De lo impreso a lo digital: el hipertexto en el desarrollo de la comprensión lectora y conocimientos enciclopédicos de alumnos de EJA

Eduardo Alves Inez
SEE/RJ

Fernanda Caetano de Lima
SME/DC

Cristina Vergnano Junger
UERJ

1. INTRODUCCIÓN

Evaluar la realidad del trabajo con comprensión lectora en la educación de jóvenes y adultos (EJA) nos lleva a percibir que hay un conjunto de aspectos que dificulta la realización de la enseñanza a ese nivel. En razón de ello, necesitamos buscar maneras de promocionar la formación de esos alumnos como lectores competentes, tanto en su lengua materna como en lengua extranjera.

Este trabajo propone exponer las bases iniciales de un estudio orientado a discutir problemas relacionados al proceso lector en lengua extranjera de jóvenes y adultos y caminos posibles para alcanzar el reto de la lectura proficiente de ese grupo de lectores aprendices. Los aspectos que se enfocarán en el estudio son el género, tipología textual y conocimiento enciclopédico, asociados a la lectura hipertextual —desde hipertextos impresos hasta los digitales.

El público con el cual trabajamos trae en sí un estigma de exclusión que se manifiesta en un rechazo en el mercado de trabajo, ya que no concluyeron los estudios básicos en el tiempo previsto. Son personas insertadas precariamente en el mundo del trabajo, ocupando, incluso, subempleos, que buscan en la escuela una enseñanza que los prepare para realizar actividades exigidas en el mercado de trabajo actual. Trabajar con la Educación de Jóvenes y Adultos, por lo tanto, es valorar constantemente el conocimiento previo que el alumno trae, ya que este grupo es portador de cultura y saberes específicos, generalmente no legitimados canónicamente. Significa, también, contribuir para el desarrollo de sus conocimientos formales y escolares.

En las clases de EJA encontramos el problema de la «baja autoestima» (Perini, 2000), que provoca en los alumnos la creencia de que no son capaces de desarrollar su potencial de lector de informaciones impresas en libros, por ejemplo, y tampoco de hipertextos en la red. Eso, consecuentemente, resulta en un bloqueo a la realización de las actividades de comprensión lectora propuestas por el profesor. Detectamos, también, en nuestra práctica docente, que esa baja autoestima

puede dificultar la participación en clase, porque al no creer en el valor ni en la utilidad del conocimiento de mundo que traen, esos alumnos temen sufrir burlas o rechazo a su intento de contribuir con informaciones para la clase.

Entre otros obstáculos para el éxito de los alumnos de EJA en clase están los retrasos, ausencias y los problemas surgidos en su formación anterior relacionados al lenguaje escrito y hablado (Marcuschi, 2000). La distancia del ambiente escolar, del que estuvieron apartados por varios años, representa una dificultad no sólo para el desarrollo de las competencias lingüísticas, sino también de la cognición de modo general (Soares, 2000).

En lo que se refiere a la inserción digital, se observa en clase un gran desconocimiento, por parte de los alumnos, de las herramientas informáticas. El dominio en ese campo les facilitaría una mejor colocación en el mundo laboral, que les exige, cada vez más, un conocimiento básico del uso de ordenadores. Ese aspecto, por lo tanto, merece atención en el proceso de desarrollo discursivo de los jóvenes y adultos que acceden a la EJA. El trabajo con hipertexto en línea es una forma de inclusión digital y ampliación del conocimiento adquirido a lo largo de sus vidas. La sistematización de este tipo de enseñanza para jóvenes y adultos tiene como finalidad, por lo tanto, facilitar sus relaciones personales y su integración profesional.

2. EL CONOCIMIENTO DE MUNDO COMO ELEMENTO PARA DESARROLLO DE LA LECTURA

Analizando nuestra experiencia en la propuesta de actividades que involucran procesos de lectura, percibimos que, para nuestros alumnos, la construcción de sentidos del texto es algo complejo. Delante de tal cuadro, proponemos reflexionar sobre factores que contribuyen para ello. Una de las constataciones a que llegamos sugiere que el problema no se limita al simple desconocimiento del código lingüístico. Consideramos que leer es más que decodificar. Consiste en interpretar y reconstruir sentidos a partir de lo leído (Kleiman, 1999; 2004. Koch, 2006.). Se trata, pues, de una actividad que demanda conocimientos diversos —lingüísticos, textuales, estratégicos y enciclopédicos (Koch, 2006). En el mundo moderno, el problema se agrava cuando entendemos que estos alumnos están sometidos no sólo a una exclusión relacionada a prácticas lectoras de textos impresos, sino también a las relacionadas a los textos digitales.

Al observar la actuación de nuestros alumnos, llegamos a la conclusión de que leer les parece una actividad dispendiosa y fatigante, porque, además de la carencia de conocimientos lingüísticos suficientes, verificamos su dificultad en accionar su sabiduría y conocimientos ya aprehendidos y construidos, según lo discute Kleiman (2004). Consecuentemente no alcanzan establecer relaciones de sentido entre los textos, las ideas que transmiten y lo que ya conocen. Nuestra actividad docente nos viene mostrando que resulta aún más problemático lograr que lean y produzcan hipertextos, porque, entre otros motivos, no están acostumbrados a trabajar desde una perspectiva intertextual.

Cuando el lector adquiere el dominio sobre el procedimiento para lograr la comprensión del texto, él ya está en condiciones de hacer inferencias de significados, a partir de las relaciones que establece con un contexto más amplio (Kleiman, 1999). La autora (op. cit.) comprende que la interacción entre lector y autor no se refiere solamente a la aprehensión de significados presentes en el texto, sino que es, también, un acto social. Por esa razón defendemos que los conocimientos adquiridos por medio de lo que fue vivido y experimentado por nuestros alumnos pueden actuar como un elemento importante en el desarrollo de la comprensión lectora.

La activación de los conocimientos previos es un procedimiento cognitivo del procesamiento textual importante para la realización del proceso de lectura y comprensión (Koch (2006). El procesamiento textual, pues, es estratégico o sea, se realiza a través de estrategias de orden socio-cognitiva. Tal razonamiento se asocia a la interacción de los variados tipos de conocimiento, que Koch (2006) alega ser accedidos por los lectores en la construcción del sentido del texto. La autora (op. cit.) pone de relieve la actuación de tres grandes sistemas de conocimiento: el lingüístico, el enciclopédico y el socio-interactivo, para el desarrollo del proceso de lectura.

Como consecuencia de ese enfoque teórico, concluimos que el profesor no debe rechazar el bagaje de mundo de los alumnos, sino evocarlo en clases, con el objetivo de hacer un puente entre el texto y el lector, promoviendo su aproximación. El educador desempeñaría, así, el papel de mediador, apuntando la relación entre la realidad de los estudiantes, los variados conocimientos de mundo, textuales y sistémicos (Brasil, 1998).

Cabe al profesor el compromiso de ayudar a sus alumnos para que sean lectores autónomos y productores competentes de sus textos (Fiorin y Savioli, 2006). Observamos que nuestros alumnos de los cursos de suplencia necesitan ese apoyo docente para aprender la manera de acceder a lo que ya conocen (e incorporar lo nuevo), desarrollando su capacidad de inferir, asociar, razonar, aceptar o rechazar informaciones, hasta que logren realizar su proceso de lectura individual y autónomamente. Un trabajo sistemático y asistido con lectura les puede dar la oportunidad para desarrollar esa destreza. Esto suele ser más productivo a partir de textos que sean atractivos y les despierten el interés por construir los sentidos del texto (Kleiman, 1999; 2004). Al usar su conocimiento de mundo, lograrán ensanchar su biblioteca enciclopédica mental. Además de eso, van a interactuar con variadas fuentes de información, produciendo avances en su capacidad lectora y cognitiva, no sólo como estudiantes sino también como ciudadanos más críticos ante un texto, más preparados para reflexionar y formular su pensamiento. (Perini, 2000. Carvajal y Ramos, 2001.)

3. LECTURA DE HIPERTEXTOS COMO ESTÍMULO A LA INSERCIÓN DIGITAL E INCREMENTO DEL CONOCIMIENTO ENCICLOPÉDICO

Observamos que Internet es un medio de comunicación prestigiado por la prensa escrita y oral, pues muchos periódicos, revistas, emisoras de televisión o radio, entre otros, se vinculan a ella con el objetivo de ampliar el alcance de los contenidos que divulgan. Con el paso de los años y los avances técnicos, se está volviendo cada vez más popular y de uso corriente, en especial en grandes ciudades. Creemos, por lo tanto, que el contacto de nuestros alumnos con lo que Internet ofrece es relevante para la ampliación de sus conocimientos. Sin embargo, necesitamos considerar que, aunque el uso de esta tecnología sea creciente, tal hecho no es suficiente para garantizar que éste sea un medio de comunicación plenamente democratizado.

Esto lo pueden comprobar investigaciones sobre el tema de la inclusión digital realizadas por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estadísticas —IBGE (2007). Según dicha institución, en 2001, sólo un 12,46% por ciento de la población brasileña poseía acceso al ordenador en sus hogares y de este total, sólo un 8,31% accedía a Internet. Tal estadística justifica que, actualmente, en 2008, IBGE prosiga difundiendo informaciones referentes al interés gubernamental en reducir la exclusión digital que todavía existe.

Analizando el porcentaje de personas integradas al uso de esta tecnología, se observa que el se compone de un grupo de individuos que lograron mejores condiciones socioeconómicas de vida, o que pertenecen a clases sociales privilegiadas. Nuestros alumnos de EJA no poseen estas características, lo que implica que la mayoría no posee ordenador en sus hogares. Por esa razón, cuando quieren o necesitan utilizar Internet, recurren a *ciber* cafés.

Otra cuestión a considerar en esa realidad es que los estudiantes de EJA forman un grupo heterogéneo, con personas de edades distintas. Consecuentemente, observamos respecto a los recursos computacionales un alejamiento de los mayores y, de un modo reducido, un acercamiento de alumnos más jóvenes, según el IBGE (2007). Estos estudiantes acceden a Internet desde varios sitios, por motivos distintos, incluso como forma de entretenimiento. Por eso, cuando ocurre, es corriente entre dichos alumnos el acceso a las páginas *web* de «*Orkut*» o «MSN». Sin embargo, aparte la comunidad del *Orkut* o la herramienta del MSN, podemos explotar otros sitios y recursos que este medio nos ofrece. A través de Internet, estamos en contacto directo con fuentes de información y con otros usuarios que también superan las restricciones geográficas y temporales con la finalidad de comunicarse (Lévy, 1996).

Leer en una pantalla no es lo mismo que leer un libro u otro documento impreso. Las características del soporte influyen en nuestra relación con el texto y en los caminos elegidos para su interpretación (Lévy, 1993). En el caso de Internet, estamos ante un tipo de comunicación que combina modelos de la prensa escrita

con la dinámica audiovisual. Un sitio de variados recursos, que reúne en un único aparato diversos medios de comunicación e información, a través del empleo de lenguajes también múltiples.

El hipertexto, típico del soporte virtual, se muestra como un medio de información interactivo y dinámico que ofrece diversos caminos de lectura de acuerdo con el interés del usuario. Allí, la información se presenta movible. Su autor la puede cambiar de lugar, modificar su presentación, estructurarla en varios niveles, aumentando la capacidad de diálogo entre el lector y el texto y las posibilidades de comunicación entre los distintos usuarios (Marcuschi, 2001). Expande, también, la noción de texto más allá de las fronteras de una unidad escrita en una página y de los elementos estrictamente lingüísticos. No usa exclusivamente el código lingüístico, sino que hace uso también de códigos no-verbales, al incorporar al discurso elementos de naturaleza visual y acústica. Al remitir, además, a otras páginas por medio de los enlaces, se expande y se hace más complejo (Lévy 1993; 1996; 2000).

Por medio de la utilización de recursos informáticos en clase, estamos creando estrategias para incluir a nuestros alumnos en esa nueva tecnología digital. Pero, hacerlo adecuadamente demanda primero ofrecerles un soporte técnico y teórico sobre conocimientos mínimos de informática, ya que la gran mayoría no sabe siquiera encender la computadora. Como, en términos de lectura digital, cada participante determina como se van a articular las conexiones en los acervos consultados, la opción por un trabajo con esos soportes implica, también, desarrollo de una serie de estrategias.

Significa orientar la enseñanza-aprendizaje para el aumento de la capacidad individual de tomar decisiones, evaluar las opciones elegidas y el material ofrecido, rechazar lo inadecuado, ajustar las búsquedas a los objetivos fijados. Tal vez éstos sean los primeros pasos para que logremos, por ejemplo, que los alumnos hagan la conexión entre diversos textos, establezcan relaciones para construir sentidos y accedan a textos dispersos en poco tiempo, enlazando múltiples datos en red (Lévy, 1993; 1996. Marcuschi, 2001. Carvajal y Ramos, 2001).

4. EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD LECTORA EN EJA A TRAVÉS DEL ACCESO A LOS HIPERTEXTOS

La lectura en español como lengua extranjera es el foco de nuestra discusión sobre formación de alumnos de EJA. Entre los aspectos que nos interesan, destacamos la activación de conocimientos enciclopédicos y la posibilidad de ensancharlos a través del contacto con hipertextos. Creemos que el papel del profesor es importante en la realización de propuestas de lectura y sugerencias de actividades que involucren la relación intertextual e hipertextual, no solamente de textos impresos, sino también de los hipertextos electrónicos.

La cuestión de la lectura de hipertextos, sin embargo, implica dificultades y reflexión sobre sus especificidades y caminos de implementación. En este artículo, volvemos nuestra atención a la caracterización del problema y definición de aspectos metodológicos que nortearán la investigación que estamos empezando sobre el tema.

4.1. Problema

A través de nuestra práctica docente enseñando lengua española a jóvenes y adultos, observamos que son muchas las dificultades relacionadas a la lectura. Eso se explica en razón de que alumnos de este tipo de curso no suelen tener larga experiencia y madurez lectora obtenida en etapas previas de escolarización. Consecuentemente, no tienen el hábito de leer buscando recursos que les ayuden a facilitar la lectura, lo que les perjudica, haciendo que se porten como lectores ingenuos. En general no tienen la capacidad de accionar conocimientos previos con el objetivo de construir nuevas ideas a partir de la interrelación entre el texto leído, otros textos y sus conocimientos previos.

Considerando ese panorama, ¿cómo orientar el desarrollo de esa perspectiva intertextual? Y, ¿cómo el contacto sistemático con hipertextos y las actividades de activación de conocimientos enciclopédicos pueden contribuir no sólo para la lectura, sino para la ampliación de ese bagaje enciclopédico que traen los alumnos?

4.2. Objetivos

El objetivo de la investigación que proponemos es discutir cómo funciona la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera en la Educación Jóvenes y Adultos, con foco en la comprensión lectora y su relevancia para el desarrollo discursivo y social de esos alumnos. Para alcanzarlo, elegimos como objeto de investigación actividades lectoras utilizando hipertextos digitales o impresos en dichas clases, de escuelas en la región metropolitana de Río de Janeiro.

Según los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN (Brasil, 1998), el principal foco en la enseñanza de la lengua extranjera en Brasil es la comprensión lectora. Las condiciones existentes en la mayor parte de las escuelas brasileñas y las demandas de la sociedad destacan la función social del texto, la viabilidad de enseñar lectura de forma productiva y las puertas que se pueden abrir a otras destrezas y conocimientos a partir del contacto con la palabra escrita.

La inserción digital también viene caracterizándose como una preocupación educacional brasileña (Neri, 2003. IBGE, 2007.). Los recursos ofrecidos por el ordenador implican el desarrollo de una serie de procedimientos, muchos de ellos relacionados a la comprensión lectora, que no forman parte del bagaje previo de varios alumnos. Por eso, buscamos comprender mejor los factores relacionados a las dificultades de los que estudian español como lengua extranjera en cursos

de suplencia, discutiendo de qué manera es posible ampliar su capacidad lectora a través de la comprensión de hipertextos, yendo desde los textos impresos a los digitales.

4.3. Metodología

Para el desarrollo del estudio, optamos por una investigación-acción, a partir de la aplicación de actividades y observación de grupos con los cuales trabajamos. Nuestro análisis de datos tendrá carácter cualitativo y el *corpus* se constituirá de actividades lectoras realizadas en clase junto a alumnos pertenecientes a grupos de estudiantes de EJA del estado de Río de Janeiro. Dichas actividades estarán preparadas de modo que demanden de los alumnos la comprensión lectora de hipertextos a partir de la evocación de sus previos conocimientos enciclopédicos.

Observaremos la construcción de los procesos de lectura de estos alumnos, analizando los avances respecto a la adquisición de la competencia lectora. Basándonos en los resultados obtenidos discutiremos el papel de los hipertextos en géneros diversos para la reconstrucción de sentidos y caminos de lectura en ejercicios de comprensión lectora.

5. CONCLUSIÓN

Al final del trabajo esperamos describir el proceso de comprensión de hipertextos, resaltando los puntos que los indican como eficientes medios para promover el desarrollo de la destreza lectora y para ampliar capacidad de construir y acumular conocimiento. Para tal, necesitamos aclarar los obstáculos que dificultan esa comprensión lectora entre nuestros alumnos, sus búsquedas de solución y consecuentes avances.

A través del desarrollo de la lectura en el español como lengua extranjera, el estudiante puede lograr profundizar su relación con mecanismos discursivos inherentes a pluralidad de géneros y tipologías textuales, tanto en los estudios de lenguas como en los de otras asignaturas. Eso porque, alcanzada la competencia lectora, el alumno tendrá nuevas oportunidades de conquistar avances en diferentes áreas a las que acceda por medio de los textos leídos por él. Conseguirá, por ejemplo, obtener conocimientos e información de modo proficiente y autónomo. Eso contribuirá a una mayor posibilidad de inserción social del joven y del adulto estudiante de cursos de suplencia.

Debemos considerar, también, que el trabajo con hipertextos electrónicos acerca a los alumnos al ordenador, haciendo que comprendan la tecnología como una aliada, herramienta de trabajo y fuente de conocimiento. Luego, se favorece la inclusión digital de esos estudiantes y su papel más actuante y productivo en nuevos campos del mercado de trabajo.

Por estas razones, los profesores, como agentes educadores y mediadores entre sus alumnos y el conocimiento que van a construir, tienen la responsabilidad de incluir en su experiencia didáctica el uso de las nuevas tecnologías como recursos para el aprendizaje. Es fundamental que estas prácticas estén presentes en lo cotidiano, pues representan un paso hacia la inserción digital de los alumnos. Pero no se puede dejar de fijar atención crítica tanto en sus múltiples posibilidades, como el los problemas, limitaciones e dificultades que conllevan.

Finalmente, creemos que estudios como éste son una fuente de consulta para docentes que buscan perfeccionar su práctica. Por ello, destacamos su relevancia para la discusión de la complejidad de la lectura y de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

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

Carvajal, Francisco Pérez. Ramos, Joaquín Garcia (org). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever*? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Fiorin, José Luiz. Savioli, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006.

Kleiman, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, 2.ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

— *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*, 5.ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Lévy, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

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

— *O que é cibercultura*, 2.ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

Marcuschi, Luiz Antonio. «Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social». En: Zilberman, Regina & Silva, Ezequiel Theodoro da, *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

— «O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula». *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, pp. 79-111, 2001. Disponible en: http://rle.ucpel.tche.br, consultado en 12/05/2008.

— «Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital», en: Marcuschi, Luiz Antônio & Xavier, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais,* 2.ª ed. Río de Janeiro: Lucerna, 2005.

Neri, Marcelo Côrtes. *Mapa da exclusão digital do Rio de Janeiro*. Río de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003. Disponible en: http://www2.fgv.br/ibre/cps/mapa_exclusao/Site/LevantRegionais/MID_RJ.pdf, consultado en 14/05/2008.

Perini, Mário A. «A leitura funcional e a dupla função do texto didático». En: Zilberman, Regina. Silva, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

Soares, Magda Becker. «As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto». En: Zilberman, Regina & Silva, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

Vergnano Junger, Cristina de Souza. *Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. [Tese de doutorado não publicada]

Sitio consultado

IBGE. *Perfil dos Municípios Brasileiros 2006*. 26/10/2007. Disponible en: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1006&id_pagina=1. Consultado el 10/05/2008.