

Creación de hiperhistorias: una estrategia para promover la escritura*

Amparo Clavijo Olarte**, Antonio Quintana Ramírez***

Esta publicación tiene como propósito compartir una experiencia de formación de docentes de inglés en la cual se utilizó el hipertexto como estrategia para fomentar la escritura creativa en primera y segunda lenguas. El estudio exploratorio se desarrolló como parte del curso "Aplicaciones de hipermedia en primera y segunda lenguas", con estudiantes de segundo año de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. A su vez, los docentes-estudiantes implementaron la estrategia pedagógica con niños, jóvenes y adultos de niveles de educación básica, media y universitaria. De esta implementación se hizo el registro y posterior descripción de los eventos más relevantes y de los cuales se da cuenta en este artículo.

Palabras claves: hipertexto, hipermedia, multimedia, escritura en primera y segunda lenguas, formación de docentes.

The purpose of this publication is to share an experience of teacher education and research with Colombian teachers of English using hypertext as a strategy to promote creative writing in Spanish as their native language and in English as their foreign language. This exploratory study was part of the interdisciplinary work developed with graduate students of the Masters program in Applied Linguistics in the seminar on Applications of Hypermedia materials in first and second language. The teacher researchers implemented the writing strategy with children and young adults in elementary, secondary and higher education programs. The article also presents a description of how data was collected and analyzed in the creation of hypertexts with students participants.

Key words: hypertext, hypermedia, multimedia, writing in first and second language, teacher education.

Cette publication propose de partager une expérience de formation d'enseignants-chercheurs colombiens en anglais. Dans cette dernière, l'hypertexte a été utilisé comme une stratégie pour promouvoir l'écriture créative, aussi bien en langue maternelle (espagnol) qu'en langue étrangère (anglais). Cette étude exploratrice s'est développée dans le cadre du cours: "application de l'hypermédia en première et seconde langue" de seconde année de la maîtrise¹ de "linguistique appliquée à l'enseignement de l'anglais." Est établi ici le relevé et la description des événements les plus remarquables survenus lors de l'application de cette stratégie pédagogique avec des enfants, des jeunes et des adultes de niveaux élémentaire, moyen, et universitaire.

Mots clés: Hypertexte, hypermédia, multimédia, écriture en première et seconde langue, formation des enseignants.

* Recibido: 24-04-03 / Aceptado: 18-07-03

Este trabajo se presentó en el Simposio anual de *English Language Teaching*, en el Centro Colombo Americano de Bogotá, en mayo de 2002 y en el *Primer Encuentro de Instituciones Formadoras de Docentes de Inglés*, organizado por la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, en abril de 2003.

1. Équivalent au D.E.A. dans le cursus français.



INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene por objeto hacer extensiva la reflexión sobre las posibilidades de exploración de conceptos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la actividad escritora. Surge en el contexto de formación de docentes en el cual se hace uso pedagógico del potencial de hipertextualidad e hipermedialidad de ellas. La posibilidad de generar múltiples vías de recorrido en un entramado o red narrativa es la estrategia principal que se usó en este proyecto para promover la escritura en primera y segunda lenguas, tanto en docentes como en estudiantes de diferentes niveles de formación.

El estudio exploratorio se desarrolló como parte del curso “Aplicaciones de hipermedia en primera y segunda lenguas”, con estudiantes de segundo año de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. A su vez, los docentes-estudiantes implementaron la estrategia pedagógica con niñas, niños, jóvenes y adultos de niveles de educación básica, media y universitaria. De esta implementación se hizo el registro en diarios de campo y posteriormente descripción de los eventos más relevantes identificados mediante triangulación de las observaciones. Por lo anterior, el artículo no corresponde, en rigor, a un informe de investigación, sino a la socialización de una experiencia de formación de docentes que se configuró como un estudio exploratorio de las potencialidades del hipertexto como dispositivo para la formación de escritores en primera y segunda lenguas.

El trabajo responde al interés académico de vincular experiencias investigativas de la Maestría en Lingüística Aplicada en torno al desarrollo de los procesos de lectura y escritura en lengua materna y lengua extranjera, y la indagación que la especialización en educación en tecnología adelanta sobre las incidencias de la incorporación de las TIC en el espacio escolar.

REFERENTES TEÓRICOS

Presentamos en este apartado la reflexión sobre las relaciones entre el desarrollo tecnológico y la escritura que se han dado en el devenir histórico. Seguidamente, se abordan algunos trabajos, a manera de antecedentes, que sirvieron de apoyo a la experiencia; en tercer lugar se hace referencia a la discusión sobre hipertexto e hiper-



media, para luego reflexionar sobre las hiperhistorias como estrategia para promover escritores creativos.

Avances tecnológicos y la escritura

La escritura se reconoce como tal en los sumerios, en Mesopotamia, hacia el año 3500 a.C. Es quizá, en sí misma, el desarrollo tecnológico de mayor importancia para la preservación y producción de la cultura. Este desarrollo, aunado a otras producciones tecnológicas tales como la invención del papiro alrededor del año 3000 a.C., en Egipto, y la tinta cuya invención se ubica hacia el 2630 a.C., en China y Egipto, permitieron la preservación y multiplicación, aunque limitada, de los textos y, por tanto, de las ideas y producciones de la humanidad en ellos plasmados.

La invención de la imprenta por el alemán Johann Gutemberg en 1450, junto con la de la litografía —posible en 1796, gracias a Alois Senefelder—, hicieron real la apertura a una democratización del conocimiento. Tal como lo expresa Ong, la impresión

hizo del renacimiento italiano un renacimiento europeo permanente; produjo la reforma protestante y reorientó la práctica religiosa católica; afectó el desarrollo del capitalismo moderno; hizo posible que la Europa occidental explorara el mundo; cambió la vida familiar y la política; difundió el conocimiento como nunca antes; hizo del alfabetismo universal un objetivo formal; volvió posible el surgimiento de las ciencias modernas y dio nuevas facetas a la vida social e intelectual (1994: 117).

Pero sobre todo, destaca Ong, la posibilidad de imprimir y reproducir en un número significativo las ideas y productos de la humanidad ha modificado la conciencia del hombre.

Otro desarrollo tecnológico de mucha importancia es el cine, producto del trabajo de generaciones dedicadas a la obtención de la fotografía (1826), la comprensión del efecto estroboscópico (1832) y las técnicas de proyección (1888), y que encuentra en los hermanos Louis Jean y Auguste Lumière su concreción en 1895. El cine aporta un lenguaje que hace propio y extensivo a la escritura, las narraciones



múltiples y la proliferación de episodios en el relato. La necesidad de utilizar nuevos conceptos del manejo del tiempo hace que el cine cree alternativas en el tratamiento de la temporalidad y éste sea considerado como uno de los aportes de mayor significación para la literatura, ya que plantea una nueva forma de entender la sucesión de los acontecimientos en la narración.

Finalmente,² están los desarrollos en las tecnologías de la información, que han permitido que la escritura y la lectura encuentren espacios insospechados de exploración. Propio de los adelantos informáticos es el carácter hipertextual-hipermedial de la información procesada en el medio electrónico.

El surgimiento de la escritura hipermedial, caracterizada por la interacción de diversos modos de información que componen un hiperdocumento,³ y que, por tanto, debe poseer coherencia local en cada uno de sus componentes y global en su estructura general, nos hace mirar hacia las características del pensamiento y el impacto cultural que emergerá como producto del uso de esta nueva manera de comunicarnos, en la empresa humana de interpretar y construir la “realidad”, la “verdad”, el “conocimiento” (Barret, 1995). Como concluye Landow (1995:250): “Lo extraño, lo novedoso y lo distinto del entorno hipertextual nos permite, por muy breve y torpemente que sea, descentrar muchos de los supuestos de nuestra cultura acerca de la lectura, la escritura, la autoría y la creatividad”.⁴

Respecto a la reconfiguración del texto, el autor y la narrativa misma, Rodríguez (1999), retomando a Landow y a Kernan, describe de manera genérica cuáles son estos cambios. En primer lugar, los nuevos modos de argumentación, la destrucción de la noción de unicidad del texto, la aparición de la multisequen-

-
2. Este apartado se ha retomado de “De la palabra artesana al texto hipermedial” (Quintana, 2001).
 3. Hiperdocumento es el término que se emplea en este artículo para designar aquellas composiciones constituidas por audio, texto, gráficas y/o video. Tales composiciones se caracterizan por las interrelaciones de sus componentes, que en el formato electrónico se conocen como *hipervínculos*.
 4. Es necesario aclarar que Landow no hace diferenciación entre hipertexto e hipermedia por considerar que el hipertexto, al poder conectar fácilmente un pasaje de discurso verbal a imágenes, mapas, diagramas y sonido como a otro fragmento verbal, expande la noción de texto más allá de lo meramente verbal. Por lo anterior, en este artículo se equiparan los conceptos hipertexto e hipermedia.



cialidad, la negación de la noción de univocidad, la no categorización del texto entre lo principal y lo marginal, dan cuenta de algunas de las modificaciones que imprime el hipertexto al texto. En segundo lugar, el autor pierde los linderos o límites frente al lector, ya que éste es en potencia un escritor capaz de participar en la construcción del texto. Así, la deconstrucción de la figura de la personalidad —que ya no se encontraría en el hipertexto—, la desintegración de la voz centrada en el pensamiento contemplativo y, finalmente, el surgimiento de la autoría múltiple, permiten hablar de un nuevo tipo de autor. En tercer lugar, se abre la posibilidad de configurar nuevos géneros o tipos literarios soportados en la multilinealidad del hipertexto. Estos géneros tienen origen en la literatura que buscaba alternativas a la linealidad⁵ y que encuentran en la tecnología hipertextual e hipermedial herramientas y espacios de construcción y exploración no sólo más apropiados, sino con posibilidades inimaginadas.

Y es aquí, en ese medio, en el que la imagen, el audio, el video y el texto pueden integrar sus potencialidades comunicativas individuales en cuerpos más complejos y enriquecidos para los cuales las reglas de producción también están en construcción. Surge así la posibilidad de las tramas multidimensionales e historias sin límites en sus finales. El concepto *estructura narrativa* abre paso al de *estructura de estructuras*. El nexo o enlace entre opciones se hace más importante que el comienzo y el final. El lector se convierte en el constructor del sentido del texto, que no está impuesto previamente.

Éstas son algunas de las promesas que expone la tecnología hipertextual y que abre un sin número de interrogantes desde la literatura, la tecnología misma y, para nosotros los docentes, desde la pedagogía. Las nuevas maneras de narrar plantean retos para el trabajo escolar que pueden, en principio, centrarse en el impacto del uso de la hipermedia en las competencias lectoescritoras y su reconfiguración a la luz de las posibilidades de un nuevo tipo de texto.

-
5. Uno de los ejemplos más evidentes de esta búsqueda está en la obra de Julio Cortazar, quien muestra las posibilidades de múltiples caminos en la línea narrativa. De igual manera, libros dirigidos al público infantil y adolescente, que le permiten al lector elegir diferentes posibilidades en la historia e integrarse como el personaje principal, son ejemplos de la necesidad de explorar estrategias de construcción de narraciones de mayor interactividad. Ejemplo de estos últimos son los libros de series tales como *Elige tu propia aventura* o *Libros juego*, de la editorial Timun Mas, por ejemplo, Thraves (1994).



Antecedentes de la experiencia

En este sentido, se han realizado trabajos desde las propuestas de Rodari, quien, en la *Gramática de la fantasía* (1999), muestra el poder creativo de la palabra en tanto actúa como generadora o activadora de ideas en *múltiples direcciones*. La metáfora de la piedra al caer en el lago ilustra cómo las palabras desencadenan en el cerebro tantas relaciones —con eventos, emociones y sensaciones— como la experiencia de quien escucha es capaz de establecer. En los planteamientos de Rodari es evidente la alusión al carácter multilineal de las posibilidades narrativas y que son el soporte de las estructuras narrativas hipertextuales.

Otros estudios, ubicados en el campo del hipertexto e hipermedia y relacionados con la lectura y la escritura, han hecho una caracterización del uso de esta expresión tecnológica y su potencial pedagógico. Se destacan, entre otros, el trabajo sistemático de Henaó (2002) en torno a la actividad de comprensión de textos en formato hipermedial. En su análisis, este investigador muestra cómo los estudiantes que leen productos hipermediales obtuvieron mejores resultados en la comprensión, que aquellos que lo hicieron en textos impresos. También muestra que el uso de los diferentes medios, presentes en el formato hipermedial, apoya la capacidad de aquellos lectores que han sido considerados como “poco hábiles” para recordar información y para resumir textos. De igual manera, la evaluación y la realización de un inventario de las ideas importadas en un texto fue mejor luego de leer un texto hipermedial frente a la lectura del texto impreso.

En el campo de la escritura se ubican dos trabajos que, como antecedentes, permitieron caracterizar la experiencia de formación de docentes que en este artículo se presenta. En primer lugar están los trabajos liderados por Sánchez (Sánchez, 1996, y Sánchez y otros, 1996), de la Universidad de Chile, y Borba (1996). Estos investigadores utilizan el concepto *hiperhistorias*⁶ en entornos

6. La hiperhistoria es una narración literaria con características hipertextuales, es decir, con estructura multilineal, lo cual significa que las historias presentan variaciones en sus recorridos narrativos, dando lugar a narraciones paralelas, que eventualmente pueden cruzarse y tantos finales como alternativas plantea el escritor. De esta manera una hiperhistoria rompe la linealidad característica de las narraciones literarias. El entorno electrónico da cuenta del soporte de las narraciones en computador. Lo anterior no significa que no sea posible la creación de hiperhistorias impresas.



electrónicos, como formas innovadoras de uso de las herramientas hipermediales para la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades psicomotoras. En sus trabajos se enfatiza en una metodología que permite a los estudiantes la construcción de las hiperhistorias a través de la “manipulación” de contextos o ambientes, relaciones o enlaces, y entidades, objetos o personajes que aparecen en las hiperhistorias. Es necesario destacar que estas propuestas tienen como base el uso de plataformas informáticas.

En segundo lugar, el trabajo denominado “El periódico electrónico hipermedial” (PEH), realizado por Ballesteros y Quintana (1998), en el cual se diseñó un software que permite que a los estudiantes —desde diez años en adelante— la escritura hipermedial de sus periódicos escolares, apoyada en la adaptación del *modelo de escritor experto* propuesto por Flower y Hayes (1981). Este trabajo ha permitido evidenciar el potencial de la escritura hipertextual respecto de la reconfiguración de las estrategias cognitivas, la descripción del problema retórico al momento de escribir en este nuevo “formato”, la detección de evidencias de incidencia de esta escritura en las competencias de escritura de texto “impreso” y la influencia positiva de este tipo de escritura en las actitudes de los jóvenes hacia el uso del computador.

La descripción de estos antecedentes permite contextualizar, en algunas experiencias previas, el trabajo de formación de docentes y de producción de narraciones hipertextuales que se presenta en este artículo. Es necesario adentrarnos ahora en el estudio del concepto *hipertexto* que engloba el término *multimedia*, en tanto a ésta se le considera como la integración de diversos medios en un soporte electrónico y con las características de organización de la información en una red. De igual manera, el concepto *hipermedia* es el resultado del avance tecnológico que ha posibilitado que las redes de información cuenten con componentes de video, audio, gráficas, animaciones y texto en cuerpos coherentemente “compuestos”, estructurados a manera de red.

El hipertexto

Es a Theodor H. Nelson (1974) a quien se reconoce como el primero en hablar de *hipertexto*, al cual define como aquellos textos no secuenciales, compuestos de



múltiples “contenedores” o *nodos* de información,⁷ y las relaciones o *enlaces*, que entre éstos pueden hacerse para conformar *redes* o entramados de información, a los cuales accede el usuario siguiendo aquellos caminos que responde de mejor manera a sus intereses y necesidades. En este sentido, los hipertextos se caracterizan por la no secuencialidad, producto de los múltiples enlaces que permiten la bifurcación de los recorridos y que se eligen a voluntad por parte del lector y que dan origen a la multilinealidad del texto.

Estas características del hipertexto hacen que surja la necesidad de replantear el concepto *coherencia del texto*, que ahora debe considerar tanto las unidades particulares, las cuales han de poseer coherencia local, y la red general, la cual debe tener coherencia global.

El modelo estructural de los sistemas de hipertexto se ha basado en los desarrollos de la ciencia cognitiva respecto a la manera como se elabora el pensamiento en la memoria y a cómo se construyen conceptos. Es por ello que se compara con los modelos de memoria semántica y de procesos de aprendizaje: “Los sistemas Hipertextuales imitan la habilidad del cerebro para adquirir, almacenar y retener información por lazos referenciales en accesos rápidos e intuitivos” (Fiderio, 1988: 242).

Es importante aclarar que los sistemas hipertextuales no son sólo sistemas de hardware y software; por el contrario, su valor esencial radica en lo que tiene que ver con los enlaces lógicos, los modelos mentales, la contextualización de procesos y la conceptualización. *La clave de los hipertextos está en transformar las ideas en estructuras no lineales —multilineales— que puedan ser comunicables y puestas en consideración por el autor a sus lectores*; es el usuario quien tiene el control, quien determina qué recorrido hacer y qué incluye en él. Los sistemas hipertextuales ayudan a clarificar y manejar conceptos, pero no a tomar decisiones. “Ellos no tienen inteligencia artificial, no pensarán por usted” (245).

La multilinealidad brinda la posibilidad al escritor de ofrecer múltiples vías o alternativas y al lector la toma de decisión, y en el caso particular de los hipertextos electrónicos, la alternativa de construir sus propias *lexias* y enlaces. Estas características son las que se retomaron en el estudio que aquí se presenta, como dispositivos de motivación y generación de textos.

7. Barthes (1980) denomina a estos fragmentos de información *lexias*.



Hipertextos y la actividad de lectoescritura

Según Swan y Meskill (1996), y Liu y Pedersen (1998), la hipermedia tiene un gran potencial como ambiente educativo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, por apoyar el desarrollo del aprendizaje autónomo y cooperativo, las representaciones no-lineales del conocimiento, y una gama de estilos y posibilidades de aprendizaje. Además, la hipermedia le permite a los profesores reflexionar y evaluar sus propios conceptos sobre el papel que desempeña el texto en la enseñanza de la lectura y la escritura.

En Colombia, las prácticas lectoras y escritoras de niños y maestros pueden enriquecerse a partir de innovaciones pedagógicas que permiten la construcción de otro tipo de textos diferentes al texto tradicional que se construye con papel y lápiz. La característica de integración del video, el texto, las gráficas, las animaciones y el audio, propia de las composiciones hipermediales, propicia que la enseñanza de la escritura se redimensione y permita nuevas vías en la tarea de su aprendizaje.

El hipertexto, definido por Palumbo y Prater (1993) como un texto dinámico, permite al escritor conectar un texto a un hiperdocumento, el cual a su vez puede ser conectado con otros hiperdocumentos. Así, el hipertexto apoya el desarrollo de formatos no lineales y lineales creados por los estudiantes. El hipertexto —no-lineal, por definición— rompe la secuencialidad tradicional que consiste en comienzo, desenlace y final, y su uso se considera ventajoso porque refleja las asociaciones que hacen los individuos en su pensamiento.

Adicionalmente, Yang (1996) argumenta que los ambientes hipermediales para la enseñanza de la escritura apoyan el desarrollo de una variedad de procesos cognitivos que conducen al aprendizaje de la escritura, porque facilitan los procesos de organización, selección y conexión.

En el contexto de escritura en lengua materna y en lengua extranjera, dentro del estudio propuesto se sugirió el uso de una estrategia pedagógica de creación de hiperhistorias⁸ que los docentes-estudiantes utilizaron con sus estudiantes de

8. Este concepto se ha utilizado en diversas experiencias educativas. Véase, por ejemplo, *Memorias, Tercer congreso iberoamericano de informática educativa*, organizado por la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE) (1996).



primaria, secundaria y universidad, para ayudarles a realizar la transición entre escritura lineal y escritura no lineal.

Para Sigmar-Olaf Tergan (1997), los resultados positivos del uso de hipertexto e hipermedia en el aprendizaje dependen en gran medida de la estrategia de instrucción en el que participan activamente los estudiantes mientras construyen su propia interpretación de lo que significan los hiperdocumentos, al mismo tiempo que encuentran las soluciones inherentes al proceso de escribirlos con sus compañeros.

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El trabajo surge desde la concepción de acción interdisciplinaria en la pedagogía del lenguaje que hecha mano de los desarrollos de las TIC y los pone en juego en el campo de la formación de docentes. La necesidad de fundamentar teóricamente la propuesta, a la vez que se hace un acercamiento instrumental al uso de las tecnologías en un contexto investigativo, permitió plantear el diseño del curso de formación en los siguientes componentes (Quintana y Clavijo, 2002):

Parte 1. *La tecnología y la construcción de mundos posibles*. En esta parte del curso se realizó una sensibilización sobre el impacto de los desarrollos tecnológicos y el mundo de la vida. Se reflexionó sobre algunos de los imaginarios respecto a la producción tecnológica y sobre aquellas expresiones que evidentemente nos afectan y con las cuales tenemos mayores o menores acercamientos. En particular se enfatizó en la naciente cultura escolar informática con la cual, de diversas maneras, tenemos contacto.

Parte 2. *Hipertexto e hipermedia*. Este componente permitió hacer una revisión teórica sobre hipertexto e hipermedia, destacando sus relaciones con la actividad lectoescritora. Para este estudio, además de los referentes de texto, se ejemplificó el hipertexto en la literatura con obras como la de Julio Cortázar (*Rayuela* —1998—), de Jorge Luis Borges (“El jardín de los caminos que se bifurcan” —1999—), entre otros; con películas como *Pulp Fiction* (*Tiempos violentos*, de Quentin Tarantino) o *Volver al futuro*. También se analizó el concepto *multimedia* y la manera en que desde la literatura se usan recursos



más allá del texto, para lo cual se analizó la obra de Laura Esquivel (*La ley del amor*—1995—); también sirvió como elemento de análisis la película *Escrito en el cuerpo*.

El uso de diversos recursos audiovisuales tuvo como intención la sensibilización hacia otros medios expresivos. Para cerrar esta parte del curso, se presentó y desarrolló una estrategia de escritura hipertextual que permite la creación de hiperhistorias.

En síntesis, la estrategia consiste en brindar a los escritores dieciséis fichas que contienen frases extraídas de diversas obras (en este caso de literatura juvenil). Estas frases actúan como elementos de “arranque” para la escritura. Se pueden modificar parcial o totalmente, agregar texto antes o después de ellas y configurar, de esta manera, nodos o lexias. Cada ficha se irá numerando de acuerdo al orden que la misma escritura genera. En algún momento, en una de las lexias se deberán generar dos o tres alternativas para la narración; esto se logra con opciones que el escritor plantea para el desarrollo de su historia. Por supuesto, cada opción deberá tener su propia secuencialidad, de tal manera que la opción uno, por ejemplo, continuará en la ficha o página *N*, mientras las opciones dos y tres en fichas diferentes. En otro lugar de la narración, de cualquiera de las opciones en desarrollo puede generarse de nuevo una bifurcación y así sucesivamente. La consecuencia es una estructura narrativa con múltiples caminos y finales. Incluso una opción puede vincularse o enlazarse con otra, rompiendo el paralelismo de las historias. Como elemento adicional se sugiere el uso de elementos gráficos que hagan parte de la narración, más que como elemento ilustrativo, como componente integral de la historia.

Estas producciones pueden ser “transferidas” a formato digital en programas de desarrollo hipermedial o herramientas de propósito general, tales como Word o Power Point.

Realizadas las hiperhistorias, se conforma un comité editorial entre los estudiantes—tal como lo propusiera Freinet (1974)—, el cual retroalimentó la producción de sus pares, haciendo énfasis en el carácter multilineal de las producciones y en aspectos relevantes tales como la coherencia local y global, al igual que el uso de otros recursos como el de la imagen y para el caso de la versión electrónica,



el video (si es optado como medio de representación). La publicación⁹ es una opción que potencia la estrategia en términos de motivación.

Parte 3. *Intervención pedagógica con estudiantes*. Esta última parte acentuó en la adaptación de la estrategia de escritura de hipertextos para los diferentes grupos con los cuales trabajaron los profesores que tomaron el curso. Además, fue el momento en el cual se recolectó, trianguló y analizó la información. El producto de esta parte fue un informe descriptivo de aquellos rasgos relevantes del proceso de escritura.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Para el caso particular de este estudio se conformaron tres grupos, de acuerdo con el desempeño laboral de los docentes que tomaron el curso: básica primaria, media y universitaria. Se realizó observación participante y toma de información a partir de diarios de campo, para hacer análisis de las situaciones generadas al momento de escribir hiperhistorias y poder hacer una descripción del uso de la estrategia. La información se complementó con entrevistas semi-estructuradas y el análisis de las producciones de los escritores.

Cada grupo estuvo conformado por tres profesores que aplicaron la estrategia en diferentes grupos de los mismos niveles e instituciones en los contextos y realidades de sus estudiantes, para lograr motivarlos a escribir historias multilineales que permitieran al lector construir textos con diferentes opciones y con un comienzo y un final decidido por el mismo lector. Este ejercicio de ambientación mostró matices de creatividad de maestros y alumnos. En niños de segundo grado de primaria, por ejemplo, una docente-estudiante utilizó el cuento *Caperucita roja* para ilustrar las posibles opciones que tenían los personajes en el desenlace de la historia. Así mismo, la docente-estudiante apeló al uso de un laberinto para ilustrar el proceso de toma de decisiones autónomas de los niños.

9. Para el caso de esta experiencia se seleccionaron las hiperhistorias de docentes y estudiantes que, a juicio de los comités editoriales, cumplían con los criterios establecidos y se preparó un libro que a la fecha está en proceso de publicación.



En otros casos, como el de estudiantes de secundaria, los adolescentes construyeron hiperhistorias a partir de su interpretación de lo que un texto hipermedial podría ser al ilustrar un partido de fútbol y en el caso de los estudiantes universitarios, ellos crearon textos hipermediales a partir de seleccionar imágenes, texto y construir sus propias ideas de historias.

En la motivación de la escritura de hiperhistorias por niños, jóvenes y adultos, su creatividad, igual que el trabajo colaborativo entre pares, desempeñaron un papel importante. Los docentes-estudiantes apoyaron simultáneamente la producción, teniendo en cuenta que su experiencia como escritores hipermediales también estaba en desarrollo y evolución.

La información recolectada durante la implementación de la experiencia se sometió a triangulación,¹⁰ para identificar aquellos rasgos relevantes de descripción a partir de los cuales se generaron las categorías de descripción que se presentan a continuación.

Sobre las categorías

Las categorías —resultantes del análisis de los diarios de campo y de las hiperhistorias de los estudiantes de primaria, secundaria y universidad con quienes los docentes-estudiantes implementaron la estrategia— se definieron a partir de expresiones utilizadas por los estudiantes durante la experiencia:

1. “*What will happen if ...*”. Esta categoría muestra un momento del proceso de escritura de los estudiantes en el que rompieron la linealidad del texto mediante la generación de opciones que, a su vez, derivaron en múltiples vías de solución de sus narraciones. Es importante destacar que tales opciones las generan los propios escritores que, de esta manera, se “imponen” la tarea de desarrollar tantos caminos para la narración como opciones o bifurcaciones imaginan en un momento dado.

10. La triangulación se efectuó entre la información obtenida por los diversos instrumentos tales como diario de campo, entrevistas y textos de los escritores, y entre los reportes de los docentes-estudiantes. Este proceso permite identificar rasgos comunes en la información que, a su vez, permiten la construcción de las categorías de descripción.



La escritura de cada una de las alternativas de las historias (que en general son o mantienen independencia) permitió enriquecer la estructura narrativa, en tanto aportó a la complejización (mayor número de episodios y relaciones entre ellos) del texto. Además, la necesidad de desarrollar continuidad en las opciones planteadas requirió a los escritores aportes creativos, manteniendo tanto la coherencia local (en cada uno de los episodios) como la coherencia global (en la totalidad) de la narración.

2. “*Es lo mismo que game boy*”. Esta categoría muestra las relaciones establecidas por los escritores entre la construcción de las hiperhistorias y otro tipo de actividades en las cuales se privilegia la posibilidad de toma de decisión. Juegos como *game boy*, la navegación en internet y el uso de software de propósito general, entre otros, sirven como referencia para los escritores que usan este saber como conocimiento previo tanto para la comprensión como para la creación de hipertextos.

En este sentido, las generaciones más jóvenes, que han incorporado dentro de su cotidianidad la interacción con tales expresiones tecnológicas, poseen referencias, en su conocimiento previo, de alternativas para la ruptura de la linealidad propia de tecnologías precedentes, como, por ejemplo, el libro. Es, por tanto, más cercana, para los niños y jóvenes, la posibilidad de crear narraciones en las cuales se da el encuentro con opciones, la fragmentación de los relatos o los saltos que llevan de un pasaje a otro, sin ceñirse a la unilinealidad de ir página tras página. Ellos tienen el referente de juegos en los que son diversas las consecuencias de tomar por una u otra puerta y están familiarizados con el seguimiento de caminos alternativos en las búsquedas de información en redes o enciclopedias electrónicas. Por supuesto, es claro que tales dispositivos tecnológicos son de carácter hipertextual y en muchos casos hipermedial y, por tanto, no es de extrañar los vínculos que se establecen ya en posición de escritor.

3. *Autonomía en la escritura*. El uso de guías como recurso de las estrategias para la escritura hipertextual, mostró que los niños más pequeños necesitaron mayor acompañamiento y utilizaron más las guías que los adolescentes, quienes elaboraron sus hiperhistorias de manera más libre. Sin embargo, ambos grupos de estudiantes fueron autónomos en el planteamiento de opciones, personajes y tipos de historias.



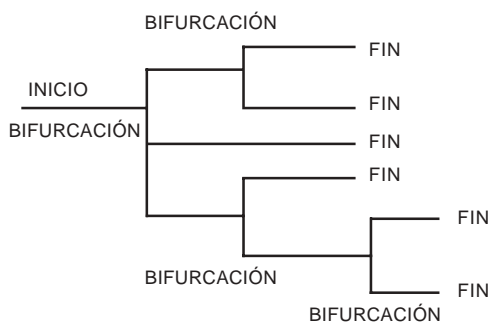
Es importante destacar que las estrategias sirven como elementos de arranque para un tipo de escritura que no es usual y, por tanto, es necesario mostrar un camino. Este inicio, en el cual la actividad del docente es muy importante, da paso a la acción de los escritores que, con rapidez, asumen plenamente la responsabilidad de construcción de las historias, poniendo en juego ideas novedosas tales como narrar de manera hipertextual un partido de fútbol, una carrera de Juan Pablo Montoya en San Marino, o la incertidumbre de tomar o no un túnel que los llevará a una mágica aventura.

Aquí la autonomía se desplaza más allá del asumir con independencia la *tarea* de escribir y se ubica en la independencia del texto tradicional lineal, dando curso a múltiples vías en las cuales sólo la imaginación es el límite.

Otro elemento a destacar es que la generación de opciones, que por supuesto va planteando el escritor, se convierte en una responsabilidad autoimpuesta de desarrollar tantas historias como opciones se planteen. Así, los motivos para escribir se ubican más en las construcciones mismas de los escritores, que en el cumplimiento de una *tarea* impuesta externamente.

4. *Los mapas como soporte para la escritura.* La elaboración de diagramas o mapas como estrategia de organización de los textos aportó, tanto a los escritores más jóvenes como a los adolescentes, en la construcción de historias coherentes. En la figura 1 se muestra un caso típico de estructuración jerárquica de la narración. Además, la colaboración entre pares les ayudó a tomar decisiones sobre la estructura del texto, la cual fue producto de la expresión oral o desde la elaboración de rutas o mapas de recorrido.

Figura 1. Mapa de estructuración de la narración



Es importante destacar que el uso de esquemas o mapas es propio del diseño de productos hipertextuales y lo son en tanto permiten la prefiguración de las rutas de navegación o recorrido que hará el lector de tales dispositivos. Para el caso de un software que aborda un tema o dominio específico, los mapas conceptuales como herramienta de representación de conocimiento de expertos hacen las veces de organizadores estructurales. Estas nuevas maneras de organizar las construcciones narrativas dan lugar al concepto *diseño*, como posibilidad de prefiguración de sus estructuras que, dado el carácter hipertextual, se hacen más complejas en cuanto a la cantidad de unidades¹¹ y las relaciones que se establecen entre ellas.

El tipo de estructura más común es el jerárquico o en árbol, en el cual se parte de un nodo narrativo inicial del que se derivan, a manera de cascada, las diferentes opciones que se configuran como historias en paralelo. En muy pocos casos se dan interrelaciones entre ellos, derivando en tantos finales como opciones se hayan dado al interior de la historia.

5. *Code switching*. El proceso de escritura de las hiperhistorias mostró el uso de ambas lenguas como estrategia para la construcción de significado. La primera lengua es considerada como un recurso en la expresión escrita de los niños, además por que los escritores anticipan una audiencia bilingüe que conoce del proceso de escritura en las dos lenguas.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA EXPERIENCIA

La experiencia de escritura hipertextual con docentes y estudiantes de inglés como segunda lengua tiene implicaciones en la educación de docentes en formación y en ejercicio, en la formación de niños y jóvenes lectores y escritores autónomos y en la transformación de la cultura escolar.

En cuanto a la formación de docentes del lenguaje (lengua materna e inglés como lengua extranjera) en la universidad, es necesario que los docentes se familiaricen

11. La fragmentación de las narraciones en pequeñas unidades que se interrelacionan es una de las características de los hipertextos.



con el uso de nuevas tecnologías de la información y se involucren en la propuesta, implementación y evaluación de prácticas pedagógicas innovadoras en la formación de niños lectores y escritores como usuarios de tales dispositivos.

Programas de formación de docentes a nivel de postgrado, como lo es la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, tienen una responsabilidad social y académica con sus estudiantes de ofrecerles oportunidades de transformar y enriquecer sus prácticas pedagógicas cotidianas. Esta formación de calidad permite que estudiantes y docentes construyan conocimiento aplicable en contextos particulares de enseñanza en el Distrito Capital, que beneficie a una población de niños y niñas y jóvenes de instituciones educativas en donde los estudiantes de Maestría laboran. A su vez, la producción académica, resultado de esta experiencia de formación que se socializa en conferencias, congresos y simposios, y a través de publicaciones nacionales, contribuye a informar sobre el resultado de esta experiencia exitosa a otros docentes colombianos interesados en replicar la experiencia en sus instituciones, con el fin de alcanzar un objetivo común que es la formación de niños lectores y escritores creativos en dos lenguas.

La tecnología en el espacio escolar

Por otra parte, esta experiencia académica tiene implicaciones en la transformación del quehacer cotidiano en el espacio escolar.

Esto tiene que ver con la necesaria reflexión y producción de propuestas que los profesores debemos hacer respecto a la incorporación de las tecnologías en la educación. Tal como ya lo han expresado muchos estudiosos del tema, por ejemplo Austin (2001), no basta con disponer de espacios colmados de computadores de “última generación”, comunicaciones satelitales y software hipermedial; más que eso, es imperativo el trabajo de los docentes sobre las preguntas fundamentales: ¿por qué utilizar tales recursos? ¿Cuáles son sus potencialidades? ¿Cuál la manera de hacer que dichas potencialidades se traduzcan en trabajo pedagógico? ¿Qué beneficios o ventajas ofrece sobre otras maneras de abordar la formación de los estudiantes?

En un reciente estudio realizado por Rueda y Quintana (2002), se identificó que la casi totalidad de docentes, incluso de informática, desconocen, entre otras caracte-



rísticas, el hipertexto como fundamento de los actuales sistemas de información electrónica. Por supuesto, la reflexión sobre las posibilidades pedagógicas de su uso está ausente de su labor cotidiana. Siendo la hipertextualidad e hipermedialidad, junto con la interactividad, características claves de las TIC, no deja de ser preocupante su desconocimiento generalizado en el sector docente. Tal como se menciona antes, la hipertextualidad puede ser lograda tanto en soporte digital como impreso. Esto hace que aun en ausencia de computadores sea posible producir hipertextos y aprovechar sus posibilidades de generación de nuevos motivos para escribir en primera o en segunda lengua.

En consecuencia, este trabajo pretende aportar ideas pedagógicas a los docentes de los distintos niveles educativos (básica, media y universitaria) e invitarlos a implementar estrategias que hacen uso del hipertexto y la hipermedia como elementos que dinamizan otras maneras de producción de textos.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, Teresa, 2001, "Integrating technology in an interactive classroom", Chapter in progress.
- Ballesteros, Blessed y Antonio Quintana, 1998, "El periódico electrónico hipermedial", *Educación y Cultura*, (44), Bogotá.
- Barret, E., comp., 1995, *Medios contextuales en la práctica cultural*, Barcelona, Paidós.
- Barthes, Roland, 1980, *S/Z*, Madrid, Siglo XXI.
- Borges, J., 1999, "El jardín de los caminos que se bifurcan", en: *Ficciones*, Madrid, Alianza.
- Borba, Campos Marcia de, 1996, "O uso de hiperhistorias no desenvolvimento psicomotor de crianças", en: Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), *Memorias, Tercer congreso iberoamericano de informática educativa*, Barranquilla, Colombia.
- Cortazar, Julio, 1998, *Rayuela*, Bogotá, Editorial Panamericana.
- Esquivel, Laura, 1995, *La ley del amor*, México, Grijalbo.
- Fiderio, Janeth, 1988, "A grand vision", *Byte*, Massachusset, october, pp. 237-245.
- Flower, Linda y John Hayes, 1981, "A cognitive Process. Theory of Writing", en: *College composition and communication*, Illinois.
- Freinet, Celestin, 1974, *El diario escolar*, Barcelona, Editorial Laia.



- Henao Álvarez, Octavio, 2002, *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipertextual*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Landow P., George, 1995, *Hipertexto: la convergencia entre la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Barcelona, Paidós.
- Liu, M. y S. Pedersen, 1998, "The effect of beign hypermedia designers on elementary school student's motivation and learning of design knowledge", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9 (2).
- Nelson, Theodor H., 1988, "Managing Immense Storage. Project Xanadu provides a model for the possible future of mass storage", *Byte*, Massachusset, pp. 225-238.
- Ong, Walter, 1994, *Oralidad y escritura*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Palumbo, D. y D. Prater, 1993, "The role of hypermedia in sythesis writing". *Computers and Composition*, 10 (2), pp. 59-70.
- Quintana, Antonio, 2001, "De la palabra artesana al texto hipertextual", en: *Memorias Segundo congreso colombiano de lectoescritura en lengua materna y lengua extranjera*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintana, Antonio y Amparo Clavijo, 2002, *Programa curricular del seminario Adapting Hypertext and Hypermedia materials for L1 and L2*, Bogota, Universidad Distrital, Maestría en Lingüística aplicada a la Enseñanza del Inglés.
- Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), 1996, *Memorias, Tercer congreso iberoamericano de informática educativa*, Barranquilla, Colombia.
- Rodari, Gianni, 1999, *Gramática de la fantasía*, Bogotá, Editorial Panamericana.
- Rodríguez Ruiz, Jaime Alejandro, 1999, *Hipertexto y literatura*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Rueda, Rocío y Antonio Quintana, 2002, "Ambientes educativos hipertextuales: modelos de uso en procesos de enseñanza aprendizaje", *Revista científica*, (4), Bogota, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez, Jaime, 1996, "Análisis de una metodología para construir hiperhistorias", en: Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), *Memorias, Tercer congreso iberoamericano de informática educativa*, Barranquilla, Colombia.
- Sánchez Jaime y otros, 1996, "Hiper-historias para hiper-aprender", en: Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), *Memorias, Tercer congreso iberoamericano de informática educativa*, Barranquilla, Colombia.
- Sigmar-Olaf, T., 1997, "Múltiple Views, contexts, and symbol systems in learning with hypertext/hypermedia: a critical review of research", *Educational Technology*, 37 (4), pp. 5-18.



Swan, K. y C. Meskill, 1996, "Using hypermedia in response-based literature classrooms: A critical review of comercial applications", *Journal or Research on Computing Education*, 29 (2), pp. 167-195.

Thraves, Stephen, 1994, *La isla de los fantasmas*, Barcelona, Grupo editorial CEAC S.A. Timun Mas.

Yang, S., 1996, "A dynamic reading-linking-to-writing model for problem solving within a constructive hypermedia learning environment", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5 (3-4), pp. 283-302.

LOS AUTORES

** Doctora en Educación, Universidad de Arizona. Profesora titular de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora Maestría en Lingüística Aplicada. Investigadora Principal del grupo Lectoescrinautas, reconocido por COLCIENCIAS. Correo electrónico: aclavijo@andinet.com

*** Magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Profesor asistente de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinador Especialización en Educación en Tecnología. Investigador Principal del grupo Didáctica de la Tecnología —DIDACTEC—. Correo electrónico: aquintana21@hotmail.com

