

Hipertextos y hábitos de lectura: algunas consideraciones y propuestas desde la educación literaria

José Domingo Dueñas Lorente | Universidad de Zaragoza

En el artículo se defiende la relevancia de la lectura hipertextual en nuestro tiempo desde la perspectiva de la educación literaria, se revisan algunos conceptos importantes al respecto –las consecuencias culturales y educativas de la era digital, el grado de ruptura que supone con lo anterior–, y en relación con todo ello y con las conclusiones de varias investigaciones se apuntan algunas recomendaciones didácticas para el tratamiento de la lectura de hipertextos literarios y electrónicos en el aula.

Palabras clave: *lectura de hipertextos, educación literaria, recomendaciones didácticas.*

This paper stresses the relevance of hypertextual reading in today's world from the perspective of literary education and sets out some key concepts: the cultural and educational implications of the digital age, the degree of rupture with the past. Drawing on the conclusions of several research studies, it gives some teaching recommendations for teaching literary and electronic hypertexts in class.

Keywords: *reading hypertexts, literary education, educational recommendations.*

L'article défend la pertinence de la lecture hypertextuelle à notre époque, dans la perspective de l'enseignement de la littérature ; certains concepts importants sont passés en revue à ce sujet - implications culturelles et éducatives de l'ère numérique, le degré de rupture avec les pratiques passées - et on suggère, avec les conclusions de plusieurs études, certaines recommandations didactiques pour le traitement de la lecture d'hypertextes littéraires et électroniques dans la classe.

Mots-clés : *lecture d'hypertextes, l'enseignement de la littérature, recommandations pédagogiques.*

1. Introducción

Con la expresión “lectura de hipertextos” se alude hoy, como es sabido, sobre todo a la lectura de textos en soporte digital, lo que permite al lector establecer sus propios itinerarios me-

diantes hipervínculos y conexiones de diferente orden con otros textos (Terrats, 2005; Codina, 1998). Por lo general se considera que los rasgos más característicos de la lectura de hipertextos son la ruptura de la linealidad, la posible

incorporación de formatos distintos (verbales, visuales, audiovisuales) y también que el lector ha de incrementar su protagonismo en el proceso de construcción del sentido, ya que asume tareas que hasta el momento habían sido más propias de los autores (Landow, 2009; Borrás, 2004, 2011). Como decimos, la *hipertextualidad* se entiende antes que nada como un fenómeno adscrito al ámbito de la comunicación digital, y como tal es abordado desde diferentes ópticas a partir de un sustrato conceptual variado y todavía un tanto confuso (Ortolano, 2005).

No obstante, desde la perspectiva de los estudios literarios y, en particular, desde la educación literaria, se ha insistido repetidamente (Eco, 2003; Pajares, 2005; Borrás, 2005 y 2012; Mendoza, 2008, 2010, 2012a y 2012b; Romea, 2007; Taberner, 2007; Leibrandt, 2008a y 2008b; Romero y Sanz, 2008, etc.) en que el concepto de *hipertexto* se viene manejando en la teoría de la literatura desde varias décadas atrás, cuando menos desde las aportaciones de Julia Kristeva y Gerard Genette, como también se recuerda que, en sentido estricto, cualquier texto literario puede ser considerado un hipertexto, o se alude al hecho de que quien acuñó el término, el ingeniero norteamericano Ted Nelson, a mediados de la década de los sesenta, reconocía un origen literario al hipertexto electrónico (Ortolano, 2005).

Aquí, ateniéndonos al ámbito de la educación literaria, pretendemos perfilar algunos conceptos que, a nuestro juicio, no han sido suficientemente delimitados y aportar, en consonancia con ello, algunas propuestas para la consideración de los hipertextos literarios y

electrónicos en el trabajo de aula, lo que nos parece aconsejable dado que, salvo casos aislados, las aportaciones se desenvuelven hasta la fecha en el plano de la elaboración teórica y apenas en el de los procedimientos para la lectura.

De la ya abundante producción conceptual que el análisis de la hipertextualidad ha generado en los últimos años, me parece relevante destacar dos aspectos, en los que hay, además, diferencias notables entre los estudiosos:

- La disposición intelectual –bien complaciente, bien recelosa– que cabe adoptar frente a los cambios provocados por los nuevos soportes digitales.
- El grado de ruptura o de continuidad con la tradición anterior que se percibe en la producción hipertextual en lo que respecta a las nuevas posibilidades de creación y de recepción de los textos.

De cómo se afronten ambos asuntos se deducen, a mi juicio, apreciaciones bien distintas a la hora de abordar la educación hipertextual de niños y adolescentes.

Como decimos, es relativamente frecuente, al hablar de hipertextualidad, insistir en las transformaciones culturales y literarias que generan los nuevos soportes electrónicos, así como celebrar las grandes posibilidades que ofrecen (Landow, 2009; Pajares, 1997; Borrás, 2005, 2011 y 2012), casi siempre en comparación con la revolución provocada por la invención de la imprenta. No obstante, conviene matizar apreciaciones demasiado entusiastas, sin adoptar por ello posiciones apocalípticas, más cuando abordamos el problema desde la

1. Las propiedades textuales son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad (adecuación), informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

perspectiva de la formación de hábitos lectores, que es la óptica que aquí nos interesa: Fuentes y Silva (2011: 26) señalan que «en este sentido podemos hablar de sobrecarga cognitiva, desorientación en la lectura, naufragio y caos informativo».

Los tradicionales papeles de autor y de lector se ven ahora sometidos a modificaciones de calado. El autor que escribe para los usuarios de la Red puede proponer conexiones que completen sus propias aportaciones, remitir a otros textos que dialogan con el suyo, acudir a imágenes y sonidos como ingredientes de su propuesta textual, etc. Pero también los hipervínculos llevarán enseguida al lector por itinerarios no previstos por el autor. Así, la autoría se convierte en un hecho no sólo colectivo, sino también en buena parte aleatorio, debido en cada caso a las decisiones del lector, y ello supone una constante fragmentación del sentido global de cada texto, de manera que el significado general de la lectura resulta de la superposición de fragmentos y es el lector quien ha de seleccionar, jerarquizar y dar coherencia a lo que lee.

El «propósito de lectura» –señala Lugo de Usategui (2005)– lo dirige el autor en el caso de libros y de textos impresos en general, pero lo determina el lector en los textos digitales. No obstante, hay que precisar que el lector, como observaba Eco (2003), elige la selección de los textos, opta por una lectura detenida o superficial, decide acerca de la interrupción del proceso, pero las propuestas de construcción del sentido le vienen indicadas por el texto o la sucesión de textos que revisa en la pantalla, en confrontación con los intereses y las posibilidades interpretativas del lector.

Por otra parte, tampoco parece que el adanismo cultural que se enarbola con frecuencia

al hablar de los nuevos formatos digitales resulte ajustado a los hechos ni, por lo tanto, pertinente como premisa desde la que desarrollar actuaciones didácticas. Señalaba recientemente Mendoza (2012b: 79-80) que la no linealidad de la lectura es un procedimiento presente desde hace tiempo en los textos impresos, muy característico, por ejemplo, de la lectura de periódicos, de modo que «no es fácil establecer una simplificación tajante respecto a este rasgo potencial para considerarlo exclusivo de una u otra modalidad textual». También recordaba Eco (2003) que, antes de que existieran los ordenadores, ya poetas y narradores soñaron con textos abiertos que pudieran ser reconstruidos por los lectores hasta el infinito, y en este sentido mencionaba los intentos de Mallarmé, Raymond Queneau o Max Saporta. Y concluía:

Todos estos textos físicamente desplazables dan la impresión de una libertad absoluta por parte del lector, pero es sólo una impresión, una ilusión de libertad. La maquinaria que permite producir un texto infinito con un número finito de elementos existe desde hace milenios: es el alfabeto [...]. Por el contrario, un texto-estímulo que no nos provee letras o palabras sino secuencias preestablecidas de palabras o de páginas, no nos da la libertad de inventar lo que queramos. Sólo somos libres de desplazar fragmentos textuales preestablecidos en una cantidad razonablemente importante.

En este sentido, Mañana (2011: 28) recordaba que la Red tiende a adoctrinar a los usuarios bajo una apariencia de libertad poco menos que absoluta. Cada vez más, los programas de búsqueda en Internet –pero también las redes sociales– se sirven de filtros para personalizar la navegación de cada usuario de acuerdo con los datos que éste ha proporcio-

nado en incursiones anteriores. De este modo se pretende favorecer, según se dice, al internauta, facilitar sus indagaciones, pero ello trae como consecuencia la creación de burbujas informativas e ideológicas (Gutiérrez Rubí, 2011: 29), lo que viene a cuestionar otro de los tópicos que se defienden a menudo a propósito de los nuevos soportes: la enorme libertad del lector para elegir sus propios recorridos.

Parece legítimo, pues, mostrar algunas prevenciones cuando se trata de establecer pautas para que lectores no avezados adquieran suficiente competencia hipertextual, todo ese alumnado de primaria y secundaria que ya muestra con cierta frecuencia un déficit evidente en la lectura tradicional de textos impresos. Por otra parte, es evidente que el uso de los soportes digitales, de la hipertextualidad electrónica, es un fenómeno de amplísima presencia en la vida de niños y adolescentes, el modelo informativo y cultural que se van a encontrar, de modo que ha de ser detenida y debidamente afrontado desde el sistema educativo, bien como «reto positivo» (Mendoza, 2012a: 24), como «desafío» (Borrás, 2005: 23) o, simplemente, como una necesidad formativa que imponen los tiempos. En cualquier caso, como apunta Mendoza (2012a: 24-25), «hay que prever nuevas estrategias de lectura, porque la no linealidad de la lectura es tan compleja como resulta ser la lectura lineal de un hipertexto textual».

En esta tesitura, me resulta más convincente pensar que los soportes digitales mantienen, en aspectos importantes, una clara continuidad con la producción textual anterior. Esto es, al menos, lo que sostienen Bolter y Grusin (2000) mediante el paradigma teórico de la *remediation*, comentado y ampliado recientemente por Cleger (2012: 54):

Bolter y Grusin argumentan en su estudio que los medios digitales no son radicalmente diferentes de sus predecesores analógicos, ni en su propósito de lograr un tipo de comunicación caracterizado por su «sentido de inmediatez» (inmediacy), ni en el repertorio de procedimientos y técnicas utilizados para alcanzar tal objetivo.

Y continúa Cleger (2012: 57):

Ello implica un reconocimiento tácito de que las competencias de lectura y consumo mediático desarrolladas mediante la égida de la imprenta y de los mass media son fácilmente transferibles y adaptables a un mundo dominado por las comunicaciones digitales.

Tales observaciones parecen constatar, en efecto, en diversas investigaciones donde se ha situado a lectores no muy expertos frente a textos digitales.

2. Hipertextos y hábitos de lectura

No abundan todavía las investigaciones que se hayan ocupado expresamente de los procesos de lectura de hipertextos electrónicos en relación con la lectura de textos impresos, pero sí se puede acudir ya a algunos trabajos que ofrecen resultados de interés. Así, Cassany *et al.* (2008: 11-28) aportaban conclusiones relevantes tras indagar en los procedimientos de lectura de nueve informantes de 18 años, estudiantes universitarios de primer curso, al enfrentarse a dos editoriales periodísticos de signo contrapuesto. Los editoriales en cuestión fueron publicados dos años después del hecho al que aludían: el atentado ocurrido en Madrid el 11 de marzo de 2004, en el que murieron 192 personas. Mientras que el editorial de *El Mundo* mantenía que poco se sabía aún acerca de los verdaderos autores, el texto homólogo de *El*

País insistía en que se trataba de un atentado islamista, como reacción a la implicación de España en la guerra de Irak, del que se conocía ya todo lo sustancial. En consecuencia, los textos abordaban un asunto de actualidad durante varios años, sobre el que los alumnos podían contar con conocimientos previos suficientes. No obstante, los autores de la investigación concluían (Cassany *et al.*, 2008: 24-25):

El fet de que alguns lectors siguin hàbils per trobar la idea central i la ideologia dels textos, però que no sàpiguen posicionar-se personalment de manera coherent en l'entramat sociopolític en què s'insereixen els textos, mostra fins a quin punt la formació en lectura que han rebut no basta per preparar-los per a les pràctiques lectores reals de la fora de l'aula, que manipulen i alienen els lectors sense miraments ni concessions.

Los investigadores detectaban, pues, la carencia notable de una lectura crítica prácticamente en todos los informantes, por lo que deducían que las prácticas de lectura, tal y como se plantean comúnmente en las aulas, contribuyen poco a formar ciudadanos conscientes del entramado ideológico que nos envuelve. Del mismo estudio se deducía que los lectores más críticos eran aquellos que tenían más conocimientos previos y que eran capaces de contrastar lo leído con ideas propias.

Resultan asimismo ilustrativas las conclusiones de un estudio de caso dirigido por Martí (2008: 59-74), donde se proponía a tres alumnos de segundo de la ESO la lectura conjunta de tres páginas web sobre el uso de la marihuana. Los estudiantes descartaron enseguida la página que les resultaba menos comprensible, por su carácter técnico, pero percibían las otras dos sin grandes diferencias, a pesar de que ofrecían enfoques frontalmente dispares. Así, la investigación desvelaba también que los

alumnos no captaban la ideología de las páginas, es decir, que eran incapaces de descifrar las marcas o expresiones donde se revelaba el sesgo ideológico del emisor.

En términos no muy distantes redunda la aportación de la profesora Lugo de Usategui (2005), a partir de una investigación llevada a cabo en 2002, que consistía en el análisis detallado de las estrategias de interpretación de tres mujeres (de 27, 31 y 50 años) con diferentes trayectorias lectoras y distintas enciclopedias culturales, enfrentadas a la lectura de hipertextos en Internet. La autora se sirvió de encuestas estructuradas, de entrevistas en profundidad y de largas horas de observación, y concluía que la lectura de hipertextos electrónicos no supone una nueva forma de leer, aunque sí exige desarrollar algunas estrategias algo distintas a las de la lectura en línea: así, y principalmente, no perder el propósito de lectura, no desviarse en exceso del recorrido cognitivo por diferentes imágenes. Pensaba, además, la profesora Lugo de Usategui que las habilidades para la lectura de hipertextos dependen de las experiencias lectoras anteriores, de modo que en sus observaciones pudo constatar que se desenvolvía mejor la mujer que contaba con mayor recorrido lector. Con lo visto, habrá que coincidir con Rodríguez Marcos (2007: 32-33) cuando afirmaba que «la tecnología es una aliada para el lector competente y una enemiga para el que no lo es».

De alguna forma, volvemos a una situación semejante a la de los años en que la televisión se expandió en España, a finales de los cincuenta y principios de los sesenta, como también recuerda Rodríguez Marcos (2007: 33), antes de que se hubieran consolidado en un amplio sector de la población los hábitos de lectura. Parece razonable pensar que aquella circunstancia tiene todavía bastante que ver

con que los índices de lectura en España queden sustancialmente por debajo de los de otros países del entorno europeo (Francia, Inglaterra o los países nórdicos, por ejemplo).

Resulta urgente, pues, incidir en la formación lectora del alumnado si se quiere evitar o paliar un nuevo fracaso educativo generalizado frente a la era digital. Y como el gusto por la lectura en niños y adolescentes, es decir, la afición, el hábito de leer, se desarrolla básicamente gracias a la ficción, a la lectura de textos literarios, cuando hablamos de competencia lectora aludimos aquí, en realidad, a la competencia letoliteraria. En este sentido, la perspectiva hipertextual en el análisis de la literatura nos parece particularmente pertinente para adiestrar al alumno de hoy en la lectura en Red, para habituarle a descubrir relaciones, contrastar informaciones y enfoques diferentes, para cotejar intenciones y efectos comunicativos variados, para potenciar, en definitiva, estrategias de lectura donde el sentido resulte de la conexión de elementos distantes, como sucede en la propia Red y como parece requerir el modo de lectura de nuestro tiempo.

A modo de conclusión

Atendiendo, evidentemente, a propuestas ya formuladas por otros autores (Leibrant, 2008a y 2008b; Mendoza, 2008, 2010 y 2012b; Cassany, 2011a y 2011b; Fuentes y Silva, 2011, entre otros), de acuerdo también con el soporte teórico que hemos tratado de precisar en las páginas anteriores y con las reflexiones que se infieren de las investigaciones reseñadas, apuntamos algunas recomendaciones con el ánimo de que contribuyan, aunque sea modestamente, a la consideración didáctica de hipertextos literarios y digitales en las aulas de primaria y secundaria, sin olvidar que, en última instancia, se trata de fomentar lecturas compe-

tentes y críticas, cuyos contenidos incidan en la propia vida de los estudiantes:

- Definir en todos los casos un objetivo o propósito del proceso de lectura de carácter amplio.
- Proponer tareas de indagación breves, donde la profundidad predomine sobre la extensión de las consultas.
- Identificar en lo posible el marco comunicativo en que se inserta el texto o los textos: libro, antología, blog de autor, página web oficial, página comercial, revista científica, revista de creación.
- Tratar de identificar la autoría de los textos, vídeos u otros formatos comunicativos, con el propósito de establecer relaciones de sentido entre las posibles intenciones comunicativas del autor y los textos.
- Contrastar, desechar y jerarquizar la información de acuerdo con el propósito de lectura: comparar de modo sistemático recursos e ideas como procedimiento de consolidación del conocimiento.
- Establecer conexiones temáticas y formales entre textos impresos y digitales.
- Incrementar el grado de reflexión acerca del propio proceso de lectura: alteraciones del propósito de lectura, momentos, causas.
- Incluir en las conclusiones reflexiones sobre el propio proceso lector: valoración de los aprendizajes adquiridos, adecuación o pertinencia de los procedimientos, etc.
- Buscar aplicaciones de la lectura que no anulen el protagonismo del proceso lector como tal: comentarios orales acerca de lo leído, intercambio de opiniones, propuestas de relación con otros textos, breves conclusiones finales.
- Establecer de manera sistemática modos y lugares fiables de consulta.

Referencias bibliográficas

- BOLTER, J. D. y GRUSSIN, R. (2000). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge: MIT Press.
- BORRÁS, L. (2004). «De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual». En: MURO MUNILLA, M.A. (coord.). *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 272-287). Logroño: Fundación Dan Millán de la Cogolla / Universidad de La Rioja.
- (2005). «Teorías literarias y retos digitales». En: BORRÁS, L. (ed.). *Textualidades electrónicas* (pp. 23-79). Barcelona: UOC.
- (2011). «Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital». En: MONTESA, S. (ed.). *Nuevos textos, nuevos lectores. Literatura e Internet* (pp. 41-66). Málaga: Universidad de Málaga.
- (2012). «Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0». En: MENDOZA, A. (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 33-52). Barcelona: Octaedro.
- CASSANY, D. (2011a). «Después de Internet...». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 12-22.
- (2011b). «Prácticas lectoras democratizadoras». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 58, pp. 29-40.
- CASSANY, D., et al. (2008). «Legir la ideologia: la realitat i el desig». *Temps d'Educació*, núm. 34, pp. 11-28.
- CLEGER, O. (2012). «Pantallas saturadas / cuerpos opacos: la ficción hipertextual en lengua española». En: MENDOZA, A. (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 53-72). Barcelona: Octaedro.
- CODINA, L. (1998). «H de Hypertext, o la teoría de los hipertextos revisitada» [en línea]. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, núm. 6-7. <www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/codina.htm>. [Consulta: junio 2012]
- ECO, U. (2003). «Memoria vegetal y memoria mineral: el futuro de los libros» [en línea]. *Boletín Cegalnet* (12 diciembre). <www.edicionesdelsur.com/articulo_97.html>. [Consulta: julio 2012]
- FUENTES, M.; SILVA, J.M. (2011). «Lectura de textos, lectura de hipertextos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 23-29.
- GUTIÉRREZ RUBÍ, A. (2011). «No es fácil ser minoría». *El País* (21 agosto), p. 29.
- LANDOW, G.P. (2009). *Hipertexto 3. 0: La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós, 1992.
- LEIBRANDT, I. (2008a). *Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura*. Pamplona: EUNSA.
- (2008b). «El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura». En: ROMERO D.; SANZ, A. (coords.). *Literaturas del texto al hipermedia* (pp. 137-142). Barcelona: Anthropos.
- LUGO DE USATEGUI, K. (2005). «El proceso de lectura de hipertextos, ¿una nueva forma de leer?» [en línea]. *Educere*, vol. 9(30), pp. 365-372. <www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603012>. [Consulta: julio 2012]
- MAÑANA, C. (2011). «La red le adoctrina con su propio credo, si usted se deja». *El País* (21 agosto), pp. 28-29.
- MARTÍ, F. (2008). «Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas». *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 44, pp. 59-74.
- MENDOZA, A. (2008). «Introducción. Textos e intertextos para la formación de lector». En: MENDOZA, A. (coord.). *Textos entre textos. Análisis de las conexiones textuales y la formación del lector* (pp. 11-25). Barcelona: Horsori.
- (2010). «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector». En: MENDOZA, A.; ROMEA, C. (coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- (2012a). «Presentación». En: MENDOZA, A. (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 9-32). Barcelona: Octaedro.
- (2012b). «Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos». En: MENDOZA, A. (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 73-99). Barcelona: Octaedro.

- ORTOLANO, M., (2005). «Narrativas hipertextuales: hacia una definición del concepto de hipertexto» [en línea]. *El Faro* <<http://elfaroensayos.wordpress.com/2008/10/15/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>>. [Consulta: julio 2012]
- PAJARES, S. (1997). «Las posibilidades de la narrativa hipertextual» [en línea]. *Especulo*, núm. 6. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm>. [Consulta: junio 2012]
- (2005). «El uso del hipertexto en la enseñanza de la literatura». En: BORRÁS, L. (ed.). *Textualidades electrónicas* (pp. 193-211). Barcelona: UOC.
- RODRÍGUEZ MARCOS, J. (2007). «Leemos pero a ritmo de 'zapping'». *El País* (15 diciembre), pp. 32-33.
- ROMEA, C. (2007). «La formación lectora del hipertexto literario y audiovisual». En: CERRILLO, P; CAÑAMARES, C. (eds.). *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 307-318). Cuenca: CEPLI-Universidad de Castilla-La Mancha.
- ROMERO, D. y SANZ, A. (coords.) (2008). *Literaturas del texto al hipermedia*. Barcelona: Anthropos.
- TABERNERO, R. (2007). «Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario». *Lenguaje y Textos*, núm. 26, pp. 53-62.
- TERRATS, J. (2005). *Hipertexto y sistemas de información* [en línea]. <www.es/jejarza/amv/adeфинi/docma/docu.html>. [Consulta: julio 2012]