

# La educación del *wreader* en *The Victorian Web*: lecturas dinámicas, comentarios argumentativos, curaduría infinita

## The Wreader's Education at *The Victorian Web*: Dynamic Readings, Argumentative Commentary, Infinite Curation

María Teresa Caro Valverde  
Universidad de Murcia. Murcia, España  
maytecar@um.es

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún  
Universidad de Almería. Almería, España  
jmdeamo@ual.es

George P. Landow  
Brown University. Providence, USA  
george@landow.com

### Resumen

Este estudio de caso múltiple ha investigado las competencias hipertextual y argumentativa de once grupos discentes de Grado en Educación Primaria en un proceso de lectura dinámica intertextual y de escritura de comentarios críticos curadores y recuradores en blog a partir de lexias del sitio académico *The Victorian Web*, cuya red esmerada en semiosis heteroglósica favorece el constructo *wreader* (lector-escritor epistémico) en la mediación cognitiva del comentarista. El diseño metódico del análisis secuencial del proceso ha implicado observación microetnográfica cuyos resultados constan en un flujograma de la tarea colaborativa. El análisis del corpus de curadurías en constelaciones hipervinculadas y cualidades hipertextuales-argumentativas incorpora matrices especificativas sobre lexias, coherencia, multimodalidad, prototipos y estrategias, cuyos datos discutidos han permitido dilucidar en la mitad de casos la pervivencia de hábitos logocéntricos de lectura atomizada y de escritura reproductiva de conocimiento que han malogrado sus comentarios como disertaciones según argumentos de autoridad y en la otra mitad la iniciación en hipótesis abductivas por coherencia analógica del *wreader* como causa eficiente para dar sentido plausible a sus comentarios críticos. En las recuraciones imperan comentarios parafrásticos sin intertextualidad. Por ello, las conclusiones indican estrategias formativas epistémicas de curación infinita.

**Palabras clave:** educación superior, hipertexto, argumentación, multimodalidad, abducción, curaduría

### Abstract

This multiple case study has investigated the hypertextual and argumentative competences of eleven groups of students from the Primary Education Degree in a process of dynamic intertextual reading and writing of critical curatorial and recurring comments on blogs based on lexias from the academic site *The Victorian Web*, whose careful network in heteroglossic semiosis favors the construct *wreader* (epistemic reader-writer) in the cognitive mediation of the commentator. The methodical design of the sequential analysis of the process has involved microethnographic observation whose results appear in a flowchart of the collaborative task. The analysis of the corpus of curatorships in hyperlinked constellations and hypertextual-argumentative qualities incorporates specific matrices on lexias, coherence, multimodality, prototypes and strategies, whose data discussed have allowed elucidating in half of the cases the survival of logocentric

habits of atomized reading and writing. reproductive knowledge that his comments have failed as dissertations according to arguments of authority and in the other half the initiation in abductive hypotheses by analogical coherence of the writer as an efficient cause to give plausible meaning to his critical comments. Paraphrastic comments prevail in recurrences without intertextuality. Therefore, the conclusions indicate epistemic training strategies of infinite healing.

**Key words:** higher education, hypertext, argumentation, multimodality, abduction, curatorship

## 1. Introducción

### *The Victorian Web: la educación democrática en la dinámica hipertextual*

*The Victorian Web* ([victorianweb.org](http://victorianweb.org)) es un sitio académico fundado en 1987 por George P. Landow con un diseño original gracias al sistema Intermedia elaborado en la Brown University, el cual permitía organizar itinerarios intertextuales con nodos y vistas web de enlaces bidireccionales y anclajes duales para textos y gráficos. En 1992 se trasladó a Storyspace con la estructura reorganizada que conserva actualmente, y desde 1995 aparece en HTML. Tal diseño dotó a esta web con posibilidades interactivas similares a las wikis de la Web 2.0, aunque menos ágiles en su ejecución (Landow, 2013). El afán perseverante de Landow en *The Victorian Web* es desarrollar un proyecto de escritura colaborativa de dicha obra hipertextual para optimizar la educación del pensamiento crítico de quienes recurren a su gigantesco fondo investigando en dinámicas hipertextuales asuntos de índole artístico-cultural internacional relacionados con el periodo vital de la reina Victoria. De hecho, dada su utilidad didáctica universitaria para cursos de literatura victoriana desde 1994, en su acervo también existen ensayos de docentes y discentes universitarios. Esta web hipermedia sigue abierta a contribuciones internacionales por *peer review*. Va obrándose pacientemente porque la retórica del *hipertexto* la caracteriza como acción de la intertextualidad entre *lexias* (*sic*) internas y externas (comentarios de otros autores sobre la obra) con proporciones multimodales y multisequenciales (Landow, 2009, p. 25). Por tales prácticas letradas innovadoras, desde su origen ha desconcertado a las Academias de las Letras fundadas en criterios lineales y logocéntricos de enseñanza (Landow, 2009, p. 89):

el hipertexto no permite una única voz tiránica. Más bien, la voz siempre es la que emana de la experiencia combinada del enfoque del momento, de la *lexia* que uno está leyendo y de la narrativa en perpetua formación según el propio trayecto de lectura.

En coherencia, por su diseño, *The Victorian Web* es una obra histórica para la crítica literaria hipertextual y única en su género gracias a tres decisiones estratégicas:

- La primera es que, antes del surgimiento de la World Wide Web y su motor de búsqueda atomizada en base de datos, en lugar de la típica búsqueda puntual de Internet, *The Victorian Web* diese protagonismo a los enlaces en su ecología proporcionando un “tejido de huellas” diferidas hacia otras huellas, en un sentido derridiano (Landow, 2009, p. 153) que permite trazar recorridos complejos por interconexiones entre textos multimodales de comunicación asíncrona (escritos, pictóricos y sonoros), muchos de los cuales son comentarios multidisciplinares.

- La segunda es su voluntad de superar el criterio logocéntrico de autoridades propio de tratados (enciclopedias y diccionarios) nacidos o remasterizados en la Web, a través de la multivocalidad inherente a la conformación intertextual del hipertexto y su enfoque dialógico (Bajtín, 1986), pues descubrir varios puntos de vista sobre un mismo centro de interés suscita en los lectores el beneficio del perspectivismo plural, del debate, de la deliberación reflexiva y del acuerdo donde se ejercita el pensamiento crítico a través de la argumentación. La inserción preeminente de textos literarios en esta Web favorece dicha retórica como anticipaciones impresas de las narrativas multilineales del hipertexto electrónico (Landow, 1995).
- La tercera es su inclusividad global, gracias a la apertura permanente de su inmensa colección a injertos hipertextuales de acuerdo con la noción de texto -según las teorías de Barthes en *S/Z*- como “galaxia de significantes” (Landow, 2009, p. 24), que revelan la inconsistencia real de la presunta linealidad de los textos impresos. En este sentido, se han añadido imágenes correlativas a los textos por la razón didáctica victoriana de que su correlato ayuda a comprender mejor la obra, especialmente si medios digitales mejoran su exploración virtual. Además, incluso existen secciones, como las de Gaskell y Trollope, semejantes a las mesetas rizomáticas teorizadas por Deleuze y Guattari (Landow, 2009, p. 92), porque, al carecer de secuencia definida, “pueden leerse en cualquier orden” (Moulthrop, 1997, p. 341). Es tal la magnitud de posibilidades interactivas de este “hipertexto sistémico” (Eco, 2003) que el lector no puede abarcarlas, sino solo transitar por las travesías que elija. Por ello, Aarseth (1997, p. 84) lo define como “texto sin lector”. Por ello, también, existe la “ironía intertextual” o proliferación horizontal de un sobresentido intertextual, rizomático e infinito, “al no haber otra promesa que el murmullo continuo de la intertextualidad” (Eco, 2005, p. 245).

Landow asocia su teoría del hipertexto con el programa teórico-práctico interdisciplinar del grupo de intelectuales que, en torno a la revista *Tel Quel*, publicaron su *Théorie d'Ensemble* (VV. AA., 1968): Barthes, Derrida, Foucault, Kristeva y Genette, entre otros. Impulsados por el dialogismo bajtiniano, el grupo *Tel Quel* reivindicó la fuerza epistemológica de la intertextualidad en redes escriturales cuya condición inventiva se halla en el lenguaje imaginativo o heteroglósico capaz de fundir contradicciones y descentrar el logocentrismo desde un enfoque procesual y crítico de la obra, del cual emergen los tópicos posmodernos *muerte del autor* y *obra abierta* (Caro, 1999). Landow emplea el concepto de *lexia* ideado por Roland Barthes, en *S/Z* (1980, p. 9) para referirse a “unidades de lectura” en las que se esparce el texto para la lectura de interpretaciones múltiples (no más de tres o cuatro sentidos por *lexia*). También descubre en obras clave de Jacques Derrida -*De la gramatología* (Derrida, 1971), *La diseminación* (Derrida, 1975), *Glas* (Derrida, 1981)- una deconstrucción crítica de la dialéctica antinómica dentro/fuera que funda la identidad por expulsión de alteridades e institución de jerarquías, para reivindicar el *medium* (la sintaxis del enlace) como *desbordamiento* de límites, divisiones y entronamientos proliferados en las estructuras hipertextuales jerárquicas (Burin et al., 2015). Así pues, escribe Landow (2009, pp. 160-161):

los enlaces electrónicos destruyen en el acto la oposición binaria simple entre texto y notas en las que se basan las relaciones de categorías propias del libro impreso. Al seguir un enlace, el lector puede encontrarse con otro pasaje del mismo texto o con otro al que este alude. El enlace también puede conducir a otras obras del mismo autor o a una gama de críticas, variantes textuales, etc.

Estas son sus recomendaciones educativas sobre la calidad de los hipertextos:

- Una concierne al cultivo satisfactorio de la intertextualidad en las lexias, tomando como requisitos un promedio de dos a cuatro enlaces por cada lexia y la garantía de que exista una relación clara y coherente entre los textos entrelazados para vehicular “el empoderamiento del lector y la multivocidad o múltiples aproximaciones a un único tema general” (Landow, 2015, p. 15). Además, en textos de hiperficción y de poesía, lo propio es que exista una relación sorprendente y deleitable cuando el lector descubre significados nuevos. También avisa de que, aunque Internet enlaza a un destino único, hay otros programas hipermedia donde sí es posible hallar enlaces de ramificación (varios destinos de lectura desde un solo punto de partida), como ocurre parcialmente en *The Victorian Web*, donde existen enlaces en ancla (bidireccionales).
- La otra concierne al cultivo satisfactorio de la coherencia como analogía percibida, es decir, de una coherencia lectora crucial que establece enlaces por analogía. Ello es más evidente en textos informativos (por alusión y contextualización, invocaciones e inventarios) que en los poéticos (por alusión y recontextualización, evocaciones e invenciones), pues estos requieren más atención para percibir el sentido implícito de sus estrategias hiperretóricas (EJ. paralelismos, comparaciones, símiles, collages por yuxtaposiciones, metáforas globales del hipertexto, huecos, etc.) descubriendo así argumentos sin que estos sean nombrados.

Como organización hipertextual en red, *The Victorian Web* responde a una estructura topológica entregada a las decisiones de navegación de cada lector y a su aportación de enlaces semánticos del tipo causa-efecto, categoría-ejemplo y concepto-definición (Herrada-Valverde y Herrada-Valverde, 2017, p. 11). Cabe resaltar lo que Landow considera fundamento para que exista hipertexto en red: “la capacidad por parte del lector de añadir enlaces, comentarios o ambos” (Landow, 1997, p. 31), porque así “en el hipertexto, las funciones del lector se funden con las del escritor” (Landow 1997, p. 31).

Al actor de dicha experiencia hipertextual en red Landow lo denomina *wreader* (Landow, 1992, p. 31), neologismo compuesto de las palabras “reader” (lector) y “writer” (escritor), el cual ha sido retomado por las redes sociales (Facebook, Instagram y Twitter) para proyectos lectoescritores homónimos en sus plataformas. El papel del *wreader* se basa en el insistente postulado barthesiano de *S/Z* resumido por Culler (1987, p. 137) como “la celebración del lector como productor del texto”. Así, el lenguaje digital desmantela la estructura jerárquica de la tradicional relación entre emisor y receptor (Han, 2014, p. 16).

### *Educación en la coherencia por analogía percibida*

La educación hipertextual implica plantear el papel docente como procurador de espacios lectoescritores para que cada estudiante explore y genere conocimiento como *wreader* según sus intereses. Landow avisa sobre la conveniencia de evaluar, no la adquisición de datos, sino las relaciones conceptuales establecidas por los estudiantes, es decir, no los conocimientos inventariados sino el ingenio inventivo: “Si lo que desean es desarrollar la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos, tal vez convenga tener por objetivo más el ingenio del enfoque que las respuestas cuantitativas” (Landow, 2009, p. 354). Por tanto, en la comunicación hipermediática requiere estudio la retórica de la invención del lector que selecciona y manipula nodos o documentos con fines escriturales (Liestol, 1997, p. 126). Conviene distinguirla de la noción de la invención proveniente de la retórica antigua con una orientación “más extractiva que creativa” (Barthes, 1980, p. 123) por presumir que el lector descubre -halla, no genera- buenos argumentos para su discurso en la tópica. Según la retórica

antigua, los argumentos probatorios para convencer pueden ser externos al orador -sus pistas son documentos orales o escritos del lenguaje social-, o bien internos del orador cuando dependen de su raciocinio lógico -sus pistas son inductivas a través de ejemplos (argumentos analógicos por imaginación) o deductivas a través de entimemas (argumentos probables por comentario)- (Barthes, 1980, pp. 124-125). Pudiera parecer similar la selección de materiales multimedia al proceder de la retórica antigua, pero existe una salvedad importante: el lector de hipertextos puede seleccionar con extrema facilidad los fragmentos que les interesen de los elementos externos anudados, lo cual constituye una “manipulación o imposición de un orden diferente (*ordo artificialis*) sobre la estructura dada de segmentos almacenados en el mensaje (*ordo naturalis*)” (Liestol, 1997, p. 123). Dicho artificio es obrado por el propio razonamiento lógico del lector, que puede nutrir su coherencia lectora de modo diferido o digresor al de los intertextos concitados.

Así pues, leer hipertextos implica generar itinerarios lectores personales de elección libre contando con el inventario hipertextual y con la invención cognitiva que nutre su coherencia lectora desde la activación significativa de su intertexto lector (Mendoza, 2001) y de citar otros intertextos que expandan la hipertextualidad como recurso didáctico “a través de propuestas que atiendan a la integración y a la construcción de inferencias” (Mendoza, 2010, p. 147). Las inferencias libres producen redes semánticas analógicas a la cognición de cada persona que construye conocimiento según sus propias vivencias y valoraciones.

La aspiración de discernir las claves para optimizar el beneficio del hipertexto en la educación basada en competencias implica indagar previamente en su proceso genuino deconstruyendo las costumbres y creencias que merman su rendimiento epistémico. En este sentido, cabe diferenciar hipertexto y enciclopedia, puesto que, aunque ambos recolectan escritos que el lector puede recorrer libremente en busca de información, la enciclopedia es un texto cerrado y organizado por título y materia mientras que el hipertexto está abierto a injertos imprevisibles y contiene vínculos con otros pasajes por palabras o símbolos marcados como enlaces, así que su sistema de lectura plural deconstruye los métodos de interpretación tradicionales basados en el principio de autoridad y propone navegar filtrando la información en busca de su relevancia y procurando construir un sentido coherente mientras se exploran caminos alternativos (Moulthrop, 2003). Conviene abordar este complejo cambio de paradigma formativo con la triple cautela recomendada por Mendoza (2012, p. 16):

1) ni todo hipertexto es cibertexto, ni la literatura impresa carece de rasgos de carácter hipertextual; 2) leer hipertextos es leer varios textos (hiper)vinculados (teniendo en cuenta que hay conexiones cognitivas, además de los enlaces virtuales); 3) los lectores tienen nuevos retos, especialmente en la recepción de hipertextos multimodales, con los cuales el concepto “texto”, como es sabido, ha ampliado sus márgenes hasta extremos insospechados.

Realzamos el aviso de Mendoza sobre educar la lectura de hipertextos atendiendo tanto a sus enlaces como a sus conexiones cognitivas, pues por tal vínculo necesario cabe plantear aquí la conexión entre hipertextualidad y argumentación a través del estudio de comentarios argumentativos hipertextuales. Mendoza avisa también de que las lexias que se enlazan a la lexia del hipertexto dependen de los conocimientos, la finalidad y los intereses de cada lector y pueden establecer relaciones variopintas (de contigüidad -como el texto impreso-, de complementariedad, de matización, de contraste, etc.) y, por ello, en proximidad con las teorías de Landow, propone las siguientes capacidades en las que ha de formarse estratégicamente el lector de hipertextos (Mendoza, 2012, p. 20):

a) gestionar sus actividades cognitivas (asociar contenidos, dar coherencia a datos, informaciones y significados de forma significativa; b) controlar metacognitivamente sus actividades (cuándo, cómo, por qué y para qué las realiza); c) crear redes (semióticas y semánticas), relacionar y contrastar contenidos, comprobar las (evidentes o posibles) conexiones; d) regular su interacción con el texto, la cual le lleva a avanzar y releer, a descubrir y relacionar, a recrear y valorar las cualidades del nuevo hipertexto (la nueva creación literaria) que se está leyendo.

Ante el sistema hipertextual, el lector no solo construye significado, sino que también ha de construir la coherencia de su propio itinerario lector (la textualidad) regulándolo a través de sus opciones en un andamiaje hipertextual donde existen conexiones cognitivas con posibilidad de generar conocimiento. Mendoza recomienda diseñar escenarios didácticos de entrenamiento discente donde el hipertexto digital permita advertir conexiones intertextuales, dependencias hipotextuales y vínculos hipertextuales (Mendoza, 2012, p. 27). Por nuestra parte, compartimos su reto de investigar las operaciones cognitivas invertidas en la selección lectora de enlaces hipertextuales multimodales, pero consideramos que, antes de diseñar entrenamientos didácticos, es conveniente explorar las experiencias hipertextuales discentes (enlaces de lexias y coherencia lectora) invertidas en el raciocinio argumentativo de sus discursos empleados en una web universitaria que garantiza la calidad arquitectural mencionada por Mendoza (*The Victorian Web*), para diagnosticar sus conocimientos estratégicos reales al respecto y, si fuera necesario, deconstruir sus causas, especialmente en los casos donde pueda ocurrir que la lectura no aproveche bien la multisequencialidad hipertextual o donde la coherencia lectora se haya construido precariamente y provoque navegación atrofiada o a la deriva. De ello podríamos extraer información valiosa para modalizar las relaciones cognitivas que sustentan argumentativamente a las relaciones intertextuales, lo cual todavía no ha sido estudiado con fines sistémicos en la educación de las dinámicas discursivas por el hipertexto multimodal (Amo et al., 2015; Amo, 2016; Caro et al., 2018; Garvis, 2015; Flores, 2021).

### *Hipótesis dialógicas en el marco del hipertexto y la argumentación multimodales*

En el reto formativo del *wreader*, importa aclarar que la lectura epistémica hipertextual entra en un proceso de mediación simbólica que ensancha los márgenes inventivos de la escritura epistémica hipertextual “dando cabida a propuestas creativas que consisten en mezclar fragmentos de productos de un solo medio o multimodales” (Amo, 2019, p. 24). Así que la multimodalidad es una característica hipertextual ocasionada por la lectura dinámica mediadora de la invención escritora y la práctica social de la argumentación (Bazerman y Prior, 2004) se desarrolla en la dinámica multimodal de la hipertextualidad porque, como inteligencia cognitiva, opera en todas sus dimensiones de comunicación y formato debido a su cobertura enunciativa macrotextual y polifónica en cualquier tipo de discurso (Ducrot, 1986; Anscombe y Ducrot, 1994; Carel, 2017; Doury y Plantin, 2016).

El estudio de la *argumentación multimodal* como construcción discursiva intersemiótica (O'Halloran, 2012) se remonta a un ensayo sobre la retórica de la imagen escrito por Roland Barthes (1964) y su denominación primera corresponde a Michael Gilbert (1994), ambos intelectuales partidarios de un enfoque inclusivo de la multimodalidad, ya sea por intertextualidad o por coalescencia. No obstante, gran parte de las investigaciones argumentativas desde este enfoque multimodal se centran solo en discursos visuales y mediáticos (Kjeldsen, 2015, Tseronis & Forceville, 2017; Pollaroli & Rocci, 2015) y recurren a parámetros pragmatológicos que limitan su estudio en un enfoque dialógico persuasivo y

de análisis de sus proposiciones como aceptables si son comprobables (lo verdadero) o inaceptables si son solo hipotéticas, probables, deseables o imaginarias (lo verosímil). Por tanto, el enfoque pragmatialéctico aparta de la argumentación la deliberación intelectual y la elucidación hipotética (Macagno et al., 2021, p. 154), ambas acciones cognitivas indispensables del pensamiento epistémico. En cambio, atendiendo a dinámicas hipertextuales, hay que reorientar el paradigma argumentativo hacia la complejidad inclusiva y colaborativa en la diferencia de itinerarios. Así, en hipertextos multimodales, las analogías visuales son argumentos (Dove, 2011) para generar conocimiento desde la hibridación y la multisequencialidad; todo ello sin olvidar la cognición crítica que puede reportar la multimodalidad en las ciencias sociales semiótica y educativa (Zhao et al., 2018).

Razonamiento clave para inferir generación de conocimiento es la abducción, definida por Peirce como “creatividad racional” (Peirce, 1980, p. 210), ya que da nombre a la hipótesis creativa o conjetura inventada para solucionar un problema a través de la interconexión de lo diferente: “es la idea de juntar lo que jamás habíamos soñado juntar la que hace fulgurar ante nuestra contemplación la nueva sugerencia” (Peirce, 1978, p. 219). Peirce (1988, pp. 136-137) distingue la abducción de la deducción y la inducción en estos términos: “La deducción prueba que algo *tiene que ser*; la inducción muestra que algo *es actualmente operativo*; la abducción sugiere meramente que algo *puede ser*.” La hipótesis abductiva propone la causa que combina premisa (inducción) y conclusión (deducción) y se basa en el hallazgo de lo común analógico entre las características de las cosas (Beuchot, 1998). Por tanto, la coherencia como analogía percibida es fundamental en la ideación abductiva de hipótesis dentro de los procesos argumentativos de los comentarios hipertextuales, pues tal coherencia contribuye a su plausibilidad. Cuanto más distantes son los elementos conectados por analogía, tanto más insólita o creativa es la ideación de la hipótesis que explica la causa de un fenómeno sorprendente y que puede aportar solución a un problema desconcertante. La intertextualidad que dinamiza los hipertextos es un principio dialógico que impulsa la invención abductiva como sociabilidad entre lo dispar. El razonamiento abductivo propone una hipótesis causal como sentido único que no debe adscribirse al logocentrismo porque no separa conceptos antitéticos de convicción firme, sino que los reúne para proponer un concepto nuevo como conjetura susceptible de comprobación.

Entendiendo la investigación como proceso argumentativo, la hipótesis causal se produce cuando “un investigador impone una conjetura específica sobre las múltiples y complejas realidades del mundo” (Gerring, 2014, p. 250). La abducción como hipótesis causal de un caso muestra dos opciones: *abducción selectiva* (la mejor explicación posible dentro de un repertorio) y *abducción creativa* (generación original de hipótesis plausibles) (Magnani, 2006, p. 108). De cualquier manera, la abducción es el argumento inicial de la investigación porque origina una explicación conjetural que debe ser probada pasando a las etapas siguientes de razonamiento: primero la deducción de consecuencias experimentales y después su confirmación inductiva en el testeo experimental (Velázquez, 2015).

### *El comentario argumentativo como curaduría de hipertextos*

Atendiendo a la recomendación de activar la intertextualidad coherente a través de comentarios sobre las lexias de *The Victorian Web* (Landow, 2009, p. 25), y de acuerdo con las expectativas de PISA 2018 sobre la lectura de “textos dinámicos” en entornos digitales (OCDE, 2018, p. 11), esta investigación aprovecha tal oportunidad educativa para aplicar el modelo de comentario argumentativo de textos multimodales (Caro y González, 2018) perfilado en el proyecto I+D+i que lideramos (PGC2018-101457-B-I00). La escritura de dicho modelo de comentario se convierte entonces en obra de *wreader*, pues aprovecha la

invención suscitada en el recorrido intertextual libre y de coherencia percibida durante su lectura dinámica de lexias, las cuales le brindan enlaces previstos en el organigrama hipertextual de dicho sitio web, además de que también el lector, por iniciativa propia, puede proponer enlaces imprevistos. En este contexto educativo de lectura y escritura constructoras de sentido gracias a la invención devenida por coherencia hipertextual (multisecuencial y multimodal), el comentario deja de ser simple glosa de un solo texto y se despliega como discurso epistémico del pensamiento crítico del comentarista (Caro et al., 2021). A ello se añade que, en el caso de producir comentarios argumentativos colaborativos en dinámicas hipertextuales, se puede educar estratégicamente la producción democrática de criterio consensuado negociando coherencia común.

Los comentarios argumentativos de hipertextos multimodales pueden tener misión de curaduría educativa, lo cual incrementa la colaboración corresponsable con medios digitales (Lizadra y Suárez-Guerrero, 2017) y contribuye al fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje. Ante la *infoxicación* producida por Internet desde la Web 2.0, la curaduría actúa seleccionando recursos de calidad sobre un tópico para que un colectivo los use en tareas de aprendizaje siguiendo el protocolo cíclico que comienza con la planificación de la tarea, sigue con la selección de textos, avanza con la interpretación de su contenido relevante en grupo de trabajo y con reordenamiento y narración coherente del reporte a la audiencia, y acaba con la recuración de tal narración por parte de la audiencia (Wolff y Mulholland, 2013).

Realizar curadurías eficaces sobre hipertextos requiere metacognición sobre la retórica de invención impulsora del propio discurso argumentado, lo cual implicaría revisar la cognición desplegada en las conexiones intertextuales del comentario sobre el hipertexto electo: tipos de enlaces empleados, información extractada y finalidad, modo de ayuda interpretativa o de distorsión de sentido de las nuevas citas; relato y valoración del proceso formativo personal, etc. (Mendoza, 2010, p. 168). Antes de trazar planes de entrenamiento didáctico al respecto, consideramos necesario investigar experiencias hipertextuales discentes auténticamente espontáneas, no entrenadas en una instrucción, para advertir sus dificultades y fortalezas cognitivas y formativas tanto en su elección intertextual como en los razonamientos de sus comentarios argumentativos de textos sobre los que sí han recibido formación modélica. Ello permitirá comprobar el estado de la cuestión para emprender diseños didácticos realistas con su problemática didáctica y también arrojará luz reflexiva sobre la viabilidad de una hipótesis que consideramos crucial en este sentido: la posible causalidad abductiva de la hipertextualidad en la argumentación multimodal del comentario crítico.

## Objetivos

El objetivo general de esta investigación es analizar la educación hipertextual y argumentativa desarrollada en un estudio de caso múltiple con estudiantes de Grado en Educación Primaria que indagaron en *The Victorian Web* para elaborar comentarios críticos curadores de textos hipermedia y su recuración digital.

Los objetivos específicos implicados son:

- 1) Explorar el proceso didáctico de comentarios discentes curadores de textos hipermedia de *The Victorian Web* y de su recuración digital.
- 2) Analizar las constelaciones multimodales que reúnen las indagaciones hipertextuales de los casos integrados sobre *The Victorian Web*.
- 3) Analizar la incidencia de las cualidades hipertextuales y argumentativas de los comentarios críticos en los casos de curaduría y recuración digital integrados en el estudio.



- 4) Elucidar si existe causalidad monótonica de la educación hipertextual en la educación argumentativa a través de las incidencias discursivas analizadas.

## 2. Método

### *Diseño*

Esta investigación educativa ha empleado una metodología de estudio de caso múltiple por análisis semiótico interdiscursivo centrado en un corpus de comentarios críticos curadores de textos hipermedia de *The Victorian Web* y de las recuraciones digitales correspondientes, que han sido realizados por 11 grupos de estudiantes universitarios de Grado en Educación Primaria. Los comentarios de cada grupo discente constituyen un caso integrado en el conjunto cuyo estudio pretende indagar lo común analógico de sus características y procesos interactivos con espectro holístico (Stake, 2006).

Se ha diseñado una intervención educativa universitaria que fuera innovadora en los procedimientos y con una orientación didáctica carente de asideros conductistas sobre la incursión hipertextual, a fin de recoger evidencias concretas y auténticas y vivencias responsables sobre el proceso de aprendizaje situado y colaborativo y sobre las estrategias constructivas de conocimiento por parte de los discentes mostradas en sus comentarios, así como con el propósito de no incurrir en una didáctica del “lector sumiso” a consignas logocéntricas (Mendoza, 2012, p. 18).

El interés de tal diseño es elucidar primero el *modo* y después la *causa* (Yin, 2003) consecuentes con el objetivo general de esta investigación, es decir, analizar cómo y por qué se desarrolla la educación hipertextual y argumentativa en la elaboración de comentarios críticos curadores y recuradores integrados en este caso múltiple que aprovecha, desde sus propios conocimientos previos en hipertextualidad y con una preparación básica en didáctica del comentario argumentativo de textos multimodales, *The Victorian Web*, un sitio hipermedia esmerado en oportunidades de calidad hipertextual para realizar lecturas dinámicas y comentarios argumentativos en la Web.

En coherencia, se diseñan varias proposiciones de estudio paralelas a los objetivos específicos de la investigación:

- *Proposición 1.* Estudiar cómo se desarrolla el proceso didáctico del que emanan los comentarios argumentativos discentes curadores de lexias de *The Victorian Web* (secuencia y procedimientos).
- *Proposición 2.* Estudiar cómo se despliegan las constelaciones hipertextuales de los casos integrados en sus relaciones de intertextualidad y de coherencia.
- *Proposición 3.* Estudiar cómo inciden las cualidades hipertextuales y argumentativas de los comentarios críticos en los casos de curaduría y recuración digital integrados en el estudio y, a partir de ello, averiguar si la educación hipertextual es causa monótonica de la educación argumentativa del comentario crítico.

El análisis de cada proposición recurre también a un enfoque microetnográfico (Gumperz & Hymes, 1964) atento a la observación participante en el aula y al corpus de trabajos discentes procesuales que han originado tales comentarios (lectura dinámica e interpretativa, proceso escritor y recuración como heteroevaluación *inter pares*), cuyos documentos y reflexiones se alojan en sus portafolios académicos individuales.

Se ha previsto la confiabilidad interna de este estudio de caso por evaluación *inter jueces* efectuada por 6 expertos en didáctica de la hipertextualidad y del comentario

argumentativo de textos multimodales, quienes han juzgado satisfactorio el diseño de la investigación y la conformación de sus instrumentos de recogida y análisis de datos.

### ***Participantes y contexto***

Los participantes seleccionados son una muestra intencionada según el criterio de muestreo teórico (Glaser & Strauss, 2009) por el interés intrínseco que comporta el caso y la oportunidad brindada al respecto en su situación formativa: un grupo-clase de 46 estudiantes de 4º nivel de Grado en Educación Primaria en la mención de Inglés que han cursado en el año académico 2020-2021 la asignatura cuatrimestral “Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura” en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, impartida por uno de los autores firmantes de este artículo. La tarea de indagar en *The Victorian Web* pretendiendo comentar críticamente sus contenidos con voluntad de curaduría educativa ha sido especialmente motivadora para tales estudiantes de la mención de Inglés por el suplemento que comporta en su formación bilingüe tratar con textos de dicho idioma sobre cultura anglosajona. Así pues, la elección de los participantes para este estudio de caso múltiple se justifica tanto por su motivación profesionalizadora como por la formación que recibirían en el marco de dicha asignatura para desarrollar sus competencias en comentario argumentativo de textos multimodales en dinámicas hipertextuales.

Importa señalar que son estudiantes con egresión inminente al mundo laboral que, sin embargo, en el coloquio de diagnóstico inicial de dicha asignatura sobre sus costumbres académicas han manifestado formación previa escasa en comentario crítico de textos (durante el Bachillerato) -aun cuando constituye una competencia de la titulación (CE3)- y nula en competencia argumentativa -aun cuando esta constituye una competencia básica de tales estudios (CB2)-. Tales manifestaciones concuerdan con un contexto socioeducativo que adolece de la disponibilidad de manuales eficaces sobre ambas competencias de los estudios universitarios, en los cuales se incluyan textos motivadores y multimodales y modelos de argumentaciones resueltas para comprender su retórica inductivamente (Vicente-Yagüe, Valverde y González, 2019, p. 225).

### ***Instrumentos***

La instrumentación del sitio académico consultado, *The Victorian Web*, es descrita en estos términos por Landow (2015, p. 11):

contiene cuatro clases básicas de documentos: panoramas (*sitemaps*), listas de enlaces, tablas simples en dos columnas –usadas fundamentalmente para obras de arte y los textos que las describen– y lexias que contienen sobre todo texto –aunque algunas también pueden incluir pequeñas imágenes enlazadas a ilustraciones de mayor tamaño–. La mayoría de documentos de texto contienen de dos a cuatro enlaces de navegación en forma de iconos enlazados que aparecen al final de cada lexia, además de múltiples enlaces de texto que convierten cada lexia en una red hipertextual en miniatura. Dos cuestiones: 1) las lexias de aproximadamente una o dos pantallas de largo tienden a incluir al menos tres enlaces de texto, y 2) a medida que aparecen nuevos documentos, las lexias que los preceden reciben enlaces adicionales.

Al alumnado solo se les suministró dicho texto descriptivo, pero no hubo entrenamiento en clase al respecto porque la intención investigadora era apreciar las estrategias libres y auténticas, no adiestradas, de su lectura dinámica por el sitio web.

El corpus documental de estudio lo integran los comentarios argumentativos hechos por grupos de estudiantes como curaduría de su navegación hipertextual por lexias específicas de dicho sitio web y los comentarios individuales que han recurrido tales comentarios grupales en un blog exclusivo para esta tarea.

La instrucción procesual sobre la tarea de la que surgió dicho corpus de comentarios les fue suministrada como organizador previo en la sección de recursos del Aula Virtual de la asignatura. Allí también disponían de otros instrumentos pedagógicos: organizadores sobre la estructura prototípica de la argumentación y del comentario de texto, y sobre su metacognición en el portafolio de la asignatura, espacio cotextual de especial interés por sus anotaciones reflexivas procesuales.

Instrumento digital complementario es el blog “Poesía-educación victorianas” (<https://poesia-educacionvictorianas.blogspot.com>), para alojar comentarios de curaduría y recuración. Las instrucciones sobre su referencia y uso se hallan en una sección sobre curaduría digital localizada en el organizador previo de la tarea alojado en el Aula Virtual.

Los instrumentos analíticos empleados en este estudio de caso múltiple son:

- Flujograma del proceso didáctico de los comentarios curadores de textos hipertextual y de recuración digital (figura 1).
- Matriz de especificaciones para el análisis competencial de constelaciones hipertextuales (tabla 1).
- Matriz de especificaciones sobre cualidades del hipertexto educativo y del comentario argumentativo (tabla 2).
- Matriz de análisis en hipertextualidad y argumentación de casos de comentarios críticos como curaduría y recuración digital (tabla 3).

El flujograma y la matriz de análisis se indican con los datos pertinentes en el análisis de resultados de la investigación. Escogimos la matriz de especificaciones para concretar categorías descriptivas vinculadas a macrocategorías correspondientes, con el fin de analizar la incidencia de los “argumentos descriptivos” (Gerring, 2014, p. 164) de las constelaciones intertextuales desplegadas en las dinámicas hipertextuales efectuadas por el alumnado participante en esta investigación (tabla 1), así como del hipertexto educativo en coalescencia con el comentario argumentativo en este estudio de caso múltiple (tabla 2). Las abreviaturas de tales categorías descriptivas han permitido configurar la matriz de análisis correspondiente (tabla 3) de los 11 casos integrados, abarcando tanto los comentarios críticos de curaduría como los comentarios de recuración digital (Tabla 2).

Tabla 1

Matriz de especificaciones para el análisis competencial de constelaciones hipertextuales

<b>Lectura dinámica</b>		
LEXIAS	Dinámica insatisfactoria: consulta nula o escasa de los enlaces intertextuales de las lexias elegidas (L1)	Dinámica satisfactoria: consulta todos o muchos de los enlaces intertextuales disponibles en las lexias elegidas (L2)
COHERENCIA PERCIBIDA	Itinerario lector precario: lexias visitadas sin conexión de analogía para construir significado coherente con el sentido sistémico del hipotexto (C1)	Itinerario lector coherente: lexias visitadas con conexión de analogía para construir significado coherente con el sentido sistémico del hipotexto (C2)
<b>Escritura hipertextual</b>		
BÚSQUEDA	Simple (B1)	Complejas, ramificadas y encadenadas (B2)
HIPERVÍNCULOS INCRUSTADOS	No. Monosecuencialidad. Ausencia de lexias genera flujo lineal (H1)	Sí. Multisequencialidad. Enlaces con multivocidad (2-4 por lexia) (H2)
TIPOS DE ENLACES	Unidireccional (E1-A)	Bidireccional (E1-B)
	Hilo (string) (E2-A)	Hilo con lexia bidireccional (E2-B)
	Unidireccional de hilo a hilo (E3-A)	De varios hilos a uno (E3-B)
	Enlaces rígidos (autor) (E4-A)	Enlaces flexibles (usuario) (E4-B)
	Enlace transcrito (ejemplo, influencia, argumentos opuestos...)	
COHERENCIA CONSTRUIDA	Itinerario escritor precario: hipervínculos sin conexión de analogía que permita construir significado con sentido sistémico hipertextual.	Itinerario escritor coherente: hipervínculos con conexión de analogía que permita construir significado consecuente con sentido sistémico hipertextual.
MULTIMODALIDAD	Sin enlaces a contenidos multimodales e hipermediales	Con enlaces a contenidos multimodales e hipermediales.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Matriz de especificaciones sobre cualidades del hipertexto educativo y del comentario argumentativo

<b>Hipertextualidad educativa</b>	
LEXIAS SATISFACTORIAS	- Enlaces intertextuales valiosos: de 2 a 4 por lexia para ocasionar multivocidad sobre el tema (L1) - Empoderamiento del lector como intérprete crítico y comentarista ( <i>wreader</i> ) (L2) - Claridad en textos informativos; descubrimiento de significados en texto poéticos (sorpresa y deleite) (L3)
COHERENCIA POR ANALOGÍA	-Analogía percibida en su retórica (paralelismo, comparaciones, <i>collages</i> , metáforas, huecos) (C1) - Alusión y contextualización informativa; alusión y recontextualización poética (C2)
<b>Comentario argumentativo</b>	
SECUENCIA PROTOTÍPICA	- Hipótesis del comentario argumentativo (razonamiento abductivo del comentarista). Aporta argumentos inventivos que justifican la selección de hipervínculos (complementos, suplementos) (S1) - Desarrollo de la argumentación: metaargumentos (premisas, supuestos), interargumentos (argumentos relacionados, entre ellos la contraargumentación y la reserva) (S2) - Conclusiones coherentes con la hipótesis y el proceso argumentativo y relevantes en sus implicaciones (S3)
ESTRATEGIAS MEDIADORAS	- Estrategias interpretativas: análisis de argumentos del hipotexto en su enunciación y contexto (argumentos de causa, de consecuencia, de analogía, de antítesis, etc.) en símbolos, roles, ideas autoriales, valores, etc. de los intertextos (E1) - Estrategias transductivas: invención y reinención de argumentos en nuevos hipertextos multimodales con hipótesis imaginativas que transformen los destinos (ej. hipótesis fantásticas) (E2)

Fuente: elaboración propia.

### ***Procedimiento***

Este estudio de caso múltiple procede en tres fases: selección de casos; recogida y análisis de datos; conclusiones cruzadas de los casos e implicaciones educativas.

Los criterios de selección atienden a la oportunidad de desarrollo profesional en investigación-acción que supone aprender sobre el fenómeno didáctico que brindan tales casos, cuyos informantes son estudiantes formados prototípicamente en el comentario argumentativo y en las instrucciones básicas sobre la tarea.

La recogida y el análisis de datos ha procedido a estudiar los casos y a emitir los informes correspondientes. Primero se ha efectuado una catalogación de los datos recogidos para agrupar categorías y subcategorías útiles en el análisis. Este ha comenzado con la descripción y explicación del contenido cualitativo de cada caso en particular (textos en contexto), ha continuado con el análisis correlativo en busca de patrones por analogías comunes entre casos, seguido de la elucidación de los temas generalizados en los casos integrados (Yin, 2003), cuyas categorías, al ser comunes, permiten sumar datos de incidencias. Reunidos los patronajes de analogías, se forma la meta-matriz con la que se ha realizado el análisis entre los casos integrados en el caso múltiple advirtiendo la compatibilidad de los datos con las categorías identificadas.

La discusión y las conclusiones cruzadas de los datos interpretan los aprendizajes clave derivados sistémicamente de dicho análisis y sintetizan sus logros epistémicos relevantes en correlato con los objetivos investigados.

## **3. Resultados**

### **Proposición primera**

Los resultados concernientes a la exploración de las estrategias didácticas procesuales (secuencia y procedimientos) que han propiciado la asunción de comentarios argumentativos discentes curadores de lexias de *The Victorian Web* así como su recuración digital proceden de la observación participante de carácter docente organizada con el siguiente diagrama de flujo, el cual versa sobre el proceso didáctico bidimensional del *wreader* en los comentarios curadores de textos hipermedia y en la recuración digital que se han realizado como obras discursivas hipertextuales de la misión investigadora.

<b>Misión investigadora</b>		
Tarea colaborativa en dos procesos didácticos sucesivos para la construcción epistémica de comentarios críticos hipertextuales desde <i>The Victorian Web</i> en atención a dos cuestiones clave: ¿Es bueno este hipertexto? /¿Cómo aprovechar en la educación actual estos contenidos victorianos?		
<b>Proceso didáctico A: lectura dinámica de hipertextos</b>		<b>Proceso didáctico B: comentarios de curaduría digital</b>
TAREA COLABORATIVA Seleccionar e interpretar en consenso un artículo de una lexia de <i>The Victorian Web</i> sobre la cuestión “poesía-educación en la época victoriana”, contando con hipervínculos		TAREA COLABORATIVA Realizar un comentario como curaduría digital del hipertexto y sus hipervínculos (bondad y provecho educativo actual)
↓		↓
JUEGO ENTRE HIPERTEXTOS La lectura libre por la lexia activa: 1. Esquemas cognitivos (ideas y conocimientos previos en contexto, intertexto lector) consecuentes con la misión investigadora 2. Ideas motivadoras para la selección del artículo (Análisis en coloquio deliberativo)	1    5	JUEGO ENTRE HIPERTEXTOS Provecho de la lectura dinámica hipertextual (ruta intertextual y coherencia analógica) para idear una <u>hipótesis inventiva</u> ( <i>abducción</i> o argumento causal) sobre las cuestiones clave del comentario curador (construcción epistémica de sentido)
↓		↓
SELECCIÓN MOTIVADA DEL HIPERTEXTO Mención del hipertexto con argumentos de los motivos investigadores de su selección (relevancia causante de la curaduría) (Breve informe escrito)	2    6	PLAN DEL COMENTARIO CURADOR Construcción de argumentos del comentario en coherencia con la hipótesis y aprovechando la ruta intertextual victoriana y suplementaria.
↓		↓
INTERPRETACIÓN DEL HIPERTEXTO ELECTO Reconstrucción del significado global (enunciado) y de su sentido (enunciación) (Acuerdos en portafolio)	3    13	REDACCIÓN DEL COMENTARIO CURADOR Construcción del comentario argumentativo con metacognición procesual según expectativas comunicativas y prototípicas. (coevaluación en portafolio)
↓		↓
PROVECHO ESTRATÉGICO DE HIPERVÍNCULOS Lectura libre y selección de intertextos relevantes enlazados al hipertexto o a la lexia en función de su correlato coherente (analogía percibida) con el hipertexto y la misión investigadora. (Anotación de ruta intertextual)	4    14	RECURACIÓN DIGITAL DEL COMENTARIO CURADOR Difusión del comentario curador en blog Recuración digital en blog: escritura individual de dos comentarios sobre comentarios discentes de hipertextos de <i>The Victorian Web</i>

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Flujograma del proceso didáctico de los comentarios curadores de textos hipermedia y de recuración digital

### Proposición segunda

El examen de la escritura colaborativa de comentarios críticos curadores de textos hipermedia por parte de grupos de estudiantes ha permitido obtener una descripción detallada de cómo se despliegan las constelaciones hipertextuales de los productos creativos integrados en sus relaciones de intertextualidad y de coherencia (Figuras 2-12).











en un texto dinámico, así como su capacidad de incluir y generar nuevos enlaces y documentos al complejo hipertextual. La revolución tecnológica ha favorecido que el lector no solo seleccione su recorrido de lectura, sino también que lea como un escritor (*wreader*). El acto de leer se vincula necesariamente con el propio proceso de escritura. Las palabras en pantalla se convierten, según Goldsmith (2014, p. 11), en un material plástico, en algo que podemos manipular, recortar, difundir mediante correo electrónico, etc. En esta investigación, los grupos de trabajo, tras la lectura de las lexias de la página web victoriana, han creado comentarios críticos curadores, cuyos productos podrían contribuir a enriquecer el sistema en red que contiene materiales hiperconectados electrónicamente a dicha página web, si pasaran los filtros de los evaluadores del sitio.

La idea de rol activo del lector-escritor en el ensanchamiento de la red hipertextual se alinea con la noción de cultura participativa (Gee y Hayes, 2011; Jenkins, 2006). La red propicia crear espacios propios que reúnen a usuarios que comparten aficiones, intereses y objetivos comunes. En ellas se promueven intercambio, producción y consumo constantes de contenido. Este tráfico continuo y denso nutre los grandes sistemas organizativos y de presentación de datos basados en enlazamiento de fragmentos textuales, o sea, los hipertextos.

### Proposición tercera

El estudio del modo en que cada caso integrado manifiesta o no las cualidades hipertextuales y argumentativas de los comentarios críticos en sus discursos curadores y recuradores de lexias de *The Victorian Web* se rige por una matriz con especificaciones sobre cualidades del hipertexto educativo y del comentario argumentativo, la cual muestra descriptores analíticos sobre las categorías “lexias satisfactorias”, “coherencia por analogía”, “secuencia prototípica” y “estrategias mediadoras” (ver tabla 2). La matriz de análisis correspondiente en tales casos (ver tabla 3) aplica dichos criterios tanto en los comentarios de curaduría de lexias hipertextuales como en los comentarios de recuración en el espacio digital, teniendo en cuenta las dimensiones lectora y escritora del constructo *wreader* que también han sido exploradas didácticamente y analizadas en sus constelaciones. He aquí los resultados de este análisis obrado sobre el corpus de los citados comentarios discentes en cada uno de los once casos integrados en el estudio:

Tabla 3

Matriz de análisis en hipertextualidad y argumentación de casos de comentarios críticos como curaduría y recuración digital

Caso	Comentario crítico de curaduría										Comentario de recuración digital									
	Hipertextualidad					Argumentación					Hipertextualidad					Argumentación				
	Lexias			Coherencia		Secuencia			Estrategias		Lexias			Coherencia		Secuencia			Estrategias	
	1	2	3	C1	C2	S1	S2	S3	E1	E2	1	2	3	C1	C2	S1	S2	S3	E1	E2
G1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X			X	X		
G2	X	X	X	X	X	X	X	X												
G3	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X							
G4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X						X
G5	X	X	X	X	X		X	X	X											
G6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
G7	X	X		X	X		X	X			X	X	X	X	X			X	X	X
G8	X	X	X	X	X		X	X		X				X						
G9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X						
G10		X						X												
G11	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X		X	X	X			

Fuente: elaboración propia.

A la luz de estos resultados, en su discusión también se valorará si hay relación causal entre la educación hipertextual y la educación argumentativa del comentario crítico.

#### 4. Discusión

##### Proposición primera

La exploración del proceso didáctico de construcción de comentarios argumentativos discentes curadores de lexias de *The Victorian Web* ha revelado estrategias secuenciales y procedimentales innovadoras que modifican convenientemente los pasos estratégicos de comprensión y de expresión comunicativas señalados en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y estudiados por el alumnado participante en la asignatura “Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura”. La causa de tal modificación es la misión investigadora, que trasciende el escenario convencional de la comunicación textual para afrontar un reto educativo crucial en la actualidad: la generación de conocimiento en dinámicas hipertextuales.

Se ha investigado aquí cómo el comentarista deja de ser mero eco de la intención del autor de la obra para convertirse en crítico dialogante con la obra. El crítico del siglo XXI activa su capacidad inventiva de ideas jugando entre hipertextos en el acto combinado de leer para escribir: lee interpretando con sentido personal y escribe argumentando coherentemente, y con la metacognición necesaria, para dar suficiencia epistémica a sus hipótesis curadoras de hipertextos, así como para inspirar nuevas recorridos en el espacio digital. En este proceso innovador, comprensión y expresión intervienen estratégicamente tanto en la lectura de hipertextos como en la escritura de comentarios hipertextuales.

En efecto, la tarea colaborativa de construcción epistémica de comentarios críticos hipertextuales desde *The Victorian Web* ha sido un reto educativo que, atendiendo al ingente fondo documental y a la compleja estructura rizomática de dicha Web, así como a los hábitos de lectura digital atomizada que suelen producir los buscadores de Internet en los usuarios, decidimos organizar con estas estrategias focales:

- 1) Compartir en todos los grupos de trabajo el centro de interés “poesía-educación en la época victoriana” y dos cuestiones clave para reflexionar: “¿es bueno este hipertexto?” y “¿cómo aprovechar en la educación actual estos contenidos victorianos?”.
- 2) Asignar a cada grupo una lexia inmediata a uno de los “azulejos” del directorio principal de *The Victorian Web* coherente con tal centro de interés para que, paseándose libremente por sus hipervínculos temáticos, eligiesen un artículo motivador de un comentario crítico como curaduría de su valor en respuesta a las cuestiones clave. Las asignaciones fueron las siguientes: para G1 “Victorianism—>The Difficulties of Victorian Poetry”; para G2 “Social History—>Education and the Lives of Children”; para G3 “Gender Matters —>Victorian Authors, Female and Male”; para G4 “Philosophy—>Aesthetics”; para G5 “Religion—>Related Literary Genres and Modes”; para G6 “Technology—>Literature: Victorian Technology, Literature, and Culture”. A tres casos, debido a su recursividad temática, les asignamos directamente el azulejo del directorio: para G8 “Music&Theater”; para G9 “Victorian Text”; para G11 “Periodicals”. A dos casos les concedimos su deseo de elegir tema libre y usaron la típica estrategia enciclopédica de empezar por “autores”: en G10 “Authors —>Gerard Manley

Hopkins”; en G7 “Authors—>Aesthetes and Decadents —>Oscar Wilde —>The Sphinx”.

Las constelaciones relativas a los hipertextos electos y los hipervínculos consultados en cada caso constan en los resultados de la proposición 2 (figuras 2-12) como evidencia del proceso didáctico de lectura dinámica de hipertextos. Este comenzó con el “juego entre hipertextos” que produjo su lectura libre por la lexia asignada. Lo denominamos así porque este tipo de lectura fue definido por Peirce como *musement* o “puro juego” (CP 6.458, 1908), el cual, desde fenómenos reales, despierta la imaginación útil para la investigación científica que extrae ideas dialógicas de correlatos libres (CP 6461, 1908), prefiguraciones y especulaciones de causas (CP 6458, 1908). El juego puro de la lectura ha activado los “esquemas cognitivos” discentes que el MCER reconoce como paso inicial en el proceso de comprensión, el cual aquí concierne a sus ideas y conocimientos previos contextualizados y a su intertexto lector, a través de coloquios deliberativos cuyo foco era la misión investigadora. De la inspiración de los intervinientes en cada caso y de su consenso han surgido las ideas motivadoras para seleccionar el hipertexto.

La primera decisión explícita sobre la selección motivada del hipertexto elegido ha sido argumentada por los estudiantes en un breve informe escrito con los motivos investigadores relevantes que podrían obrar como causa de la curaduría. Así, por ejemplo, el G3 ha escogido a Mary Coleridge como escritora en un medio sexista que puede ser contrastado con los avances del contexto actual, el G6 ha prefigurado la función benefactora del artículo sobre los *christmas* victorianos en tareas de lectoescritura infantil, el G8 ha advertido en el melodrama como hibridación de teatro y música una oportunidad para la educación emocional de los infantes, y el G11 ha sostenido que el estudio sobre Oscar Wilde como editor de una revista femenina puede contribuir a un aprendizaje de la educación de género consciente de su complejidad interdisciplinar. Tal expectativa se ha matizado o modificado con la relectura donde se ha interpretado consensuadamente el hipertexto electo como reconstrucción del significado global del texto del enunciado y de su sentido intencional atendiendo a su enunciación autorial (Caro y González, 2018). Los miembros de cada grupo han apuntado los acuerdos interpretativos en su portafolio discente. Después se han reactivado la lectura libre por los hipervínculos del hipertexto y la selección de intertextos relevantes al respecto por guardar correlato coherente (analogía percibida) con el mismo y con la misión investigadora que justifica el motivo de su selección. El provecho estratégico de tales hipervínculos ha sido consignado como ruta intertextual en el comentario de curaduría digital del hipertexto que constituye la segunda tarea colaborativa del proceso didáctico de la misión investigadora.

Dicha tarea ha comenzado el proceso de preparación del comentario curador sobre la bondad y el provecho educativo actual del hipertexto y de sus hipervínculos con un nuevo “juego entre hipertextos” que ha aprovechado la ruta intertextual y la coherencia analógica logradas en la lectura dinámica hipertextual para inventar una hipótesis como argumento abductivo de causa que justifica la construcción epistémica del sentido del comentario por el comentarista.

El organizador previo suministrado al alumnado sobre la escritura colaborativa de tal comentario lo concibe como recomendación argumentada del hipertexto escogido y asociación crítica del tema victoriano con la época actual. También provee enlaces formativos sobre la escritura colaborativa digital síncrona con Google Drive. Igualmente, recomienda el placer de indagar los hipervínculos de hiperficción y poesía de las lexias “novedades” y “bibliografía” de *The Victorian Web* por reportar tanto satisfacción intelectual como sorpresa y deleite estético, pero, como se verá en el análisis de las constelaciones hipertextuales, en general los casos integrados han desaprovechado esta

oportunidad. Asimismo, tal organizador previo aporta una guía didáctica para la curaduría digital de contenidos educativos que sigue el proceso cíclico diseñado por Wolff y Mulholland (2013).

Tras haber trazado el plan del comentario curador como diseño de los argumentos coherentes con la hipótesis y con la ruta intertextual complementaria de *The Victorian Web* y suplementaria por decisión del comentarista, han desarrollado su redacción según las expectativas comunicativas y prototípicas de carácter argumentativo y con metacognición procesual por coevaluación en portafolio. Después cada comentario logrado se ha difundido como curaduría digital en el blog “Poesía-educación victorianas” (<https://poesia-educacionvictorianas.blogspot.com>), instrumento recomendado por Landow (2009, p. 440), del cual se ha hecho eco esta investigación por dos razones: primera, según consta en el organizador previo *ad hoc*, facilita el trabajo en borrador de reportes y de informes finales, la heteroevaluación cualitativa horizontal, así como trabar relación con usuarios interesados en su línea; segunda, según consta en dicho blog, sirve para promover la reflexión colaborativa en torno a documentos científicos e institucionales de calidad sobre el tema.

Con sencillez, se ha indicado en el organizador previo para discentes que el comentario es procurador porque se recomienda el texto escogido con argumentos pertinentes y se practica una asociación crítica entre el tema victoriano y la educación actual. El blog también ha servido para alojar los comentarios libres de recuración digital sobre los comentarios curadores. Esta recuración ha sido efectuada de modo individual por cada estudiante como recomendación de la relevancia temática, estilística o pedagógica del comentario curador, teniendo presentes las cuestiones de la bondad del texto y su provecho educativo actual.

Finalmente, ha sido enviado como tarea de Aula Virtual de la asignatura el autoinforme grupal final que reúne la mención del hipertexto escogido desde *The Victorian Web*, la ruta hipertextual explorada, el comentario curador colaborativo y los comentarios recuradores individuales recibidos y ofrecidos, así como autoevaluación y posibles modificaciones derivadas del proceso recurador. La experiencia didáctica ha culminado con una tertulia didáctica sobre la experiencia formativa de la tarea.

El modo de procesar la construcción de los comentarios argumentativos hipertextuales estudiados en este caso múltiple ha sido epistémico porque ha activado las competencias que, según la OCDE (Vincent-Lancrin et al., 2020), son propias de la creatividad y del espíritu crítico: *buscar* conocimiento de modo significativo, conectivo, analítico y contextualizado, *imaginar* para producir y utilizar ideas originales y para contrastar teorías, *hacer* obras personales que aporten soluciones, y *reflexionar* evaluativamente al respecto. En consecuencia, esta discusión de sus resultados resuelve que su desarrollo es conveniente a la misión investigadora de la tarea colaborativa que sostiene.

## **Proposición segunda**

La reflexión educativa sobre cómo se despliegan las constelaciones hipertextuales (figuras 2-12) resultantes del análisis de las relaciones de intertextualidad y de coherencia de los comentarios argumentativos en la dimensión procesual de lectura dinámica del hipertexto parte de la consideración ideal de que el alumnado debe establecer metas y objetivos específicos para desarrollar la tarea de aprendizaje asignada, donde la búsqueda, comprensión y valoración de la información dentro del hipertexto se convierte en uno de los procesos cognitivos primordiales. No obstante, en los grupos de trabajo que participan en la investigación se ha registrado un comportamiento bajo de navegación satisfactoria.

En su visita a la página, no han usado simétricamente los cuatro tipos básicos de documentos existentes; suelen prescindir de los panoramas (o *sitemaps*) y de las listas de enlace para centrar su búsqueda de información en las tablas simples en dos columnas y en las lexias. Desde un punto de vista formativo, podría incidirse especialmente en la orientación espacial a partir de la visualización guiada por el hipertexto.

Pese a la riqueza y la calidad de los enlaces de esta web, el estudiantado ha reducido, en líneas generales, su experiencia de lectura multisequencial a la visita de una o dos lexias (excepto el caso G5, que consulta tres nodos de la página) con el objetivo principal de localizar información satisfactoria para enfocar su trabajo académico (véanse las figuras 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 y 12). Han desplegado, además, la lectura temática en función de su ritmo, intereses y necesidades. Aunque cada una de estas unidades de información posea una disposición en red hipertextual (una lexia con múltiples enlaces), la lectura del alumnado no suele ir más allá del vínculo a la información general; no estiman necesario para satisfacer su búsqueda el acceso a documentos hipertextuales más específicos que profundicen en el tema principal. En el caso integrado G9 (figura 10), por ejemplo, su navegación se ha reducido a visitar, en primer lugar, a la lexia “Selected Poems” de William Bright Rands para elegir uno de sus poemas y, finalmente, a otra donde se expone una breve semblanza biográfica del poeta británico, si bien el tejido hipertextual alrededor de este autor representativo de las canciones infantiles contiene numerosas entradas específicas relacionadas con los ámbitos artístico, literario, cultural, filosófico, social, político, científico, así como una sección hipertextual de temas y técnicas literarias, además del enlace a la página oficial del escritor. Y en el caso integrado G6 solo se consulta una única entrada de dicha web: un ensayo académico sobre la influencia de los textos navideños de Dickens en los melodramas y pantomimas de principios del siglo XIX (figura 7).

Por otra parte, no se encuentran evidencias explícitas acerca de si el alumnado ha puesto en funcionamiento mecanismos de detección de la fiabilidad y validez de las fuentes consultadas, ni si ha evaluado la calidad y credibilidad de los contenidos alojados en la red hipertextual. La excelencia y la veracidad de lo expuesto en la página son asumidas gracias a las credenciales del autor, de la publicación y de la recomendación o estimación realizada por el profesorado.

Los casos estudiados no han rentabilizado las posibilidades dinámicas de la lectura hipertextual por no acceder oportunamente a los intertextos incrustados en las unidades de información elegidas. Ello no favorece, en general, la construcción de un significado global del complejo textual de documentos en línea (la página web victoriana), al no poder percibir su magnitud real, ni su tupido entramado de conexiones. La propia fisicidad de la red hipertextual sin una navegación satisfactoria impide, como indica Landow (2009), estimar la dimensión real y la manera en que los fragmentos se vinculan. Téngase en cuenta que la potencialidad del hipertexto digital viene determinada por el grado de activación de los procesos cognitivos por parte del lector. En este sentido, al ser juzgados insuficientes los hipervínculos visitados, pueden verse comprometidos: a) el acto de involucrarse en una comprensión significativa de la página web victoriana; b) la toma de decisiones acerca de qué fuentes disponibles son las más adecuadas, pertinentes y creíbles para la consecución de la tarea; c) la perspectiva heteroglósica necesaria para abordar un análisis crítico en un texto dinámico. Esta coherencia precaria en torno a la web puede deberse, más que a una falta de compromiso con la lectura (interés, motivación, esfuerzo...), al hábito de búsqueda enciclopédica fomentado en las prácticas de aula.

Conviene recordar que el lector de hipertextos es un constructor de coherencias (Colle, 2001) porque el hipertexto es, por naturaleza, una textualidad incompleta (sin un cierre

formal) y en constante expansión. El receptor decide si lo leído tiene sentido, determina su situación comunicativa y lo conecta con otras fuentes de información. Desde esta perspectiva, el trayecto lector (lectura temática) de cada grupo de trabajo en nuestro estudio adquiere coherencia en el contexto real de lectura. El enlace entre dos lexias seleccionadas funciona, según Landow (2009, p. 259), como una nueva forma de alusión textual y recontextualización, aspecto que confiere la coherencia percibida. El caso integrado G11 (figura 12), tras la lectura de un nodo sobre el tratamiento desigual desfavorecedor a las mujeres como consecuencia de los prejuicios machistas activos en la época victoriana, busca y accede a otro documento que trata la situación actual de la educación desde la perspectiva de género. El hipervínculo a esta nueva lexia se basa en una analogía percibida, convirtiéndose en una alusión al texto y resignificando el contenido al enmarcarlo en un nuevo contexto (el paso de la opresión manifiesta del género femenino en el XIX a las políticas educativas en el siglo XXI).

La discusión relativa al análisis de los mecanismos escriturales implicados en la elaboración de los comentarios argumentativos grupales (tabla 1) comienza por atender al primer paso que realizan los miembros de los diferentes grupos, en calidad de lectores libres: la visita a otros intertextos no previstos. Los estudiantes no profundizan en la consulta de los hipervínculos sugeridos en las lexias elegidas, ya que están acostumbrados, como se ha comentado más arriba, a consultas enciclopédicas. Las búsquedas de información realizadas por su propia iniciativa suelen ser simples, no ramificadas ni encadenadas. En lugar de reunir información suficiente, relevante y creíble para construir explicaciones basadas en evidencias, argumentos y contraargumentos a partir de su análisis crítico, los hábitos académicos discentes -propios del currículo oculto- recurren al buscador atomizado de Google para hallar analogías de mención (léxicas), pero no de significación (enlazan caprichosamente). Debido a esta banalidad o superficialidad lectora en la consulta intertextual a través de palabras-tópicos, la coherencia de los enlaces puede no resultar consistente para un lector externo. En el ensayo académico del caso integrado G4 (figura 5), el tema principal desarrollado a partir de la visita a *The Victorian Web* es la sublimidad como categoría estética asociada a la poesía. Hacen un recorrido sobre la evolución histórica del concepto con el aporte de diversos intertextos de la filosofía estética. Los miembros del equipo de trabajo, en su búsqueda, otorgan coherencia percibida cuando enlazan esta lexia a un artículo académico sobre la literatura del exilio republicado de 1939 y su marginación en el sistema cultural hegemónico durante la dictadura franquista. El ensayo de los estudiantes acaba debatiendo la idoneidad de utilizar poesía en clase para evitar influir ideológicamente en el alumnado.

Si bien es cierto que este recorrido es legítimo y pertinente en una lectura asociativa hipertextual, el acceso azaroso del estudio citado es debido, no a consultar hipervínculos incrustados en las unidades de información integradas en el hipertexto, sino a búsqueda que no han consistido en revisión focalizada o en mapeo comparativo sistemático realizado en diferentes bases de datos especializadas.

Como sostiene Landow (2009), el hipertexto es un fenómeno fundamentalmente intertextual en su doble acepción: como característica textual y como resultado del proceso de recepción. La red de textos potencialmente vinculados se actualiza en cada acto de lectura. El receptor, al seleccionar su hoja de ruta, percibe y establece las conexiones entre una lexia y otra, dotándolas de sentido. A este respecto, las constelaciones hipertextuales de los trabajos de los diferentes grupos permiten observar cómo los discentes construyen el conocimiento a partir de las asociaciones cognitivas que realizan entre los documentos de la web. Este conocimiento se complejiza, ya que el



proceso de composición escrita permite no solo vincular e integrar información explícita en el hipertexto, sino también aportar a la reflexión cualquier otro eco asociativo que el lector encuentre o sugiera. Cuando usan, citan, referencian o se apropian de enunciados ajenos en sus productos académicos, los estudiantes no presentan un adecuado distanciamiento crítico con respecto a las fuentes consultadas. Se registra un empleo abusivo del principio de autoridad para presentar sus propuestas.

En el caso concreto G3, la construcción discursiva de su trabajo se ha basado en cinco referencias intertextuales extraídas dentro y fuera de la web victoriana: 1) una reseña literaria alojada en la página web victoriana, “Devlin (2010)”, que ha servido para ubicar la figura de la escritora en su contexto histórico; 2) “Andricaín y Rodríguez (2016)”, para argumentar la importancia de la poesía en la escuela; 3) “Wojtezak (2000)”, para relacionar la producción literaria de la autora elegida con las reivindicaciones del movimiento feminista en la época victoriana; 4) la entrada en un blog “Berengheli, S. (s.f.)”, para extraer un poema de la escritora seleccionada y 5) una referencia a la Constitución para abordar la educación desde la perspectiva de género. No se aprecia un auténtico ejercicio crítico de examinar y contrastar los diferentes puntos de vista, planteamientos, teorías... expuestas en las lexias para presentar finalmente la voz consensuada del grupo desde un planteamiento creativo original e innovador. En el mismo sentido se encuentran los planteamientos de Romero y Álvarez (2020) en su estudio acerca del uso de estrategias textuales en la redacción el trabajo final de Grado, al argumentar que la cita es más una forma de acatar un requerimiento docente y de mostrar su capacidad de aportar fuentes de información a la tarea, que un proceso crítico y creativo de dialogar con otras voces.

En el desarrollo de su producto creativo generan textos fijos (no dinámicos), caracterizados por su linealidad, la ausencia de enlaces de navegación y la inexistencia de artefactos multisemióticos. Presentan, en definitiva, trabajos cognitivos propios de un formato analógico, desaprovechando las posibilidades interactivas que les brinda el entorno electrónico (blogs, foros, etc.). En estos trabajos, el desarrollo expositivo posee un flujo lineal andamiado por referencias intertextuales (citas y alusiones explícitas e implícitas a estudios científicos), tal y como aprenden en su proceso de alfabetización académica a través del currículo. Los trabajos presentados reflejan la concepción epistemológica heredada de la tradición disciplinar en dos aspectos clave:

- a) Manejan la información textual como corpus cerrado con hábitos logocéntricos que no incluyen enlaces a contenidos elaborados a partir de la combinación de dos o más sistemas semióticos distintos (texto escrito, imagen, audio...).
- b) No tienen en cuenta que los procesos de generación y difusión del conocimiento en la era digital están configurados por la colectividad, la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad (Martín Barbero, 2006; Dussel, 2011); déficit formativo que debería ser superado con una reforma curricular que otorgue relevancia epistémica al hipertexto en sus prácticas discursivas contextualizadas.

No obstante, su formato analógico puede adherirse como nodo a la galaxia de significantes de *The Victorian Web* y transformarse así en materia hipertextual que enriquezca el espacio digital, lo cual favorecería, en términos derridianos, el descentramiento del logocentrismo autorial en una red de alusiones semánticas o de un palimpsesto cuyo entramado se forma con la presencia e interconexión de los textos inscritos en la cultura. En este estudio, los estudiantes son quienes adquieren todo el protagonismo al interactuar con esta compleja red de relaciones textuales, pero, si lo hubieran hecho en estructuras hipertextuales de escritura colectiva como las wikis, su descentramiento e interacción social habrían sido más flexibles por tratarse de hipertextos en continuo proceso de construcción por parte de los miembros de comunidades virtuales.

### Proposición tercera

El estudio educativo de la incidencia de las cualidades hipertextuales y argumentativas de los comentarios críticos señaladas en la matriz de especificaciones correspondiente (Tabla 2) cuenta con la provisión sistémica de resultados en matriz analítica (tabla 3) que, si bien permite comparar las incidencias entre los casos integrados respecto de los comentarios curadores de hipertextos y de los comentarios recuradores al respecto en el blog “Poesía-educación victorianas”, también requiere profundizar en las causas de tales efectos a través de la interpretación experta de quien, como investigadora y docente, es responsable de la observación participante de su proceso de enseñanza/aprendizaje y de la evaluación formativa de dichas producciones elaboradas por estudiantes *wreaders*.

Razona eidéticamente Landow (1997, p. 54) que la labor del *wreader* democratiza las prácticas letradas al deconstruir los fundamentos autoritarios del canon desde el momento en que el hipertexto permite a la persona la facultad crítica de leer eligiendo su propio itinerario entre múltiples enlaces y escribir acerca de lo que lee con expectativas mediadoras o transmodalizadoras de cruces intertextuales imprevisibles, teniendo conciencia científica del propio acto de criticar, es decir, a sabiendas de que no puede dominar el texto en su dinámica hipertextual sino generar hipótesis de interpretación plausible. Así pues, conectando con la reflexión sobre el mapa de incidencias hipertextuales y argumentativas, se discute aquí qué tipo de correspondencia halla dicha labor del *wreader* en los comentarios hipertextuales curadores y recuradores de los casos integrados en este estudio y cuáles son sus causas.

Respecto del criterio de las “lexias satisfactorias”, consideramos que, por haber practicado lecturas intertextuales para elaborar comentarios curadores, en todos los casos se ha dado un empoderamiento del lector como intérprete crítico y comentarista (L2), aunque con satisfacción cognitiva muy desigual, como veremos a continuación. En efecto, de los once casos integrados, diez recurren a enlaces intertextuales que ocasionan multivocidad sobre el tema, pero, respecto de *The Victorian Web*, solo tres casos (G5, G6 y G7) recurren a cuatro enlaces (máximo satisfactorio), mientras que cuatro casos (G1, G2, G3 y G9) recurren a dos enlaces (mínimo satisfactorio) y otros cuatro casos (G4, G8, G10 y G11) solo recurren a un enlace (lexias insatisfactorias), tres de los cuales se ven compensados con numerosos enlaces intertextuales externos y uno (G10) se invalida por anular la multivocidad, pues sus referencias externas no son hipertextuales sino de textos escritos por el mismo autor del único hipertexto elegido. El caso G10 adolece de claridad por su información tautológica y conceptualización confusa y carece de actitud heurística de conmoción ante significados connotativos (L3). Tampoco el caso G7 es claro ni apasionado por el descubrimiento, pues su recolecta de datos superpuestos carece de desarrollo lógico y de profundización interpretativa. Del conjunto cabe discernir dos tipos de enlaces hipertextuales: los *complementarios*, que provienen de *The Victorian Web* y guardan predominantemente una relación orgánica y ordenada de pertenencia que completa o perfecciona al hipertexto electo; los *suplementarios*, que provienen de cualquier página web por selección imprevista y desordenada y se agregan como añadidura o prolongación accesorio y atópica del hipertexto hasta el punto de juntar incluso lo antitético por tratarse, según Barthes (1980, p. 22), de “una sustancia heterogénea (sin coherencia)” y sin concurrencia conflictiva. Ello se debe a que, vista a gran escala, en el comentario crítico como *medium* conceptual, la dinámica intertextual funciona como la *ironía* de la obra, es decir, “la exposición de sus relaciones con todas las demás obras” (Benjamin, 1988, p. 117). Se confirma así el argumento de Landow sobre el poder del hipertexto para favorecer el espíritu crítico desde lecturas dinámicas donde elegir un itinerario personal entre múltiples enlaces para escribir con expectativas mediadoras o transmodalizadoras de cruces intertextuales imprevisibles.

No obstante, como el análisis de las cualidades de la hipertextualidad se realiza en el seno de comentarios de hipertextos, conviene recordar la importancia fundamental que la interpretación tiene en la mediación conceptual del comentario, que exige, por definición metatextual, el diálogo entre la *intentio operis* y la *intentio lectoris* (Eco, 1992). Por tanto, que el *wreader* anude hipertextos a intertextos con coherencia percibida entre ambos es condición imprescindible en la educación de la hipertextualidad a través del comentario. Sin esta relación dialógica no habría comentario, sino disertación de autor que objetualizaría el hipertexto como pretexto para exponer sus propias ideas sobre cualquier tema. Mientras que la disertación produce discursos monológicos, el comentario produce discursos dialógicos, y por tal diálogo o analogía de voces percibida por el comentarista es posible la conciencia científica de su acto crítico reivindicada por Landow al generarse como hipótesis plausible, de acuerdo con la teoría semiótica de Peirce sobre la abducción. De hecho, como indica Plantin (2016, pp. 155-156), el argumento por analogía proviene de una percepción o inferencia analógica con inferencias ilativas que difieren de los argumentos percibidos por inducción y deducción y que permiten adquirir conocimientos nuevos a partir de verdades admitidas. Consecuentemente, en la matriz analítica de esta propuesta relativa al hipertexto educativo se contempla como criterio clave la “coherencia por analogía”. En atención a sus descriptores, los resultados del análisis de los comentarios curadores revelan que todos los casos menos el G10, han iniciado procesos cognitivos de analogía percibida en su retórica (C1), así como la alusión y contextualización informativa y/o la alusión y recontextualización poética (C2), según los hipertextos concitados. El caso G10 es un atolladero comunicativo porque, además de carecer de multivocidad convergente en su retórica intertextual, tampoco es coherente porque no plantea analogías entre el hipertexto y los intertextos elegidos y esta nulidad se debe a que realmente no realiza un comentario de los hipertextos, sino un ensayo de disertación confusa, pues ni resume ni da hipótesis sobre el hipertexto elegido. El resto de los casos es variopinto: los intertextos del G5, más que analogías, ofrecen digresiones respecto del tema específico del hipertexto de seleccionado, quizá por escasa competencia informacional en la búsqueda de suplementos en Internet. Varios casos trabajan la analogía por comparación (el G1, de posiciones antitéticas y elección de similitudes educativas con la preferida; el G2, de perspectivas confluyentes en géneros paralelos antiguos y modernos; el G3, de afiliaciones a un tópico y su pervivencia). Otros trabajan la analogía en sinécdoques donde la coherencia asociativa cobra entereza por la cohesión entre el todo y las partes y da, como resultado, comentarios analíticos (G6, G11). Los hay que trabajan el *exemplum*, pero no del texto sino del contexto (G7, G8, G9), y este desplazamiento de foco mezcla el comentario con aportes de disertación enciclopedista propios del ensayo. Caso nítido de ensayo temático con base doctrinal y análisis exegético es el G4, donde el comentario es sustituido por una disertación profunda que acude a la multivocidad desde un empleo excelente de coherencia, no como analogía, sino como lógica consecuente cuya causa son las citas de autoridad. En general, para establecer conexiones análogas, estos casos han recurrido mucho a búsquedas temáticas en Internet y muy poco al intertexto lector de los intérpretes. También se advierte en bastantes casos que la conexión de analogía en las lexias visitadas es superficial, pues reparan solo en la semántica del significado literal -quizá debido a las búsquedas en Internet por palabras clave- y no indagan en el sentido sistémico del hipertexto elegido, lo cual debería ser acción interpretativa primordial en la construcción de un itinerario lector coherente por parte de un comentarista.

El análisis de la secuencia argumentativa de este estudio de caso múltiple, respecto del comentario curador, revela que, si bien en todos los casos existe conclusión coherente con los expresado previamente (S3) y en todos los casos excepto el G10 hay un desarrollo

argumentativo de la propuesta inicial (S2), sin embargo existen defectos y vacíos importantes sobre la formulación de la hipótesis en los mismos casos donde el comentario ha sido reconvertido en disertación ensayística (G4, G5, G7, G8 y G10). Por ejemplo, el caso 4, en lugar de comenzar con un resumen o alusión al texto elegido -estructura típica de comentario (Caro y González, 2018)-, primero presenta una tesis como tópico convenido por el grupo desde sus ideas previas sobre el tema del hipertexto elegido (la sublimidad y la belleza y su valor educativo desde la poesía) -estructura típica del ensayo (Mateo et al., 2020)-, y, a continuación, expone bases enciclopedistas que disciernen ambos conceptos estéticos, aportando numerosos intertextos como citas de autoridades, de cuya multivocidad extractan rasgos semánticos comunes como conclusiones parciales de carácter normativo. Seguidamente, recensionan el hipertexto electo como estudio diacrónico y polifónico de dichos conceptos en relación con la poesía, y hacen recolecta resumida de varios de sus intertextos con un nivel de profundización y síntesis excelentes, especialmente respecto del concepto de lo sublime, de donde extraen correctamente la tesis del autor (lo sublime como concepto en constante transformación). Después, en lugar de dialogar críticamente con la tesis autorial desde la perspectiva personal del comentarista, aportando intertextos propios y suplementos que puedan servir para la deliberación reflexiva, pasa directamente a aplicar la idea de lo sublime en el mundo educativo con el uso de la poesía para desarrollar la imaginación infantil. Gracias a la conversión del ensayo doctrinal en ensayo aplicado, su discurso se atavía con intertextos (suplementos e intertexto lector) confrontados lógicamente y justificados con sus filiaciones históricas desde el discernimiento aprendido de los contenidos del hipertexto electo. Las conclusiones reafirman la tesis autorial del hipertexto (el vínculo entre lo sublime y lo artístico, y el provecho de la poesía para su didáctica). No obstante, al asociar interdisciplinariamente lo analizado con la educación, han practicado una transmodalización original por medio de una hipótesis de abducción manipulativa sobre la educación de la imaginación y la sensibilidad por la poesía desde la sugerencia significativa de lo sublime y lo genuino de su emoción primitiva. Si esta hipótesis hubiera emergido tras el resumen del hipertexto de Landow, se habría desplegado un comentario crítico prometedor en su vertiente epistémica, pero, al carecer de hipótesis en aquel lugar estratégico del discurso donde se cruzan las ideas del autor, del texto y del comentarista, la idea inventiva se ha limitado a ser apunte prospectivo de una conclusión canónica, consecuencia lógica del análisis efectuado.

Caso contrario a este es el G1 porque, aunque los hipervínculos visitados hayan sido escasos, ha sabido plantear una hipótesis abductiva por haber decidido dos estrategias: una ha sido realizar un comentario de base intertextual comparando dos hipertextos sobre dos poetas de la lexia “Las dificultades de la poesía victoriana”, Hopkins y Swinburne, ejemplos respectivos del canon (poesía religiosa) y de la divergencia marginada como malvada; la otra ha sido plantear oportunamente cuestiones para reflexionar sobre tal problema demonizador, por lo que la hipótesis se propone como solución postulando que ser diferente no es ser peor, sino ser auténtico. El comentario intertextual brinda argumentos de apoyo al respecto con citas de autoridad y con un aforismo final de Michel Foucault que apunta la causa de dicha hipótesis (verdad y mentira como estrategias de normas cercenadoras) en concordancia con la inclusividad educativa actual que advierte bondad en el poeta desclasado. Concluye así el comentario con argumentación deconstructiva y abierta. Es cierto que, por citar solo obras escritas -sin multimodalidad-, por utilizar hipervínculos para aportar argumentos de autoridad y por mediatizar tal hipótesis como opinión dialéctica, se malogran sus posibles efectos científicos y se somete el comentario a un criterio logocéntrico de admisión/rechazo. Pero ello es contrarrestado con su perspicacia focal y crítica como comentaristas que

comparan intertextos de *The Victorian Web* en torno a un mismo centro de interés. La bondad epistémica de tales obras de dicha Web ha propiciado la lectura en contrapunto para idear soluciones sinécticas (en este caso, lo estigmatizado culturalmente no es malo sino interesante para educar en la diversidad) a problemas aparentemente irreconciliables, gracias a la trasposición de un saber cultural literario a un contexto interdisciplinar distinto -el educativo-.

Importa relacionar los resultados de la secuencia prototípica de la argumentación y del comentario con los de las estrategias argumentativas de tipo interpretativo y transductivo para dilucidar el estado real de la cuestión estudiada y sus complejas razones educativas. Es evidente que, mayoritariamente, los casos siguen el proceso prototípico de manera obediente, pero sin la profundidad y el discernimiento adecuados por no saber analizar argumentos y, en consecuencia, por no dominar cognitivamente su construcción verbal. Los casos donde se han activado estrategias interpretativas (E1) de los argumentos del texto y los intertextos (G1, G3, G4, G5, G6, G9 y G11) han demostrado rendimientos tímidos y dispares en la consideración de su marco enunciativo y contextual. En cuanto a las estrategias transductivas (E2), han sido estimuladas en los casos G1, G4, G6, G8, G9 por ser corresponsables con la instrucción didáctica de trasponer el valor del hipertexto a la ciencia educativa y, gracias a la interdisciplinariedad del cometido, han imaginado “abducciones manipulativas” (Magnani, 2006) generadoras de conocimiento original en los comentarios. Los resultados revelan que, en general, la competencia de los casos integrados es baja en la selección, interpretación y transducción de hipertextos multimodales, en la invención e imaginación de argumentos innovadores (S1), en la recurrencia intertextual para desarrollar una argumentación coherente desde el diálogo del comentarista con la obra. En bastantes casos los estudiantes han suplido tal déficit competencial con apuntes eruditos de carácter contextual (G4, G5, G7, G8 y G10) en un marco más propio del ensayo que del comentario. Esta opción concuerda con la ausencia, en el inicio del comentario, de resúmenes del contenido del hipertexto en muchos casos (G2, G5, G6, G7, G8 y G10) y, en su desarrollo argumentativo, con la ausencia casi total de contrargumentación (G1, G2, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10 y G11) y ausencia total de reservas en su desarrollo secuencial, lo cual demuestra que su formación puntual al respecto a través del organizador previo sobre argumentación, una vez que las prácticas carecen de conductismo fuerte, es insuficiente para solventar la falta de hábitos académicos multidisciplinares en prefiguración de argumentos ajenos y en metacognición y autocrítica de los propios. Así que, como hemos apreciado anteriormente, muchos han recurrido a búsquedas intertextuales que favorecieran solo la disertación con metaargumentos (premisas, supuestos) amparados en argumentos de autoridad. De ahí se derivan otras dos incidencias: una es que la profusión de referencias intertextuales no guarda relación directa con la eficacia argumentativa (véase, por ejemplo, el caso G6); la otra, que todas las conclusiones son coherentes con el tema, pero muchas de ellas no son consecuencia de una argumentación crítica, sino recolecta sintética de datos acumulados o aditamentos finales (véase, por ejemplo, el caso G5).

La incidencia de las cualidades hipertextuales y argumentativas en los comentarios de recuración digital (comentarios individuales sobre los comentarios grupales de curaduría) en el blog “Poesía-educación victorianas” ofrece déficits más acusados, ya que recurrir comentarios es una actividad informal muy recurrente en la Web y los jóvenes participantes en esta investigación, con hábitos discursivos digitales, todavía no han tenido ocasión de regular sus producciones metacognitivamente, con organizadores previos e intercomprensión académica (como sí ha sucedido en los comentarios curadores realizados en equipo). Así pues, solo dos casos (G6 y G7) han recibido comentarios recuradores con intertextos mínimos (L1), voluntad crítica (L2) y claridad informativa (L3). El resto comentan solo lo que leen,

sin contrastar información. Tienden a emitir opiniones valorativas sin argumentación, por lo que sus comentarios carecen de sentido crítico. Muchos son panegíricos que guardan coherencia con la curaduría objeto de su encomio por hacer paráfrasis de sus contenidos (C1), pero la precisión informativa o la recontextualización poética (C2) la ejercen pocos (G6 y G7). Excepto el caso 11, ninguno sigue la secuencia prototípica de la argumentación (S1, S2, S3) en sus comentarios recuradores del blog, lo cual se asemeja a los comentarios que pululan en redes sociales (sin formulación ordenada de hipótesis, argumentos de apoyo ni conclusiones). Tampoco, excepto las recuraciones de los casos G6 y G7, hay análisis interpretativo de los argumentos del comentario curador (E1). Las estrategias transductivas solo aparecen en recuraciones de los casos G4, G6 y G7. Estas excepciones indican que, con la formación recibida, los estudiantes podrían realizar recuraciones mejores, pero que la mayoría no las hacen porque sus hábitos de comentar en la Web suelen limitarse a la opinión dialéctica del gusto. En cambio, los casos excepcionales (G1 y G6) son capaces de procurar recuraciones propias de comentaristas “beta” (García-Roca, 2019): gracias a su aprendizaje eficiente en la tarea del comentario curador, en las recuraciones han podido asesorar a sus compañeros sobre ambigüedades y redundancias semánticas, carencias intertextuales, déficits argumentativos, así como errores referenciales y estilísticos.

En suma, el comentario practicado en la Web sin estrategias didácticas mediadoras se ciñe a un paradigma no epistémico, sino logocéntrico de reproducción del conocimiento y polarización de criterios. Tal problema justifica el reto de cultivar la didáctica de la argumentación multimodal con calidad epistémica en entornos digitales.

La discusión de la proposición tercera también pretende averiguar, a partir del examen crítico de tales incidencias y labores lecto-escritoras en dinámicas hipertextuales, si la educación hipertextual es *causa monotónica* de la educación argumentativa del comentario crítico. Según Gerring (2014, p. 242), “La *causalidad monotónica* se da cuando un incremento (o disminución) en el valor de X causa un incremento (o disminución) o ningún cambio en Y.” La revisión de los casos integrados en el estudio pone en evidencia la coalescencia estratégica de dos acciones educativas fundamentales:

- X: la lectura dinámica entre hipertextos que se destina a la escritura de comentarios críticos requiere la acción del *wreader* en dos facetas correlativas: la que lee eligiendo su propio itinerario cuyo sentido coherente proviene de analogías que establece entre los hipertextos (complementos y suplementos) y la que escribe intertextualizando tales lecturas para generar conocimiento mediador hacia la crítica plausible y la transmodalización creativa.
- Y: la lectura de argumentos que se destina a la escritura de comentarios críticos requiere activar el *razonamiento abductivo* en dos facetas correlativas: la que analiza como un detective las pistas del texto y sus intertextos para interpretar su incógnita o para solucionar su problema por analogías coherentes y deliberaciones contrastadas y evaluadas en su alcance y la que argumenta gracias al diálogo del comentarista con su hallazgo lector en la obra u obras para generar conocimiento mediador desde la formulación sinéctica de hipótesis plausibles y provisionalmente concluyentes gracias a premisas y apoyos oportunos.

El análisis de los casos integrados en este estudio ha permitido dilucidar que el aumento o la disminución del número de hipervínculos visitados no aumenta o disminuye proporcionalmente la calidad de los comentarios argumentativos hipertextuales. En cambio, sí sucede esta correlación cuando el *wreader* construye sentido original por coherencia analógica entre hipertextos, pues dicha facultad epistémica es la que suscita razonamientos abductivos como argumentos causales que permiten organizar estratégicamente los comentarios argumentativos con sentido crítico.

Por tanto, esta causalidad monotónica debería iluminar la didáctica de la competencia argumentativa propia del comentario crítico en dinámicas hipertextuales. Escamotearla conduciría a la suplantación del comentario dialógico por un ensayo de raigambre logocéntrica (lo sucedido en varios casos de los comentarios curadores analizados) o a la disipación de su originalidad crítica en paráfrasis y tautología de modelos (lo sucedido en gran parte de los comentarios recuradores).

## 5. Conclusiones

La primera de las conclusiones de este estudio revela dos claves educativas consecuentes con la discusión sobre los resultados de la proposición 1 -correlativa al **objetivo 1** de esta investigación-

Una de ellas es que el proceso didáctico encaminado hacia los comentarios discentes curadores de textos hipermedia de la web victoriana y hacia su recuración digital, gracias a sus estrategias secuenciales y procedimentales innovadoras por jugar dialógicamente entre hipertextos para inventar hipótesis que entrelazan recomendación y metacognición en argumentos articulados por la construcción compartida de conocimiento, ha promovido un aprendizaje epistémico de la lectura dinámica y de la escritura intertextual porque ha activado las competencias que la OCDE señala como propias de la creatividad y el espíritu crítico (buscar, imaginar, hacer y reflexionar).

La otra es que, en dinámicas hipertextuales, la interpretación y la argumentación que intervienen en la acción de comentar han dejado de ser eco de un texto monológico sometido a la voluntad autorial y se hallan abiertas a la proliferación diferencial de sentidos debido a dos efectos manifestados en esta experiencia formativa: uno de ellos muestra que al comentario curador del hipertexto elegido le siguen comentarios que recurran tal comentario en una suerte de curaduría infinita, una *mise en abyme* de textos sobre textos como obra metatextual obrándose en la multivocidad imprevisible y libre de los comentaristas agregados a la Web, lo cual da razón a la tesis de que “el discurso habla según los intereses del lector” (Barthes, 1980, p. 127). El otro propicia que, gracias a la creatividad y el espíritu crítico activados en este proceso didáctico, el comentario pueda generar conocimiento innovador y el comentarista también pueda legitimar su “crítica creativa” (Hartman, 1992, p. 74), porque no solo sirve como el crítico que reflexiona sobre la obra de arte para emitir una reseña dependiente y complementaria de lo comentado, sino que también tiene facultad para crecer epistémicamente como el inventor de hipótesis con argumentos abductivos que impulsan su comentario atento a las energías hipertextuales que cuestionan la interpretación única de la obra y abren espacio a la investigación de sus resonancias, hiatos, equívocos y cruces con la alteridad.

El estudio concerniente al **objetivo 2** de esta investigación concluye que la representación gráfica de las constelaciones hipertextuales extraídas de los trabajos académicos realizados por los estudiantes permite identificar, por un lado, los itinerarios de lectura intertextual trazados para la búsqueda de información en la página web victoriana y, por otro, los procesos cognitivos activados durante la escritura colaborativa de textos argumentativos. Ambas dimensiones caracterizan el rol del alumnado en su interacción con los textos dinámicos. En este sentido, los resultados expuestos muestran que la exposición al hipertexto favorece una mayor implicación de los estudiantes tanto en la construcción activa de significados como en la expansión y complejización de la red hipertextual. La selección que hacen de los enlaces asociativos al navegar concreta el texto que, por definición, es abierto, expansible e incompleto. Por consiguiente, la identificación e integración de intertextos representan una fuente considerable de

aprendizaje disciplinario. Este hallazgo se alinea con las conclusiones expuestas por Britt y Rouet (2012) y Goldman et al. (2010) en relación con la comprensión de múltiples documentos para la resolución de tareas académicas. La lectura de material intertextual relacionado con la disciplina de estudio ayuda a la construcción de densas redes conceptuales, necesarias para el desarrollo de las competencias generales y específicas. Esto es así especialmente cuando la tarea asignada compagina actividades de recepción hipertextual con las de creación de redes semánticas (Jonassen, 2017). En nuestro estudio, en lugar de un *software* que ayudase al alumnado a establecer las interconexiones semánticas, se optó por un comentario argumentativo que incluyera una reflexión metacognitiva acerca de la ruta intertextual realizada por el grupo.

Otro de los hallazgos del estudio centrado en este objetivo ha permitido reforzar la idea de que el hipertexto, al requerir del receptor la producción constante de asociaciones entre unidades de información, favorece el desarrollo del pensamiento relacional del alumnado. Las interconexiones variadas y múltiples en torno al conocimiento disciplinar inferidas por los grupos de trabajo les permiten hacer el acopio de información necesaria para revisar y comparar datos, opiniones, teorías alternativas, así como fundamentar y argumentar su posición frente al tema o problema planteado. Se trata de una tarea pertinente y necesaria en estructuras hipertextuales tan complejas y en continua expansión como la página web victoriana, en la que confluyen numerosas fuentes de información procedentes de muy diversos autores.

Por otro lado, la investigación ha profundizado en aspectos concretos de la interactividad de los textos dinámicos. Los lectores, ante la estructura apelativa del hipertexto, pueden generar múltiples rutas de lectura, ejerciendo control sobre el material hiperconectado. Cada trayecto se consigue a partir de la aplicación de criterios selectivos ante la diversidad de hipervínculos disponibles; entre ellos pueden citarse el compromiso de lectura, interés, necesidad de obtener información, curiosidad, tarea solicitada. En relación con este último, el estudio concluye que el recorrido del lector-escritor por el hipertexto viene condicionado por el establecimiento de unas metas de lectura específicas en contextos educativos. Los participantes de este estudio, ante la elaboración de una tarea de aprendizaje asignada, focalizan su atención únicamente hacia ciertos nodos ofrecidos por el hipertexto sin establecer densas búsquedas ramificadas. Frente a la posibilidad de ampliar la información de manera casi ilimitada, se opta por navegar en uno o dos nodos de la página web victoriana para anclar el tema y visitar después también algún otro documento electrónico externo para citar como exigencia del género discursivo en que apoya su escritura. Este resultado se alinea con los resultados de investigaciones (Jonassen, 2017; Salinas, 1994) que han explorado el escaso interés que muestran los estudiantes en la exploración, así como sus preferencias por ser orientados a lo largo de las diferentes fases del proceso. La conformidad con una navegación deficiente con escasas interconexiones compromete, en cierta medida, la cualidad comúnmente reconocida de un hipertexto digital: la polifonía. La diversidad de voces inscritas en los nodos que estructuran la red hipertextual, en casos de interconexiones no satisfactorias, queda ostensiblemente mermada, reduciendo también la diversidad de perspectivas y fuentes necesarias para comprender, evaluar e integrar la información recibida.

Asimismo, en el estudio se detecta que el alumnado presenta ciertas carencias formativas para afrontar con éxito la lectura dinámica de textos hipertextuales. Por un lado, no posee un nivel óptimo de desarrollo de la capacidad de evaluar la credibilidad y veracidad de la información expuesta en entornos electrónicos. Los datos obtenidos muestran que el estudiantado no se cuestiona la calidad y relevancia de la web victoriana (la asumen como un espacio académico prestigiado), ni de los documentos imprevistos



hallados a través de los motores de búsqueda genéricos. Por otro, los discentes apenas están provistos de estructuras cognitivas (hipertextos cognitivos) vinculadas a su ámbito disciplinar que favorezca la integración y evaluación de la información heterogénea localizada en diferentes fuentes. Esta conclusión coincide con los hallazgos expuestos por Bråten, Strømsø y Salmerón (2011), Perfetti, Rouet y Britt (1999), Vega, Bañales y Reyna (2013) y Jonassen (2017), donde refieren la falta de estrategias en el alumnado para el procesamiento hipertextual (navegar e integrar información).

Las convicciones epistemológicas del alumnado participante sobre el conocimiento científico dificultan que sus trabajos académicos se proyecten en estructuras hipertextuales multimodales. Estas presuposiciones chocan con las posiciones teóricas actuales que defienden la correlación entre la organización de la información en el hipertexto y las redes asociativas de la memoria humana (Jonassen, 2017). Asumiendo, entonces, que el conocimiento se dispone en redes semánticas hiperconectadas, los textos digitales dinámicos, caracterizados por un complejo tejido reticular que fomenta la interactividad del lector, han de ocupar un lugar preferente en los procesos de alfabetización académica a través del currículum. Esta formación específica en el hipertexto ha de ser transversal a todas las prácticas y géneros discursivos de cada comunidad científica. Aprender a ordenar las propuestas creativas académicas (ensayos, tareas de clase, informes, etc.) en redes de información electrónica en constante expansión garantiza una mejor apropiación del saber especializado y de las dinámicas culturales que definen la disciplina de estudio (Landow, 2009).

Como continuidad a esta línea exploratoria de investigación, sería relevante diseñar e implementar estudios cualitativos y cuantitativos que aborasen la alfabetización académica a partir de estructuras hipertextuales. Proporcionarían más consistencia a los hallazgos de este trabajo y permitiría una comprensión más holística de las dinámicas culturales y sociales de las comunidades discursivas en el ámbito de educación.

La discusión de la proposición tercera se ha resuelto en dos conclusiones correlativas que corresponden a los **objetivos 3 y 4** de esta investigación: la primera deconstruye el profundo problema educativo que ocasionan los hábitos logocéntricos del alumnado participante en la producción epistémica de comentarios críticos en dinámicas hipertextuales; la segunda construye una vía didáctica para procurarle solución como *causa* eficiente.

La deconstrucción reflexiva de las incidencias hipertextuales y argumentativas estudiadas en el caso múltiple de lectura hipertextual y escritura de comentarios críticos revela un entramado complejo donde la cognición logocéntrica enraizada en los hábitos formales e informales de los estudiantes constituye el problema educativo fundamental que dificulta su formación epistémica. Todos los casos han escogido, por indicación didáctica, fragmentos relevantes de los hipertextos que han elegido por su bondad y valor educativo, indicando en comentarios de Word sus motivos inspiradores. Así han provisto a su comentario de argumentos de apoyo con pruebas fenoménicas del texto, pero estos no han sido profundos en muchos casos por carecer de una estrategia global respecto del sentido del texto y del sentido nuevo que el comentarista podría darle desde una abducción original. El problema aparece cuando, en lugar de escrutar los textos preguntando por sus motivos y alternativas, solo leen acatando lo dado y estableciendo analogías tópicas por búsquedas en Internet de tipo enciclopédico. La pasividad no está solo en la hipertextualidad enlazada, aun siendo esta escasa por los hábitos de búsquedas atomizadas en textos impresos y en Internet, sino que, sobre todo, está en la cognición lectora intertextual mucho más constatativa que heurística. Sigue pendiente el cambio de una educación reproductiva de conocimiento a una educación crítica, especulativa y productiva de conocimiento. Es necesario innovar epistémicamente el paradigma lector en su causa y

proceso cognitivos, pues el imperativo tecnológico del hipertexto en el siglo XXI no ha desalojado los hábitos logocéntricos que malogran los comentarios críticos como disertaciones doctrinales y las interacciones dialógicas como dialécticas de encomio o rechazo que, en recurrencias multiplicadas, suplantando la deliberación sobre lo plausible por la amplificación reiterada de opiniones asumidas como tópicos veraces. La didáctica del comentario crítico en dinámicas hipertextuales es clave para afrontar hoy este problema logocéntrico tradicionalmente alojado en el género del comentario al sujetarlo como glosa obediente a los dictados del autor. Conviene comenzar la lectura del comentario con la elección libre de hipertextos que despierten en el intérprete un reto de conocimiento destinado a solventar incógnitas o a resolver problemas y con el señalamiento de sus fragmentos relevantes que no escamoteen preguntas por causas y alternativas. La lectura intertextual o hipervinculada debería anteponer la activación del intertexto lector a la hora de fortalecer la coherencia de su ruta planteando qué analogía encuentra entre los hipertextos y no suplirlo con búsquedas léxicas de ejemplos en la Web. Conviene comenzar la escritura del comentario con el resumen del contenido y del sentido del hipertexto para evitar su incompreensión y cosificación como pretexto temático para una disertación monológica, como ha ocurrido en varios casos de comentarios de curaduría carentes de resúmenes previos. El mejor resumen es el que demuestra un conocimiento estructural de la argumentación del hipertexto comentado. Sin embargo, los comentarios curadores que ofrecen resúmenes apenas refieren tales argumentos. Enseñar a analizar la argumentación del hipertexto es indispensable para poder buscar intertextos valiosos por su coherencia analógica y para plantear comentarios críticos profundos y oportunos.

La segunda conclusión propone que la causa de la invención dialógica de hipótesis que es propia del comentario argumentativo de hipertextos como mediación crítica se halla en la producción de sentido epistémico por el *wreader*, dada su inteligencia lectora y escritora de intertextos coherentes por analogía que abarca incluso los suplementos imprevistos. Así pues, si bien es recomendable aumentar el número de consultas de los hipervínculos de *The Victorian Web* para ampliar el espectro cognitivo de correlaciones y así poder elegir intertextos idóneos para el comentario valorando críticamente la multivocidad, no obstante importa subrayar que la calidad crítica del comentario argumentativo no está en la cantidad (el número de página visitadas y sus extractos conceptuales) sino en su coherencia de analogía, la cual confiere relevancia estratégica a la formulación de hipótesis con razonamientos abductivos y confiere plausibilidad por congruencia a su desarrollo argumentativo en premisas, apoyos y conclusiones con razonamientos inductivos y deductivos. Ello demuestra que la educación en la dinámica hipertextual ha de compaginarse necesariamente con la educación cognitiva que recupera el “ingenio del enfoque” (Landow, 2009, p. 354), es decir, la invención de hipótesis que guíen epistémicamente la navegación hipertextual.

Las recomendaciones de Mendoza (2012, p. 20) -citadas anteriormente- sobre la formación lecto-escritora de hipertextos son útiles para reflexionar sobre el provecho educativo de los logros investigados:

- a) *Gestión de actividades cognitivas*. Se enumeran a continuación las estrategias relevantes dilucidadas durante la investigación: 1) la coherencia por analogía es la base lecto-escritora de esta gestión. 2) La implicación del intertexto lector es clave en la cognición significativa. 3) La realización de comentarios argumentativos intertextuales favorece el perspectivismo razonado ya sea tomando partido por una opción o bien fundiendo elementos antitéticos en una idea que halle analogía entre ambos. 4) La conexión entre poesía victoriana y educación actual orientadas por las

misiones de la tarea puede favorecer la junción abductiva de hipótesis originales. Se recomienda especialmente la sinergia interdisciplinar con proyección transmodalizadora para impulsar la creación por abducción manipulativa. 5) También se valora satisfactoriamente el planteamiento del comentario argumentativo como curaduría para el desarrollo del espíritu crítico de los estudiantes, porque la curaduría requiere idear hipótesis que solucionen problemas o cuestiones preocupantes con alternativas centradas en la causa resolutoria.

- b) *Control metacognitivo de actividades*. El diseño de un plan de evaluación de actividades desde el enfoque comunicativo atenderá a la oportunidad contextual (cuándo), el proceso (cómo), la causa (por qué) y el objetivo (para qué) educativos. El flujograma de esta investigación muestra el cumplimiento de dichos requisitos. Una de sus características innovadoras es el *musement* definido por Peirce como “puro juego” (CP 6458, 1908) y materializado como paseo previo de los estudiantes por el mapa de *The Victorian Web*, en el que han consultado, han asociado, han elegido y han descartado lecturas. De este proceso solo se les solicitó que anotaran en sus portafolios el motivo de su elección expresado espontáneamente como conjetura explicativa de cada trabajo en equipo, “útil para la ciencia” (CP 1.235, 1902). Por otro lado, se advierte que los informes de autoevaluación discente en el portafolio sirven poco para educar en el ejercicio de la contraargumentación y de las reservas porque tienden más a describir el cumplimiento de consignas que a reflexionar sobre alternativas y carencias de sus propias ideas. Este conductismo alojado en la reflexión metacognitiva del portafolio parece ser otro problema extendido en la educación universitaria (Tur y Urbina, 2016).
- c) *Creación de redes semióticas y semánticas*. La confección de constelaciones hipertextuales en esta investigación ha contribuido a visualizar las conexiones creadas por la lectura dinámica y sus contenidos correlativos. Promover su elaboración por los propios estudiantes produciría aprendizajes fortalecidos de la intertextualidad con expansión multimodal (Rovira-Collado et al., 2021). Por ejemplo, Landow (2009, pp. 209-210) recomienda emplear el programa TouchGraph.com de Google para trazar mapas del sitio *The Victorian Web* en las lexias visitadas y enlazadas de modo previsible (las complementarias señaladas como hipervínculos) e imprevisible (la suplementarias aportadas por cada lector), aunque lamenta que este recurso no permita valorar aproximaciones más idiosincrásicas a su información. Este problema lo hemos resuelto en esta investigación a través del correlato de dichas constelaciones con la realización de comentarios críticos personales.
- d) *Regular la interacción con el texto*. El estudio de los casos integrados ha demostrado que un buen resumen del hipertexto seleccionado prepara el camino a hipótesis coherentes y estratégicas; luego se recomienda comenzar el comentario con el resumen semántico en atención a los tópicos, las acciones y, sobre todo, los argumentos expresados en el hipertexto. Buena iniciativa puede ser entrenar en las interacciones de su estructura lógica a través de programas digitales configuradores de árboles argumentativos (Doury, 2018). Sin duda, la regulación en este y en el resto de momentos discursivos invertidos en el acto de comentar adviene por “avanzar y releer, descubrir y relacionar, recrear y valorar las cualidades del nuevo hipertexto” (Mendoza, 2012, p. 20). Esta curaduría es infinita porque el hipertexto está abierto en el comentario a la curaduría de la curaduría *en abyme* y en la interpretación a la intertextualidad, que “no tiene otra ley que la infinitud de sus relaciones” (Barthes, 1980, p. 177). Por tanto, leer y escribir son acciones cognitivas con hipótesis en perspectiva.

Corresponde a Landow (1997, p. 31) la lucidez teórica de asociar la hipertextualidad con la capacidad lectora de añadir enlaces y comentarios, porque el comentario, al igual que el enlace, es *medium* que fortalece el poder crítico del *wreader*. *The Victorian Web* es un escenario idóneo para su entrenamiento formativo porque facilita a cada lector construir sus propios itinerarios lectores relacionando una lexia con otra según la coherencia de su enfoque particular, por lo que en su lectura no existen principio y fin ni voz única, sino constelación de muchas voces abierta a lo imprevisible. Dicha web también facilita una educación proclive a la sinéctica de ideas y a la convergencia interdisciplinar que deshabilita el tradicional dictado monológico y separatista del conocimiento. Así no prima la enseñanza de saber canónico por parte del docente sino el aprendizaje del saber epistémico por parte del discente. Hemos dilucidado en esta investigación que la estrategia indispensable para lograrlo en entornos digitales es el enfoque educativo del *wreader*, capaz de leer junciones analógicas entre textos dispares para generar hipótesis (conocimiento causal sobre un caso) susceptibles de sustento argumentado. El comentarista, por ser mediador que lee para escribir con este poder crítico, abandona los hábitos del glosador y del corifeo para desempeñar una función investigadora cuando interpreta como un detective y transduce como un poeta.

Presentación del artículo: 28 de octubre de 2022  
Fecha de aprobación: 15 de noviembre de 2022  
Fecha de publicación: 31 de enero de 2023

Caro Valverde, M. T., Amo Sánchez-Fortún, J. M. y Landow, G. P. (2023). La educación del <i>wreader</i> en <i>The Victorian Web</i> : lecturas dinámicas, comentarios argumentativos, curaduría infinita. <i>RED. Revista de Educación a Distancia</i> , 23(73). <a href="http://dx.doi.org/10.6018/red.544801">http://dx.doi.org/10.6018/red.544801</a>
---

## Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” / ayuda PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

## Referencias

- Aarseth, E. J. (1997). No linealidad y teoría literaria. En G. P. Landow (comp.). *Teoría del hipertexto* (pp. 71-108). Paidós.
- Allen, (2000). *Intertextuality*. Routledge.
- Amo, J. M. de (2016). Textos multimodales en la educación literaria: la novela gráfica metaficcional en la formación literaria. En A. Mendoza (Coord.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula* (pp. 91-112). Octaedro.
- Amo, J. M. de (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo (2019). *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Síntesis.
- Amo, J. M. de, Cleger, O. y Mendoza, A. (Eds.) (2015). *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital*. Octaedro.
- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Editorial Gredos.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.

- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4, 40–51.
- Barthes, R. (1980). *S/Z*. Siglo XXI.
- Bazerman, C. y Prior, P. (2004). *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Benjamin, W. (1988). *El concepto de crítica del arte en el Romanticismo alemán*. Península.
- Beuchot, M. (1998). Abducción y analogía. *Analogía filosófica: revista de filosofía, investigación y difusión*, 12(1), 57-68.
- Bråten, I., Strømsø, H. y Salmerón, L. (2011). Trust and mistrust when students read multiple information sources about climate change. *Learning and Instruction*, 21(2), 180-192.
- Britt, M. y Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: Component Skills and their Acquisition. En J. R. Kirby y M. J. Lawson (coords.), *Enhancing the quality of learning dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). Cambridge University Press.
- Burin, D. I., Barreyro, J. P., Saux, G. & Irrazábal, N. (2015). Navegación y comprensión de textos digitales: Estructuras de hipertexto, conocimientos previos del dominio y capacidad de memoria de trabajo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(37), 529-550.
- Carel, M. (2019). Interprétation et décodage argumentatifs. *Signo*, 44(80), 2-15. doi: 10.17058/signo.v44i80.13661
- Caro, M. T. (1999). *La escritura del otro*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Caro, M.T., Amo, J.M. & Domínguez-Oller J.C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Frontiers. Psychology*, 12:749426. doi: 10.3389/fpsyg.2021.749426
- Caro, M. T. y González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Caro, M. T., Vicente-Yagüe, M. I. de, y Valverde, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto / Teacher perception of methodological habits for informal argumentation in text commentary. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 273-293. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- Colle, R. (2001). El hipertexto: orden o desorden <<a la carta>>. *Cuadernos de Información*, 14, 95-104
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo Anaya. MCER en español. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Culler, J. (1987). *Barthes*. Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Derrida, J. (1975). *La diseminación*. Fundamentos.
- Derrida, J. (1981). *Glas*. Denoël/Gonthier.
- Doury, M. (2018). Les écueils de l'interprétation de l'argumentation. En G. Achard-Bayle, M. Guérin, G. Kleiber et M. Krylyschin (Dirs.), *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)* (pp. 97-126). Éditions Lambert-Lucas.

- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 11-46.
- Dove, I. (2011). Visual analogies and arguments. In F. Zenker (Ed.) *Argumentation: Cognition and Community. Proceedings of the 9th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA)* (pp. 1–16). Windsor, ON.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Dussel, I (2011). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Eco, U. (2003). Vegetal and mineral memory. The future of books. Discurso de inauguración de la Biblioteca de Alejandría. [https://www.bibalex.org/attachments/english/Vegetal\\_and\\_Mineral\\_Memory.pdf](https://www.bibalex.org/attachments/english/Vegetal_and_Mineral_Memory.pdf)
- Eco, U. (2005). *Sobre literatura*. Penguin Random House.
- Flores, C. (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 1-29. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>
- García-Roca, A. (2019). Los *fanfictions* como escritura en colaboración: modelos de lectores beta. *El profesional de la información*, 28(4), e280404. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>
- Garvis, S. (2015). *Narrative Constellations. Exploring Lived Experience in Education*. Sense publishers, University of Gothenburg.
- Gee, J. y Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the digital age*. Routledge.
- Gerring, J. (2014). *Metodología de las ciencias sociales. Un marco unificado*. Alianza Editorial.
- Gilbert, M. (1994). Multi-modal argumentation. *Philosophy of the Social Sciences*, 24, 159–177.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction publishers.
- Goldman, S., Lawless, K., Gómez, K., Braasch, J., Macleod, S. y Manning, F. (2010). Literacy in the digital world: Comprehending and learning from multiple sources. En M. Mckeown y L. Kucan (coords.), *Bringing reading research to life* (pp. 257-284). Guilford Press.
- Goldsmith, K. (2014). *Inquieto [Todos los movimientos que hizo el cuerpo de Kenneth Goldsmith el 16 de junio de 1997]*. La uña rota.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66.6. Parte 2.
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Hartman, G. H. (1992). *Lectura y creación*. Tecnos.
- Herrada-Valverde, G., & Herrada-Valverde, R. I. (2017). Factores que influyen en la comprensión lectora de hipertexto. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 7-16. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1287](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1287)
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jonassen, D. H. (2017). Efectos de las bases de conocimiento hipertextuales semánticamente estructuradas en las estructuras de conocimiento de los usuarios. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 22, 47-62.
- Kjeldsen, J. (2015). The study of visual and multimodal argumentation. *Argumentation*, 29, 115–132.

- Landow, G. (1995). *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós.
- Landow, G. P. (1997). ¿Qué puede hacer el crítico? La teoría crítica en la edad del hipertexto. En G. P. Landow (Comp.). *Teoría del hipertexto* (pp. 17-68). Paidós.
- Landow, P. G. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Paidós.
- Landow, P. G. (2013). La Web Victoriana y el Curso Victoriano Wiki. Comparación de la eficacia educativa de tareas idénticas en la Web 1.0 y la Web 2.0. *Educación y ciudad*, 25, 85-106.
- Landow, G. P. (2015). ¿Es bueno este hipertexto? Evaluación de la calidad en los hipermedia. En J.M. Amo Sánchez-Fortún, O. Cleger y A. Mendoza Fillola (Eds.). *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 9-34). Octaedro.
- Lizadra, J. y Suárez-Guerrero, C. (2017). Trabajo entre pares en la curación digital de contenidos curriculares. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 177-191. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.177>
- Macagno, F. & Pinto, R. (2021). Reconstructing Multimodal Arguments in Advertisements: Combining Pragmatics and Argumentation Theory. *Argumentation*, 35(1), 141-176.
- Magnani, L. (2006). Multimodal Abduction: External Semiotic Anchors and Hybrid Representations. *Logic Journal of the IGPS*, 14(1), 107-136.
- Martín Barbero, J. (2006). La razón técnica desafía a la razón escolar. En M. Narodowski, H. Ospina y A. Martínez-Boom (comps.), *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación* (pp. 11-26). Noveduc.
- Mateo, M.T., Uribe, G., Agosto, S.E. y Álvarez, T. (Coords.). (2020). *El miniensayo en las materias del currículo de Secundaria*. Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Horsori editorial.
- Mendoza, A. (2012). Presentación. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 9-22). Octaedro.
- Moulthrop, S. (1997). Rizoma y resistencia. El hipertexto y el soñar con una nueva cultura. En G. P. Landow (comp.). *Teoría del hipertexto* (pp. 339-361). Paidós.
- Moulthrop, S. (2003). El hipertexto y la política de la interpretación. En M. J. Vega (Ed.). *Literatura hipertextual y teoría literaria* (pp. 23-31). Mare Nostrum Comunicación.
- OCDE (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. MECD-España. [https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018\\_esp\\_ESP.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf)
- O'Halloran, K. L. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 75-97.
- Peirce, Ch. S. (1931-1958). *Collected Papers*. 8 vols. Harvard University Press.
- Peirce, Ch. S. (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*. Aguilar.
- Peirce, Ch. S. (1980). *Semiótica*. Einaudi.
- Peirce, Ch. S. (1988). *El hombre, un signo*. Editorial Crítica.
- Perfetti, C., Rouet, J. F. y Britt, M. (1999). Toward a theory of documents representation. En H. V. Oostendorp, y S. Goldman (coords.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 88-104). Erlbaum.

- Plantin, Ch. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Ens Editions.
- Polarly, C.& Rocci, A. (2015). The argumentative relevance of pictorial and multimodal metaphor in advertising, *Journal of Argumentation in Context*, 4(2), 158-200.
- Romero, A. N. y Álvarez, M. N. (2020). Grado de alfabetización académica y prácticas escritoras en el marco de un programa formativo. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 74-90. doi: 10.15366/tp2020.36.06
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Balñus, M. Martínez-Carratalá, F. A. y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>
- Salinas, J. (1994). Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria. *PixelBit, Revista de medios de educación*, 1, 15-29.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Tseronis, A. y Forceville, Ch. (Eds.) (2017). *Multimodal Argumentation and Rhetoric in Media Genres*. John Benjamins Publishings Company.
- Tur, G. y Urbina, S. (2016). Rúbrica para la evaluación de portafolios electrónicos en el entorno de la Web social. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 83-96. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.06>
- Vega, N. A., Bañales, G. y Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-48.
- Velázquez, G. (2015). El rol de la abducción peirceana en el proceso de la investigación científica. *Revista Valenciana, estudios de filosofía y letras*, 15, 189-213.
- Vicente-Yagüe, M. I. de, Valverde, M.T. y González, M. (2019). Necesidades de formación del profesorado de Lengua y Literatura para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 213–234. doi: <https://doi.org/10.6018/educatio.363471>
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2020), *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: Des actions concrètes pour l'école*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>
- VV.AA. (1968). *Théorie d'Ensemble*. Éditions du Seuil.
- Wolff, A. & Mulholland, P. (2013). Curation, curation, curation. *Proceedings of the 3rd Narrative and Hypertext Workshop ACM*. <http://dx.doi.org/10.1145/2462216.2462217>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.
- Zhao, S., Djonov, E., Björkvall, A., & Boeriis, M. (eds.) (2018). *Advancing multimodal and critical discourse studies: interdisciplinary research inspired by Theo van Leeuwen's social semiotics*. Routledge.