

## TEXTO, HIPERTEXTO Y ORDENADOR (ASPECTOS INFORMÁTICO-LINGÜÍSTICOS)

JUAN PEDRO GÓMEZ SÁNCHEZ

De las múltiples relaciones que pueden establecerse entre el Texto y el Ordenador, una de las más interesantes en el ámbito de la formación lingüística es la conexión didáctica.

Así, desde una perspectiva de instrucción, adiestramiento o enseñanza, el ordenador se constituye en un medio capaz de instrumentar programas diversos al servicio del aprendizaje del habla y de la configuración de textos.

Quizás uno de los problemas mayores que puede suscitar la utilización de esta herramienta sea más de tipo psicosocial que de tipo tecnológico. Durante muchos años, una concepción humanística mal entendida llevó a parte de la población española a un desprecio manifiesto del instrumental tecnológico. Todavía hoy, y de forma muy especial en el profesorado de enseñanzas medias, se puede constatar una cierta aversión a los medios técnicos. Expresiones como *«yo soy muy torpe»*, *«a mí las máquinas no me van»*, *«yo soy un/a manazas»*, son harto frecuentes, y pueden camuflar un cansancio profesional, la mayor parte de las veces justificado, una apatía pedagógica, y, sobre todo, un miedo ante lo desconocido. Está claro que a estas alturas de siglo, la utilización del retroproyector de transparencias, del proyector de diapositivas, del vídeo y del ordenador no puede ni debe escandalizar a nadie. No se trata de que la tiza y la pizarra se hayan quedado obsoletas sino de que estos nuevos instrumentos pueden facilitar nuevos enfoques didácticos. Por otra parte, la velocidad con que la tecnología genera artefactos inéditos es tan

grande que cuando comienza a dominarse una técnica determinada ya se ha impuesto otra distinta y más avanzada. Como consecuencia inmediata tiene lugar el cambio de programas y de aparatos, lo que también viene a suponer un motivo de reparo y contención por causas económicas.

Evidentemente, el mundo informático va a la cabeza de este tipo de innovaciones veloces y revolucionarias, pero esto no es un impedimento grave para una sustancial rentabilización. No cabe duda de que los sistemas y los programas cambian, pero la utilidad de los proyectos permanece el tiempo suficiente para adaptarse a procedimientos informáticos más ventajosos.

Por otra parte, desde una perspectiva lingüística, nada en el universo del lenguaje ha tenido más interés en los últimos veinte años que el nivel textual, ya sea a través del enfoque sintáctico, del semántico o del pragmático. El texto se ha configurado como punto de referencia obligado y como nivel privilegiado de estudio en el que confluyen todos los intereses de la ciencia lingüística. Por tanto, ya sea en el plano de la investigación más pura o en el de la aplicación didáctica, el texto adquiere rango de nivel superior, si no en el sentido de jerarquía gramatical, sí como unidad peculiar con capacidad para instrumentalizar las unidades de cualquier otro nivel.

El carácter individual, flexible, independiente, adaptable y particularizador del ordenador resulta idóneo para cierto tipo de ejercicios de aprendizaje lingüístico, sobre todo para aquellos en los que la introspección, la reflexión y la concentración son requisitos fundamentales y exigibles.

Una aplicación didáctica muy reconocida es la que corresponde al aprendizaje de «segundos idiomas», papel que hasta los años 90 incorporaban, de forma preferente, medios de tipo audiovisual como las cassetes y los vídeos. En esta última década del siglo, la alternancia de los medios audiovisuales tradicionales con los soportes informáticos está siendo muy significativa.

Resulta, por lo menos, curioso que lo que se entiende como natural, práctico y muy provechoso, aplicado al aprendizaje de un segundo idioma, no se haya tenido demasiado en cuenta para la adquisición del primer idioma ni para su perfeccionamiento, ya sea en lo concerniente a la lengua de uso o a los textos especializados en cada marco discursivo concreto.

El análisis de algunos de los programas más relevantes, y una reflexión sobre la posible rentabilidad instrumental, nos ha llevado a plantearnos una serie de

posibilidades didácticas inscritas en un paradigma de carácter provisional, cuyos módulos bien diferenciados son:

## 1º. PRONUNCIACIÓN

Quizás la más sorprendente de las aplicaciones didácticas sea la correspondiente a los ejercicios acústicos de pronunciación, basados en la dinámica de «pregunta-respuesta» y de «exposición-repetición».

De forma especial, los ejercicios de *repetición* permiten una aproximación fonética al texto original muy fiable, siendo varios los niveles de acercamiento a través de la regulación del umbral de tolerancia. Algunos resortes, como la elevación relativamente rápida del parámetro, pueden evitar el caer en vicios y en malos automatismos.

Resultan de gran interés didáctico:

### I. El método comparativo-mimético:

- 1º. La selección de frase en contexto, pudiéndose acceder:
  - a través del diálogo contextualizado
  - a través del menú principal (en el que se recogen todas las frases)
- 2º. La escucha del modelo y su reproducción gráfica.
- 3º. La respuesta del participante, con nueva grabación y su correspondiente gráfico.
- 4º. La comparación de ambos gráficos para localizar errores.

### II. El método de doble velocidad lectora

- 1º. Lectura modélica de un texto, expositivo o dialogado, a velocidad normal.
- 2º. Lectura modélica del mismo texto de forma más lenta, permitiendo la captación de matices sonoros propios de la fonología concreta del idioma en cuestión y los rasgos suprasegmentales correspondientes al grupo fónico.
- 3º. Posibilidad de consulta, palabra a palabra, de un vocabulario con todos los términos del tema y su pronunciación modélica.

Lo que se configura como un potente instrumento para la adquisición de segundos o terceros idiomas se puede también rentabilizar en los casos de:

- 1°. Aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua natural (3 ó 4 años de edad) con adaptación y superación de los métodos fonomímicos tradicionales de lectoescritura.
- 2°. Bilingüismo y procesos de normalización lingüística.

Algunos programas, como el *BBC English*, ofrecen actividades de escucha, habla, lectura y escritura con opciones de grabación, con gráficos de tiempo y puntuación conseguida por el alumno, con opciones de intervalo de tiempo, mediante las cuales se puede controlar la velocidad de los diálogos animados, y con opciones de escucha-habla, en las que se incorporan patrones de entonación, ilustraciones de onda de sonido, ayudas animadas de pronunciación y transcripción fonética internacional.

Los ejercicios habituales son de escucha y búsqueda de palabras, escucha y escritura de palabras, completar huecos, completar frases, completar impresos y emparejar números.

## 2°. SIGNOS, ORTOGRAFÍA Y LÉXICO

### I. Método de «palabras ocultas» o «texto con huecos»

Distintos tipos de ejercicios pueden llevarse a cabo con esta técnica basada en:

- 1°. Una plantilla modélica con errores y carencias (palabras ocultas) que el ejecutante debe llenar o modificar.
- 2°. Una plantilla modélica, hasta el momento oculta, que el ejercitante puede solicitar para comparar y evaluar.
  - \* Una variable didáctica consiste en la «superposición de dos cuadros». En el superior aparece un texto (normalmente contextualizado en el programa) con huecos que hay que llenar con palabras distribuidas al azar en el cuadro inferior.
  - \* Otra variable:

## II. Método de «puesta en orden»

Hay que poner una frase en su orden correcto. Para ello, se trasladan las palabras de una secuencia arbitraria, situada en el cuadro superior, al cuadro inferior. Una vez realizada la operación se puede constatar su acierto o error.

## III. Método del dictado tradicional

- 1º. Reproducción con el teclado del texto correspondiente a la grabación emitida por el ordenador.
- 2º. Por el sistema de la «superposición o yuxtaposición de cuadros», aparición en un segundo cuadro del texto modélico correcto en representación escrita.

## IV. Método lúdico <sup>1</sup>

— *Juego del «ahorcado»*

Hay que encontrar una palabra o una frase seleccionando las letras que la forman. El número de las letras es limitado, de forma que según se incrementan los intentos fallidos, se va diseñando un patíbulo y la figura de un ahorcado que, al terminarse, da por concluido el intento.

— *Juego de «Rol» y juego de aventuras personalizadas*

Una serie de personajes juegan un papel con un diálogo determinado. Cada persona va etiquetada con una letra. Al pulsar una letra se repite el diálogo con el texto inglés en pantalla.

---

<sup>1</sup> J. Lefevre entiende, contra la opinión de otros muchos autores, que los juegos y la simulación, el estudio de casos pedagógicos y la gestión educativa no pueden ser considerados como parte de la Enseñanza Asistida por Ordenador (en B. Gros, 1987: 47).

— *Juego de las asociaciones*

Se trata de otra técnica lúdica muy conocida en las páginas de entretenimientos de periódicos y revistas. Suele ser muy habitual para relacionar palabras sinónimas entre sí y palabras antónimas.

— *Juegos de rompecabezas, sopas de letras y crucigramas*

Basados en la recomposición de imágenes y textos, la localización correcta de palabras, y la selección y reconocimiento de definiciones correspondientes a expresiones que se entrecruzan vertical y horizontalmente.

Respecto a la adquisición de las pronunciaciones adecuadas de segundos y terceros idiomas, por parte de principiantes en contextos aproximados de comunicación, la contribución tecnológica gira en torno a contextualizaciones fonológicas, gramaticales, léxicas y pragmático-culturales.

La *prototipicidad* textual ayuda en las manifestaciones modélicas de:

- Historias
- Canciones de cuna o infantiles
- Juegos
- Aventuras
- Metáforas para lectores avezados.

Algunos programas de reconocido prestigio internacional, que marcan las pautas metodológicas al respecto, son *Thrilling* (Total Heightened Reality Interface for Language Learning Interaction using Natural Games), *Videovoice* y *Oscar*, con una pedagogía integrada muy consecuente (Delcloque, 1997).

Desde otra perspectiva, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de los Programas de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, ha llevado a cabo una clasificación del material informático en cuatro apartados:

- 1°. Programas y aplicaciones diseñadas para el sector educativo concreto (Lengua Castellana y Literatura).
- 2°. Programas de propósito general:
  - Procesadores de texto: *Word, Word Perfect, Works...*
  - Bases de datos: *Dbase III-IV-V, Excel...*

- Diccionarios: *RAE, María Moliner, Everest, Vox, Planeta... y los propios de los procesadores.*
- Programas de autoedición: *Express Publisher, Ventura Publisher...*
- Paquetes integrados: *Open Access, Works...*

3°. Lenguajes:

- De programación *BASIC, FORTRAN, PASCAL, LISP, LOGO, PROLOG, WIN-LOGO...*
- De autor: *PILOT, TUTOR (Sistema PLATO) ...*
- Sistemas de autor<sup>2</sup>: *ARLEQUÍN, SIETE...*

4°. Sistemas multimedia y líneas futuras.

Aunque algunos de estos lenguajes de programación han quedado ya obsoletos, van perfeccionándose y mejorando con variantes de los mismos, como es el caso del *Visual Basic 5*. No obstante, lenguajes de autor, como el *PILOT*, están perfectamente delimitados y ofrecen todavía una gran limpieza y claridad de aplicación.

## LOS PROGRAMAS ESPECÍFICOS

Al margen de los grandes programas de propósito general y de los lenguajes de programación, los programas específicos, dedicados a la Lengua Española, se han desarrollado casi todos partiendo del propio profesorado de las Enseñanzas Primaria y Secundaria, que, en el marco del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, han participado con proyectos informáticos destinados al trabajo en la casa y en el aula.

Este tipo de programas, confeccionados de forma muy práctica, con las exigencias de quienes conocen muy bien las necesidades reales de aprendizaje, y, en ocasiones, estimulados por premios y reconocimientos de diversa índole, son de carácter *abierto y cerrado*. Los *cerrados* (*Fonología Española, Métodos de Análisis Sintáctico, Conjugación Española,* ) son aquellos que responden a una batería concreta de ejercicios y no permiten su modificación; los *abiertos* (*Cervantes, Lexicón*)

---

2 Un *lenguaje de autor* es un conjunto de instrucciones, semejantes a las de los lenguajes informáticos tradicionales, pero enfocadas a una aplicación pedagógica. Un *sistema de autor* es un programa (*editor pedagógico*) que proporciona la estructura para hacer el programa personal y definitivo.

ofrecen mayores posibilidades aunque puedan ser algo más complejos. Unos y otros, estos programas pueden adaptarse a las diferentes edades y exigencias; así, por ejemplo, el Grupo «Apprentissage», del Centro Mundial de Información de París (Cohen, 1987), ha llevado a efecto trabajos muy significativos de tratamiento de texto adaptado a niños de edades comprendidas entre los 3 y 5 años. Se trata de programas creativos y lúdicos (*Bonhomme-Maison, Paysage, Mot-dessin, Imagier*) con ejercicios de tipo abierto. Además, el alumnado de Educación Infantil, Primaria, Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria y Necesidades Educativas Especiales dispone también de herramientas para el entrenamiento fonológico, para la comprensión lectora y para el desarrollo cognitivo a través de una actitud reflexiva respecto a su propio aprendizaje (PEEL).

De los 9 a los 10 años, son efectivos programas de diferenciación entre palabras escritas con mayúscula y minúscula. También son interesantes los ejercicios que motivan el descubrimiento de significados autónomos en palabras compuestas y derivadas bien diferenciadas gráficamente:

ACABAremos imPOSIBLE LECHEría semiCÍRCULO

De los 10 a los 12 años, resultan rentables los ejercicios basados en las funciones de búsqueda y sustitución, mediante los cuales se pueden cambiar nombres propios en un texto, sustituir pronombres y adjetivos, y, como consecuencia, alterar las palabras asociadas a los mismos:

JUAN (ÉL) se acercó a la VENTANA (CRISTALERA)  
con su TRAJE AZUL recién PLANCHADO (PUESTO)

MARÍA (ELLA) se acercó a la PUERTA (CANCELA)  
con su VESTIDO VERDE recién ALISADO (PUESTO)

ELLA (LUISA) se acercó a la MESA (REPISA)  
con su FALDA AMARILLA recién ARREGLADA (PUESTA)

De los 12 a los 14 años, se introduce el problema de la puntuación en los textos. Tanto en el Área de Lengua y Literatura como en el Área de Lenguas Extranjeras, es importante sentar las bases para pausar correctamente desde una perspectiva normativa, y centrar el sentido de cada frase en el conjunto textual.

De los 10 a los 16 años, según la variedad y complejidad del texto, se ofrecen distintas opciones que permiten la construcción de forma coherente. A partir de estas edades, el montaje de frases lo más largas posible, la reconstrucción de textos originales sin puntuación ni conectores, y la elaboración de narraciones y descripciones con un vocabulario concreto, parece lo más apropiado.

En estas últimas edades, el desarrollo metalingüístico puede empezar a tenerse en cuenta con la medida oportuna. Alarcos ya exponía muy acertadamente que hasta los 14 años nadie reflexiona sobre la lengua que habla, y enseñar la teoría gramatical es inútil. «Hay que huir de los escobones», que diría Rafael Lapesa, al referirse a los análisis arbóreos de la gramática generativa. Son edades para potenciar la práctica de la lengua: hablar, leer y escribir correctamente; sabiendo que «correctamente» significa «con tino y cordura comunicativa», sin escandalizarse ni rasgarse las vestiduras por las transgresiones. Normas sí, pero sin intransigencias. Por tanto, los ejercicios analíticos, así como cualquier tipo de reflexión metalingüística, deben estar al servicio del descubrimiento de la intencionalidad emisora, la clarificación del sentido y la bondad de la interpretación.

A partir de los años de Secundaria, los procesos parciales de comprensión del texto, la identificación de términos y las estrategias de planificación textual comienzan a ser relevantes con distintas formas de consciencia. Dice Eduardo Martí (1992: 178-179) que «una de las diferencias fundamentales entre lectores y escritores novatos es que los primeros saben usar de manera espontánea habilidades metacognitivas que les permiten ir regulando y guiando su actividad para llegar a una mejor comprensión del texto (son conscientes de que hacer resúmenes o identificar las palabras clave del texto que van leyendo les puede ayudar a su comprensión) o para llegar a una producción escrita de mayor calidad y coherencia (son conscientes de que una buena planificación puede guiar con acierto su redacción o que han de revisar constantemente lo escrito comparando el resultado con la representación que se han hecho del texto o que no han de olvidar a quién está destinado el texto)». Sin duda que micromundos, como el «*Reading Partner*» y el «*Writing Partner*», pueden ayudar en la adquisición de habilidades metalingüísticas y en la guía de tareas de lecto-escritura (Salomon, 1989).

No obstante, si el objetivo último es la comunicación eficaz y la comprensión efectiva, la representación de macroestructuras y los modelos de planifica-

ción textual pueden resultar de gran interés. En este sentido, y de forma meramente intuitiva, ciertos textos muy tipificados, como los correspondientes a los géneros y subgéneros periodísticos (entrevista, noticia), se prestan a actividades precisas del alumnado (análisis y resúmenes, construcciones sintéticas, transformación de géneros y análisis de fragmentos) y a ejercicios del profesorado (corrección y ampliación de textos, inserción y sobreescritura, recomposición de formatos concretos, y operaciones básicas o aplicaciones generales de procesador).

## MODELOS DE PLANIFICACIÓN TEXTUAL

Aparte de los tratamientos informáticos de carácter cuantitativo<sup>3</sup>, como base esencial en la clarificación del comentario filológico de textos, que permiten la utilización de un instrumental riguroso y objetivo, hay también otras posibilidades didácticas, quizás más adecuadas para los estudiantes de Enseñanza Secundaria, y con suficiente utilidad para los interesados universitarios. Estas posibilidades, caracterizadas por su flexibilidad y *blandura informática*, se pueden desarrollar en el marco de los programas informáticos estandarizados, pero con algunas modificaciones de calidad aplicadas a las estrategias y procedimientos analíticos del texto.

La adecuación del programa informático a las necesidades concretas del profesor resulta más importante que la simple elección de un programa por la calidad informática inmanente, por la novedad o por lo avanzado de la técnica. El enseñante, en primer lugar, deberá definir su estrategia teniendo en cuenta los contenidos para transmitir y los objetivos propuestos, así como el auditorio al que se dirige, y, sólo a continuación, definir su táctica en función de los medios que vaya a emplear, ya sean éstos informáticos o audiovisuales (Fernández G., 1983). Programas abiertos, cerrados y mixtos, con nombres comerciales habituales, pueden adaptarse con dignidad a las exigencias pedagógicas y didácticas de la lengua. Pero, en todo caso, la adaptación del programa informático se hará teniendo en cuenta la planificación articulada de un texto lingüístico. Cuanto mejor sea la planificación, cuanto más clara sea su articulación, más perfecta podrá ser la

---

3 Básicamente, los trabajos que van desde las fichas perforadas del estudio de R. Almela (1982) sobre la poesía de Pedro Salinas, a los tipos más refinados aplicados eficazmente por Marcos Marín (1996) a la recuperación de información lingüística y al tratamiento crítico de textos.

adaptación del programa, y, por tanto, su inmediato rendimiento. Después, que el lenguaje informático sea aplicado a un programa concreto por el mismo profesor o por un especialista es una cuestión secundaria que se puede resolver al margen de la complejidad lingüística. Esta aplicación informática debe, en todo caso, tender al objetivo último: *que el programa funcione*. En segundo lugar, se llevará a cabo el proceso de ajuste de pantalla, de encaje de textos y cambio de formatos. Para todo esto, algunos principios elementales facilitan la rentabilidad didáctica:

1. Evitar un excesivo número de páginas saturadas de texto.
2. Evitar el desplazamiento vertical de las líneas y su desaparición por la parte superior de la pantalla.
3. Hacer las salidas de pantalla escalonadas (con temporización) o hacer que las pantallas se borren por bloques.
4. Aplicar dosis de humor, bien distribuidas, ya que ayudan a humanizar el ordenador y favorecen la relación con el usuario.

## MODELO-1 DE TIPOLOGÍA DESCRIPTIVA

Para poder ejemplificar con un cierto grado de flexibilidad y con opciones plurales, nos parece de interés didáctico el texto *descriptivo*, entendiendo por descripción «*la transcripción pormenorizada, en cualquier tipo de lenguaje, de una serie de elementos estructuralmente relacionados y cotextualizados en un todo espacialmente focalizado por un sujeto pensante, pudiendo ser el objeto de la focalización material o espiritual, real o imaginario, y estar presente o ausente*». La descripción, modo de elaboración narrativa, basada en la representación de objetos o personajes (Genette, 1996: 156) supone normalmente una pausa temporal, coincidente en ocasiones con la *catálisis*<sup>4</sup>, en la que se propicia describir espacios y caracterizar personajes. Esta operación *diegética*<sup>5</sup> suele proporcionar claves semánticas para la interpretación y la reconstrucción del sentido textual.

---

4 Unidad estructural que corresponde a un momento de falta de acción, de «debilidad», de indiferencia o de falta de sucesos que interesen para hacer progresar la acción. De interés: Barthes (1966).

5 La *diégesis* es un término griego que unifica dos tipos de representación (narración + descripción) (Genette, 1966).

Para cualquier persona, resulta fácil perfilar conscientemente lo que de forma inconsciente configura como modelos o prototipos de la realidad. Un modelo de avión, un modelo de traje, un modelo de policía, un modelo de ciudad... son tipos estructurados con fuerte atracción conceptual; una gravitación delimitada que impone criterios de prototipicidad y *bondad* constructiva.

Por ello, la configuración de modelos textuales, según las tipologías o por aproximación a las mismas (Isenberg, 1983), dentro de un amplio marco de intertextualidad, ayuda a la mejor comprensión de la conducta planificadora.

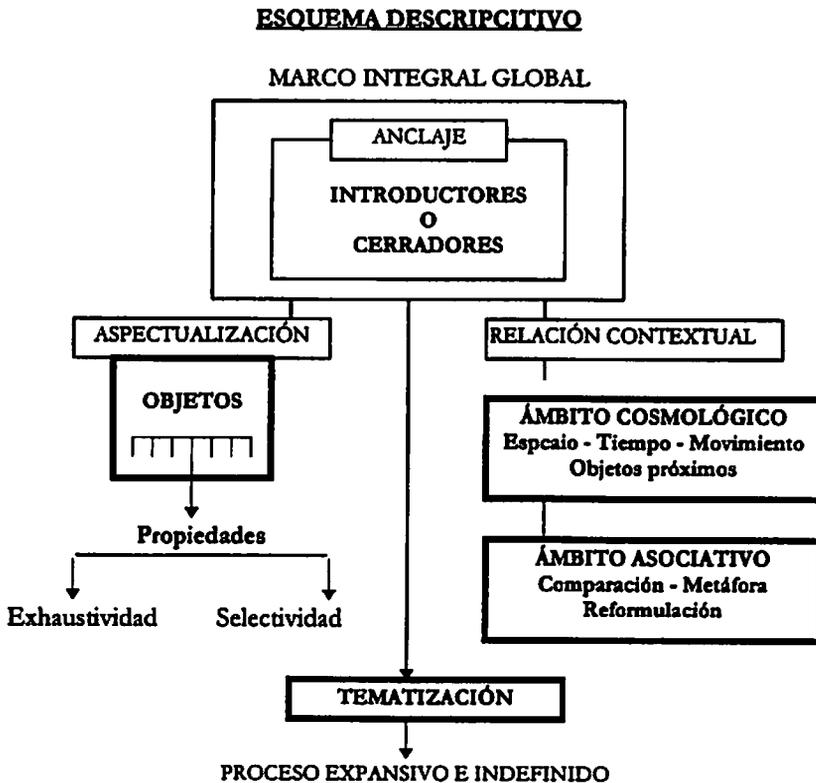
La planificación de un modelo tiene la ventaja de subrayar aquellos aspectos que se consideran «claves» y que actúan como atractores de los elementos semánticos y formales que le otorgan cohesión.

Un modelo como el que nos ocupa puede autorregularse con las siguientes categorías o núcleos estructurales: objeto, animal, función, espacio exterior, espacio interior, ambiente, suceso narrativo y personajes.

La relación de núcleos variables y de atractores que exigen rutinas lingüísticas e informáticas se articulan en torno a *enunciados de estado*; enunciados cuyos tiempos verbales son durativos (presente e imperfecto, o perfecto cuando incluye narración) y cuyas secuencias descriptivas se manifiestan autónomas. Sólo en casos especiales, en el caso de textos narrativos y argumentativos, estas secuencias aparecen insertas, con estructura de subsecuencias espaciales y valor ilustrativo (Bassols y Torrent, 1997:100).

El concepto de *superestructura*, como «esquema de organización textual que gobierna la macroestructura global de ciertos textos», permite fijar la existencia de determinados géneros textuales (Vera, 1994) y la configuración prototípica de un texto. Así, la *superestructura descriptiva* se configuraría, siguiendo las pautas de Adam (1992), de la siguiente forma:

- 1°. Un *Marco de Integración Global* que establece las palabras claves «de inicio», generadoras de una posterior expansión descriptiva. Estos términos, que denominamos *introdutores*, dinamizan la operación inicial de *anclaje*; operación que, en otras ocasiones, se verá forzada a recurrir estilísticamente al proceso inverso o sintético —*anclaje afectado*, según Adam—, siendo entonces los términos *cerradores* los que concluirán una situación de suspense o expectativa.



- 2º. La operación de *Aspectualización*, consistente en una segmentación de constituyentes, conforma la enumeración de *objetos* o *partes* y la enumeración de *propiedades*, pudiendo ser éstas «acumulativas» (*exhaustividad descriptiva*) o «relevantes» (*selectividad descriptiva*).
- 3º. La *Relación contextualizada* establece conexiones en el «ámbito cosmológico» (*espacio, tiempo, movimiento y otros objetos próximos*) y en el «ámbito asociativo» (*recursos comparativos y metafóricos*).
- 4º. Por último, la *Tematización* es un mecanismo que favorece el progreso indefinido de la descripción, a través de la relación expansiva de *tópico Æ discurso* o de *tema Æ rema*.

Una *superestructura* así garantiza un tipo con grados de tipicidad muy altos en el seno de la categoría. La indiscreción y continuidad del lenguaje se regula y

controla dentro del marco tipológico, surgiendo la *invariante perceptiva*, el prototipo reconocible dotado de una cierta estabilidad estructural. Por otra parte, las *variables de control* abren las puertas a modificaciones graduales del texto que —como en el caso del ejemplo expuesto más adelante— conectan con las órbitas de otros *atractores*, de cuyos *potenciales* van a depender los cambios más o menos uniformes del tipo. Se trata, en este caso, de las *fugas del tipo* que conducen a descripciones de acciones o a *textos limítrofes* con el tipo narrativo. Evidentemente, en muchas ocasiones la secuencia descriptiva funciona como «subsecuencia» de organización espacial, pero ello no es factor que asegure una modificación tipológica narrativa. Así, en el caso de la «Variable 1ª ampliada» (expuesta más adelante) no se aprecia más que una sucesión de núcleos con expansiones lineales. Por el contrario, en el caso de la «Variable 2ª ampliada» (expuesta más adelante), las expansiones se complican en ese ámbito difuso de la «descripción de acciones». Sin embargo, en este segundo caso, a través de los núcleos de referencia descriptiva original, se materializan acciones del tipo «enterrar a su marido», «parir sola a su hijo», «matar a un nacional», «trabajar en el contrabando», «vivir apasionadamente», «idealizar a Dios en la República», que generan proposiciones que están al servicio de la caracterización del personaje.

### ESTRUCTURA SUPERFICIAL BÁSICA:

Gramaticalmente, los verbos *ser*, *estar*, y *tener* son los núcleos verbales fundamentales, siendo sus complementos los circunstanciales de lugar, los atributos y los directos. La *temporalidad durativa* interesa en los tres verbos; la localización es propia del *estar*, la atribución es propia del *ser*, y la implementación corresponde al *tener*. Las *propiedades* y la *relaciones contextualizadas* requieren los verbos *estar* y *ser*, mientras que las *partes* necesitan el verbo *tener*.

Las *expansiones aspectuales* se llevan a cabo con adjetivos, aposiciones, complementos preposicionales y proposiciones adjetivas.

Las *modalidades* y *localizaciones* se configuran en el proceso de adverbialización modal, con cuantificadores, adverbios en —mente y anafóricos modales, así como con anafóricos locativos y construcciones locativas diversas.

## OBJETOS Y PROPIEDADES:

### A. Objetos o elementos para describir:

- |            |             |            |                 |          |
|------------|-------------|------------|-----------------|----------|
| 1. Aspecto | 2. Forma    | 3. Materia | 4. Tamaño       | 5. Color |
| 6. Tacto   | 7. Olor     | 8. Sabor   | 9. Sonido       |          |
| — Función: | 1. Estética | 2. Lúdica  | 4. Instrumental |          |

### B. Animales:

1. Los mismos elementos que en A.
2. Costumbres:
  - Individuales / Grupales o colectivas
  - Alimenticias y de nutrición
  - Reproductoras
  - Jerárquicas

### C. Lugares exteriores:

1. Aspecto general o *atmósfera*: — Agradable — Desagradable  
— Cómodo — Incómodo  
— Alegre — Triste / Tétrico
2. Constituyentes: — Árboles — Agua — Casas / Edificios  
— Prados — Montes — Desiertos  
— Bosques — Estepas — Derribos / Basuras
3. Propiedades de los constituyentes o elementos:  
— Forma — Tamaño — Color — Sonido

### D. Lugares interiores:

1. Aspecto general o *atmósfera*: — Agradable — Desagradable  
— Cómodo — Incómodo — Alegre — Triste / Tétrico  
— Habitado — Deshabitado — Clásico — Moderno  
— Sobrio — Desenfadado — Familiar — Profesional

- 2. Constituyentes: — Forma — Tamaño — Color — Sonido
- 3. Ubicación de los elementos: — En el suelo — En la pared  
— En el techo

**E. Ambientes:**

- 1. Aspecto general o *atmósfera*.
- 2. Tipos: — Trabajo — Lúdico — Doméstico/Familiar  
— Pobreza — Riqueza — Festivo  
— Urbano — Rural — Playa
- 3. Constituyentes: — Llanto — Miedo — Tristeza  
— Dolor — Ruido — Asombro  
— Sorpresa — Admiración — Soledad  
— Alegría — Euforia — Cansancio
- 4. Propiedades: — Sonido — Música — Color  
— Expresión de los rostros

**F. Descripción de hechos en las narraciones:**

- Personas y animales que intervienen
- Cosas que se utilizan
- Lugares donde ocurren y se realizan los hechos
- Movimientos, ruidos, olores y sensaciones

**G. Personajes:**

- 1. Aspecto general: — Estatura: alto, bajo, normal  
— Complexión: fuerte, débil, gordinflón, corpulento...
- 2. Rasgos del rostro: — Cutis: moreno, aceituno, cetrino, endrino,  
blanco, blanco, pálido, cerúleo, macilento, marchito, rosado, sonrosado, rojo, azulado, verdoso, amarillento...  
— Frente: ancha, amplia, espaciosa, estrecha, angosta, reducida, abultada, protuberante, desmesurada...

— Ojos: pequeños, grandes, redondos, rasgados, achinados, inclinados, caídos, derrotados, débiles, hermosos, tristes, serenos, alegres, nerviosos, incisivos, acerados, duros, inquisidores, delatores, dormilones, soñadores, melosos, retadores, oscuros, claros, densos, acusos, perdidos, vagos, neblinosos, perezosos, blancos, negros, abismados, azules, verdes, glaucos, rojos, ensangrentados, arrogantes, humildes

— Nariz: recta, torcida, rota, chafada, aplastada, grande, pequeña, aguileña, ganchuda, corva, chata, roma, romana, griega, altiva, respingona...

— Labios: finos, gruesos, tersos, frescos, cálidos, crueles, sensuales...

### 3. Rasgos corporales:

— Cabeza: grande, pequeña, redonda, cuadrada, ovalada, caída, elevada, firme, rotunda...

— Cuello: gordo, flaco, delgado, ancho, estilizado, alargado, de cisne, de toro, de jirafa...

— Hombros: anchos, amplios, caídos, elevados, derrotados, cargados, redondos, estrechos, arqueados, planos...

— Espalda: ancha, estrecha, cargada, atlética, recta, inclinada, doblada...

— Pecho: ancho, amplio, atlético, musculoso, estrecho, fuerte, débil...

— Estómago: limpio, liso, llano, graso, gordo, abultado, voluminosos, inmenso, desmesurado, hinchado, rechoncho, musculoso...

— Brazos: delgados, gruesos, cortos, largos, alargados, donosos, gallardos, elegantes, ágiles, perezosos, caídos, rotos, simiescos, fornidos...

— Piernas: delgadas, gruesas, cortas, largas, achaparradas, robustas...

— Pies: grandes, pequeños, deformados, cansados, ligeros, abultados, delicados, anchos, finos, torcidos, rotos, quebrados...

— Manos: grandes, pequeñas, delicadas, viriles, afeminadas, húmedas, secas, engarfiadas, sutiles, pesadas, burdas, rústicas, ásperas, aristocráticas, nobles, de damisela, de santo, de acero, calientes, frías, ardientes, heladas, frágiles...

4. Características psicológicas esenciales o temporales: tranquilo, sereno, equilibrado, desequilibrado, sereno, cabal, nervioso, agitado, animoso, optimista, pesimista, escéptico, violento, heroico, arriesgado, miedoso, trabajador, mañoso, gandul, pesado, aburrido, depresivo, vitalista...

5. Edad: pequeño, mayor, niño, joven, adolescente, maduro, anciano, viejo...

Todas estas expresiones se deberán agrupar, con anterioridad a su planificación informática, teniendo en cuenta protocolos, funciones y campos de acción

rutinaria, de tal forma que se facilite al máximo la direccionalidad y la elección léxica. De cualquier forma, los diversos objetivos educativos respecto a los receptores concretos determinarán el grado de complejidad de los distintos cuadros, típicos de la Enseñanza Asistida por Ordenador (Hudson, 1984-86), (EAO)<sup>6</sup> o de la IEAO<sup>7</sup> así como el número de variables lineales o ramificadas.

Según se vaya descendiendo en los niveles de segmentación de la Unidad Temática, se discriminarán temas diferentes y se tendrán en cuenta nuevos intereses analíticos.

#### EJEMPLO DE INSTRUCCIONES:

\* En una casa antigua vive alguien (narración en tiempo pasado imperfectivo o perfectivo).

— La casa está ubicada en un pueblo de nombre sugestivo y rural.

\* Aspecto físico de ese alguien (descripción en tiempo pasado)

— Se trata de una mujer anciana, tan consumida y desgastada como su casa.

#### INTENCIÓN:

\* Provocar inquietud y una sensación de misterio popular.

#### MARCO DE INTEGRACIÓN GLOBAL:

\* En una casa ruïnosa vive una vieja deteriorada.

#### OPCIONES DE ACCIÓN:

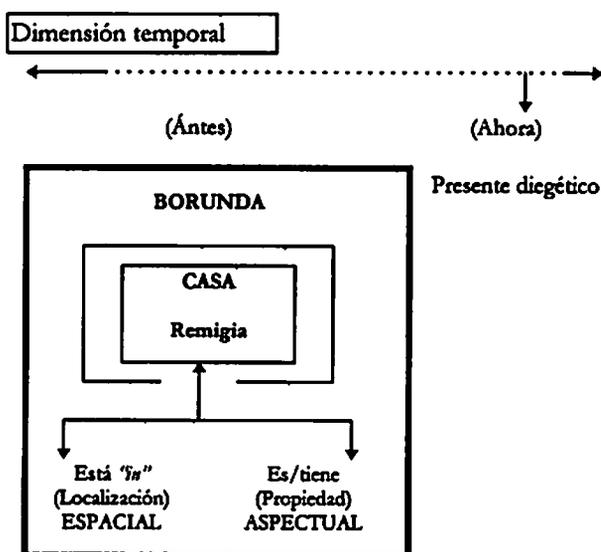
\* Acciones verbales en presente histórico, en pretérito imperfecto o en pretérito indefinido.

#### ESQUEMA:

---

6 Para algunos autores, y por razones pedagógicas, la expresión «Aprendizaje Asistido por Ordenador» es más correcta que la de «Enseñanza Asistida por Ordenador», por otra parte, más generalizada.

7 Enseñanza Inteligente Asistida por Ordenador: Modalidad que se basa en las técnicas procedentes de la inteligencia artificial y del diseño de sistemas expertos. Estos programas potencian los aspectos instructivos y la relación interactiva.



#### CLAVES:

Las palabras en **negrita** o en **color** no aparecen en el texto; son «palabras ocultas».

— Los *verbos* van en *cursiva* para visualizar rápidamente la acción, y pueden sustituirse o no por expresiones sinónimas.

— Las palabras subrayadas tienen que ser reemplazadas forzosamente por otras.

— Los vocablos entre paréntesis son sujetos de atribución y formas verbales atributivas (ser-estar) con una forma de predicación (tener).

— Los asteriscos (\*) del texto creativo son entradas para posibles ampliaciones libres.

#### SECUENCIAS LINEALES

Remigia *vivía* en la casa más **ruinosa** de Borunda

((Remigia) (era)) una vieja **enjuta**

((Remigia) (tenía)) las piernas (eran) **secas**

((las piernas secas) (eran)) como dos **cañas**

La cara (de Remigia) (estaba) **curtida** por el viento

(La cara ) *estaba* surcada por mil arrugas  
(Remigia) *tenía* los ojos (que eran) como bocas  
((las bocas) (eran)) de pozos  
((los pozos) (eran / estaban)) secos

La exposición lineal sería:

\_\_\_\_\_ *vivía* en la \_\_\_\_\_ más ruinosa de Borunda una \_\_\_\_\_ enjura  
\_\_\_\_\_ piernas secas como dos cañas \_\_\_\_\_ cara curtida por \_\_\_\_\_  
*estaba* surcada por mil \_\_\_\_\_ *tenía* los ojos como \_\_\_\_\_ de pozos  
\_\_\_\_\_ .

#### CUADROS DE APRENDIZAJE ASISTIDO POR ORDENADOR

Remigia *habitaba* en la chabola más destartalada de Borunda

Opción hiperbática:

En la chabola más destartalada de Borunda *habitaba* Remigia

una bruja flaca con piernas sarmentosas como dos rastrojos

su cara, atezada por el viento, se *hallaba* marcada por mil surcos

*tenía* los ojos como simas de fosos resecos.

#### POSIBLE TEXTO CREATIVO:

«En la chabola más destartalada de Borunda\* habitaba Remigia\*, una bruja flaca con piernas sarmentosas como dos rastrojos\*. Su cara\* atezada por\* el viento\*, se hallaba marcada por mil surcos\*. Tenía los ojos\* como simas de fosos resecos.»

#### POSIBLE TEXTO AMPLIADO:

En la chabola más destartalada de Borunda, allá en los confines de Barandabia, habitaba Remigia, hija de Remigio y Armija, una bruja flaca con piernas sarmentosas como dos rastrojos y brazos retorcidos rematados en garfios acerados. Su cara, deformada y atezada por el resentimiento y el viento frío del norte, se hallaba marcada por mil surcos de odio. Tenía los ojos tan hundidos y oscuros como umbrales de fosos resecos.

### MODIFICACIÓN POR ANTONIMIA:

En la mansión más elegante de Borunda, allá en el corazón de Barandabia, habitaba Rosana, hija de Ramiro y Amanda, una joven lustrosa con piernas esbeltas como dos columnas y brazos estilizados animados por manos aterciopeladas. Su cara, modelada y purificada por el afecto y el soplo cálido del sur, se hallaba pulida por mil suavidades de ternura. Tenía los ojos tan naturales y claros como bocas de superficies jugosas.

### VARIABLE 1ª DEL TEXTO CREATIVO:

En la choza más desvencijada de Borunda\* moraba Marraja\*, una vieja flaca, con piernas huesudas como dos palos\*. La cara\*, quemada por\* las ventiscas\*, se hallaba atravesada por mil pliegues\*. Tenía los ojos\* como entradas de cuevas profundas.

### VARIABLE 1ª AMPLIADA:

En la choza más desvencijada de Borunda ( , ) aunque delicadamente cubierta en su extremo septentrional por un grueso manto de hiedra y musgo, dando un aspecto extraño a todo aquel caos de madera húmeda ( , ) moraba Marraja ( , ) la reina, Marraja ( , ) la madre, mujer tatuada por la tierra y el sol, una vieja flaca, con piernas huesudas como dos palos ( , ) que escondía entre sus labios serenos los secretos de una vida colmada de sudor y viento, de frescor de estrellas y libertad de cielo. La cara, estremecida por los años, muchas veces castigada y bendecida, quemada por lágrimas sutiles o arroyos persistentes ( , ) quemada por acción de las ventiscas afiladas y mezquinas, se hallaba atravesada por mil pliegues de luces y sombras que serpenteaban simulando caminos al pasado de sus recuerdos. Tenía los ojos azabaches, brillantes, y en su interior bailaban luciérnagas de noche oscura; luciérnagas perseguidas por una niña juguetona que se perdía tras sus cuencas como entradas de cuevas profundas.

*(Variable ampliada por una alumna de COU)*

### VARIABLE 2ª DEL TEXTO CREATIVO:

En la casucha más arruinada de Malaestancia\* se albergaba Bruna\*, una mujer seca, con piernas apergaminadas como dos rastros\*. Su cara, calcinada

por el sol, se encontraba agrietada por mil arrugas\*. Conservaba los ojos\* como puertas de grutas ciegas.

**VARIABLE 2ª AMPLIADA:**

En la casucha más arruinada de Malaestancia ( , ) aquel amasijo de cabañas descompuestas del vertedero Norte-Bye, otrora apacible pastizal compostelano, inocente hierba envilecida por cientos de oscuras bolsas repletas de historias, adonde la única basura durante milenios fueran los excrementos fértiles de vacas cuerdas ( , ) se albergaba Bruna, segunda de las esposas de Manoliño y la que lo enterró, no con disgustos ni con riñas por ven una hora antes de tu partida en la fonda sino con sus propias manos endurecidas en la mina de carbón de Don Olegario, las mismas que se arrancaron de sus entrañas a Juaniño tres días después del estúpido accidente de su padre, aquellas que durante el 38 arrancaron la cabeza a un nacional que intentaba violar a Flora, la cabra lechera, y que la edad había concedido la independencia del resto del organismo convirtiéndolas en las de una mujer marioneta, la cual no siempre obedecía a las cuerdas del destino ( , ) una mujer seca , con piernas apergaminadas como dos rastrojos que el más leve viento echara a rodar, exprimidas durante décadas de contrabando en la Sierra de Larouco, imposibles de coordinar por un cerebro entorpecido en el recuerdo que, a veces, inventaba por no tenerlo o creía haberlo vivido sin apetencia, o lo contorneaba con pretensiones de triunfo que no iban más allá de mantener su casa, sus ahorros y su Juaniño. Su cara, calcinada por el sol, se encontraba agrietada por mil arrugas como polvorientos pliegues que las turbaciones, más que el alborozo, habían esculpido a modo de ingrato memorial de una vida quizás apasionante, bien que su memoria se la presentaba insípida, ¿acaso no lo era la memoria misma que nos consigna en los primeros años de nuestra existencia al alcanzar los fronterizos a la muerte? Conservaba los ojos inexplicablemente vivos, casi pícaros, con el azul apagado tras décadas de insomnio o de alcohol, quien sabe, pese a que Bruna, desde hacía muchas cosechas, no encontraba nada a su alrededor digno de contemplación, y se preguntaba si acaso eran tan capitales sus pecados para que Dios, el que ella idealizó en la República, le hubiera con-

servado aquella luz al fondo de la cueva de sus cejas, a cual más poblada ( , ) como puertas de grutas ciegas.

(Variable ampliada por un alumno de 1º de Ciencias de la Comunicación)

#### TEXTO ORIGINAL PARA COMPARAR:

«En la casa más ruinosa de Tirabeque vivía Cío, una vieja enjuta, de piernas secas como dos cañas. Su cara, curtida por el viento, estaba surcada por mil arrugas. Tenía los ojos como bocas de pozos secos.»  
(Miquel Obiols. *El Misterio de Buster Keaton*. Austral Juvenil. )

El comportamiento sintáctico se desarrolla desde la postura semiótica del creador del texto, activando la competencia emisora textual y generando añadidos desde la macroestructura previa a las microestructuras posteriores (Vera, 1994). Las predicciones textuales de superficie no pueden ser más que predicciones aproximadas, predicciones de campo textual (Bernárdez, 1995) que no pueden ser tan finas y exactas como las sintácticas. Sólo el ejercicio del analista pondrá a disposición del programador una serie de articulaciones previsibles, de tipo léxico, sintáctico y semántico, dependientes del marco discursivo y de la prototipicidad textual.

Resulta de capital importancia para la eficacia del programa modélico, desde un punto de vista lexicográfico, la adición de un diccionario académico común, de un diccionario de sinónimos y de otro de antónimos, así como de un corrector ortográfico. Por otra parte, entendemos especialmente adecuados los métodos didáctico-informáticos de *palabras ocultas* y de *puesta en orden*. La incorporación de una gramática, que convenga al modelo textual, enriquecerá también las ilustraciones sobre los componentes léxicos, sintagmáticos y sintácticos, ya sea de forma paralela a la generación del texto, o como ayuda o asistente para clarificar funciones que favorezcan la más correcta y coherente expansión del mismo.

El Modelo-1 de Tipología Descriptiva permite la aplicación a programas de carácter cerrado (EAO) muy simples y efectivos, y a programas de carácter abierto (IEAO) mucho más complejos que exigen un tratamiento informático especializado.

## MODELO-2 DE TIPOLOGÍA ANALÍTICA

Otros modelos, como el correspondiente a la *tipología analítica textual*, pueden centrarse en aspectos procesuales de análisis textuales concretos.

Los textos específicos, elegidos previamente por razones científicas que así lo justifiquen, sean éstos poéticos, filosóficos, físicos, artísticos o de cualquier otra rama del saber humano, sirven de punto de partida o macroestructura básica para desarrollar una verdadera red de nexos interactivos en un entorno de hipertextualidad.

El concepto de hipertexto<sup>8</sup> resulta, sin embargo, tan especialmente rico que su inmensa capacidad lo convierte en frustrante para unas posibilidades inexperas. Por una parte, las posibilidades hipertextuales desbordan los límites textuales y sus expectativas de escritura y lectura; por otra, las adaptaciones didácticas y curriculares quedan en manos de grupos de investigación avanzada —como el del Institute for Research in Information and Scholarship de la Universidad Brown— que las rentabilizan al máximo.

Un material formalizado como hipertexto, en un ámbito multimedia, supera las posibilidades del texto tradicional (científico, histórico, poético, narrativo...) que, aunque se incorpora manteniendo su linealidad, se enriquece con la posibilidad añadida de nuevos trayectos informativos. Algunos trabajos, como las publicaciones de CD Word «*The Interactive Bible Library*» y «*Chinese Literature*», son magníficos ejemplos de programas hipertextuales, en los que un bloque textual se pone en contacto con otros muchos bloques, destruyéndose el aislamiento del texto. Por otra parte, las actitudes lectoras también se modifican, y la jerarquía se relativiza: la estimación y la importancia se desplaza al texto último que se está leyendo.

El sistema *IRIS-Intermedia* de la Universidad Brown, potenciado de forma relevante por el profesor George P. Landow, es en la actualidad el instrumento didáctico más representativo de la hipertextualidad.

---

8 El concepto de «hipertexto» se fundamenta en una «escritura no secuencial». Se trata de «un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario» (Nelson, 1981: 2).

Frente a las tecnologías tradicionales, y a las ya agotadas perspectivas de la interdisciplinariedad, el aprendizaje con hipertexto innova la presentación virtual de los más diversos especialistas. La trama hipertextual actúa como un unificador de materiales lingüísticos y extralingüísticos, un integrador de materias distintas y de profesores de asignaturas diferentes.

La navegación textual, cruzando trayectos múltiples, se efectúa a través de *nexos* que son la verdadera esencia del hipertexto. Mediante los nexos se tiene acceso a las «unidades de lectura» o *lexías*, que son bloques textuales de semióticas concurrentes. Por otra parte, los nexos facilitan el concepto de *integración didáctica*. Frente a la fragmentación de materias jerarquizadas y distribuidas en cursos diferentes, surge la integración de *subtextos* al servicio de la totalidad contextual. La reordenación de la materia y su integración más razonada son procesos que se ejecutan en el acto diario de la lectura hipertextual, operaciones éstas nada frecuentes en el estudio tradicional, y que, hasta ahora, sólo se dejaban para las horas previas a un examen.

Ensayos, comentarios, mapas conceptuales y otros textos quedan a disposición del alumnado, pasando entonces los estudiantes a ser receptores y colaboradores activos, con la posibilidad de editar nuevos textos personales de correcciones, glosas, consideraciones, críticas y gráficos.

La función de los nexos llega a ser tan intensa que pone en situación de nebulosa los límites reales entre los papeles actanciales del escritor y del lector. La discreción textual deja paso al *texto indiscreto*, y la «lectura-escritura» se libera hasta límites insospechados.

Las aportaciones más habituales que los usuarios hacen a los programas didácticos del tipo *Intermedia* son:

1. Apertura de trayectorias por lecturas libres.
2. Aportación de nuevos nexos.
3. Edición-generación de nuevos documentos de texto.
4. Conexión de los nuevos documentos con los preexistentes.
5. Incorporación de nuevos documentos a los anteriores.

El procesador, por su parte, permite cambiar el tipo de caracteres o ampliarlos según las necesidades personales. Las notas de referencia o aclaraciones tienen la posibilidad de incorporarse al texto que aparece en pantalla, a la manera de un *texto parásito* que puede ser tan largo como se quiera y que permite su conexión

con otros subtextos en un proceso de red continua. De esta manera, a través de *nexos, conexiones, trayectos y tramas*, se vuelven a definir las materias y el papel de los *reescritores*.

Los autores de obras en el texto lineal familiar no escatiman esfuerzos para crear una secuencia narrativa, descriptiva o argumentativa consecuente. En cambio, un hipertexto tiene como una trama de textos, como un paisaje que puede ser explorado siguiendo varios caminos. El autor no puede controlar qué enlaces seguirá el lector y, en algunos sistemas, el lector puede crear nuevas unidades y enlaces, de modo que su trama cambia y crece. Empiezan a cambiar las funciones de autor y lector al modificarse el ser del texto (Kolb, 1994: 365).

Dos interpretaciones fundamentales de los estudios sobre el *significado de la realidad* aglutinan las teorías actuales del caos. Por una parte, autores como Lorenz, Feigenbaum y Mandelbrot destacan el orden oculto dentro de los sistemas caóticos; por otra, estudiosos como Ilya Prigogine piensan más en el caos como un generador o precursor del orden. Pues bien, desde esta perspectiva *metatémica*, el concepto de *hipertexto* adquiere una nueva dimensión, ya que fusiona en torno a sus mecanismos generadores ambas perspectivas teóricas. Causas aparentemente pequeñas desencadenan efectos complejos en un conjunto de turbulencias; perturbaciones representadas por simetrías recursivas o *sibisimilares*, en las que las variaciones erráticas ocultan estructuras precisas de orden. Al mismo tiempo, la *poiesis* intrínseca del lenguaje, la metamorfosis del propio objeto lingüístico, y la impredecibilidad de la información, junto a unas dosis constructivas de *equivocidad* (Hayles, 1990-93: 82-84, 246-259) propician el orden externo de la realidad.

La activación de un hipertexto a partir de una *burbuja* nuclear e inicial provoca una multiplicación de burbujas, favorecida por los nexos o enlaces, que se van tejiendo por medio de capas superpuestas «*ad infinitum*». Un modelo simplificado de la red de *burbujas* o *lexías* temáticas quedaría suficientemente representado en la descripción geométrica del cuboctaedro o *dymaxión*<sup>9</sup> expansivo; un auténtico *vector equilibrium*, en el que se disponen las burbujas simétricas e intertangenciales con respecto a la burbuja central. Las conexiones temáticas de

---

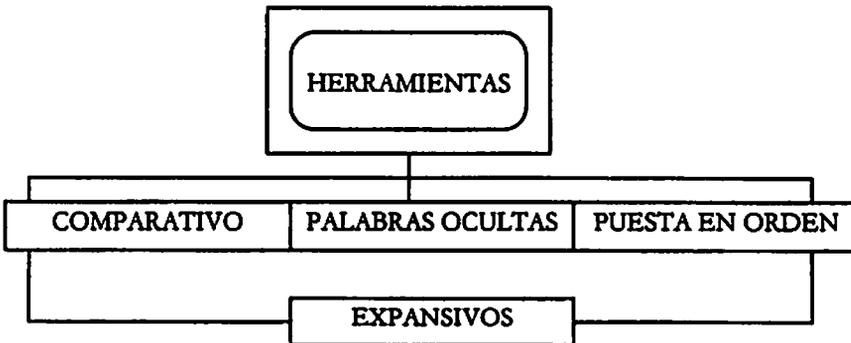
9 «Dymaxion» es el nombre dado al cuboctaedro por el geómetra y arquitecto norteamericano R. Buckminster Fuller.

**PROGRAMA**

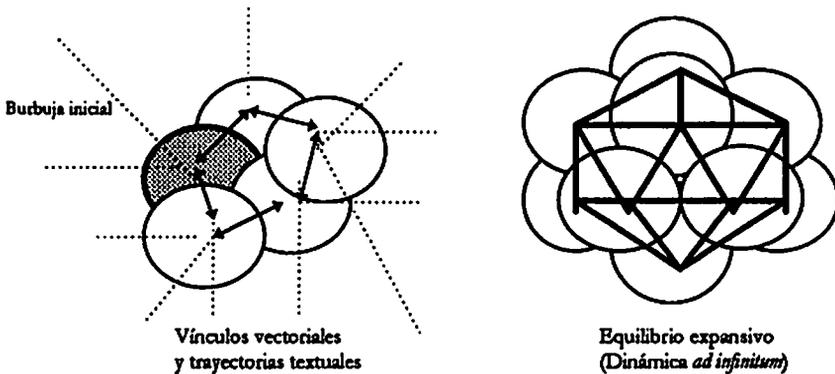
I



II



los subtextos está representada en este modelo por el contacto entre superficies con una tensión superficial propia y autónoma. Obviamente, los aspectos prototípicos textuales de cada *burbuja* se muestran cohesionados por la acción gravitatoria de sus propios *atractores*. Junto a la tensión superficial de las burbujas subtemáticas, una direccionalidad o vínculo vectorial establece puentes entre los núcleos, y comunica sus contenidos a través de la acción proyectiva con cualidades e intensidades variables. A partir del establecimiento de las conexiones, las trayectorias o rutas se multiplican en orden imprevisible, debido a las posibilidades espaciales de los itinerarios que, por medio de desplazamientos lineales, cambian de burbuja textual y de nivel, manteniendo, sin embargo, unas dotes excepcionales de equilibrio estructural.



Desde un punto de vista distinto, el del espectador-lector, la clave del hipertexto didáctico quizás radique más en el proceso de reducción que en el de expansión. La capacidad de selección y el acierto de la misma para conseguir un conjunto coherente provechoso es una combinación hartamente deseable. A fin de cuentas, la acumulación de *burbujas* —la adición de textos o el logro de una agregación hipertextual— tiene como objetivo llenar huecos espaciales, ya sean éstos de tipo informativo o de tipo creativo. Y la saturación de estas lexías puede provocar el desbordamiento del torrente informativo, ante el cual, y en el mejor de los casos, se dará una distorsión interpretativa y una asimilación caótica sin límites ni relaciones. Por mucho que la función lectora vaya ligada a la escritora, la acción de leer necesita fronteras. La conciencia de «bloque» predispone favorablemente y facilita la explotación textual. La expansión a ultranza no es deseable

si no se controlan los *hilos conductores* y los mecanismos de recurrencia. De alguna forma, las «*pistas de Hansel y Gretel*» deben tender a la permanencia, a fin de poder mantener las referencias originarias. La comparación geométrica permite entender las retículas textuales en un mismo plano de percepción. Más allá del equilibrio expansivo del hipertexto, la red expansiva se multiplica dificultando la determinación del sentido, sólo posible en un marco aceptable de contextualización.

Una expresión de amplio alcance connotativo como puede ser la palabra «amor» podría expandirse hasta un grado tal que hiciese totalmente inoperante el hipertexto. Sin embargo, un control de búsqueda facilitaría la navegación filtrándola a través de un concepto central como el de «mujer», todo ello encuadrado en el marco de lo «poético-literario». Los resultados seguirían siendo desbordantes, por lo que un nuevo filtrado acotaría una posible red de tópicos, cuyos conectores partirían de la macroestructura correspondiente a «idealización de la mujer», eufórica o disfórica (la «*donna angelicata*» frente a la «*amada-enemiga*»), en un cliché de «*carpe diem*» o de «*amor como veneno*». Y todo esto en una serie de contextos espaciales («*locus amoenus*», «*beatus ille*», «*ciudad protagonista*»...) y contextos temporales («*albas*», «*despedidas de los amantes*»). Evidentemente, la ruta de navegación variaría con otros filtrajes que, a su vez, podrían agruparse con nexos intertextuales e interlingüísticos. Un nombre propio, «*Shakespeare*», reconduciría la búsqueda, y el nexo *sonetos*, en el interior de su campo de referencia, mucho más. Del tópico femenino saltaríamos, presuntamente, al masculino (Henry Wriothesley, conde de Southampton). Ahora, la reducción sonetil delimitaría los vectores lanzados desde el núcleo de la lexía o subtexto biográfico al de la obra. Un siguiente paso, de tipo contrastivo, establecería paralelismos entre dos lenguas distintas: «*love*» y «*lover*» como sinónimos de «amistad» y «amigo», y no sólo como de «amor» y «amante». Expresiones particulares, del tipo «*an ever-fixed mark*» (verso 1º, 2º cuarteto, soneto CXVI), se enfrentarían a las correspondientes españolas, y, al igual que en el ejemplo, el punto de referencia encontraría la traducción de «faro», mediante la cual Shakespeare poetiza más la dicción. La idea de «faro», «estrella»: «*It is the star to every wandering bark*» (verso 3º, 2º cuarteto, soneto CXVI), conlleva el virtúema «guía», en todo caso sublimado en altura, magia y efectividad en la palabra «estrella». En la tercera estrofa, de nuevo la definición de «amor» por-lo-que-no-es parece ser el método preferido por el poeta que, de esta manera evita la rigidez y las limitaciones de una

definición positiva, denotativa y científica: «el amor no es juguete del Tiempo» y el «amor no se altera con las horas y las semanas rápidas...» La forma metafórica de la corva guadaña del Tiempo alcanzando los labios y las mejillas de rosa hace referencia a nuevos nexos relacionados con los tópicos del «*tempus fugit*» y «*vanitas vanitatis*». La tentación de la deriva es ahora tan grande como la rentabilidad bajo control. La intertextualidad facilita la eclosión de nuevas *burbujas* relacionadas con la «fugacidad de la belleza y de la juventud», temas que van desde la Edad Media al Barroco pasando por el Renacimiento. Sin embargo, pese a que la juventud y la hermosura puedan marchitarse, el amor perdura, idea que coincide con un referente ubicado en la cultura de la lengua paralela: «*Quevedo*». Y una nueva *burbuja* emerge y se convierte a su vez en tema y conexión de los subtemas de su obra. En todo caso, la *sibisimilaridad*, *recursividad* o *autosimilitud* es patente. En el soneto «Amor constante más allá de la muerte», sobre todo en sus dos últimos y ejemplares endecasílabos, se trasciende el sentido del amor: «*serán ceniza, mas tendrán sentido. / Polvo serán, mas polvo enamorado*». La estrofa de Shakespeare también trasciende y se sacraliza con una resonancia bíblica (Pablo, 1ª Carta a los Corintios, 13, 4-9) ceñida al verso «*Love alters no with his...*», sobre todo en la atmósfera de fijeza y perdurabilidad. El vector bíblico se sale del marco de búsqueda preestablecido, pero está ahí, es una «tentación» dirigida al versículo «*el amor es tan fuerte como la muerte*». Nuevas rutas se establecen en el plano bíblico: tópicos, personajes, poesía amorosa («*Cantar de los Cantares*» y cómo no, nueva conexión extrabíblica con la mística española de San Juan de la Cruz)... Y, de nuevo, sin darse cuenta, el navegante se encuentra sumergido en una maraña de relaciones turbulentas en las que la información saturada del hipertexto amenaza, si no impide, el conocimiento del mismo.

Así pues, como criterio general y utilizando una comparación marinera, para evitar la deriva y dispersión del *navegante-lector-escritor* —al margen de la aventura textual que va implícita en toda navegación— será preciso no perder de vista la *burbuja inicial* y saber elegir entre los ortos de las distintas lexías, ya que de la elección de estos subtextos dependerá la eficacia y rentabilidad de la singladura. Como en cualquier otra actividad, del tanteo pueden surgir descubrimientos interesantes, pero la pérdida energética y la dispersión hacen que ese método sea siempre desechable. Las nuevas investigaciones científicas (especialmente las psicológicas, lingüísticas, informáticas y educativas) tienen, por tanto,

un campo abierto en la determinación y precisión de los límites hipertextuales, en la forma de efectuar las rutas y en el diseño de mapas y retículas de aprovechamiento.

## DOCUMENTACIÓN MULTIMEDIA UTILIZADA

- ACTI-LOGO, Ms-Dos, ACT Informatique, París, 1987.
- *BBC English*, The British Broadcasting Corporation, 1994; Ladder Multimedia Co., Ltd., 1994 (4 units).
- *Cervantes*, ver. 1.00, Miguel Zapata, Murcia, 1987.
- CLIC, ver. 1.1, Francesc Busquets, 1992-93.
- *Conjugaciones españolas*, Antonio Castillo Valdés, 1990.
- *Creador de Fichas*, ver. 1.0, J. M. Belenguer, 1992.
- *Curso MOS*, ver. 2.1, Manuel Reyes Camacho, 1991.
- ECO, Programa Educativo, Juan Antonio Muñoz López, 1991.
- *English by PC*, Fabbri Editori, Shenker. Interattiva, 1994.
- *English in Touch* (Multimedia interactive english language courseware with digital audio), CD-ROM for Mpc™ standard. Parsec Multimedia PC, Parsec Italy, 1993-94.
- *English +*, Edusoft Ltd., 1994.
- *English Prepositions*, Juan Antonio Muñoz y Jesús Andrés, 1988.
- *Fonología Española*, A. CastilloValdés, 1992.
- *Francés*, Cursos de Idiomas Larousse, Societé des Périodiques Larousse, 1997.
- *Lexicón*, ver. 1.3, Francisco Martín y Francisco Herrero, Alcalá de Henares, 1987.
- *Mastering Microsoft Visual Basic 4.0*, ver. 1.0, Microsoft Corporation, 1996. id. 5.0.
- *Ortografía*, Mariano Santos Posada. CEIP «Peñalta», Buitrago del Lozoya, Madrid. Internet.
- *PEEL (Programas Educativos con Entornos Lingüísticos)*, Catálogo de software educativo, MEC, PNTIC, 1998.
- *Rapid*, ver. 1.5, ver. PcWorld, 1993.
- *Talk to Me* (Inglés), con la colaboración de Compaq, avalado por el Instituto de Estudios Norteamericanos, edición CD-ROM (16 capítulos), Tiempo, S. A., versión 1997.

- *Talk to Me* (Francés y Alemán), Auralog , S. A. y Mediasat Group.
- *Verbos*, MEC, Fernando Sanz Remiro, Cádiz, 1992.
- *Vocablos*, Gonzalo Corona Marzol, Universidad de Zaragoza. Internet.
- *WIN-LOGO*, Microsoft, Idea, Investigación y Desarrollo, 1992.

#### BIBLIOGRAFÍA ESENCIAL

- ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, Nathan, París.
- BARTHES, R. (1966): «Introduction à l'analyse structurale des récits», *Communications*, Seuil, París.
- BASSOLS, M. y TORRENT, A. (1996): *Modelos textuales (Teoría y práctica)*, Eumo—Octaedro, Barcelona, 1997.
- BERNÁRDEZ, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*, Cátedra, Madrid.
- COHEN, R. (Ed.) (1987): *Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*, París, Presses Universitaires de France.
- DELCLOQUE, Ph. (1997): *Research Seminar (The place of the acquisition of French pronunciation by Anglophone beginners in the context of the communicative approach and a possible intelligent technology contribution: An empirical trilogy)*, University of Abertay Dundee, Scotland.
- DROP, W. (1986): «Planificación de Textos con ayuda de Modelos Textuales», *Lingüística del texto*, Arco / Libros, Madrid, 1987.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. (1983): *Enseñanza asistida por ordenador*, Ediciones Anaya, Madrid.
- GENETTE, Gérard (1966): «Frontières du récit», *Communications*, 8, Seuil, París.
- GROS, B. (1987): *Aprender mediante el ordenador*, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.
- GROS, B. (coord.) (1997): *Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*, Ariel Educación, Barcelona.
- HAYLES, N. K. (1990): *La evolución del caos*, Gedisa, Barcelona, 1993.
- HUDSON, K. (1984): *Enseñanza asistida por ordenador*, Díaz de Santos, Madrid, 1986.
- IRIZARRY, E. (1997): *Informática y Literatura*, Proyecto A. Ediciones, Barcelona.
- ISENBERG, H. (1983): «Cuestiones fundamentales de tipología textual», *Lingüística del texto*, Arco / Libros, Madrid, 1987.
- KOLB, D. (1994): «Sócrates en el laberinto», *Teoría del hipertexto*, Paidós, Barcelona, 1997.

- LANDOW, G. P. (1992): *Hipertexto*, Paidós, Barcelona, 1995.
- LANDOW, G. P. (Compilador: 1994): *Teoría del hipertexto*, Paidós, Barcelona, 1997.
- MARCOS MARÍN, F. (1996): *El comentario filológico con apoyo informático*, Síntesis, Madrid.
- MARQUÈS, P. y SANCHO, J. M<sup>a</sup> (1987): *Cómo introducir y utilizar el ordenador en la clase*, Aula Práctica / Ceac, Barcelona.
- MARTÍ, E. (1992): *Aprender con ordenadores en la escuela*, Cuadernos de Educación, ICE Universidad de Barcelona, Ed. Horsori, Barcelona.
- NELSON, T. H. (1981): *Literary Machines*, Swarthmore, Pa., en op. cit. de Landow.
- SALOMON, G., GLOBERSON, T. y GUTERMAN, E. (1989): «The computer as a zone of proximal development: Internalizing reading related metacognition from a Reading Partner», *Journal of Educational Psychology*, 81-4, 620-627.
- SOLOMON, C. (1986): *Entornos de aprendizaje con ordenadores (una reflexión sobre las teorías del aprendizaje y la educación)*, Temas de Educación, Paidós / MEC, Barcelona, 1987.
- VERA LUJÁN, A. (1994): *Fundamentos de Análisis Sintáctico (De la palabra al texto)*, Universidad de Murcia, Murcia.
- ZARAGOZA, J. M<sup>a</sup> y CASSADÓ, A. (1992): *Aspectos técnicos y pedagógicos del ordenador en la escuela*, Bruño, Madrid.