El profesor y las nuevas tecnologías: el influjo del soporte en el proceso lector en ELE

Viviane Mendonça de Menezes Guimarães
SME/R. J – mestranda Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Cristina Vergnano Junger
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

1. INTRODUCCIÓN

En el aula contemporánea, se debe proveer a los alumnos de todo tipo de material que pueda ser leído, una vez que formamos parte de una sociedad letrada, que tiene contacto con la escritura en diferentes contextos, bajo formas y con usos variados, aunque existan individuos analfabetos. Los alumnos, como todos los individuos de hoy, entran en contacto con materiales impresos o electrónicos desde muy jóvenes, y hacen de esos materiales parte de sus vidas.

Delante de tantas posibilidades de acceso y tanta información disponible, es un reto de la escuela volverse un espacio menos desinteresante (Ribeiro, 2003). El problema más urgente para conseguir la integración de la nueva tecnología digital en la escuela es la actuación del profesor. El profesional de la enseñanza de hoy, que conoce las múltiples posibilidades de las tecnologías de comunicación, permite que la educación se aproxime de la realidad y que su quehacer pedagógico se adapte a una sociedad en transformación.

De esta manera, dar oportunidad al alumno de realizar la lectura de múltiples géneros textuales en diversos soportes es un medio de incluir los nuevos aprendices en amplia variedad de canales de conocimiento y entrenarlos para que puedan emplear, con agilidad y versatilidad, diferentes formas de lenguaje. Goulart (2005) corrobora esa idea, al afirmar que la escritura se presenta cada vez más necesaria para que la constitución y el uso de nuevos géneros del discurso, implicados en las nuevas tecnologías de la información, se realicen de modo tan crítico cuanto se espera que sean las actividades de lectura y escritura más sedimentadas en soportes textuales tradicionales (libros, revistas, periódicos, entre otros). Según Chartier (1999:51):

> Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar

> rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

Por lo tanto, el propósito de la escolaridad respecto al letramiento se relaciona al enriquecimiento del proceso lector, incorporando prácticas ya corrientes en los cotidianos de sus alumnos para, a partir de ahí, ensanchar sus fronteras.

Frecuentemente, en la enseñanza de lengua extranjera, el texto es llevado a la clase para ser leído con el propósito de servir como soporte para la enseñanza de gramática o vocabulario específico de determinado campo semántico (Denyer, 1998). Con eso, el alumno no es motivado a leer, pues sabe que lo hace solo para extraer algún contenido que le será exigido en test o pruebas. El profesor no suele preocuparse en estimular en su alumno la vivencia del texto en cuanto lectura, o sea, como un proceso de construcción de sentidos que exige interacción entre lector, texto y contexto (Castela & Menezes, 2004). Luego, otra ventaja en leer textos de varios soportes y utilizar hipertextos electrónicos o impresos es la de estimular la crítica, la búsqueda activa y reflexión de los alumnos, que dejan de ser solo meros decodificadores.

Sabemos también que muchas veces el profesor de lengua extranjera, de acuerdo con la institución en la cual enseña, posee cierta autonomía en la producción de su material didáctico. En las escuelas de la municipalidad de Río de Janeiro, por ejemplo, no se adoptan libros para la enseñanza de lengua extranjera. Esa realidad suele llevar a muchos profesores a hacer recortes de diferentes libros, creando un verdadero colaje en términos de actividades (Coracini, 1999). Sin embargo, permite, también, el surgimiento de aquellos que aprovechan esa libertad para hacer su propio material.

Internet surge, entonces, en ese momento, como una importante fuente para que el profesor consiga textos de la LE con la cual trabaja, debido a su facilidad de difusión en ese soporte. Esos textos pueden ser los más variados posibles (cartas, artículos o noticias de periódicos electrónicos, tiras cómicas, etc.) y tienen el potencial de enriquecer su clase, principalmente a nivel cultural. Pero, a pesar de esas ventajas, otra cuestión nos hace reflexionar sobre las implicaciones de su uso: *la descontextualização* (Junger, 2002). El profesor debe ser consciente de que los textos inicialmente están pensados para un tipo de público, pero, como hay la posibilidad de que sean leídos en contextos espaciales y temporales diferentes de los de su creación, la imagen del lector presupuesta por el autor puede ser distinta del lector efectivo de la obra. Consecuentemente, el hecho de que el receptor no comparta la misma situación de enunciación del locutor, genera lo que Maingueneau (1996) denomina de *descontextualização*. En investigación anterior, partimos de este concepto más general para adaptarlo al contexto de enseñanza de lengua extranjera, más especificamente de lengua española con apoyo en soporte digital. Con eso, discutimos la necesidad que tienen los docentes de reflexionar sobre el

material retirado de Internet que llevan a sua clases, a fin de contribuir para que sus objetivos sean realmente alcanzados (Castela & Menezes, 2004).

En el ámbito de nuestro actual, volvemos a delimitar como el objeto principal de nuestra investigación, el profesor de español como lengua extranjera (ELE) y aprofundizar sobre su relación con esa nueva fuente de recursos didácticos para sus clases. De acuerdo con Goulart (2004:53), «novas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e de escrever, e que, portanto, a leitura na tela do computador requer, de certa forma, um sistema de convenções diferentes daquele que regula o texto impresso». Nos preguntamos, entonces, si podemos discutir un nuevo paradigma de lectura a partir de los textos conseguidos a través de esa fuente electrónica y qué desafíos la pantalla de un ordenador trae para la lectura.

Cabe reflexionar, primeramente, sobre el influjo del soporte en el proceso lector, los recursos hipertextuales y especificidades de la lectura en Internet, y las diferencias entre las lecturas en el ordenador y en el papel. Este es el foco de la presente comunicación.

2. INFLUJO DEL SOPORTE EN LA LECTURA

2.1 El hipertexto

Según varios autores (Lemos, 1996; Lévy, 1993/1996; Marcuschi, 2005; Marques, 1999; Xavier, 2005), el hipertexto es un elemento potencializado por el ordenador, una vez que es una estructura posible en cualquier soporte, pero mejor realizada cuando los textos están digitalizados y disponibles en redes de ordenadores. Se trata no solo de un artificio gráfico, sino una manera diferente de lectura y de presentación de informaciones en un monitor de vídeo, pues permite la conexión entre determinados fragmentos de un texto, a través de elementos (palabra, expresión o imagen) destacados. El momento en que son accionados, por un pulse del ratón, provocan la exibición de un nuevo (hiper)texto con informaciones relativas al referido elemento. Los enlaces permiten que el hipertexto sea una red compleja y no secuencial de asociaciones de asuntos, en la cual temas distintos son examinados en función del interés o necesidad del usuario, independiente de su orden de presentación (Xavier, 2005).

Se ve la lectura línea como la construcción de la organización textual y, consecuentemente, de su sentido (Xavier, 2005). La interacción del lector al seleccionar lo que desea leer, a través de los enlaces, y su conocimiento de mundo, influye en el sentido que el texto asume. Por lo tanto, la organización textual que el navegante realiza crea significados potencialmente singulares y, como enfatiza Levy (1993), toda lectura en ordenador, en realidad, es una edición, un montaje peculiar.

Según Castela (2003), el lector desconoce el tamaño del documento que accesa en el texto electrónico, ya que visualiza conexiones y fragmentos. Cambian el tiempo de lectura y la postura del lector ante el soporte: la manera de leer se basa, principalmente, en echar un vistazo por los fragmentos de informaciones presentes en la pantalla. Su lectura es fragmentaria debido a la gran cantidad de información y de enlaces, y funcional, ya que las conexiones pueden remitir a otros textos o fragmentos para buscar las informaciones relacionadas.

Si por un lado hay el riesgo de perderse el lector-navegante, alejándose de su búsqueda o interés inicial, por otro el texto digital permite mayor interactividad, dando al lector la posibilidad de cambiar la estructura del texto y seleccionar lo que lee.

Algunos autores también distinguen hipertexto de hiperdocumento, considerando como especificidad de este, el hecho de contener recursos de hipermedia en formatos diversos (diagramas, textos, imágenes, sonidos, *softwares,* etc.). De acuerdo con Smith (1988: 51), el hipertexto ha sido definido como «uma abordagem para o gerenciamento de informação no qual os dados são armazenados em uma rede de nodos conectados por ligações. Os nodos podem conter texto, gráficos, som, vídeo, assim como código fonte ou outras formas de dados». Lévy (1993/96/2000) constata que el hipertexto engloba los nodos de una red (gráficos, palabras y textos) que se conectan y amplían las formas de articulación de las ideas. El hipertexto se refiere a textos conectados unos a los otros, dando mayor sentido a ellos mismos. Por lo tanto, de las conexiones emerge el sentido y tiene como función reunir textos y redes de significaciones a los cuales los individuos vinculan otras redes de significaciones. Snyder (1997) también afirma que la metáfora del texto eletrónico es un laberinto, cuyo arreglo de informaciones y construcción del significado se forman a partir de los enlaces.

Para caracterizar el hipertexto, Lévy (1993: 21-27 /1996/2000) recurre a principios como:

a) metamorfosis: la red de significaciones está en permanente transformación, a cada nueva conexión ella se altera trayendo una nueva significación;
b) heterogeneidad: hay una diversidad de conexiones que pueden establecerse entre temas u objetos;
c) multiplicidad y encaje de las escalas: cualquier nodo o conexión es compuesto por toda una red también;
d) exterioridad: permanente apertura de la red hipertextual y del conocimiento en construcción);
e) topología: los mensajes no circulan libremente;
f) mobilidad de los centros: las redes no tienen un único centro, ocurre mobilidad de centros de intereses momentáneos, colaborando para la construcción del conocimiento en sentido amplio.

Según Snyder (1997), se puede distinguir cuatro tipos principales de hipertextos. Son ellos:

1) *hypercard* o tarjetas electrónicas: comportan escritura y audio o vídeo en un texto aislado;
2) CD-ROMS: presentan textos relacionados a través de enlaces electrónicos y posibilitan solamente la lectura de estos;
3) hipertextos explotadores: sistemas de distribución de hipertextos, como la WWW, dentro de los cuales, una cantidad inmensa de textos y datos pueden ser accesadas simultáneamente por muchos usuarios;
4) hipertextos abiertos: que permiten que los usuarios adiccionen textos o nuevos enlaces a los textos disponibles en red, posibilitándoles asumir simultáneamente tanto los papeles de lector como el de productor.

Otro punto que merece destaque es la comparación que algunos autores hacen con relación al texto hipertextual tradicional y el texto hipertextual digital (Lemos, 1996. Lévy, 1993/1996. Marcuschi, 2005. Marques, 1999. Xavier, 2005). Se verificó que el hipertexto, en ese último caso, presenta algunas peculiaridades:

a) no-linealidad: optimiza al máximo las elecciones de trillas en el *ciberespacio*;
b) fragmentación: rompe con la jerarquía canónica de comienzo, medio y fin predeterminados;
c) virtualidad: materialidad constituida por *bytes*;
d) pluritextualidad: interfaz con los recursos multimedia;
e) superintertextualidad: mantiene relación con otros textos que se agregan a cada instante a los innumerables portales de acceso y permite la interdisciplinaridad;
f) megainteratividad: usuarios como co-productores del o proceso interaccional.

2.2 La lectura en el hipertexto

Lemos (1996) nos hace recordar que todo texto escrito es un hipertexto, una vez que la lectura es hecha de interconexiones con la memoria del lector, a las referenciaciones textuales y a los índices que remiten el lector para fuera de la linealidad del texto. La recepción no jerárquica del texto no es, por lo tanto, una revolución radical implementada por el texto electrónico, ya que los apuntes, división en capítulos y los índices encontrados en los libros tradicionales también ofrecen al lector caminos alternativos para que sean trillados y posibilitan la ruptura de la linealidad de la lectura. Pero la no-linealidad del hipertexto es inherente a su estructura y posibilita elecciones entre varias posibilidades, que pueden cambiar totalmente el tema inicialmente investigado. «O texto vive uma pluralidade de existências. A eletrônica é apenas uma dentre elas» (Chartier, 1999:152). De esta manera, podemos encontrar el mismo texto en varios soportes, pero en cada uno de ellos su lectura/recepción será distinta.

Lo que difiere el concepto de hipertexto de los documentos impresos es que, según Xavier (2005:173), en la red, «o hipertexto não impõe ao leitor uma ordem hierárquica de partes e seções a serem necessariamente seguidas. Há na tela um esboço com caminhos sugestivos, totalmente violáveis. Luego, los llamados documentos hipermedia o multimedia posibilitan al usuario una interactividad mayor que la del material impreso. Además, la lectura hipertextual de un texto en línea suele ser realizada individualmente, de forma silenciosa y en espacios cerrados, recuperando, la lectura en la pantalla, ese comportamiento por mucho tiempo olvidado por el lector (Ribeiro,2005). Según la autora, como el individuo necesita de un ordenador y una línea telefónica, tendrá, restringidos, los lugares donde esa lectura ocurre. Esa forma estructural también dificulta la aprehensión de la visión global del conjunto del texto, debido a la fragmentación causada por la composición del hipertexto, ya que parte del texto está oculta en enlaces, que, en el momento que son accionados por un pulse del ratón, abren nuevas ventanas para presentar un nuevo texto o parte de él. Solamente si el lector-navegante acciona todos los enlaces relacionados a determinado tema, alcanza una visión más amplia del texto como un todo.

Lévy (1993), al considerar que el hipertexto puede ser caracterizado como un espacio de posibles percursos de lectura y el texto puede ser visto como una lectura de ese hipertexto, ratifica la concepción de que la lectura de un mismo hipertexto realizada por diferentes personas es siempre distinta, ya que cada una de ellas puede seguir un camino (de lectura) diferente, que influirá directamente en la construcción del significado. Xavier (2005) destaca que el lector, al proponer caminos diversos en su lectura, podrá fragmentar el hipertexto de tal manera que se sentirá desorientado o disperso, y esa dispersión podrá hacerle abandonar su lectura. Las especificidades, por lo tanto, de la lectura de un hipertexto en ambiente digital, según Xavier (2005), requieren de los internautas una necesidad de reajustar sus estrategias de lectura, para así, comenzar a sacar provechos de esa nueva formatación textual, ese nuevo modo de organización y acceso a la información. Se trata de una actividad de lectura multisensorial, en la cual el acto de leer se viabiliza con más totalidad y amplitud, puesto que los aparatos mediáticos (imagen, sonido, enlaces, etc.), si bien organizados y estructurados, beneficiarán el usuario, cooperando para hacer fluir la comprensión por parte del lector. Xavier (2005:176) aún corrobora esa afirmación, cuando dice que:

> Conseqüentemente, quanto mais explícitas as idéias e mais claros os argumentos do autor pelos aparatos sígnicos, maior será o estímulo à participação e ao engajamento do leitor no processo de apreensão da significação. Ele achar-se-á muito mais instigado, verdadeiramente compelido a descobrir a proposta de sentido lançada pelo autor no hipertexto, já que poderá contar com outros meios simbólicos que não apenas o lingüístico para consignar seu intento de leitura.

A partir de esas consideraciones es que reflexionamos sobre el papel del profesor que usa la Internet como recurso para sus clases. ¿Será que lo hace solo como

una motivación para las clases y se encuentra aún preso a las estructuras tradicionales de actividades de lectura de textos impresos, o intenta crear otras estrategias de lectura junto a sus alumnos, más ajustadas al nuevo medio? Además, ¿hay la utilización, por parte de ese profesor, de los recursos hipertextuales ofrecidos por la lectura en Internet? ¿O trata el texto en línea de la misma forma que el texto impreso? Si las respuestas convergen para un profesor aún ajeno a las especificidades de ese nuevo soporte con relación a la lectura, una vez que leer en la pantalla del ordenador es diferente de leer en el papel, nuestros alumnos aún estarán recibiendo un modelo de lectura que no se da cuenta del procesamiento cognitivo cuando esa se hace en hipertexto digital. Como los PCN (Brasil, 1998) apuntan la lectura como la competencia lingüística mínima a ser desarrollada en las clases de lengua extranjera durante la enseñanza fundamental, considerando su inserción en las prácticas sociales de lenguaje, esta no puede limitarse a la función de pasar contenidos. Hay que encontrar un papel más dinámico para el texto y, principalmente, si este es utilizado en un soporte tan rico como Internet. No explotar sus recursos sería lo mismo que ignorar, o incluso negar una nueva manera de conocer y aprender para las nuevas generaciones.

3. CONCLUSIÓN

En síntesis, Internet hoy forma, cada vez más, parte de nuestro mundo, incluyendo el espacio escolar. La educación no puede ignorar esa realidad. Este recurso pone a la disposición posibilidades para aprendizajes innovadores, permitiendo enfatizar que el espacio del aula no es la única fuente de información para el alumno, ni puede suplir todas sus necesidades. Las diversas herramientas existentes en Internet pueden ofrecer innumerables formas de apoyo al aprendizaje, hecho que no debe ser ignorado por los docentes, aunque requiera, de su parte, también, una posición crítica sobre su uso más adecuado a cada situación.

A nosotros, profesores de lengua extranjera (LE), esa aplicación permite reflexionar sobre el concepto de hipertexto y las especificidades de su estructura en el soporte digital, y, consecuentemente, sobre su la lectura en ambiente virtual, así como las actividades en relación al proceso lector que se propone a los alumnos en ese ambiente. Vimos que Internet sirve como un instrumento para enriquecer las clases de LE con fuentes auténticas de material. Pero, por ineficiencia de propuestas didácticas que no exploran una lectura multisensorial, o los recursos hipertextuales del texto digital, el soporte puede acabar no promoviendo ventajas significativas en el proceso de enseñanaza y aprendizaje. Las actividades terminarán siguiendo un paradigma antiguo de lectura, ignorando a los individuos que ya nacen inmersos en ese nuevo medio de entretenimiento.

Resaltamos, sin embargo, que, a pesar de reconocer las ventajas de Internet y la necesidad de incrementar un proceso lector sistemático de sus textos en la escuela, también entendemos que estamos ante un proceso en construcción. En Brasil, Internet y los ordenadores están incorporados a la vida de la sociedad de manera

heterogénea. Su espacio se amplía, pero no está aún plenamente socializado. Los retos constituyen, por lo tanto, no solo cambiar la perspectiva y la práctica del profesor, sino trabajar con diferentes percepciones y niveles de contacto, por parte de los alumnos, con relación a esa realidad digital.

BIBLIOGRAFÍA

Brasil, 1998. *Parâmeros Curriculares para o ensino médio*. 3.ª ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental.

Castela, G. S., 2003. *Do texto ao hipertexto: leitura e novas tecnologias no ensino de ELE*. Anais do VII Congresso nacional de lingüística e filologia.

Castela, G. S. y Menezes, V. M., 2004. *Leitura on-line e off- line de estudantes de ELE: a construção dos ethos e a descontextualização*. Monografia do curso de Especialização em Espanhol como Língua Instrumental. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Chartier, R., 1999. *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP/IMESP.

Coracini, M. J., 1999. *Interpretação, autoria e Legitimação do Livro Didático*. Ed. Pontes.

Denyer, M., 1998. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija.

Goulart, C., 2004. «Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica». In: Coscarelli, Carla Viana (org). *Letramento digital*. Belo Horizonte, M. G.: Autêntica.

Lemos, A., julho de 1996. «As Estruturas Antropológicas do Ciberespaço». In: *Textos*, n.º 35, Facom/UFBA.

Lévy, P., 1993. *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo: Editora 34.

— 1996, *O que é o Virtual*. São Paulo: Editora 34.

— 2000, *O que é cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2.ª ed.

Junger, C. S. V., 2002. «Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo», *Tese de doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Maingueneau, D., 1996. «A leitura como enunciação». In: *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 30-59.

Marcuschi, L. A., 2005. «Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital». In: Marcuschi, Luiz Antônio & Xavier, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2.ª ed. Rio de Janeiro. Lucerna. pp. 13-67.

Marques, M. O. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999 (Coleção fronteiras da educação).

Ribeiro, A. E., 2003. «Textos e hipertextos na sala de aula». In: Coscarelli, Carla Viana (org). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2.ª ed. Belo Horizonte, M. G.: Autêntica.

— 2005, «Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita». In: Coscarelli, Carla Viana (org). *Letramento di-+gital*. Belo Horizonte, M. G.: Autêntica.

Snyder, I. A., 1997. *Hipertext The electronici Labyrinth*, New York University Press, 51.
Xavier, A. C. X., 2005. «Leitura, texto e hipertexto». In: Marcuschi, Luiz Antônio & Xavier, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2.ª ed. Rio de Janeiro. Lucerna, pp. 170-180.
Smith, J. B., Weiss, S. F., 1988. «Hypertext», *Communications of the ACM*, Vol. 31, n.º 7, pp. 816-819.