



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIV JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Investigació, innovació i ensenyament universitari:
enfocaments pluridisciplinars



JORNADAS
DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

XIV

Investigación, innovación y enseñanza universitaria:
enfoques pluridisciplinares

Coordinadores i coordinadors / *Coordinadoras y coordinadores:*

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

José Daniel Álvarez Teruel

© Del text / *Del texto:*

Les autores i autors / *Las autoras y autores*

© D'aquesta edició / *De esta edición:*

Universitat d'Alacant / *Universidad de Alicante*

Vicerektorat de Qualitat i Innovació Educativa / *Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa*

Institut de Ciències de l'Educació (ICE) / *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*

ISBN: 978-84-608-7976-3

Revisión y maquetación: Verónica Francés Tortosa

Publicación: Julio 2016

El eco del hipertexto

Valor de los textos inferenciales para la formación del lector digital

C. Bernabé-Gallardo; J. Rovira-Collado

Didáctica de la Lengua y la Literatura
Departamento de Innovación y Formación Didáctica
Universidad de Alicante

RESUMEN (ABSTRACT)

La habilidad literaria tiene el fin de formar lectores capaces de establecer una interacción eficaz con el texto y el autor, ligándose estrechamente con la competencia lectora y la interiorización de los sistemas de representación que nos permiten comunicar y extraer información. Desde hace unos años, irrumpe un elemento que comienza a trastocar las nociones de la competencia lectorsliteraria: Internet. Como extensión del tejido asociativo, conectivo y caótico de la *World Wide Web* (Tortosa, 2008), intercede el hipertexto como mediador y núcleo de relaciones, conectando por medio de nodos (Adell, 2015) un orden secuencial repleto de términos de intercambio que hiendan la centralización del texto en la intención del emisor, por un panorama abierto. En esencia, un potencial didáctico que exprime la mecánica de la web facilitando un folio en blanco donde es el propio lector el que decide qué plasmar en él, proyectando un plan de estudio de revisión con el objetivo de construir una panorámica del tratamiento del hipertexto.

Palabras clave: hipertexto, lector digital, competencia lectora, valor inferencial, educación literaria.

1. INTRODUCCIÓN

«Leer y lectura, verbo y sustantivo, en la dimensión conceptual o en la fenomenológica, pueden entenderse de una manera simplificada o compleja, no sin consecuencias» (Ramírez, 2009:163). Leer es un proceso de intercambio que consiste en captar, extraer y comprender el significado de un escrito. Interrogar activamente un texto para crear sentidos y propósitos.

Acumulando una sucesión cuantiosa de textos a base de su lectura, aprendemos a manejarnos con significantes diversos que nos proporcionan acceso a valores e intenciones, más o menos profundas, que conectan con el mundo particular de cada autor, y que se transfieren e irrumpen sigilosamente en nuestro discurso y empeño por entender situaciones contextuales reales. Su adquisición «discurre a lo largo de toda una vida, y se compone de dimensiones diversas que abrazan desde el disfrute personal y el gusto por la reflexión, hasta las generadas instrumentalmente por la pertenencia a una sociedad letrada» (Solé, 2012:45).

La interiorización de los sistemas de representación que nos permite pensar, comunicar y aprender, son consecuencia de dilatados procesos generados y desarrollados en el seno de actividades sociales de diversos contextos: la familia, la escuela y el entorno. Gradualmente, configuramos nuestra competencia de forma propia e irrepitible, estableciendo vínculos afectivos y cognitivos; instrumentos apropiados cuyo dominio faculta no solo adaptarse, sino aportar, crear, criticar, transformar la realidad y contribuir al progreso del leyente (Solé, 2012). De manera que el dominio de la lectura y nuestra interpretación e interacción con la sociedad, se conforman intercambiando en un binomio de enriquecimiento; constituyendo uno de los objetivos esenciales de la educación básica y siendo su aprendizaje un condicionante clave de éxito o fracaso académico.

En línea con la competencia lectora, la habilidad literaria tiene el fin de formar lectores capaces de establecer una interacción eficaz entre el texto y el lector que conduzca a la comprensión, interpretación y valoración estética de las producciones retóricas y culturales (Mendoza, 2001). Partiendo del eje de la actividad lectora del alumnado y la funcionalidad de sus procesos de recepción, se desarrollan las diferentes actividades formativas por las que fomentar la interconexión de nuevos contenidos y saberes que se incorporen e incrementen la competencia del neolector.

El texto escrito, en todos sus soportes y aunque no en exclusiva, es considerado el promotor de dicho progreso. Y en la actualidad, con la *World Wide Web*, se dispone una vía

altamente diversa que permite acumular un volumen incalculable de ellos. Se abre, así, una puerta a la capacidad de interpretar e integrar nuevo contenido en nuestro conocimiento; un medio desde el cual elaborar información o del que extraerla para recapitularla y utilizarla en la trayectoria académica o la vida profesional y personal.

La siguiente investigación se basa en diseñar un completo corpus teórico sobre el concepto de hipertexto digital y cómo este está transformando las maneras de acceder a cualquier tipo de texto. La capacidad conectora de los hiperenlaces, que unen distintos textos entre sí hasta crear un hipertexto infinito, suponen nuevas maneras de desarrollar la competencia lectora ya que la comprensión del texto viene alterada por las múltiples vías o recorridos de lectura. De las relaciones hipertextuales (Genette, 1989) o intertextuales (Riffaterre, 1994) llegamos al hipertexto digital (Landow, 2009) y de este pasamos a analizar las múltiples posibilidades de explotación didáctica del mismo (Borrás, 2011 y Mendoza 2001).

Consideramos imprescindible describir detenidamente estos conceptos, sobre todo para la formación del futuro profesorado de Educación Primaria y Secundaria. La omnipresencia de los soportes digitales e Internet nos obligan a analizar los cambios que se han producido en la lectura y la literatura electrónica (Borràs, 2012) para proponer una mejor formación al alumnado de las distintas etapas educativas.

1.1 Lectura de hipertextos

Adentrarse en el espacio hipermedia puede no resultar un ejercicio sencillo. La gestión del volumen de información en la red, requiere un entrenamiento que ayude a confeccionar el itinerario que verdaderamente interesa al lector, de manera que no se pierda en la inmensidad de recursos o la diversidad de estímulos. Siguiendo a Mendoza (2012) la formación del lector de hipertextos debe prepararlo para: a) gestionar sus actividades cognitivas (asociar contenidos, dar coherencia a los datos, informaciones y significados de forma significativa); b) controlar metacognitivamente sus actividades (cuándo, cómo, por qué y para qué las realiza); c) crear redes (semióticas y semánticas), relacionar conexiones; d) regular su interacción con el texto, la cual le lleva a avanzar y releer, a descubrir y relacionar, a recrear y valorar las cualidades del nuevo hipertexto (la nueva creación literaria) que se está leyendo.

Las cuestiones de investigación de este plan de estudio formulan un listado de interrogantes que esclarecer en su desarrollo:

¿Qué consecuencias tiene para un lector el hipertexto? ¿Condiciona la realidad digital un modelo cognitivo diferente en el lector?

¿Cuál es la diferencia entre un lector noble que aprende desde el hipertexto y un lector funcional en papel que se traslada a él? ¿Qué elementos adecuan una lectura hipertextual para la etapa de Educación Primaria?

1.2 Revisión de la literatura

Todavía cuesta casar la concepción de todos los especialistas del campo, pero, pese a los resultados obtenidos en las pruebas de medición del informe PISA (la puntuación media de España en lectura es de 488 puntos, significativamente inferior al promedio de la OCDE que es de 496 puntos (OCDE, 2012)), es innegable que cada vez más miembros han ingresado en la población lectora, y en parte el mérito ha de atribuirse al acentuado impacto de los escenarios digitales creados por las tecnologías de la información y la comunicación. Nuevos paradigmas redefinidos que provocan que tiendan a hacerse más usuales las experiencias de lectura discontinuas y fragmentarias, tan alejadas de esa imagen arquetípica del lector y el libro (Zapata, 2014). Ahora este tiene en sus manos una metodología diferente para recorrer las líneas del escrito.

Con el aumento de dispositivos personales para la producción de conocimiento, se hace cada vez más difícil mantener los mismos sistemas formales de enseñanza estandarizada que fueron diseñados para un contexto sociohistórico más propio de la industrialización (Lara, 2011:1).

Internet es una metáfora e identidad de pensamiento que define al propio ser humano; un elemento sensible a transformaciones profundas que concentra el conocimiento del mundo y avance del hombre por medio de la digitalización; una aglutinación azarosa, conectiva, caótica y asociativa (Tortosa, 2008).

Como extensión de este tejido, intercede el hipertexto como mediador y núcleo de conexiones. Un constructo concebido para el soporte electrónico, donde los textos y los datos multimedia (imágenes, sonidos, vídeos, etc.) convergen, de forma que las unidades individuales más pequeñas (páginas, capítulos, párrafos, frases, etc.) no siguen una estricta rigidez lineal; optando por una transformación del escrito habitual a un formato que puede o no leerse según su orden secuencial preestablecido (Adell, 2015).

Como trazón de rutas de expansión digitales, el cuerpo del texto inferencial se caracteriza por articularse repleto de términos de intercambio. Adell (2015) denomina a estas unidades individuales «nodos», enlaces que conectan accesos directos a otras asociadas a ellas que hiendan la centralización del texto en la intención del emisor, por un panorama abierto. En esencia, un potencial didáctico que exprime la mecánica de la web facilitando un folio en blanco donde es el propio lector el que decide qué plasmar en él.

La traslación del lenguaje en el universo digital abre un nuevo espacio de trabajo y nuevas posibilidades al lector, que ha de realizar operaciones incluso para obtener el texto que debe leer y, cuando lo tiene ante sí, descodificarlo de manera multidimensional (Borràs, 2011).

El hipertexto elimina la linealidad de la imprenta y, con esto, la idea de texto fijo, que desaparece para dar paso a un nuevo concepto de autor y de lector ya que el receptor escoge sus itinerarios de lectura y, por ende, se convierte en autor (Taberner, 2012:122).

Una de las bazas más importantes de esta estrategia se relaciona con la esencia misma de uno de los factores clave de la competencia lectora de Solé: la crítica. El hipertexto tiene aptitudes para ir más allá de la simple acumulación de recursos y almacenaje para convertir el futuro en un espacio de conocimiento, tampoco una meta ínfima, (Lucía, 2007), habilita un medio diferente de comunicación desde el cual cuestionar la base misma de cada escrito: la fiabilidad de sus fuentes, la notoriedad de sus autores, el valor de sus ideas...; el estudio de las rutas hasta sus orígenes con el que fundamentar la información adquirida y disputar las evidencias que sustentan el mensaje.

Aunque estén hermanadas por aspectos de su estructura (entre ellas, por ejemplo, el propio carácter crítico que se comentaba antes), debe diferenciarse una perspectiva de hipertexto sistémico (Eco, 2003), con la propia del soporte impreso. La última, y con mayor trayectoria, hace referencia a la relación de nuevas lecturas y sucesivos hipotextos, mientras que la primera corresponde al espacio de la red, donde las posibilidades de intercambio y relación alcanzan dimensiones casi inabarcables; lo que no excluye que también contenga nexos e hipervínculos para su despliegue, que den acceso a los textos u obras que son sus referentes. Los límites de efectividad del hipertexto sistémico, quedan determinados por las

capacidades y la interacción del lector, o bien por sus carencias y limitaciones (Mendoza, 2012).

Una hibridación de convivencia de los discursos más diversos, en un espacio abonado por la intertextualidad y la mezcla de géneros (García, 2013), que establece una nueva esfera o «tercer entorno o *e3*»; un espacio social en construcción, artificial y posibilitado por una serie de tecnologías que modifican las relaciones sociales y culturales que se dan y daban en los entornos social (*e1*) y cultural (*e2*) (Echeverría, 1999).

El acto de leer, como se ha descrito, es complejo; el receptor en formación requiere textos que vayan componiendo su «enciclopedia» (Eco, 1981), o su intertexto lector (Mendoza, 2001), puesto que para ser competente, deberá ejercitarse en el arte de anticipar, formular expectativas, inferir y explicitar para comprender e interpretar. (Taberero, 2012). No obstante, en palabras de Doonan (1999), el receptor infantil acepta mejor que el adulto la experimentalidad por esa menor «enciclopedia» y, por tanto, es un receptor más abierto a nuevas propuestas.

Así el hipertexto hace posible la concreción de una metáfora como la que sostiene que el lector es el autor último del sentido del texto, o que el texto sobre la página es solo un pretexto para los paseos inferenciales de cada lector, cada vez que se asoma al abismo que llamamos texto (Zavala, 2004).

1.3 Propósito

Se desarrolla un marco teórico para una posterior prospectiva de estudio de las implicaciones cognitivas en los niños expuestos al hipertexto, con el fin de hallar si su influencia genera una capacidad diferente a la de los estudiantes en formación en la actualidad.

Como pretensión para el futuro, se desarrollarán distintas herramientas y estrategias de medición de los efectos de dicha lectura hipertextual, en un proyecto que en este momento se limita a fijar los conceptos centrales en el desarrollo de la competencia lectoescritora y la formación del lector literario del siglo XXI.

2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA

2.1 Objetivos

Construyéndose sobre la hipótesis que la aplicación de estrategias multimodales y multimedia a través de referencias hipertextuales, potencia el aprendizaje de la habilidad lectora, el objetivo de la investigación es el de averiguar las implicaciones cognitivas y las repercusiones de un aprendizaje hiperconectado e inferencial.

En esta misma línea es necesario plantear una estrategia que apoye el acercamiento de la literatura en las diferentes etapas educativas, extendiéndose, en la mayor medida posible, como compañera y complemento en la vida del estudiante. Arraigando en la base de la competencia lecto-literaria, confeccionar una horma a medida que marque a cada alumno y alumna individualmente enseñando enseñándolo a ser capaz de desenvolver un mundo propio, autodeterminado, y hacerlo con una huella memorable en el futuro avance académico y profesional. La importancia de los productos audiovisuales en el mercado cultural nos lleva también a construir Narrativas Transmedias (Jenkins, 2009), abriendo su desenlace a las posibilidades indeterminables de la red; donde los consumidores, es decir los estudiantes, asuman un rol activo en el proceso de expansión y salten aprovechando las fortalezas de cada ventana.

El último objetivo se plantea articular una comparativa de dos concepciones diferentes sobre cómo presentar la lectura y la Literatura Infantil y Juvenil, en busca del mayor éxito posible, y con un elemento de rigor académico; midiendo el cambio de la adquisición lectura cuando se articula en la red.

En síntesis, cuestionar si el hipertexto es un mecanismo a la altura del reto descrito, evaluando sus implicaciones, su estructura y su funcionalidad en un aula ordinaria.

2.2. Participantes, método y proceso de investigación

Abordar el estudio del comportamiento lector es una tarea laboriosa debido a la difusión de sus límites. El lector ideal que se suele imaginar vagamente, es un personaje ficticio del que en ocasiones distan radicalmente los reales. «Lectores hay tantos como historias, cada uno traza su propio camino y va forjando también su particular proceder como lector» (Zapata, 2011). Esa dificultad por abarcar la diversidad no implica, sin embargo, que se haya de rehusar su batida.

Como mediador del proceso, el maestro debe explotar el potencial del alumnado; proporcionar metas variadas. Extremos por superar a través de propuestas dinámicas y juiciosas, que busquen adentrarse de lleno en el currículum y presentarlo de manera práctica. Programar con un carácter ambicioso, aportando recursos y estrategias que preparen al niño para todo tipo de exigencias sociales y profesionales, no sólo de forma académica y enfocado en los contenidos, si no instrumentalmente, para beneficiarse de los medios disponibles.

En esta línea, surge la praxis de itinerarios digitales; un esbozo del primer contacto del niño con el estudio reflexivo de la adquisición propia de la lectura. Un plan de dispersión, para tratar de conseguir el aprendizaje de estrategias que ayuden al niño a desenvolverse autónomamente en ejercicios elementales hipertextuales en la etapa de Educación Primaria; transmitiendo el lenguaje de la comunicación audiovisual.

Partiendo del eje de la actividad lectora del alumnado y la funcionalidad de sus procesos de recepción, se desglosa una propuesta de diseño de actuación hipertextual desarrollado en diferentes actividades formativas en soporte tecnológico, por las que fomentar la interconexión de nuevos contenidos y saberes que se incorporen e incrementen la competencia de los estudiantes.

Comenzando por textos próximos a la edad, con un carácter dudoso e información incorrecta, se pedirá a los niños que reconozcan qué datos pueden no ser ciertos y, por contra, por cuáles los sustituirían o completarían para componer un texto apropiado.

En progresión, se presentarán cuentos adaptados de corta extensión para que los estudiantes seleccionen las líneas que sintetizan el resumen del argumento. Sobre los mismos escritos, se destacan los conceptos más significativos para cada alumno, subrayando o marcando las palabras que les gustaría ampliar, bien por su definición, etimología, funciones o relaciones, estableciendo un corpus al que vincular los nodos que proporcionarían las marcas de salida de los itinerarios hipertextuales.

Por último, desde un canon seleccionado de relatos multimedia con referencias hipertextuales (elaborando el compuesto de la narrativa transmedia), se medirá la implicación del niño por el número de lecturas, tiempo empleado, extensión de la red de portales consultados e interés para su formación de los resultados obtenidos.

La finalidad de estos ejercicios, es la de transmitir que no todo lo que se lee tiene por qué ser adecuado y que la información que nos llega, debe pasar por el filtro de nuestro bagaje personal o la consulta de diversas fuentes, al tiempo que se presenta fraccionalmente el

esquema del hipertexto. Complementaria a cada práctica acompañarán fichas con cuestiones de comprensión de textos, recopilación de palabras relevantes y preguntas sobre la motivación producida por el escrito, con el objetivo de medir, paso a paso, las implicaciones en los participantes.

Los resultados de la evaluación de la investigación, se basarán en la comparativa y análisis del plan de trabajo, desarrollándolo con una muestra compuesta por niños de entre 8 y 9 años. Estudiantes del Tercer Curso de Primaria dentro del mismo centro educativo y, preferiblemente, de dos grupos completos con ritmos de aprendizaje similares en el grueso de ambas aulas. Tanto los tutores, padres y profesores de los sujetos implicados, deberán ser informados y autorizar el ensayo de acuerdo con los estándares éticos.

El método que acompañará al estudio sigue el esquema del diseño cuasi-experimental. Donde se delimitarán dos grupos de alumnos (grupo-control y grupo-experimental), aplicando el plan de acción hipertextual (variable) a uno de ellos, con el objeto de conocer si los sujetos sometidos a los distintos programas difieren la medida de rendimiento.

Seguidamente, de acuerdo con las conclusiones extraídas, se revisará el seguimiento del alumnado con un estudio de caso de aquellos lectores mejor adaptados a ambas variables; midiendo la evolución de los participantes en el progreso lecto-literario, el desarrollo cognitivo comprometido y las implicaciones del trabajo. De esta manera, como el estudio se limita a un primer contacto exploratorio, será más sencillo valorar las consecuencias del programa en aquellos en los que ha logrado despertar algún cambio u evolución, calculando su impacto a nivel de grupo, según la cantidad de alumnos hábiles en el entorno hipertextual y las destrezas exhibidas derivadas.

La herramienta de investigación utilizada en el estudio, junto con el programa hipertextual, será la batería de evaluación de los procesos lectores PROLEC-R en su edición revisada del año 2007. Un instrumento de detección y diagnóstico de los problemas en las capacidades de lectura, teniendo en cuenta la velocidad a la que el niño es capaz de leer junto con su nivel de precisión.

Las nueve pruebas que aplica la herramienta, profundizan en las cuatro categorías que engloban la habilidad descrita: I. Identificación de letras (NL-Nombre o Sonido de las Letras e ID-Igual-Diferente), II. Procesos léxicos (LP-Lectura de Palabras y LS-Lectura de Pseudopalabras), III. Procesos gramaticales (EG-Estructuras Gramaticales y SP-Signos de Puntuación), y IV. Procesos semánticos (CO-Comprensión de Oraciones, CT-Comprensión de

Textos y CR-Comprensión Oral). A partir de la aplicación de cada una, se obtienen los índices individuales comparados con los estándares para los seis cursos especificados en la guía de la prueba, derivando a los participantes en tres categorías: DD (Dificultad severa), D (Dificultad leve) o N (Normalidad); siendo $DD < N$ a la hora de cuantificar los resultados (por ejemplo: $DD=0$, $D=1$, $N=2$).

Una vez finalizada la aplicación del ensayo, se realizará la prueba ANOVA sobre la igualdad de varianzas de la base de resultados, comparando las variables cuantitativas de las dos aulas por medio del estadístico IBM Statics SPSS.23; buscando si el indicador $p > .05$ para valorar si el resultado del proyecto de intervención ha tenido éxito.

3. CONCLUSIONES

Uno de los problemas principales que impulsan las propuestas digitales como la de esta iniciativa, es la falta de una alfabetización digital regulada con mayor presencia en las aulas. Una disposición más concreta, sobre lo establecido en el Decreto 108/2014 para el currículo y ordenación general de la Educación Primaria. Una función propia de los docentes, pero que todavía no se sabe elaborar por la falta de indagación en la materia.

Frente el planteamiento de especialistas en materia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como el ensayista Nicholas G. Carr, la perspectiva del estudio parte de la concepción que «la Red ofrece la oportunidad de albergar toda la computación, el conocimiento y la comunicación que hay» (Kurzweil, 2008), haciendo de la conjunción de Internet y el procesamiento del humano una mezcla de potencial enriquecimiento intelectual. No obstante, investigadores como Maryanne Wolf (2008) y el mencionado Nicholas G. Carr (2008), advierten y achacan graves repercusiones en el material de pensamiento y modelado del proceso de pensamiento del ser humano por el uso prolongado de Internet. La disminución de la capacidad de concentración, reflexión y contemplación, condenan el empleo global de los medios digitales en la actual y nueva generación, que padecen un readiestramiento del cerebro para una recepción de información rápida y en pequeñas porciones (Carr, 2008), convirtiéndonos en víctimas de pautas perezosas.

Estas afirmaciones no son algo que se puedan obviar con facilidad, pero el campo de estudio de la lectura digital es algo todavía en sus primeros pasos que necesita práctica de campo para determinar una perspectiva contundente. Desde el punto de vista del avance

digital continuo, oponerse al cerebro y la tecnología parece un enfoque erróneo. A opinión de Edward Tenner (2004), el problema no erradicaría en los medios, sino culturalmente en la falta de una educación y formación en el manejo del software para la gestión, trabajo y búsqueda. Emplear tiempo en las aulas para que los usuarios principiantes, comprendan bien sus necesidades informativas a la hora de desarrollar estrategias de búsqueda efectivas (evitando los usuarios de 'corta y pega' (Grau, 2008)). Construir mapas mentales que acojan óptimamente la colección de recursos de la web y las fuentes; dar pasos más allá de lo interactivo, despiezado y pasivo, hacia referentes textuales e informaciones completas.

Y con esta tentativa se remarca la necesidad formativa en hipertexto desde cualquier nivel educativo, para preparar a la sociedad en el empleo de los medios digitales.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J.E. (2015). Del hipertexto a la textualidad electrónica. En de Amo, J.M.; Cleger, O. & Mendoza, A. (eds.), *Redes hipertextuales en el aula* (pp.83-96). Barcelona: Octaedro.

Borràs, L. (2011). *La literatura (en) digital. Encuentros en Verines*. Recuperado el 17 de Enero de 2016 de http://www.mecd.gob.es/lectura/pdf/v11_laura_borras.pdf

Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital (2012). En Mendoza, A. (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp.33-52). Barcelona: Octaedro.

Carr, N. (2008). *Is Google making us stupid?* Recuperado el 31 de Mayo de 2016 de <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868>

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que *establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*. Boletín Oficial del Estado, 7 de julio de 2014.

Doonan, J. (1999). Drawing out ideas: A second decade of the work of Anthony Browne. En Cañameres, C. *La ilustración en el álbum para «primeros lectores»*. *Un recurso del autor para ¿facilitar la comprensión?* (pp.67-74). Barcelona: Primeras noticias. Revista de literatura. Recuperado el 21 de Enero de 2016 de <http://www.fundaciongsr.org/documentos/8369.pdf>

Echeverría, J. (2003). Cuerpo electrónico e identidad. En Hernández Sánchez, D. (ed.), *Arte, cuerpo, tecnología*, pp. 13-29. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Eco, U. (1981). *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen.
- Vegetal and mineral memory. The future of books (2003). Discurso de inauguración de la Biblioteca de Alejandría. En Mendoza, A. (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp.9-32). Barcelona: Octaedro.
- García, J.M. (2013). Literatrónica: un análisis hipertextual de Condiciones extremas, de Juan B. Gutiérrez. *Álabe*, 9, 1-22.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. [Fernández Prieto, Celia (trad.)]. Madrid: Taurus.
- Jenkins, H. (2009). *The revenge of the origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling*. Recuperado el 30 de Mayo de 2016 de http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html
- Kurzweil, R. (2008). Citado por Grau, A. *Internet cambia la forma de leer... ¿y de pensar?* Recuperado el 30 de Mayo de 2016 de http://elpais.com/diario/2008/10/10/sociedad/1223589601_850215.html
- Landow, G.P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lara, T. (2011). Cultura digital. Cómo reinventar la educación superior desde lo abierto. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 1-3.
- Lucía, J.M. (2007). *La edición crítica hipertextual: Hacia la superación del incunable del hipertexto*. Recuperado el 11 de Febrero de 2016 de http://eprints.ucm.es/8687/1/La_edici%C3%B3n_cr%C3%ADtica_hipertextual.pdf
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha. Colección Arcadía. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc988p7>
- Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (s.a., 2012). Barcelona: Octaedro.
- OCDE. (2012). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Pajares, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. En Sampaio, A.C., *La literacidad electrónica y el hipertexto: los caminos de la literatura digital*, 17(1), (pp.107-117). Río de Janeiro: LOGOS 32. Comunicação e Audiovisual.

- Ramírez, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es lectura? *Investigación Bibliotecológica* 23(47), 161-188.
- Riffaterre, M. (1994). *Intertextuality vs. Hypertextuality*. *New Literary History*, 25(4), pp. 779-788.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- Taberner, R. (2012). La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura «iluminada»: La formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado. En Mendoza, A. (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp.121-134). Barcelona: Octaedro.
- Tenner, E. (2004). *Our Own Devices: How Technology Remakes Humanity*. EEUU: Vintage Books.
- Tortosa, V. (2008). Una nueva lógica escritural: El hipertexto. *Escrituras digitales: tecnologías de la creación en la era virtual*, 51-97.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Madrid: Ediciones B.
- Zapata, F. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. Colombia: CERLALC-UNESCO.
- Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector* (2011). Colombia: CERLALC-UNESCO.
- Zavala, L. (2004). *Cartografías del cuento y la minificción*. Madrid: Ediciones Renacimiento iluminaciones.