monografías

LECTURAS GRADUADAS HIPERTEXTUALES

Bárbara Moreno Martínez

La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), creada en 1987, pretende desde sus inicios crear cauces que sirvan para orientar el creciente interés en todo el mundo por nuestra lengua y nuestra cultura. Igualmente pretende establecer foros abiertos para que los que se dedican a esta actividad, ya sea en el campo de la docencia o en el de la investigación, puedan intercambiar ideas y experiencias, y recibir formación e información.

Para cumplir estos objetivos, celebra anualmente un Congreso internacional sobre temas relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera y edita las Actas que, por el rigor, interés y variedad de los trabajos que contienen, se han convertido en un inexcusable instrumento de consulta y referencia.

Igualmente publica un Boletín semestral en el que se incluyen ensayos sobre aspectos del español como lengua extranjera, entrevistas, informes, experiencias de aula, reseñas de las novedades bibliográficas, noticias sobre cursos y congresos, recortes de prensa, etc.

Convoca un premio de investigación (en dos modalidades) que quiere fomentar entre los jóvenes investigadores los trabajos en el campo del español como lengua extranjera.

En nuestra página de la web puede encontrar más información.

ASELE
Apartado 890
29080 Málaga (España)

Fax: 929 51 08 04
Buzón de voz: 909 56 51 71
Correo electrónico: gestion@aselered.es
http//www.aselered.es

monografías

LECTURAS GRADUADAS HIPERTEXTUALES

Bárbara Moreno Martínez

ASELE
Colección Monografías nº 5
Málaga, 2003

© Bárbara Moreno Martínez
Edita: Asele
Diseño: Domingo Moreno
Imprime: Imagraf Impresores, S.A. Telf.: 95 232 85 97
Depósito Legal: MA-1.126-2003
I.S.B.N.: 84-932766-0-X

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 7

Capítulo 1. VENTAJAS DE LAS LECTURAS GRADUADAS 9
1.1. ¿Qué es una lectura graduada? 9
1.1.1. ¿Qué significa leer? 9
1.1.2. Tipos de lectura 9
1.1.3. Modelos cognitivos de lectura 12
1.1.4. La lectura en el enfoque comunicativo: tipoloía de actividades 23
1.1.5. ¿Por qué promover la lectura extensiva? 25
1.1.6. Lecturas graduadas: definición y tipos de control 28
1.1.7. El tema de la autenticidad: defensores y detractores de las lecturas graduadas 36
1.1.8. ¿Cómo ayudan las lecturas graduadas al aprendiente de ELE? 38

Capítulo 2. VENTAJAS DEL HIPERTEXTO 47
2.1. ¿Qué es un hipertexto? 47
2.1.1. Historia del hipertexto 47
2.1.2. Características del hipertexto 53
2.1.3. Estructuración de un hipertexto 61
2.1.4. Estructura del hipertexto 63
2.1.5. Tipos de hipertextos 68
2.2. Hipertexto y teoría cognitiva 71
2.2.1. El aprendizaje por medio del hipertexto o del texto tradicional: la falta de consenso y de evidencia empírica 72
2.2.2. Ventajas e inconvenientes del hipertexto 74
2.2.3. Comprensión lectora: el texto y el hipertexto 78
2.2.4. Comprensión lectora: un modelo cognitivo sobre comprensión textual en entornos multimedia 87
2.3. Hipertexto y enfoque comunicativo 103

Capítulo 3. PROPUESTAS DE LECTURA GRADUADA HIPERTEXTUAL 107
3.1. Algunas lecturas graduadas en formato hipertextual 107
3.2. Nuestra propuesta de lectura graduada hipertextual 109

CONCLUSIONES 113

BIBLIOGRAFÍA 117

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías han revolucionado muchas de las áreas de estudio en el campo de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Una de ellas es la de la comprensión lectora, y más específicamente, el de la lectura extensiva. El incremento de material didáctico hipertextual en otros ámbitos, así como las posibilidades del medio, han llevado a los diseñadores a elaborar material de lectura interactivo y a los investigadores a estudiar, desde el punto de vista cognitivo, sus efectos en la comprensión textual y en la adquisición de vocabulario. A pesar de la existencia de material de lectura en formato hipertextual, no hay mucho publicado en el ámbito de la lectura extensiva y en concreto, en el de las lecturas graduadas; es decir, no tenemos demasiado material en forma de historias originales no adaptadas, escritas con fines didácticos, en las cuales una serie de personajes se ven envueltos en una trama con un desenlace final. Como aplicación didáctica, y con el fin de contribuir en el campo del diseño de material de lectura multimedia, hemos elaborado un modelo de lectura graduada hipertextual[1] en el que tratamos de poner en práctica las ideas y conceptos teóricos desarrollados a lo largo de este trabajo. Así pues, nuestros objetivos principales en este estudio son: [1] señalar las ventajas del hipertexto como formato para la lectura extensiva de historias graduadas en el campo de la enseñanza de lenguas y [2] reflexionar sobre el diseño, las características y el potencial didáctico del modelo de lectura graduada aquí propuesto.

Para llevar a cabo esta tarea dividiremos este trabajo en tres partes: [1] ventajas de las lecturas graduadas en el aprendizaje de ELE, [2] ventajas del hipertexto como formato para lecturas graduadas destinadas al aprendizaje de ELE y [3] nuestra propuesta de lectura graduada hipertextual. Para ello, definiremos los conceptos de lectura graduada e hipertexto y analizaremos los efectos de estas dos herramientas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua. En primer lugar, y dentro del apartado desti-

NOTA: Debido a su futura publicación no se ha mantenido en Internet la totalidad de la lectura graduada multimedia que aquí proponemos y a la cual se hará alusión repetidamente en este trabajo. Se pueden encontrar, sin embargo, varios fragmentos ilustrativos que ejemplifican la dinámica y el funcionamiento de la lectura y que permitirán que el lector se haga una idea detallada de cómo hemos aplicado los conceptos teóricos aquí expuestos a un material didáctico de lectura extensiva específico.

1. Http://lecturamultimedia.iespana.es

nado a las ventajas de las lecturas graduadas en el aprendizaje de ELE, trataremos con detenimiento cuestiones relacionadas con los tipos y modelos de lectura, los procesos cognitivos de lectura, los beneficios de la lectura extensiva, los tipos de control que operan en las lecturas graduadas, el tema de la autenticidad en el campo de las lecturas graduadas y, finalmente, los beneficios de estas lecturas para el aprendiz de ELE. A continuación, y dentro del apartado destinado a las ventajas del hipertexto como formato para lecturas graduadas, haremos un breve repaso a la historia del hipertexto, señalaremos su estructura y características y analizaremos una serie de estudios relacionados con el hipertexto y la teoría cognitiva. En este análisis se tratarán cuestiones relacionadas con la falta de consenso sobre las ventajas y desventajas del aprendizaje por medio del hipertexto y del texto tradicional, la comprensión lectora en entornos hipertextuales y tradicionales y los modelos cognitivos sobre la comprensión textual en entornos multimedia. Finalmente, describiremos y analizaremos nuestra propuesta de lectura graduada en función de los conceptos arriba mencionados.

Capítulo 1. VENTAJAS DE LAS LECTURAS GRADUADAS

1.1. ¿QUÉ ES UNA LECTURA GRADUADA?

Antes de definir las lecturas graduadas y sus ventajas en el aprendizaje de ELE, es necesario analizar en qué consiste el proceso de lectura para comprender así la fundamentación teórica en la que se basa la elección de contenidos de las lecturas graduadas y los sistemas de simplificación. Dado que las lecturas graduadas son una herramienta para practicar la lectura extensiva, es necesario establecer también la diferencia entre este tipo de lectura y la lectura intensiva, así como definir sus objetivos con relación a la comprensión y a la práctica de contenidos lingüísticos.

1.1.1. ¿Qué significa leer?

> ...leer significa comprender. Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc., lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer [Cassany *et al.*, 1994, 197].

Lo que se pretende desestimar con esta definición es la percepción conductista de la lectura como un proceso mecánico mediante el cual se descifran símbolos para formar palabras que a su vez forman las frases que constituyen los párrafos de un texto. Sin lugar a dudas este proceso de identificación de letras, palabras, frases, etc., tiene lugar a la hora de leer pero, tal y como señalan Cassany *et al.*, leer implica *interpretar* y *construir significados* con el fin de llegar a una total comprensión del texto; es decir, la lectura no es un proceso jerárquico en el que se parte de la letra para llegar al significado global, sino un proceso interactivo que implica una interpretación y reinterpretación de los conocimientos previos del lector. Así pues, el lector no es un ente pasivo que descifra significados aislados y luego los relaciona, sino un individuo activo que utiliza diversas estrategias para dar sentido al texto al que está siendo expuesto o para obtener de dicho texto la información que precisa.

Pero para entender con más claridad lo que significa leer y lo que conlleva el proceso de lectura es importante considerar dos factores: (1) los tipos de lectura y (2) los diferentes modelos cognitivos de lectura.

1.1.2. Tipos de lectura

Antes de analizar en detalle el proceso cognitivo de lectura es importante considerar que, como dicen Cassany *et al.*, la lectura

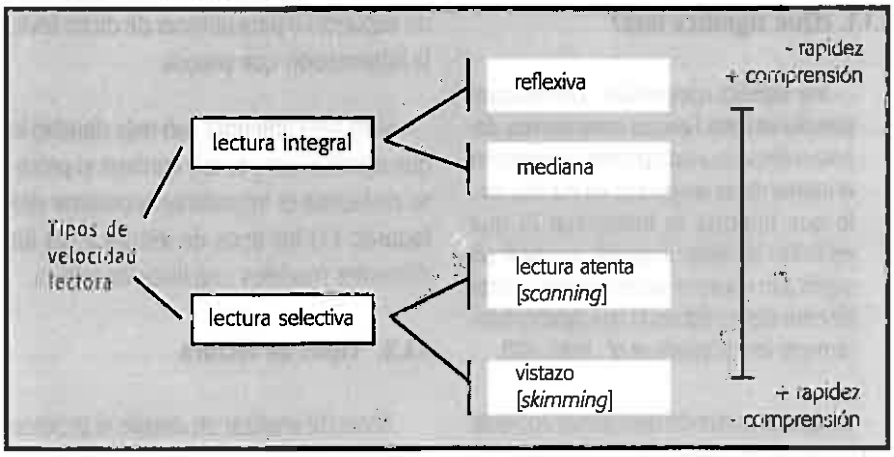
no se trata de una capacidad homogénea y única, sino de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación. Leemos diferente según si nos encontramos delante de un periódico, una novela, una redacción de un alumno, una carta que escribimos nosotros mismos, una nota, un anuncio, etc. Sin duda, realizamos la misma operación de captar el sentido de un texto, pero se presentan numerosas variables: los tipos de texto, los objetivos de la comprensión, la situación, la prisa que tengamos, etc. [Cassany *et al.*, 1994,197].

De acuerdo con estas variables, Cassany *et al.*, describen algunas de las clasificaciones establecidas por los investigadores sobre los tipos de lectura. Una de ellas es la propuesta de Ronald V. White [1983], el cual toma en consideración los objetivos de la comprensión y la velocidad. Considerando como criterio de clasificación los objetivos de la comprensión, White propone cuatro tipos de lectura silenciosa:

- extensiva: por placer o por interés
- intensiva: para obtener información *de* un texto
- rápida y superficial: para obtener información *sobre* un texto
- involuntaria: la lectura inconsciente de noticias, anuncios, carteles, publicidad, etc.

Si los criterios considerados son la rapidez y la comprensión (como hacen los métodos de lectura eficaz o métodos de lectura rápida) entonces los tipos de lectura establecidos son los siguientes (ver cuadro 1).

La lectura *integral* es aquella en la que se lee todo el texto, mientras que en la *selectiva*, como su nombre indica, los lectores «escogen solamente las partes del texto que contienen información interesante según los objetivos del lector. Utilizan estrategias complementarias de comprensión global y búsqueda de información



Cuadro 1: Clasificación de los tipos de lectura. Adaptado por Cassany et al. de Bisquera [1983].

específica. El ejemplo clásico es el periódico: primero lo hojeamos de arriba a abajo, dando un vistazo ágil y rápido y después atacamos las noticias que nos motivan más, con una lectura más atenta y exhaustiva de estos fragmentos» [Cassany *et al.*, 1994, 199]. Dentro de la lectura integral la *mediana* «es la más habitual, y alcanza una comprensión del 50-70% del texto y una velocidad de 250-300 palabras por minuto» [Cassany *et al.*, 1994, 199]. La *reflexiva* en cambio, «es la más lenta, porque implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso de texto. Tiene una velocidad inferior a 250 palabras por minuto y alcanza más del 80% de comprensión» [Cassany *et al.*, 1994, 199]. Hacemos este tipo de lectura cuando estudiamos los apuntes para un examen, cuando leemos una carta de la cual nos interesan todos los detalles, cuando seguimos instrucciones escritas, etc.

De entre las lecturas *selectivas* el vistazo o *skimming* consiste en una lectura superficial del texto, en un vistazo general sobre la página, su formato, su tipografía, su estructura (márgenes, disposición del texto—en columnas, en recuadros, etc.—títulos, subtítulos, fotos, gráficos, diagramas, tipografía—negrita, cursiva, etc.—densidad del texto, etc.) que sirve para hacerse una idea global de lo que se va a leer. Una vez que el lector ha echado este vistazo general decidirá si hace una lectura integral del texto (reflexiva o mediana) o no. Si decide que no le interesa leer el texto exhaustivamente sino que quiere buscar algunos datos concretos y abandonar luego la lectura, el lector realizará lo que se denomina una lectura atenta o *scanning* «de aquella parte del texto donde se ha localizado la información-objetivo» [Casssany *et al.*, 1994, 199].

Imaginemos que queremos ver una película que se acaba de estrenar y hojeando la *Guía del Ocio* encontramos—a decir por el formato, la foto y la sección en la que aparece—una crítica/sinopsis de la misma. Queremos saber si han puesto bien la película pero no queremos leer ningún dato específico porque las sinopsis son tan detalladas que cuentan la película entera incluido el final. ¿Qué hacemos? Después de echar un vistazo general o hacer un *skimming* del texto identificamos el párrafo en el que se hace la crítica y, por medio de una lectura atenta o *scanning*, buscamos la información meta: la película está bien y fue nominada como mejor largometraje en el Festival de Cine de Valladolid. Nuestro segundo objetivo es saber dónde la ponen y a qué hora, así que, siguiendo el mismo procedimiento, se echa un vistazo general al texto hasta encontrar el lugar donde aparece dicha información; acto seguido la leemos de manera atenta e incluso la escribimos aparte para no olvidarla. ¿Hemos leído la crítica/sinopsis de manera integral? No, ha sido una lectura selectiva.

Cassany *et al.* mencionan otra distinción de tipos de lectura que se hace generalmente en la enseñanza de segundas lenguas y que se menciona en el esquema anterior de White [1983]: la diferencia entre *lectura intensiva* y *lectura extensiva*.

Lectura intensiva	Lectura extensiva
- Con textos cortos	- Con textos largos
- Explotación didáctica en el aula	- Lectura más "natural" fuera del aula
- Énfasis en el entrenamiento de microhabilidades	- Énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura
- Énfasis en diversos tipos de comprensión: idea central, detalles, reflexión gramatical, etc.	- Comprensión global
- Incluida en los libros de texto	- Relacionada con la biblioteca de clase, de centro, de barrio, etc.

Cuadro 2: Diferencia entre lectura intensiva y extensiva [Cassany et al. 1994, 201]

¿Por qué esta clasificación de los tipos de lectura? Porque las maneras de leer varían en función al objetivo del lector y el alumno de ELE debe tener siempre claro cuál es su objetivo antes de enfrentarse a un texto. La tarea del profesor consiste pues, en proporcionarle ese objetivo de manera que el alumno sepa siempre por qué y para qué lee. Asimismo, el profesor debe preparar/ayudar al alumno a desarrollar estrategias de comprensión en función del objetivo; es decir, dependiendo de si quiere entender el texto de manera global, de manera exhaustiva, si busca datos específicos, etc. Si el alumno entiende que no es necesario comprender todo lo que está escrito para obtener el sentido global de un texto o para obtener una información específica, entonces se enfrenta al texto sin miedos. No hay que olvidar que los contenidos lingüísticos de un texto son importantes para la comprensión, sin embargo debe quedar claro que éstos no son el *objetivo* de la comprensión. El objetivo de la comprensión lectora radica en el significado y no en la forma. La obsesión de algunos alumnos–e inconscientemente, de muchos profesores– con las formas gramaticales, convierte a menudo la lectura en una excusa para introducir o trabajar contenidos gramaticales sin un objetivo comunicativo. Si acostumbramos al alumno a leer para comprender, a centrar su atención en el significado, a establecer un objetivo de lectura antes de enfrentarse al texto, los contenidos gramaticales pasarán de ser un obstáculo a convertirse en un vehículo de la comprensión.

En cuanto al tema central que nos concierne–el de las lecturas graduadas–es esencial, antes de hacer un análisis de su eficacia como instrumento de enseñanza de ELE, establecer qué tipo de lectura[s] potencia y si este tipo de lectura[s] contribuye[n] a la mejora de la competencia comunicativa del alumno.

1.1.3. Modelos cognitivos de lectura

¿Qué significa comprender lo que se lee? ¿Qué factores causan la falta de comprensión? ¿Aporta algo el lector a la lectura o es un receptor pasivo? ¿Qué importancia tiene el código en la comprensión lectora? Como hemos dicho anteriormente, para entender con más claridad lo que significa leer y lo que conlleva el proceso de lectura es importante

dar un paso atrás y, al igual que hemos analizado los tipos de lectura, analizar los diferentes modelos de lectura desarrollados durante las últimas décadas. Este análisis nos permitirá reflexionar sobre lo que ocurre cuando una persona lee y, por tanto, nos servirá de guía a la hora de determinar qué tipo de ayudas hay que ofrecerle cuando esta lectura se lleva a cabo en una lengua extranjera.

Sandra Silberstein [1987] hace un excelente resumen de la evolución de las teorías cognitivas sobre los procesos de lectura y de su aplicación didáctica en el aula. Silberstein divide esta evolución en diferentes etapas: (i) la etapa del método audiolingual, (ii) la década de 1962 a 1973 en la que se cuestionan los planteamientos metodológicos del método audiolingual, (iii) los años setenta, la psicolingüísitica y el surgir de los modelos *top-down* y *bottom-up* y, finalmente, (iv) los años ochenta y el modelo interactivo.

1.1.3.1. El método audiolingual, ascendente, o bottom-up[2]

Desde, aproximadamente, la segunda guerra mundial hasta mediados de los años sesenta, el método audiolingual dominó el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al ser la lengua oral el centro de atención y la lectura considerada simplemente lengua plasmada en papel, la comprensión lectora fue bastante ignorada, ya que en el aula predominaban los diálogos y sus transcripciones fonéticas y los ejercicios de repetición o *drills*. Más adelante se fue introduciendo la lectura en las clases de lengua extranjera, pero siempre siguiendo las máximas lingüísticas establecidas por Fries [1962] y Bloomfield [1942], fundadores del método audiolingual. Tal y como apunta Silberstein [1987] estas máximas se reducían a las siguientes aseveraciones: «Language is speech, not writing; a language is a set of habits»[3]. Así pues, el papel de la lectura consistía en hacer hincapié en la lengua oral y en proporcionar al alumno el contexto cultural de la lengua. Los modelos de lectura desarrollados durante este período se conocen también como modelos ascendentes o *bottom-up* ya que consideran que el texto debe abordarse de abajo a arriba; es decir, de la letra al significado. Como indica Alderson [2000],

> bottom-up approaches are serial models, where the reader begins with the printed word, recognises graphic stimuli, decodes them to sound, recognises words and decodes meanings. Each component involves subprocesses which take place independently of each other and build upon prior subprocesses. Subprocesses

2. Nótese que los términos *bottom-up* y *top-down* adscritos hoy en día a los modelos de lectura conductistas y psicolingüísticos respectivamente, surgen a partir de la teoría de los esquemas (finales de los ochenta) y sirven para denotar dos modos de procesamiento de la información dentro del proceso de lectura. Estos dos tipos de procesamiento de la información, coinciden con la percepción de este proceso por parte de los métodos audiolinguales y de la psicolingüística de los setenta y por eso se han generalizado los términos. Para más información ver Carrel y Eisterhold [1983].
3. «la lengua es discurso, no lengua escrita; la lengua son hábitos». (Para facilitar la lectura me he permitido traducir los textos en inglés. En adelante se indican con T.A.)

> higher up the chain cannot, however, feed back into the components lower down (identification of meaning, does not lead to letter recognition, for example) [Alderson, 2000, 16][4].

Como se ha dicho anteriormente, este modelo es puramente conductista y se asocia a los métodos fónicos o analíticos (*phonics approaches*) de enseñanza de la lectura, en los cuales se argumenta que los niños, antes de leer palabras, frases y eventualmente textos, han de reconocer las letras. De hecho, Silberstein [1987] apunta que para Bloomfield (y cita al mismo) «[t]he chief source of difficulty in getting the content of reading is imperfect mastery of the mechanics of reading»; es decir, Bloomfield creía fervientemente que la complejidad de la lectura y la falta de comprensión por parte del alumno yacía en su incapacidad de asociar las letras con sus correspondientes sonidos. Apunta también Silberstein [1987] que Bloomfield estaba tan preocupado por la mecánica de la lectura que recomendaba el uso de sílabas sin sentido a la hora de enseñar el valor fonético de las letras. Asimismo, Fries, otro de los fundadores del método audiolingual, desligaba totalmente la lectura de cualquier proceso cognitivo—comprender, pensar, reflexionar, imaginar, juzgar, evaluar, analizar…razonar y hacer cualquier tipo de juicio emocional o social—argumentando, como indica Silberstein, que éstos procesos «developed through the uses of language but were not part of the reading process per se» [Silberstein, 1987, 30]. Es decir, que cualquier proceso cognitivo que no consistiese en el desciframiento del código escrito no se consideraba parte del proceso de lectura *per se*.

Por tanto, en una clase de ELE en la que se aborde la lectura aplicando un modelo ascendente o *bottom-up* se haría mucho hincapié en las estructuras gramaticales y en el léxico así como en la pronunciación. El orden de prioridades en la instrucción sería: compresión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y, finalmente, expresión oral. Se ignoraría la comprensión lectora en favor de los ejercicios de repetición de estructuras y de la escucha y memorización de diálogos [Silberstein, 1987].

1.1.3.2. La década de 1962-1973

Es durante esta época cuando se empiezan a cuestionar los planteamientos del método audiolingual, de su percepción sobre el proceso de lectura y de la importancia de dicho proceso en el campo de la enseñanza de lenguas. Durante los años cincuenta y sesenta aumentó el número de estudiantes que iban a Estados Unidos a aprender inglés para luego entrar en la

4. «Los modelos de lectura ascendentes o bottom up son modelos en los que el lector empieza por la palabra impresa, reconoce los estímulos gráficos, los descodifica y los transforma en sonidos, reconoce palabras y descodifica significados. Cada componente en esta serie o cadena de procesos conlleva subprocesos que tienen lugar de manera independiente y que se construyen en función de otros subprocesos. Los subprocesos en la parte alta de la serie o cadena no pueden, sin embargo, retroalimentarse de los componentes de la parte baja de la cadena (por ejemplo, la identificación de significados no puede dar lugar al reconocimiento de una letra)». (T.A)

universidad. Estos estudiantes necesitaban, no sólo aprender la lengua, sino potenciar y mejorar su capacidad de lectura y estudio para poder continuar su actividad académica en las universidades estadounidenses. Al notar la dificultad de los alumnos a la hora de enfrentarse a los textos universitarios, los profesores comenzaron a demostrar su descontento con el método audiolilngual y a intentar suplir las carencias de los alumnos en el ámbito de la comprensión lectora.

Se empezaron a publicar libros de lectura que contuviesen textos similares a los que tendrían que enfrentarse los estudiantes del primer año de carrera y, poco a poco, se fueron introduciendo componentes de comprensión lectora al currículo de lenguas extranjeras (en este caso, el inglés). Silberstein [1987] cita a Muriel Saville-Troike, la cual escribió en 1973 las siguientes palabras:

> It has been more than a decade since the linguistic and psychological theories on which the audio-lingual method was based were first called unto question, and the method itself is now undergoing intensive reassessment. It is my belief that out of this reassessment, which is long overdue, the role of reading will assume a more significant place than it has had in the recent past [Muriel Seville-Troike citada por Silberstein 1987, 29][5].

1.1.3.3. Los años setenta: la psicolingüística y los modelos descendentes o top-down

En 1967 Kenneth Goodman publicó uno de los artículos que anunciaron el radical cambio de perspectiva que sufriría la concepción del proceso de lectura y su papel en el aula de lenguas extranjeras: «Reading: A Psycholinguistic Guessing Game». En este artículo la comprensión lectora se analiza desde una perspectiva psicolingüística a partir de la cual «reading is viewed as a complex information-processing skill. The reader is seen as an active, planning, decision-making individual who coordinates a number of skills and strategies to facilitate comprehension» [Silberstein 1987, 30][6]. Silberstein cita uno de los párrafos más revolucionarios dentro de la literatura psicolingüística sobre la lectura:

> Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative desitions are made to be confirmed, rejected, or refined as reading progresses. More simply stated, reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification

5. «Ha pasado ya más de una década desde que las teorías lingüísticas y psicológicas en las que se basaba el método audiolingual se empezaron a cuestionar y, ahora mismo, el método está siendo objeto de una intensa revisión y reevaluación. Creo que después de esta reevaluación la lectura adoptará un papel mucho más significativo que el ha tenido hasta ahora». (T.A.)
6. «La lectura se percibe como una habilidad compleja de procesamiento de información. El lector es un individuo activo que planifica, que toma decisiones y que coordina una serie de habilidades y estrategias para facilitar su propia comprensión». (T.A.)

of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time [Silberstein, 1987 citando a Goodman [1967][7].

La autora también menciona su anterior trabajo con Clarke [1977] y resume los postulados de la teoría psicolingüística indicando sus implicaciones[8] en la preparación de materiales de lectura para el aula de lengua extranjera:

- la lectura es un proceso activo que consiste en la selección, por parte del lector, del mínimo número de claves (conocimiento del vocabulario, de la sintaxis, del formato del texto, del mundo, etc.) necesarias para confirmar o rechazar las expectativas o hipótesis que él mismo ha formado antes de leer. Para ello el lector ha de desarrollar una serie de estrategias que le permitan decidir qué información es o no necesaria para confirmar o rechazar sus hipótesis. El profesor de lengua extranjera, pues, tendrá que potenciar el uso de estas estrategias asegurándose de que el alumno es consciente del objetivo de su lectura; es decir, para que el alumno pueda decidir qué estrategia utilizar, es necesario que sepa por qué y para qué va a leer; qué tipo de información necesita obtener y con qué propósito.
- la lectura debe percibirse como «a twofold phenomenon involving process (*comprehending*) and product (*comprehension*)»[9] [Silberstein, 1987, 30]. De acuerdo con esta concepción de la lectura el proceso es tan importante como el producto; así pues, el profesor debe recompensar, tanto las respuestas correctas a las preguntas o actividades de comprensión, como al esfuerzo realizado por llegar a comprender.
- la lectura es una interacción entre el conocimiento del mundo y el conocimiento de la lengua. El lector no aborda un texto en condición de *tabula rasa*, sino que trae consigo innumerables creencias, actitudes,

7. «La lectura es un proceso selectivo. Consiste en la utilización parcial de la mínima cantidad de información lingüística seleccionada a partir de un *input* perceptual basado en las expectativas del lector. Mientras esta información parcial se procesa, el lector toma decisiones provisionales que se confirman, se rechazan o se pulen a medida que prosigue la lectura. Expresado de manera más sencilla, la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas que consiste en la interacción del pensamiento y la lengua. Así pues, una lectura eficiente no es el resultado de una percepción e identificación precisa de todos los elementos, sino de la capacidad de seleccionar la menor y más productiva cantidad de información necesaria para producir conjeturas correctas la primera vez que se lee el texto». (T.A.)
8. Nótese que estas implicaciones se basan en inferencias realizadas por los autores sobre los modelos psicolingüísticos de lectura; es decir, las inferencias de la autora dan más importancia a los conocimientos previos del lector que la que le dan autores como Goodman. Para una aclaración ver el siguiente apartado sobre el modelo interactivo y la teoría de los esquemas.
9. «La lectura debe percibirse como un fenómeno de dos caras compuesto por un proceso (el comprender) y un producto (la comprensión)». (T.A.).

> ideas y concepciones del mundo que, combinadas con la habilidad de hacer predicciones lingüísticas dan lugar a hipótesis y expectativas sobre lo que se va a leer, que serán luego refutadas o aceptadas. La habilidad de leer depende, pues, de si la interacción entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo es eficiente [Silberstein, 1987, 30].

Los libros de lectura de esta época ofrecen pasajes variados en los que se fomentan distintos tipos de lectura[10] según la información que se ha de obtener de ellos. También potencian la lectura crítica y la diferenciación entre hecho y opinión, así como la habilidad de sacar conclusiones, hacer inferencias, etc. En cuanto al plano lingüístico se potencian estrategias de comprensión de sintaxis y vocabulario a partir de cognados, de la morfología de la palabra, del contexto, etc. [Silberstein, 1987,30].

1.1.3.4. Los años ochenta: el modelo interactivo y la teoría de los esquemas

Ya a finales de los sesenta y principios de los setenta se empieza a hablar sobre la idea de que el lector aporta mucha más información al texto que viceversa. Silberstein [1987] afirma que el lector entiende lo que lee porque es capaz de llevar los estímulos más allá de su representación gráfica y asignarles una pertenencia a un grupo de conceptos ya almacenados en su memoria. Como hemos visto anteriormente, esta alusión a los conocimientos previos del lector ya están patentes en Goodman y en sus seguidores. No obstante, el énfasis durante el período de Goodman está dirigido a la predicción y verificación de hipótesis a partir de referencias mínimas a las claves lingüísticas que aparecen en el texto. Es posteriormente cuando el papel de los conocimientos previos cobra verdadera importancia en el campo de la lectura.

De acuerdo con Carrel y Eisterhold [1983],

> The role of background knowledge in language comprehension has been formalized as schema theory, which has as one of its fundamental tenets that, any text, either spoken or written, does not by itself carry meaning. Rather, according to the schema theory, a text only provides directions to listeners or readers as to how they should retrieve or construct meaning from their own, preciously acquires knowledge [Carrel y Eisterhold, 1983, 76][11].

Según este modelo cognitivo, la comprensión de un texto se debe a la organización y reorganización [a la estructuración y reestructuración] de *esquemas* de conocimiento previo—en este caso, y como indican Cassany *et al.*, de «toda la experiencia

10. Ver apartado «Tipos de lectura».
11. «El papel del conocimiento previo se ha formalizado como la teoría de los esquemas la cual se fundamenta en el principio de que un texto, cualquier texto, oral o escrito, no acarrea significado por sí solo, sino que solamente aporta indicaciones al lector u oyente sobre cómo recuperar o reconstruir el significado a partir de su, previamente adquirido, conocimiento» (T.A).

de lectura que hemos acumulado durante nuestra vida» [Cassany *et al.*, 1994, 204].

Según Carrel y Eisterhold [1983] y, de acuerdo con la teoría de los esquemas,

> the process of interpretation is guided by the principle that every input is matched against some existing schema and that all aspects of that schema must be compatible with the input information. This principle results in two modes of information processing, called *bottom-up* and *top-down* processing. Bottom-up processing is evoked by the incoming data; the features of the data enter the system through the best fitting, bottom-level schemata. Schemata are hierarchically organized, from most general at the top, to most specific at the bottom. As the bottom-level schemata converge into higher level, more general schemata, these too become activated [...] Top-down processing, on the other hand, occurs as the system makes general predictions based on higher level, general schemata and then searches the input for information to fit into these partially satisfied, higher order schemata [Carrel y Eisterhold, 1983, 76-77][12].

Esta nomenclatura es la que se utiliza actualmente para denominar, de manera aislada e independiente, a los modelos de lectura conductistas y psicolingüísticos respectivamente; sin embargo según la *teoría de los esquemas* estos dos modos de procesamiento de la información actúan de manera simultanea y a todos los niveles de comprensión al mismo tiempo [Carrel y Eisterhold, [1983, 77] citando a Rumelhart [1980]:

> The data that are needed to instantiate, or fill out the schemata, become available through bottom-up processing; top-down processing facilitates their assimilation if they are anticipated by or consistent with the listener/reader's conceptual expectations. Bottom-up processing ensures that the listener/reader's will be sensitive to information that is novel or that does not fit their on going hypothesis about the content or structure of the text; top-down processing helps the listeners/readers to resolve ambiguities or to select between alternative possible interpretations of the incoming data [Carrel y Eisterhold, 1983, 77][13].

12. «El proceso de interpretación se basa en el principio de que todo *input* se proyecta o se organiza en función de un esquema y que todos los aspectos de ese esquema deben ser compatibles con la información aportada por el *input*. Este principio resulta en dos modos básicos de procesamiento de la información llamados *bottom-up* y *top-down*. Los procesos *bottom-up* se evocan a través de la información entrante; las características de esta información entran en el sistema a través de los esquemas del nivel inferior o parte de debajo de la escala. Los esquemas están organizados jerarquicamente y van, de los más generales, arriba del todo de la escala o nivel superior, a los más específicos en el nivel inferior o parte de debajo de la escala. Así pues, en el procesamiento *bottom-up*, a medida que los esquemas del nivel inferior convergen con los esquemas más generales del nivel superior éstos se activan también [...]. En cambio, el procesamiento *top-down* ocurre cuando el sistema hace predicciones generales basadas en los esquemas generales del nivel superior de la escala y busca luego en el input la información que encaje con estos esquemas de nivel superior parcialmente satisfechos» (T.A).

13. «La información que se necesita para «rellenar» o crear los esquemas se hace disponible a través de los procesos ascendentes; los procesos descendentes facilitan su asimilación si se anticipan o si son consistentes con las expectativas conceptuales del lector. Los procesos ascendentes aseguran que el lector preste atención a aquella información que sea nueva o que no encaje en las hipótesis que ha realizado sobre el contenido o la estructura del texto; los procesos descendentes ayudan a que el lector resuelva ambigüedades o seleccione una de las posibles interpretaciones de la información entrante» (T.A).

Este principio de simultaneidad entre los dos modos de procesamiento de la información es el que sustenta el modelo de comprensión lectora considerado actualmente como «el más completo y consistente» [Cassany *et al.*, 1994, 203]: el modelo interactivo. Según Cassany *et al.*,

> ...el modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detalla, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente [Cassany *et al.*, 1994, 204].

En esta analogía, la foto mental que ya posee el lector representaría uno de sus esquemas de conocimiento sobre el tema, sobre el mundo, sobre la lectura en sí, etc.; a partir de ese esquema y con la nueva información obtenida del texto, el lector constata la validez de su esquema previo o reelabora ese esquema para obtener un significado más preciso. El proceso de lectura empieza, pues[14], mucho antes de enfrentarnos al texto. Solamente con ver el título o el formato del mismo, el lector activa esquemas de conocimiento previo y generan expectativas sobre lo que va a leer basándose en su experiencia. Toda esa experiencia de lectura acumulada durante nuestra vida, todo nuestro conocimiento previo del tema sobre el que vamos a leer, así como todo nuestro dominio del sistema lingüístico está grabado en la memoria a largo plazo (MLP) en forma de esquemas [Cassany *et al.*, 1994]. Por lo tanto, si un alumno de ELE ve una noticia de un periódico, sólo por el formato, podrá recurrir a sus esquemas de conocimiento previo sobre el tipo de información que aportan los textos con dicho formato y podrá hacer hipótesis sobre lo que va a leer.

Acto seguido, y también antes de empezar a leer, el lector

> ...fija mentalmente unos objetivos de lectura, relacionados con la situación comunicativa: ¿Qué información buscamos? ¿Qué datos? ¿Cuánto tiempo tenemos para leer? [...] Estos objetivos determinan la forma de leer: si solamente hace falta una idea global o un dato específico, si hay que ir deprisa o despacio [Cassany et al., 1994, 204].

Es decir, el lector debe determinar si tiene que hacer una lectura atenta (*scanning*) para buscar un dato en la cartelera, por ejemplo, o si simplemente ha de echar un vistazo a la página (*skimming*) para ver si es esa la noticia del periódico que le interesa.

Cuando el lector aborda el texto y comienza a descodificar las letras y frases se pone en marcha el procesamiento *bottom-up*, es decir, se activan los esquemas más específicos a partir de la información nueva obtenida del texto (información entran-

14. El proceso de lectura detallado a continuación está basado en la descripción del modelo de comprensión lectora interactivo que hacen Cassany et al. en su libro *Enseñar Lengua* [1994].

te o *incoming data*). A partir de este momento se inicia un proceso de «formulación y verificación de hipótesis que afecta a todos los niveles de lectura: letras, palabras, frases, ideas» [Cassany *et al.*,1994, 205] y que es la clara manifestación de la interacción simultánea entre los esquemas más específicos y los más generales, entre lo nuevo y lo que ya sabemos, o, dicho de otro modo, entre el procesamiento *bottom-up* y el procesamiento *top-down*. Como dicen Cassany *et al.*,

> las primeras letras proporcionan indicios [y por lo tanto nos permiten hacer hipótesis] sobre las posibles letras siguientes, del mismo modo que la estructura sintáctica de la frase limita las palabras que pueden aparecer en una posición concreta; y las primeras ideas de un párrafo o de un texto [pensemos, por ejemplo, en el título o en la presentación] dan pistas para imaginar la continuación [Cassany *et al.*, 1994, 205].

Así pues, al tiempo que se descodifica el texto y se van conformando ideas por medio de un procesamiento *bottom-up*, se activan también esquemas más generales en los que se proyectan esas ideas con el fin de que se carguen de significado, adopten un sentido y nos permitan una interpretación lógica y consistente que concuerde con la percepción que tenemos del mundo. La memoria a corto plazo (MCP) es la que nos permite procesar toda la información haciendo que la recordemos hasta que tengamos acceso a la información que nos permita darle sentido al texto y comprenderlo. Esto ocurre a todos los niveles: morfológico, léxico, sintáctico, textual, etc. Por ejemplo, y como señalan Cassany *et al.* [1994],

> ...en una frase larga, con subordinadas intercaladas, debemos retener el sujeto que ha aparecido al principio hasta llegar al verbo que le da sentido. Una tesis inicial no tendrá sentido total hasta que comprendamos algunos de los argumentos que siguen [...] Con la MCP recordamos solamente lo que nos interesa en el momento para seguir leyendo, y en la MLP almacenamos indefinidamente todas las informaciones que nos interesan. Cuando entendemos una frase o una idea del texto, la retenemos unos segundos, hasta que podemos relacionarla con otras ideas, que forman parte de un concepto más general y estructurado, que es lo que pasamos a retener nuevamente en la MCP durante unos segundos hasta que lo podemos integrar en una unidad superior [Cassany et al., 1994, 206].

¿Por qué entonces hay ocasiones en las que no entendemos lo que leemos? De acuerdo con Carrel y Eisterhold [1983], la falta de comprensión ocurre cuando el lector no es capaz de activar el esquema apropiado durante el proceso de lectura; es decir, «when he encounters a mismatch between the top-down predictions and the bottom-up information we are forced to revise the interpretation in such a way as to make the two compatible once again» [Carrel y Eisterhold, 1983, 79]. Esto significa que, cuando un lector se enfrenta a un texto hay momentos en los que se encuentra con una contradicción entre las predicciones hechas a través del procesamiento *top-down* y la información nueva recibida por medio de un procesamiento *bottom-up*. Cuando esto ocurre, el lector se ve forzado a revisar su interpretación de la información con el fin de que estos dos tipos de esquemas activados [los más específi-

cos y los más generales] sean compatibles de nuevo. Carrel y Eisterhold ilustran este proceso de manera muy clara citando un ejemplo de Rumelhart y otro de Charles J. Fillmore.

Consideremos pues el ejemplo:

María oyó el carrito de los helados que pasaba por su calle. Se acordó del dinero de su cumpleaños y entró corriendo en su casa...[15]

Después de leer estas líneas, la mayoría de los lectores son capaces de construir una interpretación del texto bastante precisa: María es una niña que, desde la calle, oye llegar al carrito de los helados. Como le gustan los helados, quiere uno, y sabe que los helados cuestan dinero, se acuerda del dinero que le dieron en su cumpleaños y entra a casa para cogerlo y comprarse un helado antes de que el carrito pase de largo. Por supuesto, el texto no dice todo esto pero nuestro conocimiento del mundo nos permite hacer esta interpretación. ¿Pero qué pasa si de repente el lector continúa leyendo y se encuentra con una información que resulta contradictoria a la interpretación que ha hecho de la frase? Consideremos pues la continuación de la frase que propone Fillmore[16]:

...y cerró la puerta con llave[17].

Como indican Carrel y Eisterhold [1983], la imposibilidad del lector de hacer que esta nueva información encaje con la interpretación que se estaba haciendo del texto hasta ese momento, le obliga a revisarla para que la nueva información sea compatible con la información anterior y le dé coherencia al texto. Según Carrel y Eisterhold [1983] esto prueba la importancia de los esquemas a la hora de procesar e interpretar la información de un texto:

> If there were no such thing as schemata guiding the developing interpretation in a top-down processing mode, causing the reader to make conceptual predictions about the meaning of the text, then why would encountering the added phrase cause the reaction it does in the reader? [Carrel y Eisterhold, 1983, 79][18].

O sea, que si no hubiera esquemas que guiasen la interpretación que hace el lector del texto y que permitiesen que éste hiciera predicciones sobre el significado de ese texto por medio de un procesamiento *top-down*, no ocurriría nada cuando se encontrase con información nueva procesada de modo ascendente o *bottom-up*. Como indican las autoras, lo que ocurre es que «as long as the incoming information being processed through bottom-up processing and the conceptual predictions being made through top-down processing

15. Ejemplo original: Mary heard the ice cream man comming down the street. She remembered her birthday money and rushed into the house...
16. De acuerdo con Carrel y Eisterhold este ejemplo lo puso Charles J. Fillmore durante una clase en la Universidad de California, Berkley, en 1980.
17. Ejemplo original: ...and locked the door.
18. «Si realmente no existieran esos «esquemas» que guían el desarrollo de la interpetación *top-down* o descendente y que hacen que el lector haga predicciones sobre el significado del texto, ¿por qué entonces al encontrarse la frase añadida, el lector reacciona de la forma en la que reacciona?» (T.A).

are compatible, we have a satisfactory interpretation of the text» [Carrel y Eisterhold,1983, 79][19]. Sin embargo, y como ya se ha indicado anteriormente, cuando hay una contradicción entre ambos modos de procesamiento, es necesario activar un nuevo esquema que permita una interpretación coherente. Así pues, en el caso de *María*, la niña de los helados, hay que construir otra interpretación que dé sentido a la nueva información: una posibilidad es pensar, como sugieren Carrel y Eisterhold, que María tiene miedo de que el hombre del carrito de los helados pueda robarle el dinero y por eso entra a su casa y cierra la puerta.

Carrel y Eisterhold distinguen entre los llamados *formal* schemata (esquemas formales) y los *content schemata* (esquemas de contenido). Los esquemas formales son «the background knowledge of the formal, rhetorical organizational structures of differente types of texts» [Carrel y Eisterhold, 1983, 70][20]; es decir, se componen del conocimiento sobre la manera en la que está organizada generalmente la información en un texto periodístico, sobre las convenciones de un cuento, sobre los recursos lingüísticos utilizados en poesía, etc. Por otro lado, los esquemas de contenido son «the background knowledge of the content area of the text» [Carrel y Eisterhold, 1983, 79]; es decir, todo el conocimiento que posee el lector sobre el tema tratado en el texto.

Como indican las autoras, la falta de comprensión lectora–la incapacidad del lector de activar un esquema apropiado–se puede deber a dos razones: [1] puede ser que el texto carezca de las claves que necesita el lector para activar un esquema, o que [2] el lector, simplemente, no posea ese esquema (formal o de contenido) que el escritor asume presente. De acuerdo con las autoras, esto último ocurre cuando el esquema es «culturally specific» –un esquema cultural o marcada culturalmente– y por lo tanto, obvio para el escritor, pero totalmente inaccesible para el lector. Carrel y Eisterhold mencionan un estudio [Carrell y Eisterhold, 1984] en el que dos grupos de estudiantes de inglés de un nivel intermedio leyeron cuentos diferentes; uno que seguía las convenciones retóricas y estructurales del cuento y otro que las violaba deliberadamente. Las conclusiones revelaron que,

> when stories violating the story schema are processed by second language learners, both the quantity of recall and the temporal sequences of recall are affected. In other words, when the content is kept constant but the rhetorical structure is varied, second language reading comprehension us affected [Carrel y Eisterhold, 1983, 79][21].

19. Mientras la nueva información procesada de abajo a arriba (*bottom-up*) y las predicciones hechas por medio de un procesamiento de arriba a abajo (*top-down*) sean compatibles, el lector entenderá el texto.
20. Los esquemas formales se componen de los conocimientos previos que posee el lector sobre la estructura formal y retórica que caracteriza a los diferentes tipos de textos (poesía, cuento, texto periodístico, etc.)
21. «Cuando un aprendiente de una lengua extranjera procesa historias que violan los esquemas tradicionales de las historias, tanto la cantidad de información que se recuerda como la secuencia temporal en la que se recuerda se ven afectadas. En otras palabras cuando el contenido de la historia se mantiene constante pero se modifica su estructura retórica, la comprensión lectora del alumno de la lengua extranjera se ve afectada» (T.A).

Otros estudios realizados en el área de la retórica contrastiva demuestran que, en efecto, hay diferencias entre «the typical rhetorical patterns of expository prose produced by writers with different formal schemata according to their native-language/ native-culture backgrounds» [Carrel y Eisterhold, 1983, 79]; es decir, que la estructura de un cuento o de cualquier otro texto varía dependiendo de la cultura de la persona que lo escribe y, por lo tanto, puede resultar difícil de entender si el lector no pertenece a esa misma cultura.

Así pues, si como hemos dicho, la falta de comprensión se debe a la incapacidad por parte del lector de activar en cada momento de la lectura el esquema apropiado, debemos pensar que, a la hora de determinar la causa de la falta de comprensión por parte de un alumno, o a la hora de preparar a un alumno para enfrentarse a un texto, es necesario comprobar la existencia de esquemas formales y de contenido así como la carga cultural que forma parte de dichos esquemas.

Puesto que nuestro objetivo en esta primera parte del trabajo es clarificar el concepto de lectura graduada y establecer su papel en la enseñanza de ELE, consideramos necesario exponer antes, no sólo la importancia y el tratamiento de la comprensión lectora en el enfoque comunicativo, sino también la importancia de la lectura extensiva y el por qué consideramos beneficiosa su potenciación.

1.1.4. La lectura en el enfoque comunicativo: tipología de actividades

El modelo de lectura que se pretende potenciar dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas es el modelo interactivo. Así pues, el profesor de ELE deberá otorgar máxima importancia tanto al procesamiento ascendente como al descendente. Puesto que en el enfoque comunicativo predomina la importancia del significado frente a la forma y se hace un uso significativo de la lengua, el alumno debe saber en todo momento por qué lee y cuál es la información que debe obtener del texto. Es decir, deben establecerse desde un principio los objetivos de lectura. De hecho, los enfoques por tareas abogan por informar al alumno de cuál va a ser la tarea global de la unidad didáctica con el fin de que sepa, no sólo por qué va a leer, sino por qué y para qué va a aprender ciertos contenidos lingüísticos y léxicos. Así pues, si la tarea final de una unidad didáctica consiste en descubrir el móvil de un secuestro y a la persona culpable de perpetrarlo[22], el alumno encontrará lógica y significativa la lectura de un artículo de prensa con la noticia del crimen, puesto que sabrá que tiene que leerla para llevar a cabo la tarea final. No obstante, aparte de los objetivos generales de la unidad didáctica, esa lectura deberá tener una serie de objetivos específicos: es necesario proporcionarle al alumno el tipo de información que ha de obtener del texto para que no crea que tiene que entenderlo absolu-

22. Extraído de Martín Peris, E., y Sans Baulenas, N. [1998], *Gente 2*, Barcelona, Difusión.

tamente todo y se frustre en caso de que esto no ocurra. Por tanto, se le puede pedir que rellene una tabla con los sospechosos y su relación con la persona secuestrada.

Pero no sólo es importante que el alumno sepa lo que va a hacer *mientras* lee. También es importante motivarlo *antes* de que lea, así como activar sus conocimientos previos sobre el tema tratado en el texto. La motivación y la activación de conocimientos previos se suelen llevar a cabo en las actividades de prelectura. En ellas se explota el paratexto—formato, fotos, dibujos, gráficos—y se suelen poner en práctica técnicas para que el alumno infiera y haga hipótesis sobre lo que va a leer. Estas actividades se pueden aprovechar para introducir vocabulario y expresiones idiomáticas pero siempre de manera significativa; es decir, en vez de darle al alumno las palabras y su significado, se le puede decir que esas palabras aparecen en el texto que van a leer, y retarle o proponerle que, a través de ellas, hipotetice sobre el contenido del texto. En ese momento, con un objetivo en mente, el aprendizaje de ese vocabulario será significativo—tendrá sentido porque lo necesitan para hacer algo—y el alumno preguntará por sí sólo el significado de esas palabras.

Tenemos pues, que hay que motivar al alumno *antes* de leer y que hay que darle una tarea a realizar *durante* la lectura, ¿qué pasa cuando el alumno ha terminado de leer? Generalmente se hacen una o varias actividades de postlectura. Estas actividades sirven para que el alumno haga uso de la información obtenida de la lectura, para que utilice el vocabulario y las expresiones introducidas en la prelectura, para que el profesor compruebe la comprensión del alumno o, simplemente, para practicar otras destrezas a partir de la información de la lectura. La integración de destrezas es, de hecho, uno de los objetivos principales en el enfoque comunicativo ya que, generalmente, los hablantes nativos de una lengua no se comunican por medio de una sola destreza sino que las combinan. La prelectura es una ocasión perfecta para poner en práctica actividades en las que el alumno tenga que escuchar, escribir o negociar significados oralmente para luego leer el texto, concluyendo con una actividad de postlectura en la que, nuevamente, se tenga que escuchar, escribir o negociar significados oralmente. De esta manera la actividad de lectura—prelectura, lectura y postlectura—se convierte en una especie de bloque significativo en el que el alumno no sólo ha leído sino que ha puesto en práctica cualquier combinación de las cuatro destrezas. Es preciso señalar, no obstante, que las actividades de lectura a veces tienen como objetivo la práctica de la lectura *per se*; es decir, el aprendizaje de estrategias que hagan de los alumnos mejores lectores.

Como bien apuntan Cassany *et al.*,

> los recursos para desarrollar la comprensión lectora en el aula son variadísimos y prácticamente interminables. Abarcan desde los ejercicios más tradicionales y mecánicos de adquisición del código [lectura fragmentada de sílabas, repetición oral, etc.], hasta las propuestas más comunicativas de captar el sentido global del texto, pasando por las típicas lecturas con cuestionarios de comprensión. Además, las di-

versas tendencias didácticas [...] y los diferentes contextos educativos [...] han propuesto líneas de educación variadas y complementarias, que convergen en el objetivo final de mejorar las habilidades lectoras del alumno [Cassany *et al.*, 1994, 209].

Los autores sintetizan en el siguiente cuadro las técnicas y los recursos más importantes para la elaboración de ejercicios para la comprensión lectora:

Tipología de ejercicios de lectura

Microhabilidades
1. Percepción
2. Memoria
3. Anticipación
4. Lectura rápida y lectura atenta
5. Inferencia
6. Ideas principales
7. Estructura y forma
8. Leer entre líneas
9. Autoevaluación

Técnicas
10. Preguntas
11. Rellenar espacios en blanco
12. Formar parejas
13. Transferir información
14. Marcar el texto
15. Juegos linguísticos
16. Recomponer textos
17. Comparar textos
18. Títulos y resúmenes

Recursos materiales
19. Prensa
20. Literatura
21. Realias
22. Material de consulta
23. Libros de texto
24. Textos de alumnos

Tipos de lectura
Intensiva y extensiva
Oralización o en voz alta
Silenciosa
Individual y colectiva

Cuadro 3. De Cassany *et al.* [1994, 210]

Recomendamos la consulta del libro de Cassany *et al.*, donde aparece una discusión detallada y ampliamente ejemplificada de los tipos de actividades que se pueden llevar a cabo en el aula para potenciar los diferentes tipo de lectura.

Una vez establecida la importancia de la lectura en el enfoque comunicativo y resumidas algunas de las diferentes técnicas para hacer de nuestros alumnos mejores lectores, pasaremos a analizar y definir el primero de nuestros objetos de estudio en este trabajo: las lecturas graduadas. Puesto que las lecturas graduadas son herramientas para potenciar la lectura extensiva a continuación haremos una breve reflexión sobre los beneficios de este tipo de lectura para después definir nuestro objeto de estudio y señalar sus beneficios para el alumno de ELE.

1.1.5. ¿Por qué promover la lectura extensiva?

Como se ha dicho anteriormente, el tipo de lectura que suele realizarse en el aula de ELE es la lectura *intensiva* ya que,

si el texto se explota adecuadamente, este tipo de lectura permite la integración de destrezas, la puesta en práctica o enseñanza de estrategias lectoras, la negociación de significados, la incorporación de elementos culturales en el aula, y hace que el alumno vea la lengua en funcionamiento, no para aprender una estructura sino como vehículo de transmisión de mensajes. No obstante, en una lección de lectura intensiva el profesor está generalmente presente para supervisar y facilitar el proceso; los textos suelen ser cortos; y los objetivos de lectura están destinados a la práctica de las microhabilidades de la lectura. Fuera del aula, sin embargo, la gente lee textos más extensos (novelas, ensayos, poemas, etc.) por iniciativa propia, por interés, por placer... ¿Puede hacer lo mismo el alumno de ELE? Nuestro objetivo como profesores es lograr que, en efecto, el alumno sea capaz de realizar un tipo de lectura *extensiva* en la lengua meta puesto que conocer una lengua no significa sólo hablarla, sino también entenderla a través de sus expresiones escritas. No sólo eso, sino que a través de la lectura extensiva se potencia el aprendizaje incidental de vocabulario lo cual, no sólo fomenta la comprensión textual sino que amplía el repertorio lingüístico del alumno y mejora su capacidad de expresión en la segunda lengua.

Por supuesto, todo programa de lectura extensiva debe ser compaginado con sesiones de lectura intensiva dentro del aula en las que, como se ha mencionado, se trabajarán las microhabilidades de lectura que deberá poner en práctica el alumno cuando lea de manera extensiva fuera del aula. Como dice Nuttal,

> the whole is not just the sum of its parts, and there are reading strategies which can only be trained by practice on longer texts [such as] the ability to discern relationships between the various parts of a longer text, the contributions made by each to the plot or argument, the accumulating evidence of the writer's point of view, and so on... We cannot afford to ignore them if we want our students to become competent readers, not merely of brief extracts, but of books [Nuttal, 1982, 23][23].

Es decir, el hecho de que en clase fomentemos la práctica de diferentes estrategias de lectura en textos cortos no quiere decir que sepamos abordar un texto largo, puesto que hay estrategias de lectura que no se trabajan tanto en clase porque necesitan de un texto de mayor extensión para desarrollarlas al máximo. Por esto, si queremos hacer de nuestros alumnos buenos lectores, se les debe preparar para enfrentarse a todo tipo de textos.

No obstante el hecho de que en el aula se potencien algunas de las estrategias que hay que poner en práctica al enfrentarse a un texto largo, no quiere decir que la lectura extensiva se lleve a cabo por completo sin la ayuda del profesor. No hay que

23. «El todo no es simplemente la suma de sus partes, y hay estrategias de lectura—como la habilidad de discernir las relaciones entre las diversas partes de un texto largo, las contribuciones de cada una de estas partes a la trama o tema central del texto, y la evidencia que ofrece el texto sobre el punto de vista del autor,—que sólo se pueden poner en práctica en textos largos» (T.A).

olvidar que, intensivo o extensivo, el objetivo del profesor en un programa de lectura es, como dice Nuttal:

> To enable students to read without help unfamiliar authentic texts, at the appropriate speed, silently and with adequate understanding [Nuttal, 1982, 21][24].

Así pues, el grueso de la lectura extensiva se hará de manera autónoma fuera del aula. No obstante, el profesor deberá realizar las pertinentes actividades de prelectura y postlectura con el fin de motivar al alumno, de activar sus conocimientos previos, de facilitar la activación de sus esquemas de conocimiento, de proveer algunos de los esquemas culturales necesarios para comprender la lectura, de aprovechar la información de la lectura para reflexionar sobre la lengua y, finalmente, de ampliar y utilizar la lectura para realizar actividades en las que se integren las destrezas y se haga un uso significativo y comunicativo de la lengua.

Pero volvamos al por qué de la lectura extensiva. En la lengua materna la lectura extensiva se lleva a cabo, generalmente, por interés y por placer. Así pues, el estudiante de ELE se muestra a veces reticente ante la lectura extensiva porque piensa que, si lo que quiere es divertirse o leer por placer, puede hacerlo en su lengua materna. Ya hemos dicho antes que, a menudo, el alumno de ELE se obsesiona con los contenidos lingüísticos y con la forma olvidándose de la importancia del significado. Esto ocurre a veces porque el alumno está acostumbrado a leer en la clase con un objetivo gramatical en mente; es decir, si se ha visto o se va a ver un contenido gramatical se lleva a cabo una lectura en la que dicho contenido aparezca y, en muchas ocasiones, de manera forzada. Por esta razón, cuando se ve frente a una lectura graduada en la que no se está transmitiendo un contenido gramatical específico sino un significado global, su lectura le parece inútil: «yo quiero aprender, no leer una historia de detectives...Si quiero leer una historia de detectives lo hago en mi propia lengua...» Por ello, una de las maneras de promover la lectura extensiva es apelar a sus ventajas como instrumento didáctico. Es decir, a pesar de lo enriquecedora que puede ser la lectura de una novela por su contenido sociocultural, cómico, trágico, etc., es necesario hacer partícipe al alumno de cómo su lectura puede ayudarle a mejorar su competencia comunicativa. De esta manera el alumno se olvidará de los contenidos gramaticales, se concentrará en el significado y podrá beneficiarse de la lectura extensiva.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, los dos tipos de lectura extensiva más comunes son los textos adaptados y las lecturas graduadas. Nosotros nos centraremos en éstas últimas exponiendo sus características y las formas en las que ayudan al aprendiente de lenguas.

24. «Capacitar al estudiante para que lea, sin ayuda, textos auténticos con los que no esté familiarizado en silencio, a la velocidad adecuada y con un nivel de comprensión apropiado» (T.A).

Como indica Lerner [1999], son muchas las ventajas de la lectura extensiva, y por extensión, de las lecturas graduadas:

1. es un *input* comprensible y significativo y, por su extensión, aumenta la exposición del alumno a la lengua [lo cual es particularmente importante en un país no hispanohablante];
2. fomenta la fluidez en la lectura y reduce el miedo a los textos más extensos;
3. aumenta el vocabulario activo y pasivo y consolida estructuras lingüísticas previamente aprendidas;
4. generalmente, al ser una actividad individual, los alumnos de distinto nivel de competencia pueden leer a su propio ritmo sin sentirse presionados por el ritmo del grupo;
5. estimula la autonomía del alumno al permitir que el aprendizaje ocurra fuera del aula; y por último,
6. para aquellos alumnos que no tienen el hábito de la lectura en su propia lengua, se les puede mostrar el placer de leer [1999, 403].

Nosotros añadiremos que

7. fomenta la estrategia más poderosa que hay para el aprendizaje del léxico: la deducción por el contexto.

A estas ventajas podemos añadir también que, aparte de consolidar estructuras lingüísticas previamente aprendidas, las lecturas graduadas también familiarizan al alumno con estructuras nuevas, las cuales aprende a reconocer y cuyo uso intuye a pesar de no ser capaz de producir. Asimismo, expone al alumno a las formas de establecer relaciones entre las ideas para dotar a un texto de cohesión y coherencia.

Antes de tratar con detenimiento las ventajas de la lectura extensiva y en concreto de las lecturas graduadas, es preciso definir antes qué exactamente es una lectura graduada y qué tipos de control operan en la lengua que se utiliza en ellas.

1.1.6. Lecturas graduadas: definición y tipos de control

De acuerdo con Lerner [1999],

> las lecturas graduadas son textos de ficción escritos especialmente para estudiantes de ELE, con estructura de novela o de diario, que en su mayoría pertenecen al género detectivesco o de suspenso. En estos libros suele haber ayudas para la lectura: una introducción con la descripción de los personajes o antecedentes de la historia, ejercicios para realizar durante o después de la lectura, notas explicativas de elementos de índole cultural (que pueden aparecer traducidas a varios idiomas), y un glosario. En los textos hay, como es lógico, diálogo, descripción y narración, pero en los niveles más bajos predomina la forma dialogada sobre las otras dos [...] En las lecturas graduadas la acción se sitúa en un contexto auténtico y contemporáneo, tanto espacial como temporal, para que los alumnos tengan acceso, casi sin darse cuenta, a un caudal de información sobre hábitos, costumbres, modos de hacer, referencias culturales, gastronómicas de las sociedades hispanohablantes.

Como su propio nombre indica, las lecturas graduadas se caracterizan por el control que se ejerce sobre la lengua con el fin de *graduar* los textos y adaptarlos a los diferentes niveles de los alumnos; es decir, la lengua de la lectura graduada es manipulada para facilitarle la comprensión al alumno teniendo en cuenta aquello que ya sabe y aquello que puede intuir y descifrar por el contexto. Para establecer los tipos de control que operan en una lectura graduada es necesario preguntarse antes cuáles son exactamente los elementos que dificultan la comprensión de un texto a un alumno de ELE. Una vez identificados estos elementos, es posible establecer qué tipo de simplificación o control se suele ejercer sobre una lectura graduada.

Nuttall [1982] indica que los elementos que dificultan la comprensión de un texto son:

- el código [vocabulario, estructuras, sintaxis]
- la coherencia y la cohesión
- la complejidad de los conceptos expresados en el texto
- la falta de conocimientos previos del lector sobre el tema tratado en el texto
- la falta de conocimientos compartidos o presuposiciones sobre el mundo y su funcionamiento

La importancia de los dos últimos ámbitos en la comprensión lectora se han mencionado en el apartado de análisis del modelo de lectura interactivo y de la teoría de los esquemas. Como se ha dicho anteriormente, es imprescindible que el profesor se asegure de que el alumno posee los conocimientos previos sobre los temas tratados y los esquemas culturales necesarios para entender el texto. Puesto que el objetivo primordial de la lectura extensiva es una comprensión global del texto y la transmisión de nuevos esquemas sobre la cultura de los hablantes de la lengua meta, los temas de las lecturas graduadas suelen ser bastante universales, alejándose de áreas específicas—como pueden ser las ciencias—para evitar así posibles problemas de comprensión causados por la falta de conocimientos previos sobre dichos campos.

En cuanto a los tres primeros ámbitos—código, coherencia y cohesión y complejidad de los conceptos expresados—son los que más atención reciben en el área de la enseñanza de segundas lenguas y en los que más control opera a la hora de diseñar una lectura graduada. Según Hedge los tipos de control en una lectura graduada son tres: control léxico, control estructural y control de la información.

1.1.6.1. Control léxico

Hasta ahora, un factor importante a la hora de graduar y decidir el nivel de las lecturas para extranjeros, y en especial para aprendientes de inglés como segunda lengua, ha sido el vocabulario. Es decir, aparte de las estructuras, el tipo y la cantidad de léxico que contienen las lecturas sirven como criterio para determinan su nivel.

La mayoría de las listas o corpus de vocabulario que conforman las lecturas graduadas destinadas a los aprendientes de inglés se remontan, de acuerdo con Hedge, a trabajos realizados durante los años 30 y 40 los cuáles se revisaron y modificaron más tarde

para dar lugar a dos obras recopilatorias de las palabras de uso más frecuente [most frecuently used words] de la lengua inglesa: *A General Service List of English Words*, editado por Michael West [1953] y *A Teacher's Handbook of 30000 Words* escrito por Thorndike y Lorge [1944]. La lista editada por West contiene lo que en inglés se denominan *headwords*. Estas palabras determinan familias de palabras; es decir, si una de las *headwords* es el verbo to do, ésta incluiría las variaciones *doing, does, done* así como su derivados y compuestos.

A partir de estas listas cada editorial ha diseñado otras listas en las que basan las lecturas graduadas de cada nivel. Así pues, las lecturas graduadas publicadas por Oxford University Press [*Oxford Graded Readers*] se basan en cinco listas elaboradas por L. A. Hill de 500, 750, 1.000, 1.500 y 2.175 palabras. Las lecturas graduadas de Heinnemann, *Heinemann Graded Readers*, utilizan un sistema de cuatro niveles: nivel principiante (600 palabras), nivel elemental (1.100 palabras), nivel intermedio (1.600 palabras) y nivel avanzado (2.200 palabras). En esta última editorial, aunque el número de vocablos de cada nivel está estipulado, éstos no se seleccionan a partir de una lista de palabras de uso frecuente sino que los autores, que son profesores de inglés, las eligen intuitivamente y por sentido común en función a su experiencia docente.

En el caso de las lecturas graduadas en español podemos decir que no existe un corpus fiable en lo que a listas de palabras de uso frecuente se refiere. Es decir, existen documentos de referencia como el *Nivel Umbral* o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que marcan una línea a seguir, pero siempre con relación a un grupo de estructuras y bloques léxicos que se extraen, generalmente, a partir de una serie de contenidos funcionales. No existe pues una lista de palabras de uso frecuente a la que puedan recurrir los autores a la hora de graduar las lecturas. De hecho, en la colección de lectura graduadas de Edinumen, se ha abandonado el planteamiento de graduar las lecturas mediante el número de palabras por considerar la idea de utilizar el léxico como criterio en la progresión muy popular, pero falsa y obsoleta. Este criterio se ha sustituido por un criterio que la editorial considera más útil, y es que sean las estructuras morfológicas y funcionales las que determinen el nivel. El léxico se aclara mediante notas marginales. En cuanto a las lecturas graduadas de la editorial Difusión, las series de *Pepe Rey, Lola Lago, Plaza Mayor* y *Gente que lee* se escribieron paralelamente a un manual o tras su publicación (recién finalizados *Para empezar* y *Esto funciona, Intercambio,* y *Gente*, respectivamente), por lo que, salvadas las distancias lógicas entre las distintas destrezas (los textos aportados para la lectura siempre podrán sobrepasar el nivel de complejidad sintáctico, léxico, funcional del que se demanda en las tareas productivas), estas lecturas siguen la progresión marcada por los cursos o manuales a los que acompañan. Así pues, una vez más el criterio de graduación se basa en contenidos funcionales.

Aparte de las palabras de uso frecuente, las lecturas graduadas en inglés contienen lo que se llaman *topic words* o

additional words. Estas palabras son las que apuntan al contenido específico de cada historia. Es decir, aparte de las palabras básicas de cada nivel, las lecturas contienen palabras relacionadas con el tema que se trata en la historia. Por lo tanto si en la lectura se narra la historia del superviviente de un naufragio que vive en una isla desierta, todas las palabras relacionadas con la isla, su paisaje, sus alrededores, las plantas y frutos, las actividades específicas del personaje en ese lugar, etc., serán palabras temáticas o adicionales. Hedge [1985] cita la definición que dan Rivers y Temperly [1978, 206] de este tipo de palabras:

> The group of words which at any level of reading ability will draw the interest of the student and provide much of the specific information of the text, but which are too specialised to be among the few thousand most frequent words[25].

En la guía a la serie de lecturas graduadas *Longman Structural Readers* se dan incluso pautas a los autores sobre cómo se deben introducir estas palabras adicionales o temáticas:

> Where other words are appropriate for the subject matter, they may be introduced as additional vocabulary providing each word is repeated within a few lines or again within a few pages. The first repetition should be in a slightly different type of sentence to the first introduction whenever possible, to help the student deduce the meaning of the word [Hedge, 1985 citando la guía de Longman Structural Readers][26].

En el caso del español no hay una sistematización por parte de las editoriales en lo que se refiere al tipo de oraciones en las que debe aparecer el léxico—tanto el de uso frecuente como el temático—dependiendo de si es la primera aparición del vocablo o una repetición; tampoco parece haber nada estipulado en lo que respecta al número de veces que debe aparecer una palabra «nueva» en una lectura o si su significado debe o no adoptar nuevas connotaciones. De hecho, parece ser que hay mucho de intuición en el proceso de elaboración de material de lectura graduado en general. Algunos autores afirman que raramente hay algún tipo de exigencia de adaptación a los currícula y que esto es generalizable a todo el material llamado «complementario».

1.1.6.2. Control estructural

De acuerdo con Hedge [1985], uno de los criterios considerados a la hora de graduar un texto es la longitud de las oraciones. Muchas editoriales inglesas, por ejemplo, permiten solamente el uso de oraciones coordinadas por medio de las conjunciones *y, pero* y *o,* en los niveles elemen-

25. «El grupo de palabras que, en cualquier nivel de lectura, atraerá el interés del estudiante y le ofrecerá la mayoría de la información específica sobre el texto, pero que es demasiado especializado como para encontrarse dentro del grupo de las palabras de uso más frecuente» (T.A).
26. «Cuando otras palabras, aparte de las de uso frecuente, son apropiadas para el tema tratado, éstas se pueden introducir como vocabulario adicional dando por sentado que cada palabra se repita al cabo de unas pocas líneas o después de algunas páginas. Siempre que sea posible, y con el fin de ayudar al estudiante a deducir las palabras por contexto, la primera repetición de la palabra aparecerá en una oración ligeramente diferente a la que la introdujo» (T.A).

tales. La extensión de las oraciones está muy ligada a lo que Hedge llama «complejidad de las oraciones». Hedge [1985] cita a Colin Harrison [1980, 22] para indicar que la falta de comprensión causada por la complejidad de ciertas estructuras oracionales puede deberse [1] a que la oración subordinada obligue a almacenar demasiada información en la memoria a corto plazo debido a la distancia con el antecedente al que complementa o [2] a que la oración contenga una gran cantidad de información comprimida en una sola oración compleja.

Para resolver el problema de la complejidad sintáctica o estructural, las editoriales de habla inglesa han diseñado lo que se denomina esquema de graduación estructural (*structural grading scheme*) que marca unas pautas sobre el tipo de estructuras que deben aparecer en las lecturas en función del nivel al que están destinadas. Estos baremos estructurales incluyen también pautas sobre los tiempos verbales, las partículas interrogativas, los tipos de verbos, etc. La rigidez de estos baremos depende, por supuesto, de las editoriales. Algunas, como las que editan *Heinemann Guided Readers;* potencian el uso del pasado en los niveles elementales [Hedge, 1985, 13]; otras prefieren reservarlo para niveles más avanzados. Este esquema de graduación estructural es muy similar a la distribución por niveles de contenidos gramaticales y estructurales que aparece en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Hedge [1985] señala que, dentro de las dificultades estructurales que presenta un texto, el sistema de referencia (pronombres, deícticos, etc.) es un área altamente controlado en el ámbito de las lecturas graduadas puesto que puede causar serias dificultades en los lectores. Así pues, tanto el número de pronombres como la distancia entre un pronombre y el nombre al que alude se manipula de forma gradual en los diferentes niveles.

Como hemos dicho anteriormente, en el caso de las lecturas en español, las estructuras son objeto de más atención que el vocabulario. En algunas editoriales, como es el caso de Edinumen, las estructuras se seleccionan en función a la distribución de contenidos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En el caso de la lectura de Difusión *Gente que lee*, las estructuras coinciden con las que se van presentando en el manual al que acompañan. Dicho manual sigue un enfoque por tareas e introduce algunos contenidos estructurales o gramaticales antes de lo que establece el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* por lo que también se introducen antes en las lecturas graduadas que acompañan al manual.

1.1.6.3. Control de la información

De acuerdo con Hedge [1985], el término «control de la información» lo utilizó John Milne en la guía didáctica de las lecturas graduadas *Heinemann Guided Readers'* donde el autor arguye que se debe ejercer un cierto tipo de control sobre la cantidad de información que se presenta en un texto para facilitar así la comprensión del alumno. Hedge [1985] cita el párrafo:

> Any book contains within its covers a certain amount of information. This information must be presented to readers in easily digestible amounts if they are to be able to read the story successfully. The writers and rewriters in the HGR Series keep constantly in mind the need to control the amount and flow of information which the reader has to absorb in order to continue reading[27].

Así pues, el control sobre la información en una lectura graduada se puede llevar a cabo de diversos modos [adaptado de Hedge, 1985, 15]:

- limitando el número de personajes o la complejidad de su psicología;
- controlando y/o limitando la complejidad y el abanico de las situaciones a las que se enfrentan los personajes así como de los contenidos socioculturales presentes en el texto;
- evitando la técnica del *flash-back* y utilizando en su lugar la narración cronológica
- manteniendo la proporción entre la extensión de los capítulos de manera que la información se presente al alumno en «cantidades digeribles»;
- escribiendo una introducción a la historia que clarifique el contexto y la relación entre los personajes.

Anteriormente se decía que la falta de comprensión por parte del alumno podía radicar en la complejidad de los conceptos expresados en el texto. La complejidad de estos conceptos puede deberse [1] al ámbito o al tema con el que están relacionados—por ejemplo un texto sobre química en cuyo caso la dificultad radicaría en la falta de conocimientos previos—[2] a los conceptos en sí—por ejemplo concepciones filosóficas o metafísicas difíciles de asimilar y visualizar por su carácter abstracto—o [3] a situaciones complejas dentro de la historia—esto incluiría tramas intrincadas con equívocos, malentendidos, *flash-backs*, etc.; relaciones de índole variada y carácter enrevesado entre los personajes; conflictos personales relacionados con aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua meta, etc. En este último caso es donde se puede ejercer un control sobre la información con el fin de simplificar o de dificultar de manera gradual los contenidos del texto. Cabe señalar, no obstante, que la dificultad de un texto no radica exclusivamente en un factor; es decir, el hecho de que una lectura para un nivel elemental tenga una trama enrevesada no quiere decir que vaya a causar problemas de comprensión al alumno. Si existe una adecuación del léxico y de las estructuras al nivel del alumno, si la historia es motivadora y si la información se presenta de manera clara y amena, el alumno puede comprender la más intricada de las tramas. Así pues, aunque por razones prácticas se suela limitar el número de personajes y se elijan tramas sencillas para los niveles elementales, hay que considerar todos los factores que puedan causar dificultad.

27. «Todo libro contiene cierta cantidad de información. Si queremos que el lector tenga éxito en su lectura, esta información debe proporcionársele en «cantidades digeribles». Los escritores de la Serie HGR tienen muy en mente la necesidad de controlar la cantidad y el fluir de la información que el lector tiene que absorver para poder continuar leyendo» (T.A).

En el caso de las lecturas en español, las editoriales ofrecen, generalmente, mucha más libertad en lo que al argumento de la historia se refiere ya que no se impone un tema a los autores. Sí se intenta que éstos sean profesores (con creatividad), porque así podrán reflejar en sus lecturas los problemas reales que se le plantean a un estudiante de ELE. Por el momento no se han establecido limitaciones argumentales o de contenido y se intenta presentar variedad [que no todas las novelas sean de suspense o policíacas] de manera que los contenidos combinen el interés del lector y la rentabilidad didáctica.

1.1.6.4. Cohesión y coherencia

La cohesión y la coherencia, o mejor dicho, *la falta* de cohesión y de coherencia a ojos del lector, también puede poner trabas al proceso de comprensión de un texto. Esto ocurre cuando el lector no puede establecer ningún tipo de conexión entre las ideas o las oraciones que conforman el texto; es decir, no puede activar ningún esquema o crear ningún contexto en el que esas ideas tengan sentido juntas. Cuando esto ocurre, decimos que esas ideas inconexas no constituyen un texto. No obstante, y como indica Nuttall, «a common context is not by itself enough to define a text» [1982, 15]. Esto es, que el hecho de que se pueda pensar en un posible contexto tampoco es suficiente para definir un texto. Consideremos las siguientes oraciones propuestas por la autora:

Un hombre puso un frasco de perfume en un cajón.
A James Brown se le olvidó totalmente el perfume.
Un hombre compró un frasco de perfume para la Sra. Brown.

Como señala Nuttall [1982], se puede intuir que estas oraciones están relacionadas con una misma situación pero, si es así, ésta no está claramente detallada o expresada. En primer lugar, el orden de las oraciones es confuso y resultaría más fácil darle sentido a las oraciones y al posible contexto si el orden se alterase:

Un hombre compró un frasco de perfume para la Sra. Brown.
Un hombre puso un frasco de perfume en un cajón.
A James Brown se le olvidó totalmente el perfume.

¿Es el resultado de esta alteración un texto cohesionado? ¿Y coherente? Definitivamente no. Para que lo sea, es necesario establecer relaciones entre las oraciones. Si tratásemos de dotar de coherencia a este texto seguramente obtendríamos algo parecido a lo que sugiere Nutall:

Un día	James Brown	compró	un frasco de perfume	para su mujer.
Pero	puso		el regalo	en un cajón
y	se olvidó		de él.	

Nuttall propone varias maneras de establecer conexiones entre las ideas por medio de recursos lingüísticos [adaptado de Nuttall, 1982, 16]:

- uso de pronombres
- omisión de palabras redundantes o uso de sinónimos o palabras que aludan al referente sin repetir el término usado anteriormente: *el regalo*
- uso de conectores que muestre la relación entre las diversas partes del texto y que proporcionen, asimismo, indicaciones sobre el valor que ha de serles asignado–si deben ser interpretadas como una conclusión, como una hipótesis, como una causa, como un resultado, etc.
- utilización de léxico que establezca relaciones entre las partes del texto: *mujer*
- uso del sistema deíctico [artículos determinados / indeterminados].

La coherencia de un texto surge, por lo tanto, a partir de la utilización de los recursos lingüísticos de cohesión. De hecho, y como dice Nuttall parafraseando a Widdowson,

> Strictly speaking, it is the discourse that has coherence while the text has cohesion; we can think of coherence as a quality of the underlying thoughts and the way they are organized into a message. The way the message is expressed will reflect the coherence by means of the linguistic devices of cohesion [Nuttal 1982, 16][28].

No obstante, «coherence depends on the value of the utterances that compose the discourse, not on the use of cohesive devices, although these are customarily used to make things easier for the reader. In theory, it is therefore possible to have a coherent discourse that is expressed by a text without cohesion» [Nuttall, 1982, 16][29]. Así pues, en un discurso escrito es posible encontrar coherencia sin cohesión. Nutall ofrece el siguiente ejemplo:

> De repente de la oscura carretera vino un terrible alarido. La mano de Gerard se aferró fuertemente a su daga[30].

Como dice Nuttall [1982], este ejemplo es coherente porque compartimos las presuposiciones del autor sobre el hecho de que los gritos están comúnmente asociados al peligro, y cuando éste acecha, el instinto del ser humano le empuja a defenderse, y por lo tanto, a aferrarse a cualquier tipo de arma que posea. Nada de esto está hecho explícito en el texto pero, dado que las oraciones son consecutivas, el lector asume que existe una relación y la busca. Esto ocurre porque, cuando un lector se enfrenta a un texto, asume lo que se conoce como el «principio de cooperación»:

- que tanto él como el lector están utilizando el mismo código
- que el autor tiene un mensaje que quiere transmitir
- que el autor quiere que el lector entienda ese mensaje

28. «En teoría, es el discurso el que tiene coherencia mientras que el texto tiene cohesión; podemos concebir la coherencia como la manera en la que los pensamientos subyacentes al mensaje se organizan para dar forma ese mensaje. La manera en la que se expresa pues, ese mensaje, refleja la coherencia del mismo por medio de los recursos lingüísticos de cohesión» (T.A).
29. La coherencia depende del valor de las palabras que componen el discurso, no del uso de los recursos de cohesión, aunque éstos se usan normalmente para facilitarle la tarea al lector en un discurso escrito.
30. Ejemplo original: Suddenly from the dark road ahead came a terrible screaming. Gerard's hand tightened on his dagger.

Es decir, el lector asume que el autor no va a escribir cosas sin sentido y por lo tanto se esfuerza para dotar de significado a aquello que lee. Así pues, al enfrentarse a dos oraciones, el lector asume que el autor quiere transmitir un mensaje coherente, y activa sus esquemas de conocimiento para establecer una conexión entre esas dos ideas. ¿Qué ocurre? Que si el lector no es capaz de establecer esa conexión el texto resultará incoherente y surgirá un problema de comprensión. Apuntábamos anteriormente que la incapacidad de activar esos esquemas que permiten establecer conexiones entre ideas puede deberse al hecho de que dichos esquemas simplemente no existan por tratarse de esquemas de conocimiento cultural.

Pero volvamos a las lecturas graduadas y a los tipos de control que operan en ellas. Hedge [1985] no menciona ningún tipo de control relacionado con la coherencia o con la cohesión del texto. Ya hemos visto que, cuando se utilizan recursos lingüísticos de cohesión, basta con que el alumno conozca su significado—es decir, el tipo de conexión que el conector establece entre las ideas—para que no haya problemas de comprensión. Así pues, tal y como se hace con las estructuras y el léxico, es posible graduar los recursos de cohesión por niveles estableciendo un control que facilite la comprensión del alumno.

1.1.7. El tema de la autenticidad: defensores y detractores de las lecturas graduadas

Después de haber analizado los tipos de control que operan en las lecturas graduadas, y antes de considerar cómo ayudan éstas a los aprendientes de ELE, es necesario mencionar la polémica existente entre los defensores y los detractores de las lecturas graduadas entorno al tema de la autenticidad de los textos y a los beneficios de su simplificación.

El uso de lecturas graduadas ha sido duramente criticado, arguyendo sus detractores que los textos no son auténticos, que el proceso de simplificación elimina el uso sintáctico y pragmático que hacen los hablantes nativos de la lengua, que el vocabulario está manipulado y que, en resumen, estos textos no preparan al alumno para enfrentarse a textos reales en la lengua meta[31].

Tal y como apuntan Bamford y Day [1997], «one of the great contributions of CLT [Communicative Language Teaching] has been the «authenticizing» of language instruction» [Bamford y Day, 1997][32]. En efecto, a partir de la llegada del enfoque comuni-

31. Para mayor información sobre este tema ver: Huckin, T. (1983). «A cognitive approach to readability», en P. Anderson, R. J. Brockmann, & C. Miller (Eds.), New Essays in technical and scientific communication: Theory, research and criticism (pp.90-108). Farmington, NY: Baywood.
Ver también: Widdowson, H. G. (1979), Explorations in applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.

32. «Una de las grandes contrbuciones de los métodos comunicativos ha sido la «autentificación» de la instrucción en el campo de la lenguas» (T.A).

cativo el uso real de la lengua en situaciones de comunicación reales reemplazó a los métodos tradicionales centrados en la forma y se sugirió que los aprendientes leyeran textos auténticos escritos por y para hablantes nativos. Así pues, y como señalan Bamford y Day [1997], con la llegada de los métodos comunicativos la idea de manipular el material de lectura y de adaptarlo a los diferentes niveles de los alumnos se ha convertido en una especie de «herejía». De acuerdo con estos autores, si tenemos en cuenta los métodos de lectura tradicionales basados en la traducción u orientados hacia la forma, la lectura extensiva se puede considerar «a communicative meaning-oriented, «real reading» approach to reading instruction»[33] [Bamford y Day, 1997]. No obstante, Bamford y Day [1997] puntan que,

> paradoxically, [...] it is the very communicative insistence on authentic texts that makes extensive reading all but impossible for less than linguistically proficient students. The insistence that students read authentic [i.e., real life] texts is, in fact, based both on a confusion of means and ends, and a misunderstanding of what «authentic» means[34].

Estos autores creen que establecer una ecuación entre «auténtico» y «escrito por y para hablantes nativos» es, en términos de lógica, una falacia y que,

> what makes texts written by and for native speakers authentic is that they are instances of communication between writer and intended audience. Thus, when a writer communicates with an intended audience of language learners at a particular level of proficiency, the resultant text is authentic[35]

Bamford y Day amplían y enriquecen este argumento con las palabras de Janet Swaffar [1985][36], quien afirma que,

> for purposes of the foreign language classroom, an authentic text...is one whose primary intent is to communicate meaning. In other words, such a text can be one which is written for native speakers of a language to be read by other native speakers [with the intent to inform, persuade, thank, etc.] or it may be a text intended for a language learner group. The relevant consideration here is not for whom it is written but that there has been an authentic communicative objective in mind.

33. «Una aproximación a la lectura orientada hacia el significado, comunicativa y, dentro de lo que cabe, «real»» (T.A).
34. «Paradojicamente, es esa insistencia del método comunicativo en el uso de textos auténticos la que hace que la lectura extensiva resulte imposible para aquellos alumnos que no tengan un cierto nivel de competencia comunicativa. De hecho, (los autores opinan) que esta insistencia en la lectura de textos auténticos (i.e., de la vida real) se basa, tanto en una confusión de objetivos, como en una interpretación errónea de lo que el concepto de «auténtico» significa» (T.A).
35. «Lo que hace auténticos los textos escritos por y para nativos es que son ejemplos de comunicación entre un escritor y una supuesta audiencia. Así pues, cuando un escritor se comunica con una supuesta audiencia de aprendientes de lengua con un nivel de competencia comunicativa específico, el texto que resulta es también auténtico» (T.A).
36. «En lo que respecta a la clase de lenguas, un texto auténtico es aquel cuyo objetivo principal es el de transmitir significados. En otras palabras, puede ser un texto escrito por hablantes nativos y destinado a hablantes nativos (con el objetivo de informar, persuadir, agradecer, etc.) o puede ser un texto destinado a un grupo de alumnos de una lengua extranjera. Lo importante aquí no es para quién ha sido escrito el texto, sino si ha habido una intención comunicativa por parte del escritor» (T.A).

En palabras de Wallace [1992], «if we see authenticity as lying in the interaction between text and reader and not in the text itself, we need not to hesitate to use specially written texts [for the foreign language learner]»[37] [Coady, 1997, 231 citando a Wallace, 1985].

Así pues la autenticidad de un texto no radica en el tipo de público al que va destinado o en si ha sido o no manipulado; la autenticidad de un texto radica en la interacción que se establece entre el texto y el lector. Si esta relación es «auténtica», es decir, si se cumple una función comunicativa, ese texto es, sin duda alguna, auténtico. En el caso de las lecturas graduadas, el tipo de interacción que se pretende obtener entre el texto y el lector, es la que se da entre un hablante nativo y un texto que lee por placer o interés personal. No obstante, y como indica Fry [1991], «reading is developmental. Children learn to read harder and harder material as they progress through the school years [...]» [Fry, 1991, 6][38]. De este modo, aunque el objetivo final es que el alumno de segundas lenguas sea capaz de llevar a cabo una lectura extensiva de materiales escritos por y para nativos, en los niveles iniciales e intermedios, las lecturas graduadas actúan como puente permitiendo la transición entre, la lectura extensiva en el aula de textos muy controlados y orientados hacia la forma, y la lectura extensiva de textos literarios, periodísticos, científicos, etc., destinados a hablantes nativos.

1.1.8. ¿Cómo ayudan las lecturas graduadas al aprendiente de ELE?

Una vez aclarado el tema de la autenticidad, y habiendo definido las lecturas graduadas y los tipos de control que en ellas opera, pasaremos a tratar con más detalle las ventajas de la lectura extensiva y, en particular, las ventajas que ofrecen las lecturas graduadas en el aprendizaje de una segunda lengua. Clasificaremos estas ventajas, como hace Hedge [1985], en función del tipo de desarrollo que propician:

- desarrollo del conocimiento de la lengua
- desarrollo del conocimiento del uso de la lengua
- desarrollo de estrategias de comprensión lectora
- desarrollo de las actitudes hacia la lectura

1.1.8.1. Desarrollo y conocimiento de la lengua

a. Léxico

Como se ha apuntado anteriormente, la lectura extensiva fija y consolida el voca-

37. «Si consideramos «autenticidad» a aquello que radica en la interacción entre el texto y el lector y no en el texto per se, entonces no cabe duda de que no debemos vacilar a la hora de utilizar textos especialmente escritos para aprendientes de lenguas» (T.A).

38. «La lectura es una habilidad que se desarrolla; es decir que necesita de práctica y de un proceso de aprendizaje largo. Así pues, los niños aprenden a leer material más y más complejo de manera gradual y a medida que van avanzando cursos en el colegio» (T.A).

bulario activo e incluso amplía su valor semántico ya que, al aparecer éste en diferentes contextos le permite al estudiante hacer hipótesis sobre los matices que puede adoptar una palabra ya conocida dependiendo del contexto en el que aparezca. De hecho, y como veremos a lo largo de este análisis, una de las contribuciones más importantes de las lecturas graduadas y de la lectura extensiva en general, es la variedad de contextos que ofrece. Es verdad que, como dice Hedge [1985],

> one might well question whether graded readers, with their system of control, do provide 'natural' linguistic contexts. It can be argued that a student will only learn all the subtleties of meaning through reading authentic texts [Hedge, 1985, 23][39].

Es decir, dado el control que opera sobre el vocabulario en las lecturas graduadas, es posible objetar el hecho de que éstas ofrezcan un contexto «natural» en el cual el estudiante pueda intuir los matices de significado de una palabra. Sin embargo, y como indica la autora, no hay duda de que una lectura graduada expone al lector a un *input* mucho más amplio que un texto menos extenso y, por lo tanto, supone un paso más hacia un dominio más preciso del léxico [Hedge, 1985]. En cuanto al vocabulario pasivo, la lectura extensiva también lo aumenta, haciendo incluso que éste se convierta en activo debido a su constante aparición en el texto.

De acuerdo con la literatura, uno de los mayores beneficios de la lectura extensiva es que ofrece oportunidades para el aprendizaje incidental del léxico. El aprendizaje incidental es aquel que ocurre en situaciones en las que ese aprendizaje no estaba previsto. En el caso del vocabulario, el aprendizaje incidental ocurre cuando la atención del alumno se centra en otro tipo de actividad cognitiva no relacionada directamente con el aprendizaje de léxico; es decir, cuando lee un texto, cuando hace tareas de comprensión de lectura, cuando escucha a sus compañeros o al profesor, cuando ve un vídeo o escucha una audición, etc.

Como en todas las áreas de estudio, el aprendizaje incidental del léxico tiene sus defensores (Chun & Plass, 1996; Day, Omura, & Hiramatsu, 1991; Hulstijn, Hollander & Greidanus, 1996; Knight, 1994; Zimmerman, 1997), y sus detractores; y como en todo ámbito de investigación, existen estudios que prueban que este tipo de aprendizaje ocurre, y otros que dan constancia de lo contrario. Nosotros opinamos que puede ocurrir, y que, como afirman Hunt y Beglar [1998], lo importante para que ocurra es «provide opportunities»; es decir, proporcionar oportunidades. Una de estas oportunidades es, sin duda, la práctica de la lectura extensiva ya que ésta permite que se den dos de las condiciones que, de acuerdo con Jenkins et al. [1984], son imprescindibles para el aprendizaje incidental de nue-

39. «Uno se puede cuestionar si las lecturas graduadas, con su sistema de control proveen al alumno de contextos lingüísticos «naturales». Se puede argumentar que un estudiante de lenguas sólo aprenderá las sutilizas del significado a través de la lectura de textos auténticos» (T.A).

vas palabras: contextos claros y explicativos y repetición de palabras. Hunt y Beglar [1998] mencionan, por ejemplo, el estudio de Nagy, Herman, & Anderson [1985][40] en el cual se señala que «[i]n the long run, most words in both first and second languages are probably learned incidentally, through extensive reading and listening»[41]. En este estudio, apuntan Hunt y Beglar [1998], también se concluye que, en el caso de los hablantes nativos, el aprendizaje del vocabulario es un proceso gradual y que se estima que, con una sola exposición a una nueva palabra, existe un 10% de posibilidad de que se aprenda. Así pues, en el caso de los estudiantes de segundas lenguas, es necesaria un mayor número de exposiciones al vocablo contextualizado para que éste sea adquirido. De acuerdo con Coady [1997], los estudiantes de segundas lenguas de niveles principiantes, pueden obtener un alto grado de beneficio de las lecturas graduadas ya que éstas exponen al alumno de forma repetida a palabras de alta frecuencia en la lengua meta.

b. Estructuras

De la misma manera que lo hacen con el léxico, las lecturas graduadas también recuerdan, fijan, consolidan, amplían y hacen más fácil la adquisición de matices de las estructuras que los alumnos están aprendiendo. No obstante, y como se ha apuntado anteriormente, en el caso de las estructuras existe cierta polémica sobre el control que se ejerce sobre ellas. Generalmente el tipo de estructuras y tiempos verbales que aparecen en el texto sirven de criterio a la hora de graduar una lectura y decidir el nivel para la que está destinada. Como indica Hedge [1985],

> this is straightforward enough where students are following a structurally based graded course book, but what happens when the book is functionally based, as are many recent courses? Although many of these courses do, in fact, maintain the principle of syntactic control by combining a functional presentation with fairly strict structural grading, there is, nevertheless, an accredited argument nowadays for exposing students to much less restriction of structures from the early stages of learning [Hedge 1985, 24][42].

Por lo tanto, en el caso de las lecturas graduadas en inglés, existen diferencias en el tratamiento de las estructuras dependiendo de la editorial que publica los textos. Hay editoriales que en las lecturas para principiantes sólo utilizan el presente de indicativo mientras que otras introducen los pasados y los futuros en las primeras etapas del aprendizaje. Nosotros opinamos

40. Nagy, W. E. & Herman, P. & Aderson, R. C. [1985]. «Learning words from context», Reading Research Quarterly, 20, 235-253.
41. «A largo plazo, la mayoría de las palabras tanto en una primera como en una segunda lengua, se aprenden de forma incidental a través de la lectura y la escucha extensiva» (T.A).
42. «Esto es fácil cuando los alumnos siguen un libro de texto basado en estructuras, pero ¿qué pasa cuando el libro es funcional como ocurre hoy en día en muchos cursos? Aunque algunos de estos cursos mantienen el principio de control sintáctico combinando las presentaciones funcionales con un control bastante estricto de las estructuras, hoy en día se aboga por exponer a los alumnos a muchas menos restricciones estructurales en las primeras etapas de aprendizaje» (T.A).

que, en el caso de la enseñanza del español, es tanta la ansiedad que le crea al alumno la gran variedad de tiempos verbales y de conjugaciones regulares e irregulares que consideramos que, un material de lectura cuyo objetivo es potenciar la comprensión global y exponer al alumno a un *input* lingüístico lo suficientemente comprensible como para avivar su autoconfianza, no se debería sobrecargar con tiempos verbales o estructuras que no se ajusten al nivel del lector. Para evitar esa hiperco-rrección o uso excesivo de tiempos y estructuras que provocan a veces las lecturas graduadas, lo importante es elegir un tipo de narración en la que esos tiempos o estructuras no parezcan ficticias. El problema suele radicar en las lecturas de niveles iniciales ya que, una vez introducidos el pretérito indefinido y el imperfecto–tiempos característicos de la narración–no hay riesgo de sobre uso; al contrario, todo *input* es poco para adquirir intuitivamente el contraste de dichos tiempos. En el caso de las lecturas de nivel inicial, lo importante es encontrar el tipo de narración en la que el presente no resulte forzado. En nuestra lectura graduada proponemos el formato «Elige tu propia aventura». Este formato establece una dinámica de lectura en la que el estudiante, a través de una toma de decisiones, desarrrolla la historia a medida que la va leyendo. ¿Qué mejor tiempo que el presente para informar al lector de lo que está ocurriendo en el «ahora» de la historia, para ofrecerle las opciones que tiene y para desvelarle sus consecuencias inmediatas? Tan adecuado es el presente en este contexto que, de hecho, es el tiempo que se utiliza en las lecturas de «Elige tu propia aventura» escritas por hablantes nativos para hablantes nativos.

A pesar de la controversia existente alrededor del control que opera sobre las estructuras, cabe decir que, para que una lectura de un nivel principiante sea minimamente coherente es necesario utilizar estructuras no conocidas por el estudiante como pueden ser estructuras impersonales, pasivas, usos de otros modos y tiempos verbales, etc. Lo importante es que estas estructuras no impidan la comprensión global del texto. Así pues, aparte de exponer al alumno a todas esas estructuras que sí conoce, las lecturas graduadas van introduciendo estructuras nuevas cuyo significado y uso intuye el alumno gracias al contexto en el que aparecen. Es aquí donde las lecturas graduadas resultan beneficiosas ya que favorecen, en términos de Krashen, la *adquisición* de contenidos de manera intuitiva que luego se verá reforzada por el *aprendizaje* formal en el aula.

c. Cohesión y coherencia

Se ha discutido anteriormente la importancia de los recursos de cohesión y coherencia y cómo pueden éstos dificultar la comprensión de un texto. En este apartado cabe pues señalar que las lecturas graduadas, por su extensión y por la variedad de contextos que ofrecen, le dan al alumno la posibilidad de ver todos esos recursos en funcionamiento y de familiarizarse con los modos en los que se estructura el discurso en niveles más allá del oracional. Recursos como los conectores aparecen constantemente en este tipo de lecturas y permiten al alumno fijar y ampliar sus conocimientos sobre cómo con-

trastar ideas, cómo expresar causa y efecto, cómo presentar información nueva, etc. El tema de la cohesión y de la coherencia se ampliará y se analizará desde otros puntos de vista más adelante.

1.1.8.2. Desarrollo del conocimiento del uso de la lengua

La variedad de contextos y situaciones que se dan en una lectura graduada ayudan al alumno a desarrollar su conocimiento del uso de la lengua. El alumno puede, por ejemplo, ver en funcionamiento los diferentes usos de un mismo contenido gramatical (el futuro utilizado para hacer predicciones o para expresar hipótesis o probabilidad). No sólo eso, las lecturas graduadas pueden servir de vehículo para la transmisión de expresiones coloquiales y del hablar de la calle. Cierto es que el discurso oral difiere del escrito; cada uno tiene sus convenciones. En el caso de la lengua escrita, existen recursos específicos para expresar ironía, para hacer énfasis en una idea, etc. No obstante la reproducción del discurso oral por medio de diálogos también puede ser de ayuda, aunque limitada, a la hora de mostrar al alumno el uso de la lengua en contexto.

1.1.8.3. Desarrollo de estrategias de comprensión lectora

Como se ha mencionado anteriormente, el proceso de lectura es interactivo; es decir, a medida que descifra el código, el lector interactúa con el texto aportando muchísima información en forma de conocimientos previos, haciendo hipótesis sobre lo que va a leer, verificando o descartando esas hipótesis, decidiendo el tipo de lectura que va a realizar en función de su objetivo, etc. Así pues, comprender no significa simplemente descifrar el código sino dominar una serie de microhabilidades o estrategias de lectura y decidir cuáles se van a poner en funcionamiento dependiendo de la situación de lectura. Como señalan Cassany *et al.*,

> los buenos lectores leen o perciben el texto de una manera determinada, son más eficaces al mover los ojos delante de un papel escrito. El lector competente:
>
> - Lee habitualmente en silencio, pero también puede oralizar si es necesario.
> - No cae en los defectos típicos de la lectura: oralización, subvocalización, regresiones, etc.
> - Lee con rapidez y eficientemente. Hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas.
> - Se fija en unidades superiores de texto: frases, palabras, etc. No repasa el texto letra por letra.

Además, el lector competente no lee siempre de la misma forma sino que se adapta a cada situación y utiliza varias microhabilidades de lectura. Estas microhabilidades [el vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas, etc.] son las herramientas que tenemos a nuestro alcance para comprender y que utilizamos selectivamente según los objetivos de lectura. El lector experto controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura [Cassany *et al.*, 1994, 202-3].

Cassany *et al.* citan a McDowell y reproducen un cuadro en el que se listan las microhabilidades de la comprensión lectora:

Microhabilidades de la compresión lectora

El sistema de escribir

- Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.
- Pronunciar las letras del alfabeto.
- Saber cómo se ordenan las letras.
- Saber cómo se pronuncian las letras escritas.
- Poder descifrar la escritura hecha a mano.

Palabras y frases

- Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.
- Reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra conocida. Ex.: blanquecino-blanco.
- Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación, composición, etc.
- Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva.
- Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto.
- Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.
- Saber pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.

Gramática y sintaxis

- Saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase.
- Identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
- Identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos.
- Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.

Texto y comunicación

- Leer en voz alta.
- Entender el mensaje global.
- Saber buscar y encontrar información específica.
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- Comprender el texto con todos sus detalles.
- Traducir determinadas expresiones a otras lenguas.
- Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.
- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- Poder seguir la organización de un texto o de un libro.
- Identificar la idea o ideas principales.
- Saber leer entre líneas, es decir, comprender las ideas no formuladas explícitamente.

Cuadro 4: Microhabilidades de la comprensión lectora. [Cassany *et al.*, 1994].

Ya hemos apuntado que todo programa de lectura extensiva debe ser complementado con actividades de lectura intensiva en el aula. En el aula se debe hacer consciente al alumno de todas estas microhabilidades y practicarlas en textos cortos. No obstante, esta práctica suele ser insuficiente especialmente en países donde la lengua meta, en este caso el español, no se habla fuera del aula. Así pues, por medio de las lecturas graduadas, los alumnos pueden poner en práctica todas estas estrategias en contextos mucho más extensos y sin la presencia del profesor. Al principio puede causar ansiedad y frustración; estos sentimientos se agudizan cuando los textos son extremadamente difíciles para el alumno y aquello que no comprende sobrepasa a lo que sí. Como señala Hedge [1985],

> this is where graded Readers are invaluable. If extensive reading is to serve a useful purpose in terms of developing reading skills, then we can see that there are implications for the type of material which should be made available to students. For example, if students are to develop strategies for guessing word meaning from context, then texts need to present new and unfamiliar words or new meanings of known words, but they should not be so difficult as to undermine the students' confidence by defeating all attempts to understand. Graded readers, then, present the possibility of controlling the level of difficulty and giving a balance between a challenging and frustrating reading task [1985, 34][43].

1.1.8.4. Desarrollo de las actitudes hacia la lectura

> La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e informaciones de todo tipo, etc. La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona [Cassany *et al.*, 1994, 193].

Efectivamente la capacidad de lectura resulta indispensable en nuestra sociedad. En el caso de la enseñanza reglada, el profesor tiene la responsabilidad, no sólo de mostrarle al alumno esa importancia, sino de despertar su interés por la lectura para poder así enseñarle a ser un lector aplica-

43. «Es aquí donde las lecturas graduadas resultan de un valor incalculable. Si en efecto queremos que la lectura extensiva cumpla con su propósito de desarrollar la comprensión lectora, entonces es necesario reconocer las implicaciones a la hora de escoger el material que vamos a proporcionarle al alumno. Por ejemplo, si esperamos que los estudiantes desarrollen estrategias para deducir el significado de una palabra por el contexto, entonces los textos han de contener palabras nuevas con las que el alumno no esté familiarizado, o significados nuevos de palabras conocidas, pero que no sean tan difíciles como para entorpecer la comprensión ya que esto resultaría en la pérdida de autoconfianza del lector y en la interrupción de la lectura. Las lecturas graduadas, ofrecen pues, la posibilidad de controlar el nivel de dificultad y de establecer un balance entre lo que supondría una tarea de lectura frustrante y un reto» (T.A).

do que saque el mayor provecho posible el texto escrito (y con «provecho» nos referimos también a los conceptos de «diversión» y «placer»). Esto se logra cuando, desde los primeros años de escolarización, el profesor hace de la lectura una actividad motivadora, divertida, interesante, placentera y significativa; es decir, cuando se crean expectativas en el alumno para leer, cuando se relaciona el texto con su día a día, cuando se utiliza el texto para potenciar otras habilidades como la imaginación y la capacidad crítica y cuando se les permite comprobar que la lectura puede despertar un sin fin de sensaciones y sentimientos: puede hacerles reír, pasar miedo, sentir alegría, etc. Como apuntan Cassany *et al.*,

> la adquisición del código escrito, de la correspondencia sonido-grafía, debería ser solamente la puerta de entrada a un mundo nuevo, con niveles insondables de comprensión y temas inagotables. En la medida en que la escuela sea capaz de transmitir y contagiar esta concepción, los alumnos captarán más íntimamente la trascendencia que tiene la lectura para su futuro escolar y para su vida [Cassany *et al.*, 1994, 209].

Aunque en el caso de la enseñanza de segundas lenguas los alumnos son, a menudo, adultos motivados con hábitos de lectura ya desarrollados, es interesante considerar lo que decíamos en uno de los anteriores apartados: en muchas ocasiones el alumno piensa que si quiere divertirse leyendo, lo hará en su lengua nativa; pero que si lee en español, es para aprender. Cuando hablamos, pues, del papel de las lecturas graduadas como posibilitadoras del desarrollo de actitudes hacia la lectura, nos referimos a que, este tipo de lecturas, si están bien escritas y bien graduadas, pueden hacerle ver al alumno de segundas lenguas que la lectura en español puede despertar los mismos sentimientos y sensaciones que la lectura en lengua materna.

Capítulo 2. VENTAJAS DEL HIPERTEXTO

2.1. ¿QUÉ ES UN HIPERTEXTO?

Una vez definidas las lecturas graduadas y analizado su impacto e importancia en el aprendizaje de una segunda lengua, pasaremos a definir y también analizar el segundo objeto de estudio en este trabajo: el hipertexto. Para ello haremos un breve repaso a la historia del hipertexto, señalaremos su estructura y características y analizaremos una serie de estudios relacionados con el hipertexto y la teoría cognitiva. En este análisis se tratarán cuestiones relacionadas con la falta de consenso sobre las ventajas y desventajas del aprendizaje por medio del hipertexto y del texto tradicional con la comprensión lectora en entornos hipertextuales y tradicionales y con los modelos cognitivos sobre la comprensión textual en entornos multimedia.

2.1.1. Historia del hipertexto

Estamos de acuerdo con Deerner [1994] cuando señala que «el hipertexto tiene una historia sorprendentemente larga para lo reciente de su aparición en la jerga informática popular». Efectivamente, aunque el término no es acuñado hasta 1965 por Theodore Nelson, los orígenes del hipertexto se remontan a 1945.

Como bien indican Caridad y Moscoso, [1991, 19] «[d]urante la segunda guerra mundial empezaron a generarse grandes cantidades de información». Es Vannevar Bush, «consejero científico del presidente de Estados Unidos Roosevelt» quien, preocupado por la inhabilidad de los métodos de recuperación de información existentes para tratar cantidades masivas de documentación, considera, por primera vez, el diseño de un sistema «pensado para solucionar los problemas que planteaban los métodos de indización del momento». Así pues, en julio de 1945 se publica en la revista *The Atlantic Monthly* el famoso artículo «As We May Think» donde, en un intento por solucionar «la discrepancia entre el creciente almacén del saber humano y las inadecuadas herramientas para acceder a él» [Deerner, 1994], Bush sienta las bases conceptuales de lo que se conocería después como hipertexto.

En su artículo, Bush afirma que el problema con los sistemas de recuperación de información,

> goes deeper than a lag in the adoption of mechanisms by libraries, or a lack of development of devices for their use. Our ineptitude in getting at the record is largely caused by the artificiality of systems if indexing. When data of any sort are paced

> in storage, they are filed alphabetically or numerically, and information is found [when it is] by tracing it down from subclasses to subclasses. It can be only in one place, unless duplicates are used; one has to have rules as to which path will locate it, and the rules are cumbersome. Having found one item, moreover, one has to emerge from the system and re-enter a new path [Bush, 1945][44].

Continúa su reflexión añadiendo que así no es como funciona la mente humana; que la mente humana opera por asociación y que ese es el tipo de almacenamiento hacia el que se deberían dirigir las investigaciones científicas [Bush, 1945]:

> Man cannot hope fully to duplicate this mental process artificially, but he certainly ought to be able to learn from it. In minor ways he may even improve, for his records have relative permanency. The first idea, however, to be drawn from the analogy concerns selection. Selection by association, rather than indexing, may yet be mechanized. One cannot hope thus to equal the speed and flexibility with which the mind follows an associative trail, but it should be possible to beat the mind decisively in regard to the permanence and clarity of the items resurrected from storage [Bush, 1945][45].

Como apunta Deerner [1984], Bush estaba sugiriendo que «un sistema de recuperación de información debería seguir un perfil similar [al funcionamiento de la mente humana], siendo capaz de conectar asuntos relacionados» [Deerner, 1994]. «Estos pensamientos llevaron a Bush a imaginar un invento (haciendo algo similar a lo que Einstein llamaba «un experimento de pensamiento») [Deerner, 1994] al que llamó *Memex*. De acuerdo con Bush este «aparato» sería una mezcla de archivo mecanizado y de biblioteca en el que se podría almacenar cualquier tipo de información en forma de microfilm y recuperarlo luego con una gran rapidez y flexibilidad. Lo que caracterizaría al memex, sin embargo, sería la capacidad de crear índices asociativos que permitirían el acceso a documentos relacionados cada vez que uno de estos documentos se abriera. Es decir, al consultar un documento del

44. «Es algo más profundo que un simple retraso en la adopción de mecanismos por parte de las bibliotecas, o una falta de desarrollo de aparatos diseñados para este uso. Nuestra ineptitud a la hora de recuperar información se debe a la artificialidad del sistema de índices. Cuando se almacena información, ésta se clasifica por orden alfabético o numeral, y para dar con esa información [si es que se da con ella] hay que buscarla de subclase en subclase. Sólo puede estar en un sitio, a menos que se duplique; es necesario conocer ciertas reglas para dar con el camino que lleve a su localización, y esas reglas son muy numerosas. Una vez que se ha encontrado una pieza de información, hay que salir del sistema y volver a entrar para buscar de nuevo el camino adecuado que nos ayude a dar con la siguiente información» (T.A).

45. «El ser humano no puede reproducir este proceso mental artificialmente pero debería aprender de él. De hecho, puede incluso superarlo en ciertos terrenos como el de la permanencia y la claridad de la información recuperada en los cuáles la mente humana presenta ciertas limitaciones. La primera idea que se puede extrapolar de esta analogía de la mente humana y los sistemas de recuperación de información está relacionada con la selección. Es posible mecanizar una selección por medio de la asociación en vez de por medio de índices. No podemos esperar que se asemeje en rapidez y flexibilidad a la manera en la que la mente sigue un rastro asociativo, pero es posible batir a la mente en lo que a la claridad y permanencia de la información recuperada se refiere» (T.A).

memex y luego otro relacionado, el usuario podría crear «caminos asociativos» o «rastros» que quedarían «grabados» en la memoria del aparato y señalados en los documentos con una marca numérica con el fin de acceder a ellos cada vez que cualquiera de estos documentos se abriera. Así, poco a poco se crearía una red asociativa entre los documentos contenidos en el aparato que, juntos, conformarían una especie de libro totalmente nuevo. Resumiendo el ejemplo práctico de Bush, si un individuo estuviera interesado en el origen y las propiedades del arco y la flecha, y más específicamente en por qué el arco turco era superior al arco inglés en el período de las cruzadas, con el memex podría leer una entrada de la enciclopedia y podría dejarla proyectada en la pantalla por poseer ciertos datos interesantes; supongamos que a continuación esta persona consultase un libro de historia, y encontrase información pertinente; gracias al memex podría conectarla a la información de la enciclopedia. De esta manera, y a medida que consultase más fuentes, el usuario iría creando un sendero o dejando un rastro conformado por varios documentos relacionados. El usuario también podría insertar comentarios propios teniendo la posibilidad de enlazarlos al camino principal o crear otro camino secundario y unirlo a otro documento. Al cabo de los años, señala Bush, es posible que el usuario tuviera que escribir un artículo o participar en un seminario sobre cómo el ser humano se resiste a la innovación, aún cuando esta es de vital interés. Es entonces cuando podría consultar en su memex el rastro de su investigación sobre el arco y ampliar su artículo o ponencia con el ejemplo verídico de aquellos europeos que se negaron firmemente a adoptar el arco turco a pesar de su superioridad frente al inglés.

Como señala Deerner, «lo que Bush veía mentalmente es en parte un PC contemporáneo y en parte un sofisticado programa de hipertexto. El modo en que describe el uso de su memex es una descripción perfecta de cómo un lector contemporáneo se mueve por el hipertexto» [Deerner 1994]; es decir, de cómo el lector «... builds a trail of his interest through the maze of materials available to him» [Bush, 1945]. El memex de Bush nunca se llegó a construir, sin embargo su impacto fue tal que, como hemos apuntado anteriormente, «con su descripción teórica quedaron definidos los fundamentos básicos de lo que más tarde vendría denominarse *sistema de hipertexto*» [Caridad y Moscoso, 1991, 22].

En 1962 Douglas Engelbart, un estudiante de Standford Research Institute que investigaba en la línea de Vannevar Bush escribió el artículo «Augmenting Human Intelect: a Conceptual Framework»,

> en donde intentó definir las funciones que habrían de incorporar las computadoras y los programas para poder mejorar su rendimiento y ayudar a aumentar las capacidades cognoscitivas humanas. En este documento se habla, entre otras cosas, de la necesidad de establecer conexiones entre textos, de librerías de documentos, de los sistemas de ventanas y de los entornos colaborativos [Tomás i Puig, 1999].

Pero como hemos señalado anteriormente, fue Theodore Nelson, estudiante en la universidad de Harvard y también

discípulo de Vannevar Bush, quien, en 1965, acuñó el término «hipertexto» el cual definió como «escritura no secuencial»:

> Con «hipertexto» me refiero a una escritura no secuencial. La escritura tradicional es secuencial por dos razones: primero, se deriva del discurso hablado, que es secuencial, y segundo, porque los libros están escritos para leerse de forma secuencial. Sin embargo, las estructuras de las ideas no son lineales, están interrelacionadas en múltiples direcciones, y cuando escribimos siempre tratamos de relacionar cosas de forma no secuencial[46].

Durante los años sesenta Nelson empezó a trabajar en un proyecto de postgrado al que denominó *Xanadu*:

> El objetivo del proyecto en ese momento era almacenar toda la documentación mundial en un sistema en línea que utilizara el método de hipertexto para facilitar la recuperación de información. Un usuario desde su terminal de ordenador podría recuperar cualquier pieza informativa de un documento, copiarla e integrarla en sus documentos que, a su vez formarían parte de la red universal de documentos almacenada en el sistema. De esta forma, los usuarios de Xanadu podrían introducir en la red sus propios documentos, copiar partes o documentos enteros, así como añadir sus propias anotaciones; y todo ello por medio de los enlaces apropiados y de mecanismos del propio sistema [Caridad y Moscoso, 1991, 28].

El tipo de almacenamiento utilizado en el proyecto fue denominado por Nelson «almacenamiento xanalógico» y consistía en la creación de documentos compuestos de fragmentos de diferentes documentos primarios los cuáles se podían enlazar en múltiples direcciones. La idea de crear lo que el mismo llamó «docuverso» o biblioteca universal, fue uno de los primeros pasos hacia lo que conocemos hoy como la *World Wide Web*.

Una versión de Xanadu se comercializó durante un período de tiempo, pero sin mucho éxito. De hecho, aunque Nelson sigue trabajando en él, el proyecto original nunca ha llegado a materializarse. No obstante «its intellectual presence has exerted an enormous force on the evolution of hypertext systems. Few researchers would deny the influence of his ideas» [Keep *et al.*, 1993, 2001][47].

De acuerdo con Tomás i Puig,

> En 1971, Michael Hart crea el proyecto *Gutenberg*, el objetivo del cual es publicar 10.000 obras literarias en la red antes del 2000. Hart postuló la potencialidad de lo que se preveía que podía ser una red universal de conocimiento.

También a comienzos de los 70

> el semiólogo Roland Barthes tipifica [...] un ideal de textualidad de la siguiente manera: «pienso en un texto formado por bloques de palabras [o de imágenes], electrónicamente unidos por múltiples trayectos, cadenas o recorridos dentro de una textualidad abierta, eternamente inacabada

46. Intentos literarios de romper esta linealidad son los de Cortázar y Joyce, aunque siempre dentro de los límites de la página impresa.
47. «Su presencia intelectual ha ejercido una enorme fuerza en la evolución de los sistemas de hipertexto. Muy pocos investigadores negarían la influencia y el impacto de sus ideas» (T.A).

> y descrita mediante conceptos como nexo, nodo, red, trama y trayecto» [Tomás i Puig citando a Barthes [1970][48].

A partir de la mitad de los años ochenta el interés por el hipertexto aumenta de manera categórica. Tomás i Puig ofrece un claro resumen de los acontecimientos más significativos:

En el año 1985, Peter Brown, investigador de la Universidad de Maryland, desarrolla *Guide*, el primer sistema de creación de hipertexto para una computadora personal (inicialmente, para los *Apple Macintosh -Mac-*, aunque en 1987 se comercializó la versión para PC). *Guide* disponía de una interficie (podemos entender la interficie como el conjunto de elementos materiales y sensoriales que hacen posible la interacción entre la persona y la computadora, y, en última instancia, entre las personas) gráfica extremadamente simple e intuitiva.

Un año más tarde, se consolidan los sistemas que pueden procesar grafismos y animaciones, y que ofrecen una representación gráfica de la estructura con el fin de facilitar el diseño de la interacción: *NoteCards* de Xerox PARC, *Knowledge Management System* [KMS] e Intermedia. *NoteCards*, desarrollado por Frank Halasz, es el primer programa que utiliza metáforas en el ámbito hipertextual. *Intermedia* (1987-92), de Andries Van Dam, es un sistema orientado a la enseñanza de biología y literatura inglesa, y a la construcción de ficción hipertextual

Del 1989 al 1992, Autodesk Inc. comercializó, sin demasiado éxito, el sistema *Xanadú*, diseñado por Nelson.

A finales de los 80, aparece el *HyperCard* que, sin ser una herramienta de creación hipertextual, se convirtió en un estándar gracias a la política de Apple, que lo incluía en el paquete de software de los Mac. Desde entonces hasta la actualidad, han aparecido un gran número de programas orientados a crear y estructurar información hipertextual para la mayoría de las plataformas informáticas.

Sin embargo, y como bien apunta el autor,

> lo que realmente impulsa la aplicación de la interactividad plena en estos sistemas [...] es el desarrollo y la optimización de las redes de comunicación, de las tecnologías de compresión de datos y la aparición de un servicio e interficie específicamente diseñados para los nuevos servicios y contenidos hipermediáticos, que, en caso de Internet, se materializan a comienzos de los 90 en la *World Wide Web* [Tomás i Puig, 1999].

La rápida masificación y colectivización de Internet, ha hecho que el vocablo «hipertexto» se haya convertido, no en un tecnicismo, sino en un término utilizado en múltiples áreas del conocimiento y por personas, no necesariamente expertas en informática, sino simplemente familiarizadas con la maya multimedia. Hoy en día los términos «hipertexto», «hipermedia» y «multimedia» se utilizan a menudo de manera intercambiable. En principio y

48. Barthes, R. (1970), S/Z. Éditions de Seuil. París, 1970. (Traducción castellana: Siglo XXI. Madrid, 1980).

«conceptualmente, el hipertexto puede utilizar soportes abiertos–*on line*–o cerrados–*off line*–, [e] interconecta información principalmente verbal» [Tomás i Puig, 1999]. En cambio, un sistema multimedia,

> está constituido por un conjunto de informaciones representadas en múltiples materias expresivas–texto, sonido e imagen estática o en movimiento–y codificadas digitalmente, registradas en un soporte cerrado o *off line*, como por ejemplo el CD-ROM o el DVD. El proceso de lectura es conceptualmente no lineal, aunque lo podemos tildar de multisecuencial y delimitado, entendiendo, respectivamente, que el proceso final de lectura casi siempre implica un proceso secuencial de acceso a la información, aunque determinado por el usuario, y que el número de caminos posibles de lectura, en tanto que utiliza un soporte cerrado, está limitado a lo previsto por el autor de la obra [Tomás i Puig, 1999].

Finalmente, los sistemas hipermedia,

> se basan en la suma de las potencialidades hipertextuales y multimediáticas aplicadas a un soporte abierto o on line, como es la red Internet. Actualmente, estas potencialidades convergen principalmente en la *World Wide Web*, la aplicación hipermediática de Internet. Estos sistemas permiten interconectar e integrar conjuntos de información prácticamente ilimitados, representados en múltiples materias expresivas que, además, pueden estar interconectadas; es decir, un texto verbal nos puede remitir a un sonido, y una imagen puede enlazarnos con una base de datos, por ejemplo [Tomás i Puig, 1999].

Como hemos dicho, hoy en día se suelen generalizar los términos y, a menudo, decimos «hipertexto» cuando en realidad nos referimos a un «hipermedia»; es decir, asumimos que el hipertexto puede tener incorporados los elementos que caracterizan a los sistemas hipermedia. Así es como se utilizará el término a lo largo de este trabajo. No obstante, cuando reflexionemos sobre la importancia de la incorporación de sonidos y especialmente imágenes en los hipertextos y de cómo dicha incorporación puede potenciar la comprensión, utilizaremos los términos «multimedia», «hipermedia» y sus derivados como sinónimos para dejar claro que se está haciendo alusión e hincapié en los elementos visuales y auditivos incorporados en el hipertexto.

Las posibilidades que ofrece el hipertexto no han pasado desapercibidas en el campo de la enseñanza. La utilidad educativa de los hipermedia como modo de presentación de la información, la interactividad que permite el hipertexto entre el texto y el lector, el acceso Internet, las tutorías a distancia, son sólo algunas de las múltiples ventajas y oportunidades que ofrece este nuevo medio de transmisión de la información. Es por ello que actualmente contamos con infinidad de aplicaciones didácticas del hipertexto. No obstante, y como indica Tomás i Puig,

> existen muchos servicios mal diseñados [e] Internet sufre limitaciones relacionadas con la capacidad de transmisión y estructuración–localización–de la información [Tomás i Puig, 1999].

El autor añade que,

> la *World Wide Web*, la plataforma hipermediática de Internet [...] también se ha

criticado indiscriminadamente desde uno de los ámbitos donde teóricamente podría ser más útil: el de la enseñanza. Muchos pedagogos han observado acertadamente que algunos sistemas hipermediáticos no favorecen la adquisición de conocimiento, sino al contrario: irremediablemente conducen al usuario a una situación caótica [Tomás i Puig, 1999].

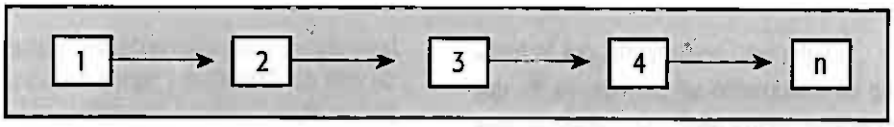
Más adelante profundizaremos en el tema del diseño de hipertexto. Por lo pronto consideramos importante apuntar que, para que tenga sentido utilizar el hipertexto en la enseñanza de español, la persona que lo diseñe tiene que haber reflexionado mucho sobre cuáles son los objetivos de ese material, sobre si se están potenciando todas las posibilidades que ofrece el medio, sobre cómo está enlazada la información, en definitiva, sobre si el formato hipertextual está facilitando el aprendizaje, o si por el contrario, lo está tornando en una tarea frustrante y confusa.

Pasemos pues a analizar las características del hipertexto así como sus componentes y estructura para luego reflexionar sobre su utilización en el mundo de la enseñanza.

2.1.2. Características del hipertexto

2.1.2.1. No-linealidad

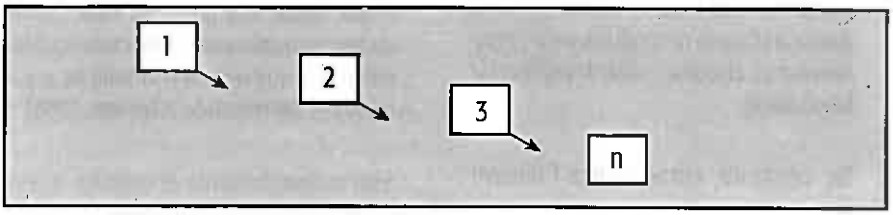
Como dijo Theodore Nelson, el hipertexto se puede entender como «escritura no secuencial», es decir, como información organizada de manera no lineal. Tal y como indican Caridad y Moscoso, «para entender bien qué es el hipertexto es necesario tener claros los conceptos de linealidad y no-linealidad en lo que a la organización de la información se refiere» [1991, 31]. La información lineal «está ordenada de forma que para recuperarse no necesita referencias a sí misma o a otras informaciones externas; es decir, hay ausencias al contexto informativo»:



Cuadro 5. Organización lineal de la información. [Caridad y Moscoso, 1991, 31].

Así pues, y a excepción de las notas a pie de página o a las referencias bibliográficas que rompen la linealidad remitiendo al lector a otras partes de información relacionada, en un texto tradicional o lineal, la secuencia de lectura está predeterminada, de manera que el lector sigue un orden establecido sin necesidad de dar saltos de una parte a otra del texto[51].

Los textos tradicionales también se organizan de manera jerárquica. «Las clasificaciones tipológicas o numéricas son ejemplos de este tipo de organización»:

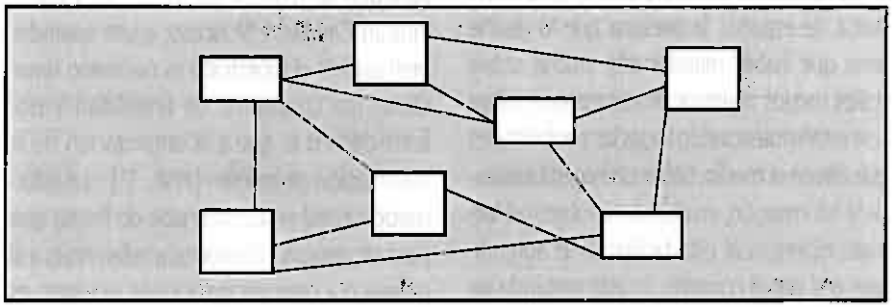


Cuadro 6. Organización jerárquica de la información. [Caridad y Moscoso, 1991, 32].

Caridad y Moscoso [1991] apuntan que «cuando se habla de transmisión no-lineal de la información no se hace referencia a una transmisión jerárquica, sino a una forma que podría denominarse relacional. Esto es, una organización que se basa en las relaciones establecidas entre distintas partes informativas» [1991, 32-33]. Así pues,

> si el libro...puede representarse con la figura geométrica de una línea en un plano, el hipertexto es una esfera, cuyo centro está en todas partes y su circunferencia en ninguna...La página, tal y como la conocemos en el libro, no existe en el hipertexto, que es un conjunto de x pantallas, no ordenadas por sucesión fija, a las que podemos acceder y articular de diferentes modos, siguiendo nexos de asociación, de jerarquía, de secuencia, de tema o de capricho [Fainholc 2001, citando a Sarlo [1997]].

La no-linealidad hace, pues, del hipertexto un medio de transmisión multidimensional de la información:



Cuadro 7. Transmisión multidimensional de la información. [Caridad y Moscoso, 1991, 35].

El hipertexto se convierte, por lo tanto, en un documento sin principio ni fin, que puede ser leído y releído de manera diferente dependiendo de los intereses del lector:

> Compuesto de múltiples cuerpos sin unión secuencial, el hipertexto—en forma parecida a la base de datos—no tiene un eje primario de organización: el lector desplaza o fija el principio organizador a su antojo al elegir su recorrido entre las lexías. De este modo el sistema se puede descentrar y recentrar casi hasta el infinito [Curso a distancia «Diseño de módulos web» [http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/teoria/hitex3.html]

No obstante, como indica Clément [1995],

> la linealidad ha de definirse desde el punto de vista del dispositivo y no del discurso, porque la no-linealidad no significa obligatoriamente la discontinuidad textual. En ciertas ficciones arborescentes, por ejemplo, la continuidad de la historia está asegurada a pesar de su no-linearidad material. Esto supone que las ramificaciones candidatas a la sucesión narrativa sigan caminos diferentes y que para recorrer el árbol haya un principio común y uno o varios finales situados en las terminaciones del árbol, en las hojas. Quizás sería mejor, desde este punto de vista, hablar de textos multilineares. La lectura no descubre más que una de las múltiples posibilidades del recorrido [Clément, 1995].

Este es exactamente el caso de la lectura graduada que proponemos. No-lineal

es la disposición del texto en el sistema de hipertexto; es decir, la sucesión de páginas no sigue un orden, ni lógico, ni lineal. Tampoco es lineal el proceso de lectura ya que hay que elegir una de las opciones que se ofrecen y, por lo tanto, saltar de una a otra sección del documento. Sin embargo, el discurso al que se enfrenta el alumno a medida que activa los diferentes nodos del hipertexto y los lee, no es, en lo más mínimo, no-lineal: existe una coherencia y una continuidad que le dan forma y sentido a la historia. Repitiendo las palabras de Clément, más que no-lineal, nuestra lectura es multilinear: existe un principio del cuál irradian diferentes caminos que el lector debe elegir para continuar leyendo.

2.1.2.2. Interactividad

Estas reflexiones sobre la no-linealidad nos llevan directamente a otra de las características del hipertexto: la interactividad. Con interactividad nos referimos a la relación bidireccional que se establece entre el texto y el lector a consecuencia de la organización no-lineal del texto. Dado que no hay un orden de lectura preestablecido sino nodos conectados por medio de enlaces, la toma de decisiones es un hecho constante dentro del proceso de lectura de un hipertexto. «Este es el sentido» dice Deerner, «en el que se habla de no-linealidad, porque no hay una sola forma lineal de leer el texto de principio a fin. En su lugar hay «redes» alternativas que atan el material según las decisiones individuales de cada lector respondiendo a la pregunta «¿qué quieres leer ahora?»» [Deerner, 1994]. Asimismo, Fainholc señala que,

> mientras la lectura del material impreso impone en general una secuencia lineal, con la hipermedia donde el entorno es semi-estructurado, el lector selecciona lo que le interesa, salta de páginas, va de un gráfico a un vídeo, a una canción o a una fotografía, o puede crear información o establecer nexos nuevos. Por lo que la producción de sentidos relevantes está en manos de los protagonistas [más que de los programadores] que fortalecen su poder al decidir y tomar decisiones [Fainholc, 2001].

La toma de decisiones o la interactividad que promueve el formato hipertextual es uno de los factores que hace de este soporte una herramienta ideal en el ámbito de la educación en general y de las segundas lenguas en particular. Como veremos más adelante, uno de los postulados del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es potenciar el autoaprendizaje y la autonomía del alumno y, ¿qué mejor manera de hacerlo que introducirle en un medio en el que la toma de decisiones es, simplemente, indispensable? Por supuesto y como veremos más adelante, todo hipertexto o software educativo debe seguir unas pautas que hagan de esa toma de decisiones una experiencia de aprendizaje. Es decir, la tarea no es incorporar las nuevas tecnologías al aula porque en ellas radican las últimas tendencias educativas; la tarea

> no es comprar PCS veloces y software sino capacitar a las personas en general y a los profesores en especial, para trabajar en ricos diseños educativos que incorporen y apropien tales recursos [interactividad, inter-conectividad, recurso de hipermedia, etc.] en combinación con otros tantos, para el desarrollo de las funciones del pensa-

miento crítico y creador como interfaz ineludible del proceso de aprendizaje en general y, sobretodo, para el desarrollo, a través de actividades didácticas, de las competencias comunicativas, [Habermas, 1990][49] en general y tecnológicas en especial [Fainholc, 2001].

2.1.2.3. Intertextualidad

De acuerdo con Mozejko [2000], «la definición más elemental de intertextualidad [es] la presencia de un texto en otro texto». Asimismo, Montaño [1999] cita a Mijail Bajtin, quien describió la intertextualidad al afirmar que «todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto». La intertextualidad como alusión directa o indirecta a otros textos ha existido siempre en todas las áreas de estudio y conocimiento y, en especial, en el campo de la literatura. Los autores siempre se han referido a otras obras, bien de manera explícita, bien de forma subyacente, por medio símbolos, imágenes, parodias de situaciones y personajes, imitación de estilos retóricos, utilización de motivos recurrentes a lo largo de la narración, etc. Montaño [1999] cita los diferentes tipos de intertextualidad que menciona Desiderio Navarro:

> Según el propio Desiderio Navarro en su artículo «Intertextualidad, canon, juego y realidad histórica en la poesía de Luis Rogelio Nogueiras», existen distintos tipos de intertextualidad:
>
> a. El texto sobre el texto, o sea, aquel en el que otro texto es tema del enunciado.
> b. El texto en el texto, o sea, aquel en el que otros textos [elementos o estructura de él] entran en la construcción del significado.
> c. La estilización [según la estilística más reciente] entendida como una imitación que no sólo concierne a la esfera de la lengua sino que, además hace referencias al modo de enfocar el tema o a la actitud cosmovisiva propia del modo que se imita; otras veces es la imitación total, la cita literal de estructuras.

En lo que respecta al hipertexto, la intertextualidad se refiere a la posibilidad que ofrece el medio de conectar/acceder a diferentes textos dependiendo de los objetivos del autor e intereses del lector. Así pues en un hipertexto sobre Sherlock Holmes el autor puede crear enlaces y permitirle al lector el acceso a un fragmento de uno de sus casos, a una bibliografía de estudios sobre el personaje, a una biografía de Sir Arthur Conan Doyle, a un folleto de su museo en Londres, a otros hipertextos relacionados con el tema en cuestión, etc. Es decir, tal y como se apunta en el curso de computación en línea de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM],

> el hipertexto es, por definición, un sistema intertextual, pues establece conexiones entre diversas unidades textuales creando una red cuya complejidad supera, con mucho, la de cualquier individuo. Ya que una de las premisas del hipertexto es la posibilidad que otorga al lector de establecer nuevos vínculos, dicha red intertextual se encuentra en constante expansión con la ventaja de que no está limitada por el carácter físico de los medios impresos [Curso de computación en línea de la UNAM [http://www.filos.unam.mx/curso/inter.html].

49. Citado por Fainholc (2001): Habermas, J. (1989), *Teoría Comunicativa*, II Tomos, Taurus, Madrid.

Tomás i Puig [1999] se refiere a la intertextualidad por medio de dos conceptos con los cuáles está muy relacionada: la integración y la interconexión:

> El hipermedia, como lenguaje vertebrador de las potencialidades del medio digital, y las redes bidireccionales, paradigma de los soportes *on-line* interactivos, aumentan las posibilidades de interconexión e integración de la información, a la vez que desdibujan los factores que diferencian los productos culturales. En el medio interactivo por red, el texto pierde su soberbia desde el momento que deja de ser una entidad cerrada en el espacio y el tiempo, como sucedía en la obra convencional.
>
> A pesar de que en una primera instancia los sistemas multimediáticos hacen posible que la obra pueda relacionarse con ella misma, delegando al lector su lectura no lineal y la estructuración final, la conjunción del hipermedia y las redes interactivas la interconectan y la integran con otros documentos, que la convierten en una fuente apta para ser contrastada y ampliada inteligentemente por quien la consume [Tomás i Puig, 1999].

Aparte de conectar documentos relacionados, autores con datos bibliográficos, conceptos con definiciones, etc., el hipertexto permite hacer tangibles todas esas formas de intertextualidad literaria citadas anteriormente; es decir, permite hacer de esa intertextualidad subyacente algo explícito estableciendo enlaces con las fuentes originales y permitiéndole al lector profundizar en todo aquello que subyace al texto. Landow [1992] ilustra esta capacidad del hipertexto aludiendo a una supuesta versión hipertextual del *Ulises* de James Joyce. En esta versión el lector tendría acceso a todas las alusiones implícitas que se hacen en la novela a otros textos–*La Odisea*–a la realidad social y político-religiosa de la Irlanda de aquella época, a otros pasajes de la propia novela, etc. No sólo eso, sino que podría acceder a ensayos escritos sobre la novela, a otras obras del autor, a variaciones textuales del original, etc. En este caso, afirma Landow, el formato hipertextual «permits one to make explicit, though not necessarily intrusive, the linked material that an educated reader perceives surrounding it» [1992, 8][50].

2.1.2.4. Descentralización y «desdibujamiento» de los papeles de autor y lector

Otra de las características reconocida por diversos autores, entre ellos Landow [1992], es la capacidad de descentralización que tiene el hipertexto así como de desdibujar los papeles de autor y lector. Landow afirma que, dado que el lector de un hipertexto se mueve por una red de textos, el foco del principio organizador de ese texto cambia constantemente. Es decir, una de las características del hipertexto es que está compuesto por cuerpos de textos enlazados que no tienen un eje primario de organización[51]. Por lo tanto, el hipertexto

50. «Permite que se haga explícito, pero no a modo de intromisión, todo el material que un lector culto percibe rodea a la obra» (T.A).

51. Más adelante, en el apartado «estructura del hipertexto», analizaremos una clasificación hipertextos basada en la estructura en la que se habla de hipertextos construidos alrededor de un eje fijo. De acuerdo con Landow, estos hipertextos suelen ser transliteraciones de textos escritos con enlaces a datos secundarios como bibliografías o biografías; el tipo de hipertexto al que él alude sería el equivalente a los denominados en esta sección como «hipertextos de estructura mediana» o «hipertextos de estructura compleja».

«provides an infinitely re-centerable system whose provisional point of focus depends upon the reader, who becomes a truly active reader» [Landow 1992:9][52]. Así pues, los sistemas de hipertexto permiten que el lector elija su propio centro de investigación y experiencia. Este principio significa que, en la práctica, el lector no está limitado por ninguna organización o jerarquía. Así pues, en nuestro supuesto hipertexto de Sherlock Holmes, cuando el lector consultase un fragmento de uno de sus casos, ese fragmento pasaría a ser el centro; no obstante, tan pronto como el lector pulsase el enlace con el folleto del museo en Londres el centro cambiaría automáticamente.

Tomás i Puig [1999] hace alusión a otro tipo de descentralización que se da en el hipertexto: el de la autoría.

> El medio de comunicación interactivo por red no acepta una única voz dictatorial materializada en una obra inmodificable, sino que potencia el diálogo entre los actores de los procesos comunicativos, como consecuencia del carácter abierto y plural de su lenguaje y de su estructura.
>
> La mayoría de productos culturales incluyen nociones de propiedad y unicidad del creador que el hipermedia hace insostenibles. Las decisiones que toma el usuario durante el consumo no lineal de informaciones hipermediáticas por red determinan la adquisición de un conjunto de conocimientos que no habían sido integrados previamente por otra persona y que, probablemente, no volverán a manifestarse del mismo modo. La forma y el contenido de la información dependerá de las características del sistema, de la competencia del usuario [creativa, integrativa, tecnológica y cultural] y de las interconexiones efectuadas [Tomás i Puig, 1999].

Las palabras de Tomás i Puig en el primer párrafo de la cita son un claro eco de lo que Landow denomina la «multivocalidad» (*multivocality*) del hipertexto [Landow, 1992, 9]. Para explicar este concepto Landow hace referencia a los estudios literarios de Mikhail Bakhtin sobre la novela dialógica, polifónica y multivocal. De acuerdo con Bakhtin, este tipo de novela «is constructed not as the whole of a single conciousness, absorving other consciousness as objects into itself, but a whole formed by the interaction of several consciousnesses, none of which entirely becomes an object for the other» [Landow, 1992, 9, citando a Bakhtin][53]. Landow lleva esta reflexión al terreno del hipertexto y afirma que «Bakhtin's description of the polyphonic literary form presents the Dostoevskian novel as hypertextual fiction in which the individual voices take the form of lexias»[54]. No sólo eso, la ausencia de terceras personas en este tipo de no-

52. «Permite la creación de un sistema «re-centrable» hasta el infinito en el cual el foco de atención provisional depende del que pasa de simple lector a lector interactivo» (T.A).
53. «No está construida alrededor de una única conciencia que absorve a las demás conciencias y las hace parte de sí, sino que consiste en un todo formado por la interacción de diversas conciencias, ninguna de las cuáles deviene en su totalidad el objeto de otra» (T.A).
54. «La descripción de Bakhtin de la polifonía literaria presenta la novela de Dostoievsky como una obra de ficción hipertextual en la que cada voz toma la forma de una lexía» (T.A).

vela lleva a Landow a establecer otro paralelismo al afirmar que, al igual que estas novelas, el hipertexto «does not permit a tyrannical, univocal voice. Rather the voice is always that distilled from the combined experience of the momentary focus, the lexia one presently reads, and the continually forming narrative of one's reading path» [Landow, 1992, 9)[55].

Pero volvamos al tema de la autoría. Un gran número de autores comparten la opinión de que el hipertexto, no sólo descentra la noción de autoría sino que, en mayor o menor grado, difumina las barreras tradicionales entre autor y lector. En primer lugar, y como se indica en el curso a distancia «Diseño de módulos web» [http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/complem/hitex_c4.html#lector], en un hipertexto, el lector ya no es un «lector» sino un «navegante» que, no sólo lee, sino que elije la secuencia de lectura de acuerdo con sus intereses personales. El hecho de que el lector elija su propia secuencia de lectura—aún cuando esta esté limitada por los nodos que ha creado el autor—lo convierte en un «constructor de coherencias. Él es quien determina si lo que lee tiene sentido, dentro de qué contexto y con relación a qué otras informaciones. De este modo, construye su propio texto» [Curso a distancia «Diseño de módulos web» http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/complem/hitex_c2.html]. Esta doble naturaleza de autor-lector que se da en los entornos hipertextuales tiene que ver con el hecho de que un mismo hipertexto pueda ser leído de muchas maneras, ya que ningún lector activa los mismos nodos en el mismo orden. De acuerdo con Tomás i Puig [1999],

> el usuario de un sistema multimediático o hipermediático puede realizar tres tipos de aportaciones con relación a la construcción particular y colectiva del conocimiento.
>
> En primer lugar, puede colaborar con el autor, entendiendo que actualiza los hipotéticos caminos que previamente ha establecido [...] [E]n el caso del multimedia, en tanto que utiliza un soporte cerrado, el número de caminos es limitado, de manera que el autor puede prever las secuencias que describirá el usuario. Ahora bien, en las obras hipermediáticas los caminos pueden ampliarse hasta casi el infinito y escaparse del control autorial. Así, el conjunto de informaciones exteriores a las que se accede desde los enlaces previstos en la obra (que, a su vez, contienen otras conexiones), pueden haberse modificado sin que el autor que sugiere estas referencias exteriores sea consciente de los cambios. El usuario de los sistemas multimediáticos conceptualmente construye el texto, a pesar de que tiene que utilizar una gramática que le es creativamente ajena, entendiendo que el conjunto de normas establecidas por esta «construcción» las ha delimitado el autor. En los sistemas hipermediáticos, el grado de libertad del usuario aumenta significativamente.
>
> Por otro lado, si el soporte es abierto y el producto comunicativo lo permite, puede aportar conjuntamente con otros usuarios informaciones susceptibles de ser incluidas en la obra. En este caso, el usuario-

55. «No permite una voz tiránica y unívoca. Más bien hace que la voz sea aquello que se destila de la experimentación por parte del lector del foco de atención de la lectura en ese momento específico, de la lexía que se lee en ese instante y de la narración que va tomando forma a medida que el lector decide el recorrido que va a seguir» (T.A).

escritor (Lévi-Strauss le llama *bricoleur*) puede generar, por ejemplo, desde determinadas críticas relacionadas con el texto hasta material inédito a la obra.

Por último, tiene la capacidad de constituirse en instancia emisora, regulando los aspectos informativos, estructurales e interactivos de su obra. Un ejemplo del último caso son las páginas personales que pueden crearse en Internet, mediante la *World Wide Web* [Tomás i Puig, 1999].

Pero el hipertexto no sólo cambia la noción de lector,

> al reducir la autonomía del texto y darle un papel más activo al lector, el hipertexto también reduce la autonomía del autor [...] El hipertexto modifica nuestra concepción de la autoría y de la creatividad, al distanciarse de las restricciones que impone la imprenta. La posibilidad de incluir nexos hacia documentos creados por otros autores transforma los documentos producidos independientemente en obras más cooperativas [Curso a distancia «Diseño de módulos web» [http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/complem/hitex_c4.html#autor].

En la hiperficción o narrativa hipertextual[56], la reconfiguración de los papeles de autor y lector es todavía más radical. Toska [1997] distingue dos tipos de narrativa hipertextual: la hiperficción constructiva y la hiperficción explorativa. La hiperficción constructiva o autoría en colaboración funciona como un *chat* y su dinámica se parece a la de un juego de rol. En este tipo de ficción un narrador «prepara el esquema de una historia y ejerce de árbitro regulando las acciones de los jugadores, que actúan de personajes de la historia» y escriben aquello que su personaje hace o dice. La hiperficción explorativa tienen un solo autor pero «también permite al lector tomar decisiones sobre sus trayectos de lectura». Un ejemplo de hiperficción explorativa es *Afternoon* de Michael Joyce [1987], compuesta en un hipertexto de 538 lexías. El autor de esta obra

> advierte al lector [de] que la historia concluirá cuando empiece a dar vueltas en círculo o cuando se canse de la navegación. Sin embargo, a decir de Landow, ésta va produciendo un conjunto narrativo plenamente satisfactorio, a pesar de algunos cambios desconcertantes de ambientación. Poco apoco surge un esquema organizador en la mente del lector, el cual ha de ser modificado de vez en cuando, hasta que desaparece toda disonancia. Creada la coherencia, el lector llega a sentirse satisfecho y puede continuar la lectura [...] ¿Qué es lo que hace legible la historia (y lo que debe propiciar el autor)? Lo indispensable es asegurar que el lector será capaz de organizar los incidentes de acuerdo a una cadena causal (entre varias posibles): lo que ocurra «luego» debe poder haber sido causado por lo que ocurrió [leyó] «antes», auque esta relación no sea totalmente explícita y se la deba imaginar.- Es lo que hace de él un lector-autor. En el hipertexto narrativo, el lector se ve obligado a «fabricar el todo», a crear el contexto o los vínculos unificadores cooperativas [Curso a distancia «Diseño de módulos web» http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/complem/hitex_c3.html].

56. Para más información sobre este tema ver Landow (1992) y Pajares Toska (1997) en la bibliografía; ver también: Auerbach, Sarah [1995] «Hypertext Fiction: A literary Theory» en http://www.amherst.edu/~sbauerba/hy-lit.html

2.1.3. Estructuración de un hipertexto

De acuerdo con Caridad y Moscoso [1991:40], «la estructuración de un sistema de hipertexto puede representarse en forma de una red donde los distintos nudos (o nodos) corresponden a toda parte informativa susceptible de ser asociada, y los enlaces a asociaciones específicas entre las distintas partes de la información». Es decir, el hipertexto se concibe como una red organizada de manera multidimensional en la que el lector tiene «la posibilidad de crear [...] infinitas posibles relaciones (entre la información), en múltiples direcciones y sentidos» [Caridad y Moscoso, 1991, 34]. De esta manera, es decir, creando una red de nudos [o nodos] y enlaces que permite al usuario desplazarse a través del sistema de manera multidimensional, se logra que el hipertexto se asemeje más a la estructura del pensamiento humano [Caridad y Moscoso, 1991]. Como se indica en el curso a distancia «Diseño de módulos web» [http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/complem/hitex_c2.html],

> resulta interesante constatar que el modelo de red se está implantando–con diferentes significados–tanto en el mundo de la informática [donde designa habitualmente un sistema electrónico local o amplio que interconecta computadores] como en diversas disciplinas científicas. Y en la teoría literaria de las últimas décadas, la importancia del pensamiento no lineal ha sido subrayada por Barthés, Derrida, Bakhtin, Foucault, Pagels, y otros, que introducen términos como nexo, red, trama y trayecto. De hecho, la analogía o el modelo de red aparece en todos los escritos teóricos estructuralistas y postestructuralistas.
>
> El modelo de red se utiliza en diversas ciencias físicas como un poderoso modelo teórico. También se ha mostrado su importancia en neurofisiología, y se aplica en el desarrollo de nuevos modelos computacionales [conexionismo]. Así se está produciendo una convergencia en torno al pensamiento acerca del pensamiento y los recursos para pensar, orientada hacia el paradigma de red.
>
> Sorprendentemente se dio en forma paralela el desarrollo de la computación, los tratados estructuralistas de Lévi-Strauss, el «desconstruccionismo» literario y el análisis macluhaniano acerca de la era postgutembergiana, todos los cuales reconocen la enorme influencia que tuvo el libro en nuestra cultura, pero ponen en entredicho su importancia futura.

Estamos pues de acuerdo con la idea de que, «conceptualmente, la noción de hipertexto está muy relacionada con la idea de red semántica, donde la información está representada en forma de nodos [y las] relaciones que se establecen entre las distintas partes de la información están representadas por enlaces entre los mencionados nodos» [Caridad y Moscoso, 1991, 41]. Así pues, y de acuerdo con Codina [1998], podemos establecer que un hipertexto, según el modelo que quedó establecido en los años 80 y que fue consagrado posteriormente por el lenguaje HTML [Canals, 1990; Nielsen, 1995; Woodhead, 1991; Caridad y Moscoso, 1991; Díaz, Catenazzi, Aedo, 1996; Tittel et al., 1996] consiste en tres elementos:

a. *un conjunto de nodos*, que son los elementos que contienen la información; más

b. *los enlaces entre tales nodos*; lo que implica:

c. el *conjunto de anclajes* que identifican el inicio y el destino de cada enlace, o qué conecta con qué.

Según este modelo clásico, y de acuerdo con Codina [1998], la estructura de un hipertexto puede ser reducida a:

- nodos
- enlaces
- anclajes

2.1.3.1. Nodos

Los nodos, también llamados «lexías», son «piezas de información almacenadas electrónicamente» [Caridad y Moscoso, 1991, 35] y relacionadas entre sí por medio de enlaces. Según Codina [1998], los nodos son

> las unidades básicas del hipertexto. Pueden corresponder a las partes clásicas de los documentos escritos, tales como capítulos, secciones o párrafos; pueden corresponder a partes propias del mundo digital, como la porción de texto que cabe en una pantalla sin efectuar desplazamientos (scroll), o pueden ser documentos completos. La forma y las dimensiones de los nodos son arbitrarias, dependen exclusivamente de las características propias de cada hipertexto o de la forma en que el autor del hipertexto ha considerado conveniente estructurarlo. De hecho, en algunos hipertextos, los párrafos del texto son tratados como nodos, mientras que, en otros, capítulos completos actúan como nodos. [...] Por tanto, el criterio de estructuración de un hipertexto en nodos puede responder, indistintamente, a motivaciones físicas, por ejemplo: toda la información que cabe en una pantalla es un nodo; o conceptuales, por ejemplo: el conjunto de informaciones relacionadas con un tema es un nodo, etc. [Codina, 1998].

En otras palabras, los nodos son el texto del hipertexto, la información que queremos transmitir, los bloques de material que componen el sistema hipertextual.

2.1.3.2. Enlaces

Según caridad y Moscoso [1991, 38], «el concepto de hipertexto puede entenderse como la creación y representación de enlaces o vínculos entre distintas partes de información que son los nudos (o nodos)». Así pues, si los nodos son la información que componen el hipertexto, los enlaces, vínculos o también conocidos como *links*, son las relaciones creadas entre los nodos. De acuerdo con Codina [1998],

> los enlaces interconectan nodos. El conjunto de nodos más el conjunto de sus enlaces crean la red en la que todo hipertexto está sustentado. [...] Se puede ilustrar el concepto de enlace suponiendo un hipertexto que contiene un conjunto de cuatro nodos, que identificamos con las cuatro primeras letras del alfabeto: {*A, B, C, D*}. Entonces, podemos decir que un enlace entre el nodo A y el C significa que, si el nodo activo es el A, es posible conmutar al nodo C, mediante el enlace A[*inicio*] -> C[*destino*], mientras que en una lista [o en un índice de un texto tradicional, por ejemplo,] solamente podríamos pasar del nodo A al nodo C mediante el recorrido secuencial *A -> B -> C -> D*. [Codina, 1998].

2.1.3.3. Anclajes

El último componente del hipertexto es el anclaje. De acuerdo con Codina [1998],

> el anclaje es el punto de activación o el punto de destino del enlace. Los enlaces se activan desde puntos determinados de los nodos y tienen su punto de destino en la globalidad del nodo de destino, o bien en

una parte determinada del mismo. Ambos puntos, el punto de inicio y el punto de destino, reciben el nombre de anclajes.

Los anclajes de un nodo suelen ponerse de manifiesto para el lector a través de alguna convención gráfica, típicamente mediante iconos, alteraciones en los atributos del texto, tales como el subrayado o la negrita, o mediante cambios en la forma del cursor.

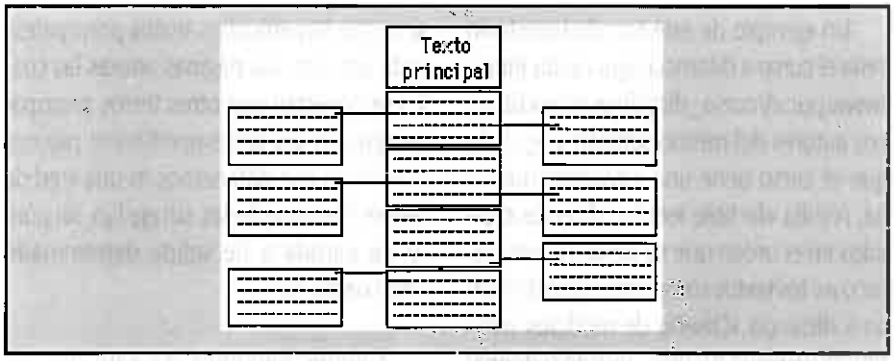
Activar un anclaje significa cambiar el nodo activo mediante conmutación: es decir, significa conmutar el nodo activo, el de inicio, por otro, el de destino. En algunos enlaces, conmutar al nodo de destino significa cerrar el nodo de inicio, mientras que en otros significa superponer una nueva ventana sobre la ventana del nodo de inicio, sin cerrar esta última. De esta manera, aunque solo uno de los nodos está activado, el lector puede consultar los dos nodos al mismo tiempo.

2.1.4. Estructura del hipertexto

En el curso a distancia «Diseño de módulos web» [http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/teoria/hitex2.html], se distinguen tres tipos de estructuras hipertextuales:

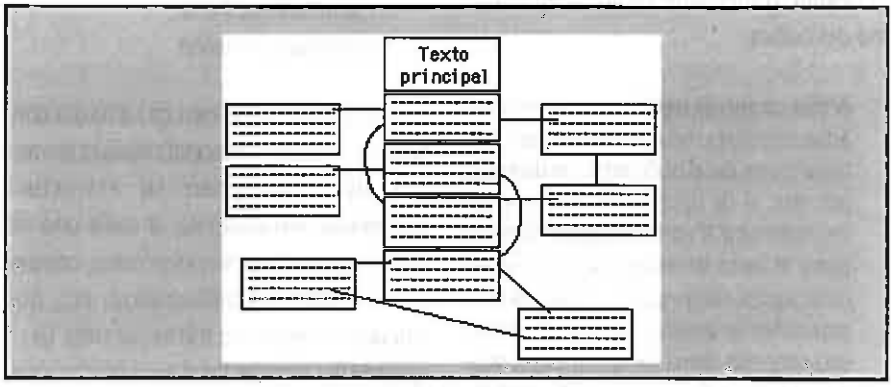
- estructura básica
- estructura mediana
- estructura compleja

Un hipertexto de estructura básica consiste en un texto principal dividido en trozos que mantienen su estructura secuencial. No obstante, a cada uno de estos segmentos se vinculan notas, comentarios, referencias bibliográficas, etc., que pueden ser leídas en forma paralela. La siguiente figura muestra el equivalente a siete «páginas», la del texto principal y seis páginas más unidas por vínculos:



Cuadro 8: Estructura básica de un hipertexto. Curso a distancia «Diseño de módulos web» [http://www.puc.el/curso_dist/dmw/teoria/hitex2.html]

En los hipertextos de estructura mediana el texto principal continúa siendo el eje central pero el orden de lectura se puede alterar ya que el texto central ya está divido en trozos diseñados cada uno para poder leerse de forma independiente y aislada. Al igual que a los hipertextos de estructura primaria o básica, a los de estructura mediana se vinculan notas, comentarios, referencias bibliográficas, etc., que pueden ser leídas en forma paralela. La diferencia radica en que los hipertextos de estructura mediana contienen enlaces internos, es decir, dentro del texto principal, y también entre las páginas anexas. En esta ilustración podemos ver de nuevo las siete páginas enlazadas:

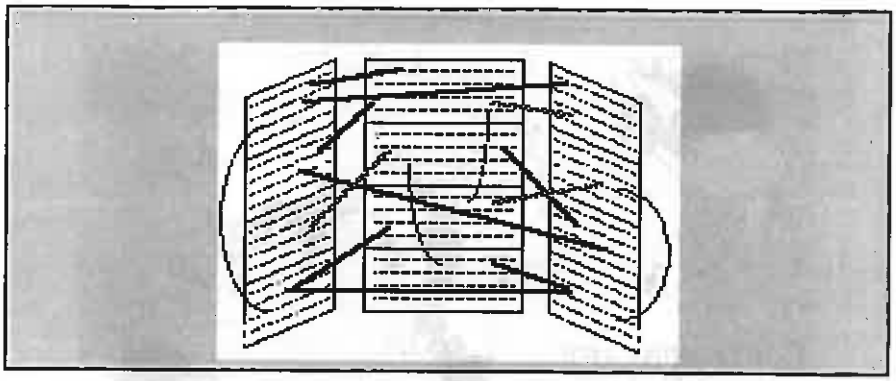


Cuadro 9: Estructura mediana de un hipertexto. Curso a distancia «Diseño de módulos web» [http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/teoria/hitex2.html]

Un ejemplo de este tipo de hipertexto sería el curso a distancia aquí citado [http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/index.html]. Los autores del mismo señalan que, dado que el curso tiene una estructura mediana, resulta «factible leer los diversos capítulos en el orden que se desee [y considerar o no los textos complementarios]» [Curso a distancia «Diseño de módulos web» http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/teoria/hitex2.html].

Finalmente, los hipertextos de estructura compleja establecen todo tipo de conexiones entre las diversas partes del hipertexto. No hay una un texto principal del cual se ramifican las páginas anexas, sino que hay «muchos textos principales» cada uno con sus páginas anexas las cuáles se conectan con otros textos principales y/o con sus correspondientes páginas anexas. Lo que obtenemos es una «red de redes» interconectadas, sin eje fijo, sin punto de partida o de salida determinado (ver cuadro 10).

Algunos ejemplos de este tipo de hipertexto son la tesis doctoral de Barry Fishman titulada *The works of Graham Swift: Hypertext Thesis* [1989, Universidad de Brown], o el sistema usado con el «In Memoriam» de Tennyson, un hipertexto elaborado por la Universidad de Brown el cual «se vale de los nexos electrónicos para



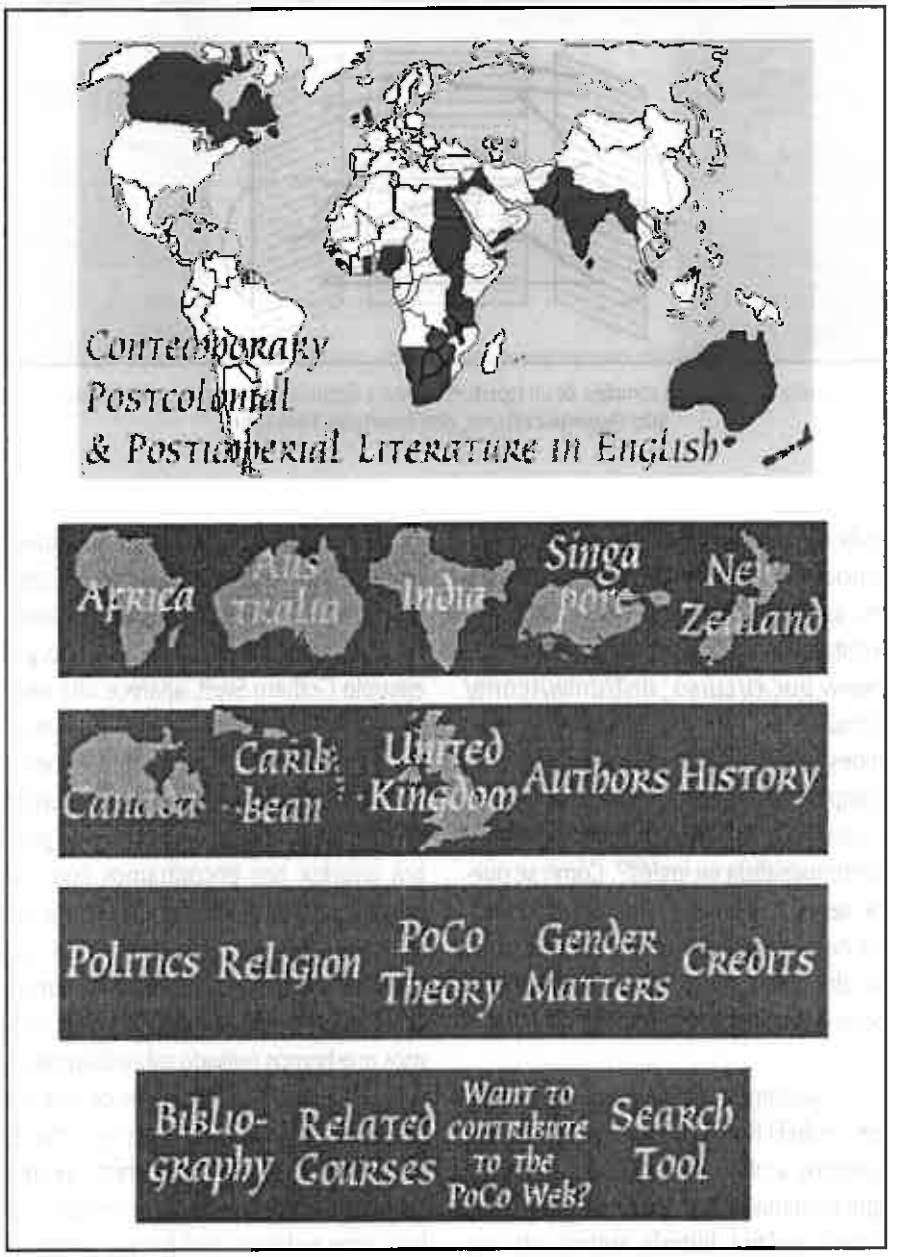
Cuadro 10: Estructura compleja de un hipertexto. Curso a distancia «Distancia de módulos web» [http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/teoria/hitex2.html]

elaborar un mapa de las alusiones y referencias del texto, tanto internas como externas» [cita de Landow 1995 en el Curso a distancia «Diseño de módulos web» http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/teoria/hitex2.html]. Un buen ejemplo de estas redes de redes o hipertextos de estructura compleja es el elaborado por Landow para el estudio de la literatura postcolonialista y postimperialista en inglés[57]. Como se puede ver en la cuadro 9, en la página principal de este hipertexto aparecen enlaces con los diferentes países sobre cuya literatura se va a tratar en el hipertexto:

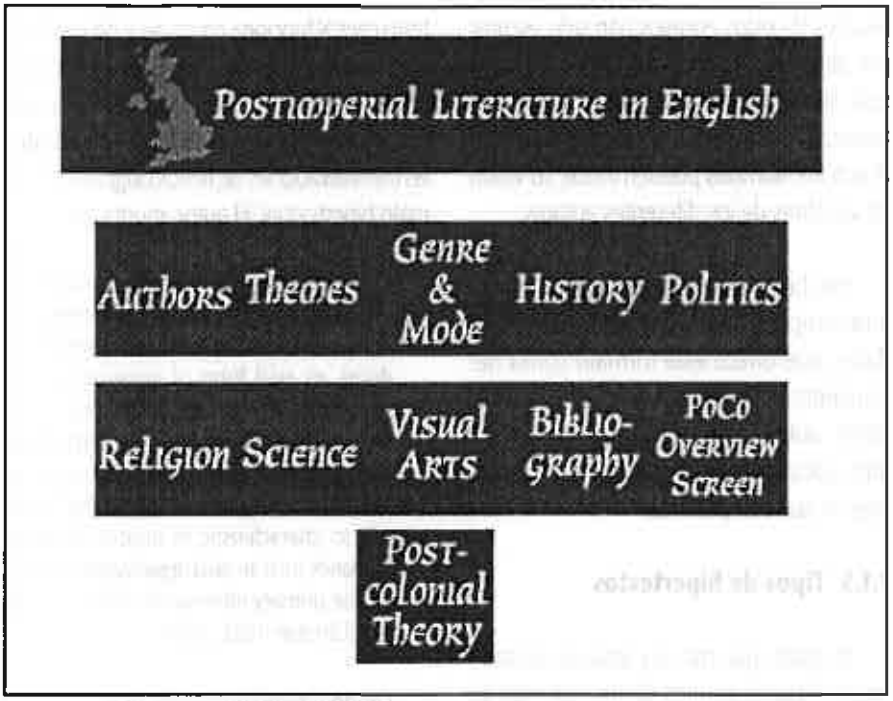
Si pulsamos cualquiera de estos enlaces, el de El Reino Unido por ejemplo, llegaremos a otro menú (Cuadro 12) en el que podemos elegir entre varios temas de interés–política, historia, autores, etc.–relacionados con el país y la época.

Si pulsamos el enlace de «autores» entonces nos encontramos con una página con los nombres de numerosos autores y pulsando el nombre de cada uno, por ejemplo Graham Swift, aparece otra página en la que aparece otro menú con enlaces a información sobre su obra, el período histórico, la filosofía del autor, su visión de la política, etc. Si pulsamos en la palabra «works» nos encontramos con una página con todas su obras. Cada obra, tiene un enlace con otro menú en el que aparecen enlaces con las distintas temáticas que se tratan en esa obra. Supongamos que hemos pulsado sobre *Waterland*, una de las más famosas obras de este autor. Al llegar al menú y pulsar en una de las temáticas, por ejemplo, «history» (historia) aparecen una serie de ensayos sobre cómo se trata y qué papel juega en la obra el tema de la historia (ver Cuadro 13).

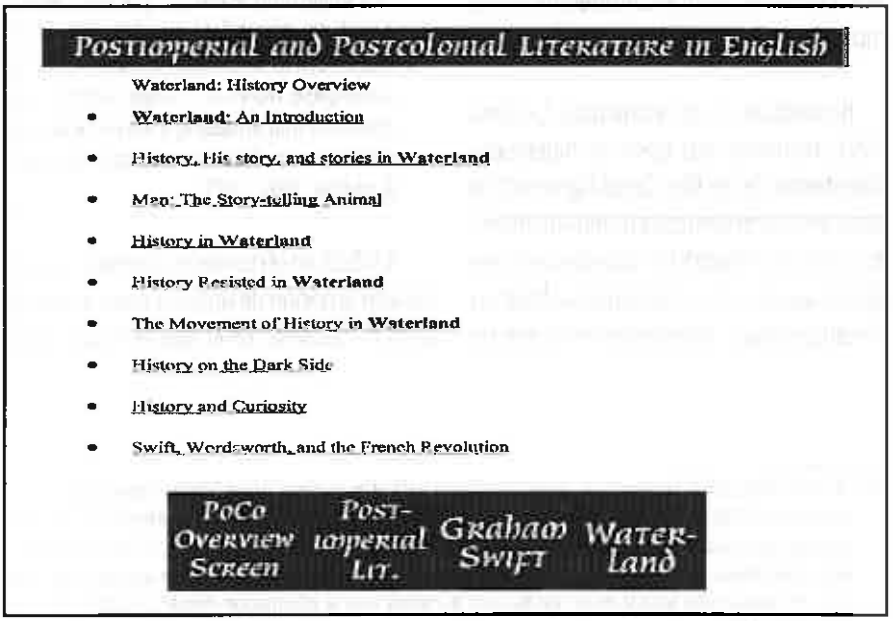
57. http://landow.stg.brown.edu/post/misc/postov.html



Cuadro 11: Figura principal del hipertexto sobre literatura postcolonialista y postimperialista en inglés. Landow http://landow.stg.brown.edu/post/misc/postov.html



Cuadro 12: Página sobre el Reino Unido del hipertexto sobre literatura postcolonialista y postimperialista en inglés. Landow http://landow.stg.brown.edu/post/uk/poiov.html



Cuadro 13: Página sobre el papel de la historia en Waterland de Graham Swift del hipertexto sobre literatura postcolonialista y postimperialista en inglés. Adaptado de la página de Landow http://landow.stg.brown.edu/post/uk/gswift/wl/wlhistov.html

Muchos de estos ensayos han sido escritos por alumnos del profesor Landow, con lo cual, su hipertexto, no es tan sólo una herramienta de aprendizaje sino un lugar en el que los alumnos pueden incluir su visión de las obras de los diferentes autores.

Este hipertexto ilustra no sólo la estructura compleja, sino la infinidad de posibilidades que ofrece este formato como herramienta educativa, ya que contextualiza obras, autores períodos históricos y permite a los alumnos contribuir al aprendizaje de sus compañeros.

2.1.5. Tipos de hipertextos

Al igual que con los enlaces, existen muchas clasificaciones de los sistemas de hipertextos, cada una basada en diferentes criterios. A continuación mencionaremos algunas de las que consideramos más importantes e ilustrativas.

Basándose en su estructura, Landow [1992] reconoce dos tipos de hipertexto: «hipertextos de eje fijo» (*axial hypertexts*) e «hipertextos con estructura de red» (*network-structured hypertexts*). Los hipertextos de eje fijo son aquellos con una estructura básica o primaria; es decir, hipertextos en los que un texto central funciona como eje y del cual irradian los textos conectados. De acuerdo con Landow esta estructura corresponde a una de las primeras aplicaciones del hipertexto: las transliteraciones de textos originales a formato hipertextual. El autor apunta que,

> the translation of individual books or subsections of books, such as short stories and poems, into hypertext necessarily produces an axial form of organization in which references, variant readings, and other supplements to the main text radiate from it in the manner of branches from a tree. The conception of the unified main text so characteristic of print technology demands such an axial organization, at least for the primary information linked to that text [Landow ,1992, 23][58].

Landow también señala que,

> as soon as one either abandons the notion of a single unique text, [...] or else creates a web composed of smaller individual webs, such as one would do when creating a complete works of a single author, one discovers that amassing a set of local axial structures leads to a network structure [Landow, 1992, 23][59].

Es decir, en el momento en el que se deja de lado la noción de un texto único y central, o en el momento en el que se decide crear

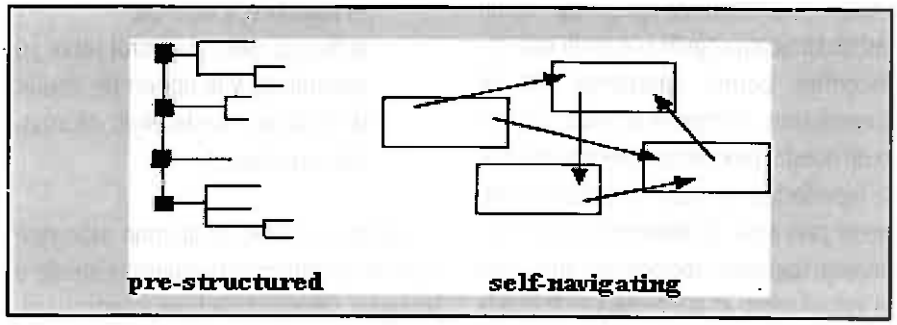
58. «La transliteración al hipertexto de poesía, de ficción y de otras materias originalmente concebidas para la tecnología del libro produce necesariamente una organización en la que el texto principal funcione como eje fijo y del cual irradien, como las ramas de un árbol, todas las referencias, apéndices, críticas, variantes textuales u otros textos. El concepto de un texto unido e inalterable tan típico de la tecnología impresa exige este tipo de organización basada en un eje fijo, por lo menos para la información primaria enlazada al texto principal» (T.A).
59. «Tan pronto como uno abandona la noción de un único texto [...] o crea una red compuesta por mini redes individuales como la que resultaría de la compilación de los trabajos completos de un autor, uno descubre que la acumulación de estructuras de eje fijo locales da lugar a una estructura en forma de red» (T.A).

una maya compuesta por pequeñas mayas individuales, como ocurre cuando se hace una recopilación de las obras de un autor, uno se da cuenta de que la agrupación de diferentes estructuras locales de eje fijo dan lugar a una estructura en forma de red. Así pues los hipertextos con estructura de red son aquellos con una estructura mediana o compleja, es decir, aquellos en los que encontramos enlaces, no sólo entre el eje central y las referencias, sino entre las diferentes partes del eje central y entre las propias referencias.

Si en vez tener en cuenta la estructura del hipertexto consideramos el tipo de navegación que éste requiere por parte del lector nos encontramos con clasificaciones como las de Miall [1997], el cual reconoce dos tipos de hipertexto: hipertextos preestructurados (*pre-structured hypertexts*) e hipertextos de navegación autónoma (*self-navigating hypertexts*).

Como se puede apreciar en el cuadro 14, los hipertextos preestructurados son aquellos con una estructura inherente y predeterminada por medio de un índice, de un mapa, o de cualquier otra organización de contenidos característica de la tecnología impresa. De acuerdo con Miall, estos hipertextos imitan el diseño de un libro con capítulos–tal vez con subtemas en cada capítulo–o de un artículo con sus diferentes apartados, y su estructura puede representarse en forma de diagrama arbóreo. En los hipertextos de navegación autónoma el orden de lectura no está preestablecido, sino que, una vez leída la primera página, la continuación de la lectura depende de la activación de los diferentes enlaces y del los intereses o necesidades del lector. La estructura de este tipo de hipertextos se puede representar por medio de una red. Según Miall, mucho críticos arguyen que sólo los hipertextos de navegación autónoma son realmente hipertextos y que los demás son meras transliteraciones de documentos impresos.

También teniendo en cuenta el concepto de navegación, Caridad y Moscoso [1991] aluden a dos tipos de sistemas de hipertexto, los «estáticos» y los «dinámicos». Los estáticos son aquellos en los que el usuario «puede navegar solamente a través de enlaces ya creados» [Caridad y Moscoso, 1991, 43], mientras que en los dinámicos el usuario «puede establecer sus propias relaciones, añadir o suprimir da-



Cuadro 14: Hipertextos preestructurados y de navegación autónoma. [Miall, 1997]

tos, hacer anotaciones, etc., en áreas especialmente diseñadas para hacer eso» [Caridad y Moscoso, 1991, 43]. De acuerdo con las autoras,

> los sistemas de hipertexto dinámicos reflejan mejor la idea de que cada individuo [...] desarrolla sus propias y únicas secuencias asociativas. Resultan más atractivos para el usuario, son mucho más flexibles y ofrecen también más ventajas cuando su fin es la enseñanza [Caridad y Moscoso, 1991, 43].

Por otro lado, Adell [1995] menciona los dos tipos de sistema hipermedia identificados por Ibrahim y Frankin [1995]: los «sistemas abiertos» y los «sistemas cerrados». Los sistemas abiertos, como su propio nombre indica, están abiertos a Internet, mientras que los cerrados se caracterizan por «limitar todos los vínculos contenidos en las páginas que componen el documento [...] a nodos controlados, es decir, a evitar la navegación azarosa y a circunscribir las posibilidades del aprendiz a un conjunto finito y cerrado de nodos» [Adell, 1995].

Como veremos más adelante, muchos críticos apuntan que la vasta cantidad de información que ofrece Internet puede resultar, en entornos de aprendizaje, en un desbordamiento cognitivo o en lo que conocemos como «perderse en el hiperespacio». Aunque el recorrido didáctico de nuestra propuesta de lectura graduada hipertextual es muy controlado, justamente para evitar la desorientación y la sobrecarga cognitiva, creemos que, en un tipo de lectura como es la intensiva en la que la motivación del alumno, su interés y su curiosidad juegan un papel decisivo y en la que, uno de los objetivos principales, es la transmisión de contenidos culturales, cerrar las puertas a Internet sería privar al alumno de una gran cantidad de documentos auténticos con información muy interesante en español. No sólo eso, dado que uno de los objetivos de las lecturas graduadas es preparar al alumno para que, eventualmente, se enfrente a textos para nativos, ¿por qué negarles un acceso, también gradual, a este tipo de documentos? ¿Por qué no despertar su curiosidad permitiéndole el acceso a páginas que le abran las puertas a campos que, tal vez, puedan interesarle mucho más que nuestra lectura? Es decir, si el alumno encuentra una puerta a Internet, la abre, le interesa y en vez de volver a la lectura continúa navegando, eso significa que la página a la que le hemos enviado le ha interesado y que allí ha encontrado información también atractiva. El hecho de que el alumno se interese por un aspecto de la cultura o del mundo del español ya es un logro, pero si encima continúa leyendo y visitando más páginas en español, nos podemos dar por muy satisfechos puesto que:

- el alumno está leyendo de manera extensiva y está siendo expuesto a un *input* lingüístico y cultural que es auténtico; y además,
- le hemos dado el control sobre su aprendizaje y la opción de decidir si continúa o no leyendo información en Internet.

Al fin y al cabo, el alumno sabe que cuando no entienda y se sienta frustrado o inseguro, siempre puede retroceder y volver al entorno controlado, simplificado,

seguro y con acceso a ayudas, de la lectura graduada.

En otras palabras, la razón por la cual defendemos la lectura en formato hipertextual es porque puede proporcionarle al alumno nuevos contextos de aprendizaje así como ayudas y herramientas más eficaces que las que proporciona el texto impreso. Una de las posibilidades de aprendizaje que ofrece el hipertexto es el acceso a una fuente inagotable de información en lengua meta como es Internet. Por lo tanto, los sistemas de hipertexto abiertos nos parecen mucho más apropiados para nuestros objetivos didácticos.

2.2. HIPERTEXTO Y TEORÍA COGNITIVA

Dado que el propósito de este trabajo es resaltar las ventajas del hipertexto como formato para un cierto tipo de lecturas graduadas es de máxima importancia, no sólo definir el hipertexto y analizar sus características, sino también examinar este nuevo formato de transmisión de información desde un punto de vista cognitivo. Es decir, si el hipertexto se va a utilizar como herramienta pedagógica en el campo de la comprensión lectora, es necesario considerar el tipo de procesos cognitivos que desata en el lector, si estos procesos se diferencian de los que tienen lugar durante la lectura de un texto tradicional, y si no es así, qué factores hay que tener en cuenta a la hora de diseñar sistemas de hipertexto educativos destinados a la comprensión lectora.

En este apartado trataremos pues, diversos aspectos del hipertexto y de su relación con la comprensión textual desde el punto de vista cognitivo. En primer lugar se hablará del aprendizaje por medio del hipertexto y del texto tradicional, haciendo énfasis en la falta de consenso y de evidencia empírica respecto a la superioridad de un medio sobre el otro en lo que a didáctica en general se refiere. A continuación, y en función del modelo proposicional de Kintsch y van Dijk–uno de los modelos de comprensión textual más significativos dentro del campo de la teoría cognitiva–se tratarán algunos de los factores que afectan a la comprensión lectora–la coherencia, los conocimientos previos del lector y los esquemas narrativos–para luego determinar qué repercusiones tiene el formato hipertextual sobre estos factores y cómo dicho formato puede afectar a la comprensión lectora. Con esta información, y con el fin de mejorar la comprensión en entornos hipertextuales, se propondrán maneras de potenciar la coherencia, de activar los conocimientos previos y de resaltar los esquemas narrativos a la hora de diseñar sistemas de hipertexto educativos para estudiantes de L2. Finalmente, y con el objetivo de resaltar los efectos positivos de la capacidad multimedia del hipertexto en la comprensión textual, describiremos uno de los modelos cognitivos de comprensión textual en entornos multimedia y su repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua.

2.2.1. El aprendizaje por medio del hipertexto o del texto tradicional: la falta de consenso y de evidencia empírica

La preocupación de Vannevar Bush hacia el manejo de grandes cantidades de información se hace patente en el campo de la educación donde, como dice Rouet, se requiere tratar con materiales instruccionales complejos los cuales, en muchos casos, «resultan complicados porque desafían la capacidad de los estudiantes para leer, comprender y manejar la información» [Rouet 1998:87]. Como ya se ha visto, el objetivo del hipertexto es precisamente facilitar ese manejo de información; no obstante, las ventajas de este nuevo medio frente al texto tradicional dentro del campo de la enseñanza todavía no se han demostrado. «Por un lado», afirma Rouet, «los sistemas de hipertexto ofrecen un acceso más flexible a la información, además de proporcionarnos herramientas muy poderosas de búsqueda. Por otra parte, las evidencias empíricas han revelado que, en muchos casos, estudiar desde un hipertexto no siempre es mejor y, en ocasiones, puede resultar incluso peor que estudiar con los materiales tradicionales» [1998, 88]. Definitivamente hay una falta de consenso sobre las ventajas y desventajas del hipertexto educativo. La materia de estudio, es decir, el hipertexto, se está desarrollando a ritmos agigantados; sin embargo, los estudios comparativos sobre comprensión lectora en entornos hipertextuales y tradicionales ofrecen resultados altamente dispares y contradictorios.

Una serie de estudios en L1 abogan por una mejora de la comprensión lectora en entornos hipertextuales frente a textos tradicionales. León [1998] menciona un experimento de Reinking [1998] en el que la comprensión lectora de un texto expositivo de entre 140 y 180 palabras fue mayor en los lectores que leyeron la versión hipertextual. No obstante, afirma León, «esta versión era mucho más amplia que el texto escrito (por ejemplo, contenía palabras activas que abrían nuevas áreas de conocimiento, redundaba la información esencial, disponía de definiciones de palabaras o frases difíciles, se ayudaba de gráficos y proporcionaba además, las ideas principales de cada párrafo)» [León, 1998, 79]. Se podría argumentar que, para hacer un estudio estrictamente científico, el contenido de los dos textos debería ser el mismo, cambiando únicamente el formato; es decir, el texto tradicional debería contener toda la información ofrecida por el hipertextual, solo que en formato lineal. Sólo así se puede evaluar si el formato hipertextual promueve un mayor nivel de aprendizaje. No obstante, también se puede argumentar que los resultados del estudio son legítimos ya que esa es exactamente la ventaja que ofrece el formato hipertextual: la posibilidad de interconectar infinidad de información, no sólo intra e intertextualmente, sino también con Internet. León cita otros trabajos con resultados similares: Anderson y cols., 1974; Blohm, 1982; L'Allier, 1980; Reinking y Schreiner, 1985.

León menciona otros trabajos que concluyen que la presentación hipertextual de un texto no se muestra superior a la versión impresa. Algunos de estos estudios son los

de Fish y Feldman, 1987; Gambrell y cols., 1985; McCoy, 1994. De acuerdo con León, el estudio de McCoy [1994] sobre inferencias estadísticas en *HyperCard* en un programa de toma de decisiones reveló «una igualdad en el rendimiento de los sujetos respecto a la toma de decisiones correctas sobre qué estadística utilizar en una situación dada. Sólo en una de las variables estudiadas, facilidad de uso, se detectó una facilidad significativa en los sujetos que utilizaron la versión hipertexto» [León, 1998, 79].

Como indica León [1998],

> ante un análisis pormenorizado, estos estudios no sólo revelan importantes diferencias en la metodología utilizada [por ejemplo, sujetos que participaron, tipo de tareas, materiales, etc.], sino también en el formato de hipertexto utilizado. En algunos casos, el hipertexto se ajustó excesivamente a la estructura organizativa del texto [por ejemplo L'Allier, 1980]; en otros, en cambio, dicho formato distó mucho de la estrucutra textual e incluyó una mayor información en forma de ayudas de hipertexto [por ejemplo, Reinking, 1988] [León, 1998, 79].

Según el autor, en los estudios por él mencionados, «estas diferencias en el formato del hipertexto son una consecuencia de la ausencia de un modelo estándar, lo que conduce a concepciones diferentes» [León,1998, 79]. De acuerdo con León, para algunos autores, entre ellos Landow, «el hipertexto debería construirse de tal manera que aprovechara las ventajas que ofrecen los textos. Desde este punto de vista, el hipertexto se concibe como una prolongación del texto y no como una alternativa» [León, 1998, 79]. De acuerdo con esta visión, el texto original sería el «eje fijo o el núcleo del hipertexto que se conecta con múltiples textos paralelos» [León, 1998, 79]. En otros casos, el hipertexto se concibe «como un sistema opuesto al texto, incompatible con su linearidad» [León, 1998, 79]. León cita de nuevo a Landow al afirmar que,

> el hipertexto puede fragmentar, dispersar o atomizar el texto al menos de dos maneras afines. Primero, suprimiendo la literalidad de lo impreso, la secuencia, y amenaza con transformar el texto en un caos. Y luego destruyendo la noción de texto unitario y permanente. Para Landow, el considerar el texto «entero» en términos de sus componentes produce la primera forma de fragmentación; el considerarlo en función de sus diferentes lecturas y versiones produce la segunda [León, 1998, 79-80].

Las diferentes concepciones sobre el objeto de estudio, unidas a los problemas de navegación detectados en muchos de los usuarios, así como a la dificultad del uso del medio que alegan algunos autores, hacen compleja la tarea de determinar la eficacia del hipertexto como herramienta de aprendizaje. No obstante, y como señala Rouet, «esto no significa que el hipertexto no tenga un valor potencial como medio de instrucción. Sus beneficios se hacen más explícitos cuando estos sistemas se ajustan mejor a las necesidades del usuario y se les da a los sujetos la oportunidad de practicar con ellos» [Rouet ,1998, 93-94]. Tratemos pues de averiguar cuáles son los problemas que encuentra el alumno al enfrentarse a un hipertexto, cómo minimizarlos a la hora de diseñar un sistema de este tipo y qué diferencias y ventajas tiene para la enseñanza de ELE.

2.2.2. Ventajas e inconvenientes del hipertexto

De acuerdo con Rouet [1998], para determinar su potencial didáctico, es imprescindible

> identificar cuáles son las ventajas y las limitaciones reales del hipertexto como medio para el aprendizaje autónomo mediante la lectura de un texto. [Para ello], una de las cuestiones clave es identificar las consecuencias del hipertexto sobre los procesos cognitivos de lectura, la comprensión de textos y la búsqueda de información [Rouet, 1998, 88].

Parafraseando al autor tenemos que, en términos generales, para leer un hipertexto, el lector debe llevar acabo repetidamente un proceso en el que lee el contenido de una unidad y selecciona uno de los enlaces propuestos con el fin de continuar su lectura. En términos más específicos, la lectura de un hipertexto difiere de la lectura tradicional en varios aspectos:

- en la organización no-lineal y por lo tanto, en la falta de accesibilidad por parte del lector a la totalidad del texto;
- en la falta de un orden de lectura predefinido y por lo tanto, en la necesidad de una toma de decisiones constante si se quiere continuar la lectura;
- en la necesidad de que el lector «construya, evalúe y regule su secuencia de lectura» [León, 1998, 90] constantemente para no perder el control sobre el texto y,
- en el caso de los hipertextos educativos, en la necesidad de una meta u objetivo por parte del alumno que le guíe en su búsqueda y le permita decidirqué enlaces activar, ya que, «las características del hipertexto permiten a un lector leer sólo la información que es importante o necesaria para su tarea» [Rouet, 1998, 90].

Resulta muy difícil desligar los conceptos de lectura a los de manejo de un hipertexto ya que, dadas las convenciones del medio, para leer un hipertexto es necesario manejarlo; es decir, es necesario activar los nodos, es necesario establecer un orden de lectura por medio de la activación de dichos nodos, es necesario navegar hacia las metas, etc. De hecho, Rouet concluye que «el único hecho confirmado hasta el momento es que la lectura de un hipertexto no puede considerarse sencilla. Más todavía, los estudios empíricos han señalado dificultades importante relativas a su uso. Parafraseando a Wright [1991], Rouet también apunta que los estudios realizados sobre estrategias de búsqueda y navegación, indican claramente que,

> navegar en un texto estructurado en forma de red es una actividad cognitiva compleja. Comparado con un texto lineal, el hipertexto demanda una alta carga cognitiva al lector: debe recordar su localización en la red, tomar decisiones sobre dónde ir a continuación y mantener la pista de las páginas visitadas con anterioridad [Rouet, 1998, 93].

Es por ello que en el modelo de lectura graduada propuesto permite un acer-

camiento hipertextual muy controlado en el cual se plantea un recorrido didáctico muy claro que ofrece solamente dos o tres alternativas. Hay que señalar también que el contenido de la lectura es el que ayuda y guía al alumno a la hora de tomar la decisión. Es decir, si tras elegir uno de los caminos posibles el alumno se encuentra con una continuación de la historia que le resulta incoherente, podrá pensar dos cosas: que el enlace está mal hecho o que no ha comprendido bien la situación en la que se encuentra el personaje o la opción que ha elegido. Puesto que nos aseguraremos de que no haya fallos técnicos lo cual asumirá también el alumno, lo más seguro es que deduzca que ha malinterpretado o que no ha comprendido significativamente la opción elegida. Por tanto, y gracias a la rapidez y eficacia del funcionamiento del hipertexto, podrá volver a la encrucijada, releer y asegurarse de que entiende las opciones que se le ofrecen, restaurar la coherencia y, en consecuencia, aumentar la comprensión global. Cabe por supuesto, la posibilidad de que el enlace sea técnicamente correcto y coherente para los autores, pero que, por motivos culturales, le resulte incoherente al alumno. Es por ello que, en la medida de lo posible, hemos incluido anotaciones culturales sobre aquellos aspectos que consideramos pueden causar una falta de comprensión.

No obstante, y como veníamos diciendo, en la actualidad existen dos posiciones claramente enfrentadas con relación al hipertexto. Por un lado, los partidarios de este medio argumentan que su uso «permite un aprendizaje más flexible y significativo» [Rouet, 1998, 90]; por otro, sus críticos afirman «que éste puede ser responsable de sobrecargas cognitivas, de desorientaciones y de falta de efectividad en el aprendizaje» [Rouet, 1998, 90].

Los defensores del hipertexto recurren a la analogía, ya sugerida por Vannevar Bush, «que parece existir entre la estructura de un hipertexto y la estructura de los conceptos en la memoria humana» [Rouet, 1998, 90]. Como apunta León,

> una innovación esencial que aporta el hipertexto es precisamente la forma en que relaciona, enlaza o conecta diferentes bloques de información. Esta técnica informática es capaz de emular la organización asociativa de la memoria humana, especialmente en la forma de relacionar conceptos. Muchos de los valores que se atribuyen a las representaciones del hipertexto se cosideran similares a las representaciones mentales internas que realizan los lectores. [Nelson y Palumbo, 1992]. Por ello, los términos utilizados para designar las unidades operativas del hipertexto [por ejemplo nodos y enlaces], son consistentes con las representaciones proposicionales con las que se describe el conocimiento humano [León, 1998, 70].

Rouet [1998] y León [1998], señalan que esta aproximación al hipertexto aplicada a los procesos de aprendizaje ha dado lugar al desarrollo de la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva (TFC) de Spiro y colaboradores [Spiro, Feltovitch, Jacobson y Coulson, 1991], la cual «supone una de las aportaciones explicativas más plausibles sobre el concepto de hipertexto y el tipo de aprendizaje que pretende conseguir» [León, 1998]. Esta teoría se basa al mismo

tiempo en la analogía existente entre «complejas áreas de conocimiento [como el diagnóstico médico] y el paisaje físico» [Rouet, 1998, 90]. De acuerdo con Rouet,

> para familiarizarse con un paisaje, el viajero debe formarse un mapa espacial del lugar, por ejemplo, volviendo a visitar los mismos lugares varias veces, desde diferentes direcciones o puntos de vista. De igual forma, para aprender un área compleja de contenido, el estudiante debe revisar los mismos materiales varias veces desde distintas perspectivas [Rouet, 1998, 90].

«La teoría de la flexibilidad cognitiva aboga [pues] por un sistema de hipertexto que incorpore la posibilidad de un pensamiento flexible adaptado a las necesidades del usuario [...] Este pensamiento flexible apuesta por la multiplicidad de representaciones conceptuales de conocimiento aplicadas a la instrucción [por ejemplo, desde diferentes puntos de vista, desde múltiples esquemas, temas y analogías...]» [León, 1998, 77-78].

El problema de esta teoría es que, como se ha indicado antes, es explicativa, y su validez empírica sólo ha sido parcialmente demostrada. Como indica Rouet, en un estudio de Jacobson y Spiro [1991] se diseñó un hipertexto de acuerdo a los principios de la teoría de la flexibilidad cognitiva el cual «aumentó la transferencia del aprendizaje en diversas situaciones, mientras que una instrucción basada en el ordenador, cubriendo los mismos contenidos, result[ó] más efectiva para el recuerdo de los hechos» [Rouet, 1998, 91].

Aquellos que consideran que el hipertexto no es una buena herramienta de aprendizaje señalan que «parte del problema parece estar relacionado con la capacidad de los estudiantes para construir sus propias secuencias de aprendizaje [...] En otras palabras, puede que en el hipertexto no sean capaces de ejecutar una navegación dirigida hacia las metas» [Rouet, 1998, 91]. Por tanto, y como decíamos anteriormente, las convenciones del medio, su manejo y la necesidad de tomar decisiones respecto al orden de lectura, se ven muy ligadas al concepto de la comprensión, ya que la cuestión de la navegación se considera una posible causa de la falta de comprensión. Los problemas que la navegación y el manejo del hipertexto pueden causar a los sujetos que no están familiarizados con el medio se tratan en diversos estudios citados por Rouet: Foss, 1989; Edwards y Hardman, 1989; Gray, 1990; McKnight, Dillon y Richardson, 1990; Rouet, 1990. Como hemos dicho anteriormente, en los hipertextos educativos, la secuencia de lectura y aprendizaje puede ser controlada evitando así problemas de desorientación e incluso de falta de comprensión.

No obstante, es necesario puntar que la mayoría de estos estudios datan de los noventa, lo cual, en el área de las nuevas tecnologías es mucho tiempo. Incluso aquellos realizados a finales de los noventa pueden considerarse antiguos ya que el acceso a Internet, su uso y su impacto—en Europa y Estados Unidos—aumenta de manera desmesurada. Por supuesto que aquéllos alumnos no familiarizados con el entorno hipertextual, tendrán

problemas con su manejo pero eso, en adolescentes, es cada vez más inusual. De hecho, se están llevando a cabo muchísimos proyectos con niños en los que se están incorporando elementos como libros electrónicos, chats, información en Internet, etc.[60] No sólo eso, sino que, los profesores en Estados Unidos se quejan de que los alumnos les entregan todos los trabajos sacados de Internet; es decir, es tanto el control que los adolescentes y niños tienen sobre este medio—y por tanto sobre el hipertexto—que saben perfectamente dónde buscar cualquier tipo de información. De todas maneras, estamos de acuerdo en que es imprescindible que los alumnos sean entrenados en el uso del hipertexto y en las convenciones del medio a través de actividades de aprendizaje controladas en las que, tanto los hipertextos como las tareas de búsqueda, sean cada vez más complejas. De hecho la gran mayoría de los artículos sobre nuevas tecnologías concluyen con la importancia de entrenar al usuario, de enseñarle a moverse por la red y de proporcionarle instrumentos de búsqueda.

A pesar de todo, insistimos en que los problemas de desorientación a los que aluden los críticos del hipertexto no radican en el manejo del hipertexto *per se*, es decir, en el principio de pulsar un nodo y en el de retroceder por medio del botón de «atrás» del browser. Como indica Fernández Pinto [1998], este procedimiento no es difícil:

> Al hipertexto o hipermedia se le exige que sea el elemento ergonómico por antonomasia en la red. Un instrumento adquiere esta característica cuando se integra de tal manera con las condiciones físicas y psíquicas de su usuario que se hace casi inexistente, cuando su uso es tan sencillo que no interfiere como medio y podemos concentrarnos plenamente en la tarea que queremos efectuar que es la que en realidad nos exige toda nuestra atención. La red cuenta con la navegación hipertextual para acceder a la información y así se va articulando un entramado interminable de documentos interrelacionados. Si la Red es ergonómica, tal como lo afirman todos los investigadores, eso se lo debe al hipertexto [Fernández Pinto, 1998].

Los problemas de desorientación, radican pues, o en la ignorancia del usuario sobre cómo acceder a la información, o, como veremos más adelante, en el diseño del hipertexto.

Es necesario apuntar que el tipo de hipertexto que se está considerando aquí, es un hipertexto educativo y, cuando hablamos de hipertextos educativos, no nos referimos solamente a la búsqueda de información; nos referimos a sistemas diseñados para transmitir de manera pedagógica un nuevo esquema de conocimiento que queremos que el alumno incorpore de manera significativa a los esquemas que ya posee estableciendo relaciones, también significativas, entre ellos. En el caso de las lecturas graduadas hipertextuales,

60. Ver http://readingonline.org/electronic/elec_index.asp/electronic/moo/index.html

el objetivo es proporcionar un *input* lingüístico contextualizado con el fin de potenciar y promover el desarrollo de la comprensión global, del aprendizaje incidental y de la interculturalidad. Por ello, más que el manejo del hipertexto, lo indispensable aquí es considerar el tema de la comprensión.

Como se ha apuntado anteriormente, los críticos alegan que el formato hipertextual puede afectar a la comprensión de un texto. Generalmente esta falta de comprensión se achaca a cuestiones de coherencia, de falta de macroestructura textual o esquemas narrativos. Obviamente estas alegaciones se han hecho en función de estudios comparativos entre textos tradicionales e hipertextos y, obviamente, si los hipertextos utilizados están mal diseñados, no hay duda de que van a afectar a la comprensión. También un texto lineal puede entorpecer la comprensión si resulta incoherente. Así pues, la cuestión se puede reducir a la siguiente pregunta: ¿es el hipertexto *per se* el que afecta a la comprensión lectora o es el diseño del mismo el que la entorpece? Veamos cuáles son los factores que entorpecen/favorecen la comprensión lectora en un texto lineal o tradicional y cómo se manifiestan–si es que se manifiestan–en la lectura de un hipertexto. Una vez hecho esto se hablará de las implicaciones de estos factores en el diseño de hipertextos educativos.

2.2.3. Comprensión lectora: el texto y el hipertexto

Las investigaciones en el campo de la comprensión del texto (*text comprehension*) examinan los diferentes factores que afectan a la comprensión. Foltz [1996] se centra en el papel de [1] la coherencia, [2] de los conocimientos previos o *background knowledge*, y del [3] esquema narrativo del texto. En su artículo, Foltz analiza la importancia de estos factores en la comprensión del texto tradicional, señala como se manifiestan en un texto hipertextual y finalmente sugiere como mejorarlos o potenciarlos con el fin de optimizar el diseño de los hipertextos y, en consecuencia, su comprensión.

2.2.3.1. La importancia de la coherencia

De acuerdo con el modelo de comprensión textual de Kintsch [Kintsch, 1988; van Dijk & Kintsch, 1983] y la teoría proposicional de van Dijk y Kintsch [1978], la memoria de un lector con relación a un texto, es decir, el proceso de comprensión textual, está representado en tres niveles: [1] una representación superficial de las palabras y oraciones, [2] el significado del texto *(text base)* y [3] una representación general de lo que se describe en el texto que incorpora además información externa relacionada con los conocimientos previos del lector (o modelo situaciónal). A medida que el lector lee el texto, la información abstraída de la representación superficial se incorpora al significado del texto en forma de proposiciones. Las proposiciones están conectadas unas con otras a través de relaciones de coherencia semántica, la cual se establece a su vez por medio de relaciones temporales, causales o lógicas, así como por el uso de referentes lingüísticos como pronombres, o la repetición de argumentos o palabras. La representación mental de esta interconexión

de proposiciones adopta la forma de una estructura jerárquica en la cual los conceptos se organizan a partir de su importancia (si son ideas principales o secundarias). En un nivel de procesamiento más alto, los lectores establecen lo que se denomina una macroestructura del texto. Las macroestructuras no establecen relaciones «entre oraciones aisladas y sus proposiciones, sino [que se refieren a] las conexiones que se basan en el texto como un todo[.]» [van Dijk, 1978, 55]. Así pues, «la macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto» [van Dijk, 1978, 55] y, «únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las denominaremos (teóricamente) textos» [van Dijk, 1978, 55]. Así como las proposiciones están ligadas unas a otras por medio de una coherencia semántica, «las macroestructuras de los textos (también) son semánticas; por lo tanto, nos aportan una idea de coherencia global y de significado del texto que se asienta en un nivel superior al de las preposiciones por separado» Como explica Foltz [1996], la macroestructura

> is the result of the reader's inferential processes, with readers forming hypotheses of the overall meaning of paragraphs, chapters and whole books. In this manner the macrostructure incorporates the reader's background knowledge with the text in forming these hypotheses[61].

En resumen,

> [...]las macroestructuras deben explicar por qué para el hablante de una lengua intuitivamente ciertas series de oraciones no son válidas como texto comprensible y aceptable, aun cuando cumplan las condiciones de coherencia lineal. Sin macroestructura, al oír una serie de frases, el hablante debería preguntar continuamente: «¿de qué hablas?», «¿adónde quieres llegar?» Uno de los términos que pretende aclarar la macroestructura, es el concepto de tema de un texto o tema del discurso [topic of discourse o topic of conversation] [van Dijk, 1978, 58].

Al igual que en el significado del texto, la representación mental de la macroestructura también tiene una estructura jerárquica coronada por los conceptos principales o de alto nivel.

Como apunta Rouet [1988], «la coherencia del texto puede ser incrementada mediante la señalización de la macroestructura, a través del uso de títulos, tablas de contenido, objetivos iniciales, etc. En este sentido, la coherencia influye de forma directa en la facilidad con que la información de un texto es leída» [Rouet, 1998, 94]. De hecho, continúa Rouet, la mayoría de los problemas relacionados con el hipertexto—incapacidad de establecer una secuencia de lectura, problemas de navegación, desorientación, etc.—se pueden explicar «en términos de la falta de coherencia o de la carga adicional que conlleva la reconstrucción de la coherencia global en el hipertexto. Por tanto, el aumento de la coherencia puede ser

61. «La macroestructura es es el resultado de los procesos de inferencia del lector por medio de los cuales hace hipótesis sobre el significado global de párrafos, capítulos y libros enteros. Así pues, a medida que se crean las hipótesis y va tomando forma la macroestrucutra, se van incorporando en ella los conocimientos previos del lector con el texto» (T.A).

un medio potente y eficaz para solventar la brecha existente entre la flexibilidad del hipertexto y las limitaciones humanas en la capacidad de procesar información» [Rouet, 1998, 94-95]. De esta manera, cada vez son más los hipertextos que proporcionan al usuario «una visión general y estructurada de sus contenidos» [Rouet, 1998, 95] por medio de índices o estructuras jerárquicas con el fin de incrementar la coherencia global del texto.

En un texto lineal, la coherencia local se establece, como se ha apuntado anteriormente, por medio de la utilización de referentes comunes que conectan las proposiciones. Esta coherencia debe existir también a nivel global de modo que los párrafos y las secciones del texto fluyan ordenadamente. «This aids the reader in structuring the information in the text to fit into the knowledge structures of what has been read previously»[62] [Foltz, 1996].

De acuerdo con Foltz [1996], en un hipertexto el lector puede saltar de una unidad de información a otra distante sin establecer las relaciones de coherencia, es decir, sin construir las macroproposiciones que normalmente conectarían a ambas. Así pues,

> although the author of the hypertext may code all the links, it would be still difficult to write each section so that it would cohere with every possible section to which a reader could jump. Jumps which are not coherent could result in additional processing load for the reader, as the reader generates the necessary inferences to incorporate the textual information from the new code into what has been previously read. Thus a many of the possible links in a hypertext may cause difficulty in the reader's comprehension [Foltz, 1996][63].

Una de las soluciones que propone Foltz y que de hecho puso en práctica en un experimento, es la de diseñar un hipertexto en el que, cada vez que se haga un salto no coherente entre un nodo y otro se generen automáticamente las macroproposiciones necesarias para establece la coherencia entre ambos.

> Desafortunadamente, los experimentos de Foltz no proporcionaron evidencias concluyentes a favor de esta técnica [ya que]con o sin una construcción dinámica de proposiciones, se observó que los estudiantes tendieron a seguir un orden lógico en la lectura, más que saltar a través de secciones distantes. [...] No obstante, los protocolos verbales confirmaron que una cuestión sumamente importante para los lectores de hipertexto es mantener la coherencia, tanto local como global, durante el proceso de navegación [Rouet, 1998, 96].

Ante las aserciones de este autor se puede pensar que, si la persona que ha diseñado el hipertexto ha creado un

62. «Esto permite que el lector estrucuture la información del texto y la haga encajar con las estructuras de conocimiento de lo que ha leído previamente» (T.A).

63. «Aunque el autor del hipetexto establezca todos los enlaces, sería muy difícil escribir cada sección de manera que fuera coherente con todas las posibles secciones a las que un lector puede saltar. Los saltos no coherentes pueden causar problemas adicionales de procesamiento para el lector ya que éste ha de generar las inferencias necesarias para incorporar la información textual del nuevo nodo en lo que ha leído previamente. Así pues, muchos de los posibles enlaces en un hipertexto pueden causar problemas de comprensión» (T.A).

vínculo es porque existe cierta relación entre los conceptos enlazados. Como veremos en la próxima sección, este tipo de saltos incoherentes están muy relacionados con los conocimientos previos del lector. Asimismo, es necesario apuntar que estos saltos incoherentes entre nodos suelen suceder, o en los hipertextos de navegación autónoma en los que no hay un índice jerárquico, o en hipertextos mal diseñados. Los problemas de comprensión que puedan surgir a la hora de leer un hipertexto, tienen, por lo tanto, mucho que ver con el diseño del hipertexto y con el tipo de lector al que están destinados. Resulta que para el aprendiz de ELE es todavía más difícil ya que, aparte de lidiar con hipertextos mal diseñados, tiene que hacer frente a la dificultad que supone leer en otra lengua. Es por ello que la navegación ha de ser muy guiada.

Foltz señala que los diseñadores de hipertextos conectan a través de nodos temas que están relacionados, pero no se aseguran de que los textos conectados por medio de esos nodos sean coherentes unos con otros. Quizás antes, cuando el hipertexto no era tan utilizado, la coherencia era difícil de establecer; hoy en día, dadas las convenciones del hipertexto, el lector ha desarrollado la capacidad de establecer esa coherencia puesto que su conocimiento del medio le permite saber que la mera existencia del nodo representa una conexión. No obstante, es la responsabilidad del diseñador hacer que la coherencia que hay que establecer entre los nodos para poder entender el texto se establezca de la manera más eficiente posible. Es decir, si en un texto sobre *«Los mitos, el subconsciente colectivo y la literatura moderna»* se hace alusión a la *guerra de Troya* y esa palabra aparece en azul indicando la existencia de un enlace, el lector va a asumir automáticamente que ese enlace va a proveerle de información relevante sobre dicha guerra y su relación con el tema que se está tratando en el texto; es decir, su relación con el subconsciente colectivo y la literatura moderna. Lo que el diseñador no puede hacer es enviar al lector a una página de Grecia donde aparece un nodo denominado historia, el cual asume el lector activará para buscar luego el enlace correspondiente a la guerra de Troya y, acto seguido, entre toda la información histórica, detectar la que se supone que es relevante al tema tratado para, finalmente, establecer la conexión por medio de una inferencia (eso si el lector no se ha perdido antes y si, de hecho, ha podido establecer esa inferencia). Lo lógico es que se le envíe a una nueva unidad de información que le de las claves para establecer la inferencia; es decir, enviarle a un artículo que establezca esa relación, o a una descripción de las causas de la guerra de Troya y sus consecuencias en el mundo mitológico... Indudablemente en el primer caso no existe ningún tipo de coherencia entre los textos enlazados pero ¿se debe la posible desorientación, pérdida o falta de comprensión a las habilidades cognitivas del lector, al hipertexto como sistema de transmisión de información, o a la incompetencia del diseñador que ha creado ese enlace?

2.2.3.2. La importancia de los conocimientos previos

Foltz recurre a la teoría proposicional de Kintsch y van Dijk [1978][64] para explicar la relación entre la coherencia y los conocimientos previos del lector:

> propositions that have overlapping arguments, and thus are semantically related, create coherence. However, if the current proposition being processed does not share arguments with propositions in short-term memory, then a bridging inference must be made by the reader in order to maintain coherence [e.g., Kintsch & van Dijk, 1978]. When a reader makes a bridging inference, the reader must use knowledge from his or her situation model in order to fill in the missing information [Foltz, 1996][65].

Foltz arguye que, a menudo, los autores asumen que el lector posee los conocimientos previos necesarios para hacer esa inferencia, cuando no siempre es así. Cuando el lector no posee esos conocimientos previos se da un menor grado de comprensión del texto. Esto, unido a un mal diseño hipertextual que favorezca los anteriormente mencionados «saltos incoherentes» entre nodos, hacen que el hipertexto se convierta, efectivamente, en una traba, más que en una herramienta de aprendizaje.

Como ya hemos dicho, los saltos incoherentes entre nodos están muy relacionados, no sólo con el diseño del hipertexto, sino también con los conocimientos previos de los destinatarios. Lo mismo ocurre con la comprensión. Hemos dicho que estos saltos no suelen ocurrir en los hipertextos preestructurados ya que éstos están diseñados de un modo jerárquico de manera que ofrezcan un posible orden de lectura coherente de los nodos para aquellos lectores que no buscan una información específica sino conocimiento general sobre todos los temas tratados en el hipertexto. No obstante, en un hipertexto de navegación autónoma esta jerarquía no está presente y por lo tanto, en caso de desconocimiento del tema tratado, el orden de lectura no se puede inferir. Como dice Foltz,

> due to the flexibility of hypertext, readers with little background knowledge (on the domain of the text) may have additional difficulties when compared to readers of equivalent linear texts. Readers with background knowledge will already have the correct conceptual structures for the domain. The hypertext structure may therefore be familiar for them. However, a reader with little knowledge of the domain of the text will not be familiar with the structure of the hypertext. Since one of the concepts of hypertext is to permit more flexibility for the reader in choosing where to go, a low knowledge reader may not be able to accurately choose the relevant

64. Ver el apartado «la importancia de la coherencia».
65. «La coherencia de un texto se establece cuando existe un solapamiento entre los argumentos de las proposiciones y, por lo tanto, una relación semántica entre ellas. Sin embargo, cuando la proposición que se está procesando no comparte ningún argumento con las proposiciones almacenadas en la memoria a corto plazo, entonces, y para mantener la coherencia del texto, esa relación debe establecerse por medio de una inferencia que actúe como puente. Para llevar a cabo esta inferencia y suplir la información que falta, el lector debe recurrir a los conocimientos previos de su modelo situacional (la representación general de lo que se describe en el texto que incorpora además información externa relacionada con los conocimientos previos del lector)» (T.A).

sections. Thus, low knowledge readers may have additional problems of navigating through the hypertext structure. This problem may not be as evident in linear texts, since the linear text provides a single [default] path to read through the text. Low knowledge readers can always take this path, even if they are having trouble comprehending [Foltz, 1996][66].

Pongamos un ejemplo práctico: después de mucho leer sobre la comprensión lectora con el fin de escribir esta memoria de fin de máster, he adquirido ciertos conocimientos sobre los temas relacionados con la lectura y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sé, por lo tanto, que la teoría de los esquemas es una teoría cognitiva sobre el procesamiento de la información; también sé que esta teoría otorga mucha importancia a los conocimientos previos del lector; que está relacionada con el modelo de lectura interactivo y que, a su vez, este modelo tiene una visión específica sobre la relevancia de los modos de procesamiento conocidos como *bottom-up* y *top-down*. Asimismo sé que la lectura intensiva y la extensiva no son modelos de procesamiento sino tipos de lectura que se pueden llevar a cabo en función de los objetivos de comprensión del lector, etc.

Si accedo a un hipertexto de navegación autónoma sobre la comprensión lectora en la enseñanza de lenguas podría perfectamente encontrarme con un menú o página inicial de este estilo [Cuadro 15]:



Cuadro 15: Ejemplo de un posible menú de un hipertexto de navegación autónoma.

66. «Dada la flexibilidad del hipertexto, los lectores con pocos conocimientos previos sobre el tema tratado en el texto pueden tener más problemas de comprensión que un grupo de lectores con un mismo grado de conocimiento previo que se enfrente a ese mismo texto en formato lineal. Los lectores con conocimientos ya poseen las estrucutras conceptuales correctas sobre el tema tratado, por lo tanto, la estrucutura del hipertrexto será seguramente muy familiar para ellos. Sin embargo, un lector con pocos conocimientos previos sobre el tema tratado en el texto no estará familiarizado con la estructura de dicho hipertexto. Dado que una de las características del hipertexto es que le permite al lector más flexibilidada la hora de decidir qué leer, es posible que un lector con pocos conocimientos previos no sepa elegir las secciones relevantes del hipertexto y tenga, pues, problemas a la hora de navegar por la estructura del hipertexto. Puede que este problema no sea tan evidente en textos lineales ya que éstos tan sólo ofrecen una posible secuencia de lectura la cual, a pesar de su bajo grado de comprensión del texto, sirve de guía a aquellos lectores con pocos conocimientos previos» (T.A).

Con mis conocimientos sobre el tema sabría perfectamente qué secuencia de lectura elegir puesto que conozco la relación que existe entre los temas tratados en cada nodo y podría establecer una coherencia entre un nodo y otro, a pesar de que ésta no se hiciera patente en los textos correspondientes a cada nodo. En cambio, si la persona que accede a este hipertexto no posee ningún conocimiento previo sobre la materia en cuestión, seguramente le resultará difícil establecer el orden de lectura óptimo y, por lo tanto, dada la falta de coherencia entre los nodos del hipertexto, su nivel de comprensión será más bajo que si consultase un texto lineal. En el caso de que fuera un hipertexto educativo, su diseño no potenciaría el aprendizaje de la materia ya que el rendimiento del estudiante se vería limitado por la sobrecarga cognitiva derivada de la búsqueda de un orden de lectura óptimo y de la posible desorientación que surgiría si en cada nodo—por ejemplo el de «teoría de los esquemas»—aparecieran nuevos nodos.

En el caso de nuestra propuesta de lectura graduada se incluyen una serie de actividades de prelectura destinadas a activar los conocimientos previos del lector con el fin de prepararlo para el tipo de lectura que va a realizar—«Elige tu propia aventura»—así como para introducir a los personajes de la lectura, sus circunstancias y objetivos. En cuanto a la secuencia de lectura y su relación con la comprensión global del texto, ya se ha indicado que nuestra lectura establece un recorrido didáctico controlado y por lo tanto no da opción a saltos incoherentes dentro de la lectura. Todas las posibles opciones del lector mantienen una coherencia con el resto del texto; de hecho, nos hemos asegurado de enfatizar esta coherencia por medio de la repetición de argumentos que establecen las propias convenciones las lecturas del tipo «Elige tu propia aventura». En este tipo de lecturas se da una situación y se proponen una serie de opciones, generalmente dos o tres, de las cuáles el lector tiene que elegir una y continuar leyendo. A continuación, las opciones—y a veces las razones del personaje para elegir dichas opciones—vuelven a aparecer redactadas al final de la página, pero esta vez acompañadas de la indicación «ve a la página x», o en el caso del hipertexto, de un enlace señalado por una palabra generalmente en color azul o de una flecha, botón o icono en el cual el usuario ha de pulsar para seguir leyendo. Cuando el alumno activa ese nodo y pasa a la siguiente página, vuelve a aparecer un resumen de la elección que ha hecho y, en ocasiones, de las razones por las cuáles se ha hecho. Así pues, son tres las veces que se mencionan la situación, el contexto y las motivaciones o circunstancias del personaje, con lo cual, la coherencia entre un nodo y otro queda patente por medio de una repetición que, paradójicamente, no resulta repetitiva ya que obedece a las convenciones del género. No sólo eso, el hecho de que el alumno tenga que leer una serie de opciones y después elegir le obliga a que, inconscientemente, se adelante a los acontecimientos que puede encontrarse en las páginas siguientes y active todos sus conocimientos previos sobre el mundo, el cine, la literatura, etc., para hacer hipótesis sobre la continuación de la historia.

Hay que señalar también que, como se ha dicho anteriormente, es el contenido de la lectura el que ayuda y guía al alumno a la hora de elegir una de las opciones. Por lo tanto, el alumno puede autocontrolar la validez de sus inferencias o su grado de comprensión ya que, si una de las opciones no le parece lógica, sabrá que no ha entendido algo puesto que se asume que todas las opciones tienen sentido. Asimismo, si al elegir un camino el alumno se encuentra con una continuación de la historia que le parece incoherente, sabrá automáticamente que ha malinterpretado o que no ha comprendido significativamente la opción elegida. Por tanto, podrá volver a la encrucijada, asegurarse de que entiende las opciones potencian la comprensión.

2.2.3.3. El papel de los esquemas narrativos

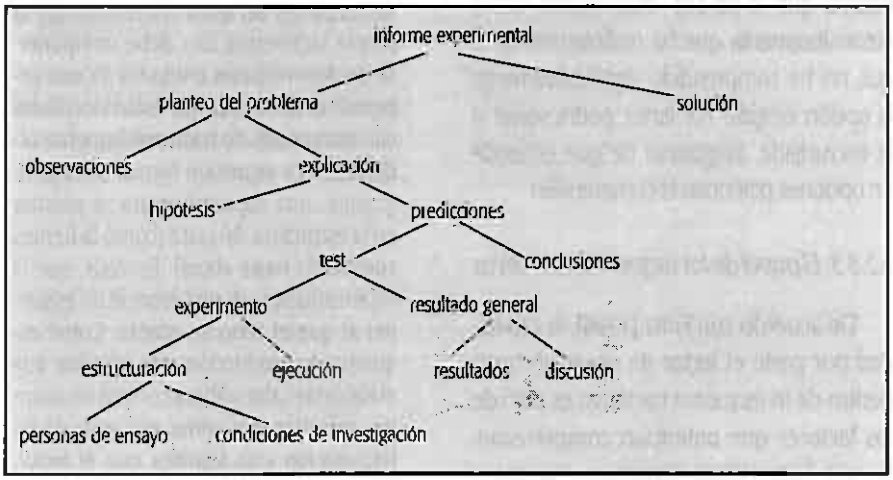
De acuerdo con Foltz [1996], la capacidad por parte el lector de situar un texto dentro de in esquema narrativo es otro de los factores que potencian comprensión. Lo que Foltz [1996] denomina esquemas narrativos equivale a las «superestructuras» de van Dijk [1978]. Según este autor, aparte de la macroestructura que determina el significado global o el tema de un texto—por ejemplo, un robo—existe también una superestructura que nos indica el tipo de texto al que nos enfrentamos; es decir, que indica si ese texto es una narración, un anuncio, una conferencia, una declaración de una víctima, etc. Como indica van Dijk,

> estos diferentes tipos de textos se diferencian todos entre sí, no sólo por sus diferentes *funciones* comunicativas y, por ello también, por sus funciones sociales, sino que además poseen diferentes tipos de *construcción*. Denominaremos [pues] superestructuras a las estructuras que caracterizan el *tipo* de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido [es decir: de la macroestructura].
>
> [...] Las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que a la vez, determinan el *orden* [la coordinación] global de las partes del texto. Así resulta que la propia superestructura debe componerse de determinadas *unidades* de una *categoría* determinada que están vinculadas con esas partes de texto previamente ordenadas. La expresión formal sería la siguiente: una superestructura se *plasma* en la estructura del texto [como la hemos construido hasta ahora]. Es decir, que la superestructura es una especie de *esquema* al que el texto se adapta. Como esquema de producción esto significa que el hablante sabe: «ahora contaré un cuento», mientras que como esquema de interpretación esto significa que el lector, no sólo sabe de lo que trata el texto, sino, sobre todo, que el texto es una narración [van Dijk, 1978, 142-143].

Así pues, «a knowledgeable reader can use narrative schema to provide a structure used in which to organize the text (e.g., Black & Bower, 1979; van Dijk & Kintsch, 1983; Dillon, 1991). Placing a text in a well known narrative schema can improve the comprehension of that text [e.g., Poulsen, Kintsch, Kintsch, & Premack, 1979][67]» [Foltz, 1996]. La ma-

67. «Un buen lector puede hacer uso de los esquemas narrativos para dotar al texto de un estructura que haga más fácil su organización. El situar a un texto dentro de un esquema narrativo ya conocido puede mejorar la comprensión de ese texto» (T.A).

yoría de los lectores están familiarizados con los esquemas narrativos o las superestructuras de un texto narrativo, de un texto argumentativo, de un texto científico, etc. De esta manera, si un lector reconoce que un texto es una narración y es capaz de identificar la superestructura «plasmada» en ese texto—según van Dijk [1978] ésta consistiría en una serie de «sucesos» que tienen lugar en un «marco» y que conforman la «trama» del texto que, junto con la «evaluación» o reacción mental, opinión o valoración del narrador, dan forma a la «historia» que, en ocasiones, concluye con una «moraleja», «anuncio» o «epílogo» de naturaleza más bien pragmática que se refiere a las acciones actuales y futuras del hablante, o que extrae de la historia una conclusión en cierto sentido práctica—le será mucho más fácil comprenderlo[68].



Cuadro 16: Organización arbórea de las categorías de la superestructura de un tratado científico

De acuerdo con Foltz [1996],

> a narrative schema is primarily dependent in a familiar organization of the presentation of the information. [However] with the novel structures found in hypertexts, much of any familiar narrative schema will not be evident. This can cause difficulties for the readers of a hypertext because they cannot effectively organize the textual information into their situation model [Foltz, 1996][69].

68. De acuerdo con van Dijk, lo que se ha denominado anteriormente como «suceso» es el «núcleo de un texto narrativo cotidiano» [van Dijk 1978, 155] el cual está compuesto por una «complicación» que narra acciones de personas que cumplen con el criterio de interés y por una «resolución» o categoría narrativa correspondiente a la reacción de las personas implicadas en la complicación. La resolución puede ser positiva o negativa; es decir, que la reacción de los implicados la narración puede tener éxito o ser un fracaso, por lo que la narración puede acabar «bien» o «mal».

69. «Un esquema narrativo depende principalmente de una presentación de la información organizada de manera familiar para el lector. Sin embargo, con las nuevas estructuras que encontramos en los hipertextos, muchos de estos esquemas narrativos tan familiares para el lector no resultan tan evidentes. Esto puede causar problemas al lector del hipertexto ya que es posible que no pueda organizar de manera eficaz la información textual en su modelo situacional» (T.A).

Por tanto, si el lector se enfrenta, por ejemplo, a un hipertexto científico en el cual la información aparece distribuida en diferentes nodos, le puede resultar difícil reconocer las categorías que conforman su superestructura y eso puede afectar a la comprensión global. De acuerdo con van Dijk, la organización arbórea representativa de las categorías de la superestructura de un tratado científico, por poner un ejemplo, es la siguiente [van Dijk, 1978, 164]:

Por supuesto, si el lector no tiene conocimientos previos sobre el tema tratado en el texto y, en lo referente a su superestructura, no sabe muy bien si lo que está leyendo en cada nodo corresponde al «planteo del problema», a la «hipótesis» o las «observaciones»[70], puede que le ocurra lo que explicábamos anteriormente con el hipertexto de navegación autónoma: que no pueda establecer un orden óptimo de lectura disminuyendo así su comprensión global del texto.

En el caso la lectura graduada que proponemos, el formato hipertextual no plantea ningún problema en cuanto a una posible dificultad a la hora de identificar la superestructura del texto. El alumno es consciente desde el primer instante de que va a leer una historia y no un tratado científico o un texto argumentativo, por lo que puede inmediatamente recurrir a sus conocimientos previos sobre la superestructura del texto. Asimismo, la superestructura de la narración se hace patente constantemente. Ya desde el principio, en las actividades de prelectura se le hace hipotetizar al alumno sobre el conflicto o complicación al que se va a enfrentar él mismo como protagonista de la historia. La trama de esa historia la va creando él con sus decisiones.

2.2.4. Comprensión lectora: un modelo cognitivo sobre comprensión textual en entornos multimedia

En este apartado veremos que la comprensión a partir de un texto o de una imagen, conlleva un proceso cognitivo diferente ya que la construcción del modelo mental[71] que deriva en la comprensión textual, difiere en cada uno de los casos. Esta diferencia repercute a la hora de diseñar un entorno multimedia ya que, dependiendo del tipo de proceso que queramos que siga el lector a la hora de construir su modelo mental, decidiremos si incorporamos un elemento visual o textual para ayudar con la comprensión del texto. Partiendo de esta premisa haremos una descripción del modelo cognitivo de comprensión textual en entornos multimedia que proponen Chun y Plass [1997] y señalaremos su re-

70. Nótese que estas categorías existen en la mente del lector en forma de conocimientos previos. No obstante, estos conocimientos son inconscientes, es decir el lector no se sabe de memoria esta representación arbórea sino que la intuye ya que ha creado un esquema a partir de todos los textos científicos que ha leído y de las hipótesis hechas y luego comprobadas sobre la estructura general de estos textos. Obviamente si el lector nunca ha estado expuesto a este tipo de textos carecerá de esos esquemas y por lo tanto de cualquier conocimiento previo al respecto.

71. El concepto de «modelo mental» al cual se aludirá repetidamente de aquí en adelante es equivalente al concepto de «modelo situacional» propuesto por Kinstch [véase el apartado «La importancia de la coherencia»].

percusión en las lecturas graduadas hipertextuales en general y en la aquí propuesta en particular.

2.2.4.1. La lectura como actividad cognitiva: la construcción de modelos mentales

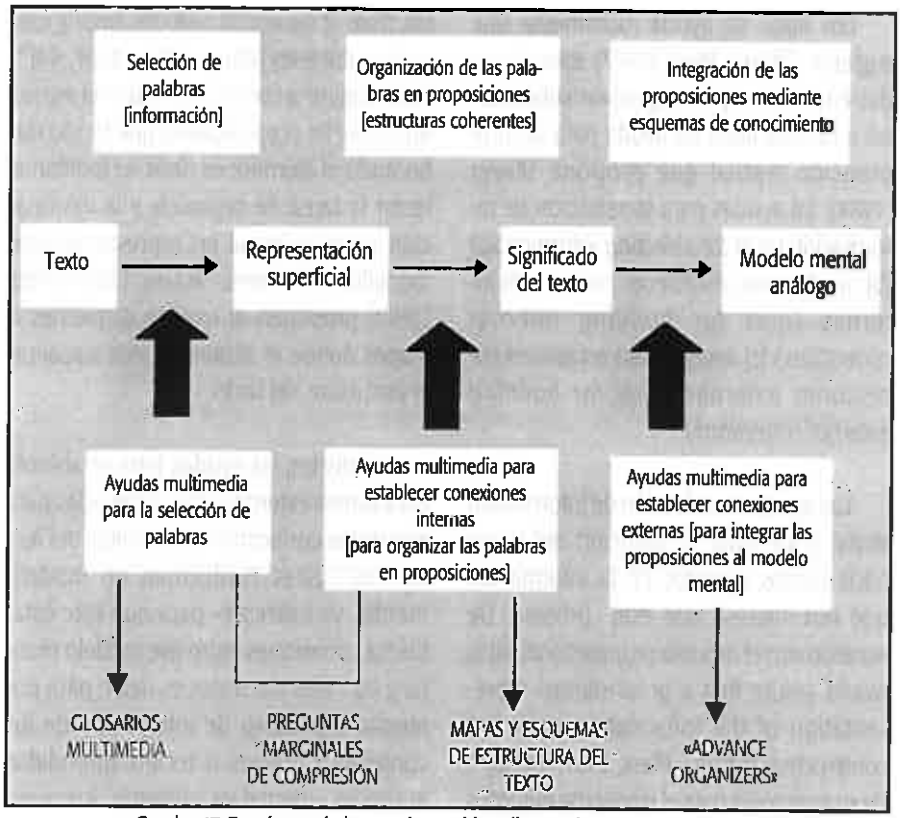
Hemos visto anteriormente que la comprensión de un texto es un proceso activo que consiste en la construcción de representaciones mentales a partir de la información proporcionada por el texto. De acuerdo con los tres niveles que propone Kintsch[72] la comprensión de un texto consiste, primero, en la construcción de una representación mental de la estructura lingüística superficial del texto, segundo, en la construcción de una representación proposicional del contenido semántico del texto, o sea, de su significado, y tercero, en la construcción de un modelo situacional o representación general de lo que se describe en el texto, que incorpora, además, información externa relacionada con los conocimientos previos del lector.

No obstante, existe una diferencia entre aprender—o comprender—por medio de un texto, o por medio de imágenes. Chun y Plass [1997] señalan que, según Schnotz [1993], la diferencia radica en que la construcción del modelo mental del tema—nos referimos aquí al tema (*subject matter*) del cual trata el texto o al tema transmitido por medio de la imagen—es un proceso totalmente diferente. Chun y Plass [1997] citan a Schnotz [1993] y señalan que,

> ...while the construction of a mental model from text requires the construction of propositional representations, which then have to be integrated into the mental model, the use of images «provides the possibility of a relatively direct construction of a mental model» [Schnotz, 1993, 248-249], since they, like mental models, employ analogies to represent subject matter. In other words, text comprehension requires an indirect transformation between the symbolic representation of the text and the analog mental model, while the comprehension of an image requires establishing an analogy between the picture and the corresponding mental model. This bypasses the prepositional representation of information altogether, and is thus assumed to be language independent [Chun y Plass, 1997][73].

De acuerdo con las autoras la cuestión es, ¿cómo combinar estos dos tipos de representaciones para mejorar la comprensión de un texto? Y más aún, ¿cómo aplicar este modelo a la hora de diseñar un entorno multimedia destinado a la comprensión textual?

72. Ver el apartado «La importancia de la coherencia».
73. «Mientras que la construcción de un modelo mental a partir de un texto requiere la construcción de representaciones proposicionales que tienen que integrarse luego en el modelo mental, el uso de imágenes «permite una construcción del modelo mental relativamente directa» [Schnotz, 1993, 248-249], ya que, al igual que los modelos mentales, las imágenes emplean analogías para representar el tema tratado. En otras palabras, la comprensión de un texto exige una transformación indirecta entre la representación simbólica del texto y el modelo mental análogo, mientras que la comprensión de una imagen requiere que se establezca una analogía entre la foto/dibujo/diagrama/etc. y el modelo mental correspondiente. Este último evita la representación proposicional de la información y se considera pues, un proceso independiente de la lengua» (T.A).



Cuadro 17. Funciones de las ayudas multimedia para la compresión textual. Traducido y adaptado de Chun y Plass [1997]

2.2.4.2. Tipos de ayudas para la comprensión textual: ayudas multimedia

De acuerdo el modelo anterior, la comprensión de un texto es un proceso en el que la representación simbólica de la información se transforma en una representación proposicional y luego, por medio de esquemas de conocimiento, en un modelo mental análogo. En el próximo apartado analizaremos en detalle el modelo cognitivo que proponen Chun y Plass [1997] sobre la comprensión textual. Lo que estas autoras ofrecen es una manera de estimular, potenciar y apoyar estos procesos cognitivos por medio de fuentes adicionales de información; es decir, por medio de ayudas multimedia verbales o visuales[74] que faciliten la comprensión del texto (ver cuadro 17).

74. Con el término «visual» nos referimos a gráficos, fotos, dibujos o imágenes en vídeo mientras que el término «verbal» se refiere a la información transmitida en forma de texto o audio ya que, aunque se perciben por diferentes canales, los dos son representaciones simbólicas de la información y, cognitivamente, se procesan de la misma manera.

Los tipos de ayuda multimedia que sugieren Chun y Plass [1997] están basados en los principios cognitivos subyacentes a los tres tipos de ayuda para la comprensión textual que propone Mayer [1984]: [a] ayudas para la selección de información (*aids for selecting information*) [b] ayudas para establecer conexiones internas (*aids for building internal conections*) [c] ayudas para establecer conexiones externas (*aids for building external conections*).

Las ayudas de selección de información sirven para dirigir la atención del lector hacia ciertos aspectos de la información que nos interesa que éste procese. De acuerdo con el modelo proposicional, «this would assure that a propositional representation of the information is in fact constructed» [Chun y Plass, 1997, 64-65][75]. En su aplicación para el diseño de entornos multimedia, Chun y Plass [1997] proponen la inclusión de preguntas adjuntas o marginales, cada dos o tres páginas, que el lector pueda responder en el ordenador recibiendo una retroalimentación inmediata que le diga si la respuesta ha sido respondida de forma correcta o no.

Como su propio nombre indica, las ayudas para establecer conexiones internas están diseñadas para ayudar al lector a establecer conexiones entre las unidades que conforman la información a la que se enfrenta; es decir, «[they help] organizing the presented information into a coherent structure of the logical relations among idea units in the text» [Chun y Plass, 1997, 64][76]. Esto asegura la construcción de una estructura entre las proposiciones que ha ido elaborando el alumno; es decir, le facilitan al lector la tarea de organizar y la información visual y verbal en representaciones mentales coherentes. Para ello Chun y Plass [1997] proponen el uso de esquemas o mapas donde el alumno pueda visualizar la estructura del texto.

Asimismo, las ayudas para establecer conexiones externas están diseñadas para activar los conocimientos previos del lector—los cuales conforman un modelo mental ya existente—para que éste establezca conexiones entre ese modelo mental y las ideas del texto; es decir, para potenciar el proceso de integración de los contenidos nuevos o recién aprendidos al modelo mental ya existente. Así pues, la pregunta sería, ¿qué tipo de información visual o verbal ayuda a activar los conocimientos previos del lector? ¿Qué tipo de multimedia se puede utilizar en las actividades de prelectura para activar esos conocimientos previos? Chun y Plass [1997] sugieren el uso de lo que denominan *advance organizers;* es decir, de ayudas visuales o verbales que ofrezcan al alumno un «avance» de la información a la que va a ser expuesto para que éste pueda activar sus conocimientos previos y organizarla. Como apuntan las autoras, los *advance organizers* ofrecen al alumno «pistas» sobre el contenido general de

75. «Esto asegura la construcción de la representación proposicional de la información por parte del lector» (T.A).
76. «Para ayudarle a organizar la informacion de modo que ésta adopte ina estructura coherente compuesta por relaciones lógicas entre las ideas principales del texto» (T.A).

la información que va a leer y sobre el contexto en el que ésta aparece. Estas ayudas facilitan pues el procesamiento *top-down* o descendente y tratan de evitar que el alumno lea palabra por palabra pensando que si conoce el significado de cada palabra entenderá el texto. En su proyecto *Cyberbuch*[77], las autoras proponen un *advance organizer* como actividad de prelectura en forma de vídeo.

En nuestra propuesta de lectura graduada seguimos las sugerencias de las autoras ofreciendo como actividad de prelectura un trailer de la película *Corre, Lola, corre* en la cual está basada la lectura. Aunque previamente el alumno ha realizado otras actividades destinadas a la activación de sus conocimientos previos así como de las expectativas sobre lo que va a leer, este fragmento cinematográfico permite que el alumno se familiarice con el argumento global de la historia: una chica, un chico y una carrera contrarreloj para lograr un objetivo; entre medias, pistolas, casinos, desesperación y prisa, mucha prisa.

2.2.4.3. Modelo de comprensión textual en entornos multimedia

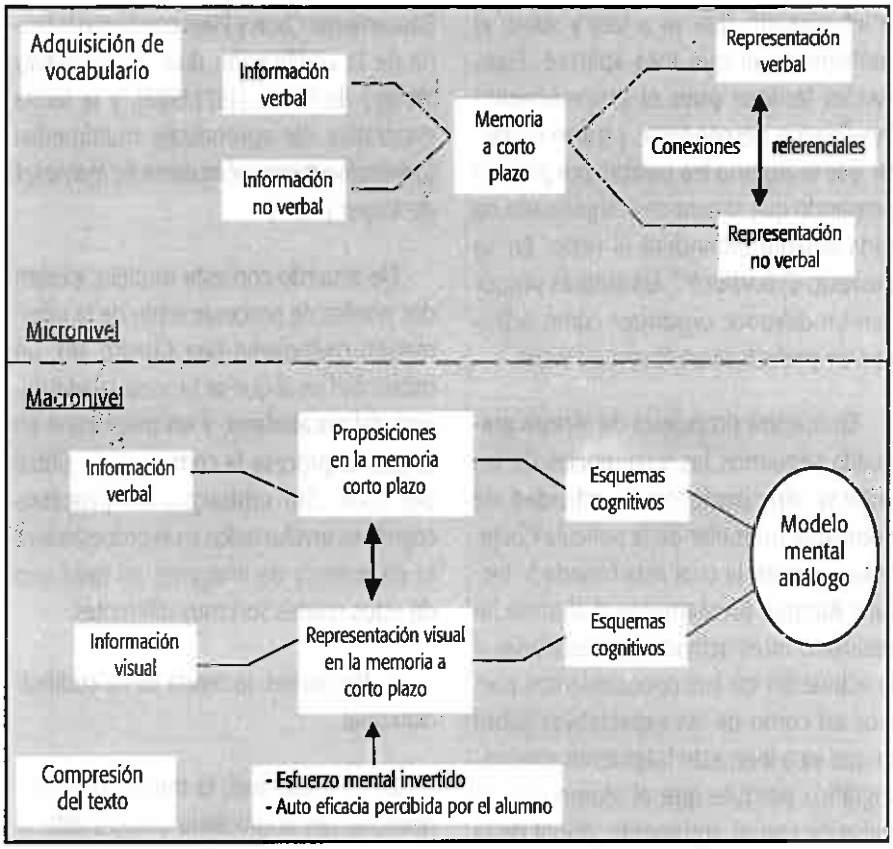
El modelo de comprensión textual en entornos multimedia que proponen Chun y Plass [1997], (ver Cuadro 18), integra y amplía los modelos existentes sobre los efectos de la interacción de los procesos verbales y espaciales en la comprensión. Básicamente Chun y Plass combinan la teoría de la codificación dual (*dual coding theory*) de Paivio [1971,1986], y la teoría generativa del aprendizaje multimedial (*generative theory of multimedia learning*) *de Mayer* [1997].

De acuerdo con este modelo, existen dos niveles de procesamiento de la información multimedia (ver Cuadro 18): un micronivel en el que se procesa la adquisición del vocabulario, y un macronivel en el que se procesa la comprensión global del texto. Sin embargo, los procesos cognitivos involucrados en el procesamiento de textos y de imágenes en cada uno de estos niveles son muy diferentes.

a. Micronivel: la teoría de la codificación dual

En el micronivel, la mejora de la adquisición del vocabulario cuando éste se presenta por medio representaciones verbales y no verbales (visuales) se explica, de acuerdo con Paivio [1971], en términos de «codificación dual». La teoría de codificación dual postula que existen dos sistemas diferentes de almacenamiento de la información: un sistema para la información verbal (textual y auditiva) y otro para la no verbal (fotos, diagramas, dibujos, vídeos, etc.). «These systems are defined to be independent, allowing for additive effects in recall if information is coded dually (i.e., in both systems)» [Chun y Plass, 1997, 66]. Es decir, al tener una información

77. Este proyecto es un CD Rom multimedia para la práctica de la lectura en alemán. Para acceder a una breve introducción al proyecto y a sus contenidos visitar la siguiente dirección web: http://gss.ucsb.edu/faculty/dmchun/cyberbuch/



Cuadro 18. Modelo de compresión textual en entornos multimedia propuesto por Chun y Plass [1997]. Traducido de Chum y Plass [1997]

almacenada en dos compartimentos y desde dos perspectivas diferentes (una visual y verbal) las posibilidades de recordar esa información aumentan:

> the advantages of storing information in two different systems are: [a] a more elaborate encoding, resulting in more retrieval routes to the materials; [b] the possibility of storing more information in these two systems; and [c] the opportunity to store information in the optimal system for the specific type of information, for example, symbolically coded information in the verbal system, or information coded un analog form un the nonverbal system [Kirby, 1993; Paivio, 1971, 1986][78].

Más aún, Chun y Plass citan los experimentos de Mayer y Sims [1994], en los cuales se comprobó que «the presentation of visual information contiguously with verbal

78. «Las ventajas de almacenar la información en dos sistemas diferentes son: [a] una manera más elaborada de codificar la información que resulta en un aumento de las rutas de recuperación del material; [b] la posibilidad de almacenar información en cada uno de estos sistemas; y [c] la oportunidad de almacenar información en el sistema más adecuado para dicha información; por ejemplo, la información codificada por medio de símbolos en el sistema verbal y la información codificada de forma análoga en el sistema no verbal» (TA).

information results in the construction of referential connections (in short-term memory) between the verbal and the visual mental representations of the material» [Chun y Plass, 1997, 66][79].

b. Macronivel: la teoría generativa del aprendizaje multimedial

Si la adquisición del vocabulario ocurre en un micronivel, es en el macronivel donde tiene lugar la comprensión global del texto. Así pues, si la adquisición del vocabulario se explica en función de la teoría de la codificación dual, «text comprehension can be interpreted with a generative theory of multimedia learning [Mayer, 1997]» [Chun y Plass, 1997, 66][80]. Chun y Plass indican que, de acuerdo con Mayer [1997],

> the generative theory of multimedia learning views the learner as knowledge constructor who actively selects relevant words and images from the information presented, organizes these words and images into coherent mental representations, and integrates the newly constructed visual and verbal representations with one another [Chun y Plass 1997:66][81].

Así pues, la información visual sirve de ayuda para la comprensión textual y funciona como información adicional que se añade e integra con el modelo mental que el lector tiene del texto.

2.2.4.4. Glosarios y anotaciones multimedia: efecto en la adquisición del vocabulario y en la comprensión global del texto

Una de las aplicaciones multimedia de la que más se hace uso para potenciar la comprensión global del texto y la adquisición de vocabulario es el uso de anotaciones multimedia, generalmente en forma de glosarios[82]. Después de un análisis detallado de la literatura existente, Al-Seghayer [2001] establece cuatro factores principales que hacen de las anotaciones multimedia excelentes ayudas para el alumno de segundas lenguas:

- la inmediatez del acceso a la información (*immediacy of access*): la información aparece de manera automática y en espacios de tiempo mínimos,
- el control por parte del lector (*reader control*): el lector es quien decide qué nodos activar y cuándo hacerlo de manera que se establece una interacción con el texto que hace que el lector se implique de manera activa en el proceso de lec-

79. «La presentación contigua de información verbal y visual aumenta las posibilidades de que el alumno establezca conexiones referenciales en la memoria a corto plazo entre la representaciones mentales del material visual y las representaciones mentales del material verbal» (T.A).
80. «La comprensión textual en entornos multimedia se puede interpretar de acuerdo con la teoría generativa del aprendizaje multimedial» (T.A).
81. «La teoría generativa del aprendizaje multimedia ve al aprendiente como a un constructor de conocimiento que selecciona de manera activa las imágenes y las palabras relevantes de la información a la que se enfrenta, las organiza en representaciones mentales coherentes, y finalmente integra, una con otra, esas nuevas representaciones visuales y verbales» (T.A).
82. El término «anotaciones» incluye los glosarios pero también hace referencia a las anotaciones sobre información cultural, o a los tres tipos de ayudas multimedia que sugieren Chun y Plass [1997] en el apartado «Tipos de ayudas para la comprensión textual: ayudas multimedia».

tura. El control que ejerce el lector sobre el texto potencia asimismo el aprendizaje autónomo,

- la multiplicidad y la combinación de modos de presentación (*multiplicity and combination of modes*): como se ha apuntado anteriormente, las anotaciones multimedia permiten el acceso a imágenes, gráficos, audio, vídeos, que se pueden combinar de diferentes maneras para propiciarle una mejor comprensión,
- la ausencia de interrupción en el proceso de lectura (*absence of interruption*): se debe no sólo a la inmediatez del acceso a la información, sino al hecho de que las anotaciones multimedia son invisibles y aparecen sólo cuando el lector lo desea, por lo que no suponen una distracción visual ni causan el tipo de interrupción que conlleva buscar una palabra en el diccionario, ni la presencia de glosas en los márgenes.

El impacto de los glosarios electrónicos en áreas como la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario ha sido objeto de estudio en el campo de la enseñanza de lenguas así como en el del diseño de material didáctico en soportes multimedia. Al-Seghayer [2001] hace una cuidadosa revisión de la literatura existente a la que hacemos referencia con el fin de proporcionar evidencia empírica que sustente, no sólo las bases teóricas en las que apoyamos nuestra hipótesis sobre de las lecturas graduadas hipertextuales, sino las decisiones técnicas tomadas a la hora de diseñar nuestra propuesta de lectura graduada.

Al-Seghayer [2001] menciona el estudio de Lyman-Hager *et al.* [1993] en el que se analizó el impacto del soporte multimedia en la adquisición de vocabulario en estudiantes de francés. Dos grupos de estudiantes leyeron un pasaje de la historia de F. Oyono [1956], *Une vie de Boy*; el primer grupo lo leyó en formato tradicional y con acceso a un glosario, también tradicional, y el segundo en formato hipertextual con acceso a un glosario multimedia con las mismas definiciones que las del otro grupo. Los resultados probaron que los estudiantes que trabajaron con el programa multimedia demostraron mayor capacidad de retención del vocabulario que aquellos que trabajaron con el texto no computarizado.

Al-Seghayer [2001] también menciona los estudios de Chun y Plass [1996] sobre comprensión lectora y aprendizaje incidental del vocabulario. En esta serie de estudios un grupo de estudiantes de alemán leyó un texto utilizando un programa llamado *CyberBuch* que proporcionaba anotaciones por medio de dibujos, textos, y vídeos. Después de leer el texto, los alumnos hicieron un test de vocabulario y escribieron un protocolo sobre lo que los alumnos recordaban (*recall protocol*). Los resultados indicaron que el recuerdo de palabras cuya definición contenía representaciones visuales era más alto que el de aquellas palabras cuya definición contenía solamente información textual. También fue más alto el índice de aprendizaje incidental de vocabulario. Los autores aluden a la teoría de la codificación dual y señalan que los resultados se deben a que los estudiantes fueron capaces de construir co-

nexiones referenciales entre dos formas de representación mental: la visual y la verbal.

Como indica Al-Seghayer [2001], otros dos investigadores, Davis y Lyman-Hager [1997] llevaron a cabo un estudio en el que se examinaron el rendimiento y la actitud de los estudiantes hacia los glosarios computarizados en las tareas de lectura. Un grupo de 42 estudiantes de francés leyeron, de nuevo, un pasaje de la historia de F. Oyono [1956], *Une vie de Boy* en la pantalla del ordenador. Después de la lectura, los estudiantes realizaron un test de opción múltiple, un protocolo sobre lo que los alumnos recordaban (*recall protocol*) y una entrevista. Los resultados muestran que, aunque había diversos glosarios, los estudiantes tendieron a consultar aquel que ofrecía definiciones en inglés. Este estudio no ofrece evidencia sobre la relación entre el uso de glosarios computarizados y la comprensión, sin embargo apunta que la actitud de los estudiantes hacia este tipo de glosarios fue muy positiva.

En la investigación llevada a cabo por Lomicka [1998] se analizó la influencia de las anotaciones multimedia en la creación, por parte del lector, de un modelo situacional que fuera, utilizamos aquí la terminología del modelo proposicional de Kintsch y van Dijk, no una mera representación del significado general del texto (*text base*) sino una representación general de lo que se describe en el texto, que incorporara, además, información externa relacionada con los conocimientos previos del lector. En este estudio un grupo de doce estudiantes universitarios de francés leyeron un texto bajo una de las siguientes condiciones: ningún acceso a glosario, acceso a un glosario limitado que consistía en definiciones en francés traducidas al inglés, o acceso a un glosario completo en el que se incluían definiciones en francés así como imágenes, referencias, preguntas, pronunciación y traducción al inglés. Es preciso anotar que, en el caso del glosario completo, era el estudiante el que debía decidir si consultaba el glosario de imágenes, el de traducción, el de pronunciación, el de preguntas de comprensión, etc. Es decir, la información no aparecía en todos los modos de presentación con sólo pulsar la palabra con el enlace. Los estudiantes leyeron la primera y la última estrofa del poema *Femme Noir* escrito por Léopold Senghor y mientras lo hacían se les pidió que verbalizaran sus pensamientos en relación con la lectura del poema, su significado, los problemas a la hora de leer, sus reacciones ante la información proporcionada por el glosario, etc. Los resultados del estudio mostraron que los alumnos tendieron a consultar el glosario que proporcionaba traducciones al inglés mucho más que los glosarios que les hubieran ayudado a construir un modelo situacional; es decir, para ellos el factor central para la comprensión del texto era la comprensión del significado de las palabras, o como apunta la autora, «[students] seemed concerned primarily with an inmediate construction of a textbase» [Lomicka, 1998, 49][83]. No obs-

83. «Los estudiantes parecían interesados principalmente en construir una representación general del significado del texto y no una representación general de lo que se describe en el texto que incorpore además información externa relacionada con los conocimientos previos del lector» (T.A).

tante, los resultados también indicaron que, cuando los estudiantes con acceso al glosario completo consultaron el glosario de preguntas de comprensión y/o el glosario de referencias generaron un número de inferencias causales más alto que el que generaron los estudiantes sin acceso a glosario o con acceso a un glosario limitado. La autora sugiere que esto puede ser indicio de que las anotaciones multimedia pueden promover una comprensión más profunda del texto, es decir, pueden ayudar a que el alumno genere un modelo situacional de lo que lee. En cuanto a la causa de que los estudiantes consultasen primordialmente el glosario de traducciones frente a las otras alternativas, puede deberse, según Lomicka, a la costumbre y aparente necesidad del estudiante de lenguas por traducir todo a su lengua materna; a que los estudiantes estuvieran satisfechos con la información que habían comprendido; o a que no supieran los beneficios de los otros glosarios con relación a la comprensión global del texto.

Kost, Foss y Lenzini [1999] llevaron a cabo un estudio comparativo sobre los efectos de los glosarios con definiciones textuales o con fotos y dibujos en el aprendizaje incidental de vocabulario de estudiantes de segundas lenguas. Los participantes leyeron un fragmento de un texto bajo una de las siguientes condiciones: acceso a un glosario textual, acceso a un glosario con fotos y dibujos, acceso a un glosario con texto y dibujos. Los resultados del test de reconocimiento y producción de vocablos que realizaron los alumnos mostró que los estudiantes con acceso al glosario con texto y dibujos aprendieron y reconocieron más palabras que los otros dos grupos.

En cuanto a la eficacia del vídeo en la adquisición de vocabulario en estudiantes de segundas lenguas, Al-Seghayer [2001] apunta que no hay muchos estudios realizados sobre el tema. Uno de los pocos lo llevaron a cabo Neuman y Koskishen [1992]. Su estudio analiza el aprendizaje de vocabulario a través de la televisión con subtítulos[84], a través de la lectura y escucha de un documento y a través de la escucha del documento solamente. Los resultados indicaron que se aprenden y se retienen más palabras a través de la televisión con subtítulos.

Al-Seghayer [2001] menciona también el estudio de Duquette y Pinchaud [1996] en el que se comparó la escucha de un dialogo con y sin ayuda visual con el fin de determinar qué sistema potenciaría la deducción de significados de palabras nuevas por parte de estudiantes de segundas lenguas. Un grupo de participantes escuchó un diálogo mientras veía las imágenes de un vídeo, otro escuchó el mismo diálogo sin el vídeo. Los resultados indicaron que los estudiantes en el

84. Al hablar de televisión con subtítulos nos referimos a lo que en Estados Unidos se conoce como «captioned TV/video». Todas las televisiones y los vídeos en este país tienen un sistema incorporado diseñado para los sordomudos que genera automaticamente subtítulos de todo lo que se emite.

grupo del vídeo aprendieron 8 palabras nuevas de un total de 40, mientras que los otros tan sólo aprendieron 3.

Finalmente, Al-Seghayer [2001] hace alusión a lo que considera «the only study that undertook to compare the effect of video clips and static pictures on comprehension and retention of a written passage»[85]. En el estudio, llevado a cabo por Hanley, Herron y Cole [1995], 28 estudiantes universitarios de francés se enfrentaron a un texto narrativo. El primer grupo vio una grabación de vídeo en la que se narraba el texto en francés; el segundo escuchó la narración leída por el profesor en voz alta contextualizada por cuatro fotos. Los resultados muestran que los alumnos que tuvieron acceso al vídeo comprendieron y retuvieron mejor la información presentada. Los autores señalaron que el vídeo resultó ser una herramientas más efectiva para la comprensión y retención porque ayuda a conceptualizar la lengua estableciendo un lazo entre forma y significado.

Después de esta revisión bibliográfica, Al Seghayer [2001] pasa a describir su estudio comparativo sobre el efecto de los tipos de anotaciones multimedia en la adquisición de vocabulario. El estudio examina cuál de las dos modalidades–vídeo o imagen estática–resulta más efectiva como ayuda en el aprendizaje de vocabulario. 30 estudiantes de inglés como lengua extranjera leyeron un texto adaptado de 1300 palabras en un programa hipermedia de comprensión lectora diseñado por el investigador. El programa contenía una serie de glosarios o anotaciones para palabras en forma de imágenes, texto escrito, gráficos, vídeo, y sonido diseñados para potenciar el aprendizaje y comprensión de nuevos vocablos. Los participantes se dividieron en tres grupos y leyeron el texto bajo una de las siguientes condiciones: con acceso a un glosario de definiciones escritas, con acceso a un glosario con definiciones escritas e imágenes estáticas, y con acceso a un glosario de definiciones escritas y vídeo-clips. Después de la lectura se les administró a los alumnos un test de reconocimiento y comprensión de palabras y se les hizo una entrevista. Los resultados demuestran que el vídeo es más efectivo como herramienta de enseñanza y aprendizaje del vocabulario. De acuerdo con el autor, estos resultados

> could be attributed to the fact that dynamic stimuli are more easily remembered and more effective in helping learners to build mental images because they more readily depict connections or provide a gestalt. Another explanation [...] is that the participants' attention and concentration were higher when watching the video presentation because they wanted to know what was going to happen in the next segment of the video clips. This could have made presenting the target vocabulary in the form of a video a more memorable experience and, in the long run, a better

85. «El único estudio llevado a cabo con la intención de comparar los efectos del vídeo y de las imágenes estáticas en la comprensión y retención de un pasaje» (T.A).

> retrieval cue. A further explanation as to why video facilitates vocabulary learning can be attributed to the redundancy hypothesis proposed by Sherwood, Kinzer, Hasselbring, & Bransford [1987] who suggested that video coupled with a related text helped students retain information because they received the same information twice. In addition, video's contextual richness and cultural authenticity might make the information more meaningful, and hence more memorable [Al-Seghayer, 2001][86].

Tal y como señala Al-Seghayer, su estudio tiene limitaciones y es necesario realizar más experimentos para poder confirmar que, en la adquisición de vocabulario y, por extensión, de la comprensión textual, la eficacia de la combinación del vídeo con el texto escrito está por encima de la eficacia de las imágenes estáticas combinadas con texto escrito. Es muy posible que el vídeo sea una mejor herramienta a la hora de representar ciertos conceptos abstractos o difíciles de transmitir por medio de imágenes estáticas. No obstante, como indican Chun y Plass [1997] citando a Mayer y Anderson [1991], «information in different presentation modes that are perceived through the same channel can compete for perceptual resources»[87]. Es decir, si se presenta una información a través de un vídeo acompañado de un texto escrito, al ser los dos modos de presentación de percepción visual, es posible que el estudiante tenga que repartir la atención entre los dos tipos de información y que esto tenga un efecto negativo en el aprendizaje. Ciertos es, que estas afirmaciones tampoco han sido confirmadas pero creemos que, el abuso del vídeo puede distraer la atención del alumno o incluso dar lugar a una sobrecarga cognitiva. El vídeo puede ser una excelente herramienta a la hora de representar visualmente ciertos verbos o ciertas consecuciones de acciones pero resultar confuso a la hora de representar objetos, puesto que es posible que la animación confunda al lector y le haga pensar que se trata de una acción y no de un objeto. También puede hacer que el lector, entusiasmado por la imagen en movimiento, pierda el hilo de lo que estaba leyendo.

Otro estudio de gran interés relacionado con los glosarios multimedia en entornos de aprendizaje de segundas len-

86. «Se pueden atribuir al hecho de que los estímulos dinámicos se recuerdan más fácilmente y son más efectivos a la hora de ayudar al alumno al construir imágenes mentales ya que describen o representan las conexiones de manera más rápida. Otra explicación es que la atención y la concentración de los participantes fuera más alta cuando veían el vídeo porque querían saber qué iba a pasar en el siguiente segmento. Esto podría haber hecho de la presentación del vocabulario a través del vídeo una experiencia más memorable y por lo tanto más duradera o mejor retenida y, a largo plazo, un mejor modo de recuperación de la información de la memoria. Otra explicación al por qué de los resultados se le puede atribuir a la teoría de la redundancia propuesta por by Sherwood, Kinzer, Hasselbring, & Bransford [1987] la cual sugiere que el vídeo, acompañado de un texto escrito ayudó a los estudiantes a retener la información porque recibieron esa misma información dos veces. Además, la riqueza contextual del vídeo y su autenticidad cultural pueden haber hecho más significativa la información y, por lo tanto, más memorable, duradera y mejor retenida» (T.A).

87. «La información transmitida a través de modos de presentación que han de ser percibidos por el mismo canal pueden competir por los recurso que permiten esa percepción» (T.A).

guas es el llevado a cabo por De Ridder [2000]. En este estudio se intenta analizar si la manera en la que aparece la información en una pantalla de ordenador—es decir, la presentación de la información—influye en la cantidad de lengua asimilada por el estudiante y en la calidad de la lengua asimilada. De Ridder analiza el impacto que tiene el hecho de que el vocabulario aparezca en el texto subrayado y en distinto color indicando la existencia de un enlace con un glosario multimedia, o de que aparezca del mismo color del texto. Para ello la autora realizó un experimento en el que, un grupo de 17 estudiantes de económicas con un nivel avanzado de francés que estaban terminando un curso de «francés de los negocios», leyó dos textos auténticos sobre economía en francés bajo una de las siguientes condiciones: con el vocabulario enlazado al glosario marcado en diferente color, o con el vocabulario del mismo color que el texto. En ambos casos las palabras eran enlaces activos y permitían acceso al glosario multimedia pero, en el segundo caso, el alumno debía pasar el puntero del ratón sobre la palabra para saber si ésta contenía un enlace con el glosario o no. La autora realizó el experimento con el fin de probar las siguientes hipótesis: [1] que los estudiantes pasarán más tiempo «haciendo clic» en las palabras y mirándolas en el glosario si éstas aparecen marcadas que si aparecen en el mismo color del texto ya que, el hecho de que aparezcan resaltadas, aumenta su curiosidad y, por tanto, la voluntad o las ganas de activar dicho enlace; [2] que, en consecuencia, el hecho de que el vocabulario aparezca marcado puede tener efectos negativos ya que es posible que la atención del alumno se dirija demasiado rápido a la palabra, que no preste atención a las pistas que ofrece el contexto para deducir su significado y que, por lo tanto, la cantidad de vocabulario aprendido de manera incidental disminuya; [3] y finalmente la autora hipotetiza que, cuando los enlaces aparecen resaltados, la comprensión global del texto disminuye ya que los estudiantes pasan más tiempo leyendo las definiciones marginales de los términos marcados, que leyendo el texto en sí.

Mientras leían el texto (en cualquiera de las dos condiciones) los estudiantes tomaron notas. Inmediatamente después de la lectura hicieron dos tests de opción múltiple: uno de comprensión y otro de vocabulario[88]. Para medir el recuerdo a largo plazo de las palabras aprendidas, los estudiantes hicieron el mismo test de vocabulario una semana después señalando si conocían las palabras antes o si por el contrario las habían aprendido después de leer el texto.

Los resultados del experimento no probaron todas la hipótesis postuladas. Aunque es verdad que los estudiantes activan muchos más enlaces cuando éstos aparecen en otro color—haciendo, por lo tanto un uso indiscriminado del diccionario (hipótesis 1)—esto no causó peores resultados en el test de vocabulario (hipótesis 2). Muy al contrario, después de leer, los es-

88. Las palabras del test de vocabulario estaban todas en el glosario.

tudiantes con el texto de los enlaces marcados en otro color recordaron más palabras. La comprensión global tampoco pareció ser más profunda cuando los estudiantes leyeron textos sin los enlaces resaltados (hipótesis 3). Sin embargo, la autora arguye que el estudio revela que el hecho de leer un texto con los enlaces marcados o con los enlaces sin marcar conlleva un proceso fundamentalmente diferente. Dado que los enlaces marcados con distinto color al texto aumentan en el estudiante las ganas de activarlos, incitó a los estudiantes a centrar su atención en el vocabulario; de hecho las notas de los estudiantes de este grupo se reducían, casi exclusivamente, a anotaciones sobre vocabulario, mientras que las del otro grupo contenían reflexiones sobre aspectos relacionados con el contenido y con la estructura. En el primer grupo, los enlaces marcados debieron captar la atención de los estudiantes de manera tan exagerada que éstos pasaron de leer, a estudiar vocabulario. Por lo tanto, en el test que hicieron inmediatamente después de leer obtuvieron resultados significativamente altos en comparación con el segundo grupo. De acuerdo con la autora, «[t]his kind of vocabulary learning [...] can no longer be considered as a secondary product of the reading. Evolving from an incidental to an intentional process, vocabulary learning has become the main cognitive activity[89]» [De Ridder, 2000, 191]. En cuanto a la retención del vocabulario aprendido, una semana después no hubo diferencias en los resultados de los tests de vocabulario entre los dos grupos de estudiantes, por lo que se puede deducir que, el marcar las palabras que aparecen en el glosario con otro color diferente al texto, no afecta al número de palabras que el estudiante recuerda a largo plazo.

A pesar de estos resultados, De Ridder formula la siguiente pregunta: si, de acuerdo con la hipótesis 3, un texto con el vocabulario marcado reduce la comprensión global, ¿por qué no hubo diferencias significativas en los resultados de los tests de comprensión? La autora señala que los estudiantes afirmaron que las definiciones del glosario desvelaron un patrón subyacente de contenido significativo que les ayudó a entender el argumento global del texto. No obstante, los alumnos también apuntaron que, en general, las palabras marcadas en otro color a lo largo del texto resultaron ser un obstáculo y una distracción ya que, de alguna manera, al ver la palabra marcada, sentían el impulso de activarla, bien para verificar el significado de la palabra, bien para aprender su significado, o bien por curiosidad. Los dos primeros factores parecieron jugar un papel menos importante a la hora de activar los enlaces en en el texto en el que no aparecían marcados.

En conclusión, la autora apunta que la diferencia entre leer un texto con los enlaces marcados o sin marcar, radica en el proceso cognitivo al que da lugar. Los en-

89. «Este tipo de aprendizaje del vocabulario no se puede considerar un resultado secundario de la lectura ya que, en este caso de ser un proceso incidental a convertirse en un proceso intencional; es decir, el aprendizaje de vocabulario se convierte en la actividad cognitiva principal» (T.A).

laces marcados en diferente color al texto tienden a condicionar al estudiante y a empujarlo a activar dichos enlaces sin intentar deducir el significado de la palabra por el contexto. Esto le lleva a pasar de la actividad cognitiva de leer a otra muy diferente, la de aprender vocabulario, lo cual no reduce necesariamente, la comprensión global del texto. Sin embargo, la lectura de un texto con los enlaces sin marcar es totalmente diferente: menos incitados a activar los enlaces, los estudiantes pasan más tiempo leyendo el texto que las definiciones y, por lo tanto, al deducir el significado de la palabra a través del contexto, hay más probabilidad de que la recuerden.

a. Diferencias individuales y estilos de aprendizaje

En cuanto a las diferencias individuales y estilos de aprendizaje de cada alumno, los entornos multimedia nos permiten ofrecer la información de manera textual visual o auditiva para que cada alumno se beneficie de la que más le ayude a integrar los nuevos contenidos en su modelo mental. Chun y Plass [1997] mencionan las conclusiones de varios estudios en los que se analizaron las implicaciones de los diferentes estilos de aprendizaje y el efecto del uso de ayudas en diferentes formatos en la comprensión lectora. Levie y Lentz [1982], por ejemplo, concluyen que las ayudas visuales les resultan más útiles a aquellos aprendientes con una baja capacidad verbal (*low verbal ability*) que a aquellos con una alta capacidad verbal. Peek [1993] comenta que los «malos lectores»—o como los llaman Cassany *et al.* [1994], «lectores con déficit de comprensión» o «aprendices de lector»—tienen más dificultades a la hora de construir representaciones mentales basadas en el texto *per se* y que las ayudas visuales les facilitan la tarea de construir las representaciones apropiadas. En el campo de la adquisición de vocabulario, Chun y Plass [1996a, 1996b] señalan que, tras leer un texto con diferentes tipos de ayuda, los alumnos «visualizadores» (*visualizers*)—alumnos que aprenden mejor por medio de recursos visuales—tendieron a producir más definiciones correctas de las palabras que aparecían en la lectura cuando decían haber consultado la ayuda visual (fotos o vídeo), que cuando decían haber consultado la ayuda verbal (definiciones escritas). Asimismo, los «verbalizadores» *(verbalizers)*—alumnos que aprenden mejor por medio de recursos verbales—tendieron a producir más definiciones correctas cuando decían haber consultado la ayuda verbal (definiciones escritas), que cuando decían haber consultado la ayuda visual (imagen estática o vídeo). En el estudio de Plass, Chun, Mayer y Leutner [1998] sobre comprensión lectora, los alumnos «visualizadores» comprendieron mucho mejor aquellas proposiciones para las cuales se les ofrecieron, tanto ayudas visuales como verbales, que aquellas para las que sólo tenían ayudas de tipo verbal. Los «verbalizadores», sin embargo, comprendieron sin dificultad los dos tipos de proposiciones sin importar si el tipo de ayuda disponible era visual y verbal o tan sólo verbal. Otros estudios [Mayer y Gallini, 1990; Mayer, Steinhoff, Bower y Mars, 1995; Mayer y Sims, 1994], mues-

tran que los efectos de las ayudas multimedia son mucho más notorios en estudiantes con poca capacidad de activación de conocimientos previos (*low prior-knowledge ability*) y con una alta tendencia a visualizar en el espacio el contenido de lo que leen (*high-spatial ability*).

2.2.4.5. Implicaciones pedagógicas, teóricas y de diseño del modelo cognitivo y de los estudios examinados

Todos los estudios tienen limitaciones y cualquier hipótesis o teoría puede dar lugar a objeciones. No obstante, después de una descripción detallada del modelo de comprensión textual en entornos multimedia propuesto por Chun y Plass [1997], y tras examinar algunos de los estudios más relevantes en el campo de las ayudas multimedia para la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario, podemos concluir que, en lo que a implicaciones teóricas se refiere, estos estudios «support the generative theory of multimedia learning» [Al-Seghayer, 2001][90], así como la validez de la teoría de la codificación dual. Asimismo, y como señala Al-Seghayer [2001] citando a Chun y Plass [1996], «organizing information in working memory seems to be aided by learners making connections between the verbal and visual system, and this helps in linking information to components of the mental model in the long-term memory [Chun y Plass, 1996, 517]» [Al-Seghayer, 2001][91].

En cuanto a las implicaciones pedagógicas, tanto del modelo cognitivo como de los estudios que lo apoyan, podemos concluir que, la exposición del alumno a diferentes modos de representación de la información crea un entorno que potencia el aprendizaje de segundas lenguas. Para fomentar este entorno al máximo, el profesor debe entrenar a los estudiantes en el manejo de los hipertextos con ayudas multimedia así como informarles de todos sus beneficios. De esta manera, el alumno, acostumbrado a los glosarios y ayudas tradicionales, explotará todas las posibilidades que le ofrezca el hipertexto y obtendrá un mayor grado de comprensión de aquello que esté leyendo.

Las implicaciones en el diseño de material multimedia para la comprensión lectora también son varias. En primer lugar, y como indica Al-Seghayer [2001], es necesario tener en cuenta que,

> instructional materials designed to accommodate individual differences should combine the use of integrated media. [That is], it is important to consider that students might have personal modes or combinations of modes that work best for them as individuals; thus, we must never assume that specific media will be put to the same

90. «Apoyan la teoría generativa del aprendizaje multimedial...» (T.A)
91. «El proceso de organización de la información en la memoria a corto plazo parece beneficiarse de las conexiones que establece el alumno entre los sistemas verbales y visuales, y esto a su vez, ayuda al establecimiento de lazos entre la información y los componentes del modelo mental en la memoria a largo plazo» (T.A).

use or have the same effect on all students [Al-Seghayer, 2001][92].

De acuerdo con este autor, también es necesario considerar que,

> as indicated by Chun y Plass [1997], the selection of the mode of presentation should be based on how it best supports a particular cognitive process. Cognitive processes are said to be supported by the characteristics of the particular mode. Therefore, an instructional designer should make a sound judgment regarding which mode of presentation is more suitable to a given learning situation [Al-Seghayer, 2001][93].

Es difícil diseñar un hipertexto o actividad de lectura hipertextual que cubra todos los posibles estilos de aprendizaje y necesidades de los alumnos. También resulta complicado presentar la información en todos sus posibles modos de presentación, no sólo por motivos técnicos, sino también cognitivos: como dijimos anteriormente, muchos modos de presentación pueden dar lugar a distracción e incluso a sobrecarga cognitiva. Una posible solución sería integrar, como indican algunos de los estudios analizados, un glosario en el que el alumno decidiera si desea ver la información en forma de imagen, de texto, de texto e imagen, etc. No obstante, si se hace esto habría que informar muy bien al alumno de todas las posibilidades del glosario ya que en caso contrario, se corre el riesgo de que el alumno, por costumbre, active sólo las definiciones textuales y no aproveche las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los glosarios multimedia.

2.3. Hipertexto y enfoque comunicativo

Cuando se habla del impacto de las Nuevas Tecnologías[94] en el ámbito de la enseñanza, se hace alusión a todo aquello que las caracteriza, así como a las ventajas que conlleva su utilización en el aula. Entre estas características, Higueras [2001] cita

92. «Los materiales didácticos diseñados para acomodar las diferencias individuales deben combinar el uso de los modos de presentación. Es decir, es importante considerar que los estudiantes pueden tener sus preferencias en relación a los modos o combinaciones de modos de presentación de la información; así pues, no debemos asumir que a un tipo específico de presentación de la información se le dará siempre el mismo uso o tendrá el mismo efecto en todos los estudiantes» (T.A).
93. «Tal y como indican Chun & Plass [1997], la selección del modo de presentación se debe basar en el proceso cognitivo que más potencie. Se dice que los procesos cognitivos se potencian por medio de las características de los modos particulares de presentación de la información. Así pues, un diseñador de material didáctico deberá tomar una decisión respecto al modo de presentación que considere más apropiado para el tipo de aprendizaje que quiere propiciar» (T.A).
94. Higueras [2001] acude a la definición de A.P. González, *et al.* [1996] con el fin de «precisar un poco más el concepto de nuevas tecnologías, criticado por algunos autores ya que nuevas es un concepto ambiguo». De acuerdo con esta definición, «las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas de hardware y software, soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información». Como apunta Higueras [2000] en J.Cabero «encontramos [también] respuesta a otra pregunta básica: ¿qué medios forman parte de estas nuevas tecnologías? El vídeo interactivo, videotexto y teletexto, televisión por satélite y cable, hiperdocumentos, CD-Rom, sistemas multimedia, tele y videoconferencia, los sistemas expertos, correo elctrónico, telemática, realidad virtual...»

las diez que propone J. Cabero [1996]: inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, mayor influencia sobre procesos que productos, automatización, interconexión y diversidad. La autora menciona también las ventajas que resume P. Marqués [1999] sobre el uso educativo de Internet: globalización de la información; desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal y de autoaprendizaje; proporciona una doble interactividad: con los materiales y con las personas; que el entorno es motivador y que hay un mayor acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas. Higueras apunta que, «tanto las características que enumera J. Cabero como las ventajas que resume P. Marqués propician la incorporación de Internet a la enseñanza comunicativa de la lengua» [Higueras, 2001]. Con el fin de profundizar en este tema, Higueras analiza, por medio de un cuadro altamente ilustrativo, cómo se relacionan las repercusiones que la digitalización tiene en la educación con la enseñanza comunicativa de la lengua (ver cuadro siguiente)

Como se dijo anteriormente, el hipertexto se ha convertido en el elemento ergonómico por antonomasia en la red. No sólo se usa en la red, sino que en la mayoría de los programas educativos en CD-ROM se utiliza el formato hipertextual como elemento de transmisión de la información, haciendo éste las veces del papel en los textos tradicionales. No sólo es el formato hipertextual el elemento cuasi físico—como sería el papel—en el que el texto se haya impreso, sino que un texto en dicho formato ya no es un texto sino un hipertexto; es decir, el texto adopta cualidades que van más allá del lo que la palabra texto connota tradicionalmente. Como hemos indicado, un hipertexto, implica no-linealidad, interactividad, secuencias de lectura no fijadas, intertextualidad,

Repercusiones de la digitalización [J. Adell, 1997]	Consecuencias en educación educación [J. Adell, 1997]	Se relaciona con el siguiente principio del enfoque comunicativo
• Aumento del ruido y de la sobrecarga cognitiva	• Nuevo papel del profesor y alumno	• Autonomía del alumno
• Cambio en la percepción de la realidad	• Materiales multimedia e hipertextuales	• Integración de destrezas • Contextualización
• Han desmaterializado, deslocalizado y globalizado la información	• Aulas virtuales	• Interculturalidad
• Posibilitan la interactividad emisor y receptor intercambian no sólo mensajes sino sus papeles	• La interiorización de la que da lugar al conocimiento surge de la interacción, no de una relación unidireccional del emisor al receptor	• La interacción comunicativa y la negociación de significados como base para el aprendizaje de una lengua • Mayor énfasis en el proceso de aprendizaje que en el producto

capacidad multimedia, etc. Estas características son las que permiten la navegación por Internet y todas las posibilidades didácticas que de ahí se despliegan. Asimismo, la capacidad que ofrece el formato hipertextual de elegir aquellas ayudas que se deseen o no se deseen consultar, fomenta el autoaprendizaje y la autonomía del alumno. Como hemos señalado, aparte de innovadora y altamente motivadora, la capacidad multimedia del formato hipertextual atiende a las necesidades individuales de los alumnos al integrar, en un mismo texto, diferentes modos de presentación, tanto de la información como de las ayudas disponibles para el lector. Esto maximiza y potencia la comprensión lectora–y demás posibilidades de aprendizaje que ofrece la lectura extensiva–de alumnos con diferentes estilos de aprendizaje.

Puesto que la lectura extensiva es una actividad que suele llevarse a cabo fuera del aula pero cuya práctica puede causar ansiedad y frustración al alumno dada la ausencia de un profesor que le guíe, ¿por qué no aprovechar las ventajas que ofrece el hipertexto para el aprendizaje autónomo y aplicarlas a un área como el de la lectura extensiva que requiere, justamente, que el alumno trabaje por su cuenta, pero que permite que lo haga a su propio ritmo? ¿Por qué no utilizar un formato, como es el hipertextual, que permita la inclusión de ayudas multimedia y actividades interactivas en el diseño de material de lectura graduado?

Capítulo 3. PROPUESTA DE LECTURA GRADUADA HIPERTEXTUAL

3.1. ALGUNAS LECTURAS GRADUADAS EN FORMATO HIPERTEXTUAL

Aunque todavía no goza de demasiada popularidad ni de excesiva distribución comercial—por lo menos en lo que a la enseñanza de ELE respecta—la idea de diseñar lecturas graduadas en formato hipertextual utilizando las herramientas del medio como ayudas pedagógicas ya se ha puesto en práctica. En el caso del inglés, la editorial MM[95] (MM Publications) ha lanzado una colección de CD ROMS interactivos para jóvenes aprendientes de inglés en los que se narran historias originales y adaptaciones de historias y cuentos clásicos. Aparte de contener un texto escrito, las lecturas son leídas por varios narradores que interpretan a los diferentes personajes y modulan la voz para dotar de dramatismo a la historia. Al igual que en los cuentos infantiles, el texto va acompañado de ilustraciones en color para ayudar al niño a comprender el contenido.

En cada capítulo hay una serie de ejercicios interactivos de comprensión y léxico así como de prelectura y postlectura. Finalmente, el CD ROM contiene un glosario multilingüe.

En lo que al español respecta, la editorial Difusión junto con Barcelona Límit ha publicado una lectura interactiva para Macintosh llamada *En clave de sol*. Esta lectura multimedia de nivel intermedio y escrita por profesores de español para extranjeros está destinada a estudiantes de español que quieren reforzar sus conocimientos sin seguir un programa estricto. La lectura integra audio de todas las palabras, notas culturales para la mejor comprensión del texto, diálogos y narración en audio digital, realizados por locutores profesionales, ilustraciones y fotografías de los lugares en los que transcurre la acción de la novela, cuatro tipo de ejercicios—completar, producción verbal, ordenar frases y verdadero/falso—y tres tipos de juegos—un puzzle, un juego de memoria y un juego para descubrir la frase oculta.

En *clave de sol* es, sin duda, una valiosa muestra de las posibilidades que ofrece el uso del ordenador en la enseñanza del español. Sin embargo, uno de los proble-

95. Para una breve introducción a las lecturas o para consultar el catálogo visitar la siguiente página web: http://www.mmpi.net/mmp_immr.htm

mas de esta lectura es que está diseñada sólo para Macintosh; el otro es que no hay ningún tipo de enlace que le permita al alumno entrar en Internet. Esto último es comprensible si tenemos en cuenta que, para su comercialización y, por supuesto, para la obtención de beneficios económicos, la lectura tiene que estar en un CD ROM. Otra posibilidad sería que se encontrara en un sitio web creado y financiado por la editorial al cual se accediese tras el pago de una cuota. Lo ideal sería que el sitio web se fuese actualizando y el banco de lecturas fuese aumentando con el paso del tiempo. De esta manera el usuario tendría acceso no a una sola lectura, sino a varias y de diferentes niveles. Sin embargo, dado que las editoriales quieren beneficios, el CD ROM resulta más rentable. En lo que al acceso a Internet respecta, si tenemos en cuenta que la tarifa plana ya es una realidad, los CD ROMs podrían tener perfectamente enlaces a Internet siempre que se le informase al usuario de que la lectura deberá leerse estando conectado a la red.

Otro ejemplo, aunque no de lectura graduada, sino de explotación didáctica de cuentos originales para estudiantes de español, lo podemos encontrar en Internet en un proyecto de la Universidad de Manitoba de California llamado *Proyecto Sherezade*[96]. Este proyecto surgió en 1996 como un espacio virtual para promover el intercambio de narraciones entre hispanohablantes mediante la publicación de cuentos inéditos y las opiniones de sus lectores. Aparte de publicar cuentos inéditos, el proyecto consta también de cuentos interactivos–o como se denominan en la página web, «cuentos en versión pedagógica»–para estudiantes de español, que cuentan con un glosario–con definiciones escritas pero sin ilustraciones–y ejercicios de comprensión interactivos. Si lo desea, el alumno puede escuchar, por medio del programa *Real Player*, la voz de un narrador leyendo la historia[97].

A pesar de que el interés por las nuevas tecnologías aumenta a pasos agigantados y de que cada vez son más los cursos de español en CD ROM que aparecen en el mercado, no es mucho lo que existe a nivel comercial dentro del campo de la comprensión lectora. Hay, como hemos apuntado a lo largo de este trabajo, algunos proyectos y páginas web destinadas a la práctica de la lectura extensiva en segundas lenguas. No obstante éstas son diseñadas generalmente por profesores de universidad interesados en investigar los efectos de las ayudas multimedia en campos como la comprensión global o la adquisición de léxico. Los programas que estas personas diseñan no son, pues, material para comercializar, sino más bien para llevar a cabo estudios empíricos y confirmar o refutar sus propias hipótesis.

96. http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/
97. Para un ejemplo de esta aplicación tecnológica consultar el cuento «La muñeca» de de Enrique Fernández: http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/muneca/mun-text.htm

3.2. NUESTRA PROPUESTA DE LECTURA GRADUADA HIPERTEXTUAL

Al igual que *En clave de Sol*, nuestra propuesta de lectura graduada hipertextual es un intento de integración de las herramientas de aprendizaje que ofrecen los entornos multimedia al ámbito de la comprensión lectora en ELE. Su objetivo es crear un contexto de aprendizaje que facilite la práctica de la lectura extensiva al tiempo que el alumno desarrolla, de manera autónoma, estrategias que le permitirán enfrentarse, eventualmente y de manera gradual, a textos escritos para hablantes nativos.

La lectura que aquí proponemos podría formar parte de una colección similar a la ya existente «Elige tu propia aventura» de Timún Más, sólo que en CD ROM—siempre con acceso a Internet— y destinada a aprendientes de ELE. La idea de elegir el camino a seguir a medida que se lee sería uno de los elementos unificadores de esta colección; no obstante también podrían existir, como en otras colecciones de lecturas graduadas, personajes que aparecieron en varias lecturas, así como diversos entornos culturales en los que se desarrollara la acción. Puesto que para beneficiarse de la lectura extensiva el alumno ha de leer una media de una lectura graduada cada dos semanas aproximadamente, lo ideal sería que nuestra propuesta formase también parte de un programa de lectura intensiva en el que, aparte de que el alumno leyera de manera autónoma durante su tiempo libre, también se pudieran explotar en el aula algunas de las partes de la lectura como los ejercicios de prelectura.

Más que una plantilla o modelo a seguir, nuestra propuesta pretende ser un ejemplo del potencial de los entornos multimedia y de las posibilidades que éstos ofrecen, no sólo en la enseñanza de ELE en general, sino en su aplicación práctica a la comprensión lectora en una lengua extranjera. Nuestro objetivo no es, pues, convencer al lector de que el modelo de lectura que aquí presentamos es el mejor; nuestra intención es persuadirle de que la lectura con fines didácticos sí se puede llevar a cabo en un formato hipertextual. Esto no significa que el libro haya de ser desterrado del ámbito de la comprensión lectora; significa simplemente que han aparecido nuevos territorios, aún por explorar, que pueden ser de gran ayuda en la enseñanza de lenguas. Con este fin, hemos intentado incorporar en la lectura el máximo número de aplicaciones prácticas de los conceptos teóricos analizados a lo largo de este trabajo. No obstante, dado que no somos programadores ni expertos informáticos, algunas de estas ideas no han podido materializarse. Confiamos, sin embargo, en que, para la publicación de futuras lecturas graduadas multimedia, se contará con gente especializada que hará posible que todas las ideas aquí discutidas se puedan poner en práctica.

Como ya se ha mencionado, la lectura aquí propuesta es del tipo «Elige tu propia aventura» por lo que el lector, de manera interactiva y a medida que lee, decide, de entre una serie de opciones, cómo va a continuar la historia. El formato hipertextual y su sistema de enlaces electrónicos permite que el paso de una opción a otra sea

rápido y práctico, pudiendo el alumno, en caso de que no le guste la opción elegida, volver atrás y elegir otra de las opciones propuestas sin necesidad de pasar páginas, perder el punto, marcar las páginas con encrucijadas para volver a ellas más tarde, etc. Si el alumno está satisfecho con la opción elegida, pero llega a uno de los varios finales, puede empezar la lectura de nuevo, o si lo prefiere, volver, siempre por medio de enlaces electrónicos, a la última encrucijada o cruce de caminos. La opción de volver a la última encrucijada aparece siempre que hay un final u otra encrucijada. De esta manera el alumno no siente que se está perdiendo una de las muchas aventuras que ofrece la lectura puesto que sabe que siempre tendrá acceso a todos los caminos existentes.

Una de las ayudas multimedia que se ofrecen en la lectura es un glosario en el cual aparecen las palabras definidas en español y, en la medida de lo posible, acompañadas por una representación visual del concepto. Al pulsar la palabra o expresión que contiene el enlace, la definición aparece en la pantalla en forma de *pop-up* o globo, de manera que el alumno puede seguir viendo el texto completo de la historia y releer la frase en la que aparece la palabra si lo considera necesario.

En algunas ocasiones, como es el caso de la palabra «disparo», en lugar de una definición, el glosario ofrece una representación gráfica—en este caso de una pistola con una bala—acompañada de un sonido que emula el del concepto definido—un disparo. Obviamente la utilización de sonidos como herramienta para facilitar la comprensión del léxico se ha llevado a cabo siempre que el concepto a definir sea más comprensible por medio de un sonido que por el de una imagen.

En cuanto al modo de presentación de las palabras enlazadas con el glosario, hemos decido marcarlas en diferente color. Pensamos que, puesto que el lector ha de tomar decisiones constantemente y para ello ha de poner gran parte de su atención en la comprensión global del texto, le será difícil cambiar de actividad cognitiva y pasar de leer a estudiar vocabulario. No obstante esto no se ha comprobado empíricamente por lo que la decisión está fundamentada por argumentos intuitivos más que teóricos.

A falta de medios y conocimientos tecnológicos, ha sido imposible incluir en el glosario la pronunciación de las palabras definidas, así como la posibilidad de que el alumno escuche el texto a medida que lo lee como ocurre en el cuento de «La muñeca» antes mencionado. Esta última posibilidad resulta muy útil ya que permite que el alumno escuche la pronunciación y la entonación del texto y sus diálogos, acostumbrando así el oído, a la fonética del español.

En la lectura también se ofrecen ayudas visuales por medio del vídeo. Como mencionamos anteriormente, en la sección de prelectura, el vídeo se utiliza como *advanced organizer*; es decir, como una breve anticipación o avance informativo que le permite al alumno, no sólo activar sus conocimientos previos, sino formular una serie de hipótesis y expectativas sobre lo que va a leer. El vídeo que forma parte

de las actividades de prelectura es el *trailer* de la película en la que se basa la historia y, al igual que en el cine, su objetivo es el de despertar la curiosidad del espectador--en este caso el alumno--y, por medio de unas «pinceladas» de información, motivarle a ver la película, o en nuestro caso, a leer la historia.

CONCLUSIONES

La mayoría de las investigaciones en español que se han llevado a cabo en el área de la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas se han centrado mayormente en el uso de Internet en el aula, en los cursos de educación a distancia y en la evaluación de software educativo. Los entornos multimedia ofrecen, sin embargo, una gran variedad de posibilidades para la práctica de las cuatro destrezas. Una de ellas, la comprensión lectora, y más específicamente, la práctica de la lectura extensiva, está siendo objeto de estudio desde hace algunos años, habiéndose desarrollado, desde el punto de vista cognitivo, teorías del aprendizaje y de la comprensión multimedia. Chun y Plass [1997] apuntan que los estudios llevados a cabo en el área de la comprensión lectora en general tratan de discernir si las dificultades que experimenta el alumno al leer en L2 radican en una falta competencia lingüística–esto es, si están asociados al conocimiento, o en este caso, al desconocimiento del vocabulario y de las estructuras de la lengua meta–o si, por el contrario, radican en una falta de competencia lectora–esto es, si están asociados al tipo de procesos cognitivos que el alumno activa o no activa cuando se enfrenta a un texto y a las estrategias de lectura. En cuanto a los estudios realizados en el área de la comprensión textual en entornos multimedia, uno de los objetivos primordiales es el entendimiento de los procesos cognitivos que permiten al alumno la integración de la información verbal y visual durante el aprendizaje multimedia [Chun y Plass, 1997].

Dos de las áreas a las que más importancia se le ha dado en los estudios de comprensión lectora, tanto en entornos tradicionales como en entornos multimedia, son el léxico–el cual formaría parte de la información procesada de manera ascendente o *bottom up*–y la comprensión global del texto–la cual resultaría de un procesamiento de la información descendente o *top down*. Con el fin de facilitarle al alumno el procesamiento de estos dos tipos de información, se han diseñado y analizado, durante los últimos años, numerosos y diferentes tipos de ayudas multimedia. A lo largo de este trabajo hemos revisado y analizado algunos estos estudios, no obstante, todavía queda mucho por observar, analizar y experimentar, no sólo en lo tocante a ayudas multimedia, sino en lo que respecta al impacto que tiene la presentación de la información en la pantalla a la hora de procesar y comprender un texto. A continuación mencionamos algunas de las sugerencias que hacen Chun

y Plass [1997] sobre futuras áreas de investigación relacionadas con la adquisición del léxico y con la comprensión global en entornos multimedia:

Adquisición y conocimiento del léxico

- ¿Cómo se debe diseñar la información multimedia para que ésta facilite el proceso de aprendizaje y adquisición del vocabulario? ¿Qué tipo de información verbal es útil? ¿Qué tipo de información visual es útil?
- ¿Para la adquisición de qué tipo de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.) resulta útil la presentación visual? ¿Qué tipo de modalidad visual (imágenes estáticas, animadas, vídeos...) es más efectiva para cada tipo de palabra? ¿La presentación de la información por medio de imágenes, si está bien diseñada, puede servir para ayudar a la adquisición y comprensión de todos los tipos de palabras?
- ¿Qué impacto tiene la presentación de la información de forma visual y verbal (el efecto de la codificación dual)? ¿Qué impacto tiene la presentación de la información de manera visual y verbal pero no simultáneamente? ¿Y simultáneamente (audio y texto, audio e imagen)?
- ¿Cómo se puede evaluar el aprendizaje del léxico en entornos multimedia? ¿Debería este tipo de evaluación contener *ítems* multimedia?
- ¿Qué modos de representación de la información hacen que el estudiante la recuerde, mejor? ¿A qué modo de presentación recurren los alumnos a la hora de recordar y/o aprender léxico?

Adquisición y conocimiento del léxico: diferencias individuales

- ¿Qué variables relacionadas con las diferencias individuales del alumno tienen algún tipo de efecto en la adquisición del léxico en entornos multimedia?
- ¿Cómo se pueden medir estas diferencias?
- ¿Si los estudiantes pueden seleccionar un modo de presentación de la información (visual o verbal–texto y audio– y sus diferentes combinaciones) cuál prefieren? ¿Para qué tipo de aprendiente resulta útil la presentación de la información de manera visual («visualizadores» vs. «verbalizadores», etc.)? ¿Y la presentación verbal y visual al mismo tiempo?

Comprensión global del texto

- ¿Qué tipo de ayudas multimedia potencian la construcción de conexiones internas entre las unidades que conforman la información a la que se enfrenta el alumno? ¿Qué tipo de presentación o combinación de presentaciones resulta más eficaz para este tipo de ayudas?
- ¿Qué tipo de ayudas multimedia potencian la selección de información y sirven para dirigir la atención del lector hacia ciertos aspectos que nos interesa que éste procese? ¿Qué tipo de presentación o combinación de presentaciones resulta más eficaz para este tipo de ayudas?
- ¿Qué tipo de ayudas multimedia potencian la construcción de conexiones externas y activan los conocimientos previos del lector? ¿Qué modo de presentación o combinación de presentaciones re-

sulta más eficaz para este tipo de ayudas?

Dentro de las posible áreas de investigación futura también contamos con las propuestas por De Ridder [2000] y relacionadas con el impacto que tiene el hecho de que los enlaces aparezcan en distinto color al texto en la comprensión global y el aprendizaje incidental del léxico.

Las variables a estudiar son innumerables y, como hemos apuntado, van desde el tipo de ayudas que se pueden utilizar en los entornos multimedia (glosarios, avances de la información, mapas, gráficos, etc.), hasta la presentación de la información en la pantalla (color y tamaño de las letras, color y textura del fondo, etc.) y la evaluación de la comprensión global y el léxico, pasando por los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y el tipo de actividades de prelectura, lectura y postlectura. No obstante, para llevar a cabo esta tarea es necesario el desarrollo y publicación de material de lectura graduado multimedia. Solamente cuando este tipo de material sea comercializado cobrará la importancia suficiente como para ser estudiado, revisado y mejorado.

En este trabajo hemos intentado recalcar la importancia de la lectura extensiva y, más concretamente, de las lecturas graduadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Hemos analizado también las ventajas del hipertexto o hipermedia como formato para este tipo de lecturas, teniendo en cuenta, no sólo el tipo de procesos cognitivos que activa, sino las posibilidades que ofrece a la hora de diseñar ayudas que potencien los procesos necesarios para una óptima comprensión textual. Finalmente, y con el objetivo en mente de aplicar los conceptos teóricos analizados, hemos diseñado una lectura graduada donde hemos tratado de maximizar las ventajas de los entornos hipertextuales.

BIBLIOGRAFIA

Adell, J. (1995), «La nevegación hipertextual en el World Wide Web: implicaciones en el diseño de materiales educativos», en http://nti.uji.es/docs/nit/edutec95.html

Alderson, C. (2000), Assesing reading, Cambridge, Cambridge University Press.

Al-Seghayer, K. (2001), «The Effect of Multimedia Annotation Modes on L2 Vocabulary Acquisition: A Comparative Study», Language Learning & Technology, 5, 1, 202-232. También en http://llt.msu.edu/vol5num1/alseghayer/default/html

Álvarez, J.O. (1999), «Del monolog(u)ismo del texto al polilog(u)ismo del hipertexto», Espéculo. Revista de estudios literarios, UCM, en http://www.es/info/especulo/hipertul/omnibyte/htm

Balpe, J.P., Lelu, A. y Saleh, I. (coords.) (1995), Hypertextes et hypermédias: Réalisations, Outils, Méthodes, Hermés, Paris.

Bamford, J. (1984), «Extensive Reading by Means of Graded Readers», Reading in a Foreign Language, 2(2), 218-260.

Bamford, J. y Day, R.R. (1997), «Extensive Reading: What is it? Why Bother?», The Language Teacher Online, en http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/may/extensive.html

Bisquerra, R. (1983), Prácticas de eficiencia lectora, Barcelona, PPU.

Black, J.B. y Bower, G.H. (1979), «Episodes as chunks in narrative memory», Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, 309-318.

Bloomfield, L.J. (1942), «Linguistics and reading», Elementary English Review, 19[4], 125-130, 183-186.

Borchardt. F.L. y Jonson, E.M.T. (eds.) (1993), Proceedings of CALICO 1993 Annual Symposium on Assesment, Durham, NC: Duke University.

Bush, V. (1945), «As We May Think» en http://theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm

Cabero, J. (1996), «Nuevas tecnologías, cominicación y educación», EDUTEC 1. También en http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html

Caridad, M. y Moscoso, P. (1991), Los sistemas de hipertexto e hipermedios: una nueva aplicación en informática documental, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirámide.

Carrel, P.L. y Eisterhold, J.C. (1983), «Schema theory and ESL reading pedagogy», TESOL Quarterly, 17 (4), 553-573.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, L. (1994), Enseñar lengua, Barcelona, Graó.

Chun, D.M. y Plass, J.L. (1996a), «Effects of multimedia annotations on vocabulary

acquisition», The Modern Language Journal, 80[2], 183-198.

Chun, D.M. y Plass, J.L. (1996b), «Facilitating reading comprehension with multimedia», System, 24[4], 503-519.

Chun, D.M. y Plass, J.L. (1997), «Research on Text Comprehension in Multimedia Environments», Language Learning & Technology, 1, 1, 60-81. También en http://llt.msu.edu/vol1num1/chun_plass/default.htm

Clarke, M.A. y Silberstein, S. (1977), «Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class», Language Learning, 2, 7, 135-154.

Clement, J. (1995), «Du texte à l'hypertexte: vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelle», en Balpe, J.P., Lelu, A. y Saleh, I. (1995).

Coady, J. (1997), «L2 vocabulary acquisition through extensive reading» en J. Coady y T. Huckin (eds.) (1997).

Coady J. y Huckin, T. (eds.) (1997), Second Language Vocabulary Acquisition, Cambridge, Cambridge University Press.

Codina, L. (1998), «H de hipertexto la teoría de los hipertextos revisitada», Cuadernos de documentación multimedia, 6-7, en http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/codina.htm

Curso a distancia «Creación de módulos web» en http://www.puc.cl/curso_dist/dmw/index.html

Davies, N. y Lyman-Hager, M. (1997), «Computers an L2 reading: Student performance, student attitudes», Foreign Language Annals, 30[1], 58-72.

Day, R., Omura, C. y Hiramatsu, M. (1991), «Incidental EFL vocabulary learning and reading», Reading in a Foreign Language, 7, 541-549.

De Ridder, I. (2000), «Are We Conditioned to Follow Links? Highlights in CALL Materials and Their Impact on the Reading Process», Computer Assisted Language Learning, 13, 2, 183-195.

Deermer, C. (1994), «¿Qué es el hipertexto?», en http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/deerner.html

Dillon, A. (1991), «Readers' models of text structures: The case of academic articles», International Journal of Man-Machine Studies, 35, 913-925.

Duquette, L. y Pinchaud, G. (1996), «A comparison of vocabulary acquisition in audio an video contexts», The Canadian Modern Language Review, 54[1], 143-172.

Fainholc, B. (1999), «Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: un proceso de lectura diferente para el desarrollo de personas inteligentes. Consideraciones y características», en http://www.edudistan.com/Beatriz%20Fainholc.htm

Fainholc, B. (2001), «Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La lectura de hipermedias ¿significa el fín de la lectura de libros? Consideraciones y características», Inter-Forum, 9, año 2. También en http://interforinsa.com/artfainholk_1.html

Fernández Pinto, J. (1998), «Entornos hipertextuales para ELE», Espéculo. Revista de estudios literarios, UCM, en http://www.es/info/especulo/numero10/entor_hyp.html

Foltz, P. W. (1996), «Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and Linear Text» en J. Levonen, J. F. Rouet, A. Dillon, y R. Spiro (eds.) (1996)

Fries, C. (1962), Linguistics and reading, New York, Holt, Rinehart, and Winston.

Fry, E. (1991) «Ten best ideas for reading teachers», en Fry, E. (ed.) (1991), 6-16.

Fry, E. (ed.) (1991), Ten best ideas for reading teachers, Reading, MA: Addison-Wesley.

Godwin-Jones, B. (1994), «Hipertext in Language Learning», en http://www.fln.vcu.edu/gj/hyper/hyper.html

Goodman, K.S, (1967), «Reading: A psycholinguistic guessing game», Journal of the Reading Specialist, 6, 126-135.

Hanley, J., Herro, C. y Cole, S. (1995), «Using video as advance organizer to a written passage in the FLES classroom», The Modern Language Journal, 79[1], 57-66.

Hedge, T. (1985), Using readers in languages teaching, London, Macmillan Publishers Ltd.

Higueras, M.G. (2001), «Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con Internet», en Miquel, L. y Sans, N. (coords.) (2001).

Hulstin, J., Hollander, M. y Greidanus, T. (1996), «Incidental vocabulary learning by advanced students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reccurrence of unknown words», The Modern Language Journal, 80, 327-339.

Hunt, A., y Beglar, D. (1998), «Current Research and Practice in Teaching Vocabulary», Language Teacher Online, en http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/jan/hunt.html

Ibrahim, B. y Franklin, S.D. (1995), «Advanced Educational Uses of the World-Wide Web», en Proceedings of Third World-Wide Web Conference – WWW'95, Darmstadt, Germany, April 10-14, 1995, 871-877, en http://www.igd.fhg.de/archive/1995_www95/

Immerman, C.B. (1997), «Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference?: An empirical study», TESOL Quarterly, 31, 121-140.

Instituto Cervantes (1994), Plan Curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera, Madrid.

Jenkins, J.R. y Stein, M.L., y Wysocki, K. (1984), «Learning vocabulary through reading», American Educational Research Journal, 21(4), 767-787.

Joyce, M. (1987), Afternoon, a story, Published by Eastgate Systems, Inc. 134 Main Street, Watertown, MA 02172, USA.

Keep, C., McLaughlin, T. y Parmar, R. (1993-2001), The Electronic Labyrinth, en http://www.iath.virginia.edu/elab/elab.html

Kintsch, W. y van Dijk, T.A. (1978), «Toward a model of text comprehension and production», Psychological Review, 85, 363-394.

Kintsch, W. y van Dijk, T.A (1983), Strategies of Discourse Comprehension, New York, Academic Press.

Kintsch, W. (1988), «The use of knowledge in discourse processing: A construction-integrating model», Psychological Review, 95, 363-394.

Kirby, J.R. (1993), «Collaborative and competitive effects of verbal and spatial processes», Learning and Instruction, 3, 201-204.

Knight, S. (1994), «Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities», The Modern Language Journal, 78, 285-299.

Kost, C., Foss, P. y Lenzini, J. (1999), «Textual and pictorial gloss: Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language», Foreign Language Annals, 32[1], 89-113.

Landow, G. (1992), Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1992.

Landow, G. (1995), Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica literaria y la tecnología, (Trad.) Patrick Ducher, Barcelona, Paidós Iberica.

León, J.A. (1998), «La adquisición del conocimiento a través del material escrito: texto tradicional y sistemas de hipertexto», en Vizcarro, C. y León, J.A. (eds.) (1998), cap. 4.

Lerner, I. (1998), «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE», Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25 de septiembre. Edición a cargo de Mariano Franco Figueroa et al., Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones, 2000.

Levie, W.H. y Lentz, R. (1982), «Effects of text illustrations: A review of research», Educational Communication and Technology Journal, 30, 195-232.

Levonen, J., Rouet, J.F., Dillon, A. y Spiro, R. (eds.) (1996), Hypertext and Cognition, Lawrence Earlbaum, NJ. También en http://www-psych.nmsu.edu/~pfoltz/reprints/Ht-Cognition.html

Lomicka, L. (1998), «To Gloss Or Not To Gloss: An Investigation of Reading Comprehension Online», Language Learning & Technology, 1, 2, 41-50. También en http://llt.msu.edu/vol1num2/article2/default.html

Lyman-Hager, M., Davies, N., Burnett, J. y Chennault, R. (1993), «Une Vie de Boy: Interactive reading in French». en F.L. Borchardt & E. M. T. Johnson (eds.) (1993), 93-97.

Marqués, P. (1999), «Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo», en http://www.pangea.org/org/espiral/avaweb.htm

Marqués, P. (1999), «Programas educativos didácticos: diseño y evaluación», en http://www.xtec.es/~pmarques&edusoft.htm

Mayer, R.E. (1984), «Aids to text comprehension», Educational Psychologist, 19, 30-42.

Mayer, R.E. (1997), «Multimedia learning: Are we asking the right questions?», Educational Psychologist, 32[1], 1-19.

Mayer, R.E. y Anderson, R.B. (1991), « Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis», Journal of Educational Psychology, 83, 484-490.

Mayer, R.E. y Sims, V.R. (1994), «For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning», Journal of Educational Psychology, 86, 389-401.

Mayer, R.E., Steinhoff, K., Bower, G. y Mars, R. (1995), «A generative theory of textbook design: Using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text», Educational Technology Research and Development, 43, 31-44.

Mayer, R.E., y Gallini, J. K. (1990), «When is an illustration worth ten thousand words?», Journal of Educational Psychology, 82, 715-726.

Mial, S.D. (1997), «Reading and Writing Hypertext» en http://www.ualberta.ca/~dmiall/hypread.htm

Miquel, L. y Sans, N. (coords.) (2001), Didáctica del español como lengua extranjera, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre.

Montaño, J.R. (1999), «La intertextualidad. Dimensiones de un concepto para la didáctica de la lengua materna y la literatura», Ciencias pedagógicas, año 1(2), en http://www3.cuba.cu/publicaciones/documentos/pedagogicas/pedagog2/juanramo.htm

Moulthrop, S. (1989), «In the Zones: Hypertext and the Politics of Interpretation», en http://www.ubalt.edu/www/ygla/sam/essays/2ones.html

Mozejko, D. T. (2000), «La circulación de discursos», Sincronía. Revista electrónica de estudios culturales del Departamento de Letras de La Universidad de Guadalajara, vol. Invierno 2000, en http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/mozejkocosta.htm

Nation, P. (1997), «The Language Learning Benefits of Extensive Reading», Language Teacher Online. También en http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/ay/extensive.html

Nation, P. y Wang Min-tzu, K. (1999), «Graded Readers and Vocabulary», Reading in a Foreign Language, 12 (2), 355-379.

Nation, P., y Woodinsky, M. (1988), «Learning from Graded Readers», Reading in a Foreign Language, 5(1), 155-161.

Nuttal, C. (1982), Teaching Reading Skills in a Foreign Language, Heinnemann Educational Books London.

Paivio, A. (1971), Imagery and verbal processes, New York, NY, Holt, Rinehart & Winston.

Paivio, A. (1986), Mental Representation: A dual-coding approach, New York, Oxford University Press.

Pajares Toska, S. (1997), «La narrativa hipertextual», Espéculo. Revista de estudios literarios, 6. UCM, en http://www.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm

Peek, J. (1993), «Increasing picture effects in learning from illustrated texts», Learning and Instruction, 3, 227-238.

Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E. y Leutner, D. (1998), «Supporting Visual and Verbal Learning Preferences in Second Language Multimedia Learning Environment», Journal of Educational Psychology, 90[1], 25-36.

Poulsen, D., Kintsch, W. y Prerernack, D. (1979), «Children's comprehension and memory for stories», Journal of Experimental Child Psychology, 28, 379-403.

Rouet, J.F. (1998), «Sistemas de hipertexto: de los modelos cognitivos a las aplicaciones educativas» en Vizcarro, C. y León, J.A. (eds.) (1998), cap. 4.

Sarlo, B. (1997), «De la hoguera a la celebración», Diario La Nación, 20 de abril de 1997, Buenos Aires.

Silberstein, S. (1987), «Let's Take Another Look at Reading: Twenty-Five Years of Reading Instruction», FORUM, 4, Vol. XXV.

Swaffar, J.K. (1985), «Reading authentic texts in a foreign language. A cognitive model». The Modern Language Journal, 69[1], 15-34.

Tomás i Puig, C. (1999), «Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de las obras abiertas», Formats. Revista de comunicació audiovisual, 2. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. En http://www.iua.upf.es/formats/formats2/tom_e.htm

Van Dijk, A.T. (1978), La ciencia del texto, Barcelona, Paidós Ibérica.

Vizcarro, C. y León, J.A. (eds.) (1998), Nuevas tecnologías para el aprendizaje, Madrid, Pirámide.

Wallace, C. (1992), Reading, Oxford, Oxford University Press.

Waring, R. (1997), «Graded and Extensive Reading: Questions and Answers», The Language Teacher Online. También en http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/may/waring.html

White, R.V. (1983), «Approaches to the teaching of reading», Cuadernos de Pedagogía, 179, 11-15.

PUBLICACIONES DE ASELE

Monografías

1. **Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera**
   María Begoña Arbulu Barturen
2. **La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical**
   Elisa Rosado Villegas
3. **La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español**
   Francisco Javier Domínguez Calvo
4. **Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera**
   Marta Samper Hernández
5. **Lecturas graduadas hipertextuales**
   Bárbara Moreno Martínez

Actas de Congresos

- Primeras jornadas pedagógicas de ASELE
- I Congreso Nacional de ASELE
- II Congreso Internacional de ASELE
  Español para extranjeros: Didáctica e investigación.
- III Congreso Internacional de ASELE
  El español como lengua extranjera: de la teoría al aula.
- IV Congreso Internacional de ASELE
  Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera.
- V Congreso Internacional de ASELE
  Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I.
- VI Congreso Internacional de ASELE
  Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II.
- VII Congreso Internacional de ASELE
  Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros.
- VIII Congreso Internacional de ASELE
  La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro.
- IX Congreso Internacional de ASELE
  El español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática.
- X Congreso Internacional de ASELE
  Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera.
- XI Congreso Internacional de ASELE
  ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros.
- XII Congreso Internacional de ASELE
  Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE.

Boletines

Números 1 a 26

Apartado 890
29080 Málaga
E S P A Ñ A