

(Recibido: 30-04-06 / Aceptado: 12-07-06)

- Rosanna Mestre Pérez
Valencia

Retórica hipertextual: para un modelo de análisis de la ficción interactiva

Hypertextual rhetoric: towards a model for interactive fiction analysis

El artículo propone una metodología de análisis textual para las hiperficciones explorativas que sirva de instrumento didáctico de la literatura hipertextual en los niveles medio y superior. La propuesta contiene diez apartados (con descriptores, justificación y ejemplos en cada uno de ellos) y se fundamenta en dos premisas conceptuales: es imprescindible disponer de modelos de análisis que respondan a las características propias de la textualidad interactiva y trabajar con un modelo de enseñanza que promueva una asimilación significativa de los contenidos.

This paper proposes a model for textual analysis in explorative hyperfictions that may serve as a didactic tool for teaching hypertextual literature in both middle and upper levels. The proposal includes ten sections (with descriptors, justification and examples for each of them) and is based on two conceptual premises: it is essential to make use of analysis models which respond to the inherent features of the interactive textuality, and to work with a teaching model that encourages comprehensive learning.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Metodología, análisis textual, literatura hipertextual, hiperficción explorativa, aprendizaje significativo.

Methodology, textual analysis, electronic literature, explorative hyperfiction, meaningful learning.

Lo que visionarios de la hipertextualidad como V. Bush, D. Engelbart o T. Nelson nos han enseñado con sus investigaciones en el campo de la

hipertextualidad es que, más que preguntarnos qué podríamos hacer con las herramientas hipertextuales, deberíamos interrogarnos sobre cómo usar estos recursos para hacer mejor lo que ya hacíamos bien. Y seguramente la expresión literaria es una de esas cosas que ya se hace bien en cualquier entramado cultural y que puede mejorarse, en el sentido de ampliar su capacidad expresiva, mediante las posibilidades interactivas de la textualidad digital. Y si explorar el terreno de

- ◆ Rosanna Mestre Pérez es profesora del Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universidad de Valencia (rosanna.mestre@uv.es).

la creación literaria hipertextual es un gran reto para cualquier escritor, también lo es incorporar la enseñanza de tales producciones a los currículos académicos. Afirmo M. Joyce que «we face a new world when we teach. Like the electronic character on the screen, we too must form ourselves anew» (Joyce, 2002: 126), y más aún en la actual cosmología digital. Los entornos hipertextuales aportan algo más que la introducción de nuevas herramientas (ordenadores y redes telemáticas) en el aula. Promueven un replanteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas, sobre todo cuando se explotan sus posibilidades constructivas mediante herramientas de edición hipertextual, pero también cuando el objeto de estudio son productos que fomentan la navegación explorativa a través de múltiples itinerarios de lectura.

Lo que en las siguientes páginas se expone es una modesta aportación a la actualización de dichas metodologías en su aplicación a la didáctica de la narrativa hipertextual de carácter explorativo. La propuesta despliega un itinerario de análisis a lo largo de diez apartados desarrollados con los respectivos descriptores, una justificación y un ejemplo comentado. El modelo se fundamenta en dos premisas conceptuales: por una parte, la didáctica de la narrativa electrónica requiere unos patrones de comentario textual que respondan a las características propias de las estructuras interactivas; por otra parte, la conveniencia de enfocar esta didáctica desde un modelo de enseñanza-aprendizaje que promueva lo que desde una perspectiva pedagógica constructivista se denomina asimilación significativa de los contenidos.

1. Hipertextualidad literaria

En el universo poliédrico del ciberespacio, la narrativa digital se presenta como una forma de contar que se sirve del aprovechamiento estético de las tecnologías digitales de la comunicación para crear relatos trabados mediante enlaces hipertextuales. Tales relatos se organizan alrededor de una textualidad distinta en algunos aspectos a aquella que rige la narrativa impresa en papel, con rasgos específicos que afectan a tres órdenes clave de la interacción comunicativa: texto, autor y lector. Por una parte, las redes de nexos que favorecen los hipervínculos crean un texto que se bifurca y que el lector experimenta como no lineal o, más bien, como multilineal o multisequencial, dados los diversos recorridos posibles de lectura. Esto convierte en no operativa la concepción tradicional de unidad textual, de texto cerrado por unas fronteras claras, al tiempo que activa las nociones de texto abierto (Eco) y de intertextualidad (Kristeva). Una intertex-

tualidad que no queda limitada a las referencias verbales escritas, sino que expande sus vínculos poniendo en conexión literal y metafórica información expresada por diversos medios (palabra escrita o hablada, música, imágenes fijas, vídeo...), creando vínculos de carácter hipermedia. Por otra parte, las posibilidades de interacción con el sistema generan un tipo de lector que debe asumir nuevas responsabilidades en el proceso de creación de sentido. Sus elecciones en los trayectos de lectura lo convierten en escribitor (Bou), es decir, en cierta forma de co-creador o coautor del texto. Finalmente, si sumamos la posibilidad de incorporar un número ilimitado de hipervínculos conteniendo la información producida por otros autores a las facilidades existentes para editar cualquier tipo de información digital, ya sea de producción propia o ajena, y a esto añadimos la responsabilidad creadora del lector, el resultado es una categoría de autor sensiblemente diluida. La noción fuerte de autor deja paso, así, a una concepción colaborativa del trabajo de escritura (producción) donde es difícil identificar con claridad la individualidad creadora, donde la autoría se identifica más que con contenido original, con mayor control sobre la interacción en los contextos de hiperficción y con aportación parcial en los de no ficción.

La naturaleza descentrada del texto electrónico y el correlativo aumento de poder del lector en el proceso de creación de significado son particularidades culturalmente muy significativas que han atraído una gran atención teórica, sobre todo entre los estudios que perciben la literatura electrónica como el encuentro entre las teorías postestructuralistas del discurso y la informática (Landow, Moulthrop, Bolter...). Sus aportaciones se enriquecen con el estudio de la producción concreta generada mediante dichos procedimientos: un enfoque todavía hoy poco cultivado, a pesar de la promesa de liberación de las restricciones textuales impuestas por el medio escrito que en su momento señalaran los análisis de corte postestructuralista. Sin olvidar el hecho de que los hiperrelatos resultan doblemente atractivos porque, como ha subrayado M.L. Ryan (Van Looy & Baetens), problematizan nociones familiares y desafían los límites del lenguaje.

Entre las manifestaciones necesariamente diversas y heterogéneas de los textos interactivos con vocación literaria pueden diferenciarse dos formatos básicos, de acuerdo con la tipología establecida hace una década por uno de los más destacados creadores del género, M. Joyce (2002): la hiperficción constructiva y la hiperficción explorativa. La primera se caracteriza por estar planteada como un trabajo cooperativo entre varios autores cuyo objetivo es contar una historia en

común. El hecho de que el lector pueda participar en el proceso creativo ejerciendo también el papel de autor enfatiza la disolución de la frontera autor-lector. Los participantes de la creación colaborativa no coinciden necesariamente con los personajes de la historia que se está contando, como ocurre en los juegos de rol en los que estos relatos se inspiran, pero sí suele haber unas reglas mínimas que rigen el proceso creativo aunque, como indica S. Pajares (1997), no se controla tanto la narración como la interacción. La hiperficción constructiva activa un formato narrativo de autoría compartida cuya intención es más lúdica que estética, pues la heterogeneidad de las aportaciones dificulta frecuentemente la obtención de resultados literarios destacables. Podría afirmarse por ello que lo que estos hipertextos pierden en valor estético, lo ganan en estimulación de la creatividad y en intensidad en la experiencia comunicativa de los autores. Las hiperficciones explorativas, por su parte, suelen ser trabajos de un solo autor que ofrecen al lector la posibilidad de tomar decisiones en lo relativo a los trayectos de lectura que desean seguir. Esto exige una actividad creativa constante que de alguna manera aproxima los papeles de autor y lector, pero sin llegar a confundirlos, pues a pesar de la libre elección de nexos, todos los trayectos han sido establecidos previamente por el responsable de la hiperficción (autor), quien no pierde el control de la narración. Aquí el lector no escribe, pero crea el texto del lector, como diría R. Barthes.

La hiperficción constructiva activa un formato narrativo de autoría compartida cuya intención es más lúdica que estética, pues la heterogeneidad de las aportaciones dificulta frecuentemente la obtención de resultados literarios destacables. Podría afirmarse por ello que lo que estos hipertextos pierden en valor estético, lo ganan en estimulación de la creatividad y en intensidad en la experiencia comunicativa de los autores.

2. Marco constructivo de enseñanza-aprendizaje

Las citadas particularidades de la textualidad interactiva requieren una aproximación analítica a las creaciones concretas que los modelos tradicionales no pueden satisfacer, en la medida que están concebidos para obras de naturaleza distinta: textos con principio y fin claramente señalados, asentados sobre una categoría fuerte de autor, lector sin responsabilidades adicionales en el proceso de lectura, itinerarios lineales de lectura¹... Se impone, pues, la necesidad de disponer de modelos que respondan a las características propias de la creación hipertextual y que puedan servir de herramientas de análisis en el aula. Pero también es importante que se trate de instrumentos que favorezcan un modelo de enseñanza-aprendizaje guiado pero

activo, participativo pero estructurado, con contenidos nuevos pero contextualizados para que la nueva información pueda anclarse en los conocimientos previos del estudiante... Deben ser instrumentos que entiendan el aprendizaje como una construcción de conocimientos, promover una asimilación significativa, tal como se propone desde la concepción constructivista del aprendizaje. Éste se produce (Doménech, 1999) cuando el estudiante tiene una actitud favorable para aprender (que le motivará a dotar de significado propio los contenidos que asimila) y cuando el conocimiento es potencialmente significativo, tanto desde la estructura lógica del contenido de la disciplina (con contenidos claros, coherentes y organizados), como desde la estructura psicológica del estudiante (cuando éste posee los conocimientos previos necesarios para anclar el nuevo aprendizaje).

Frente al modelo tradicional de enseñanza, que entiende la labor del docente como un transmisor de conocimientos, la asimilación de contenidos como el

papel reservado al alumno y su mente como un receptáculo vacío o con algunas ideas fácilmente reemplazables, resulta más eficaz, como han señalado Sánchez y Valcárcel (Campanario, 2002), un modelo constructivo de enseñanza-aprendizaje en el que el docente facilite situaciones de aprendizaje, el estudiante construya la información y su mente sea entendida como una estructura organizada de ideas que usa estrategias de razonamiento resistentes al cambio. Por otra parte, entendemos la lectura como un proceso activo que, al decir de la pedagogía de la lectura², «depends on the interaction of a set of discrete skills and requires special pedagogical methods for proper development» (Martin, 1991: 3). Por ello, nuestro modelo de análisis establece un recorrido por las tres etapas

de lectura que conviene seguir al abordar cualquier texto complejo: pre-lectura, decodificación, y comprensión e interpretación. Se pretende evitar, con ello, las limitaciones del aprendizaje por recepción (en el que el estudiante recibe los contenidos en su forma final, y sólo tiene que comprenderlos y asimilarlos) y del aprendizaje repetitivo (bien porque los contenidos sean arbitrarios, porque el estudiante carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, o bien porque adopta una actitud de asimilación arbitraria o al pie de la letra), así como el posible exceso de autonomía del aprendizaje por descubrimiento, en general más apropiado para los contenidos científicos.

Teniendo en cuenta estas premisas, proponemos un modelo de análisis textual de la narrativa hipertextual explorativa pensado para una práctica de enseñanza que favorezca el aprendizaje eficaz, es decir útil y duradero que, de acuerdo con la propuesta de Doménech (1999), puede conseguirse si reúne cinco características básicas. Ha de ser constructivo (debe desarrollar un proceso de construcción personal del conocimiento, una reelaboración propia por parte del aprendiz), activo (hay que poder aplicar lo que se aprende), contextualizado (todo se aprende en un contexto), social (el aprendizaje es más fácil si se produce interactuando con otras personas) y reflexivo (conocer cómo se aprende ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje). El uso de nuestra propuesta didáctica en el aula pretende ajustarse a estos parámetros. Ha sido concebida para promover un papel activo del estudiante en su aprendizaje, pues más que formular contenidos para memorizar se manejan datos, hipótesis y argumentos que el alumno debe buscar y elaborar para cubrir los parámetros de la guía de análisis (constructivo y activo). Para facilitar que el estudiante asocie la información que obtiene con un contexto adecuado (contextualización), se contempla la importancia de trabajar la comprensión textual con técnicas de pre-lectura (skimming) y decodificación (scanning). El hecho de que la actividad deba realizarse en pequeños grupos, sumado al carácter abierto de las respuestas, fomenta la interacción social entre los estudiantes y con el profesor (social). Al exponerse como una guía de análisis abierta a la mejora y adaptación, se favorece el debate y la reflexión entre discentes y docente sobre el proceso de aprendizaje que todos ponen en práctica (reflexivo).

3. Propuesta didáctica

El material didáctico desarrollado en este artículo pretende ser válido para la enseñanza media y supe-

rior de la narrativa hipertextual de carácter explorativo. Se presenta como un punto de partida no clausurado, abierto a modificaciones y reformulaciones que puedan mejorar su efectividad, según las particularidades de los textos que se vayan analizando y las experiencias acumuladas por sus usuarios (profesores y estudiantes). La guía de análisis está pensada para ser utilizada como un instrumento que los alumnos puedan poner en práctica formando grupos de trabajo pequeños (entre dos y cuatro personas), aplicándola a una selección de textos interactivos presentada por el profesor (existen algunos materiales disponibles en Internet y con acceso gratuito, principalmente en lengua castellana e inglesa³). El análisis de los estudiantes se producirá después de que el profesor haya presentado y comentado en el aula algún ejemplo aplicado, y dentro de la unidad correspondiente a la literatura hipertextual, en la que el profesor habrá brindado una visión más amplia y completa de la comunicación hipertextual. La guía metodológica propone diez secciones⁴ con una relación no exhaustiva de descriptores, una justificación del apartado y un ejemplo comentado.

1) Pre-lectura-Decodificación. En la fase de pre-lectura o lectura superficial del texto (en inglés, «skimming») es recomendable que el profesor dedique algún tiempo y recursos a guiar a los estudiantes por el proceso de lectura previa que prepara para la lectura del texto (sobre todo en los niveles inferiores de enseñanza, y en la de lenguas y culturas extranjeras).

La prelectura ayudará a los estudiantes a asociar la información que obtienen con un contexto adecuado, pues les permitirá hacerse una idea general sobre el aspecto de la superficie del interfaz, examinar los marcadores del formato, identificar el vocabulario más fácilmente reconocible, activar los conocimientos previos necesarios, hacer hipótesis sobre el tema, el contenido y su organización (enlaces, personajes, principios y finales...), y también formularse preguntas sobre estas hipótesis. El proceso de decodificación («scanning» o lectura más atenta, buscando detalles concretos de información) permite extraer significado y reforzar la comprensión, mediante distintas estrategias (identificar palabras clave, exploración de itinerarios de lectura...) que ayudan a obtener detalles del significado.

La pre-lectura de «Six sex scenes» (1994) permite detectar, al recorrer la portada moviendo el cursor por ella, que cada imagen de la página es una zona sensible con un enlace: el lector descubre de inmediato que puede acceder al texto a través de las seis imágenes en lo que podrían ser seis principios diferentes (cifra tam-

bién presente en el título). Se perciben, además, otros detalles significativos. Cada página tiene un título cuyas letras son sometidas a algún tipo de juego verbal (por ejemplo: «therapy» se presenta como «the rap y»), algo que el lector puede interpretar como un síntoma de tono informal o juego verbal. El tipo de letra (courier new) recuerda al de una máquina de escribir, lo que da una apariencia de escritura espontánea al texto, como de un escritor no profesional. El tono asalmonado de los fondos proporciona cierta calidez al texto; la uniformidad cromática de todas las páginas y la ausencia de otros elementos decorativos sugieren que se trata de una composición sobria y funcional e, indirectamente, invitan a buscar los elementos más elaborados en otro lugar. La sencillez en el diseño del interfaz viene ratificada por la presencia de enlaces al final de cada página: entre cuatro y cinco, claramente identificados como tales (texto subrayado), y siempre ocupando la misma posición en la página. Una exploración más atenta del hipertexto amplía o corrobora ciertos detalles, como la confirmación de la hipótesis de los seis principios (después de echar un vistazo rápido a los enlaces de la portada) o el énfasis en algunos de ellos (los que están precedidos por una flecha). Se refuerza la impresión inicial de sobriedad de los aspectos cromáticos: el negro del título de la portada es también el color del texto escrito en todas las páginas, hay armonía cromática en los enlaces (antes y después de ser visitados). La narración está hecha en primera persona del plural, lo que anuncia subjetividad en el relato y conecta con el tipo de letra. El título de la hiperficción y el del enlace más marcado en la portada hacen pensar en una pareja que tiene problemas en su vida sexual y acude a la consulta de un terapeuta; la pareja de la protagonista (de nombre desconocido) y sus padres parecen tener algún protagonismo en la historia. No se aprecia la existencia de algún final cerrado.

2) Identificación. Título, fecha y autor (nombre y breve referencia profesional del autor, país de origen, títulos más destacables de su producción creativa o teórica, página web o weblog personal...). Es importante que la obtención de esta información, o parte de ella, corra a cargo de los propios estudiantes. Ello servirá para que los estudiantes intervengan de forma activa en el proceso de recopilación de esta información de carácter contextual, que ayuda a ubicar la obra dentro del conjunto del autor y a éste en una determinada línea de trabajo. La pequeña investigación se realizará con la ayuda guiada del profesor, quien orientará a los estudiantes a la hora de obtener el máximo provecho de las herramientas de búsqueda en

Internet (posiblemente, la mejor fuente de información en temas de actualidad tecnológica como la escritura hipertextual) y sobre cómo discriminar la fiabilidad de la información, según las fuentes consultadas⁵.

Los autores de obras aquí aludidas, como por ejemplo R.L. Pryll o A. Eisen, ofrecen este tipo de información en las páginas web de sus hipertextos, J. Rubio (con un texto más reciente) en su weblog. Wikipedia (en inglés) contiene información sobre algunas obras (como «253 or Tube Theatre») y en la Red hay publicadas entrevistas a varios de los autores citados.

3) Introducción. Descripción general de las características más reseñables del hipertexto, tanto de la superficie del interfaz (tipografía, maquetación, uso de gráficos e ilustraciones, legibilidad, complejidad...) como de su diseño⁶ (instrucciones y ayudas a la orientación, iconos, palabras clave, menús, etc.).

Después de lo que podríamos denominar primera toma de contacto con el hipertexto, es conveniente que los estudiantes describan brevemente sus características más señaladas, sus puntos clave. Indicarán, por ejemplo, los recorridos que ofrece, cómo acceder a ellos, dónde se detectan elementos complejos o confusos, de qué elementos dispone el lector para orientarse en la navegación..., antes de profundizar en su análisis.

Siguiendo con «Six sex scenes» (1994), podrían sintetizarse las primeras impresiones afirmando que se trata de una hiperficción explorativa con un diseño de interfaz sobrio y funcional, en el que el lector se orienta con facilidad (no tiene, ni necesita, ayudas). Destacan los recuadros de la portada con enlaces a través de los que se puede iniciar el relato desde distintos puntos. La elección depende del lector, aunque hay un par de principios sugeridos.

El resto del hipertexto contiene sólo texto escrito con un tipo de letra que podría evocar el trabajo de un escritor no profesional. Cuenta con un número limitado de enlaces claramente identificables en cada página, sobre un fondo asalmonado que aporta una nota cálida al sencillo y sobrio diseño gráfico (característica de los años noventa). La narración responde al punto de vista de la protagonista, quien cuenta en primera persona aspectos de su vida privada, en particular los relacionados con su vida sexual (algo ya sugerido por el título), a la que se puede acceder a través de seis comienzos distintos. No se aprecia la existencia de un final cerrado.

4) Enlaces. Comentario de los enlaces presentes en el texto, teniendo en cuenta tanto los aspectos visuales (la manera de hacerlos visibles en términos verbales y cromáticos, si hay elementos icónicos y de qué

tipo, si son simétricos, coherentes...), como su capacidad evocadora y la lógica que los conecta.

Un elemento exclusivo de la narrativa hipertextual (frente a la publicada en papel) es la inclusión de enlaces hipertextuales. Su importancia es fundamental en la hiperficción explorativa, ya que la progresión del acto de lectura se produce a través de las elecciones que los lectores hacen de ellos. Es importante que el profesor familiarice a los estudiantes con las posibilidades expresivas de los enlaces y su valor comunicativo (recomendamos las aportaciones que proporciona la aplicación a los hiperenlaces de la teoría de la relevancia⁷), para que aquéllos perciban la trascendencia discursiva de un acto tan aparentemente simple como es el hacer clic en una zona sensible de la pantalla.

En «Mentiras» (1994), los enlaces se destacan con letras amarillas sobre el fondo lila y un subrayado, frente a la letra blanca del texto narrativo. Las referencias o anclas (punto de origen del enlace) presentan la misma configuración en todos los nodos (con dos excepciones): ofrecen dos alternativas con dos únicas palabras, verdad y mentira. Las anclas son, pues, uniformes, simétricas e idénticas en los distintos itinerarios de lectura. Los referentes (punto de destino del enlace) son diversos en los primeros estadios de los recorridos, pero a partir de cierto grado de inmersión en el relato algunos son compartidos. El hecho de que el lector perciba pronto que las dos opciones, verdad y mentira, se encuentran en todos los nodos puede hacerle creer que los enlaces de este hipertexto no exigen mucho esfuerzo interpretativo porque crean un horizonte de expectativas previsible y presentan implicaturas fuertes antes de seguirlos. Sin embargo, cuando se valoran las implicaturas con el texto de llegada, éstas se revelan débiles porque realmente las palabras verdad y mentira no anticipan el contenido de los nodos a los que conducen. El esfuerzo de procesamiento es mayor y ello se convierte en una recompensa para el lector activo, que deberá afrontar el reto de hallar sentido dentro de un relato minado de verdades y de mentiras.

5) Itinerarios de lectura. Particularidades de los itinerarios posibles de lectura: características de los principios, recorridos paralelos, cruces, coincidencia o no de los recorridos de lectura con los puntos de vista narrativos, lógica de los recorridos, existencia de uno o más finales...

Las hiperficciones explorativas pueden exhibir propuestas muy dispares: recorridos eminentemente lineales, relatos paralelos y cruzados, finales circulares... La complejidad potencial de los recorridos es un factor que puede provocar la curiosidad del lector y

motivarlo positivamente, pero también puede desincentivarlo si lo percibe como algo excesivamente confuso y poco satisfactorio. Por ello es importante que los estudiantes dediquen un tiempo a los distintos caminos que el hipertexto les ofrece para explorar el entramado narrativo, disfrutando al máximo de la experiencia, normalmente gratificante, de exploración que comporta el acto de lectura hipertextual. Conviene que el profesor seleccione los textos teniendo muy en cuenta su grado de dificultad y que ésta se ajuste al nivel de los estudiantes. «Un mar de historias» (2000) presenta de forma atractiva ciertas leyendas gallegas del mar a través de diversos recorridos. Puede elegirse que la narración de las tres historias principales («Sangre maldita», «Cargamento diabólico» y «La isla de la felicidad») se haga desde el punto de vista de alguno de los tres personajes (Toñito, Gervasio o Capitán Risco), pero sea cual sea el que se elija, siempre se puede avanzar desde el punto de vista de los otros dos. Ello permite seguir recorridos narrativos tanto lineales como cruzados (con distintas combinatorias). Los nodos contienen enlaces que se abren en pantallas nuevas (de modo que no obstaculizan el hilo narrativo) y dan a conocer información adicional (sobre un personaje, una leyenda, etc.). En la parte superior, otros enlaces dan la opción de ampliar en todo momento la información organizada por bloques temáticos: naufragios, leyendas, glosario y emigración. A pesar de la diversidad de posibilidades, se trata de un hipertexto con itinerarios de lectura claramente reconocibles, en los que es fácil orientarse, que no implican una gran complejidad conceptual.

6) Narrador y personajes. Identificación del narrador y su papel en el relato, nombre y/o breve descripción de los personajes más importantes, qué tipo de información se da de ellos, cómo se suministra, puntos de vista narrativos, qué papel juegan los personajes en la ficción...

A través de las formas verbales, los estudiantes identificarán cuál es la perspectiva narrativa adoptada (o la combinación de perspectivas), bien sea el estilo indirecto de un narrador omnisciente (estilo directo), en primera persona (desde el punto de vista de algún personaje) o bien la narración subjetiva del estilo indirecto libre. Igualmente, deberán identificar los distintos personajes –por los rasgos físicos o psicológicos que los caractericen– y adscribir los puntos de vista a los narradores existentes. En niveles de enseñanza superiores se incorporarán las categorías de homodiegético y heterodiegético, focalización (Genette), la función que cumplen los personajes o actantes (Propp), así como su valor posicional y oposicional.

«253 or Tube Theatre» (1996) es un caso paradigmático de abundancia de personajes cuyas historias se entrecruzan. La cifra del título alude precisamente a la cantidad de pasajeros que pueblan los siete vagones del Metro londinense donde transcurre la acción. Dentro del esquema que representa cada vagón (por ejemplo, el 7), los personajes ocupan una posición (pe. el primero de la izquierda) y se identifican por un número (por ejemplo, el 218), nombre y apellido (por ejemplo, Antón Enzer), y una palabra o sintagma que le identifica (The Dance). Los tres últimos datos se presentan como un enlace desde el que se accede a retazos de información sobre el viajero: breve descripción física (en la sección «Outward appearance»), información sobre su situación actual (en Inside information) y sobre lo que va a hacer o piensa (en «What is he/she doing or thinking»). Al hilo de esta información aparecen enlaces que conducen a otros personajes con los que el primero está relacionado de alguna forma (por ejemplo, el 218 se relaciona con el 253 a través del enlace «An old lady» y con el 111 a través de France). En «253 or Tube Theatre» sólo existe un narrador omnisciente que informa al lector en tercera persona sobre cada personaje. Como un auténtico «deus ex machina», lo sabe todo sobre cada pasajero del convoy ferroviario: su pasado, su presente y sus más íntimos deseos. Puede decirse que la complejidad derivada de la abundancia de personajes y de los diversos vínculos entre ellos contrasta con la sencillez enunciativa del narrador omnisciente.

7) Estilo. Breve descripción y comentario sobre el estilo verbal del hipertexto atendiendo al registro usado y al efecto que produce (de sencillez, sofisticación, espontaneidad...), predominio de la descripción, del diálogo, del estilo directo, indirecto..., así como de los aspectos visuales y audiovisuales más destacables (tipo, tamaño... y función de los elementos icónicos; información que proporcionan (verbal, musical...), y función de los archivos sonoros).

La identificación y comentario del estilo verbal y visual (o audiovisual) del hipertexto permitirá al estudiante ser consciente de la variedad, riqueza y función de los pequeños detalles formales. Forma y contenido deben ser percibidos en la experiencia estética del acto de lectura como un todo indisociable, aunque metodológicamente sea útil el estudio de elementos parciales.

En los niveles de enseñanza iniciales puede usarse un microrrelato como «¿A qué piso va?» (2002). Para los avanzados, «Gabriella infinita» (2002) es un atractivo hipermedia que construye su historia a través de diversos medios: texto escrito con distintos registros, ilustraciones fijas y animadas, audio con voces y música, vídeo y entornos 3D. La pluralidad de recursos está al servicio de un coro de voces ambientadas en la capital colombiana, en los años setenta. Se narra en presente un relato teñido de nostalgia crítica y desengañada con los ideales de juventud, donde se mezclan ilustraciones sugerentes y expresivas con ecos políticos, musicales o literarios de la narración más directa y ágil en tercera persona, y de los testimonios (escritos y orales) más reflexivos y subjetivos, en primera persona. Son personajes angustiados, tanto por sus conflictos interiores como por el ambiente bélico que los envuelve.

Resulta más eficaz un modelo constructivo de enseñanza-aprendizaje en el que el docente facilite situaciones de aprendizaje, el estudiante construya la información y su mente sea entendida como una estructura organizada de ideas que usa estrategias de razonamiento resistentes al cambio.

8) Estructura. Mapa de la estructura hipertextual del documento⁸.

La representación esquemática de la estructura de un relato proporciona una idea global del texto con mucha fuerza visual, lo que facilita el aprendizaje significativo de los contenidos representados. Su pertinencia es aún mayor si cabe en el caso de las hiperficciones, dado el carácter inmaterial de estos textos y las posibles dificultades de manejo de unos contenidos que se presentan fragmentados al lector, sólo visibles en ventanas o pantallas sucesivas. El uso de aplicaciones informáticas específicas (editores de mapas hipertextuales y conceptuales) permite obtener resultados de mayor calidad, al tiempo que los estudiantes se familiarizan y ejercitan en el manejo de estas herramientas de representación gráfica.

La página principal de «Conversaciones» con un sistema operativo (2002) presenta la imagen de un teclado de ordenador en el que las teclas numéricas contienen enlaces a distintas partes del relato. Puede

seguirse un orden lineal, del 1 al 9, o bien (y esto es una particularidad curiosa de la sede donde está alojado el hipertexto, «bAbel») a secciones de la sede y a relatos de otros autores con los que no existe una conexión narrativa directa (la acción no continúa en los puntos de destino), pero sí una conexión intertextual elegida por el autor/a (además de un par de enlaces externos). El siguiente diagrama de árbol representa dichas conexiones.

9) Régimen espacial. Descripción de la dimensión espacial: espacios en los que transcurre la acción, lugares descritos o vistos, y su función, elementos especializados, metáforas espaciales...

Los relatos suelen ubicar la acción en uno o varios espacios físicos reconocibles para el lector, aunque su papel también puede ser secundario o irrelevante. La identificación de los lugares significativos, que a veces adquieren un gran protagonismo y funcionan como un personaje más, puede ser tan necesaria para la comprensión del relato como el tratamiento que reciben, pues de una y otro se sigue el papel que desempeñan y el valor que se les atribuye.

En «Diario de una encerrona» (2000) el espacio de la acción es un elemento clave: se trata del baño ubicado en el lugar de trabajo del protagonista, quien permanece en él durante todo el relato. No es arbitrario que la acción principal se desarrolle en la taza del water (un lugar impersonal y de aislamiento, asociado principalmente a necesidades fisiológicas...), sitio donde el protagonista se acomoda durante seis días. Desde allí rememora, y se construye, el valor de otros lugares externos: el bar de la esquina, un parque y su casa (los dos últimos relacionados con anécdotas agrídulces de su niñez). Los tres son espacios importantes para el protagonista, asociados a vivencias que abordan su trayectoria vital desde lo cotidiano, lo rutinario, la infancia... El protagonista concluye su experiencia en el hogar temporal con un curioso y elocuente aprendizaje de la experiencia vivida durante su semana de encierro y reflexiones.

10) Régimen temporal. Descripción de la dimensión temporal: tiempo o tiempos en que acontece la narración, coincidencias o no entre el tiempo de la narración y el de la acción, saltos, simultaneidades o asincronías en la temporalidad de los distintos puntos de vista narrativos...

Es importante reconocer y distinguir el tiempo del enunciado (el tiempo de lo narrado) del tiempo de la enunciación (el tiempo desde el que se narra), así como los eventuales juegos discursivos contenidos en el orden temporal de la obra.

En «¿A qué piso va?» (2002) el tiempo de la his-

toria coincide con el del relato: el lector asiste a lo que sucede desde que los protagonistas se encuentran esperando el ascensor hasta que llegan a su destino. En ese breve intervalo, el tiempo parece dilatarse para acoger una intrascendente conversación donde prima la función fáctica del lenguaje... y algo más. El factor temporal resulta un elemento fundamental en esta historia, en la que el tiempo mantiene una relación ambivalente con los protagonistas: su coincidencia espacio-temporal se traduce en un momento compartido pero es tan breve que sólo les permite fugaces intercambios afectivos.

11) Valoración. Síntesis de los elementos más significativos de la hiperficción. Relaciones de intertextualidad con obras externas. Valoración personal.

La síntesis de los componentes estudiados de forma aislada permitirá a los estudiantes disponer de una visión de conjunto sólida y argumentada, a partir de sus interpretaciones del sentido del texto. A los estudiantes avanzados se les puede solicitar que expliciten relaciones de intertextualidad con otros textos (hipertextuales o no, literarios, audiovisuales...). Igualmente importante es que el trabajo realizado por el estudiante concluya con su propia valoración, en la que pueda expresar lo que personalmente considere más importante, llamativo o valioso del hipertexto (en términos de aciertos o de carencias) tras su experiencia de trabajo analítico.

En conclusión, el modelo de diez apartados aquí expuesto se presenta como una herramienta abierta destinada al análisis de hiperficciones explorativas a través de un recorrido exhaustivo por los aspectos más relevantes de la textualidad digital. La profundidad con que se trate cada apartado, la opción de tratarlos todos o sólo algunos, y la selección de los hipertextos objeto del análisis queda en manos del docente, cuyas decisiones deberán tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para que éstos alcancen las competencias correspondientes al nivel mediante un aprendizaje lúdico, significativo y eficaz.

Notas

¹ Aunque también se han publicado en papel obras transgresoras de la configuración textual convencional, como «Ulises» (1922), de J. Joyce o «Rayuela» (1963), de J. Cortázar, por citar dos obras emblemáticas. Otras anomalías recurrentes del formato libro (textos pre-hipermedia) están presentes en las compilaciones que R. Simone considera no-textos o no-libros: colecciones de novelas cortas, proverbios... de varios autores y los textos no concebidos para lecturas lineales como los manuales de aplicaciones informáticas o los libros-juego.

² La pedagogía de la lectura (Martín, 1991) recomienda que el proceso de lectura se desarrolle en tres fases o etapas: pre-lectura, decodificación, y comprensión e interpretación. Las dos primeras están

contempladas en el primer apartado de nuestra metodología de análisis textual y la tercera se desarrolla en los apartados 2 a 10.

³ Algunas direcciones recomendables de textos en castellano son: Ciberjob en www.ciberjob.org, especialmente Jardines literarios en www.ciberjob.org/jardines/literario/index.htm; y Babel en www.ciberjob.org/babel/index2.htm. El buscador Inlibris permite encontrar autores y textos, principalmente en inglés. El profesor y escritor J.A. Rodríguez comenta algunos relatos digitales en www.javeriana.edu.co/retrato_digital/r_digital/modelos/modelos_index.htm; el profesor V. Forés expone una selección de autores y obras en lengua inglesa en www.uv.es/%7Efores/maintiempouvp.html y también en www.uv.es/%7Efores/mainespaciouvp.html; mientras que el profesor J. L. Orihuela expone una selección de proyectos académicos finales en castellano en www.unav.es/digilab/proyectos/proyectos_generos.htm#fic. Puede encontrarse literatura electrónica exclusivamente en inglés en Word Circuits en <http://wordcircuits.com>, Grammatron en www.grammatron.com/about.html y The Color of Televisión en <http://iat.ubalt.edu/moulthrop/hypertexts/cotv/>, entre otros.

⁴ Presentamos los apartados en orden ascendente de dificultad, pensando en estudiantes de nivel inicial o intermedio; para niveles avanzados podría alterarse el orden, a juicio del profesor.

⁵ La consulta de las herramientas avanzadas de motores o buscadores como Google (www.google.es/) o Yahoo (<http://es.yahoo.com>), entre otros, permitirá a los estudiantes obtener resultados más precisos y rápidos, al tiempo que se familiarizan o mejoran sus habilidades con el manejo de dichas herramientas (objetivo procedimental). Las indicaciones del profesor serán útiles aquí, por otra parte, a la hora de sensibilizar a los estudiantes sobre la función que pueden desempeñar sedes como las wikipedias en sus pesquisas. Igualmente será pertinente subrayar la importancia de las páginas personales y los blogs como fuentes donde encontrar información sobre los autores, además de otros sitios especializados.

⁶ Partimos aquí del esquema metodológico de S. Kerr (1987) para el análisis de las publicaciones electrónicas en general, centrado en el estudio de dos aspectos básicos: el diseño de la superficie (el texto visible para el usuario, que corresponde a una pantalla o cuadro de información) y el diseño del interfaz (el sistema o estructura que da al usuario acceso a la parte del texto que le interesa y de la forma que desea: partes del texto que permiten acceder a las distintas pantallas, avanzar o retroceder...). De la propuesta de Kerr para dar cuenta de la superficie del interfaz, seleccionamos el análisis de la tipografía (forma de los caracteres), la maquetación (organización del texto y de los espacios en blanco de la pantalla), el uso de gráficos e ilustraciones (intercalados en el texto) y la calidad del lenguaje (legibilidad, complejidad, estructura lógica, etc.). Respecto al análisis del diseño del interfaz, nos interesan la estructura inmediata (instrucciones y ayudas de orientación como menús, iconos...) y la estructura interna (ayudas no siempre disponibles, como el envío de emails).

⁷ Seguimos la propuesta de S. Pajares (2002), en su aplicación de la teoría lingüística de la relevancia a los enlaces hipertextuales. Al identificar un enlace, el lector asume que éste tiene una especie de significado en suspenso que no se confirma hasta que ve a dónde le lleva ese enlace, lo que obliga al lector a pensar en posibles implicaturas (o interpretaciones-deducciones, que van de las muy fuertes: evidentes, fáciles de deducir, a las muy débiles: rebuscadas), antes y después de seguirlo: antes, para evaluar su elección, otorgándole relevancia al enlace en un movimiento expansivo del significado; y después, para contrastar las implicaturas creadas con el texto de lle-

gada, en un movimiento opuesto de concreción del significado. En las hiperficciones se incrementa deliberadamente el esfuerzo de procesamiento, y la recompensa es la exploración de contextos evocativos a través de la búsqueda de múltiples implicaturas débiles. La satisfacción del lector de enlaces no depende de que sus expectativas se cumplan exactamente, sino de que su búsqueda de relevancia se vea recompensada con efectos contextuales valiosos.

⁸ Para realizar el diagrama o mapa de la estructura del hipertexto puede usarse la herramienta de «Diagramas» que proporciona MS Word (insertar, diagrama y representación en árbol). También son útiles herramientas más avanzadas como el editor DigiDocMap, creado por C. Rovira (www.mapasconceptuales.com), o cualquiera de los editores recomendados por el autor (Rovira, (2005)), la mayoría sólo disponibles en inglés. Por otra parte, pueden consultarse modelos de estructuras hipertextuales básicas en Orihuela y Santos (1999).

Referencias

- ACOSTA, X.M. y OTROS (2000): *Un mar de historias*, en <http://mccd.udc.es/unmardehistorias>.
- CAMPANARIO, J.M. (2002): «¿Cuáles son las características de la enseñanza tradicional de las ciencias y por qué ésta plantea tantos problemas?», *La enseñanza de las ciencias en preguntas y respuestas*, en www2.uah.es/jmc/webens/portada.html.
- DOMÉNECH, F. (1999): «Adquisición de conocimientos: el aprendizaje significativo», en *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I, 117-131.
- DORRAN (2000): *Diario de una encerrona*, en www.ciberjob.org/babel/d/Tdorrans3.htm.
- EISEN, A. (1994): *Six sex scenes*, en www.adrienneeisen.com/six_sex_scenes/index.htm.
- FONT, M. (2002): *Conversaciones con un sistema operativo*, en www.ciberjob.org/babel/mia/Tcon1.htm.
- JOYCE, M. (2002): *Oftwo minds*. Ann arbor. University of Michigan Press.
- KERR, S. (1987): «De la página a la pantalla», en LAMBERT, S. y ROPIQUET, S. (Comps.): *Cd-rom: el nuevo papiro*. Madrid, Anaya Multimedia, 339-363.
- MARTÍN, L. (1991): *Entre líneas. A strategy for developing reading Skills*. Boston, Heinle and Heinle Publishers.
- ORIHUELA, J.L. y SANTOS, M.L. (1999): *Introducción al diseño digital*. Madrid, Anaya.
- PAJARES, S. (1997): «Las posibilidades de la narrativa hipertextual», en www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajares.htm.
- PAJARES, S. (2002): *La cualidad lírica de los enlaces: Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 99-119.
- PRYLL, R.L. (1994): *Mentiras*, en <http://mccd.udc.es/orihuela/lies>.
- RODRÍGUEZ, J.A. (2002): *Gabriella infinita*, en www.javeriana.edu.co/gabriella_infinita/.
- ROVIRA, C. (2005): «El editor de mapas conceptuales DigiDocMap y la norma Topic Maps», en www.hipertext.net/web/pag261.htm.
- RUBIO, J. (2002): *¿A qué piso va?*, en www.ciberjob.org/babel/j-Tjaim2.htm.
- RYMAN, G. (1996): *253 or Tube Theatre*, en www.ryman-novel.com/home.htm.
- VAN LOOY, J. & BAETENS, J. (2003): *Close Reading New Media*. Leuven, Leuven University Press.