



La lectura en entornos virtuales de aprendizaje: el caso de los materiales didácticos

Alejandra Márquez

RESUMEN

La lectura es una práctica clave y sustantiva de todo proceso formativo. Dicha premisa no se modifica cuando el escenario educativo es virtual. Por el contrario, si algo adquiere nuevos rasgos, dimensiones y desafíos es, precisamente, la gestión de procesos de lectura significativos para mediar los aprendizajes en el ámbito de la virtualidad. En el marco de este planteo general, en el presente trabajo se desarrollan las singulares características de los componentes del proceso de lectura de textos electrónicos con miras a su inserción en el diseño de materiales didácticos para entornos virtuales. El desarrollo del trabajo se efectuará desde una perspectiva teórica y constituye un aporte al proyecto de investigación *“Redefinición de la Didáctica para la enseñanza virtual: intervención tutorial, mediadores y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje”*. En este sentido, la comunicación tiene como finalidad realizar el primer acercamiento formal y sistematizado a la temática para sentar sus bases conceptuales y abrir algunos interrogantes que, a posteriori, permitan el análisis crítico y reflexivo de propuestas concretas de lectura electrónica que fueron diseñadas para materiales didácticos pertenecientes a trayectos formativos implementados desde el Dpto. de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades.

Palabras clave

Lectura – Entornos virtuales de aprendizaje – materiales didácticos

El lugar de los materiales didácticos en los entornos virtuales de aprendizaje

El punto de partida lo constituye la idea de que el proceso de enseñanza y aprendizaje es, fundamentalmente, un proceso mediado. En tal sentido, en él lo más habitual es que el vínculo entre el docente y sus estudiantes se lleve a cabo a través de materiales educativos, que ingresan en los procesos de enseñanza como medios didácticos. Su valor principal reside, más allá de los rasgos que adquiera su forma material, en su rol de mediador entre los alumnos y el contexto y, principalmente, en su capacidad para contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas.

De allí, que la enseñanza no es posible de ser pensada sin materiales educativos. El diálogo didáctico se lleva a cabo a partir del docente, los materiales didácticos, el ambiente de aprendizaje, y los alumnos, a través de los procesos cognitivos individuales que se deriven de todas estas interacciones. En este proceso, lo materiales cobran especial importancia. Se podrá discutir formato y estilo de uso, pero no la inevitabilidad de recurrir a ellos como de acercar y recortar el mundo, transformando la información en contenido para ser enseñado (Sabulsky, 2009:344)

Éstas son las razones por las cuales la selección de materiales para la enseñanza es uno de los aspectos centrales toda práctica docente, y el caso de los procesos que se desarrollan en entornos virtuales, los materiales cobran aún mayor relevancia, en tanto son elaborados intencionalmente para mediar un determinado proceso formativo.



En este sentido, durante la tarea de elaboración de materiales para el entorno virtual es indispensable no perder de vista la búsqueda permanente de la motivación del alumno, aunque se trate de instancias de formación de posgrado y de alumnos con una base de formación previa en relación con la temática de la propuesta, no debe darse por sentado que sostendrá automáticamente su deseo de aprender a lo largo de un determinado trayecto o que interactuará con los materiales sin atravesar obstáculos relacionados con la comprensión de la compleja trama textual y/o hipertextual que a menudo éstos ofrecen.

En parte, lograrlo depende del tipo de vínculo comunicativo, de la modalidad de diálogo, que establezcamos con nuestro alumno en y desde el material didáctico que creamos y ponemos a su disposición. Por esta razón, una clave al momento de iniciar la construcción de los materiales, es no olvidar que la eficacia educativa está condicionada en gran parte, por la eficiencia comunicativa que, además de la estructura conceptual propia de cada especialidad o disciplina, se sostiene sobre la base de dos procesos básicos: la escritura y la lectura.

Desde esta perspectiva, organizar materiales para entornos virtuales de aprendizaje no equivale a escribir y poner a disposición del alumno un extenso documento con detalladas informaciones en torno a un tema específico: el docente que produce sus materiales tiene que trascender la mera comunicación de datos o informaciones a través de documentos propios o ajenos. Por el contrario, toda construcción de materiales supone la diagramación estratégica de lo que se quiere enseñar con determinado material y el despliegue de recursos comunicativos que faciliten su aprendizaje.

En la educación a distancia, los materiales constituyen uno de los pilares más importantes sobre los que la modalidad se sustenta. Si bien, la incorporación de distintos recursos multimediales favorece la activación en el alumno de distintos procesos psicológicos, aportando desde diferentes contextos al tratamiento de la información y, por ende, a la construcción de los aprendizajes, el medio escrito resulta, por lo general, insustituible (Marchissio, Massa, 1999:216).

La enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos que se valen de diferentes recursos que ofician de mediadores entre el saber que se transmite y los estudiantes. En la educación presencial todo recurso didáctico que se incorpora en las clases sirve de soporte, de complemento a la explicación del docente. Éste, además, hace uso de lo paralingüístico (gestos, tonos de voz, silencios, entre otros), para reforzar lo que transmite. Esto no ocurre en la educación de entorno virtual, pues por la índole de la modalidad el educador no se encuentra presente. Es por esta razón, que los materiales de la educación a distancia cobran una importancia relevante, ya que a través de ellos el docente “habla” a sus receptores. Entonces los materiales deben ser completos y autocontenidos.

Llamamos materiales autocontenidos al material que contiene toda la información necesaria para el estudio, en el cual se desarrollan los contenidos teóricos, las ejercitaciones o actividades de aprendizaje, las recomendaciones para el estudio, entre otras cuestiones. No es un material autosuficiente, pero sirve de eje para la propuesta (Sabulsky, Roqué Ferrero 2008: 17).

Para lograrlo es preciso que el profesor contenidista tenga presente dos cuestiones importantes. La primera, que la elaboración de materiales se lleva a cabo siguiendo las etapas de todo proceso de escritura, pues a medida que se progresa en la composición del texto se va realizando la corrección a través de reducción o supresión de elementos, de expansión o inclusión y de reformulación por sustitución o reordenamiento, y que dicho proceso concluye cuando el texto alcanza su versión final; y la segunda, es que el material elaborado es un objeto de lectura que al tomar contacto con cada uno de los lectores recorrerá cada uno de sus singulares procesos de comprensión.



En este punto, ubicamos nuestro foco de interés: que radica en conocer qué rasgos poseen los procesos lectores que se presentan explícita o implícitamente en materiales didácticos pertenecientes a diversas propuestas formativas virtuales; y a partir de allí, aproximarnos a la comprensión de en qué medida favorecen los aprendizajes que éstas persiguen.

La hipertextualidad: un nuevo horizonte para los materiales educativos

Al momento de producir materiales educativos para el entorno virtual, creemos que es posible transitar un recorrido que, sobre la base y con aportes de lo textual, se acerque hacia lo hipertextual. En ese sentido, el soporte electrónico produce cambios sustantivos en el producto textual final.

En otras palabras: la digitalización da lugar a nuevos lenguajes y nuevos medios, posibilitando que lo textual, lo icónico y lo sonoro, converjan en mismo espacio: la pantalla. En este nuevo lugar, es posible lograr nuevas modalidades de escritura –y luego, de lectura- entre las cuales el hipertexto es la preponderante.

La producción de los contenidos en formato hipertextual abre nuevas posibilidades a los procesos de comprensión ya que se refiere a una lectura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo a la acepción común, se trata de una serie de bloques de textos conectados entre sí por nexos, que forman diversos itinerarios para el lector. Una característica que lo hace a este formato más interesante aún, supone un lector que transita por una red de textos y en cuyo movimiento desplaza constantemente el centro. “En otras palabras, el hipertexto proporciona un sistema que puede centrarse una y otra vez y cuyo centro de atención provisional depende del lector, que se convierte así en un verdadero lector activo...” (Landow, 2009: 89).

¿Qué es un hipertexto?

Como ocurre con todo texto, la identificación de sus elementos estructurales (su forma) determina de algún modo su contenido. Éste es el sentido y funcionalidad de detenernos en los principales rasgos de la estructura hipertextual.

La estructura de hipertexto se compone de tres elementos esenciales: nodos, enlaces y anclajes. Los nodos son las unidades básicas que contienen la información, los enlaces interconectan los nodos vinculando segmentos de información y los anclajes sirven para marcar el inicio y el destino de cada enlace. No se trata de una mera forma de creación de documentos y de presentación y navegación por la información, es una estructura mucho más compleja que se sustenta sobre elementos de muy distinto signo y que deben conformar un todo integrado que tenga en cuenta la estructura interna de la información, su estructura externa, la estructura inmediata de presentación de la información, el contexto físico y psicológico y las posibles necesidades del usuario (Lamarca Lapuente, 2009).

A esto se agrega la distinción de niveles en los que dicho elementos constitutivos se relacionan. Ellos son: el nivel superficial o diseño de pantalla (lo que el usuario puede ver), el nivel de las asociaciones o conjunto de relaciones que se establecen en los textos (enlaces) y el nivel profundo que incluye a los textos que subyacen en todo el hipertexto (nodos) (Fernández, 1999:144).

Conocer las alternativas que dieron origen al desarrollo del hipertexto y sus rasgos constitutivos y funcionales más relevantes, es una condición ineludible para su incorporación en procesos didácticos específicos.

Nos ocuparemos en los apartados subsiguientes de un tema que, a nuestro juicio, reviste gran interés para quienes diseñan materiales educativos para entornos virtuales: la gestión de procesos lectores de hipertextos.



La lectura de hipertextos

Definimos a la hiperlectura como la capacidad o competencia desarrollada y entrenada en la lectura de hipertextos que hace que el lector se desplace dentro del él con autodominio, con selección y análisis evaluativo en relación con sus fines y críticamente- , generando un nuevo conocimiento y creando comunidades comunicadas en línea. Dos factores son claves para obtener hiperlectores poderosos: el desempeño del rol del profesor/ tutor para facilitar y ejercitar este dominio con explicaciones y orientaciones específicas en el recorrido del hipertexto ; y el diseño de los hipertextos de modo flexible y abierto con enlaces ricos en términos de favorecer esta "lectura lateral" asociativa que reformula la información que abarcan los links y que realizará el usuario para superar el estadio de "surfista" para pasar a ser crítico (Burbulles y Calister, 2000 citado por Fainholc, 2001:07)

En función de las precisiones conceptuales y estructurales que señalamos en apartados anteriores, al momento de realizar la lectura de hipertextos será necesario tener en cuenta: su diseño de navegación (amplitud y profundidad de las jerarquías de nodos, la cantidad de enlaces asociativos, el tipo de nodos utilizado en el hiperdocumento, los nodos que el usuario podrá modificar y/o añadir, los conjuntos de nodos que conforman una unidad de navegación) y el diseño gráfico (las ayudas técnicas que se incluyen en el texto –lupas, íconos, organizadores, etc- la distribución y combinación de textos, los colores tipos y tamaños de letras) (Fernández 1999:152,153).

Cabe señalar además, que estos elementos constitutivos pertenecen a los planos más superficiales -no superfluos- del hipertexto; por lo que adquirir destrezas para abordarlos permitirán un mejor acceso y tratamiento del nivel profundo: el textual propiamente dicho.

En lo que expresamos hasta aquí está implícita la idea que quien navega un hipertexto realiza cierto tipo de lectura de una forma textual singular. Ahora bien, suele haber mucha reticencia a usar tales denominaciones en relación con lo hipertextual porque son términos que provienen de la llamada cultura de la imprenta.

En ella un texto es algo con límites más definidos y la actividad lectora un recorrido menos caótico que el que supone la navegación. En consecuencia, no es extemporáneo afirmar que aún hoy existe cierto prejuicio por parte de los docentes hacia el carácter descentrado del hipertexto. Esto ocurre, ente otros factores, porque se tiende a valorarlo con los criterios y mediante los modos de abordaje de los textos tradicionales y esto no es adecuado porque el descentramiento es propiedad constitutiva del hipertexto.

Sin duda, la potencialidad de este rasgo sólo podrás ser advertido y experimentado por lectores (o ciberlectores) competentes, y no tanto por aquellos que tengan menos entrenamiento en procesos de lectura hipertextual.

La premisa que se impone es evidente: deberían formarse lectores competentes en el dominio de este rasgo. De allí, que creemos que la estrategia no consistiría en ordenar y dominar el carácter descentrado del hipertexto, sino en aprender sistemáticamente a recorrerlo.

En la hipertextualidad, lo marginal se convierte en central, el centro en margen, todos los signos comparten un único territorio electrónico y virtual. No es extraño que para muchas personas la navegación por internet genere cierta sensación de desorientación, de ambigüedad o de caos, pues siempre es posible un camino alterno, o paralelo. Llevamos mucho tiempo bajo la lógica del libro, de la sus jerarquías, de su linealidad. Romper con dicha estructura nos obliga a descentrarnos y a transitar por territorios donde la imagen, los sonidos, los textos, compiten, se complementan, se contraponen (Igarza, 2003:365).



Es importante destacar que frente a los hipertextos el sujeto también pone en juego múltiples competencias lectoras que ejercitó en su contacto reflexivo con textos pertenecientes al consagrado soporte impreso, como también surgen nuevas competencias que desarrolló –y deben ser ejercitadas didácticamente- en su contacto con los nuevos modos de organización y circulación de los textos electrónicos.

¿Cuáles serían algunas de las competencias que un lector de hipertextos debe desarrollar? En función de lo que expuesto hasta aquí, consideramos que ellas son (Fainholc, 2004):

- Competencias tecnológicas: en tanto el hipertexto se estructura informáticamente de nodos (documentos, imágenes, videos, sonido, etc.) que se vinculan entre sí por medio de enlaces (links). Dicha estructura puede dar origen a las más variadas formas hipertextuales -desde las más simples y secuenciales hasta las más complejas y laberínticas.
- Competencias cognitivas: en tanto el sujeto observa, lee, selecciona, discierne, concluye, etc. Realiza marchas y contra marchas timoneando su propio proceso lector, tal cual sucede frente a la lectura del texto impreso.

Ahora bien, como advierte Fainholc (2004) no debe limitarse el alcance de las competencias tecnológicas. Ellas aluden no sólo poder operar con eficiencia equipos y procedimientos, sino también a poder desarrollar actitudes flexibles que aprovechen lo incierto con autoconfianza y actitud crítica, suponen un “saber hacer reflexivo”.

Partiendo de los postulados de base de teorías interactivas y transaccionales de la lectura, cuyos ejes están puestos en actividad que desarrolla el lector durante el proceso de lectura comprensiva, esto es:

- poner en acción esquemas de pensamiento (cognitivos)
- predecir, realizar hipótesis, recrear los sentidos del texto, es posible vislumbrar en qué dirección se amplía y/o complejiza el concepto de lectura.

A nuestro juicio, la hiperlectura incluye a las mencionadas actividades y requiere incorporar en esas dinámicas cognitivas el manejo competente del lenguaje de la red, es decir, del lenguaje hipertextual que es con el cual se construyen los hipertextos.

La navegación -en tanto modalidad de lectura- del ciberlector debe ser “navegación “intencionada” (Fainholc, 2004). Por esta razón, un ciberlector competente será aquel capaz de navegar intencionadamente, con objetivos claros de búsqueda, con criterios de selección, con posibilidad de interactuar reflexivamente con el profuso caudal de informaciones que se abre a su paso durante la lectura en la red.

La lectura del hipertexto no tiene porqué ser aleatoria, superficial o complementaria como frecuentemente se la considera, puede ser también procesual a la hora de traspolarla o insertarla como actividad protagónica de un material didáctico.

En tal sentido, en virtud de que el hipertexto es una forma de textualidad pasible de ser leída, bien podrían seguirse para su abordaje sistemático, los pasos del proceso de lectura (pre-lectura, lectura y pos-lectura). Sobre todo en tanto no se refieren a los soportes textuales sino a la actividad cognitiva del sujeto que se enfrenta con un determinado texto o, en este caso, un hipertexto.

Conclusiones

En virtud que no encontramos en una fase pre-activa de la investigación y de que las ideas y conceptos que presentamos constituyen el primer marco de referencias a partir desde el cual nos proponemos sentar la bases teóricas que permitan el análisis crítico y reflexivo de propuestas concretas de lectura electrónica e hipertextual que fueron diseñadas para materiales didácticos pertenecientes a trayectos formativos implementados desde el Dpto. de Educación a Distancia de la



Facultad de Humanidades, cerramos nuestra comunicación ampliando nuestro interrogante básico: qué características poseen los procesos lectores que se presentan en los materiales didácticos que se incorporan en las propuestas formativas virtuales; y a partir de allí, en qué medida favorecen o promueven los aprendizajes que éstas tienen como meta.

Además, sobre la base de esta pregunta eje, consideramos que se abren siguientes líneas de indagación:

- El lugar que ocupan las propuestas sistemáticas de lectura en los materiales didácticos.
- La frecuencia y modalidad de uso de las posibilidades de la textualidad electrónica.
- El vínculo entre escritura y lectura electrónica y sus aportes a los procesos formativos virtuales.
- La planificación de procesos lectores en los materiales didácticos.
- La elaboración de materiales didácticos para entornos virtuales como contexto desafiante para la escritura electrónica.
- La materiales digitales como objetos de lectura electrónica y su proceso de comprensión.
- Modalidades de lectura que se despliegan en el diseño de materiales didácticos para entornos virtuales, entre otros.

Bibliografía

- Fainholc, B. (2001) *La práctica de la lectura crítica en Internet paso previo a la evaluación y aplicación de sus recursos*, CEDIPROE, Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos.
- Fainholc, B. (2004): *Lectura crítica en Internet -Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación-*, Rosario, Editorial Homo Sapiens.
- Fernández, F. (2003): "El hipertexto: características y perfil educativo". En: Emiliozzi, I. (comp.): *La aventura textual -De la Lengua a los Nuevos Lenguajes-*, Bs. As., Editorial La Crujía, pp.141-172.
- Igarza, R. (2003): *Derrida, Barthes y una teoría educativa del hipertexto: hacia una gramatología hipertextual*. Disponible en: <http://robertoigarza.files.wordpress.com/2009/05/cap-hacia-una-gramatologia-hipertextual-vvaa-2003.pdf>
- Lamarca Lapuente M.J. (2009): Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen, Universidad Complutense de Madrid. Disponible: <http://www.hipertexto.info>
- Landow, G. (2009): *Hipertexto 3.0 –Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- Marchissio, S; Massa, M. (2009): "El diseño del material escrito para resignificar contenidos y prácticas sobre *energía*". En: AA.VV.: *Acerca de la Distancia – 3er*

La lectura en entornos virtuales de aprendizaje: el caso de los materiales didácticos

Alejandra Márquez



Seminario Internacional de Educación a Distancia, Bs. As., Publicación de RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia), pp.215-228.

Sabulsky, G. (2009): "Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor". En: Pérez,S; Imperatore, A.(comp.): *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje –Perspectivas teórico-metodológicas-*, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes Editorial, pp.344-352.

Sabulsky G., Roqué Ferrero S. (2008): "Diseño y producción de materiales educativos"-MPEMPT-CEA/PROED , Universidad Nacional de Córdoba.