

El ensayo hipertextual como posibilidad de expresión y herramienta en los espacios digitales

Mtro. Alejandro Caamaño Tomás

Mtra. Rocío Romero Aguirre

Es una realidad aceptada por todos los investigadores, e incluso por los que, sin serlo, se acercan al problema de la comprensión y producción textual en el ámbito educativo, que la formación de un ser educado en el pensamiento y con autonomía para tal ejercicio pasa por el desarrollo de sus capacidades analíticas y críticas en la lectura, y por el correcto manejo de sus intencionalidades y habilidades argumentativas en la escritura.

El desarrollo de estrategias metacognitivas, en el proceso educativo, funciona, indudablemente, como un predictor de la capacidad del educando para la reflexión y el razonamiento; para la medición, en un primer momento, de su potencialidad para extraer los múltiples sentidos de un texto y la operación compleja de desentrañar el sentido conceptual de varios textos para producir uno propio, en el que se vierta y defienda el punto de vista personal acerca del tema tratado, no es tarea fácil. La formación del concepto es el resultado de una actividad compleja porque no puede reducirse a la asociación, la atención, la representación, la inferencia o a las tendencias determinantes, si bien todas estas funciones son indispensables en el complejo proceso de síntesis que es la formación de conceptos: constituye un tipo de actividad esencialmente nueva y que no puede reducirse a la suma de conexiones que la componen.

Precisamente, el modelo pedagógico particular que hoy vamos a presentar está basado en la potenciación de tales funciones metacognitivas a través de la lectura y producción de un género discursivo específico: el ensayo.

Desde el año 1978, en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, la producción de los géneros discursivos vinculados al ámbito académico como el resumen, la reseña y el ensayo ha sido incluida como objetivo en los diferentes programas de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEAs) impartidas como parte del Tronco General de Asignaturas de la División de Ciencias y Sociales y Humanidades (CSH).

Luego de la más reciente reforma en los planes de estudio, son las materias de “Lectura y Escritura I y II” las que se vinculan con el conocimiento y producción de los géneros discursivos académicos: en la primera el resumen y el comentario y en la segunda la reseña y el ensayo.

Desde las etapas iniciales de estos cursos, se ha podido observar que tanto estudiantes como profesores han tenido dificultades para reconocer y diferenciar dichos géneros académicos debido a un gran número de limitaciones de naturaleza lingüística y extralingüística. Este problema de reconocimiento de géneros, y por extensión en su producción, es uno de los primeros síntomas que devela la existencia de una realidad que va más allá del ámbito académico: es un problema que alcanza a la lecto-escritura como actividad que comprende un espacio más extenso que el de los meros procesos cognitivos; que está ligado tanto al usuario que la lleva a cabo como a la comunidad a la que éste pertenece y en la que ésta adquiere su valor y significado, según afirman estudiosos como James Gee, David Barton, Mary Hamilton o Daniel Cassany, el cual sostiene, que «leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra.»¹ Por tanto, puede afirmarse que el lector-escritor, inserto en un proceso comunicativo y socializador del lenguaje, refrenda desde su posición en la comunidad académica su compromiso no sólo de perfeccionamiento lingüístico sino también de construcción social.

Sin embargo, dentro del ámbito universitario y más concretamente en los planes de estudio mencionados, el ensayo es apenas uno de los géneros escogidos para la lectura y producción de nuestros alumnos; ¿por qué, entonces, elegir el ensayo frente a los demás como eje discursivo de nuestro proyecto?, ¿qué lo hace más preferible o eficaz que los otros?

Desde su lectura y su escritura, el ensayo emerge como una herramienta poderosa para la promoción del pensamiento reflexivo, el cual es un paso primero y decisivo para la construcción del pensamiento crítico: ambos son necesarios para el estudiante, ya que están instalados en la reflexión, la indagación en sí misma. El ensayo puede perfeccionar el

¹ Daniel Cassany, *Tras las líneas*, p. 10.

dominio discursivo académico desde el momento en que, a través de él, el ensayista logra una alta comprensión textual por medio del reconocimiento de la activa y determinante voz autorial que lo caracteriza, así como de su alto nivel conceptual, lo que le permitirá entender y transmitir de manera más adecuada información más compleja.

No hay que olvidar que la operación de desentrañar el sentido conceptual de varios textos para producir otro propio en el que se vierta y defienda el punto de vista personal acerca del tema tratado, tal como requiere la escritura de un ensayo, no es tarea fácil, como ya señalamos, pero sí imprescindible si pretendemos que nuestros estudiantes sean, además de significativos y críticos reproductores de tópicos lingüístico-sociales, constructores de la colectividad a la que pertenecen.

Por otra parte, el conocido carácter abierto del género –su inestabilidad, dicen algunos–, abre dos frentes de naturaleza antagónica. Uno destinado al productor de ensayos, para el cual la amplitud del terreno es ideal para la exposición y argumentación con conocimientos y experiencias. Y el otro, reservado al investigador y al docente, para quienes al tratar de acercarse a la definición tipológica y a la praxis didáctica del ensayo, el género ya no es liso sino escarpado.

En cuanto a la primera posibilidad, el ensayo se presenta apropiado para que los estudiantes adecúen su pensamiento a los modos propios de organización teórica y pragmática de sus disciplinas, lo que promovería una necesaria y eficiente alfabetización académica y, como resultado, un producto escrito consciente y organizado.

En relación al segundo caso, la práctica del género ensayo permitiría a los docentes poner en marcha intervenciones pedagógicas precisas que, igualmente, mejorarían la calidad de la producción de los discursos disciplinarios desde el momento en que los alumnos ensayistas se permitieran profundizar y plasmar en sus escritos –por la misma libertad autorial que el género les concede– sus incipientes conocimientos; lo cual podría ocurrir incluso a través del discurso universitario convencional, en ocasiones excesivamente ritualizado.

Visto lo que al ensayo se refiere, la segunda pregunta lógica sería la siguiente: ¿por qué valernos de las TIC para trabajar el ensayo a través de una página Web con la intención de aprovechar las ventajas del hipertexto?

Las ventajas y beneficios de las nuevas tecnologías son relativamente nuevos en su aplicación pedagógica; no obstante, su importancia es creciente en el actual panorama educativo global y señalada por numerosos investigadores.

Para Carlos Miranda Levy, la Tecnología de la Información eleva la calidad del proceso educativo al permitir la superación de las barreras de espacio y tiempo, una mayor comunicación e interacción entre sus actores, la construcción distribuida de crecientes fuentes de información, la participación activa en el proceso de construcción colectiva de conocimiento y la potenciación de los individuos gracias al desarrollo de las habilidades que esto implica.²

No obstante, para todo tipo de aplicaciones educativas, las TIC son medios y no fines. Por lo tanto, son, por supuesto, instrumentos y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender, y, al mismo tiempo, pueden adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de los aprendices.

Por una parte, el empleo de las TIC en la educación facilita la presentación de actividades que en ocasiones no pueden ser reproducidas en el aula, así como el acceso a materiales que pueden resultar inaccesibles para los estudiantes, ya sea por su costo o por su escasa disponibilidad. Es cierto también que los lectores actuales desarrollan fácilmente destrezas asociadas con las nuevas tecnologías, por lo que de forma muy natural, aceptan y adoptan el uso de la computadora en sus actividades de aprendizaje. Pero, por otro lado, con frecuencia basta con pocos minutos para saturarse de información, mucha de ella inútil o repetida, provocando su alejamiento del objeto de estudio o implementando la práctica de “cortar y pegar” información indebidamente procesada, lo que exige el desarrollo de habilidades para seleccionar la información provechosa y que pueda ser adecuada para los fines académicos previstos.

Con relación a los docentes, el trabajo con las TIC les exige incrementar su formación interdisciplinaria con conocimientos sobre el correcto manejo de las nuevas tecnologías; es decir, deben emprender una tarea de alfabetización tecnológica o digital, lo cual hace necesarias tanto iniciativa como creatividad. Pero, en ocasiones, no es raro que el

² Véase Carlos Miranda Levy, “Beneficios de las TIC en la Educación”.

docente, agobiado por su trabajo, prefiera seguir practicando su docencia de la manera tradicional, sin compromisos que le demanden tiempo y esfuerzo extras.

A los riesgos mencionados se podrían agregar otros como una cierta desigualdad y hasta marginación por la dificultad o imposibilidad de algunos estudiantes para acceder a una computadora propia y a internet; o, debido al vertiginoso avance de las tecnologías, actualizar frecuentemente el equipo, adquirir y aprender el manejo de nuevo software,.

A pesar de estas y quizás otras desventajas que pudieran argüirse en relación con el uso de las TIC en la educación, la elaboración de objetos de aprendizaje en un ambiente digital constituye un innegable avance y una verdadera revolución didáctica.³ La vertiente educativa de estos objetos se gestó en los años setenta del siglo XX con la definición del hipertexto ideal proclamada por Ted Nelson, cuando concibió el proyecto Xanadú, el cual consistía en crear un documento global que contuviera todo lo escrito en el mundo, gracias a la relación hipertextual entre tal volumen de documentos. En dicho sistema, al igual que en el caso de los objetos de aprendizaje, cualquiera podría reutilizar fragmentos mayores o menores de información en la creación de un nuevo documento (transclusión) que, a la vez, estaría a disposición de otros; o dicho de otro modo: una serie de bloques de textos conectados entre sí por nexos que forman diferentes itinerarios para el usuario.

La creación de objetos de aprendizaje se empezó a dar a todos los niveles y dio lugar a la formación de repositorios digitales de edición y acceso libres en la red, en una tendencia democratizante que permitía la libertad de usar esos productos, adaptarlos a otros contextos y compartirlos con otros usuarios. Desde entonces, han sido muchos los que han aportado su definición a ese nuevo concepto.

Para Landow, el hipertexto es “una escritura no secuencial, un texto que [se] bifurca y permite que el lector elija la cual se lee mejor en una pantalla interactiva”.⁴ Gonzalo Morelis considera el hipertexto como una tecnología informática radicalmente nueva y, al

³ Dejando a un lado las consideraciones de D.Wyle sobre la extinción futura de estos objetos de aprendizaje, Isabel Solano asienta cuatro parámetros para definirlos: 1.- Son un medio con entidad instrumental y simbólica. 2.- Son un medio didáctico, como elementos diseñados para servir en un proceso educativo. 3.- Son reutilizables: diseñados para ser utilizados en diferentes procesos educativos y por usuarios diversos. 4.- Están en red, en el sentido más tecnológico como profesional de la palabra. Isabel María Solano *et al.*, “Repositorios en red: estructurar una Biblioteca de Alejandría en la Biblioteca de Babel”, pp. 3-4.

⁴ Véase George Landow, *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*.

mismo tiempo, un modo de edición.⁵ Este autor, siguiendo a Lotman, va más allá, pues considera el concepto de *tecnosfera*, a partir del de *semiosfera* como un universo semiótico en el que convergen distintos textos y lenguajes relacionados con las TIC, creando una semiosis por demás original en la comunicación y en la cultura en general.

Desde este punto de vista, el hipertexto para Lotman se equipara con la obra artística en la medida en que “muestra propiedades de un dispositivo intelectual: no sólo transmite la información depositada en él desde afuera, sino que también transforma mensajes y produce nuevos mensajes”,⁶ generando nuevas *semiosis* que enriquecen y complejizan la comunicación y la cultura; y, al mismo tiempo “cambia la idea que se tenía sobre la relación entre el consumidor y el texto. En vez de la fórmula ‘el consumidor descifra el texto’, es posible una más exacta: ‘el consumidor trata con el texto’. Entra en contactos con él.”⁷ Es, entonces, cuando “el texto deja de ser un eslabón pasivo de la transmisión de alguna información constante entre la entrada (el remitente) y la salida (el receptor)” y se convierte en un “dispositivo pensante [...] formado como un sistema de espacios semióticos heterogéneos en cuyo *continuum* circula algún mensaje inicial.”⁸

En ese sentido, consideramos que la capacidad transformadora de significaciones que provee el ámbito hipertextual de las TIC, facilita el pensamiento crítico y reflexivo en quien produce ensayos. No sólo porque el trabajo de lectura requiere de habilidades de selección de información sino porque todo lector en el espacio virtual del internet crea rutas de lectura personales que son producto de su curiosidad y de sus necesidades específicas de información. Lo anterior supone no sólo que el soporte virtual provee una experiencia tridimensional de la lectura sino que, la carencia de las fronteras del texto escrito, acerca la idea de lectura enciclopédica. Nuestro interés en esta “forma libre” del hipertexto se centra en que impulsa al estudiante crear un texto propio en un ámbito de retroalimentación automática, donde la proposición de una postura propia, fundamentada en un corpus específico, puede ser presentada a un número de usuarios que excede el aula, con lo que la capacidad de retroalimentación del profesor en el aula se amplía y enriquece.

⁵ Véase Gonzalo Morelis, “El hipertexto en la perspectiva de Lotman”.

⁶ Iuri Lotman, *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*, p. 54.

⁷ *Ibid.*, p. 56.

⁸ *Ibid.*, p. 67.

Bajo estas consideraciones, y dado que el ensayo es un género discursivo que en su modalidad académica ha formado parte de los programas de estudio de la UAM-A, consideramos que trabajarlo en el soporte electrónico, en la modalidad de hipertexto, además de facilitar a nuestros estudiantes la comprensión de las características de un tipo de texto, difícil de aprehender, favorecerá la generación de sentido, estimulará la interactividad y los pondrá en conexión con la cultura en general.

Dentro del proyecto departamental “Las TIC como recurso en la investigación para las humanidades” surgió la investigación “El ensayo hipertextual como posibilidad de expresión y herramienta en los espacios digitales” del grupo de investigación Discursos Sociales y Comunicación del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

En las discusiones que nuestro grupo de investigación ha tenido desde el inicio de este proyecto, en 2012, hemos problematizado la noción de ensayo en sus diferentes niveles, esas discusiones nos han llevado a preguntarnos por las relaciones entre la escritura ensayística en el ámbito universitario y las facilidades que otorga el espacio hipertextual. Si bien algo como el ensayo hipertextual no ha sido establecido genéricamente y existen evidentes dificultades para hacerlo, pues implicaría reducir las complejidades propias del ensayo a cierto beneficios de corte técnico, como el uso de hipervínculos y la edición de contenido hipermediales que además promuevan un cierto grado de interactividad. Sin embargo, el ensayo como lo entendemos, es decir, una herramienta de pensamiento y reflexión que promueve la alfabetización académica, exige una serie de habilidades que el uso de la tecnología no aporta de *facto*.

Así, consideramos que un primer paso necesario era una apropiada aproximación a la definición de ensayo que simultáneamente fuera útil para estudiantes de nuevo ingreso y profesores de otras disciplinas, esta aproximación incluye hipervínculos que dirigen al lector a la biografía de Montaigne, Séneca, Platón, enter otros . La dificultad inherente para aportar una definición, aunque sea provisional, del ensayo fue discutida ampliamente y como una solución proponemos una galería de ensayistas que muestra un panorama bastante amplio, pues incluye a autores clásicos de ese género. Montaigne y sus *Ensayos*, aproximaciones a la definición del ensayo como la de Theodor Adorno, clásicos mexicanos

como Alfonso Reyes, especialistas en el género como la académica Liliana Weinberg, representantes de este género en nuestra universidad como Vicente Francisco Torres y jóvenes ganadores de certámenes sobre ese género, todos ellos son muestra de la diversidad del género.

El espectro de autores, estilos, épocas y temas que abarca nuestra galería tiene la intención de mostrar al usuario la amplitud que el género ensayístico admite; de esta forma, consideramos que como el usuario principal son los estudiantes de nuestra universidad, colocar los ensayos destacados de nuestros alumnos como parte de la galería de ensayistas promoverá el espíritu de difusión del conocimiento e intercambio de ideas que la UAM se ha propuesto desde su fundación y, además, es parte esencial del espíritu del ensayo como género.

La revisión de textos de índole diversa (ensayo literario, científico, académico, etc.) trajo como consecuencia la reflexión sobre la naturaleza de los ensayos que se escriben en el interior de la academia y que constituyen nuestra meta inmediata en la configuración del sitio “Del ensayo y su escritura en la UAM-A. El ensayo como herramienta de expresión y aprendizaje en el ámbito digital”. Por lo que se nos presentó la tarea de hacer una revisión que intentara dilucidar la naturaleza de los textos ensayísticos que se crean en las disciplinas que están incluidas en nuestra área de intervención: el Derecho, la Economía, la Administración y la Sociología. Este trabajo de discusión requiere evidentemente de un tiempo considerable, pues implica la consideración de una serie de variables que no han sido documentadas previamente, como la mayor o menor utilización de recursos subjetivos que manifiesten posturas claras con relación a los argumentos empleados, el mayor o menor uso de referencias especializadas para sostener argumentos, además de las fronteras siempre porosas entre el ensayo académico y el artículo de investigación.

Una solución provisional a un nuevo problema que se añadió a nuestra investigación, fue ofrecer a los estudiantes otra selección de ensayistas, pero ahora de sus disciplinas. La organización que hemos propuesto incluye un(a) docente o investigador(a) de cada carrera que imparte la UAM en el área de Ciencias Sociales y Humanidades con un ensayo representativo, una reseña curricular y un enlace hipermedial a alguna conferencia o entrevista. Consideramos que estos elementos, que tienen como característica general

ofrecer una imagen que al mismo tiempo deje ver los aspectos literario y académico del ensayo, permitirán en el mediano plazo trabajar el género del ensayo en nuestras UEAs con el conocimiento previo que otorgan las galerías de autores.

Además, y como uno de nuestros objetivos principales, hemos considerado que el uso de los recursos virtuales que ofrece nuestra universidad y muchas otras en todo el mundo, así como los diversos centros de investigación, deberían ser aprovechados por los estudiantes para realizar búsquedas eficaces de información que, complementariamente, promuevan la formación de sus propios criterios de discriminación al interior de los espacios especializados que ofrecen las bibliotecas virtuales, los repositorios, las bases de datos, los diccionarios digitales, etc. Por ello, dedicamos un espacio en la página que aloja una serie de sitios especializados, según cada disciplina, donde los estudiantes recurran para hacer sus búsquedas.

Finalmente, el sitio web “Del ensayo y su escritura en la UAM-A. El ensayo como herramienta de expresión y aprendizaje en el ámbito digital” es la consecuencia y resultado principal del proyecto “El ensayo hipertextual como posibilidad de expresión y herramienta en los espacios digitales” dedica un espacio para presentar una justificación y una serie de objetivos de nuestro proyecto de investigación que tiene como propósito crear redes de comunicación con otras comunidades de profesores dedicados a la investigación de la lectua y producción escrita en el nivel superior; y a la creación de alternativas pedagógicas que hagna converger la reflexión y la docencia.

REFERENCIAS

Cassany, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama, 2006.

Figuroa Alcántara, Hugo Alberto y Clemente Gonzalo Lara Pacheco. “El proyecto Xanadú: utopía vigente en el entorno del acceso a la información”.Biblioteca Universitaria, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre 2000, México, Universidad Nacional

- Autónoma de México, pp. 92-99. <http://www.redalyc.org/pdf/285/28530203.pdf> [Consultado el 8 de julio de 2014].
- Landow, George. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Paidós, 1995. http://comunicacioniuna.com.ar/wp-content/material/2011_landow_hipertexto_cap_1.pdf [Consultado el 14 de julio de 2014].
- Lotman, Iuri. *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Madrid, Cátedra, 1996. <http://culturaspopulares.org/populares/documentosdiplomado/I.%20Lotman%20-%20Semiosfera%20I.pdf> [Consultado el 23 de julio de 2014].
- Miranda Levy, Carlos. “Beneficios de las TIC en la Educación”, publicado en <http://portal.educar.org/foros/beneficios-de-las-tic-en-la-educacion> [Consultado el 11 de julio de 2014].
- Morelis, Gonzalo. “El hipertexto en la perspectiva de Lotman”, en <http://www.letralia.com/252/ensayo03.htm> [Consultado el 15 de julio de 2014].
- Pozo, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Ediciones Morata, 1989. www.kimerius.es/app/download/.../Teorias+cognitivas+del+aprendizaje.pdf [Consultado el 3 de julio de 2014].
- Solano Fernández, Isabel María, Linda Castañeda Quintero y Patricia López Vicent. “Repositorios en red: estructurar una Biblioteca de Alejandría en la Biblioteca de Babel” <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/TIC/GRANADA%20TIC%202007/1124C.pdf> [Consultado el 18 de julio de 2014].