

(material de lectura complementario)

Capítulo 5

Hipertexto e hipermedia como estructuras narrativas

(...) internet es un entorno de interacción social –y no solamente un medio– y que, en consecuencia, esto impacta en la modalidad educativa que se desarrolla en él. En este caso la relación entre quien enseña y quien aprende ocurre dentro de este espacio de interacción y las estrategias de mediación utilizadas dependerán de cada propuesta didáctica.

En este capítulo se analizan las características de la construcción de la información en un entorno web. En el primer apartado se definen los términos de hipertexto e hipermedia, teniendo en cuenta su evolución histórica y la diferenciación y complementación entre uno y otro término.

En el apartado siguiente se describe cómo se organiza la información en una pantalla de características hipermediales, poniendo especial énfasis en las metáforas de interacción que proponen y en los elementos visuales e interactivos de los que se valen para construirlas. Seguidamente, en el apartado 4.3 se describen las diferentes características que adquieren los modos semióticos y las funciones que a cada uno de ellos le aporta el diseño global.

Finalmente se esbozarán algunas ideas que permitirán conceptualizar el relato hipermedial como una obra en proceso donde las figuras del autor y el lector se definen, y la obra en sí misma adquiere nuevas dimensiones.

5.1 Hipertexto e hipermedia

Como gran parte de los conceptos relacionados con las tecnologías de la información, los antecedentes del hipertexto requieren ser rastreados en el ámbito militar. En la década del 40, luego de la Segunda Guerra Mundial, un grupo de científicos estadounidenses, entre los que se encontraba Vannebar Bush, trabajaba en un proyecto que pretendía almacenar e interconectar bases de datos para el manejo mecanizado de grandes cantidades de información. El proyecto, denominado Memex (MeMory EXtension), se basaba, precisamente, en intentar imitar los procesos cerebrales que las personas usamos para obtener información. En este sentido se alejaba de la utilización de las formas jerárquicas y lineales de la información para reemplazarlas por estructuras ramificadas en base al mecanismo de asociación de ideas.

Como menciona Carlos Scolari:

“...la esencia del Memex no estaba tanto en sus contenidos textuales sino en los enlaces por asociación que el usuario podía realizar uniendo documentos entre sí. Después de varios años de uso un documento quedaba atravesado por una red de enlaces en la que el lector podía volver a navegar, saltando de un texto a otro, o ampliar creando nuevas conexiones por asociación. Estos recorridos en el interior de la estructura textual constituían el «esqueleto» del Memex. De esta forma la idea primordial del hipertexto estaba servida” (Scolari, C., 2008:84).

Efectivamente, la comunidad académica reconoce este hecho como el primer registro de lo que, un par de décadas después, Theodor Nelson bautizaría como hipertexto, en la conferencia *Computers, Creativity, and the Nature of the Wrotten Word*, en el año 1965. Así define el término en su libro *Literary Machines* 90.1:

“con la memorización del ordenador no es necesario imponer una secuencia al material y, en vez de memorizar simplemente los materiales en el orden de llegada o en el orden en que fueron anotados, será posible crear estructuras generales de mayor complejidad. Éstas pueden tener,

por ejemplo, ramificaciones hacia distintas direcciones. Podemos llamar «hipertextos» a estas estructuras complejas no secuenciales” (Nelson., 1992:180).

Por su parte, Carlos Scolari (2008:86) señala que la diferencia principal entre Memex y el proyecto de Nelson, denominado Xanadu, es que el último se presentaba como un sistema de archivo universal en permanente expansión.

George Landow¹, uno de los referentes de la hipertextualidad, retoma estas ideas para agregar: “los nexos electrónicos unen fragmentos de textos internos o externos a la obra, creando un texto que el lector experimenta como no lineal, o, mejor dicho, como multilineal o multiseccional” (Landow, G., 1995:16).

Aquí adquiere valor el trabajo de María Jesús Lamarca Lapuente citado previamente sobre las tres funciones de la estructura hipertextual, que se considera un antecedente de la hipermedia: la función de organizador teórico de la información, la función de herramienta de diseño y la función de estructura textual completa (Lamarca Lapuente, M., 2008).

Por el mismo año, George Landow realiza una clasificación de la hipermedia en cuatro grandes grupos: la hipermedia de referencia, la hipermedia para la enseñanza de idiomas, los hipermedias académicos, críticos o didácticos y los hipermedia literarios y artísticos. Para este trabajo es necesario profundizar en el tercero de los grupos, definido por el autor de la siguiente manera:

“Los hipermedias académicos, críticos, o didácticos [son] en los que: a) los enlaces ofrecen mucho más que las herramientas de búsqueda ya que normalmente implican un conocimiento especializado; b) la gran parte de las conexiones es subjetiva (o sea, no puede ser generada de manera automática); c) el texto siempre está abierto y en proceso de cambio; d) uno debe encontrar modos de evitar que el lector se pierda en el espacio electrónico” (LANDOW, G., 2008).

5.2 La organización de la información en pantalla

Las estructuras hipermediales exigen ser analizadas, además, en relación con la organización de la información en la pantalla. Para ello tomaré como referencia dos posturas complementarias en relación a esta temática.

Por un lado, Carlos Scolari (2004) construye una tipología acerca de las metáforas presentes en las interfaces de las páginas web. Allí establece cuatro tipos diferentes de diseños interactivos:

Metáfora conversacional: es el tipo de diseño que entiende la interacción hombre-máquina como un diálogo. Se desarrolla con las primeras experiencias de diseño web.

Metáfora instrumental: se desarrolla a partir de la generación de entornos gráficos, con metáforas como la del escritorio, es decir, simulando objetos reales.

Metáfora superficial: está basada especialmente en poner el acento en el entorno gráfico, pero sin influir en el tipo de interacción que propone.

Metáfora espacial: es la metáfora que considera a la web como un entorno en el que convergen diversos sujetos y objetos.

El autor considera casos paradigmáticos de esta última metáfora, la espacial, los videojuegos o los museos virtuales (Scolari, C., 2004: 71). Sin embargo, podríamos incluir también, en la actualidad, los campus

¹ George Landow es un crítico literario y teórico de la literatura inglesa, conocido especialmente por su trabajo en el campo de la teoría literaria y los estudios culturales. Es reconocido por su influencia en el campo de la crítica literaria y por sus contribuciones al estudio de la literatura en la era digital. Landow es conocido por su enfoque en la literatura hipertextual y la teoría de la hipertextualidad, explorando cómo las nuevas tecnologías, como el hipertexto y la World Wide Web, están transformando la forma en que leemos, escribimos y comprendemos la literatura y la cultura en general.

virtuales y las redes sociales, ya que constituyen espacios de interacción que requieren ser recorridos y que, en muchos casos, conservan analogías con espacios similares de existencia material, tales como el aula, la biblioteca, la pizarra, etcétera.

La importancia de analizar estas metáforas radica en que para el autor estas interfaces no son simplemente paratextos, es decir no son elementos contextuales que ayudan a dar significación al texto, sino que: "Todas las interfaces (no sólo las de las máquinas digitales) son cotidianamente percibidas, interpretadas y actualizadas por sus usuarios de la misma manera que cualquier otro sistema semiótico" (Scolari, C., 2004:103). Es en esta interacción entre la metáfora que la interfaz propone y la forma en que el usuario construye el texto a partir de su navegación que se establece una gramática de interacción que se suma a las gramáticas textuales y gráficas para construir, a su vez, un modo de hacer en esa construcción hipermedial específica.

Por su parte, Mariona Grané i Oro propone, en su tesis doctoral, una tipología de las formas de organización visual de la información en un entorno web a partir de triangular la información que diseñadores y lectores de páginas web le aportaron con las teorías del diseño que constituyeron su marco teórico. Ella señala que: "La disposició dels elements i apartats en una pantalla determina la primera impressió de l'usuari, la lògica de la cerca d'informació, els camins que utilitza per moure's, i allò que llegirà-visualitzarà" (Grané i Oro, M., 2009:450). Los principios que se evidencian en el diseño visual de interface son:

Alineación: se refiere a la colocación de los elementos alineados en sus bordes con un espacio central en medio de ambos.

Autosimilitud: cuando la forma se compone de partes similares al todo entre sí.

Buena continuación: los elementos se encuentran distribuidos en una recta o una línea suave y son percibidos como un conjunto.

Composición: la pantalla aparece dividida en tercios horizontales y verticales de manera que los elementos puedan percibirse mejor.

Conexión uniforme: cuando los elementos comparten algún atributo como el color se perciben relacionados.

Proximidad: los elementos que se encuentran próximos entre sí se perciben como relacionados.

Similitud: los elementos similares se perciben más íntimamente relacionados que los que son diferentes.

Asimismo, la autora construye entonces una tipología para relacionar esta disposición visual con la organización de la información para analizar cómo incide esta disposición en el acceso a la misma de los lectores (Grané i Oro, M., 2009:457). Estos principios son:

Fragmentación; combinación de unidades de información en un número concreto de fragmentos para hacerla más fácil de procesar.

Modularidad: estrategia para controlar la complejidad de un sistema que consiste en dividir el gran sistema en múltiples sistemas de menor medida de complejidad.

Por capas: organización de la información por grupos relacionados para controlar la complejidad y reforzar las relaciones informativas.

Revelación progresiva: muestra una mínima información de cada una de las partes y puede ser ampliada en la medida que el usuario lo requiere.

Pirámide invertida: presentación de la información en orden descendente de importancia.

Superioridad de las imágenes: se privilegia la información en el formato gráfico, especialmente si las imágenes son figurativas y no abstractas.

5.3 Modos semióticos y formas de representación de la información

La mayoría de los materiales didácticos, en sus diversos soportes, son textos multimodales, es decir desarrollados con la articulación de diferentes modos semióticos, generalmente el lenguaje escrito y el icónico. Gunther Kress² define este concepto de la siguiente manera:

“Modo es el nombre de un recurso cultural y socialmente configurado para la representación y la comunicación. Tiene aspectos materiales y lleva en todas partes el sello del pasado trabajo cultural y, entre otras cosas, el sello de las regularidades de organización. Esas regularidades son aquello a lo que tradicionalmente hemos referido llamándolo gramática o sintaxis” (Kress, G., 2005: 62-63).

La multimodalidad en la didáctica remite sus orígenes a Comenio, quien desarrolló el primer manual escolar conocido: el *Orbis Pictus* o *El mundo visible en imágenes*. El método que se desarrollaba en ese material era de asociación entre palabra e imagen, asumiendo que la percepción visual representaba un testimonio más fiel que la percepción auditiva que se obtenía cuando el maestro leía en voz alta.

Mariana Landau señala que existen tres supuestos –no excluyentes entre sí– para utilizar la imagen en la enseñanza: el uso de los sentidos para mejorar el aprendizaje, el valor motivacional que presentan los medios icónicos y que, por lo tanto, favorecen un aprendizaje más comprometido por parte del estudiante y, finalmente, su integración en el currículum como contenido por ser parte de la producción cultural de cada momento socio-histórico (Landau, M., 2010).

Más exhaustivamente, Silvina Casablancas realizó una clasificación de las diferentes funciones para las que se integra la imagen en un recurso didáctico: estética-motivadora; expresiva; demarcadora de temáticas; apoyatura de significados del texto; informativa en sí misma; base de análisis de una temática; señalamiento de relación de un tema entre diferentes disciplinas; comprobadora de conocimientos y unificadora. (Casablancas, S. 2001:5) El sentido del artículo de la autora es poner en valor las imágenes en el contexto escolar como portadoras de significación en sí mismas en relación con todo el contexto del dispositivo didáctico en el que están alojadas. Sin embargo, advierte que, en la mayoría de los materiales didácticos, sólo se usa la imagen en sus funciones estético-motivadora y evaluadora: “Es un modo de justificar su existencia, estar, pero con una función tan ejercitada en la escuela como es la evaluación, en sus distintas modalidades de presentación” (Casablancas, S. 2001:15).

En la actualidad, los estudios multimodales sobre las pantallas definen esos entornos en su dimensión espacial:

“Los textos en pantalla son ensamblajes multimodales complejos de imagen, sonido, movimiento animado y otros modos de representación y comunicación. La escritura es un modo en este ensamblaje y su significado por tanto necesita ser comprendido en relación con los otros modos junto a los cuales está ubicado” (Jewitt, C³., 2005:316).

² Gunther Kress fue un destacado lingüista y teórico de la comunicación, nacido en Alemania en 1940 y fallecido en 2019. Es conocido principalmente por sus contribuciones al campo de la semiótica social, la teoría del discurso y la alfabetización multimodal. Kress investigó cómo la comunicación visual y los medios digitales están transformando la forma en que nos comunicamos y comprendemos el mundo que nos rodea. Es autor de numerosos libros influyentes, incluyendo "Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication" y "Literacy in the New Media Age". Su trabajo ha tenido un impacto significativo en áreas como la educación, la comunicación digital y la teoría del diseño.

³ Cathy Jewitt es una investigadora destacada en el campo de la educación, específicamente en el área de la alfabetización multimodal y la semiótica social. Ha realizado importantes contribuciones a la comprensión de cómo los modos de comunicación visual y digital influyen en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Su trabajo se centra en cómo las tecnologías emergentes están dando forma a las prácticas de lectura y escritura en entornos educativos y sociales. Jewitt ha publicado numerosos artículos y libros sobre alfabetización multimodal, diseño de materiales educativos y pedagogía digital. Es una figura reconocida en la investigación sobre la integración de la tecnología en la educación y en la exploración de nuevas formas de expresión y representación en la era digital.

En este enfoque se analizan los discursos, contenidos, temáticas, pero además hay un fuerte énfasis en el diseño y en la distribución en el espacio (Landau, M., 2009:338). Es importante este punto de vista porque, a diferencia de la hipermedia, no está en consideración la interactividad entre estos modos semióticos sino más precisamente su disposición en el espacio de la pantalla.

En esta línea Jay Lemke ⁴propone hablar de hipermodalidad, a la que define del siguiente modo:

“La hipermodalidad es más que la multimodalidad en el mismo sentido en que el hipertexto es más que el texto plano. No se trata simplemente de yuxtaponer imagen, texto y sonido; se trata de diseñar múltiples interconexiones entre ellos, tanto potenciales como explícitas” (Lemke, J., 2002:300).

El equipo de investigación de la Universidad Virtual de Quilmes analiza, desde la perspectiva descrita por Lemke, su experiencia en el diseño de materiales didácticos digitales. Este equipo señala que Lemke distingue tres funciones significativas presentes en estado híbrido en todo texto multimodal:

“1. los significados presentacionales que expresan la construcción del contenido de los textos y lo que ellos dicen sobre procesos, relaciones, eventos, participantes y circunstancias; 2. los significados orientativos que remiten a los destinatarios, a lo que está ocurriendo en la relación comunicativa y la mirada que cada participante tiene del otro y de la representación del contenido; 3. los significados organizacionales que, de alguna manera, abarcan también a los dos anteriores, tienen que ver con las unidades estructurales y las funciones diferenciales del texto o la imagen y el modo en que se organizan y están dispuestos para crear sentidos” (Gergich, M.; Imperatore, A. y Schneider, D., 2010:4).

Si bien esta clasificación puede ser útil, los conceptos desarrollados en el apartado 4.1 de este capítulo sobre las formas narrativas hipermediales y la gramática de la interacción pueden ser ampliamente superadores del planteo del equipo de Quilmes, ya que involucran las acciones que los estudiantes realizan en relación con el material y que están presentes desde la perspectiva misma del diseño. Por eso, un aspecto importante para analizar los materiales didácticos hipermediales de esta investigación es comprender el uso de metáforas visuales como formas de representación de la información y no sólo como formas de construcción de la interfaz o de la gramática de interacción.

Mariana di Stéfano analiza la función en el discurso de las metáforas argumentativas en autores como Aristóteles, Michel Le Guern y Marc Angenot. Según di Stéfano, para Aristóteles la metáfora es tratada como un aspecto de la elocución al servicio de la persuasión en un doble efecto: la naturalización en el discurso y el asombro en tanto desafía y resulta ingenioso. Por su parte para Le Guern este tipo de metáforas ejercen una influencia más potente sobre el destinatario que la que efectuaría el mismo juicio de valor expresado en términos literales (di Stéfano, M., 2006:33). Y finalmente, Angenot enuncia que la metáfora argumentativa es la que porta uno o más ideogramas, es decir, las huellas de la mirada social e ideológica desde la que se construyó.

Desde la perspectiva cognitivista, Hernán Díaz plantea que una proyección metafórica –y no metáfora a secas– se da en la superposición de dos dominios o campos semánticos: “un dominio meta (aquel dominio sobre el que queremos metaforizar) y dominio fuente (la imagen de donde extrajimos la metáfora)” (Díaz, H., 2006:44). El autor sostiene que esta superposición tiene que ver con que la metáfora no es un fenómeno estético sino cognitivo que nos permite entender fenómenos muy abstractos a partir de otros más concretos. Dentro de las metáforas cognitivas que el autor describe son fundamentales para este trabajo las metáforas estructurales y las orientacionales. Las primeras están caracterizadas porque sus dominios meta están conformados por conceptos muy abarcativos: el tiempo, la vida, el conocimiento.

⁴ Jay Lemke es un destacado investigador y académico en el campo de la educación, la lingüística aplicada y la semiótica social. Es conocido por su trabajo pionero en el análisis de la interacción entre lenguaje, aprendizaje y tecnología, así como por su enfoque en la teoría de la actividad y la teoría de la semiosis social.

En este tipo de metáforas el dominio meta y el dominio fuente abarcan aspectos múltiples (Díaz, H., 2006:47).

Por su parte, las metáforas orientacionales se caracterizan por vincularse con nuestra propia experiencia corporal en relación con el espacio: arriba, abajo, central, periférico, etcétera.

Es importante destacar que tanto el análisis de Mariana di Stéfano como el de Hernán Díaz refieren a metáforas lingüísticas, pero que pueden ser aplicados a la construcción de metáforas en cualquier otro modo semiótico.

Domin Choi y Nicolás Bermúdez (2006) analizan, en cambio, las metáforas en el lenguaje visual tomándolas, en primer término, como una traslación de campo conceptual entre el lingüístico y el visual al considerarlas una sustitución de un vocablo. A este mecanismo de sustitución, el psicoanálisis le agrega, según los autores, la condensación y el desplazamiento, pero siempre tomando como eje central el pensamiento en tanto estructura lingüística.

5.4 El relato hipermedial: la obra como proceso

Hemos recorrido los elementos centrales que permiten caracterizar a la hipermedia y aquellas estrategias que los diseñadores construyen para orientar -o no- a los lectores de un entorno interactivo. Sin embargo, una cosa es construir una estructura a partir de distintos modos semióticos hipervinculados y otra es dotar a esa estructura de un relato, de una historia que le otorgue sentido. Esta tesis asume que la educación formal es, en sí misma, un texto argumentativo construido por el conjunto de saberes que un grupo –la sociedad, la academia, etcétera– considera fundamentales para transmitir a otras personas. Esta es la lógica básica sobre la que se construyen los diseños curriculares o planes de estudio.

Ya lo señala Jerome Bruner⁵: narramos como una forma de pensamiento, como un ejercicio para hacer inteligible aquello que nos es desconocido. “Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros” (Bruner, J., 1997:15).

El autor, que investigó acerca de las narraciones didácticas en sus formatos orales y escritos, elaboró nueve principios universales de las realidades narrativas (Bruner, J., 1997:152)

Estructura de tiempo cometido: todas las narraciones tienen elementos que permiten segmentar el tiempo del relato.

Particularidad genérica: cada narración tiene una particularidad en relación con las formas de construir el discurso, los temas, los registros de habla, etcétera.

Las acciones tienen razones: las acciones que ocurren dentro de un relato son intencionales.

Composición hermenéutica: ninguna historia tiene una interpretación única.

Canonicidad implícita: tiene que significar una ruptura con el canon establecido para generar una expectativa.

Ambigüedad en la referencia: vinculada con el principio 4, una narración crea sus propias referencias sin que sea necesario tener similitudes con la realidad.

⁵ Jerome Bruner fue un psicólogo y pedagogo estadounidense, nacido en 1915 y fallecido en 2016. Es conocido por sus contribuciones a la psicología cognitiva, la teoría del aprendizaje y la educación.

Centralidad de la problemática: el eje de la narración tiene que ser el nudo problemático.

Negociabilidad inherente: también vinculado con el principio 4, cada uno puede negociar significados con el relato para construir nuevas versiones o perspectivas.

Extensibilidad histórica: las narraciones se extienden a través del encadenamiento con otras narraciones.

Parte de esta narración didáctica se deposita en los materiales que las propuestas ofrecen a sus estudiantes para aprender –y aprehender– esos contenidos fundamentales. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando las dimensiones espaciales y las dinámicas de interacción cobran importancia en los nuevos formatos hipermediales? ¿Cómo se construye, entonces, una argumentación en este tipo de estructuras?

Para poder analizar esta construcción veamos primero algunas conceptualizaciones acerca de las diferentes estructuras posibles que tiene la hipermedia. Al respecto Nuria Vouillamoz señala que:

“La Ficción Lineal se asocia, en consecuencia, a la creación literaria inscrita en un contexto impreso. En términos generales, se caracteriza por ofrecer un producto unidireccional de estructura cerrada, que se desarrolla entre el planteamiento de una situación inicial y un final único y coherente respecto al diseño lineal de la obra en su conjunto: la experiencia artística del lector se circunscribe a la lectura y recepción del texto. Por oposición, la Ficción Interactiva, posibilita un producto abierto y multidireccional: no existe una única historia ni un único final, sino diferentes creaciones que se irán desarrollando a medida que el lector elija uno de los posibles caminos entre los que le ofrece la ficción literaria” (Vouillamoz, N., 2000).

Pero esta idea de asociar todo relato lineal a lo impreso, o a una versión muy embrionaria de la web, por un lado, y la interactividad con la apertura y la libertad de elección del usuario, por otro, representa una encrucijada de la que no es fácil escapar. En primer lugar, la asociación de la linealidad con el texto escrito es evidente, pero es importante mencionar que grandes escritores, como Jorge Luis Borges o Julio Cortázar, han podido burlar la linealidad sin dejar de construir obras en textos escritos –es más, expresamente eligieron subvertir la linealidad en el dispositivo libro–. En segundo lugar, existe una gran cantidad de recursos interactivos en los que, finalmente, la única libertad del usuario es la de hacer click en un paquete muy limitado de opciones. Lamentablemente esta idea de interacción es la que, con mayor frecuencia, se encuentra presente en los materiales didácticos disponibles hoy en día.

Ahora bien, entre la rigidez absoluta del relato –con las implicancias que tiene en cuanto a control de los contenidos y modelo de autoría– y la flexibilidad absoluta para que el usuario construya su propia historia, Isidro Moreno (2008) tipifica once estructuras hipermediales:

Estructuras lineales

Estructuras lineales con interactividad inteligente

Estructuras lineales con metaestructura interactiva

Estructuras interactivas subsidiarias de estructuras lineales

Banners: interactividad con interactividad

Banners especiales

Estructura déntrico-circulares

Estructuras polidentríticas

Estructuras abiertas

Estructuras semiabiertas

Estructuras convergentes

A los fines de esta investigación, y considerando las características ya mencionadas con las que George Landow define un hipermedia académico o didáctico (Landow, G. 2008), se explicarán a continuación las que se utilizarán como categorías de análisis:

Estructuras lineales: el relato sigue una secuencia predeterminada que no puede ser alterada por el lector. Es la versión más similar al texto impreso.

Estructuras lineales con metaestructura interactiva: los relatos siguen siendo lineales pero el usuario puede acceder a una metaestructura desde la que administrar diferentes componentes. Un ejemplo de esta metaestructura es el menú de un DVD. El usuario puede ver una película linealmente pero, en cualquier momento, tiene la opción de interrumpir la proyección y acceder a otros componentes como juegos, entrevistas, etcétera siempre dentro de la misma macroestructura.

Estructuras interactivas subsidiarias de estructuras lineales: en ellas el núcleo central sigue siendo lineal, pero para acceder a él es necesario recorrer diferentes fragmentos que pueden generarse incluso en diferentes lenguajes.

Estructura déntrico-circulares: aquí hay una serie de opciones principales que estructuran el discurso. Cada una de ellas posee, dentro de su estructura, nuevas opciones que pueden conectarse entre sí pero no con el resto de las opciones principales. Por ejemplo, si las opciones principales son A, B y C y cada una se subdivide, las subpartes del menú A pueden conectarse entre sí pero no con los menús B o C ni con ninguna de sus subdivisiones.

Estructuras abiertas: son aquellas que no ofrecen una navegación predeterminada y que otorgan al usuario la mayor libertad para construir su propio relato.

Estructuras semiabiertas: la diferencia con las estructuras completamente abiertas es que incorporan algún tipo de restricción especialmente para andamiar el proceso del lectoautor.

Estructuras convergentes: aquí se da la articulación de dos o más de las estructuras anteriores.

Esta clasificación permitirá analizar un primer nivel de estructura hipermedia en las experiencias tomadas en esta investigación. Además, hay un segundo nivel, una vez comprendida la estructuración nodal de los materiales, que tiene que ver con el discurso: ¿cómo se construye, con estas estructuras, una narrativa argumentativa? ¿Cuál es el equilibrio entre darle libertad al estudiante para diseñar su propio recorrido narrativo pero, al mismo tiempo, asegurarnos que sea accesible para él? Precisamente, Inmaculada Postigo Gómez señala este aspecto como el mayor reto de toda narrativa interactiva.:

“Para que la historia avance de manera efectiva y no llegue a un punto muerto en el que el estatismo acabe con la narración, el autor debe ir introduciendo puntos de trama que garanticen el avance de la misma. La diferencia con los relatos clásicos radicará en que dichos cambios que impulsan la acción no tendrán un lugar fijo en la estructura narrativa, sino que su posición variará dependiendo de las actuaciones de los usuarios” (Postigo Gómez, I., 2002:6).

Es importante destacar aquí que el relato hipermedial presenta una estructura y que, dentro de ese marco, el lector tiene una libertad de acción que está contenida, a la vez que restringida, para poder asegurar la comprensión del relato. Al trabajar con materiales didácticos como objeto de la investigación este aporte resulta valioso ya que, finalmente, y como se plantea R. (Jim) Lemke es un destacado investigador y académico en el campo de la educación, la lingüística aplicada y la semiótica social. Es conocido por su trabajo pionero en el análisis de la interacción entre lenguaje, aprendizaje y tecnología, así como por su enfoque en la teoría de la actividad y la teoría de la simbiosis social. Ara en los primeros apartados de este marco teórico, los recursos didácticos interactúan con instancias de actividad y evaluación donde el estudiante pondrá en juego lo aprendido en la exploración de los contenidos.

Entonces, si hay una estructura central propuesta por el autor, ¿de qué elementos puede valerse éste para garantizar estos puntos fundamentales del relato que aportan al lector la contención necesaria para comprender el argumento? Siguiendo a Postigo Gómez, la autora recupera un tipo de clasificación sobre las diferentes funciones que estos puntos o señales en la trama ofrecen al lector.

Tomando a Talens, las divide en funciones distribucionales y funciones integradoras. Las primeras son aquellas involucradas directamente con el hacer y se dividen en nucleares –son los nudos centrales de la trama y son los que guían la historia– y secundarias –acciones de menor relevancia que se usan para unir las funciones nucleares–. Por su parte, las funciones integradoras son las que aportan significado y se dividen en informativas –datos explícitos que contextualizan el relato– e indiciales –aquellas que aluden a un significado implícito–. (Postigo Gómez, I., 2002:6).

Ahora bien ¿cómo se traducen estas funciones en el relato hipermedial? ¿A través de qué elementos? Carlos Scolari (2008:240) propone la metáfora del bazar para explicar un tipo de argumentación más basada en la escenificación que en la explicación y menciona una cita de Bara (1999:29):

“Un sistema formal ha sustituido a otro y el sistema visual dominante se acerca al mercado al aire libre, al bazar, a la feria, reunión temporal y nómada de materiales precarios y productos de diversas procedencias. El reciclaje (un método) y la disposición caótica (una estética) suplantando, como matrices formales, a las vidrieras y los anaqueles” Citado en Scolari, C. (2008:240).

Esta metáfora resulta sumamente útil para esta investigación por dos motivos: en primer lugar, pone el acento en el reciclaje como método para construir un relato hipermedial. Esto significa poner en valor conceptos como el mashup o el remix, pero, además, implica redefinir radicalmente el concepto de autoría, tema sobre el que se profundizará en el apartado siguiente. Pero hay una segunda idea poderosa, íntimamente emparentada con la anterior, en la definición de esa metáfora, que tiene que ver directamente con la estructura narrativa hipermedial: la disposición caótica. Es que, además de los recursos que conformen este relato, hay un peso importante puesto en la forma en que estos elementos aparecen dispuestos en el espacio.

Existen otros conceptos que, en esa línea, permiten pensar en un argumento basado, como señalaba anteriormente, en una estructuración de elementos. Es el caso del concepto de instalación de las artes plásticas que ha sido recuperado en las investigaciones acerca de la narrativa hipermedial presente en los videojuegos.

El término instalación trabaja en la interacción de tres experiencias: la espacial, la perceptiva y la lingüística.

Efectivamente, Mónica Sánchez Arguilés señala que “no existe ninguna idea de pureza implícita en el arte de la instalación, nada que pertenezca sólo a ella. El eclecticismo y la hibridación se extienden hasta apoderarse de cualquier otra forma de expresión, medio o disciplina” (Sánchez Arguilés, M., 2009). Pero, dentro de esta hibridación, hay algunos elementos para pensar las características de la instalación. Toni Simó Mulet y Jesús Segura Cabañero, de la Universidad de Murcia, mencionan que es fundamental que los elementos individuales dispuestos en el espacio puedan verse como una obra única, es decir que es imprescindible la creación de lazos ficcionales entre el conjunto de componentes individuales. Además, van más allá y señalan que se tienen que abordar los registros auditivos, espaciales, visuales y ambientales de la percepción e interpretación para hacer partícipe al espectador en la reconstrucción constante de la obra. (Mulet, S. y Segura Cabañero, J., 2008).

Desde las ciencias de la comunicación, una instalación es, en definitiva, un dispositivo basado en la idea de convergencia comunicativa que Ramón Salaverría plantea como un desafío para construir retóricas multimediales que, por un lado, articulen diversos lenguajes comunicativos, comprometiendo al usuario en varios sentidos perceptivos, y por el otro, le propongan una interacción real con el contenido propuesto (Salaverría, R., 2003:34).

Por su parte, para Henry Jenkins la convergencia es un fenómeno social y colaborativo que se produce más allá de los dispositivos o medios:

“la convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros. Cada uno de nosotros construye su propia mitología personal a partir de fragmentos de información extraídos del flujo mediático y transformados en recursos mediante los cuales conferimos sentido a nuestra vida cotidiana” (Jenkins, H., 2006:14).

Es decir que ambas definiciones, la de Salaverría y la de Jenkins, se complementan para conceptualizar un texto donde no hay ningún límite predefinido: lo que hay es un continuo fluir de contenidos y sujetos.

Reinaldo Laddaga, en su obra *Estéticas de la emergencia* aborda este tema que resultará sustantivo para el segundo y tercer objetivo de esta investigación, que indaga sobre la construcción de los roles de autor y lector que están presentes en estos materiales. Laddaga hace un análisis del concepto de obra en relación con la modernidad y posmodernidad. Describe a la obra moderna a partir de:

“La proposición de que hay una forma de práctica, cuyo momento central es el aislamiento, la puesta a distancia de un fragmento de materia o de lenguaje que, en virtud de la interrupción de sus vínculos inmediatos con el espacio en el que viene a aparecer, se expone como el portador de otras potencias, como el vehículo del sentido de un todo o el interpretador universal, como un sitio de combinaciones y metamorfosis a través de las cuales se dibuja un cierto orden del mundo (...)” (Laddaga, R., 2006:31).

Es decir que lo constitutivo de la obra en la modernidad es la cristalización de ese momento de contemplación en el cual el observador se abstrae de su realidad inmediata, dividiendo los momentos de producción y de observación de la obra donde el diálogo entre ellos aparece suspendido y la obra se constituye en una “aparición desprendida” (Laddaga, R., 2006:40). Es precisamente este el cambio que el autor le adjudica a la obra de la posmodernidad, la obra no puede evitar exponer, al mismo tiempo, todo el aparato que la ha producido, es decir las instituciones, el trabajo, los saberes, las personas y las múltiples comunicaciones que la ligan al espacio y tiempo donde se encuentran: forma y el proceso se funden.

Pensar los materiales didácticos hipermediales como instalaciones que constituyen estructuras comunicativas convergentes, diseñadas a través de metodologías como el reciclado o el remix, es un marco de análisis valioso para los materiales que se analizan en el presente trabajo. Además, contrastar estas estructuras con las estrategias que los estudiantes despliegan al estudiar con ellas, puede ofrecer una excelente oportunidad para discutir los nuevos modelos de interacción entre entorno, contenido y aprendizaje.

Bibliografía:

<https://www.teseopress.com/materialesdidacticoshipermediales/chapter/81/>