

La hipertextualidad y los materiales para la enseñanza. Una visión contemporánea de la didáctica para la formación superior*

María Verónica Perosi**

Resumen

Este artículo presenta aproximaciones al estudio de algunas propuestas de enseñanza desarrolladas en entornos virtuales para la educación superior en la Argentina, estudio que ameritó reconstruir la importancia de las dimensiones de análisis didáctico de estos nuevos escenarios simbólicos, aun cuando reconocimos que los mismos son fuertemente significados a partir de sus implicancias tecnológicas y comunicacionales. Por tanto, las configuraciones didácticas hipertextuales, las propuestas didácticas para la interactividad y las narrativas hipertextuales de conocimiento plantean constructos posibles, que tienden hacia una interpretación didáctica de estas propuestas tecnológicas, desde una perspectiva que apuesta a la construcción de nuevos sentidos para el análisis de las tecnologías y la enseñanza.

Abstract

In the last decade we have witnessed, and also seen the start of, a steep and increasing wave of novel technological developments: hypertext, Internet, virtual settings and videoconferences are just some of the examples. We are aware that they all have an impact on everyday, academic and educational life, producing deep cultural, social, epistemological, political and also pedagogical transformations. We believe it is possible to build up new interrogatives for teaching, re-updating old debates regarding education for technological changes, education for media, education for production and conveyance of knowledge and technology.

Throughout our research we have analyzed more in depth the problems arising out of teaching processes in electronically supported environments and of the pedagogical-didactical possibilities they may engender in Argentina. We have focused, on one hand, on the recovery of didactic issues in these technological developments and, on the other hand, on the search for an opening related to topics and problems that may currently be involved in the construction of the field with respect to teaching theory.

Palabras claves

Educación superior. Hipertextos. Configuraciones didácticas hipertextuales. Interactividad. Narrativas hipertextuales de conocimiento.

* Esta investigación se inscribe en el marco del Programa UBACyT de Investigación "Las prácticas de la enseñanza y las nuevas tecnologías en el debate didáctico contemporáneo" con asiento en el IICE, bajo la dirección de la Dra. Edith Litwin.

Introducción

La identificación y comprensión de nuevos problemas teóricos y prácticos para la didáctica son, probablemente, algunas de las tareas más críticas y complejas a las que nos enfrentamos como investigadores. Se constituyen como tales en tanto implican un sentido de cautela y vigilancia epistemológica al tiempo que un fuerte compromiso político con la tarea docente, que puede construir nuevos significados y posibilidades para la enseñanza. Uno de los sentidos más importantes desde la perspectiva de una "nueva agenda para la didáctica" (Litwin, 1997) reside en esa búsqueda por reconocer y comprender cuáles son los temas que hoy interpelan a las prácticas educativas.

El análisis de las experiencias pedagógicas que se encuentran mediadas tecnológicamente o que recuperan tecnologías para sus propuestas se constituyen en un caso particular de interpretación y teorización. Edith Litwin sostiene la necesidad de pensar en una didáctica de nuevo tipo que nos permita analizarlas y reconocer las implicaciones didácticas que tiene el impacto de las nuevas tecnologías en la cultura y el conocimiento en nuestra sociedad como un nuevo problema para la enseñanza:

"...Para nosotros, la característica fundamental de estas didácticas de nuevo tipo, es la dificultad por encontrar recurrencias que permitan la construcción de una didáctica general y sí la coexistencia de preocupaciones todas referidas a la enseñanza construidas a partir de problemas diferentes. No nos referimos a los campos disciplinares ni a los niveles de la enseñanza, sino a didácticas que se construyen a partir de objetos tales como: la clase del docente, los textos para el estudio, una didáctica tecnológica motivada por los desarrollos de las nuevas tecnologías, las teleconferencias, Internet para la enseñanza, o los programas virtuales en la educación a distancia, sin que esto suponga una didáctica por soporte y sí que plantee la posibilidad de que estas últimas cuestiones didácticas puedan reconocerse tanto en la didáctica para la clase como en la didáctica para la enseñanza desde los materiales de estudio..." (Litwin, 1999: 39).

Una didáctica preocupada por las prácticas de los docentes en las aulas y, también, dentro de aquellos nuevos escenarios en los que se juega la enseñanza. Una nueva perspectiva que concibe las implicaciones didácticas del impacto tecnológico, no por su cualidad de soporte sino por sus huellas en el conocimiento y en las producciones culturales, reinscribiendo los viejos debates en torno a la educación para el cambio tecnológico, la educación para los medios y la educación para la producción y transferencia de conocimientos y tecnología. Los avances de la investigación que presentamos procuran enmarcarse en estas búsquedas interpretativas y permitir dar cuenta de la marcha en la construcción de un marco para comprender los problemas de la enseñanza en la contemporaneidad.

Estudiamos las propuestas docentes en las producciones para la enseñanza en algunos de los campus virtuales de la Argentina y analizamos algunas de las especificidades que asumen los procesos de enseñar en entornos mediados electrónicamente. A fin de poder avanzar en estos análisis estructuramos este trabajo en torno a dos interrogantes: ¿qué implicancias tienen, para las/los docentes de nivel superior, los procesos de escritura de hipertextos para la enseñanza de sus disciplinas? y ¿cómo favorecer el desarrollo de propuestas de enseñanza que invitan a pensar en las aulas virtuales de la educación superior?

Implicancias y desafíos en la escritura de hipertextos para la enseñanza

En la investigación que llevamos a cabo, la búsqueda de dimensiones de análisis para la interpretación de las propuestas de enseñanza desarrolladas en los hipertextos ameritó una comprensión respecto de las maneras en las que los docentes reconocen el impacto del soporte hipertextual en sus propuestas. Recuperar las de los/las voces docentes y pedagogos que participaron en la elaboración de los materiales y sus huellas discursivas (Verón, 1987) nos permitió reconocer y reconstruir algunas marcas de significado en las que se transparentan las relaciones entre los procesos de producción y el producto en el desarrollo de propuestas de enseñanza hipertextuales.

En las entrevistas reconocimos apreciaciones y sentidos diferentes sobre el trabajo con los mismos. Identificamos dos grandes líneas de interpretación en la concepción, el diseño y la perspectiva de la propuesta didáctica desplegada en los campus virtuales: por un lado, la propuesta didáctica sujeta y, por el otro, la propuesta didáctica significada.

a.) La primera da cuenta de las maneras en las que, desde las apreciaciones docentes, el hipertexto es un dispositivo cultural que "sujeta" la propuesta de enseñanza, imprimiéndole características.

El hipertexto se constituye a partir de bloques de textos individuales, las lexias, que se conectan entre sí a través de enlaces electrónicos (Landow, 1995). Estos enlazamientos electrónicos constituyen una de las características definitorias del hipertexto y son el vehículo a través del cual se expresa la multilinealidad en la que insiste Roland Barthes; la diversidad de voces, según Mikhail Bakhtin; las redes de poder, a la manera de Michel Foucault y el pensamiento rizomático definido por Gilles Deleuze y Félix Guattari. Tras la aparente naturaleza informática del soporte se expresa un modo particular de procesamiento del texto con importantes implicancias en la construcción del conocimiento.

Esta primera aproximación a las implicancias de la utilización de hipertextos en la enseñanza reconstruye algunas de las preocupaciones de los docentes en torno a los procesos de edición del texto-hipertexto de la propuesta de enseñanza. En este marco, se presentan como relevantes dos cuestiones:

a. i) la significación de las características del hipertexto, entendido como dispositivo cultural de edición del contenido.

a. ii) los supuestos sobre las condiciones y sujeciones que genera en la definición de la propuesta de enseñanza.

La apreciación del hipertexto como un dispositivo cultural de edición de contenido se basa en la idea de que el hipertexto puede recuperar la significación cognitiva de algunas de las características técnicas del hipertexto. Encontramos, de manera recurrente, que en el discurso de estos docentes aparecen fuertes referencias a la potencialidad de la herramienta para la realización de lecturas complejas sobre el contenido disciplinar y procesos particulares de construcción del conocimiento en términos de, por un lado, los vínculos o enlaces en el hipertexto; y por el otro, los múltiples modos de representación que pueden verse favorecidos. Por ejemplo, una docente de Marketing afirma: "...Fue como una jugada a dos bandos, ¿no? en el sentido de provocar una ruptura desde el punto de vista pedagógico y provocar una apertura desde el

punto de vista de la utilidad del soporte. En algunos casos estas aperturas en torno a la utilidad del soporte se usaron mejor [ésto es] cuando la apertura le daba entrada a una cuestión que estaba muy vinculada al tratamiento específico del contenido (...) Entonces era como que el "link" en realidad ocupaba como un lugar bien diferente y vos podías pensar que en un caso el "link" fuera el ejemplo y en otro caso la fuente y en otro caso servía que el "link" fuera otro gráfico y en otro una planilla...".

Para esta docente, los enlaces tenían la potencialidad de materializar el tratamiento de contenidos específicos de un campo a partir de la reconstrucción de la experticia profesional. Esta especificidad del tratamiento permite recuperar aquellos puentes entre los contenidos académicos y los marcos interpretativos que el docente utiliza en el campo profesional, refieran éstos a otros conocimientos de la disciplina, la actualización en el campo, o a problemas epistemológicos que generan el impacto de las tecnologías en esos mismos campos de conocimiento.

Los supuestos sobre las condiciones y sujeciones que el hipertexto genera en la definición de la propuesta de enseñanza se expresa fundamentalmente en la idea de que estos entornos sólo pueden proveer acceso a la información donde, por tanto, la propuesta de enseñanza debe funcionar como un mapa. Al respecto, los docentes sostienen:

"...El material debería dar cuenta proactivamente de lo que haría el alumno, se debe adelantar a todos los huecos que dejan las materias siempre. Ésto es lo que yo, por lo menos, traté de que no apareciera, estos huecos...".

"...yo creo que lo que quedó es la idea de que la versión interactiva sirva como introducción, como guía de la lectura del contenido, como cierre (...) lo que está puesto como "html" en última instancia es una manera de ayudar, de lograr iniciar, reforzar y cerrar cada una de las unidades de contenido (...) el "html" hace eso, puede guiar a la persona..."

Estos fragmentos nos permiten reconstruir la preocupación por la comprensión desde las propuestas de enseñanza. Especialmente, desde perspectivas de derivación cognitiva, trata de dar cuenta propositivamente de los problemas que los estudiantes pueden enfrentar ante la cantidad, los flashes y la heterogeneidad de información. Los enlaces virtuales, la propuesta multimedial y las actividades parecen constituirse en brújulas, en el marco de una propuesta de enseñanza que se encuentra sujeta por las condiciones que el soporte le imprime en relación con los problemas de la comprensión de un campo de conocimiento, en términos cognitivos y, de la comprensibilidad del material ante las dificultades en la navegación y la lectura, en términos culturales. Los recursos de síntesis, aperturas, anticipaciones y reconstrucciones que los docentes utilizan en sus propuestas, a pesar de tratarse de procesos heterogéneos se constituyen, desde el punto de vista del contenido, en maneras homologables para guiar y modelar el proceso de lectura y estudio con hipertextos, dado que pueden expresar las relaciones entre la información, la naturaleza y el sentido curricular del conjunto propuesto de conexiones y los procesos comprensivos del estudiante.

Estas perspectivas respecto del impacto de la estructura tecnológica del soporte sobre la enseñanza se inscriben en las preocupaciones de los docentes frente a los desafíos que plantea la ausencia de presencialidad de estos entornos donde se deben prever los problemas de la comprensión de los estudiantes ante la cantidad y calidad de la información. Una reflexión profunda acerca de estas concepciones encuentra necesario reconocer las implicancias de las mismas como concepciones que subyacen acerca del impacto de la tecnología en el conocimiento y su construcción; al tiempo que requiere comprender sus implicancias en la configuración de propuestas de enseñanza impactadas por la tecnología. Nos preguntamos si, aun cuando esta significación implica la recuperación de un buen sentido pedagógico en la construcción de una propuesta, no se corre el riesgo de desplazar el propio reconocimiento que los actores tienen de la naturaleza contextual, social y cultural de estos entornos y, en este sentido, disolver las consideraciones didácticas de estos impactos en los procesos de acceso y construcción del conocimiento.

b) Antagónicamente, la segunda línea de interpretación refiere a las posibilidades y las maneras en las que la propuesta didáctica puede reconstruir el hipertexto como dispositivo cultural.

Los docentes entrevistados también plantearon un nuevo sentido para las propuestas pedagógicas. Éste implica trascender e integrar los marcos tecnológicos y culturales generando, en términos de conceptualizaciones, novedosas síntesis entre lógicas de pensamiento epistemológicas, tecnológicas y didácticas.

Los hipertextos elaborados para la enseñanza se constituyen en espacios donde se juega el conocimiento y no sólo la información, donde la escritura implica un modo particular de procesamiento de texto, esto es, de creación, organización, presentación y recuperación de los elementos textuales. Aparecen nuevamente fuertes referencias a la naturaleza de los enlaces y al sentido de la utilización de diversos modos de representación (algunos de estos aspectos han sido abordados en la primera significación presentada respecto del hipertexto como dispositivo cultural). Sin embargo, lo novedoso en estos planteos refiere a la conceptualización del potencial del hipertexto en términos de acceso al conocimiento vinculado con los procesos de actualización de los contenidos y de actualización permanente en un campo profesional. Por ejemplo:

"...los enlaces deben ser un poco lo que un abogado hace y es que cuando tiene un problema va a buscar en la ley, y la ley le dice cosas que son generales, y después las reglamentaciones, los decretos. (...) Frente al caso, lo que se da es un proceso de interpretación y lo que se plantea como ejemplo son los lugares de la anomalía, entonces dicen 'frente a la anomalía uno puede interpretar a o puede interpretar b', y éste es el trabajo profesional. Considero que ésto sería en realidad la idea que los docentes tienen respecto de la enseñanza del derecho, la virtud que tienen es captar una idea que les permite poner exactamente esto en términos de un muy buen aprovechamiento del medio y los "links" para hacer esto..."

Por otra parte, el reconocimiento del soporte en términos culturales habilita un desplazamiento en la conceptualización de la figura del docente-autor del hipertexto: de docente-guía (en la propuesta de enseñanza como mapa) a docente-experto de un campo de conocimiento que transparenta su propia red semántica sobre el contenido. En este marco, son reconocidos nuevos desafíos para la propuesta de enseñanza en estos entornos:

"...En realidad, esas fueron experiencias muy trabajosas y que requirieron la construcción de muchas pautas pedagógicas de nuevo tipo para que los docentes pudieran entender que a la vez que aprendían a resolver los problemas del desarrollo del hipertexto, conceptualizaban de alguna manera una propuesta pedagógica (...) yo diría que todas las materias tuvieron su buena idea pedagógica (...) me parece que todas tuvieron como ésta, una metáfora pedagógica que les permitía abordarlo. Cuando hacían ese *click* en realidad se potenciaba y se abría el uso del soporte. Ese fue como un estudio de trabajo que no pasó solamente porque conocieran los recursos sino que fue en dos planos, que conocieran los recursos y que conocieran el recurso pedagógico..."

Lo que resulta interesante es que estas concepciones se presentan paralelamente y sin aparentes contradicciones con las expresadas en el punto anterior. En este sentido, son los mismos sujetos que plantean aproximaciones polisémicas para dar cuenta de los modos en que ven interpeladas sus prácticas por el impacto de la tecnología.

Finalmente, plantear el problema en términos de implicaciones del impacto tecnológico es dar por supuesto la existencia del mismo. Pero aun cuando, en el contexto actual, pareciese ineludible su aceptación como correcto deberíamos preguntarnos a qué tipo de impacto nos estamos refiriendo. ¿Dotar de computadoras un aula y ponerlas en red o "subir" / "colgar" las actividades que usamos en el aula presencial a una página web dan cuenta de este impacto y/o de su reconocimiento? Una primera mirada sobre este asunto nos permitiría afirmar que estas acciones probablemente nos desafíen, molesten e incluso nos conmocionen como docentes pero lejos se encuentran de constituirse en impactos genuinos sobre las prácticas. Otra nueva mirada nos permite recuperar algunas experiencias pedagógicas en las cuales las tecnologías generan huellas en las prácticas de enseñanza. Estas dan cuenta de nuevas posibilidades para estos entornos tecnológicos, que se definen como didácticas y no sobre la base de sus cualidades como soporte o por la innovación que proponen. En estos casos es posible reconocer propuestas de enseñanza desplegadas a través de las tecnologías y no sólo tecnologías en y para la enseñanza.

Propuestas de enseñanza que invitan a pensar para las aulas virtuales de la educación superior

En la investigación reconocimos algunas maneras específicas en las que se despliegan buenas propuestas didácticas en los hipertextos. Estas constituyen prácticas de la enseñanza que trascienden didácticamente la utilización de hipertextos, muchas veces limitada por la sobrevaloración de sus características técnicas y comunicacionales.

Se caracterizan por su carácter dialógico entre la forma específica de desplegar una propuesta de enseñanza, la manera particular de abordaje de un campo de conocimiento, y el modo cultural en el que se inscribe la enseñanza a partir del reconocimiento del entorno hipertextual. Estos tres aspectos -pedagógico, epistemológico y tecnológico- se integran e implican mutuamente y son reconstruidos por un juego colaborativo de experticias docentes -respecto de la práctica de enseñanza, del campo disciplinar y del soporte respectivamente- para el desarrollo de una construcción didáctica particular, que permite dar cuenta de un juego de préstamos en colaboración para la escritura y la edición de una propuesta de enseñanza soportada en un hipertexto. Una experticia docente, puede ser definida tanto en términos individuales (es decir, en una persona) como colectivos (es decir, producto del trabajo

colaborativo entre expertos en distintos campos) pero que, en todos los casos, implica que las lógicas tecnológicas se vuelven transparentes (es decir, no actúan como limitantes o, según los docentes entrevistados, no actúan como "sujetantes" de la propuesta) ante una propuesta de enseñanza que se apodera de la tecnología y reconstruye didácticamente el dispositivo cultural.

Estas propuestas se inscriben dentro de lo que hemos denominado configuraciones didácticas hipertextuales, dado que expresan entramados de enseñanza específicos de los modos culturales en los que el conocimiento se ve afectado en los hipertextos. Lo hacen en dos sentidos: a partir cómo son concebidas las propuestas de actividad y por las maneras específicas de construcción elaborada de un campo disciplinar en el marco de estos entornos virtuales. Avanzaremos a continuación sobre estas ideas.

La interactividad como construcción didáctica

Es posible encontrar referencias respecto de la noción de interactividad en gran parte de la literatura especializada y en la mayoría de los desarrollos de las propuestas en campos virtuales, en relación con la noción de interacción, definida a la manera de intercambio comunicativo entre dos o más sujetos y a partir de perspectivas comunicacionales y tecnológicas (Burbules, 2001; Wolton, 2000; Bettetini & Colombo, 1995; Holtz-Bonneau, 1986). Sin embargo, en el marco de nuestra investigación reconocimos referencias a los desafíos, posibilidades y modos concretos de utilización de estos entornos en términos de su interactividad desde otras perspectivas. Por ejemplo, en palabras de una entrevistada:

"...[la versión interactiva es] interactiva porque, en la versión html, la persona además de tener las actividades de distintos tipos, niveles y diversidad puede ir navegando el texto (...) es interactiva porque puede crear su propia lectura en relación con el material..."

Tanto en las entrevistas como en los materiales hipertextuales encontramos referencias a la interactividad como fuertemente vinculada con los procesos cognitivos de navegación y lectura y las actividades que los estudiantes deben realizar en el marco de la propuesta educativa. En este marco, existen otras referencias a la interactividad como aquellas que se inscriben en la comunicación con un tutor para la corrección de las actividades realizadas y a lo largo del proceso de aprendizaje (correos electrónicos y foros) se constituyen en instancias comunicativas ampliatorias, amigables, contextuales tendientes más bien a "subsanan" las huellas de la virtualidad de estos entornos.

En conclusión, se presenta un fuerte énfasis en la definición de la interactividad en términos de la propuesta de enseñanza, recuperando la noción misma de actividad. En este marco, reconocimos tres grandes modelos en los que se expresan estas relaciones.

a) el modelo de la simplificación: la propuesta de interactividad y sus vinculaciones con la actividad se conciben y materializan fundamentalmente a partir de su carácter de interfase tecnológica de interacción. Se "soportaliza" la actividad de enseñanza en aras del desarrollo de una propuesta de interactividad a partir de la cuál se padecen los efectos tecnológicos que el soporte le imprime: velocidad de respuesta, al instante, on line, instancias de juego, retroalimentación inmediata; con lógicas de funcionamiento semejantes a las de los videojuegos, las pruebas de ensayo y el error.

b) el modelo de la articulación: la propuesta de interactividad y sus vinculaciones con la actividad se conciben y materializan fundamentalmente a partir de su carácter de herramienta de enseñanza y andamio para el aprendizaje. Se trata de buenas actividades, independientemente del soporte en el que se inscriben, sea éste el hipertexto, el módulo impreso o la clase presencial. Estas actividades de gran valor desde el punto de vista de los procesos de construcción del conocimiento utilizan como medio y puente la tecnología. Por tanto, la tecnología actúa como "*bypass*" de una actividad que se constituye en un tipo particular de interfase, que permite dar cuenta de las maneras en las que el escritor, como docente, expresa los modos de pensamiento acerca del campo de conocimiento del que se trata y las formas en las que pueden verse favorecidos los procesos de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Ahora bien, hemos llamado este modelo "de articulación" para referir a la manera en la que las lógicas de pensamiento didáctico, epistemológico y tecnológico se tocan o unen en algún punto, pero no se integran. En esta propuesta de interactividad las lógicas se reconocen, se vinculan, pero son independientes unas de otras, oscilando entre la sobredeterminación pedagógica y el enriquecimiento instrumental de la propuesta de actividad.

c) el modelo de la síntesis: esta propuesta de interactividad se constituye como un tipo particular de interfase y herramienta de pensamiento, que implica por parte del escritor el reconocimiento de las características tecnológicas y comunicaciones del hipertexto y de sus implicancias como dispositivo cultural de pensamiento. Resultan propuestas docentes que se inscriben no sólo a partir de las características que el soporte ofrece, sino también, a partir de una mirada particular respecto de la actividad mediatizada tecnológicamente en el marco del campo de conocimiento. Reconocimos que las mismas se expresan a partir de transgredir las dimensiones temporal y espacial y de cuestionar al usuario respecto de quién es el verdadero autor del hipertexto. De esta manera, el carácter potencialmente dialógico de la interactividad que en el marco de entornos hipertextuales formativos implica: i) potenciar el carácter situado y distribuido del conocimiento, favoreciendo que los estudiantes establezcan conexiones nuevas que estimulen su pensamiento con otros, tanto en tiempo real como diferido; ii) registrar las acciones y conexiones que el usuario -estudiante realiza para el aprendizaje de un tema y las maneras específicas de construcción del texto hipertextual; iii) expresar las interpretaciones sobre el material del docente como experto y, también, de los lectores, facilitando el desarrollo de estrategias de lectura en los estudiantes, en tanto que la actividad mediada transparente patrones de enlace y guías explícitas para la navegación y lectura de estos hipertextos.

Las narrativas hipertextuales de conocimiento

En el marco de la investigación reconocimos buenas prácticas docentes de escritura y edición de los hipertextos para la enseñanza. Estas constituyen formas específicas a través de las cuales se plasman las maneras didácticas en las que el saber pedagógico sobre los contenidos reconstruye el impacto de la hipertextualidad. Identificamos dos perspectivas generales para su abordaje: a) narrativas hipertextuales de conocimiento por centralización y, b) narrativas hipertextuales de conocimiento por descentración.

a) Narrativas hipertextuales de conocimiento por centralización: se caracterizan por una construcción didáctica que se propone centralizar y recentrar la progresión temática respecto del tratamiento de un contenido a partir del reconocimiento de las características del texto hipertextual como disperso y fragmentado. Este carácter implica el particular posicionamiento del autor del hipertexto como "docente experimentado" más que como "experto en el campo", ya que tiende a desplegar una serie de dispositivos que le permiten ordenar y reubicar, en términos cognitivos, la diversidad de elementos textuales en el marco de una propuesta didáctica más amplia.

Reconocimos que estos recentramientos didácticos implican de manera particular la expresión de las preocupaciones epistemológicas de los educadores sobre los tratamientos específicos de cada campo de conocimiento, la resolución de problemas en un campo de conocimiento y los dilemas en un campo de conocimiento. En este marco, la utilización de la imagen, el relato y el caso se constituyen en "metáforas pedagógicas" que permiten generar propuestas didácticas que reconstruyan estos entornos para favorecer genuinos procesos de construcción del conocimiento en cada uno de los campos implicados:

1) la imagen y el tratamiento específico de contenidos: la imagen ocupa un lugar central y centralizador para el desarrollo de la propuesta didáctica, enfatizando el potencial de estos entornos hipertextuales en términos de su dimensión visual o representacional, como vehículos y lenguajes de pensamiento. La utilización de la imagen facilita la introducción de representaciones a fin de profundizar los procesos comprensivos de los estudiantes en torno a los contenidos específicos, en dos sentidos: favoreciendo la construcción de representaciones genuinas desde el punto de vista del contenido y a partir de los recorridos de navegación que propone y la naturaleza de los enlaces que se propone favorecer. Esto es, la imagen -fija o en movimiento- fuertemente vinculada con la edición del enlace favorece, por ejemplo, el trabajo en torno a fuentes de la jurisprudencia en el caso de las asignaturas legales, planillas de excel, balances y documentación específica en el caso de las materias contables o programas y anotaciones computacionales en el caso de las asignaturas de sistemas informáticos.

2) el relato y la resolución de problemas: reconocimos narraciones hipertextuales que se estructuran fuertemente en torno a la utilización de relatos. Estos relatos poseen fuertes implicancias en la concepción de la propuesta didáctica del hipertexto ya que son pensados como una referencia conocida a la que se alude o son construidos gradualmente a lo largo del hipertexto. Su utilización implica una nueva manera de recentración a partir, en primer lugar, de explicaciones que recuperan el valor cultural de las historias, enmarcando el papel de las mismas como forma de dar sentido al mundo y a la experiencia. En segundo lugar, poner al alcance de los estudiantes las ideas y temas que permiten abordar el entramado del texto hipertextual en profundidad. Entonces, los relatos estudiados contribuyen a la conformación de una instancia que puede fortalecer la capacidad de los estudiantes de debatir en torno a determinados contenidos y problemas. Por tanto, y en tercer lugar, la utilización de los mismos se encuentra estrechamente relacionada con propósitos pedagógicos tendientes al favorecimiento de procesos de resolución de problemas, profundización de los niveles de análisis en torno a experiencias y toma de decisiones por parte de los estudiantes.

3) el caso y los dilemas en un campo de conocimiento: al igual que los tipos precedentes, esta narrativa propone recentrar la progresión temática respecto del tratamiento de un contenido en el marco del reconocimiento de las características dispersas y fragmentarias del texto hipertextual; y a diferencia de éstos, implica una manera particular de expresión de las preocupaciones epistemológicas de los docentes respecto de los dilemas en un campo de conocimiento determinado. El caso expresa una forma de relato complejo que es especialmente creado para la enseñanza, que hace posible centrar la discusión en torno a aspectos complejos y dilemáticos de la realidad (Wasserman, 1999) y promover el trabajo en torno a la complejización de los niveles de análisis en el marco del desarrollo de las asignaturas en estos soportes hipertextuales. A diferencia de los relatos y la resolución de situaciones problema, los casos no tienen una única resolución e interpretación y esto se materializa en un texto abierto donde los estudiantes deben también reflexionar sobre la diversidad de alternativas y caminos posibles en términos de los dilemas que se presentan.

b) Narrativas hipertextuales de conocimiento por descentración: En primer lugar se caracterizan por una construcción didáctica que, en el marco de un fuerte reconocimiento de las características del texto hipertextual, genera una estructura narrativa a partir de descentraciones respecto de la progresión lineal del tratamiento de un contenido y organizándose en términos de oposición a la secuencia y al orden en términos psicológicos y curriculares. Enlaces, multilinealidad, diversidad de recorridos son algunas de las formas hipertextuales mayormente explotadas en estas propuestas y son los elementos a partir de los cuales los docentes se valen para dar cuenta de los modos de pensar un campo de conocimiento y el conocimiento en el marco de una propuesta de enseñanza hipertextual.

En segundo lugar, se constituyen a partir de y expresan las estructuras semánticas de los autores respecto del campo de conocimiento. En este sentido, logran romper con la secuencia y el orden en los términos de las complejas reconstrucciones expertas de sentido que generan para el desarrollo del contenido en los hipertextos. Y, vinculado con este punto, implican la representación de un particular posicionamiento del autor del hipertexto en el extremo del “experto en el campo” más que en el extremo del “docente experimentado” para organizar la diversidad de elementos textuales en el marco de una propuesta didáctica más amplia.

Reconocemos tres construcciones de narraciones hipertextuales de conocimiento por descentración que se expresan a través de:

1) la reconstrucción del oficio experto a partir del caso: los casos también permitieron promover una reflexión compleja respecto del oficio experto en relación con un campo de conocimiento, además de la profundización de los niveles de análisis en ese campo. En estas propuestas, el relato del caso se orienta hacia el estudio de lo singular por sobre lo particular de las situaciones dilemáticas o complejas de la práctica profesional, favoreciendo aproximaciones dialécticas respecto de la realidad. El caso, a diferencia de su utilización en las narrativas hipertextuales por centralización donde se constituía como estrategia para la enseñanza de los contenidos, implica el desarrollo del contenido: es el caso mismo lo que se le propone al estudiante aprender. No se construye a partir de un relato que se va complejizando y que debe, entonces, ser abordado en forma secuencial, sino que se trata de un caso que resiste el tratamiento de tipo hipertextual en términos en los que es posible brindar al estudiante la oportunidad de construirlo a partir de distintos caminos. Estas propuestas implican la resignificación del relato del caso como un espacio valioso desde donde construir la experticia en un campo de conocimiento y sus vinculaciones con el oficio. En este sentido, el caso se construye por escenas que funcionan de manera más o menos independiente, las que el estudiante puede abordar a partir de su propio recorrido de navegación (aun cuando se le sugiera alguno en particular) y sólo puede ser reconstruido cuando se han completado las posibilidades de recorridos de la propuesta hipertextual.

2) la reconstrucción experta de las relaciones en un campo a partir de la independencia e interdependencia de los elementos textuales: esta narrativa expresa la reconstrucción experta del campo de un conocimiento a través de rutas de lectura o navegación paralelas. Distintos caminos y propuestas de lectura del texto hipertextual son didácticamente construidos a partir del carácter independiente del tratamiento de las unidades de contenidos. Sin embargo, también son incluidos elementos que permiten transparentar las relaciones de interdependencia entre las mismas a través de relatos paralelos y orientaciones para la navegación. Es central remarcar que con la independencia e interdependencia la propuesta rompe con la idea de jerarquías entre contenidos. A través de la potencialización de enlaces los docentes reconstruyen un

campo de conocimiento de tal modo que empareja, nivela u homologa algunos elementos para el análisis. Los enlaces permiten descentrar materialmente la lectura del texto y dar cuenta didácticamente de las transparencias respecto de los modos en los que los docentes entienden las relaciones interdependientes entre los contenidos.

3) la profundización temática y los enlaces: en otros casos, las utilizaciones didácticas de los enlaces permiten favorecer una propuesta de recorridos múltiples que promueven el trabajo, en paralelo, acerca de temas, ejemplos, casos, etc. según los intereses y necesidades cognitivas de los estudiantes. Estas propuestas promueven "enfocar la mirada" y abordar niveles más complejos de análisis respecto de los contenidos. Este "enfocar la mirada", por otra parte, implica énfasis y acentos desde donde los docentes transparentan la mirada experta sobre el campo de conocimiento que se constituye en herramienta para comprensiones más profundas por parte de los estudiantes.

Notas finales

Las configuraciones didácticas hipertextuales y, en este marco, las propuestas didácticas para la interactividad y las narrativas hipertextuales de conocimiento plantean constructos posibles que tienden hacia una interpretación didáctica de estas nuevas propuestas tecnológicas, desde una perspectiva que apuesta a la construcción de nuevos sentidos para el análisis de las tecnologías y la enseñanza por fuera de su impronta tecnocrática.

Son constructos que permiten reconstruir el valor de algunas experiencias y que dan cuenta de las apuestas y las búsquedas que, desde distintos espacios de algunas de las universidades públicas de la Argentina, revisten valor como instancias provisionales de construcción de experiencias didácticas. En este sentido, consideramos que son valiosas y arriesgadas desde el punto de vista de las oportunidades que pueden ofrecer en los actuales contextos y escenarios de ajuste y crisis y respecto de las maneras de entender las relaciones entre tecnología, cultura, conocimiento y educación.

Entendemos, también, que estos avances implican modos provisionales de comprensión respecto de los temas y problemas de la enseñanza en los inicios del nuevo siglo. De ningún modo son exhaustivos, ni pretenden constituirse en estructuras susceptibles de ser replicadas. Sólo intentan ofrecer un marco de interpretación posible, desde donde volver a pensar las prácticas de enseñanza en el marco de estos nuevos soportes.

Bibliografía

Barthes, R. 1980. **S / Z**. Madrid: Siglo XXI Editores.

Barthes, R. 1985. **Variaciones sobre la escritura**. En: Campa, R. La escritura y la etimología del mundo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1985.

Bettetini, G. y Colombo, F. 1995. **Las nuevas tecnologías de la comunicación**. Barcelona: Paidós.

Bolter, J. D. 1990. **Writing Space**. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum.

Borges, J. L. 1996. **Ficciones**. Buenos Aires: Emecé.

Burbules, N. 2001. **Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información**. Buenos Aires: Granica.

- Deleuze, G. y Guattari, F. 1983. **Rhizome**. *On the line*. NY: Semiotext. Págs. 1 -65.
- Foucault, M. 1997. **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI Editores.
- Holtz-Bonneau, F. 1986. **La imagen y el ordenador**. Madrid: Tecnos.
- Landow, G. P. 1995. **Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología**. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. 1999. **Las variaciones en el arte de narrar: una nueva dimensión para una nueva agenda didáctica**. En: Revista Propuesta Educativa. Año 10. Número 20. Junio de 1999. FLACSO. Pags. 37 a 40.
- Litwin, Edith. 1997. **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. Buenos Aires: Paidós.
- Wasserman Selma. 1999. Introducción al estudio de casos en la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wolton, D. 2000. **Internet ¿y después?** Barcelona: Gedisa.
- Wright, P. 1993. **To jump or not to jump: strategy selection while reading electronic text**. En: C. McNight, A. Dillon y J. Richardson (editores) *Hypertext: a psychological perspective*. Sussex: Ellis Horwood.

*** Lic. en Ciencias de la Educación. Becaria UBA/IIICE, bajo la Dirección de la Dra. Edith Litwin. Docente de Didáctica General para los Profesorados. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.*