo lograr que esta tecnología constituya un complemento natural al desarrollo de la lectura, la escritura y las habilidades para que los estudiantes construyan su conocimiento a partir de toda la información que les rodea. Como explica Cassany (2006), estas inseguridades son comprensibles por varias razones. Una de ellas consiste en que nuestras representaciones y prácticas frente al lenguaje escrito corresponden y se asimilan con la tecnología impresa, en la que hemos estado inmersos a lo largo de nuestras vidas. Otra razón, es que los recursos que despliega esta “revolución digital” son tan vastos y a la vez, tan cambiantes, que tanto el docente como el estudiante puede sentirse abrumado ante la evidencia de que es imposible para una persona visualizar y ahondar en toda su diversidad.

El tipo de organización no lineal de la información promueve que el usuario decida el camino a seguir, debiendo establecer relaciones entre los distintos bloques informativos, pudiendo en algunos de ellos incluso, comprobar nuevas relaciones no previstas en el diseño del programa y enlaces. El hipertexto esboza nuevas posibilidades de aprendizaje autónomo que replantean los modelos pedagógicos convencionales y orientan a la construcción del saber pedagógico en un escenario nuevo y en muchos casos desconocido. No obstante, estas posibilidades pueden resultar estimulantes en un primer momento, pero a la larga pueden conducir a la dispersión. Asimismo, construimos nuestro conocimiento de forma individualizada, pero sobre todo aprendemos en comunidad, a través de los otros.

Los lectores en Internet tienden inicialmente a barrer el texto con la mirada. No leen en la pantalla, la página de principio a fin; por el contrario, buscan los elementos más relevantes. Los medios en línea, además de todas las exigencias que demandan en los lectores los textos impresos, requieren que dichos lectores o usuarios o consumidores de contenidos e información se cuestionen cómo interactuar en este nuevo ambiente, cómo navegar la información que están leyendo, cuál es su relación o su papel con el texto y/o cómo asimilar el conocimiento que se les ofrece (Coiro, 2003).

La lectura en medio electrónico o digital se caracteriza por ser un proceso de construcción de conocimientos a partir de varias fuentes interconectadas por medio de hipervínculos (Warschauer, 2000). Según el autor, al pasar de la página impresa a la pantalla del ordenador, la lectura exige nuevas habilidades, como identificar las informaciones que deben ser leídas primero, entre ellas, se puede citar la necesidad de evaluar rápidamente la fuente y su veracidad, además de la relevancia de sus informaciones. De esta manera, el lector tiene que saber cómo tomar decisiones rápidas sobre la decisión de navegar y leer o no una página abierta, seguir sus hipervínculos o iniciar una nueva búsqueda.

Lo que facilitan estos medios es que los receptores en la ejecución de la lectura no lineal, conocida como navegación, construyan en función de sus intereses y necesidades, sus propios cuerpos de conocimientos, pudiendo decidir también sobre los sistemas simbólicos a través de los cuales consideran oportuno recibir y relacionar contenidos (Cabero, 1995).

Ahora bien, cuando este tema comienza a insertarse en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, en lo que respecta a los docentes, no todos tienen la capacidad de aceptar fácilmente el nuevo rol que les corresponde en el nuevo entorno. Esto lo explica Landow (1995, p. 157) cuando expone que:

[...] el hipertexto didáctico redefine el papel del enseñante transfiriendo parte de su poder y autoridad al estudiante. Esta tecnología tiene el potencial para hacer que el enseñante sea más un entrenador que un conferenciante, que sea más un compañero mayor y con más experiencia que un líder reconocido.

Y agrega que:

[...] las prestaciones orientadas al lector y controladas por él del hipertexto también ofrecen al lector-estudiante los medios de dar forma y, por lo tanto, de controlar la mayor parte de lo que leen. Como el lector puede configurar lo que lee en función de sus necesidades, puede explorar

los contenidos a su propio ritmo y siguiendo sus intereses particulares (Landow, 1995, p. 163).

Los cambios que el uso de material hipertextual genera en la forma de acceso a la información, en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto en el rol de los estudiantes y los docentes queda claro que las posibilidades de que aspectos como los comentados hasta el momento ofrecen a la educación pueden ser bastante significativos. Entre ellas, haciendo lectura de Cabero (1995), se pueden concretar las siguientes:

- La posibilidad que ofrecen para facilitar que el usuario se convierta en un procesador activo y constructor de su conocimiento, en función de sus intereses y dominio de conocimientos y habilidades previas sobre las temáticas. Por todos es sabido que desde una perspectiva constructivista tal actividad se defiende como de máximo interés para que el aprendizaje se produzca, y se produzca además no de forma memorística, sino significativa.
- La creación de entornos más ricos desde una perspectiva semiológica, en los cuales los sujetos podrán comprender e interactuar con la información, en función de diversos sistemas simbólicos utilizados y seleccionar el que consideren más oportuno a sus necesidades.
- Y por último, asumir que el aprendizaje no es percibido como un proceso memorístico, sino más bien como un proceso asociativo.

Internet nos fuerza a expandir nuestro entendimiento mediante la consideración de nuevos aspectos de la comprensión que están claramente relacionados con áreas de la comprensión tradicionales, como por ejemplo ubicar las ideas principales, resumir, hacer inferencias y evaluar, pero también requieren procesos de pensamiento fundamentalmente nuevos. Como explica Coiro (2003) Internet ofrece oportunidades para interactuar con formatos de texto nuevos (por ejemplo el hipertexto y múltiples medios interactivos que requieren de nuevos procesos de pensamiento); nuevos elementos en el lector (por ejemplo nuevos objetivos o motivaciones, nuevos tipos de conocimiento sobre antecedentes y habilidades cognitivas de orden superior que se desean adquirir); y actividades nuevas (por ejemplo la publicación de proyectos en multimedia, verificación de la credibilidad de imágenes y participación en intercambios sincrónicos en línea).

Landow (1997) también desarrolla en su obra las posibilidades educativas del hipertexto a partir de su experiencia en la didáctica de la Literatura. Frente al trabajo aislado, el hipertexto es una tarea que tiende a unir el esfuerzo de muchos. La posibilidad de influir, interactuar, reflexionar, crear, de "asociar" elementos es el inicio de la destrucción de las barreras que obligan a percibir separaciones artificiales entre materias educativas, y aquí nos detenemos en la transversalidad. Landow (1997, p. 43) señala que mientras el texto tradicional es un instrumento de "enseñanza", el hipertexto es un instrumento de aprendizaje, dando gran importancia al carácter interactivo de éste:

[...] La experiencia de leer con hipertexto demuestra que su capacidad intrínseca para asociar una gran cantidad de materiales crea un entorno de aprendizaje en el que la documentación de apoyo de cada asignatura existe en una relación mucho más directa de lo que puede conseguirse con las tecnologías didácticas convencionales. A medida que los estudiantes leen temas de lengua inglesa, encuentran información de otros cursos y asignaturas y así pueden percibir las relaciones que imperan entre ellos (p.43).

Según Vouillamoz (2000. p. 45), el hipertexto genera la reconfiguración y potenciación de cuatro grandes áreas del conocimiento:

- La lectura que ahora se convierte en una navegación o búsqueda de información a través de una biblioteca amplia y desestructurada.
- La anotación o registro de ideas generales que se hacen dinámicas, es decir que se producen mientras se lee el texto y que se pueden adicionar y almacenar como ayudas memotécnicas.
- La colaboración que ahora es mucho más estrecha entre autor y lector, generando una comunicación múltiple de documentos completos.
- El aprendizaje que se puede ahora estructurar en forma más personalizada y de acuerdo a distintas velocidades de asignación de materiales informáticos.

Según Nielsen (1990), el hipertexto no es apropiado para todos los usos, y ofrece tres reglas de oro para ayudar a determinar cuándo es conveniente usarlo. Se enuncian a continuación:

- Cuándo existe un gran cuerpo de información organizado en muchos fragmentos.
- Cuándo estos fragmentos se relacionan unos con otros.
- Cuándo en cualquier momento, los lectores necesitan solamente una pequeña fracción de esta información.

De este modo, Nielsen (1990) propone cinco parámetros de usabilidad del hipertexto que los docentes deben considerar. Así, un hipertexto eficaz es:

- Fácil de aprender. Cuando un hipertexto se comprende fácilmente, los lectores captan con rapidez cómo se navega (sus opciones de navegación) y cuáles son los otros comandos básicos para localizar la información. Además entienden la estructura básica de la red de contenidos y de enlaces. Cada contenido en la red debe tener información fácil de leer.
- Eficiente de usar. Cuando un hipertexto se puede usar con eficiencia, los usuarios encuentran la información rápidamente, o al menos descubren muy pronto que lo que buscan no está en esa red. Además, al llegar a un contenido, pueden orientarse rápidamente y entender su significado en relación con su punto de partida.
- Fácil de recordar. Si un hipertexto se recuerda con facilidad, los usuarios pueden regresar al tiempo y todavía recordar su estructura general. Esto es, encontrar la ruta que recorrieron por la red, reconocerán además contenidos marcados y convenciones especiales usadas para éstos, así como sus enlaces.
- Prácticamente libre de errores. Cuando los lectores encuentran pocos errores con un hipertexto, rara vez siguen un enlace que los conduzca a donde no quieren ir. Incluso, si erróneamente siguen un enlace, pueden regresar fácilmente a su localización anterior, como también volver fácilmente a cualquier lugar anterior si piensan que se han alejado mucho del objetivo.
- Amigable. Cuando un hipertexto es amigable, los lectores utilizan la red con agrado. Raramente se sienten frustrados o decepcionados al seguir los enlaces. Por otra parte, en lugar de sentirse coaccionados, sienten que ejercen el control y que pueden navegar libremente por la red.

Pajares Tosca (2004) propone el hipertexto como vehículo para la enseñanza de obras literarias, facilitado por las siguientes características:

- Los lectores de un hipertexto han de tomar *decisiones* y *actuar* para avanzar en la lectura.
- El proceso de toma de decisiones (elección de enlaces) es interesante y revelador por sí mismo.
- Una estructura multilineal tiene un significado que puede interpretarse conforme al proceso que se experimenta recorriéndola.

Para concluir este apartado, hablaremos brevemente de la hiperficción o de la narrativa hipertextual términos relacionados con una generosa bibliografía comprendida en los últimos años (Bell, 2010; Bell, Ensslin & Rustad, 2013; Jordan, 2014; Mangen & Van Der Weel, 2017). En la actualidad, creemos, todavía es pronto para hablar de un nuevo género literario, pero se están integrando modos diversos de producción, creación, acceso y de circulación de textos en los espacios digitales; en los que al verse reducida la autonomía del texto, al descentrar la linealidad del mismo por medios de los enlaces de textos, vídeos, imágenes o entradas a páginas, también reduce la importancia del autor. Así, en la hiperficción explorativa el lector controla parcialmente la dirección y la experiencia de la creación.

Es posible que las figuras del autor y el lector se confundan y se mezclen más que en cualquier otro momento de la historia literaria. Como resultado de ese acercamiento entre los tradicionales papeles del autor y el lector en el proceso creativo, las creaciones hipertextuales conllevan una democratización de dicho proceso (Gómez Trueba, 2002).

El paradigma hipertextual tiene claros precedentes en la producción literaria impresa, pero lo que los avances tecnológicos proporcionan hoy es una plataforma que favorece e incrementa la realización de esos modelos de creación. La diferencia radical entre unos y otros estriba en que una novela, por mucho que se construya sobre el desarrollo de diferentes líneas narrativas paralelas que se interrelacionan, en una edición impresa siempre tendrá un formato lineal; mientras que en su traducción a un entorno digital e hipertextual, el sistema de reproducción ya no será secuencial. Son elementos que afectan a la forma y estética y que indiscutiblemente inciden en las entrañas conceptuales de los textos e imaginarios digitales.

IV.-INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SOBRE EL USO Y APLICACIÓN DE HIPERTEXTOS EN EDUCACIÓN

El hipertexto tiene grandes posibilidades en entornos educativos y cabida en muy diversas áreas, a pesar de que su integración y desarrollo como herramienta didáctica ha sido escasa. Investigaciones recientes de Walhout et al. (2015) trabajan con entornos de aprendizaje con hipertextos (*Hypertext Learning Environments, HLE*), analizando los efectos y las consecuencias de su desarrollo en relación con el aprendizaje y las competencias. Estos entornos hipertextuales no son lineales, los estudiantes se ven obligados a desplegar formas de navegar a través de ellos. Por lo tanto, el desarrollo de interfaces que faciliten y guíen en la navegación es un aspecto esencial para el aprendizaje según los autores. Este estudio evidencia que el éxito de aprendizaje en HLEs depende tanto de la predisposición y peculiaridades del alumnado como de las características de estos entornos de aprendizaje con hipertextos.

Enlazando con las investigaciones de Ahmad Shabani et al. (2011), Jeong (2012) y Daniel, et al. (2013), planteamos que a raíz de la paulatina demanda y consecuentemente necesidad de articular y ampliar los límites concernientes a la competencia lectora digital y a la creación y aplicación de hipertextos educativos, será indispensable incidir en las transversalidades de la práctica lectora a través de hipertextos, ya se desempeñe en un ámbito educativo o doméstico. Justamente, en el estudio realizado por Ahmad Shabani et al. (2011) se puede distinguir entre la población de estudiantes de posgrado analizada, aspectos de la conducta lectora tales como:

- El estilo de los recursos digitales de lectura
- La cantidad de anotaciones realizadas
- La cantidad de impresiones de documentos digitales e hipertextuales para su lectura
- La preferencia de lectura

Los hipertextos representan una oportunidad para el desarrollo de nuevas habilidades por parte de los lectores, así como nuevas incertidumbres, ya que en el proceso lector, resulta corriente perder los anclajes de lectura y la propia extensión del texto. El estudio realizado por Evans & Po (2007) incide en la fatiga que puede

generar en los estudiantes este tipo de textos, ya que tienden a cansarse repetidamente con la lectura de textos digitales, inclusive, aspectos como la disposición corporal son estimados por los mismos.

Ziming Liu (2005) describe en sus investigaciones los efectos del hipertexto en los procesos de comprensión. El carácter fragmentario de esta forma textual es el rasgo principal que afectaría a los procesos de comprensión lectora. Cabe preguntarse a través de estos estudios si existen evidencias de los efectos del hipertexto en el aprendizaje y comprensión, y seguidamente si estos efectos son de carácter positivo o negativo. En un primer término y siguiendo con el análisis de Ziming Liu (2005) se evidencia que además de la incertidumbre, los alumnos se sienten abrumados por el carácter inabarcable de la información y por factores relacionados con el manejo de los dispositivos tecnológicos debido a la insuficiente competencia en la resolución de problemas durante la navegación y comprensión de la información. De este modo, otro condicionante importante es la multiplicación de vínculos y enlaces en un documento o navegación. El lector en la pantalla pueden llegar, entonces, a una sensación de aturdimiento ante la información inagotable, tal y como señalamos antes, por lo que tiende a practicar una suerte de “escaneo”, es decir, una lectura transitoria y ágil; en el momento en el que algo capta toda su atención, este se sumerge en una lectura profunda. La pantalla no es reconocida como un espacio para el desarrollo de una lectura dilatada y profunda, sino como un lugar donde es posible extraer la información que a posteriori será objeto de lectura en formato impreso (Ziming Liu, 2005).

Las evidencias sobre como la proliferación de textos digitales afecta a la cantidad y la calidad del comportamiento lector se sintetizan en que la concentración y la profundidad de lectura en entornos digitales ha disminuido, con independencia de que los lectores/usuarios pasan actualmente un tiempo considerable leyendo. La lectura en pantalla implicaría un sustancial aumento de la exploración, una tendencia a la búsqueda de las palabras claves de un texto, un seguimiento de los vínculos, sobreviniendo también, una lectura menos enfocada a la anotación que la tradicional.

Las actuales investigaciones sobre lectura enfocan sus objetivos en la consideración y análisis en torno a las incidencias en las prácticas lectoras de las nuevas tecnologías, las cuales han permitido que el proceso lector suceda en cualquier momento y en cualquier sitio mediante el uso de dispositivos (ordenadores, tabletas, teléfonos móviles) que fomentan una lectura no lineal y que excluyen la presencia del documento impreso. Es el caso de Andretta (2005), Karim, et al. (2007), y de Maynard, et al. (2005). Así, mientras Andretta (2005) examina los desafíos generados por la proliferación de la información digital y la

consiguiente necesidad para el sistema educativo de una correcta planificación en alfabetización digital de los alumnos como contrapeso crítico, construyendo una comparativa entre los modelos de Australia, EE.UU y Reino Unido; Karim, et al. (2007) intenta arrojar luz sobre los hábitos de lectura y las actitudes de los estudiantes de una licenciatura, teniendo en cuenta la variable de género. El estudio reveló que internet es considerado por los alumnos una fuente de lectura cada vez más significativa, existiendo una brecha entre los programas académicos y los tipos de materiales y recursos de lectura que se disponen en la red. También se observaron algunas diferencias en los hábitos de lectura y actitudes hacia la misma entre los hombres y mujeres participantes, conclusión que replican otras investigaciones similares; Maynard, et al. (2005) incide en la importancia de la investigación de los efectos de la lectura digital a largo plazo en el aprendizaje de los estudiantes y en el particular interés y planificación por parte de docentes, bibliotecarios y padres.

El trabajo de Vörös, et al. (2011) tiene de novedoso la utilización del hipertexto para potenciar tanto las capacidades de memoria como las capacidades visio-espaciales. El aprendizaje a través de hipertextos se amplificará con tareas o sub-tareas de comprensión textual y mediante la orientación espacial.

Ostovar-Namaghi y Noghabi (2014), realizan una comparación entre el desarrollo de estrategias meta-cognitivas de lectura de hipertextos y materiales académicos impresos en un postgrado de ciencias. Los investigadores incluyen tres tipos de estrategias a desarrollar:

- Estrategias de lectura a nivel global
- Estrategias para la resolución de problemas concretos
- Estrategias de apoyo a la lectura

Resulta importante destacar que el uso percibido de los estudiantes de las estrategias globales, estrategias para la resolución de problemas y estrategias de apoyo a la lectura de textos impresos se encontraban en un “nivel moderado”, muy similar al correspondiente al texto en línea, a excepción de la particularidad del uso de las estrategias globales, circunscritas a los estudiantes/usuarios con un nivel alto en el desarrollo de estrategias. Por otra parte, los investigadores Sahin & Alsancak (2011), estudian el efecto producido por hipertextos de muy variada extensión en el desarrollo de estrategias de comprensión de los estudiantes que estudian un idioma. El experimento que se llevó a cabo consistía en la lectura de cuatro textos, dos narrativos y dos informativos, y derivó en que los resultados de las pruebas de

comprensión de los estudiantes en el grupo con los hipertextos más extensos fueron más elevados que los del grupo con los textos más cortos y fragmentados.

Zammit (2011) describe a través de la Lingüística Sistémico Funcional la construcción de un texto por parte de un grupo de estudiantes durante una sesión de búsqueda sobre un tema determinado. Toma como base el reciente aumento de la utilización de hipertextos para localizar información; por lo que, los estudiantes necesitan desarrollar estrategias de decisión de navegación que contribuyan a la comprensión de los contenidos y temas, para evitar que estos mismos se conviertan en incomprensibles y/o dispersos.

Dos investigaciones esenciales sobre el estudio de la relación del hipertexto y de la comprensión lectora con los procesos de aprendizaje son los elaborados por Salmerón et al. (2005) y Salmerón et al. (2009). El objetivo de sendos trabajos indaga en las relaciones entre el uso de la estrategia y la comprensión lectora y en la pormenorización del empleo de las descripciones gráficas en hipertextos educativos. De esta manera, en Salmerón et al. (2005) se señala la contradicción entre los resultados arrojados por las investigaciones sobre la temática, explorando el probable factor que afectaría a este hecho, causado por el no control de los efectos en la comprensión de las estrategias de lectura en hipertextos, como consecuencia, los autores afirman que las estrategias de lectura en hipertextos son la regla de decisión que un lector sigue cuando navega a través de los diferentes nodos de un hipertexto; así, por ejemplo, los lectores pueden leer a través de los contenidos y selección de nodos con contenidos de interés y/o relación con los párrafos anteriormente leídos. Las estrategias de lectura afectarán tanto a (1) la cantidad de información adquirida y, (2) al orden de la lectura. Estas dos características textuales tienen un impacto en la representación del texto incorporado por el lector. Concretamente, los autores proponen que la cantidad de información leída por un lector afecta a la llamada base textual, además de a la significación del orden seguido por dicho lector.

En otro estudio, Salmerón et al. (2009) delimitan sus investigaciones al análisis de la comprensión a través de las descripciones gráficas en hipertextos educativos, caracterizadas por transmitir la estructura del texto esquemáticamente con el objeto de fomentar la comprensión de los contenidos. De esta manera, los autores exploran como las descripciones gráficas en hipertextos afecta a la comprensión respecto a (1) el momento en que los estudiantes leen para conseguir una visión de conjunto, y (2) los inconvenientes implicados con la lectura de hipertextos. Los resultados de dos estudios experimentales de movimiento ocular durante la lectura revelaron que los alumnos que utilizan estrategias de lectura profunda y que son lectores competentes en papel, serán buenos lectores de

hipertextos, siempre que ahonden en la comprensión de los contenidos y vayan más allá de la visión global detectada en la lectura de las ideas principales y del *scanning*, es decir, la exploración de una parte del contenido sin la necesidad de leer todo.

Un estudio muy llamativo es el que realiza Bromme & Stahl (2005) examinando el impacto y arraigo de las distintas metáforas alrededor de la idea y el proceso de construcción de un hipertexto. De este modo, dos grupos de veinte estudiantes universitarios sin experiencia en el diseño de esta herramienta recibieron explicaciones introductorias, referidas a la forma de la metáfora del libro y a la forma de la metáfora del espacio, analizando el impacto en los procesos de construcción de hipertexto, y en el aprendizaje en los estudiantes universitarios que producen hipertextos. A la mitad de los estudiantes se les aclaró la idea de hipertexto como una metáfora del libro, y a la otra mitad, como una metáfora de espacio, tanto un grupo como otro, enlazaron y construyeron nodos previamente preparados sobre la temática del ciberespacio y la red. Estas sesiones fueron grabadas en vídeo, solicitándoles durante su trabajo que informaran sobre lo que estaba aconteciendo. Los investigadores observaron que (1) la metáfora del libro estimula una visión mucho más lineal de percibir los hipertextos entrando en conflicto con la complejidad de los contenidos a procesar, (2) la metáfora del espacio permite una correspondencia entre las estructuras semánticas complejas y las estructuras de hipertexto complejas. Por lo tanto, la metáfora espacial parece ser la más apropiada para explicar el hipertexto a los estudiantes, ya que resultó más útil a la hora de que los estudiantes se enfrentaran a la complejidad de las estructuras de contenidos y a las estructuras hipertextuales. No obstante, el rendimiento en la prueba de conocimientos de los alumnos reveló que el uso de la idea de “metáfora” a la hora de construir un hipertexto no garantiza que los procesos de aprendizaje sean más profundos.

Finalmente, Chen & Yen (2013), amplían los estudios sobre la influencia de las anotaciones con hipertextos en la competencia y comprensión lectora de los alumnos en el aprendizaje de vocabulario de idiomas extranjeros y de las actitudes de los usuarios hacia la presentación de anotaciones. Se recogieron datos de ochenta y tres estudiantes universitarios cuya lengua materna no era el inglés. Los participantes leían pasajes con distintos formatos de anotación:

- El texto de anotación: consideradas notas explicativas adicionales e incrustadas dentro de un texto junto a la palabra anotada. No era necesario la acción del ratón para recuperar el significado de las palabras.

- Glosario de anotaciones: lista de definiciones para cada palabra anotada, que aparece al final del texto o al margen del texto. Es necesaria la acción del clic con el ratón sobre la palabra vinculada para llegar al glosario.
- Anotaciones emergentes: notas explicativas adyacentes a cada palabra anotada. Las anotaciones emergentes son visibles sólo cuando se hace clic con el ratón sobre la misma.

Los resultados indican que se alcanza el peor rendimiento en la comprensión lectora con el formato “texto de anotación”. Así, se observó que el mejor rendimiento fue en la condición de “anotaciones emergentes”. Los autores destacan, entonces, que para la adquisición de vocabulario el uso de hipertextos beneficia significativamente el aprendizaje entre alumnos con medias y altas competencias. Los hallazgos de la investigación proporcionan interesantes directrices para la planificación y diseño de la lectura digital y el aprendizaje de idiomas.

V.-PROYECCIONES DE FUTURO

Las investigaciones revisadas en el apartado anterior poseen un carácter empírico de gran validez, cuyos resultados se pueden complementar dependiendo de diversos grados. La recogida de datos se llevó a cabo a través de la observación, la creación de grupos controlados de alumnos, o a través de cuestionarios y encuestas. También, se evidencia un estado titubeante y preliminar en muchas de las investigaciones elaboradas, aportando, en algunas ocasiones, conclusiones discordantes; algo que es indicado y justificado por los propios investigadores (Bromme & Stahl, 2005). Precisamente, las reducidas muestras manejadas, la fundamentación a partir de un único instrumento introducido de forma aislada, y la obtención de datos apoyados únicamente en las opiniones y preferencias de los participantes, se añaden al breve recorrido y escasa incidencia histórica inherente a este tipo de estudios. Los límites para la investigación son señalados en la mayoría de los trabajos; estas barreras se convierten en pistas que deberán ser soslayadas en futuras investigaciones.

Desde la perspectiva de una nueva cultura textual, que más que necesaria, es inevitable para los lectores que tienen que hacer frente a los diferentes problemas y dificultades que surgen del entorno de la lectura hipertextual (Vörös et al., 2011; Walhout et al., 2015; Evans & Po, 2007; Ostovar-Namaghi & Noghabi,

2014), es posible incorporar nuevas habilidades que podemos asociar a cinco campos: (1) la identificación de problemas y preguntas; (2) la localización de información de múltiples recursos en línea; (3) la evaluación crítica de la información en línea; (4) la síntesis de la información en línea; y (5) la comunicación y el intercambio de información en línea (Salmerón et al., 2005).

La investigación ha llevado a destacar el papel de las estrategias (Ostovar-Namaghi y Noghabi, 2014; Salmerón et al., 2005; Zammit, 2011), en la práctica de tareas de lectura en la red. Las estrategias de lectura se caracterizan por su sistematicidad y buscan (ya sea la lectura en pantalla o en papel) decodificar un mensaje y construir significados. A partir de los estudios clásicos sobre desarrollo de estrategias en texto impreso (Tierney, 1985) se ha llegado a conocer que los lectores expertos aplican las estrategias de forma flexible y proyectan los ajustes que consideran adecuados para conseguir sus objetivos.

La investigación del proceso lector en entornos hipertextuales enmarca la comprensión de lectura en Internet como una sucesión que implica el uso de estrategias para generar preguntas importantes, y a continuación, localizar, evaluar críticamente, sintetizar y comunicar información que ayude a responder dichas preguntas (Ziming Liu, 2005). Emergen diversas estrategias que el lector usa para leer en pantalla; de esta manera, se evidencia que los lectores competentes diferencian entre la información específica y la adquisición de conocimiento general. La cantidad de estrategias desarrolladas, asimismo, es distinta según el propósito (Zammit, 2011). Consecuentemente, los lectores utilizarán un menor número de estrategias cuando el propósito es el entretenimiento que cuando están buscando adquirir conocimientos generales o información específica. También se evidencia que los lectores entrecruzan nuevas estrategias inherentes al hipertexto junto a las que adaptan provenientes de las utilizadas en un texto impreso.

Es posible hablar de tres núcleos esenciales a la hora de aproximarse a la práctica lectora con hipertextos:

- Los conocimientos previos de los lectores.
- La capacidad de comprobación o autorregulación, algo que podemos llamar “conciencia lectora”.
- El propósito y objetivos de la lectura; respondería a las preguntas: ¿para qué se lee?, ¿qué tipo de información y contenidos busca el lector?

Tal y como se ha reiterado en los apartados anteriores, las investigaciones vinculadas a la lectura y aprendizaje a través de hipertextos pertenecen a un escenario relativamente reciente, por consiguiente, es reseñable la indagación en aspectos como la utilidad y proyección de los resultados para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en cualquier nivel educativo, particularmente, analizar de qué forma interactúan estos elementos para explicar mejor el desempeño en tareas de lectura, lo que consecuentemente, aportaría conocimientos valiosos que se podrían aplicar a distintos contextos y se traduciría en el uso eficiente del hipertexto con fines didácticos, entendido este como una forma práctica y eficaz de estructurar y categorizar información y significados complejos.

Diversas perspectivas trabajan desde la narrativa transmedia (Bernabé Gallardo & Rovira-Collado, 2016) a partir de un corpus de relatos multimedia. El interés de los autores para el aprendizaje se centra en la discriminación de la información que como lectores en red nos llega.

Ligado al hipertexto didáctico el trabajo con *WebQuest* (recurso interactivo y constructivista) se ha extendido esta última década, en ocasiones, en relación al desarrollo del denominado aprendizaje colaborativo (Del Moral & Martínez, 2007) o para el desarrollo de estrategias de adaptación para alumnos con dificultades en sus procesos de aprendizaje (Skylar, Higgins, & Boone, 2007).

El trabajo de Leão (2008) asocia el modelo de las *WebQuest* a la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva en un proceso de construcción de recursos digitales para el aula. Este trabajo indaga en esta teoría del aprendizaje desarrollada por Spiro a partir de las múltiples representaciones del conocimiento cuyo fundamento tiende a la complejidad conceptual, a la estructuración “holístico-integrativa”, al intercambio de paisajes conceptuales y la exploración multidimensional. De esta forma, los procesos de enseñanza-aprendizaje de orientación constructivista a través del hipertexto y en entornos interactivos pueden ayudar al desarrollo de la flexibilidad cognitiva (Leão, 2008).

VI.-NOTAS FINALES. EL HIPERTEXTO COMO IDEOLOGÍA: EN BUSCA DEL LECTOR FLEXIBLE (Y CRÍTICO)

La coyuntura posmoderna refleja el advenimiento de una sociedad posindustrial en la que las antiguas relaciones basadas en la propiedad, la hegemonía de la razón instrumental y el capital burgués se fragmentan, para dar paso a la sociedad de la información, donde surgen las políticas de la identidad y la diferencia. En este sentido, Jameson (1991, p. 26) concibe la posmodernidad no como un estilo, sino, más bien, como una dominante cultural: “perspectiva que permite la presencia y coexistencia de un abanico de rasgos muy diferentes aunque subordinados unos a otros”. Espacios que se entienden y se avienen.

El hipertexto como concepto se ajusta a la perfección dentro de las prácticas culturales posmodernas, cuyo marco conceptual resulta dilatado. El conjunto de fenómenos descrito pueden generar diversas reacciones y posiciones, una de ellas es entender la tecnología, lo digital como un proceso que se impone ligado al desarrollo de la globalización económica y que impregna nuestras prácticas sociales y culturales.

Necesitamos desarrollar una capacidad y perspectiva diacrónica y crítica para poder analizar estos acontecimientos desde el punto de vista de su evolución y los cambios y las mutaciones que estos sufren y sufrirán en un futuro.

La ruptura de la linealidad característica de los textos digitales e hipertextos puede ser un recurso muy estimulante a la hora de trabajar con diversos discursos y géneros textuales en el aula. Los estudiantes tienen la posibilidad de revisar diversos contextos, voces y fragmento, en los que cabe la posibilidad de habitar nuevos mundos digitales alejados de los espacios comunes y normativos, y en donde las fronteras de la textualidad tradicional tienden a borrarse.

El hipertexto como texto sin inicio ni fin, como texto más abismal y fragmentado que lineal busca a un lector flexible, versátil y activo, lo cual no significa que el lector tradicional no tenga ninguna de estas características. Se ha asumido una lectura discontinua en los entornos virtuales, un medio de comunicación que posibilita una perspectiva crítica a la hora de cuestionarnos la fiabilidad de sus fuentes, o la autoría del texto como el resultado de la disputa de las evidencias que sustentan el mensaje (Bernabé Gallardo & Rovira-Collado, 2016).

El punto característico más importante en este modelo de lector es la facilidad de acceso a textos, información y contenidos, a un solo clic, el tiempo no se puede perder, es el rápido a ninguna parte de la sociedad tardocapitalista (Martín, 2016).

BIBLIOGRAFÍA

- Aarseth, Bolter, Clément, Delany, Douglas, Joyce, Landow, Moulthrop y Pajares Tosca (2006), *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*, Arco Libros: Madrid.
- Aarseth, E. (1997) *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- Ahmad Shabani, Fatemeh Naderikharaji, & Mohammad Reza Abedi. (2011). Reading behavior in digital environments among higher education students. *Library Review*, 60(8), 645-657.
- Andurell, A. S. (2015). *Hipertexto y comprensión lectora. Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 51-70.
- Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Bell, A. (2010). *The possible worlds of hypertext fiction*. Springer.
- Bell, A., Ensslin, A., & Rustad, H. (Eds.). (2013). *Analyzing digital fiction* (Vol. 5). Routledge.
- Bernabé Gallardo, C., & Rovira-Collado, J. (2016). El eco del hipertexto. Valor de los textos inferenciales para la formación del lector digital. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-1/807766.pdf>
- Bromme, R., & Stahl, E. (2005). Is a hypertext a book or a space? The impact of different introductory metaphors on hypertext construction. *Computers & Education*, 44(2), 115-133.
- Bruguera, E., & Campàs, J. (2007). *El hipertexto y los blogs* (Vol. 5). Editorial UOC.
- Burbules, N. (2002): "The Web as a Rhetorical Place", en Ilana Snyder (ed.), *Silicon Literacies*, Longon, Routledge, 20002, pp. 75-84. También disponible en Internet: [http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/pape rs/rhetoric.html](http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/rhetoric.html)

- Burton-Jones, A. (2001). Knowledge capitalism: Business, work, and learning in the new economy. *OUP Catalogue*.
- Cabero, J. y Martínez, F. (1995). *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Calvo Revilla, A. M. (2002). Lectura y escritura en el hipertexto. *Espéculo*, (22).
- Canclini, G. N. (1995). Consumidores y ciudadanos. *Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo: México.
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama: Barcelona.
- Chen, I.-J., & Yen, J.-C. (2013). Hypertext annotation: Effects of presentation formats and learner proficiency on reading comprehension and vocabulary learning in foreign languages. *Computers & Education*, 63(0), 416-423.
- Clément, J. (1994): "Fiction interactive et modernité », *Littérature*, 96. Recuperado de: <http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/litterature.html>
- Clément, J. (2000). Del texto al hipertexto: hacia una epistemología del discurso hipertextual. *Espéculo. Revista electrónica cuatrimestral de Estudios Literarios*.
- Coiro, J. (2003). "Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies". *The Reading Teacher*, N.º 56, pp. 458-464. http://www.readingonline.org/electronic/rt/2-03_Column/index.html
- Daniel, D. B., & Woody, W. D. (2013). E-textbooks at what cost? Performance and use of electronic v. print texts. *Computers & Education*, 62(0), 18-23.
- Del Moral Pérez, M. E., & Martínez, L. V. (2007). Ruralnet: prácticas virtuales de aprendizaje colaborativo a través de Webquest. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (29), 25-35.
- Delany, P; Landow, George P. (2006). "El texto en la época de la reproducción electrónica", en *Teoría del hipertexto: La literatura en la era electrónica*. Arco Libros: Madrid.
- Díaz Pérez, P., Catenazzi, N. y Aedo Cueva, I. (1996). *De la multimedia a la hipermedia*. Madrid: Editorial Rama.
- Dueñas Lorente, J. D. (2006): "La educación literaria en un mundo tecnificado", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Graó: Barcelona, 42, 81-91.

- Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta* (Vol. 2). Ariel: Barcelona.
- Evans, E., & Po, J. (2007). A break in the transaction: Examining students' responses to digital texts. *Computers and Composition*, 24(1), 56-73.
- Fernández Rodríguez, A. (2004): "La creación argumentativa del Ciberespacio. Las "falacias" del canal y la autoridad por el contexto. Del desván de Xanadú a la Blogosfera", en *II Congreso on line del observatorio para la cibersociedad*. Disponible en Internet en: http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=24&=es &id=496
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de MAK Halliday y R. Hassan: aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona. Península: Barcelona.
- Gómez Trueba, T. (2002). Creación literaria en la Red: de la narrativa posmoderna a la hiperficción. *Espéculo*, (22).
- Guerra Morales, E., & Forero Baena, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, (22), 33-55.
- Hanho Jeong. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultura del capitalismo avanzado*. Paidós Ibérica: Madrid.
- Jordan, S. (2014). 'An Infinitude of Possible Worlds': Towards a Research Method for Hypertext Fiction. *New Writing*, 11(3), 324-334.
- Kommers, P. & Lanzing, J. (1997) "students' concept mapping for hypermedia design", en *Journal of Interactive Learning Research*, pp. 421-455.

- Lamarca Lapuente, M.J. (2006). *Historia del Hipertexto*. Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Recuperado de http://www.hipertexto.info/documentos/h_hipertex.htm
- Landow, G. P. (1995) *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Ed. Paidós: Barcelona.
- Leão, M. B. C. (2008). FLEXQUEST: una incorporación de la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva (TFC) en el modelo WebQuest. In *IX Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*.
- Leibrandt, I. (2012) “De la competencia alfabética a la competencia hipertextual”. En Mendoza A./Amo J.M. (coords.) *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora. Leer hipertextos*. Almería, Editorial Universidad de Almería.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Anthropos Editorial: Barcelona.
- Mangen, A., & van der Weel, A. (2017). Why don't we read hypertext novels? *Convergence*, 23(2), 166-181.
- Martín, E. D. (2016). Rápido a ninguna parte. Consideraciones en torno a la aceleración del tiempo social. *Acta Sociológica*, 69, 51-75.
- Nielsen, J. (1990). *Hypertext and hypermedia*. Boston: Academic Press.
- Nor Shahriza Abdul Karim, & Amelia Hasan. (2007). Reading habits and attitude in the digital age. *The Electronic Library*, 25(3), 285-298.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Ong, W. (1987): *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Orihuela, J.L, Santos, M.L, (1999). *Diseño de comunicación digital. Concepción y desarrollo de proyectos interactivos*. Navarra: Digitalia.
- Ostovar-Namaghi, S. A., & Noghabi, A. E. (2014). A comparison of perceived use of the metacognitive reading strategies by Iranian Master of Science students for hypertext and printed academic materials. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 865-872.
- Pajares Tosca, S. (2004). *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Universidad de Extremadura: Cáceres.

- Ribas Fialho, V. (2006). El hipertexto electrónico: un nuevo paradigma para los papeles de autor, lector y texto. *Espéculo*, (34).
- Roland, B. (1994). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. *Paidós*: Barcelona.
- Sacristán, J. G. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata: Madrid.
- Sahin, A., & Alsancak, D. (2011). The Effect of Hypertexts with Different Lengths on Reading and Comprehension Skills of the Students. *World Conference on Educational Technology Researches - 2011*, 28(0), 347-354.
- Sally Maynard, & Emily Cheyne. (2005). Can electronic textbooks help children to learn? *The Electronic Library*, 23(1), 103-115.
- Salmerón, L., Baccino, T., Cañas, J. J., Madrid, R. I., & Fajardo, I. (2009). Do graphical overviews facilitate or hinder comprehension in hypertext? *Learning with ICT: New perspectives on help seeking and information searching*, 53(4), 1308-1319.
- Salmerón, L., Cañas, J. J., Kintsch, W., & Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse Processes*, 40(3), 171-191.
- Santaella, L. (2012). Para comprender a ciberliteratura. *Texto Digital*, 8(2), 229-240.
- SkyLAR, A. A., Higgins, K., & Boone, R. (2007). Strategies for adapting WebQuests for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 20-28.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. JHU Press.
- Susie Andretta. (2005). From prescribed reading to the excitement or the burden of choice. *Aslib Proceedings*, 57(2), 181-190.
- Tierney, R. J. (1985). *Reading strategies and practices. A compendium*. Allyn and Bacon Order Dept., 200 Old Tappan Rd., Old Tappan, NJ 07675
- Vörös, Z., Rouet, J.-F., & Pléh, C. (2011). Effect of high-level content organizers on hypertext learning. *2009 Fifth International Conference on Intelligent Computing ICIC 2009* 2009 Fifth International Conference on Intelligent Computing, 27(5), 2047-2055.

- Vouillamoz, N. (2000), *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*, Barcelona: Paidós.
- Walhout, J., Brand-Gruwel, S., Jarodzka, H., van Dijk, M., de Groot, R., & Kirschner, P. A. (2015). Learning and navigating in hypertext: Navigational support by hierarchical menu or tag cloud? *Computers in Human Behavior*, 46(0), 218-227.
- Warschauer, M. (2000). "Technology and school reform: A view from both sides of the track." *Educational Policy Analysis Archives*, 8(4).
- Yellowlees Douglas, J. (1997) "¿Cómo para esto? Final e indeterminación en las narraciones interactivas", en George P. Landow (ed.), *Teoría del Hipertexto*, Barcelona: Paidós, pp. 189-220.
- Zammit, K. (2011). Moves in hypertext: The resource of negotiation as a means to describe the way students navigate a pathway through hypertext. *Linguistics and Education*, 22(2), 168-181.
- Ziming Liu. (2005). Reading behavior in the digital environment. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.



El Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), cuenta además, con el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, que nace como un homenaje a la grandiosa y valiosa contribución científica efectuada por esta destacada Doctora argentino-mexicana, en el campo de la lectura y la alfabetización inicial.

El Observatorio “Emilia Ferreiro”, surge como un mecanismo de reflexividad crítica sobre las diversas formas que adopta la educación lectora a la luz de necesidad de reivindicación de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, desde la concepción que ratifica la lectura como derecho inherente a todo ser humano. Su misión es articular un espacio dialógico sobre la mejora de las prácticas lectoras, que permita re-pensar sus sentidos y énfasis más elementales a la luz de las nuevas identidades educativas que arriban al espacio social y educativo y, que en múltiples ocasiones, se muestran contrarias al discurso hegemónico establecido por los mapas abstractos del desarrollo cognitivo, didáctico y pedagógico, que privilegian a unos niños y, excluyen a otros.



Este documento forma parte de la colección de materiales editados por el **Observatorio** sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, como medio de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación lectora ante la diversidad/heterogeneidad del estudiantado.

El *documento de trabajo número 4*, se editó por primera vez en febrero de 2018, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Patalino Linotype y Garamond, a través del programa Adobe Systems.



En este documento de trabajo el hipertexto se presenta desde varias perspectivas que transitan desde la teoría y la conceptualización a la práctica social y concreción en el espacio aula. El periodo histórico actual se singulariza por ser un tiempo de mutaciones y convergencias dentro de la cultura textual; diversos autores hablan de la transformación más radical desde los tiempos de Gutenberg.

Vivimos un presente en el que se aseguran que se lee más que nunca. No obstante, se observa como la lectura se asimila como una suerte de navegación en Internet, a la búsqueda de información en redes, al clicar y saltar de una información a otra, de un titular a otro párrafo o vídeo. Así, de un modo u otro, hallamos una forma novedosa de leer que se asemeja a la exploración, a la discriminación de información, una lectura que “hace”.

La ruptura de la linealidad característica de los textos digitales e hipertextos puede ser un recurso muy estimulante a la hora de trabajar con diversos discursos y géneros textuales en el aula. Los estudiantes tienen la posibilidad de revisar diversos contextos, voces y fragmento, en los que cabe la posibilidad de habitar nuevos mundos digitales alejados de los espacios comunes y normativos, en donde las fronteras de la textualidad tradicional tienden a borrarse.

El interés por el hipertexto y su contribución a la teoría literaria queda patente en trabajos precursores de este campo de investigación como el elaborado por Landow, marcando un camino que se asocia al postestructuralismo, al estudio de la intertextualidad y a la idea de la muerte del autor.

La edición de los documentos de trabajo del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, cuenta con el apoyo de:

