



EL USO DEL HIPERTEXTO EN EL CONTEXTO REMOTO: UNA MIRADA A LAS EXPERIENCIAS DE PROFESORES DEL CURSO DE LETRAS-ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DEL PIAUÍ



O USO DO HIPERTEXTO NO CONTEXTO REMOTO: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Thiago de Sousa AMORIM
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Valclides Sousa RIBEIRO
Universidade Estadual do Piauí, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AUTORIA
RECEBIDO EM 25/03/2023 • APROVADO EM 17/10/2023
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v12i3.837>

Resumen

En la enseñanza remota, es posible observar el uso del hipertexto como un recurso utilizado en las instituciones de enseñanza superior. En la Universidad Estatal del Piauí (UESPI), por ejemplo, la plataforma utilizada en las clases remotas es el *Google Classroom*, siendo como local donde los profesores pueden poner libros, enlaces de sitios,

formularios, vídeos, entre otras variadas posibilidades. Este trabajo tiene como objetivo comprender el uso del hipertexto en el *Google Classroom*, a partir de experiencias de profesores del curso de Letras-Español de la Universidad Estatal del Piauí (UESPI), en el contexto remoto. Se trata de una investigación de campo, realizada con 8 (ocho) profesores de la referida institución, los que fueron llevados a contestar un cuestionario compuesto de 15 (quince) preguntas objetivas, en que algunas pedían justificaciones, de las cuales solamente 7 (siete) fueron analizadas en este artículo. Se consideró, aún, el procedimiento bibliográfico, en que fue necesaria la contribución de autores, como, Koch (2007), Kleiman (2002), Lévy (1999), Buzato (2006), entre otros. Los resultados apuntan que los profesores hicieron uso del hipertexto en sus experiencias alrededor del contexto de enseñanza remota. Además, evidenciamos que ellos tuvieron pocas dificultades sobre la adaptación de las TIC, en virtud de que muchos tenían experiencias previas con el hipertexto y con las plataformas digitales.

Resumo

No ensino remoto, é possível observar a utilização do hipertexto como recurso utilizado nas instituições de ensino superior. Na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), por exemplo, a plataforma utilizada nas aulas remotas é o *Google Classroom*, sendo um local onde os professores podem colocar livros, links de sites, formulários, vídeos, entre outras possibilidades variadas. Este trabalho tem como objetivo compreender o uso do hipertexto no *Google Classroom*, a partir das experiências de professores do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no contexto remoto. Trata-se de uma investigação de campo, realizada com 8 (oito) professores da referida instituição, aos quais foi solicitado que respondessem a um questionário composto por 15 (quinze) questões objetivas, nas quais algumas pediam justificativas, das quais apenas 7 (sete) foram analisados neste artigo. Também foi considerado o procedimento bibliográfico, no qual foi necessária a contribuição de autores, como Koch (2007), Kleiman (2002), Lévy (1999), Buzato (2006), entre outros. Os resultados indicam que os professores fizeram uso do hipertexto em suas experiências em contexto de ensino remoto. Além disso, mostramos que eles tiveram poucas dificuldades de adaptação às TIC, pois muitos já tiveram experiências anteriores com o hipertexto e as plataformas digitais.

Entradas para indexação

Palabras clave: Hipertexto. Google Classroom. Enseñanza remota. Experiencia docente.

Palavras-chave: Hipertexto. Google Classroom. Ensino remoto. Experiência docente.

Texto integral

Introducción

En el año 2020, las interacciones sociales fueron cambiadas para el mantenimiento de un distanciamiento social seguro por cuenta del surgimiento de la Covid-19, declarada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en marzo de ese mismo año.

Esto se reflejó también en las escuelas y universidades que fueron cerradas y obligadas a adaptar la modalidad de enseñanza para que se asegurase el contacto con los alumnos, surgiendo, así, las clases remotas. La modalidad remota,

enseñanza mediada por las tecnologías digitales, fue una medida de emergencia para que la relación alumno-profesor pudiese continuar, en que los profesores tuvieron que adaptarse de manera rápida, en que las clases eran “[...] en su mayoría en línea (llamadas sincrónicas), con la oportunidad de actividades desconectadas (llamadas asincrónicas)” (CARVALHO; CUNHA; QUIALA, 2021, p. 4, traducción nuestra).

Es necesario decir que la presentación de los textos de manera digital es distinta, una vez que los hipertextos tienen la posibilidad de acceso rápido a través de enlaces y a cualquier momento, en virtud de que “el hipertexto está reticularmente estructurado, no presuponiendo una lectura secuenciada, con un principio y un final previamente definidos.” (KOCH, 2007, p. 24, traducción nuestra). O sea, no es una lectura que sigue una secuencia como los textos verbales escritos, no sigue una linealidad. Si los textos no siguen esta linealidad, es posible afirmar que las lecturas son distintas y conteniendo resultados variados unos de los otros.

De esta forma, este trabajo tiene como objetivo comprender el uso del hipertexto en el *Google Classroom*, a partir de experiencias de profesores del curso de Letras-Español de la Universidad Estatal del Piauí (UESPI), en el contexto remoto.

La elección de este tema se justifica mediante tres razones esenciales: a) la afinidad con los temas que envuelven las tecnologías digitales de enseñanza con sus posibilidades de búsqueda, interacción e interconexión; b) la necesidad de investigar sobre las experiencias vivenciadas por los profesores de español de la Universidad Estatal del Piauí, en el contexto remoto, en relación al uso de la hipertextualidad; c) y porque esta es un área muy vasta de conocimiento y amplitud, la que viene llamando la atención de muchos investigadores brasileños.

Nuestra propuesta fue motivada por algunas investigaciones previas que tratan sobre el asunto, tales, como, Santos, Carvalho, Grando y Bueno Júnior (2010), Souza, Brito y Melo (2010) y Storino, Pereira y Vieira Júnior (2021). A partir de la lectura de estos trabajos y una mirada a otros, detectamos brechas en los estudios publicados, una vez que no encontramos trabajos cuyo enfoque haya sido investigar la experiencia de los profesores del curso de Licenciatura Plena en Letras-Español de la Universidad Estatal del Piauí (UESPI), sobre el uso del hipertexto en plataformas digitales, en el contexto de la enseñanza.

De esta manera, este trabajo tiene la posibilidad de traer un mejor entendimiento sobre las tecnologías digitales y los hipertextos, trayendo contribuciones sociales y académicas. Además, creemos que puede servir de inspiración para nuevas investigaciones académicas que busquen comprender el tratamiento dado a artefactos tecnológicos en un contexto educacional.

Literacidad digital e hipertextualidad

La literacidad digital es una parte de la teoría en que se encuentran las nuevas literacidades, y, entre ellas, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Esa teoría es importante para que se pueda comprender la construcción del texto por medio de lo digital.

La palabra digital viene como una manera de expresar una gama de posibilidades en la ambientación virtual que resalta el desarrollo de nuevos contextos y sentidos relacionados a las TIC. En este sentido, es importante observar que:

[...] lo que se espera de ciudadanos, docentes y estudiantes no es simplemente que dominen un conjunto de símbolos, reglas y habilidades ligadas al uso de las TIC, sino que las ‘practiquen’ socialmente, es decir, que dominen los diferentes ‘géneros’ que se están construyendo socio históricamente en los diversos ámbitos de la actividad social en los que se utilizan las TIC para la comunicación. (BUZATO, 2006, p. 8, destaques del autor, traducción nuestra).

O sea, en el contexto digital, es pertinente observar la necesidad de comprender y de relacionar el conocimiento que tenemos con el medio social. En esta cuestión más compleja, lo que se hace presente son las literacidades, en especial, la literacidad digital, la que teoriza esta investigación.

La necesidad del abordaje viene del entendimiento de los intereses y necesidades del país sobre el uso de las tecnologías digitales como factor facilitador de la vida humana y de las peculiaridades de la vida moderna. Claro, es normal el pensamiento de que las tecnologías digitales llegan en momentos distintos a las personas. Sin embargo, surge la necesidad justamente de hablar de literacidad digital. Por eso, para que los entendimientos sobre las tecnologías digitales puedan con más frecuencia llegar a nuevas discusiones, es interesante reflejar lo que tenemos hoy para que sirva de guía a las futuras y nuevas necesidades humanas.

Las observaciones expresas por Buzato (2006) muestran que la práctica pedagógica está en constante cambio, y, para comprender mejor la literacidad digital, es necesario observar las prácticas, los significados y las vivencias hasta aquí, como siendo el resultado de lo social y de lo colectivo. Luego, es importante hacer la transformación a través de la práctica.

En ese contexto digital, observamos en la sociedad que está cada vez más conectada al fenómeno del ciberespacio. En ese sentido, “El ciberespacio emerge como un territorio sin fronteras, aparentemente sin controles y jerarquías, en que no hay puntos fijos y ni lineares para la diseminación de informaciones.” (CHAMPANGNATTE; CAVALCANTI, 2015, p. 314, traducción nuestra), y aun con esta dinamicidad, se comprende que hay una relación con los procesos educativos, una vez que tiene la capacidad de promover nuevas capacidades de gerenciamiento, creación e interacción en ambientes alternativos de trabajo.

Siendo como un movimiento natural, cultural y de amplia difusión por parte de la sociedad, el ciberespacio no puede ser considerado como algo aislado, así “[...] podríamos igualmente pensar que las tecnologías son productos de una sociedad y cultura” (LÉVY, 1999, p. 22, traducción nuestra), necesitando de una mayor atención para que se pueda empezar nuevos procesos investigativos en función del conocimiento técnico científico.

En este sentido, el ciberespacio y las tecnologías digitales pueden permitir una nueva forma de desarrollo y reconfiguración, incluyendo aún una nueva forma

de circulación de conocimientos. Con base en los autores citados, podemos entender el ciberespacio como un espacio no físico donde las informaciones circulan de las más variadas formas.

El ciberespacio surgió de manera natural en razón de la evolución y debe ser utilizado en beneficio humano. La combinación de conocimientos que estaban aislados para crear un nuevo conocimiento, esa es la raíz de la evolución humana científica. Entendemos que él no es compuesto solo por humanos, materiales e informaciones generales, hay también programas o aplicaciones desarrolladas para que se puedan utilizar en la ambientación virtual. Estas aplicaciones son creadas por humanos para que ellas sirvan de apoyo a las actividades virtuales como, por ejemplo, el *Google Classroom*, en que los profesores tienen la posibilidad de optimizar y dinamizar sus actividades.

En este medio de interacción creado por el ciberespacio, con los materiales e informaciones disponibles, surgió una nueva modalidad de lectura que dispone de características y modos que son propios de su existencia.

Los textos multimodales, por ejemplo, son dotados de estructuras como imágenes, videos, textos, gráficos, permitiendo una utilización de una variedad de recursos y opciones distintas, posibilitando, así, una mayor abertura para su desarrollo lógico. Ante ello, comprendemos que algunos elementos tornan la lectura un proceso más complejo, a saber:

[...] los hiperenlaces dentro de estructuras de información, la interactividad y los formatos que simulan entornos lúdicos, la gran variedad de íconos y mensajes para navegar en las páginas web, la abundancia de imágenes estáticas o en movimiento y las múltiples combinaciones de la lengua escrita y oral en los medios de comunicación. (KALANTIS; COPE; ZAPATA, 2019, p. 154).

En este caso, para una lectura virtual de eficacia, es necesario que el lector tenga la capacidad de ubicar y evaluar adecuadamente las informaciones dispuestas, para que se pueda mejor procesar y utilizar estos datos en el proceso de lectura y escritura.

Para que se pueda comprender el proceso de lectura virtual, es necesario adentrarnos de forma más detallada en la cuestión de los hipertextos y cómo se tiene la interacción entre el alumno lector al momento de lectura en que pasa a la condición de autor, en el proceso de escritura y reescritura.

El término hipertexto surgió en los años 70 por Theodor Nelson, quien describe que es “un concepto unificado de ideas y de datos interconectados, de tal modo que estos datos puedan ser editados en una computadora.” (NELSON, 1992, *apud* KOCH, 2007, p. 23, traducción nuestra). Estos conceptos se conectan a través de enlaces, que, según Koch (2007, p. 27, traducción nuestra), “[...] funcionan, por tanto, como puertas de entrada para otros espacios, visto que remiten al lector a otros textos virtuales que van a incrementar la lectura.”

La linealidad es parte del contexto del texto impreso, pero tiene características únicas como su vocabulario, en que las prácticas de lecturas y escrituras en los textos online aún no han conseguido desvincularse del impreso. La organización de los sitios, la forma como se organizan los archivos, se buscan

por términos específicos y se guardan los archivos (en línea o fuera de línea), se asemejan con la forma como se organizan los archivos impresos.

Xavier (2010) trae el hipertexto como una forma híbrida, dinámica y flexible del lenguaje que dialoga con otras interfaces semióticas, adicionando y acondicionando a su superficie otras formas de textualidad. Su línea de raciocinio continúa cuando explica que la comprensión se pasa necesariamente por la etapa de aprendizaje de la lectura y de la escritura, que se proponen a ampliar y mediar relaciones entre sujetos, lo que se particulariza como “sociedad de la información”.

Lo que transforma un texto en hipertexto es esa posibilidad y habilidad de hacer las conexiones entre términos, palabras, textos y contextos de forma que ganen un nuevo sentido y tengan nuevas definiciones, para generar nuevos hipertextos.

En cuanto a las nociones de la hipertextualidad, Koch (2007) explica que el término hipertexto es designado de una escritura no secuencial y no lineal, permitiendo que se ramifique de forma que el lector virtual tenga el acceso ilimitado a otros textos, a medida que tenga las elecciones de los textos en tiempo real.

El término trae en su concepción una idea de interfaz de interacción con el usuario, que trae consigo la capacidad de agregar textos, imágenes, sonidos conectados por enlaces, que forman un sistema que depende de la existencia de un intermediario físico, en este caso, la computadora. Esta palabra también puede referirse a la técnica de cómo se utilizan estos datos virtuales.

Los hipertextos son dotados de palabras con la función de apuntar situaciones o expresiones para contextos situacionales, incluso Koch lo enfatiza,

[...] por el hecho de que monitorean la atención del lector en el sentido de la selección de los focos de la atención, permitiéndole no solo producir una lectura más profunda y rica en los pormenores sobre el tópico en curso, como también cercar determinado problema por variados ángulos, ya que remiten siempre a otros textos que tratan de un mismo tópico, complementándose, afirmándose, o mismo contradiciéndose unos a los otros. (KOCH, 2007, p. 26, traducción nuestra).

Los focos de atención serían la parte que el lector trae del texto para su realidad, y su necesidad momentánea en el proceso de reconstrucción, de forma que se pueda crear un sentido en resolver una laguna, o hasta mismo una problemática en su producción textual. Las lecturas más profundas pueden también mostrar nuevos sentidos a las investigaciones que se siguen.

El hipertexto permite que cada lectura y escritura sean distintas unas de las otras, ya que cada una de las actitudes del autor, denominada de “eventualidad única” por Koch (2007, p. 27), trae condiciones únicas para los lectores. Además, la lectura lleva a caminos y respuestas distintos.

Los hipertextos posibilitan, a través de los enlaces, explicar y describir con una mayor exactitud la información que se tiene en mente y que se quiere lograr. Esos enlaces, distintamente del texto, ocurren directamente en la computadora, y, por su vez, muestran un cruzamiento de datos constante, una vez que el lector determina si está satisfecho con la lectura, si alcanzó sus objetivos.

De cierto modo, es una tarea que puede transformarse en una difícil toma de decisiones para que el autor pueda desarrollar un texto que tenga consistencia y sentido, siendo así, es natural que,

[...] cuando estamos elaborando un texto, efectuamos cambios hasta lograr la representación más acertada de la idea que queremos transmitir y que sea capaz de expresar nuestro mensaje sin que nuestra presencia sea capaz de explicar lo que queremos decir. (KALANTIS; COPE; ZAPATA, 2019, p. 155).

Estos cambios de sentido, de palabras, son importantes para que el autor decida sobre sus ideas y la intención que quiere repasar con su texto y su visión sobre el asunto abordado de forma interactiva, que, “[...] en general resalta la participación activa del beneficiario de una transacción de información.” (LÉVY, 1999, p. 79, traducción nuestra). De hecho, el autor, como una figura activa de la recepción de los datos disponibles, utiliza de la interactividad de forma que comprenda las ideas de los hipertextos, para que pueda crear y transmitir el conocimiento científico, que también puede tornarse en un objeto de interacción.

Podemos también observar la interactividad en contextos de enlaces virtuales, en que, cuanto más adentramos en determinados sitios y aplicaciones, más respuestas encontramos. Esta interacción entre la persona y la aplicación que utiliza es cada vez más común en una cibercultura.

Construcción metodológica de la investigación

En este estudio buscamos, por medio de una investigación de campo en relación a los procedimientos técnicos, comprender el uso del hipertexto en el *Google Classroom*, a partir de experiencias de profesores del curso de Letras-Español de la Universidad Estatal del Piauí (UESPI), en el contexto remoto.

Para el análisis, fue utilizado el abordaje cuali-cuantitativo, de modo que pudiéramos extraer puntos en común en los datos, organizados en gráficos y porcentajes, al mismo tiempo en que se observaron justificaciones de los profesores. Y, en cuanto a los objetivos más generales, esta investigación se clasifica como descriptiva y explicativa.

En relación al universo, la investigación se pasó en la Universidad Estatal del Piauí (UESPI), en el *Campus* Poeta Torquato Neto, ubicada en la calle João Cabral - Matinha, Teresina - PI.

Los sujetos involucrados en la investigación fueron 8 (ocho) profesores del curso de Letras-Español de la referida institución. Para tanto, delimitamos como criterio de selección de estos sujetos: a) haber actuado en la enseñanza remota, en el periodo pandémico que se inició en marzo de 2020; b) haber utilizado el *Google Classroom*, que fue una herramienta tecnológica esencial en el periodo en que las clases presenciales fueron sustituidas por las virtuales.

Los datos fueron recolectados a través de la herramienta *Google Forms*, por intermedio de un cuestionario compuesto de 15 (quince) preguntas objetivas, en que algunas pedían justificaciones, organizadas en 3 (tres) bloques distintos: a) “Formación y capacitación”; b) “Práctica docente”; c) “Creencias y percepciones”.

En este sentido, cabe resaltar que solo utilizamos los datos referentes al bloque b) “Práctica docente”, en este trabajo.

La participación fue voluntaria y los profesores fueron invitados mediante la aplicación *WhatsApp*, por la facilidad de uso de la aplicación y por tener una amplia utilización.

En las justificaciones que fueron analizadas, los sujetos aparecen como “informante 1”, “informante 2”, y así, sucesivamente. Esta seguirá el orden en que los nombres están dispuestos en el formulario. Es importante destacar que la transcripción de las respuestas fue fiel a la forma como escribieron los sujetos.

Después que ellos aceptaron participar, fue enviado el link del *Google Forms*, para que pudiesen contestar al cuestionario, y, después de recibir los datos, pasamos para la etapa de organización de los datos en gráficos y el análisis. El cuestionario fue enviado por 2 (dos) medios digitales, siendo ellos: el *WhatsApp* para algunos profesores; y el correo electrónico institucional, para otros, cuando, así, el profesor solicitaba.

El uso del hipertexto por profesores del curso de Letras-Español en el contexto remoto

En este tópico, buscamos comprender cómo ocurrió la utilización de los hipertextos en el *Google Classroom*. En un primer momento, necesitábamos saber si los profesores de hecho utilizaron o no los hipertextos en la enseñanza remota, y, para eso, creamos la siguiente pregunta: “¿Usted ha utilizado el hipertexto en el *Google Classroom* durante la enseñanza remota?”.

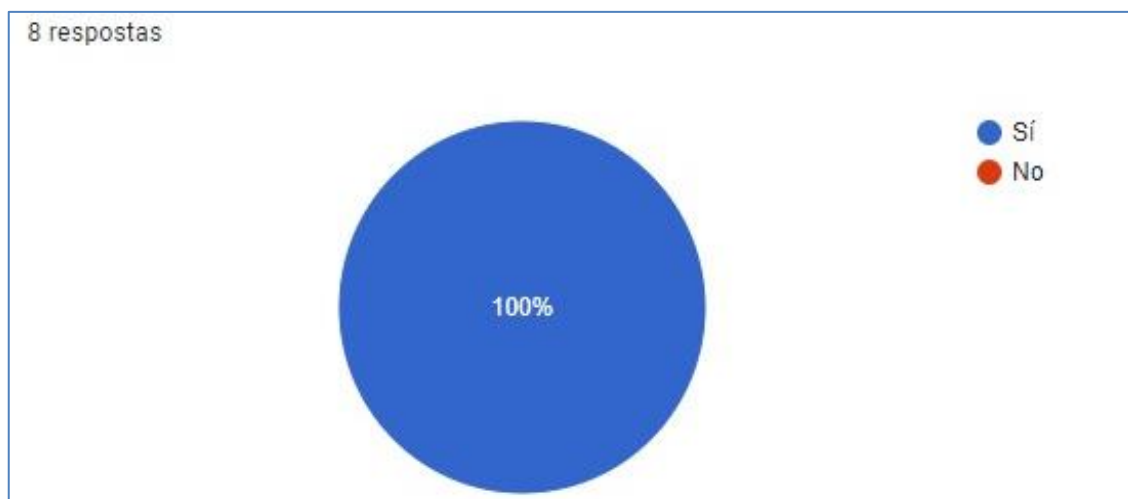


Gráfico 1 – Uso de los hipertextos en el *Google Classroom*

Fuente: Investigación directa.

Al mirarnos el gráfico 1, observamos que 100% de las respuestas, que representan todos los 8 (ocho) informantes, muestran, categóricamente, que ellos utilizaron el hipertexto en el *Google Classroom* a lo largo de la enseñanza remota, en contra 0% de las respuestas.

En comparación con los datos encontrados por Storino, Pereira y Junior (2021), constatamos una divergencia en los resultados, la que puede indicar un cambio significativo. Los autores verificaron que 50,7% de los profesores de la

enseñanza básica de Brasil han utilizado los hipertextos en sus actividades. En contrapartida, 49,3% informaron que no los han utilizado.

Esto nos llama la atención, cuando observamos la diferencia entre el porcentaje de los informantes de nivel superior y los de enseñanza básica, en que, aunque sea necesario llevar en consideración lo relevante que era la hipertextualidad para los contextos específicos de uso y nivel de enseñanza, aun así, su utilización cae para poco más de la mitad. Encontramos, entonces, un cuadro de unanimidad, en que todos los participantes afirman que utilizaron en algún momento el hipertexto en el *Google Classroom*.

En este sentido, evidenciamos que no vale la pena solamente conocer, sino entender la funcionalidad e importancia del uso de los hipertextos, bien como la manera que puede interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los hipertextos utilizados en la plataforma, dentro de una asignatura, son importantes para la evolución de los conocimientos, para proponer una mayor interacción entre aparato electrónico y alumno, para promover una interdisciplinariedad, a depender de la metodología y de los objetivos adoptados por los profesores, pudiendo, así, traer una motivación mayor a los alumnos.

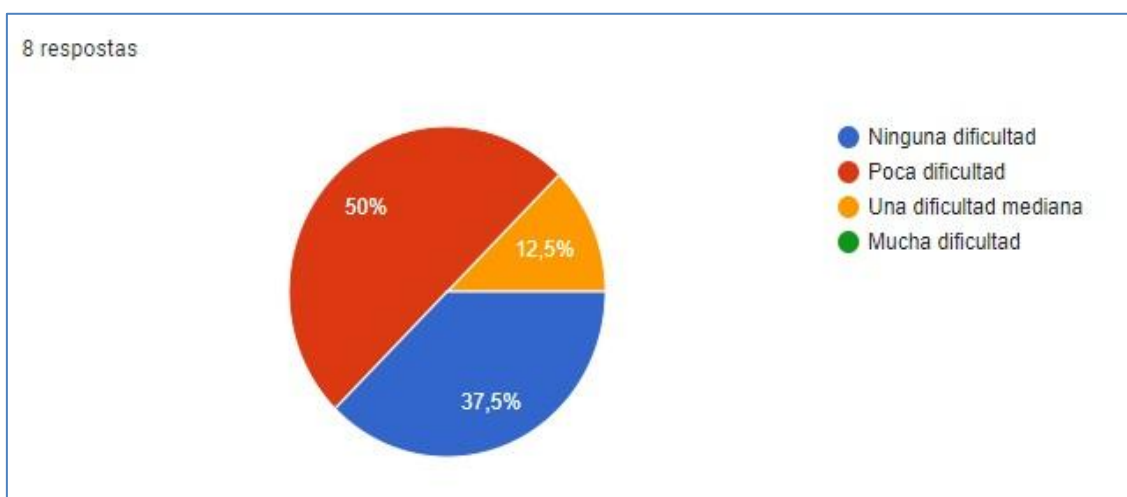


Gráfico 2 – Grado de dificultad con las TIC en el *Google Classroom*, mediante el uso de hipertextos

Fuente: Investigación directa.

La pregunta referente al gráfico 2 aborda una necesidad de comprender el grado de dificultad que los profesores han tenido con la adopción de las TIC en la enseñanza para las clases remotas, utilizando el hipertexto. En ese contexto, preguntamos: “¿Cuál fue el grado de dificultad que tuvo con la adaptación de las TIC en la enseñanza con las clases remotas, a partir del uso del hipertexto en el *Google Classroom*?”. Para un mejor análisis en esta cuestión, optamos por pedir una justificación para la opción elegida.

Observamos, en el gráfico 2, que 50% de las respuestas, que representan 4 (cuatro) informantes, apuntan que ellos tuvieron poca dificultad de adopción, mientras que 37,5% de las respuestas, que representan un total de 3 (tres) informantes, apuntan que no tuvieron ninguna dificultad de adopción y 12,5% de las respuestas, que representan un total de 1 (un) informante, muestran que

tuvieron una dificultad mediana. Un punto positivo a destacar es el resultado de 0% de las respuestas para la última opción, o sea, ningún profesor afirma haber tenido mucha dificultad.

Con los datos presentes en el gráfico, verificamos que hay una significancia mediana en relación a un grado de poca dificultad por parte de los profesores en el uso del hipertexto en la plataforma digital.

Con eso, es seguro afirmar que los profesores tuvieron poca o ninguna dificultad en relación a la adaptación a las TIC, en las clases remotas. En las justificaciones encontramos las siguientes respuestas, que llaman la atención y que complementan esta afirmación.

El informante 4 dice: “Dado que era la primera vez que utilizaba esa herramienta”. Esta dificultad, a considerar su grado, para algunos profesores, puede ser explicada por el hecho de que la modalidad de enseñanza remota fue una modalidad de emergencia, y la adaptación de las personas se da de maneras distintas.

Así, estamos de acuerdo directamente con que Gomes destaca: “Un simples cambio de actitud, como experimentar llevar algún recurso tecnológico para la sala de clase [...], puede ser consecuencia de un cambio en las creencias y percepciones que el profesor tiene sobre la eficiencia de aquellos recursos.” (GOMES, 2015, p. 99, traducción nuestra). En el contexto en análisis, verificamos que la actitud de utilizar herramientas digitales llegó mediante formas impositivas, a causa de la pandemia de Covid-19. Sumando este aspecto al hecho de que lo nuevo es complejo, tal vez tengamos una explicación por el grado de dificultad apuntado por algunos profesores. Este acto de llevar recursos tecnológicos a las clases tiene la posibilidad de generar cambios en sus creencias y percepciones.

De la misma forma, encontramos justificaciones como la del informante 6: “Trabajo desde temprano, no tuve dificultad”; y del informante 7: “Me gusta conocer nuevas herramientas, por eso aprendo leyendo y poniendo en práctica las TIC.” Estas justificaciones refuerzan la idea de esta adaptación surgió de maneras distintas entre los profesores, en que algunos tuvieron un poco más de dificultad que otros, por lo menos en lo que se dice respecto al contacto inicial con las TIC, en la modalidad remota.

Eso podemos evidenciar por intermedio de la experiencia del profesor en relación al uso de las TIC, aun antes de la pandemia. O sea, su experiencia y proximidad que tiene con las tecnologías son preponderantes en la graduación de la dificultad relativa al uso de los hipertextos en el *Google Classroom*. Así, concordamos con Gomes (2015), cuando informa sobre la adopción de las tecnologías, que, en las clases, está condicionada a las experiencias pasadas de los profesores, bien como sus experiencias y necesidades.

En la pregunta siguiente, buscamos entender la utilización de los hipertextos en las clases antes de la enseñanza remota, y, para eso, la pregunta propuesta fue: “¿Antes de la enseñanza remota, con qué frecuencia utilizaba el hipertexto en sus clases?”.

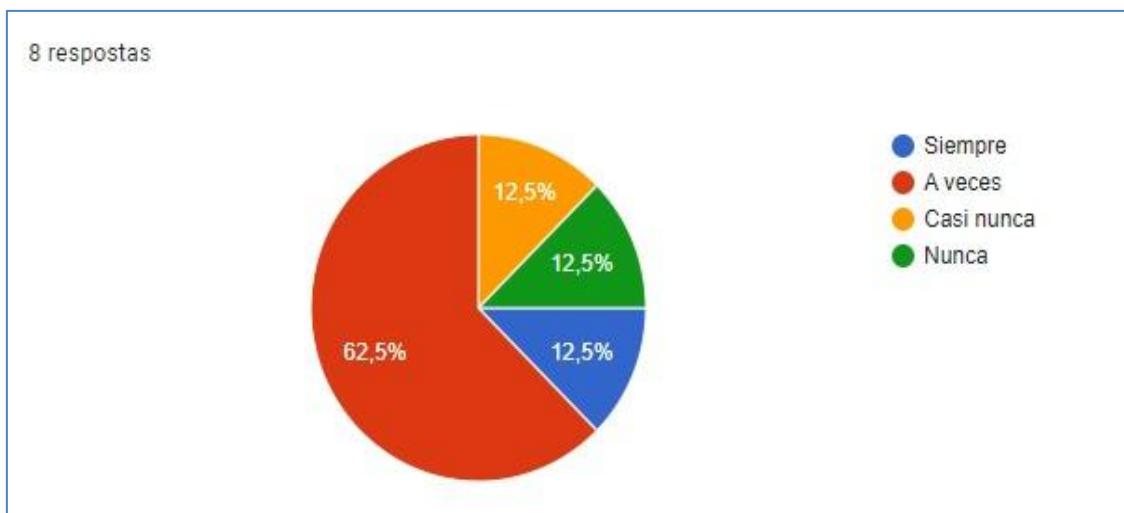


Gráfico 3 – Frecuencia de utilización de hipertextos antes de la enseñanza remota
Fuente: Investigación directa.

En el gráfico 3, los datos apuntan que 62,5% de las respuestas, que representan un total de 5 (cinco) informantes, revelan una gran significancia a la respuesta “a veces”. Esto significa que la mayoría de los profesores ya utilizaba los hipertextos, con alguna frecuencia, en un periodo previo a la enseñanza remota. 12,5% de los informantes, que representan un total de 1 (un) informante, revelan que casi nunca utilizaron los hipertextos en sus clases regulares; 12,5% de los informantes, que representan un total de 1 (un) informante, revelan que nunca utilizaron los hipertextos; y 12,5% de los informantes, que representan un total de 1 (un) informante, revelan que siempre utilizaron los hipertextos.

Estos datos muestran la opción “a veces” como la predominante entre las opciones dispuestas, demostrando que los profesores de la UESPI tenían habilidades previas que pudieron explorar durante la enseñanza remota. Incluso, en comparación con el gráfico 1, que trae un total de 100% de los profesores que utilizan los hipertextos en el *Google Classroom*, miramos que 12,5% de los informantes eligieron la opción “nunca”, o sea, empezaron a utilizar los hipertextos en la enseñanza remota, por consecuencia de la pandemia.

Este contraste de informaciones dispuestas puede demostrar que el hipertexto ganó una importancia mayor en el ambiente virtual. Incluso, estamos de acuerdo con las palabras de Lévy (1996, *apud* KOCH, 2007, p. 24, traducción nuestra), informando que “[...] el hipertexto, configurado en redes digitales, desterritorializa el texto, dejándolo sin fronteras nítidas, sin interioridad definible.” Así, transformando el texto en dinámico, obligando a su usuario hacer una organización de informaciones en la construcción de un posible producto final.

Además de eso, necesitábamos comprender si había una finalidad principal para la utilización de hipertextos en relación a las prácticas sociales y, para eso, hicimos la siguiente pregunta: “Pensando en la principal finalidad que motivó la utilización de los hipertextos, ¿qué tipos de prácticas sociales buscaba poner en acción con los alumnos?”.

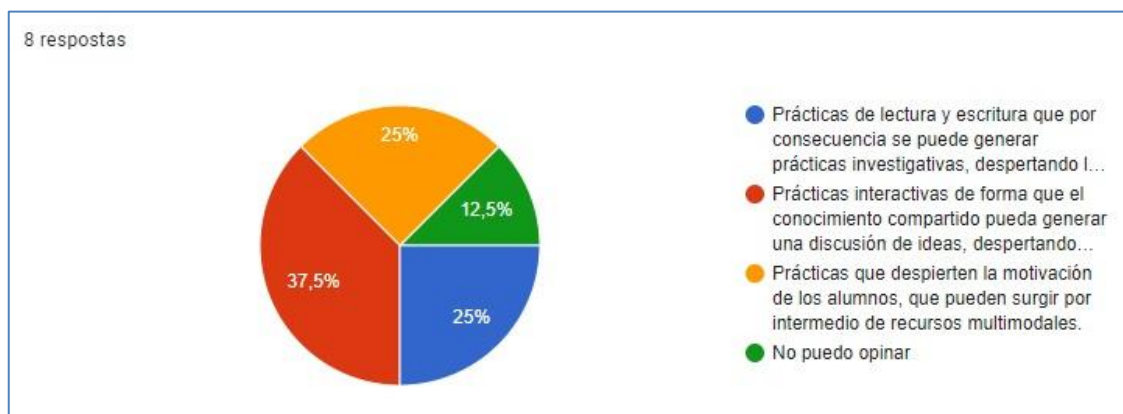


Gráfico 4 – Motivación de uso de los hipertextos

Fuente: Investigación directa.

El gráfico 4 expone las siguientes informaciones: 37,5% de las respuestas, que representan un total de 3 (tres) informantes, eligieron la opción: “Prácticas interactivas de forma que el conocimiento compartido pueda generar una discusión de ideas, despertando el sentido crítico del alumno”; 25% de las respuestas, que representan un total de 2 (dos) informantes, eligieron la opción: “Prácticas de lectura y escritura que por consecuencia se puede generar prácticas investigativas, despertando la autonomía del alumno”; 25% de las respuestas, que representan un total de 2 (dos) informantes, eligieron la opción: “Prácticas que despierten la motivación de los alumnos, que pueden surgir por intermedio de recursos multimodales”; y 12,5% de las respuestas, que representa un total de 1 (un) informante, eligieron la opción: “No puedo opinar”.

En este gráfico, también miramos que no hay una definición clara sobre la finalidad principal de la utilización de los hipertextos, en relación a las prácticas sociales, teniendo, así, una variación entre los datos recolectados.

Un punto nos llamó la atención, la discrepancia en los datos informados, en que un informe, que corresponde a 12,5%, informa que no puede opinar. Pero, en el gráfico 1, la información constatada fue que 100% de los informantes utilizaron los hipertextos en el *Google Classroom*. Al mirarnos la justificación del informante 8, que trae: “Las tres prácticas”, observamos que la situación no se trata de utilizar o no el hipertexto, sino el hecho de que el profesor no encontró en las opciones disponibles la que más se encuadra como siendo la finalidad principal. Entonces, eligió la opción “no puedo opinar”, para, así, justificar las tres opciones como válidas, las que, tal vez, se aproximan de su realidad docente en relación al uso del hipertexto.

El informante 3 trae como justificación para su elección: “Así estimular también los recursos multimodales y estimular la motivación de los discentes”. Comprendemos que esta justificación es ofrecida de forma a complementar la opción elegida por el informante, que fue: “Prácticas interactivas de forma que el conocimiento compartido pueda generar una discusión de ideas, despertando el sentido crítico del alumno”. Esto puede ser relacionado con lo que nos dice Kleiman, cuando define que las literacidades son: “Prácticas sociales, situadas en contextos específicos, culturalmente determinadas.” (KLEIMAN, 2002, p. 100, traducción nuestra). Esas prácticas sociales son las construcciones de los

individuos sociales en contextos de interacción, en otras palabras, son conocimientos compartidos que pueden generar nuevas ideas.

Su justificación contrasta con una característica expuesta por Kleiman, sobre las literacidades que son las “Prácticas diversificadas, segundo instituciones, objetivos, identidades y papeles de los participantes, etc.” (KLEIMAN, 2002, p. 100, traducción nuestra). Dentro de estas prácticas diversificadas podemos utilizar recursos multimodales como forma de alcanzar objetivos de enseñanza y, posiblemente, generar actitudes positivas de los alumnos.

El informante 6 apunta como justificación que: “Es necesario conducir la construcción del conocimiento del estudiante”, para la elección de la opción “Prácticas de lectura y escritura que por consecuencia se puede generar prácticas investigativas, despertando la autonomía del alumno.”. Comprendemos que esta acción demanda importantes decisiones sobre la metodología adoptada por el profesor, para que se tengan textos que generen discusiones significativas para la construcción del conocimiento.

Ahora, empezamos a discutir sobre los tipos de actividades que el profesor planteaba en sus clases. Para eso, le preguntamos: “¿Qué tipos de actividades proponía a los alumnos en el *Google Classroom*, utilizando el hipertexto?”. En esta pregunta, teníamos respuestas de múltiple elección, y, en este caso, lo que miramos aquí son datos de frecuencia en que una alternativa era elegida en comparación a las otras opciones, dispuestos en el gráfico en formato de barras por el numeral correspondiente a la cantidad de informantes que eligieron la opción, bien como un porcentaje correspondiente.

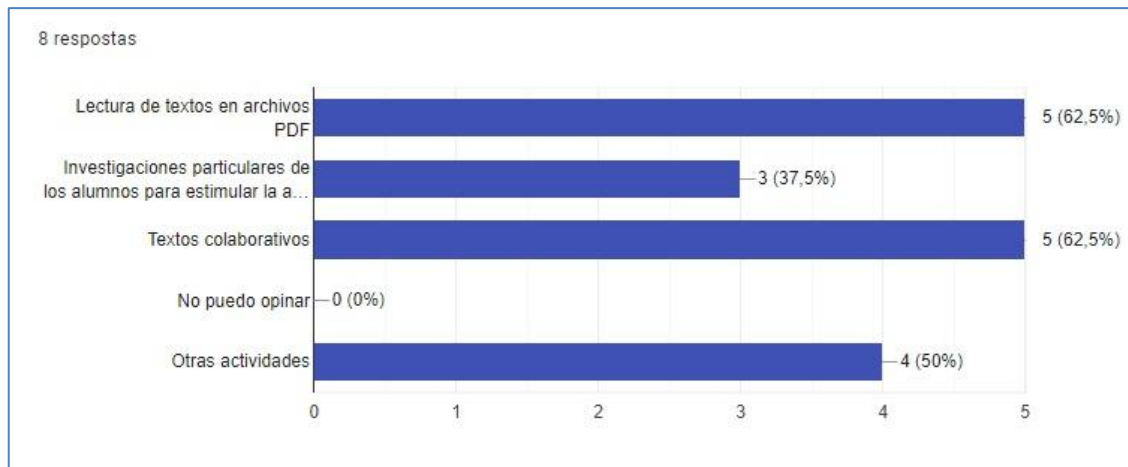


Gráfico 5 – Actividades propuestas a los alumnos en el *Google Classroom*

Fuente: Investigación directa.

En el gráfico 5 encontramos los siguientes datos cuantitativos: 5 informantes, representados por un porcentaje de 62,5%, marcaron la opción: “Lectura de textos en archivos PDF”; 3 informantes, representados por un porcentaje de 37,5%, marcaron la opción: “Investigaciones particulares de los alumnos para estimular la autonomía”; 5 informantes, representados por un porcentaje de 62,5%, marcaron la opción: “Textos colaborativos”; ningún

informante marcó la opción “No puedo opinar”; y, 4 informantes, representados por un porcentaje de 50%, marcaron la opción: “Otras actividades”.

La justificación del informante 3: “Lectura de textos complementares y vídeos”; la del informante 4: “La relación texto, imagen ayuda para el alumno tenga un conocimiento integralizado”; y, la del informante 6: “Es fundamental trabajar diversos instrumentos para buscar construir el conocimiento y la manera de evaluar”. Estas justificaciones explican la razón por la cual las opciones más elegidas fueron: “Lectura de textos en archivos en PDF” y los “Textos colaborativos”.

Estas justificaciones, incluso, reflejan una de las características apuntadas por Koch (2007), sobre la multisemiosis de los hipertextos, por tener la posibilidad de viabilizar distintos tipos de aportes de signos e instrumentos que envuelvan lo sensorial, entre ellos, las palabras, los efectos sonoros, las tablas tridimensionales, entre otros; todo eso, entonces, ocurriendo en un mismo espacio de lectura.

Siguiendo con el análisis, observamos que, en la enseñanza remota, más de una herramienta fue utilizada por los profesores, incluso, el *Google Classroom* permite que se pueda adicionar enlaces de otras plataformas, y eso levantó el siguiente cuestionamiento: “¿Qué otras plataformas digitales usted ha utilizado para implementación del hipertexto en las clases remotas?”.

De la misma forma que la pregunta anterior, tenemos, aquí, respuestas de múltiple elección, y, en este caso, utilizaremos también un gráfico en formato de barras, en que miramos la frecuencia en que los datos fueron elegidos por los informantes. Así, el numeral corresponde a la cantidad de informantes que eligieron la opción, así como un porcentaje correspondiente.

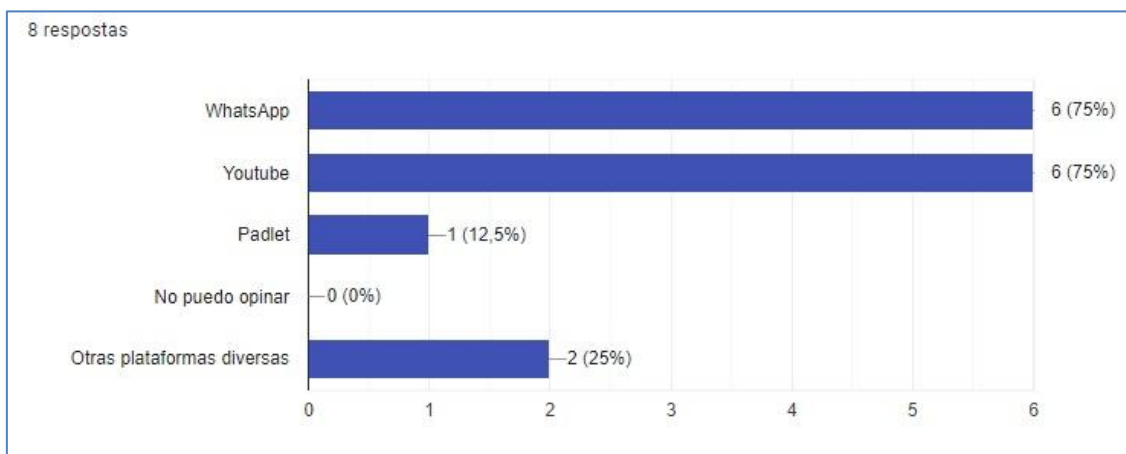


Gráfico 6 – Otras plataformas digitales utilizadas en las clases remotas

Fuente: Investigación directa.

Los datos cuantitativos expuestos en el gráfico 6 muestran que 6 (seis) informantes, representados por un porcentaje de 75%, marcaron la opción “*WhatsApp*”, mientras que 6 (seis) informantes, representados por un porcentaje de 75%, marcaron la opción “*YouTube*”. Miramos en el gráfico que estos datos se presentan como predominante en estas 2 (dos) opciones, en que el *WhatsApp* tiene el mismo porcentaje que el *YouTube*.

Siguiendo con la descripción de los datos, tenemos 1 (un) informante, representado por un porcentaje de 12,5%, que marcó la opción *Padlet*, ningún informante marcó la opción “no puedo opinar” y, 2 informantes, representados por un porcentaje de 25%, marcaron la opción “otras plataformas”.

Un dato curioso es que, entre los informantes que marcaron la opción otras plataformas, solamente el informante 6 justificó su respuesta, en que no cita cuáles fueron estas otras plataformas diversas, pero, informa que las opciones que eligió son: “Una manera de hacer que los estudiantes conozcan cómo deben utilizar las herramientas educativas y digitales”. O sea, estas plataformas, según ese informante, son empleadas no solo como soporte para desarrollar sus planeamientos pedagógicos, sino también para explorar el conocimiento de los alumnos sobre las herramientas digitales disponibles.

Otras justificaciones interesantes que convergieron, y, de la misma forma se complementan, son las del informante 2, que dice: “El Whatsapp es una herramienta que todos sabemos y suelen utilizar”; y, la del informante 3, que informa: “El WhatsApp con grupo de cada asignatura y los links con las videoclases.” Esta convergencia se muestra con el mayor destaque, teniendo en cuenta el uso de la herramienta *WhatsApp*, una vez que ella estaba dispuesta entre las opciones de elección.

Observamos primero la justificación del informante 2, que expone que todos utilizan el *WhatsApp*. En Brasil, la mayor parte de su población utiliza la aplicación por una serie de motivaciones, entre ellas: funcionar con una mala internet, que propicia su utilización en locales lejos de los centros urbanos; ser una aplicación de fácil manejo; funcionar en teléfonos inteligentes de menor valor agregado; ser un factor de utilización de las operadoras principales del país, poniendo la aplicación sin descuentos en los límites de utilización de internet, una vez que ni todos tienen condiciones financieras para poner una buena internet en sus casas.

La justificación del informante 3 trae la información de que se utiliza el *WhatsApp* por intermedio de grupos de personas, en que los alumnos y el profesor son inseridos en una especie de sección de *chat* del mensajero, poniendo los enlaces de las clases, revelando, así, el soporte que la herramienta puede ofrecer por cuenta de su mayor potencial en alcanzar los alumnos.

Estas justificaciones refuerzan la teoría de que las personas están cada vez más conectadas en una cibercultura, en que, “Los programas *aplicaciones* permiten a la computadora prestar servicios a sus usuarios.” (LÉVY, 1999, p. 42, destaques del autor, traducción nuestra), siendo ellas productos de una sociedad moderna.

Necesitábamos, aun, saber sobre la percepción que los profesores tienen con relación a la motivación de los alumnos con los hipertextos en la plataforma, una vez que, con las distancias impuestas por la pandemia, muchos alumnos se quedaron desmotivados y con muchas inseguridades sobre cómo sería el funcionamiento de las clases remotas.

Para alcanzar esa necesidad, preguntamos a los informantes: “¿Cuál es su percepción sobre la motivación de los alumnos referente a las prácticas de lectura y escritura hipertextuales en el *Google Classroom*?”. Pedimos también una justificación para esa cuestión.

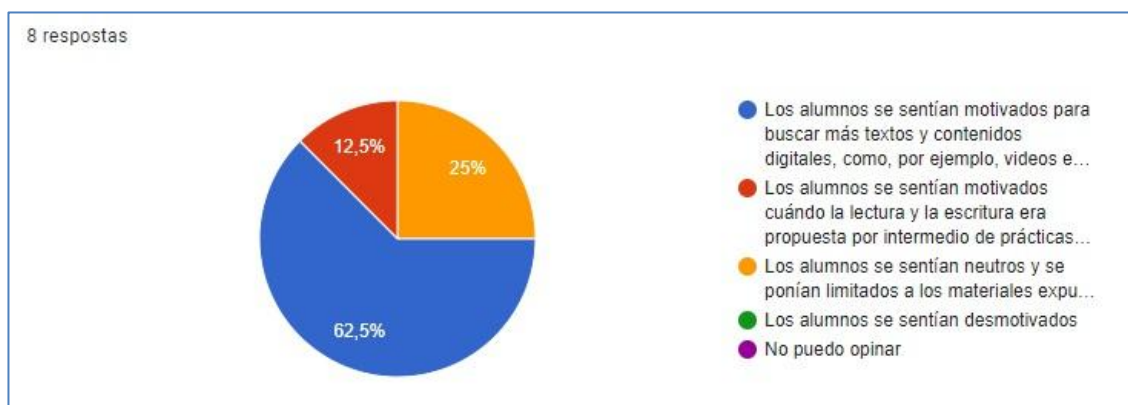


Gráfico 7 – Percepción de los profesores sobre la motivación de los alumnos

Fuente: Investigación directa.

Con el gráfico 10 traemos los datos cuantitativos referentes a las prácticas de lectura y escritura hipertextuales en el *Google Classroom*, siendo ellos: 62,5% de las respuestas, que representan un total de 5 (cinco) informantes, revelan la concordancia con la información de que: “Los alumnos se sentían motivados para buscar más textos y contenidos digitales, como, por ejemplo, videos e imágenes”, en cuanto que 25% de las respuestas, que representa un total de 2 (dos) informantes, concuerdan con la información de que: “Los alumnos se sentían neutros y se ponían limitados a los materiales expuestos por el profesor y ejercicios solicitados.”.

Los 12,5% dispuestos en el mismo gráfico, que representan un total de 1 (un) informante, concuerdan con la afirmación de que: “Los alumnos se sentían motivados cuando la lectura y la escritura era propuesta por intermedio de prácticas colaborativas, como, por ejemplo, el uso del padlet.”. No tuvo ninguna elección en las opciones que informa que “Los alumnos se sentían desmotivados” y “No puedo opinar”, que es un dato muy significativo. Como la mayoría (62,5%) eligió la opción de que los alumnos se sentían más motivados para buscar más textos y contenidos digitales, tenemos una constatación positiva, partiendo de la experiencia vivenciada por los profesores.

Dentro de los 62,5%, está el informante 2, que trajo la justificación de que: “El padlet es una herramienta que viabiliza lá creatividad de Los aprendices”, o sea, la creatividad de los alumnos surge a través de las posibilidades de utilización fornecidas por la plataforma, mediante la estrategia didáctica del profesor.

Pero, una información curiosa es que el informante reconoce las capacidades de la herramienta, sin embargo, en la pregunta de múltiple elección sobre qué otras plataformas digitales utilizaron para implementación del hipertexto, el mismo no eligió la opción “Padlet”. Así, ese dato nos evidencia una inquietud, lo que sugiere la necesidad de observaciones de las clases de los profesores investigados, a fin de confrontar sus respuestas, teniendo en vista que, aunque conozcan la plataforma y reconozcan sus potenciales, tal vez no llegó a utilizarla, por lo menos en lo que se dice respecto a los hipertextos en la enseñanza remota.

El informante 4, en su justificación, trae la idea de que: “A partir de las actividades propuestas surgía esa motivación en los alumnos”, y, de hecho, lo que

observamos es que, a depender de como el profesor utiliza los hipertextos, explorando sus capacidades de hacer enlaces y también sus capacidades de lectura y escritura multimodales, se puede atraer la atención y, por consecuencia, una motivación de los alumnos en las propuestas didácticas.

Podemos, además, aguzar los sentidos al hecho de que lo observado por los 25% puede representar aquellos alumnos que, aun con todas las posibilidades de exploración y de construcción del conocimiento, se quedan limitados a los textos y materiales expuestos por el profesor. Podemos asociar eso con 2 (dos) factores: las metodologías necesitan ser adaptadas para la realidad de un alumno y también exigencias de la propia asignatura.

Descubrimos, así, que los profesores buscan maneras de trabajar las prácticas de lectura y escritura no solo con enfoque en el reconocimiento e interpretación de los códigos presentes en los materiales, sino en la búsqueda por la motivación, con el fin de que ella aparezca por intermedio, por ejemplo, de discusiones y puntos divergentes en la visión de los alumnos, poniendo en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideraciones finales

Cuando fue iniciado el trabajo de investigación, fue constatada la necesidad de discutir sobre las experiencias del profesor con el hipertexto en la enseñanza remota, y, por eso, fue importante reflexionar sobre las experiencias de profesores del curso de Letras-Español de la Universidad Estatal del Piauí, vivenciadas con el uso del hipertexto en la nueva modalidad de emergencia.

Delante de estas informaciones, buscamos, con esta investigación, comprender el uso del hipertexto por parte de profesores del curso de Letras-Español de la Universidad Estatal del Piauí (UESPI), por intermedio de sus experiencias en el contexto de enseñanza remota.

Los resultados apuntan que los profesores tuvieron pocas dificultades sobre la adaptación de las TIC, en virtud de que muchos tenían experiencias previas con el hipertexto y con las plataformas digitales. Evidenciamos que cada profesor poseía una finalidad social con ellas, en que las actividades más propuestas fueron lectura de PDFs, videos y textos colaborativos, contando con otras herramientas, además del *Google Classroom*. Para eso, y, al final, los profesores percibieron que los alumnos se sentían motivados para buscar más textos y contenidos digitales.

Referências

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponible en: https://www.academia.edu/download/37703285/BUZATO_letramentos_digitais_e_formacao_de_professores.pdf. Acedido el: 28 dic. 2021.

CARVALHO, A. V. G. CUNHA, M. R. QUIALA, R. F. O ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar? *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, [s.l.], v. 10, n. 5, p. 77-96. 2021. Disponible en:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>. Acessado el: 29 ene. 2022.

CHAMPANGNATTE, D. M. O; CAVALCANTI, M. A. P. Cibercultura–perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. *Revista de Estudos da Comunicação*, Curitiba, v. 16, n. 41, p. 1-15, 2015. Disponible en:

<https://periodicos.pucpr.br/estudosdecomunicacao/article/download/22532/21616>.

Acessado el: 28 nov. 2022

GOMES, F. W. B. G. *O Professor e a Adoção de Tecnologias Audiovisuais no Ensino de Línguas Estrangeiras*: Considerações Teóricas sobre a TV e o Vídeo. Teresina: EDUFPI, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; ZAPATA, G. C. *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro Editorial, 2019.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, n. 6, 2002. Disponible en:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778>. Acessado el: 29 ene. 2022.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 23-38, 2007. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1425>. Acessado el: 28 ene. 2022.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu Da Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, A. R. B.; CARVALHO, R. A.; GRANDO, R. K.; BUENO JÚNIOR, S. S. Hipertexto: uma ferramenta para construção da aprendizagem na educação a distância. In: Simpósio Hipertexto e tecnologias da educação: redes sociais e aprendizagem, 3, 2010, Pernambuco. *Anais...* Pernambuco: UFPE, 2010. p. 1-18. Disponible en:

<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Aline-Renee-Benigno&Reginaldo-Amorim&Roziane-Keila-Grando&Sebastiao-Sales.pdf>. Acessado el: 28 de dic. de 2021.

SOUZA, E. P.; BRITO, E. M.; MELO, N. M. F. S. Hipertexto como possibilidade para a construção de uma educação a distância desterritorializada. In: Simpósio Hipertexto e tecnologias da educação: redes sociais e aprendizagem, 3, 2010, Pernambuco. *Anais...* Pernambuco: UFPE, 2010. p. 1-18. Disponible en:

<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Elmara-Pereira-Souza&Eneida-Moreira-Brito&Niceia-Figueiredo-Melo.pdf>. Acessado el: 28 de dic. de 2021.

STORINO, R. S.; PEREIRA, C. L. M.; JUNIOR, N. V. O uso do hipertexto no ensino remoto. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021, p. 1-18. Disponible en:

<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111126>. Acessado el: 30 nov. 2021.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCHUSHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Para citar este artigo

AMORIM, Thiago de Sousa; RIBEIRO, Valclides Sousa. El uso del hipertexto en el contexto remoto: una mirada a las experiencias de profesores del curso de Letras-Español de la Universidad Estatal del Piauí. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 12, n. 3, p. 139-157, set.-dez. 2023.

157

Autoria

Thiago de Sousa Amorim é doutorando em Letras, área de concentração em Linguística, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Mestre em Letras (Linguística), pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Especialista em Linguística, Literatura e Ensino, pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM); Graduado em Letras / Espanhol, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É membro do Núcleo de Estudos Hispânicos (NUEHIS), da UESPI e do Grupo Língua, Escola e Sociedade (LES), da UFPI. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa (Gramática e Redação) e Língua Espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociolinguística Variacionista e Interacional; Teoria da Acomodação da Comunicação; Etnografia da Comunicação. E-mail: tyagoamorim25@hotmail.com; ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1400-7855>.

Valclides Sousa Ribeiro é graduado em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: valclidesrs2@gmail.com; ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-0053-0631>.