

Congreso de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES)

ESCRITURAS FORMALES FRENTE A LAS NUEVAS NARRATIVAS Y LECTURAS DIGITALES: DEBATES Y RETOS SOBRE LAS COMPETENCIAS

POR ANTONIO ROVEDA H.*

*Vicerrector, decano, director, docente, investigador, consultor internacional de la UNESCO en Educación Superior; autor de varios libros, artículos, ensayos e investigaciones sobre acreditación, formación y evaluación por competencias en Ciencias Sociales y en Comunicación. Experto en currículo, formación, evaluación y acreditación en Educación Superior y en políticas públicas en Educación Superior en Iberoamérica. Asesor y consultor en acreditación nacional e internacional y en formación/evaluación por competencias de varias universidades iberoamericanas. Experto en proyectos y sistemas de evaluación por competencias en la Educación Superior. Par académico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (CNA, CONACES y Colciencias) y Director del Proyecto de las Pruebas SABER PRO en Comunicación, Publicidad y Diseño (ICFES – AFACOM) antonio.roveda@usa.edu.co, aroveda@yahoo.es

■ niciaré por el final: las investigaciones en Colombia sobre los procesos de formación por competencias en educación superior son relativamente recientes. Los trabajos serios sobre estos temas no tienen más de dos décadas de existencia en nuestro país, especialmente, si nos referimos a la “*formación por competencias*” en las aulas de las instituciones de educación superior interesadas en que sus estudiantes desarrollen cognitivamente las habilidades y destrezas necesarias - verificables - en la lectura y producción de textos escritos con coherencia, claridad, belleza y sentido. El panorama es bastante similar en el continente latinoamericano, y porque no decirlo, también en España y Portugal, en donde las pesquisas sobre estos temas de primer nivel son igualmente escasas. Es decir, estamos frente a un *territorio cognitivo y creativo* en investigación y formación muy fértil pero, a su vez, muy poco explorado en los ámbitos de la academia.

De otra parte, el debate sobre la noción de “*competencia*”, asociado a la producción, formación y evaluación de textos escritos, emerge también muy tímidamente hasta principios de la década de los noventa para la educación superior en el mundo, y se encuentra fundamentalmente ligado a las legítimas preocupaciones de algunos docentes, licenciados, pedagogos y científicos sociales, quienes generaron importantes investigaciones aplicadas en torno a la pregunta sobre cómo estimular la producción, formación y evaluación de textos escritos, y su relación con las nuevas lógicas de aprendizaje en el aula (metodologías) y con los principios básicos de la calidad de la enseñanza en la educación superior. Aparecieron también por aquellas épocas otras preguntas más epistemológicas, asociadas a la nueva pragmática de los textos, las tipologías intertextuales, la noción de creación textual, la relación texto – contexto, etc.

Por otra parte, es preciso anotar que *el discurso sobre la formación/evaluación por competencias es relativamente reciente en Colombia: tan solo hacia el año 1996 aparecen en el país por primera vez y de forma oficial lo que se denominó en su momento los “indicadores de logro” (MEN, 1996) en la formación básica y media. Este nuevo concepto muy ligado, inicialmente, a los métodos de planeación estratégica mundial, orientó el debate y el interés nacional por modificar las estructuras curriculares en el sistema educativo y dirigirlas hacia la “formación por competencias académicas”, como una condición y rasgo esencial de modernización de los planes de estudio. Años después, aparecen los Exámenes de Ingreso a la Educación Superior (EEIES, 2002) presentando nuevas nociones de “competencia”; y, a su vez, nace para Colombia la implementación en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de un sistema de formación y evaluación por “competencias laborales” (A. Roveda, 2014).*

Este nuevo escenario curricular impacta necesariamente a la universidad colombiana invitándola a preguntarse por el nivel efectivo de formación de sus educandos y por las características y disposiciones teóricas y metodológicas de sus planes de estudio para asumir y formar por (en) competencias, esperando entregar a la sociedad y el mercado egresados más competitivos.

Es así, como desde el año 2000 empezaron abundar todo tipo de autores, escuelas, modelos y tendencias pedagógicas nacionales y mundiales que reflejan el interés por asumir la formación/evaluación por competencias. La lista es extensa: los Libros Blancos de la Educación de la Unión Europea (1990-2012); La Educación encierra un tesoro (Informe Unesco de la Comisión para la Educación del siglo XXI, Jean Jacques Delors, 2009); el Proyecto Alfa Tuning (Unión Europea 2005/10); la Declaración de Bologna (2011/12); la Sociedad Colombiana de Pedagogía, etc. (A. Roveda, 2014).

Finalmente, en un salto arriesgado y vertiginoso el Estado de Colombia, a través de su Instituto Nacional de Evaluación (ICFES, 2003), propone y construye la primera prueba de evaluación masiva de Iberoamérica, con la que espera medir/evaluar las competencias académicas específicas disciplinares en todos los jóvenes estudiantes y nuevos profesionales de nivel de pregrado universitario de todo el país. Esta prueba, denominada inicialmente Exámenes de Calidad en la Educación Superior – ECAES, fue, sin duda, el primer pretexto y escenario real para que las comunidades académicas de formación profesional abordaran el “problema de la formación por competencias” en sus estudiantes y, evidenciaran, a su vez, el escaso conocimiento teórico e investigativo que sobre la materia se tenía (A. Roveda, 2014).

Hoy el Ecaes ha sufrido una transformación de fondo y de forma. Pasó de ser un prueba específica de carácter disciplinar (2003-2010), preocupada por el desarrollo de las competencias Interpretativa (Hermenéutica), Argumentativa y Propositiva (Roveda H., 2006), para convertirse en un prueba de sentido general (competencias genéricas) y, a su vez, de orientación compleja e interdisciplinaria a partir de la evaluación y comparación en un mismo examen de programas y profesiones agrupadas por Grupos de Referencia (Unesco, 2011). Grupos de profesiones que comparten problemas, antecedentes, problematizaciones, propósitos, herramientas y/o compromisos profesionales y científicos comunes. Estamos entonces frente a un prueba modular que evalúa Competencias Específicas por Grupos de Referencia, aquellas que corresponden a un saber hacer complejo en un contexto específico. Módulos que parten de profesiones (y competencias) con constructos epistemológicos y profesionales comunes, y que permiten dar cuenta en la evaluación de una formación básica en un campo y cuyos resultados generan valor agregado y tiene carácter de comparabilidad en el tiempo (A. Roveda, 2014).

Sin embargo, es igualmente importante aclarar que el debate *sobre cómo formar competencias comunicativas en la producción de textos escritos*, no es exactamente lo mismo que preguntarse por los problemas estrictamente técnicos de la escritura, los procesos de la lectura-escritura y las “epistemologías” de la Gramática, la Sintaxis y la Lingüística. El debate pedagógico en sí, se debe centrar en ¿qué enseñar?; ¿cómo enseñar?; ¿para qué enseñar?; ¿quién enseña y quién aprende?; ¿qué se lee?; ¿cómo se lee?; ¿qué se (re) escribe?; ¿cómo se escribe?; ¿cómo se aprende a escribir? y ¿cómo se desarrollan en nuestras aulas las competencias comunicativas fundamentales y necesarias en la producción de textos escritos, a manera de evidencia de lo aprendido?

Estos interrogantes nos deben generar un debate siempre vigente en torno a la relación y tensión entre la producción en sí misma del texto escrito y las estrategias pedagógicas más convenientes para desarrollar competencias en su producción. En el fondo, el asunto se define en el debate sobre qué estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas emplean los docentes en las aulas de las instituciones de educación superior para favorecer, estimular y desarrollar las competencias comunicativas necesarias y fundamentales en la producción de textos escritos con calidad (¿?). Entendiendo la *competencia* como una relación de juego e interacción permanente entre un constructo de orden **cognitivo**, un constructo **instrumental** y constructo de carácter **axiológico**, que en su relación de acción evidencian que existe en el estudiante un saber o un conocimiento (*sapientia*); una capacidad para instrumentalizar dicho saber (evidenciarlo) y una postura ético-política frente al saber en ejecución. Por lo tanto, insisto, estamos frente a un *territorio cognitivo y creativo* fértil y pertinente en educación, que no solo atañe exclusivamente a las facultades y programas en educación del país, sino que compete y debe preocupar de igual forma y en la misma dimensión a todas las demás disciplinas y profesiones, en tanto la capacidad para *narrar*, la competencia para saber expresarse y para producir un texto escrito claro y coherente, es y debe ser una condición implícita en cualquier tipo de profesional. En tal sentido, de suyo, no podemos concebir ni aceptar que exista un profesional que no esté en capacidad de *narrar* su propio saber con suficiencia y calidad, utilizando varios formatos, textos y géneros. La competencia comunicativa, no solo me constituye en género y especie (M. M. Serrano, 2007), sino que además debe ser un *rasgo* propio y distintivo en cualquier profesional.

De otra parte, y continuando con el debate, es preciso anotar que hasta hace un par de años atrás, aparecieron en la educación superior los primeros estudios sobre las metodologías y didácticas más “apropiadas” en la formación de los educandos y el nuevo rol de los docentes, consejeros y tutores en el proceso formativo para la producción de textos escritos. Es decir, insisto, estamos frente a un territorio novedoso de investigación, en tanto, desde las universidades del país, equivocadamente, siempre se dio por asumido, resuelto y entendido que el *problema de la lectura y escritura* de textos era un asunto ya resuelto desde la formación básica primaria y secundaria de los estudiantes, y que nuestros aspirantes y alumnos de las Instituciones de Educación Superior (IES) ya venían con esa “tarea cumplida y aprobada” con anterioridad, cuando efectivamente no es así y no sigue siendo así...

Los interrogantes son muchos frente a lo que significa la *producción/formación/evaluación por competencias* en el aprendizaje para la construcción del texto escrito en los estudiantes de educación superior en Colombia, aunque es un debate relativamente reciente. No obstante, este asunto ha sido siempre una constante y una tarea pendiente en el *corpus epistemológico* de la pedagogía como ciencia del aprendizaje; y ahora, igualmente, una seria preocupación para todas las ciencias, disciplinas, profesiones, artes y oficios en el mundo, que se encuentran seriamente inquietas y retadas por re-conocer las *claves* y dinámicas que se suceden al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la producción de los textos escritos.

Hoy, por ejemplo, encontramos a los programas de derecho, arquitectura, medicina y algunas ingenierías del país, preguntándose actualmente por el significado del texto en sí; por su escritura y producción en relación con el sentido de lo que se narra. También hoy encontramos algunos programas académicos en administración, mercadeo y contaduría, otrora desentendidos de los problemas propios de la escritura narrativa y preocupados fundamentalmente por las explicaciones numéricas del mundo, muy interesados en comprender las lógicas pedagógicas y lingüísticas para la construcción de los textos narrativos y por la formación adecuada de sus estudiantes en el desarrollo de sus competencias comunicativas. En consecuencia, la investigación teórica y aplicada en este ámbito tiene toda la pertinencia del caso, especialmente si nos referimos al diseño de nuevos *modelos y estrategias pedagógicas* que nos permitan aproximarnos con acierto a las “mejores” metodologías y didácticas que aseguren el desarrollo de las competencias en la producción (escritura y lectura) del texto escrito.

Ahora bien, si las preguntas e investigaciones sobre cómo desarrollar las competencias en la producción de un texto escrito formal, son en sí mismas un gran dilema y sin duda una *constante* científica y académica de vital importancia, aún inacabada, pensemos tan sólo por un instante en lo que actualmente puede significar la investigación y enseñanza de la nueva producción (hiper) textual, en tiempos de *nuevas narrativas y lecturas digitales*, propias de lo que hoy se denomina la *ciberpragmática* en la producción *transmedia* del hipertexto o *sencillamente* la escritura digital en la Web 2.0, 3.0 y 4.0...

Esta nueva dimensión de *lo digital* en la lectura y escritura, por tanto, nos impone unos nuevos y complejos retos no solo a los estudios en comunicación, periodismo, lingüística y pragmática, sino a la pedagogía, las didácticas y metodologías sobre ¿qué se enseña hoy; qué se lee, qué se escribe y cómo se aprende la lectura y escritura en tiempos de convergencia multimodal y digital?

Asistimos entonces al cambio hacia nuevos paradigmas y por tanto a nuevos horizontes investigativos en materia de *enseñabilidad* de las competencias en lectura y escritura del texto escrito formal clásico; hoy plenamente retado por los nuevos entornos de la producción digital, en donde la “*palabra*” se presenta bajo múltiples dimensiones de forma, fondo, sonido, ritmo y significación, una vez se encuentre expuesta y en combinación con *otros signos* y bajo otras plataformas tecnológicas más móviles, interactivas y fluidas.

Lo *digital* en su expresión binaria, acrónica, nodal, interactiva, en red y dinámica, plantea unos nuevos retos a la escritura del texto, dado que parte de nuevas categorías de producción, lectura, escritura y sentido. Por lo tanto, la pregunta de hoy es si la pragmática cognitiva tradicional nos otorga científicamente las explicaciones, herramientas y metodologías adecuadas y suficientes para interpretar y producir un texto digital de la misma manera que un texto formal y tradicional, asumiendo en principio que hoy asistimos, simultáneamente, a la combinación de tres lógicas de aprendizaje y de producción del texto, que conviven de forma paralela, a manera de un “incesto entre lo analógico y lo digital”, como son, por una lado, la tradición oral (W. Ong), el libro o texto escrito formal (Z. Zeraoui) y la imagen/movimiento. En tal sentido, hoy me pregunto si los elementos teóricos que disponemos y que nos fueron útiles en la interpretación de los textos narrativos formales se pueden y deben aplicar en su misma dimensión al estudio y las particularidades que presenta una nueva comunicación (y producción) del texto en y por Internet, en donde las reglas de relación son otras y la constante interacción entre los actores sobre un mismo discurso, pone en juego y aprueba todos los elementos de estudio y análisis del texto formal. Reitero la pregunta: ¿los modelos de investigación y de enseñanza que siempre hemos utilizados para el estudio de la producción y la enseñanza del texto escrito serán y son los mismo que para la producción del *texto digital*, en tanto, para este último, la comunicación hoy se presenta en red, interactiva, masiva, con audio, imagen, video, algoritmos, gráficas, infografías, es móvil, de discursos inacabados, acrónica, convergente, de plataformas transmediáticas y con autores/diseñadores/actores en participación constante? Seguramente que muchos de los elementos de la pragmática cognitiva actual puedan sernos útiles, pero muchos otros debemos reinventarlos, dado que hoy hablamos de nuevos discursos con nuevas lógicas de producción, que sin duda retan también a los docentes en el aula, a los proyectos educativos institucionales (PEI), a los llamados modelos y/o lineamientos pedagógicos de la universidades, a la investigación, a la producción misma, a la enseñanza de la lectura y escritura y, por su puesto, a la evaluación en el aula y a la evaluación del Estado (ICFES), en su actual prueba (Saber Pro, *Módulo de Escritura* en Competencias Genéricas, 2010-2014).

Quizá los elementos de juicio y debate que pueden contribuir a ordenar la argumentación en torno a la transformación que implica el paso en la producción de un texto escrito de carácter narrativo formal hacia las nuevas lógicas de producción (escritura y lectura) de los textos producidos en entornos digitales y virtuales, pueden ser los siguientes.

Por un lado, podríamos señalar que las narrativas digitales, que si bien aún no parecen ser aceptadas como un “género literario”, si aparecen como una “narración” con formas de expresión (estéticas y éticas) que plantean otras lógicas en su construcción y sentido. Las narrativas digitales pueden también asemejarse a las genealogías literarias de la comunicación, como son las de saber contar – narrar – y las de representar. Pueden, así mismo, acercarse a los distintos géneros literarios como la poesía, la tragedia, el ensayo, el reportaje y otros.

No obstante, podríamos afirmar que la distancia central con el texto narrativo se encuentra, esencialmente, en que el texto digital no siempre guarda linealidad cronológica ni temporalidad; que muchas veces es circular, cíclico, y por tanto, la construcción de su sentido nunca es fijo ni predeterminado por el discurso mismo, sino que corresponde más al nivel de circulación y de complicidad que el texto genera con sus lectores/consumidores, quienes pueden modificar la historia y darle nuevos rumbos y causas narrativas. Mientras que la semejanza estaría en que las narrativas digitales como el texto escrito de narrativa formal, siempre presenta relaciones de juego y de acción (pragmática) entre su autor/lector, es decir, existen reglas de producción-circulación y consumo de la *obra*, lo que evidencia la existencia de una funcionalidad entre el creador del texto y los actuantes (lectores) del mismo, quienes, para la *obra digital*, suelen jugar un rol sociológicamente más activo en la producción y el consumo del texto.

La aparición de las narrativas digitales, como consecuencia evidente del surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación en el mundo, que a su vez, son asociadas directamente con los conceptos de “globalización” y “post/tardomodernidad”, han entregado una nuevas maneras de ser y de actuar (consumir), como respuesta lógica, igualmente, a las nuevas maneras de contar y de re-presentar la realidad. Las narrativas digitales han activado igualmente nuevas representaciones simbólicas de la realidad y la aparición de una “nueva epistemología”, denominada hoy la *cibercultura*, como el nuevo escenario científico, académico, social, cultural y textual, que supone la “superación” del mundo cultural de la escritura, de la imprenta y como diría Mc Luhan, del “hombre tipográfico”, hacia hipertextos que expresan otros referentes, otras estéticas y otros protagonistas del discurso, en donde el concepto de lo “clásico” como sinónimo de *universalidad* como categoría, entra en crisis permanente.

Esta nueva realidad constituye en sí misma una transformación sin par que impacta las lógicas escriturales de la modernidad, basada en la escritura de libros, hacia el desarrollo de hipertextos producidos en soportes tecnológicos digitales, con dispositivos de narración complejos, que invitan a que el autor de la obra sea, simultáneamente, también el diseñador de los objetos y ambientes que recrean la propia historia. Estamos entonces frente a una nueva morfología y tipología del discurso, llamada hipermedia, en donde el autor/diseñador, más que preocupado por finalizar o cerrar la historia, su sentido mismo consiste – como en los videojuegos – en *mantenerse con vida* y en ganar recursos de existencia virtual para seguir participando del relato. El papel del creador (autor/diseñador) y del receptor/lector/consumidor/audiencia/público/cibernauta de la nueva narrativa digital es múltiple y complejo, en tanto, la lógica de existencia radica en esta relación tripartita de carácter insoslayable: producción-circulación-consumo.

Las formas escriturales, desde su técnica, expresión literaria e interpretación artística y sociológica, ya son otras desde la aparición masiva de las nuevas convergencias digitales, en donde la producción de un texto, en clave digital, siempre estará expuesto a ser reproducido en múltiples plataformas transmedia, de forma tal que pasa hacer un hipertexto que se narra con otros y para otros, con historias sin final.

El concepto *cibercultura*, ligado al desarrollo e impacto social, económico, político, cultural y comunicativo (no solo escritural) que las tecnologías de la información y la comunicación han generado en el mundo de las tres últimas décadas, arrastra consigo también el impacto sobre las formas de narrar y de construir realidades desde y con la nueva “palabra/imagen” en la era digital. La cibercultura lleva consigo una transformación del concepto mismo de “realidad”, dando paso a nuevas “realidades virtuales”, que se constituyen en nuevos referentes en la narración y por ende en el impacto mismo sobre categorías básicas y fundamentales para el hombre, como son el concepto de *Tiempo*, *Espacio*, *Cuerpo* y *Movimiento*, como variables antropológicas y literarias fundamentales en la construcción de cualquier texto narrativo formal clásico.

Los hipertextos, como expresiones de la narrativa digital, con facilidad transgreden, alteran o ignoran estas categorías básicas en la narración de una historia, lo que hace que su lectura, en primera instancia, parezca siempre cercana a la “demencia literaria” o en el mejor de los casos, próxima al caos o a la mera ficción. Por su parte, la conectividad, la interactividad permanente, hipertextualidad, movilidad, convergencia de plataformas, géneros, imágenes, discurso, relatos y estilos en la narración digital hacen de la nuevas narrativas digitales un extraordinario espacio de combinación – no ortodoxa – entre la **Tradición oral** (oralización del texto desde el uso del *Chat*, *Messenger*, videoconferencia, *Skype*); el mundo del **Libro** y del texto narrativo, hijo legítimo de la Modernidad, y la **Imagen** (color, sonido, gráficas, videos, etc.), como un nuevo y rico escenario narrativo en donde la clave central reside en la participación y co-autoría de los textos, promoviendo así un *continuum* narrativo donde la oralidad, la escritura y la imagen como *datas* y analogías de un mismo sistema lingüístico que hasta ahora (y gracias a la era digital) han sido combinados para ser leídos e interpretados.

Los problemas de la identidad en los seres humanos, las subjetividades e intersubjetividades en la red, los problemas antropológicos y psicológicos, los nuevos discursos, las expresiones sociales, etc., son todos fenómenos que ameritan un estudio concienzudo, al igual que las formas de narrar y los nuevos referentes, técnicas, realidades y supra-realidades que el texto digital nos impone. El autor español, Román Guber (2001), en su libro *El eros electrónico* aborda todos estos problemas y los efectos emocionales del impacto de las Tic en la sociedad y sus discursos.

Quizá entonces estemos asistiendo a un proceso de transición discursiva y sociocultural de un mundo analógico y lineal hacia una cultura más electrónica, digital, convergente, virtual y multi-espacial, que se expresa también en el texto narrativo, y que se supone que estaría “superando” la cultura de la imprenta, de la linealidad y de la razón escritural de Occidente.

Es probable que estemos ahora evidenciando el tránsito de autores letrados, clásicos, argumentativos, constructores de textos formales, hacia nuevos autores/creadores/diseñadores de mundos animados y ecosistemas digitales. También puede ser que estemos presenciando desde la academia, de manera súbita y pasiva, a una nueva re-significación y re-negociación de la *palabra* por la *imagen*, develando así un conflicto serio entre dos sistemas de representación, y por lo tanto dos maneras de leer e interpretar el mundo y sus realidades. O quizá no hayamos podido observar que las nuevas lógicas narrativas que subyacen en la *palabra oral*, en la *escritura* y en la *imagen* sean al fin de cuentas estructuras lingüísticas de un mismo sistema que a la fecha no habíamos combinado ni articulado en todo su potencial y riqueza expresiva.

La palabra/signo como una mediación y un re-presentación del objeto representado, es sin duda una de las conquistas más significativas del hombre del neolítico con su pensamiento dual (A. Hauser, XXX). La representación y abstracción del objeto, diferenciando la cosa representada de la representación misma, implica que el hombre pasó de un pensamiento naturalista, sintético y monístico, que no lograba diferenciar la realidad de su representación, hacia un pensamiento abstracto, conceptual y complejo que dio paso natural a la construcción del lenguaje articulado en todas sus formas.

Hoy, todo parece indicar que la *palabra* está siendo lentamente sustituida por la *imagen del objeto* de forma directa. Podemos estar corriendo el riesgo de pasar, sin mediaciones simbólicas, directamente de la palabra a la imagen, como una imitación viva o virtual del objeto mismo, restando potencia, uso y funcionalidad a la palabra como síntesis conceptual y abstracta del objeto. Mermar la competencia simbólica de la palabra, su inconmensurable capacidad de síntesis y de abstracción cognitiva es, sin duda, dar grandes pasos hacia atrás y olvidar las magníficas conquistas del pensamiento humano como especie y cultura. Sin embargo, no podemos ser fatalista y creer que las narrativas digitales, expertas en construir mundos ideales, virtuales, artificiales y etéreos, pueden hoy sustituir tan fácilmente a la palabra y a los miles de años de madurez del pensamiento, en donde la palabra/signo no solo representa la realidad, sino en muchos casos es ontológicamente la realidad misma.

Lo que si es cierto es que narrar en medios digitales es enfrentarse a nuevos paradigmas discursivos, a nuevas narrativas digitales, denominadas hoy "hipertextos", que no son otra cosa que un nuevo sistema de información y de *data* no lineal multi-espacial. La narrativa digital es hipertexto, multimedia e interactividad móvil a la vez.

Finalmente, considero que es importante anotar que la narrativa digital parte de la misma lógica básica del texto escrito: narrar y contar historias, que en el fondo es la acción misma de *re-presentar*. Ello implica que todos los recursos lingüísticos, gramaticales, semánticos y sintácticos son válidos en la acción de crear discursos y narrar historias. En tal sentido, la narración como la construcción de campos simbólicos y de realidades, es una característica y un *rasgo* humano, independientemente de los soportes tecnológicos de impresión o de digitalización que sean empleados.

Existe la narración verbal, la narración con palabras escritas y con imágenes, sonidos o con todos los sistemas y estructuras semióticas que disponemos. Por lo tanto, la narración digital o hipertextual es la combinación no lineal de todas las estrategias narrativas que dispone el hombre. Por un lado, hace uso de la oralidad, como tradición histórica de humanidad que ha empleado la “tecnología de la palabra” para contar de generación en generación los saberes de la cultura. Por otro lado, utiliza el recurso narrativo/argumentativo del texto escrito; y por otro, se apoya en la riqueza de los mundos animados de la imagen, el sonido, las gráficas y los escenarios multimedia. Todos estos recursos forman parte de las *estrategias narrativas* que hoy emplea el hipertexto y que sin duda reta a la formación y evaluación de los textos narrativos escritos.

Hoy sabemos que existen miles de saberes y de conocimientos ancestrales y actuales que no han pasado nunca por la cultura de libro, y sin embargo han prevalecido gracias a la cultura de la *oralidad*. Por su parte, la cultura lineal y moderna del *libro*, que da origen al texto narrativo formal, responde específicamente a un momento de la Historia y de la cultura, esencialmente de Occidente, que fue utilizado como otra *herramienta* de expansión y de emancipación de la Modernidad. Mientras que la cultura de la *imagen*, ligada a las culturas occidentales y no occidentales del planeta, como expresión misma de la mundialización de la cultura contemporánea, es la sumatoria de todas las narrativas existentes y de todas las estrategias que hoy se emplean para contar.

Por lo tanto, todas estas culturas narrativas son la sumatoria acumulada para potenciar la capacidad y competencia narrativa de la humanidad. No obstante, estas nuevas y dinámicas formas de expresión han retado las estructuras clásicas y formales de la narración, y el conjunto de reglas y procesos que constituyen la pragmática cognitiva tradicional. Las estrategias narrativas cada vez descubren nuevas dimensiones y fronteras. La representación simbólica, la producción y el consumo están generando profundos e innovadores modelos de narración digital, como la simulación y la interactividad de imágenes en 3D y 4D. De forma tal, que volviendo a nuestro debate central, podemos afirmar que esta nueva capacidad expresiva nos impone retos y debates para formar en las competencias de un saber decir y de un saber narrar, tanto desde el texto narrativo formal como desde el texto digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUBER, Román (200). *El eros electrónico*, Madrid, España, Editorial Taurus.

HAUSER, Arnold (edición 1978). *Historia social de la literatura y el arte*, Tomo I, Madrid, España, Editorial Guadarrama.

ONG J., Walter (1982). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, México, Editorial Fondo de Cultura Económica.

MARTÍ SERRANO, Manuel (2007). *Teorías de la Comunicación. La comunicación, la vida y la naturaleza*, Madrid, España, Editorial Mac Graw-Hill.

ROVEDA HOYOS, Antonio (2006). *Diseño para el proyecto de elaboración de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior – ECAES en Comunicación e Información*, Bogotá, editado por Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información, AFACOM y Universidad Externado de Colombia.

SAAB M., Alfredo (2014). *Programa de acompañamiento académico*, Bogotá, Editorial Universidad Externado de Colombia.

ZERAOUI, Zidane (2007). *Modernidad y Postmodernidad*, México, Editorial Noriega.