

La creación de hipertextos en la clase de ELE¹

MARCELLA LA ROCCA
Universidad de Palermo
marlarocca@libero.it

Marcella La Rocca es licenciada en Filología alemana y española por la Universidad de Palermo y en la actualidad está completando la tesis del doctorado en Metodología y Análisis de la Traducción de la Universidad de Vic (Barcelona). Es profesora de español con muchos años de experiencia en la enseñanza en centros de secundaria en Italia. Actualmente es profesora contratada de Lengua y Traducción Española en la Universidad de Palermo. Entre sus principales temas de investigación figuran la pedagogía colaborativa, la aplicación de las teorías socioconstructivistas a la didáctica de la traducción y el uso de las nuevas tecnologías en la clase de ELE.

RESUMEN: En este trabajo propondremos el uso del hipertexto en la enseñanza del español como lengua extranjera, como actividad comunicativa que permite integrar los estudios sobre Estilos de Aprendizaje e Inteligencias Múltiples (MI), por un lado, y las teorías psicológicas socioconstructivistas, por el otro.

La aplicación práctica de las teorías de MI y de los estudios sobre estilos de aprendizaje a la didáctica de las lenguas segundas comporta la necesidad de utilizar una variedad de actividades y metodologías para la presentación y la práctica de la lengua. En este sentido, el hipertexto puede resultar muy útil, no sólo como instrumento que se puede utilizar en clase como alternativa al libro de texto, sino como material creado por los mismos estudiantes, como producto final de una tarea realizada en pequeños grupos, bajo la guía del profesor.

En este trabajo propondremos el uso del hipertexto en la enseñanza del español como lengua extranjera, como actividad comunicativa que permite integrar los estudios sobre Estilos de Aprendizaje e Inteligencias Múltiples (MI), por un lado, y las teorías psicológicas socioconstructivistas, por el otro.

Expondremos, en primer lugar, las conclusiones principales de los estudios sobre estilos de aprendizaje (Oxford 1992; Felder y Henriques 1995; Felder 1996) y la teoría de inteligencias múltiples (Gardner 1993, 1999); resumiremos, a continuación, el modelo socioconstructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto por Williams y Burden (1997); haremos, por último, una propuesta de integración de las diferentes teorías expuestas a través de la creación de hipertextos de forma colaborativa.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL APRENDIZAJE: ESTUDIOS SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Los estudios sobre Estilos de Aprendizaje² han evidenciado la existencia de diferencias individuales en la forma de aprender, y en la manera de procesar las informaciones que aprendemos. Las principales investigaciones en este campo sugieren la necesidad de proyectar actividades y tareas que tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de

los estudiantes. Sin embargo, en la práctica didáctica, la aplicación de estas teorías presenta varias dificultades.

En primer lugar, hay que anotar que no todos los investigadores concuerdan en la forma de clasificar los diferentes estilos de aprendizaje. En efecto, existen diferentes modelos de clasificación, desde el más simple, que incluye dos únicas tipologías, correspondientes a los dos hemisferios de nuestro cerebro, hasta el más complejo, que clasifica los estilos de aprendizaje en ocho grupos, con treinta y dos posibles combinaciones diferentes. Además, para cada modelo de clasificación, existe un diferente test para determinar el estilo de aprendizaje individual, al que corresponde una lista de actividades que pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a las diferentes tipologías individuadas.

En segundo lugar, hay que agregar que la suministración del test de clasificación comporta evidentes dificultades prácticas, en particular, con grupos formados por un número elevado de estudiantes. Por otra parte, no hay ninguna evidencia empírica de que enseñando a cada estudiante únicamente con actividades adecuadas a su combinación personal de estilos de aprendizaje, el proceso de enseñanza aprendizaje se verá favorecido. Por el contrario, la literatura científica demuestra que la posibilidad de aprender es mayor si utilizamos conjuntamente diferentes canales sensoriales, y, por tanto, diferentes estilos de aprendizaje (Felder y Henriques, 1995).

Por último, muchos investigadores concuerdan en el hecho de que no es necesario utilizar tantas actividades diferentes cuantos son los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes. En realidad, cada individuo posee diferentes estilos de aprendizaje, aunque utiliza de forma privilegiada uno o dos de ellos. Proponiendo en una misma clase varias actividades que permitan adquirir y procesar las informaciones según diferentes estilos de aprendizaje, lograremos satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Otra teoría que trata de explicar las diferencias individuales en la adquisición de conocimientos es la de Inteligencias Múltiples (MI) elaborada por Howard Gardner (1983, 1999). Este psicólogo e investigador se opone a la visión tradicional de la psicología, que considera la inteligencia como una capacidad cognitiva uniforme e innata. Para Gardner, en cambio, todos los individuos poseen, en grado mayor o menor y con diferentes combinaciones, por lo menos nueve inteligencias diferentes: lingüística, lógica-matemática, visual-espacial, musical-rítmica, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalística y existencial, que pueden ser desarrolladas por medio de actividades especialmente diseñadas. Según esta teoría, la combinación personal de inteligencias determina el estilo de aprendizaje del individuo.

Desde un punto de vista educativo, la teoría de MI tiene interesantes implicaciones, ya que, por un lado, explica las diferencias individuales en la adquisición de conocimientos, y, por el otro, nos ofrece los medios para mejorar la acción educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, teniendo en cuenta estas nueve inteligencias y los diferentes estilos de aprendizaje en nuestra práctica didáctica, sería posible mejorar sensiblemente ya sea la motivación y participación activa de los estudiantes, sea su efectiva posibilidad de aprender a través de las actividades propuestas. Los estudios sobre MI han llevado a la elaboración de listas de actividades y materiales seleccionados según su afinidad con los diferentes tipos de inteligencias individuadas³. Todo este material, de fácil consulta en Internet, se puede utilizar para la elaboración de tareas para la clase de lengua extranjera, aunque no es fácil proyectar actividades que se ajusten a todos los estilos de aprendizaje correspondientes a las nueve diferentes inteligencias. También en este caso podemos afirmar que no es necesario tener en cuenta todas las inteligencias individuadas por Gardner, para lograr satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, ya que, según el mismo autor (1983), cada individuo privilegia una combinación de por lo menos dos o tres inteligencias. Por tanto será suficiente proyectar actividades que correspondan a seis o siete de las inteligencias clasificadas por Gardner para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

LAS TEORÍAS SOCIOCONSTRUCTIVISTAS Y EL MODELO DE WILLIAMS Y BURDEN

Williams y Burden, investigando en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y partiendo de una visión constructivista del aprendizaje basada en las teorías de Piaget, Bruner y Kelly, proponen un modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje que toma en consideración, además, las aportaciones del Interaccionismo Social de Vygotsky y Feurstein y las instancias del Humanismo de Erikson, Maslow y Rogers (La Rocca 2004: 29).

Según estos autores, el socioconstructivismo puede constituir la necesaria base epistemológica para el método comunicativo, que propugna que la lengua se aprende usándola.

También Don Kiraly (2000), aplicando las teorías socioconstructivistas al ámbito de la enseñanza de la traducción, considera que el método comunicativo resulta coherente con estas teorías.

Para Williams y Burden, el constructivismo permite explicar las formas en que los estudiantes construyen su percepción personal de las tareas que realizan, del contexto educativo, del rol del profesor y del propio proceso de aprendizaje. El concepto constructivista en que se basa el modelo, y que constituye su eje fundamental, es el de la centralidad del proceso de construcción de conocimientos llevado a cabo por los

aprendientes. El Interaccionismo Social en que se enmarca este concepto agrega al modelo la dimensión social, ya que considera que el proceso de construcción del significado por parte de los aprendientes se realiza a través de su interacción en un contexto social. Por último, las máximas humanistas, que Williams y Burden incorporan al modelo, apuntan a la dimensión de desarrollo holístico de la persona.

En cuanto a la posibilidad de utilizar una metodología socioconstructivista para la creación de hipertextos, hay que recordar que el socioconstructivismo ha servido de base epistemológica para la creación de ambientes hipermediales para uso didáctico, como demuestran los trabajos de Jonassen (1991, 1992, 1999) y de Spiro et al. (1991), entre otros.

EL HIPERTEXTO COMO ACTIVIDAD COMUNICATIVA COLABORATIVA

La aplicación práctica de las teorías de MI y de los estudios sobre estilos de aprendizaje a la didáctica de las lenguas segundas comporta, sin duda, la necesidad de utilizar una variedad de actividades y metodologías para la presentación y la práctica de la lengua. En este sentido, el hipertexto puede resultar muy útil, no sólo como instrumento que se puede utilizar en clase como alternativa al libro de texto, sino como material creado por los mismos estudiantes, como producto final de una tarea realizada en pequeños grupos, bajo la guía del profesor.

El uso del hipertexto en la clase de lengua ha sido propuesto, entre otros, por Heather Syms (en línea, consulta noviembre 2004) y Direk Andersen (2001). Syms afirma que el uso del hipertexto produce modificaciones en el modo de aprender de los estudiantes, que adquieren las habilidades necesarias para crear interrelaciones entre el texto y sus conocimientos y experiencias previos, y para interactuar con el material con el que están trabajando, ya sea de forma individual, o en colaboración con otros estudiantes. Andersen, por su parte, sugiere una serie de actividades para la enseñanza de las lenguas extranjeras con el uso del hipertexto, con las que se propone alcanzar tres objetivos: en primer lugar, la toma de conciencia, por parte de estudiantes y profesor, de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; en segundo lugar, reflexionar junto con los estudiantes sobre el significado de las palabras en contexto; y, por último, estimular la creatividad y la libre expresión.

UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN

Estamos convencidos de la posibilidad de integrar la metodología comunicativa y la epistemología socioconstructivista con las teorías sobre estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples. En efecto, según algunos investigadores, el camino que debe seguir la enseñanza de las lenguas en el siglo XXI es justamente el de la integración de diferentes técnicas y

metodologías que permitan acomodar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (Felder y Henriques, 1995: 28).

En nuestra opinión, la creación de hipertextos en la clase de lengua extranjera como tarea colaborativa, permite integrar los estudios sobre Estilos de Aprendizaje e Inteligencias Múltiples con las teorías psicológicas socioconstructivistas.

En efecto, este tipo de tarea, realizada por pequeños grupos de estudiantes que colaboran en su elaboración, puede resultar muy útil para combinar diferentes actividades sobre un mismo texto, según las necesidades derivadas de los diferentes estilos de aprendizaje de los miembros del grupo y, al mismo tiempo, para favorecer la interacción entre pares y entre estudiantes y profesor. Esta actividad, además, puede ser muy motivadora e incrementar el interés y la atención de los estudiantes, con las consecuentes recaídas positivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La variedad de actividades realizadas para llevar a cabo la tarea implica el desarrollo de una amplia gama de competencias y habilidades, que, a su vez, corresponden a diferentes estilos de aprendizaje. En efecto, la creación de un hipertexto comporta una serie de pasos diferentes, que van desde la lectura del texto a la selección de los posibles enlaces, la búsqueda de información, la elaboración de los textos complementarios que constituirán los diferentes enlaces, las decisiones relativas al formato de presentación del hipertexto, hasta la elaboración práctica del mismo.

La realización del hipertexto de forma colaborativa en grupos de tres o cuatro estudiantes introduce una interesante dimensión interpersonal a las actividades, y comporta la necesidad de recurrir, entre otras técnicas, a la interacción, la negociación, la colaboración entre pares, la división de tareas, la corrección conjunta de los trabajos, la reelaboración de los trabajos personales para su presentación final, etc.; técnicas todas que favorecen la comunicación interpersonal, la toma de conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, la creciente autonomía de los estudiantes, la conexión de lo que se aprende con el mundo real fuera de la clase, y que se fundan en una epistemología socioconstructivista como la que proponen Williams y Burden (1997).

Para la realización práctica del hipertexto, la aplicación de las teorías socioconstructivistas comporta, para el profesor, la necesidad de crear oportunidades de interacción significativa entre los estudiantes, asumiendo un papel de facilitador y dejando que los estudiantes intervengan activamente en todas las decisiones relativas al proceso de aprendizaje, a partir de la selección del texto, la formación de los grupos, los criterios para seleccionar los enlaces, etc. Será suficiente dedicar algunos minutos a explicar el tipo de tarea que vamos a realizar y como funciona el programa de elaboración con el que vamos a trabajar para crear los

enlaces. Cada grupo, trabajando de manera autónoma, decidirá, luego, la distribución del trabajo de búsqueda y selección de materiales, de elaboración de textos, definiciones, etc., que se podrán realizar en parejas y revisar luego de forma conjunta. Según cual sea el objetivo de la clase de lengua, será posible realizar diferentes tipos de enlaces. Si trabajamos con una programación temática, podremos partir de una serie de textos seleccionados y, posiblemente, descargados directamente de Internet por los estudiantes. Los enlaces, en este caso, podrán tener una relación temática con el texto base, según diferentes posibilidades dejadas a la libre elección de los estudiantes:

- ampliación del tema tratado, con conexiones a diccionarios enciclopédicos;
- ampliación de alguno de los puntos;
- presentación de diferentes aspectos del tema a través de textos paralelos;
- presentación de diferentes puntos de vista sobre el mismo tema, tratado por diferentes autores;
- explicitación de alguno de los puntos tratados;
- aclaración del significado de términos que crean dificultad de comprensión, a través de definiciones elaboradas por los estudiantes;
- glosario de términos que crean dificultad de comprensión, realizado por los estudiantes;
- asociación temática con otros medios expresivos: posibilidad de visualizar obras de arte o escuchar canciones relacionadas con el tema del texto;
- visualización de imágenes, ilustraciones, dibujos, realizados por los mismos estudiantes o descargados de Internet, relacionados con el tema o con puntos relativos al tema tratado;

Un posible ejemplo de un hipertexto de este tipo es el del recuadro a continuación. En este ejemplo los diferentes colores identifican diferentes tipos de enlaces temáticos, mientras, al fondo de la página es posible acceder a enlaces de ampliación del tema.



Si nuestro objetivo es analizar la función del texto, su estructura, su forma, su contenido morfosintáctico, el uso de los conectores, los tiempos verbales, etc., el hipertexto se convertirá en un ejercicio de transformación y sustitución interactivo y los posibles enlaces consistirán en:

- diferentes versiones del mismo texto, variando la función comunicativa, el registro lingüístico, el contexto, el receptor, etc.;
- diferentes versiones del texto, variando la tipología textual (carta, mensaje de correo electrónico, artículo periodístico, publicidad, folleto informativo, etc.);
- diferentes opciones para re-expresar partes del texto: párrafos, frases, sintagmas, palabras;
- diferentes opciones para sustituir los conectores, manteniendo el significado global del texto;
- posibles versiones modificando el factor temporal, y consecuentes modificaciones morfosintácticas;

En el caso de la clase de traducción, se podrá elegir como texto de salida, según las necesidades, un texto en L1 o en L2. En este caso, los diferentes enlaces que los estudiantes podrán realizar permitirán:

- acceder a diferentes opciones de traducción para el mismo enunciado, palabra o expresión;
- consultar textos paralelos al texto presentado, ya sea en la L1 que en la L2;
- ampliar el tema con conexiones a diccionarios enciclopédicos;
- escuchar canciones relacionadas con el tema del texto;
- ver imágenes que ilustran palabras o referencias culturales;
- incluir notas del traductor para explicar referencias culturales del texto;

En la clase de lengua de especialidad, el hipertexto permitirá abordar un texto de una cierta complejidad, aprovechando los conocimientos de los estudiantes en su L1, y favoreciendo la transferencia activa de estos conocimientos a la L2. En este caso, por ejemplo, los enlaces podrán dar acceso a:

- textos paralelos en la L1;
- diferentes ejemplos de uso de los términos especializados encontrados en el texto;
- definiciones en L2 de términos especializados, ya sea realizadas por los mismos estudiantes o buscadas en diccionarios monolingües o puestas a disposición directamente a través de conexiones a diccionarios en línea;
- glosario de términos especializados;
- diferentes documentos relacionados con el tema (cartas, documentos comerciales, folletos, itinerarios turísticos, anuncios económicos, noticias financieras, etc.) descargados de internet o realizados por los mismos estudiantes;
- contextualización del tema tratado a través de conexiones a sitios web de bancos, compañías aéreas, agencias de viaje, hoteles, guías turísticas en línea, entidades financieras, periódicos económicos, etc.;

El tiempo dedicado a la realización del hipertexto será seguramente bien empleado, ya que el proceso de aprendizaje se verá favorecido por los estímulos ofrecidos, por una lado, por las actividades múltiples realizadas, y, por el otro, por la metodología interactiva utilizada en el trabajo en grupos. De esta forma, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, para transformarse en sujetos activos que intervienen directamente en ese proceso, produciendo sus propios materiales según sus necesidades personales de aprendizaje.

El resultado final será un texto interactivo, que refleja las diferentes elecciones operadas por los estudiantes según sus propias necesidades de aprendizaje, y que, al mismo tiempo, constituye una ocasión para el lector para acceder al texto de la forma que más se acerque a su combinación personal de estilos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSEN Direk, *Hyper-Active Students*, en *Humanising Language Teaching* 2, marzo 2001 [en línea]

<http://www.hlomag.co.uk/mar01/sart2.htm>

[consulta: noviembre 2004]

FELDER R., M., HENRIQUES, E. R., "Learning and Teaching Styles", *Foreign and Second Language Education, Foreign Annals*: 28 (1), 1995, págs. 21-31.

FELDER, R.M., "Matters of Style", *ASEE Prism*, 6(4), 1996, págs. 18-23.

GARDNER, H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic, 1983.

GARDNER, H., *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York, Basic, 1999.

JONASSEN, D.H., y L. ROHRER-MURPHY, "Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments", *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79 [en línea]

<http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents/activity.pdf>

[consulta: noviembre 2004]

JONASSEN, D.H., T. M. MAYES y R. CALEESE, "A Manifesto for a Constructivist Approach to Uses of Technology in Higher Education", en Duffy, T.M., J. Lowyk y D. H. Jonassen, *Designing Environments for Constructive Learning*, Berlin, Heidelberg, New York, London, Springer-Verlag, NATO ASI Series, Computer and System Sciences, vol. 105, 1991, págs. 231-247.

JONASSEN, D.H., "Evaluating Constructivistic Learning", en Duffy, T.M. y D. H. Jonassen (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 1992, págs. 137-148.

KIRALY, D., *A Social constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to practice*, Manchester, St. Jerome, 2000.

LA ROCCA, M., *El Taller de Traducción como metodología didáctica experimental en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista*, trabajo de investigación del Doctorado en metodología y análisis de la traducción de la Universidad de Vic, Barcelona, España, julio de 2004.

OXFORD, R., M. E. Hollaway y D. Horton- Murillo, "Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom", *System* 20 (4), 1992, págs. 439-456.

SPIRO, RAND J., P., J. FELTOVICH, M. L. JACOBSON y R. L. COULSON, "Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains", *Educational Technology*, May 1991, págs. 243-253.

SYMS H., "Hypertext in the secondary school classroom", [en línea]
<http://ebbs.english.vt.edu/hthl/etuds/sims/project/hyperprojhome.html>
[consulta: noviembre 2004]

WILLIAMS, M. y R. BURDEN, *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

WASSON, B., "Instructional Planning and Contemporary Theories of Learning: Is this a Self-Contradiction?", en P. Brna, A. Paiva & J. Self (Eds.), *Proceedings of the European Conference on Artificial Intelligence in Education*, Lisboa, Colibri, 1996, págs. 23-30.

1 El presente artículo es una versión ampliada y revisada de una comunicación presentada en el VII Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en Santiago de Compostela, del 27 al 29 de noviembre de 2002, pendiente de publicación en las Actas del Congreso.

2 Un resumen de las principales teorías de Estilos de Aprendizaje y de los modelos más conocidos para determinar el estilo de aprendizaje individual se puede encontrar en R.M. Felder (1996).

3 Una lista de tareas clasificadas según su mayor o menor adecuación a las nueve inteligencias individuadas por Gardner se puede encontrar en:

- Bixler Brett, *Multiple Intelligences- Implications*, en

<http://www.clat.psu.edu/homes/bxb11/mi/MIImpli.htm>

- Bogod Elizabeth, *Learning Styles & Multiple Intelligence*, en

<http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm>

- Morris Patrick, *Multiple Intelligences. 8 Kinds of Smart*

<http://www.coedu.usf.edu/~morris/multiple.html>

- AENC's Educational Philosophy - Recognition of Howard Gardner's Multiple Intelligences en

<http://www.aenc.org>