



# Hipertextos fragmentados

## Una propuesta para trabajar la competencia lectoliteraria en la formación inicial de docentes

Alba Ambrós  
Universidad de Barcelona

*El canon para la formación literaria y la educación literaria en primaria son algunos de los contenidos principales de la asignatura de didáctica de la literatura infantil y juvenil que se imparte en el grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. La propuesta de innovación educativa que presentamos consiste en el diseño y la implementación de una secuencia formativa dirigida a estos alumnos para ampliar el intertexto lector mediante la lectura y el análisis de un corpus de minificciones hipertextuales relacionadas con la literatura de base folclórica y de autor del canon de educación primaria de primeras lenguas. El corpus elegido pertenece al libro Catàleg de monstres (Catálogo de monstruos) de Masó (2012), minificciones que apelan a la intertextualidad mediante la combinación de múltiples recursos literarios.*

Palabras clave: *competencia lectoliteraria, minificción, literatura infantil y juvenil.*

### **Fragmented Hypertexts: A proposal to develop literacy competence in initial teacher training**

*The literary canon for primary children and the scope of literature education are some of the main contents of the subject "Teaching preschool and children's literature" taught as part of the primary education degree at the University of Barcelona. The innovative educational project we present here involves designing a teaching sequence aimed at these students to expand their appreciation of intertextuality as readers by reading and analysing hypertext mini-fictions (Zavala, 2007; Landow, 2009) related to basic folk literature from the primary school literary canon. The corpus chosen is from the book Catàleg de monstres, written by Masó (2012), a selection of mini-fictions that introduce intertextuality by combining multiple literary resources.*

Keywords: *literary reading competence, mini-fiction, preschool and children's literature.*



*Cuando acaba de escribir, pule el texto. Se pasa días haciéndolo: elimina párrafos enteros que ahora le parecen inútiles, descarta descripciones y peripecias superfluas, suprime frases reiterativas, tantas como puede, una a una. Cada palabra es cuestionada, substituida por otra mejor o borrada. Evita circunloquios, descarta formas*

*verbales complejas, adverbios innecesarios, adjetivos redundantes o sobrantes. Prescinde de comas, de puntos. Aspira a concentrar su visión del mundo en pocas palabras –sí, ¡en un grano de arena!– y sabe que cuando acabe, exhausto pero satisfecho, el texto habrá desaparecido. (Masó, 2012)*



## ■ Punto de partida: dos microcontextos hipertextuales

El curso 2011-2012 se imparte por primera vez la asignatura de didáctica de la literatura infantil y juvenil en el tercer curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, con un total de seiscientos alumnos aproximadamente, repartidos en diez grupos de sesenta estudiantes. De acuerdo con el plan docente,<sup>1</sup> diseñado por la coordinadora de la asignatura, la Dra. Díaz-Plaja, junto con el equipo de profesorado encargado de la asignatura, los contenidos están agrupados en cuatro bloques:

1. Literatura infantil: conceptos clave.
2. Los géneros de la literatura infantil y juvenil (LIJ).
3. Literatura infantil y juvenil y educación literaria.
4. La literatura infantil y juvenil en la escuela.

Para adquirir los contenidos preparamos diferentes actividades individuales y en grupo que favorecieran el acercamiento tanto a los conceptos clave de la LIJ como a recursos, materiales y un canon formativo de lecturas adecuadas para cada uno de los ciclos de educación primaria. El equipo de profesorado elaboramos una selección de lecturas organizadas por ciclos de educación primaria para que los estudiantes realizaran la tarea del seminario de lectura en grupos de cuatro o cinco personas, cuyo objetivo era presentar oralmente una lectura para un ciclo de educación primaria mediante el uso de diferentes recursos de animación a la lectura con el fin de tomar conciencia de todos los elementos que entran en juego en la oralización y la recepción. Esta actividad obtuvo la puntuación más elevada en el cuestionario de valoración final de la asignatura que pasamos, seguida de otra tarea que consistía en

presentar recursos sobre la LIJ para educación primaria. Fue justo durante la realización y presentación de ambas tareas cuando nos percatamos de que un número importante de estudiantes mostraba conocimientos vagos, confusos, incorrectos o incluso nulos sobre la literatura de base folclórica y de autor del canon de educación primaria, a pesar de los contenidos que habíamos trabajado previamente.

Es bien sabido que los textos procedentes de la literatura popular de tradición oral son poco fijos. Por ese motivo, durante las primeras sesiones pusimos énfasis en la importancia de que un futuro maestro o maestra conozca la existencia e influencia de múltiples variantes, versiones y adaptaciones de las narraciones populares según los compiladores (en nuestro contexto es más conocida la versión de los hermanos Grimm), los aspectos socioculturales y las adaptaciones cinematográficas de Walt Disney (Lluch, 2000, p. 49), puesto que todo ello configura nuestro imaginario colectivo e individual en relación con la LIJ. A pesar del acento que pusimos en este aspecto, tuvimos claro que urgía, además, diseñar alguna secuencia formativa que ayudara a ampliar el intertexto lector sobre la literatura de base folclórica de nuestros estudiantes, sustrato presente en un buen número de obras del canon de educación literaria para primaria (e incluso en obras

Durante las primeras sesiones pusimos énfasis en la importancia de que un futuro maestro conozca la existencia e influencia de múltiples versiones y adaptaciones de las narraciones populares según los compiladores, los aspectos socioculturales y las adaptaciones cinematográficas de Walt Disney



posmodernas), imprescindible para poder comprender e interpretar los textos modernos.

Desde hace una década aproximadamente, el grupo de investigación FRAC (Formación Receptora. Análisis de Competencias) ha trabajado en diversos proyectos de investigación alrededor del intertexto lector, la observación y sistematización cualitativa de la funcionalidad que ejerce en la construcción de la comprensión e interpretación del texto o discurso literario para desarrollar la competencia lectoliteraria y la activación de las competencias que intervienen en la formación receptora (Mendoza, 2008 y 2013). Recientemente, el grupo ha focalizado su investigación en el hecho hipertextual<sup>2</sup> e intertextual en la recepción literaria. La finalidad consiste en establecer la funcionalidad de sus facetas inherentes al discurso como condicionantes de lectura y con las que el lector habrá de saber establecer la interacción receptora. Actualmente, cualquier tipo de mensaje recurre a la modalidad hipertextual (Mendoza y Romea, 2010; Mendoza, 2012).

### ■ Secuencia formativa sobre hipertextos fragmentados

Con este telón de fondo, la propuesta que presentamos para desarrollar la competencia lectoliteraria en la formación inicial se sustenta, desde un punto de vista científico, en todas las investigaciones llevadas a cabo desde el grupo FRAC. Asimismo, y desde un punto de vista práctico, tiene la voluntad de innovar en la práctica docente durante la formación inicial de docentes para dar respuesta a estos dos objetivos:

- Ampliar el intertexto lector de los estudiantes del tercer curso del grado de Educación Primaria dentro de la asignatura de didáctica de la literatura infantil y juvenil, mediante la lectura y el análisis de un corpus de doce minificiones relacionadas con la literatura

de base folclórica y de autor del canon de educación primaria de primeras lenguas.

- Emplear las TIC como soporte y recurso de aprendizaje para los estudiantes con el fin de facilitar y ampliar al máximo todos los referentes presentes en las minificiones y la competencia literaria y digital.

### ■ El corpus de la secuencia: minificiones de *Catàleg de monstres*

El corpus elegido para la secuencia formativa diseñada está formado por un conjunto de doce minificiones<sup>3</sup> del libro *Catàleg de monstres* de Masó (2012), porque contiene buena parte de los personajes, temas y cuentos de los clásicos de la literatura de base folclórica que, durante el curso 2011-2012, constatamos que, en algunos casos, no formaban parte del intertexto lector de los estudiantes del grado de Educación Primaria.

El título del presente artículo remite a un concepto explicado por Zavala (2000 y 2007), quien al definir las características de la minificación, defiende que la fragmentariedad es una forma no sólo de escribir sino también de leer que ofrece múltiples ventajas didácticas. El corpus de minificiones seleccionado reta al lector a entrar en un juego hipertextual literario, porque Masó condensa y disecciona parte de algunas historias literarias populares. Cuando el lector las identifica tiene que recomponer y ubicar su significado en el hipotexto (cuentos y leyendas populares) para poder interpretar la nueva moraleja de la reescritura. Es decir, precisa de una lectura posmoderna. El paratexto y los títulos de cada una de las tres partes de la obra apelan a que conectemos con nuestro bagaje literario, cultural y social: «La parada dels monstres»,<sup>4</sup> «L' hora del pati» y «Les veritats ocultes».<sup>5</sup>

La segunda parte del libro, «L' hora del pati» (La hora del recreo), es la que hemos elegido como



corpus de la secuencia formativa. Además, es totalmente distinta a la primera. El título ya nos enmarca en un contexto concreto, el de los cuentos infantiles. Casi la totalidad de las minificciones que conforman esta parte están claramente centradas en narraciones universales de la literatura infantil y juvenil, que encajan perfectamente con una parte del canon que trabajamos en la asignatura. Además, nos remiten a textos compartidos por el mundo occidental a partir de las versiones más conocidas de los hermanos Grimm y de algunas leyendas ampliamente difundidas. La cita que introduce esta segunda parte pertenece a *Little Red Riding Hood and the Wolf* (*Caperucita Roja y el Lobo*), de Roald Dahl; concretamente, cuando Caperucita toma las riendas de la situación frente al lobo: «Al poco tiempo vi a Caperucita cruzando por el bosque... ¡Pobrecita! ¿Sabéis lo que llevaba la infeliz? Pues nada menos que un sobrepelliz que a mí me pareció de piel de un lobo que estuvo una mañana haciendo el bobo», todo un preludeo del estilo con el que nos encontraremos.

De los doce textos de esta segunda parte, tres evocan dos leyendas populares: la de San Jorge y el dragón y la de Guillermo Tell. Las minificciones restantes aluden a dos cuentos de autor (Collodi y Andersen) y, en mayor número, a cuentos populares<sup>6</sup> como *Blancanieves*, *La Cenicienta*, *Hansel y Gretel*, etc. Una vez seleccionado el corpus analizamos los procedimientos empleados por el autor para escribir las minificciones de literatura de base folclórica y de autor. En este caso seguimos la propuesta de Díaz-Plaja (2002). Esta especialista en

literatura infantil y juvenil describe cuatro categorías generales, tres de las cuales están presentes en el corpus (expansión, modificación y *collage*). El recurso más empleado en cinco ocasiones ha sido el de la «modificación para alterar definitivamente el sentido» mediante interpelaciones al lector y cambios en los personajes.

La minificción, *per se*, se ciñe a una característica general del cuento literario: guardar la sorpresa para el final o acabar con un giro, que puede estar formado por una sorpresa argumental o bien una conclusión enfática. Todas las minificciones elegidas responden a estas características, potenciando con ello un humor negro irónico, que algunas veces se convierte en corrosivo, siguiendo la línea de Monzó y Solsona. A veces, dicha ironía incluso aparece en el título de algunos textos mediante el uso de elementos metaliterarios, como, por ejemplo, en «Mecànica de les llegendes» (*Mecánica de las leyendas*). Las minificciones son tratadas desde el punto de vista de la recepción literaria intertextual, como recurso didáctico para las clases de lengua y literatura (Matić, 2007), al mismo tiempo que se consolidan los conceptos clave de la asignatura.

### ■ El registro de lectura como evaluación inicial de los conocimientos previos

La innovación docente llevada a cabo parte de la lectura de minificciones mediante el uso del registro de lectura (Ramos, 2008, p. 159; Mendoza, 2012<sup>7</sup>). El registro de lectura (RL) está organizado a través de preguntas abiertas que deben contestarse cuando lo indique el docente, después de ir escuchando o leyendo de forma fragmentada el texto. Es importante advertir que nunca se puede volver atrás durante la realización del RL. Esta tarea nos permite obtener datos sobre los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre obras clásicas

La minificción, *per se*, se ciñe a una característica general del cuento literario: guardar la sorpresa para el final o acabar con un giro, que puede estar formado por una sorpresa argumental o bien una conclusión enfática



sicas de la LIJ, además de favorecer una reflexión sobre el proceso lector y algunas estrategias.

Debido al hecho de que los estudiantes estaban muy poco familiarizados con las minificciones, preparamos una actividad de motivación inicial. Repartimos dos o tres textos a cada estudiante, les dijimos que lo leyeran y que al lado del título anotaran el nombre de la narración o personaje que les sugería. Luego, se fueron intercambiando los textos y comprobamos que rápidamente cada estudiante leyó entre dos y cuatro historias. En el análisis de los resultados vimos que todos los estudiantes reconocieron el hipotexto del cuento o la leyenda popular que les había tocado a excepción de dos: el que hacía referencia a *El príncipe rana* –«La dislèxia i els sortilegis» (La dislexia y los sortilegios)–, que confundieron con *La metamorfosis*, de Kafka, y el de la leyenda de *Guillermo Tell* –«La versió oficial» (La versión oficial)–, asociado erróneamente con *Robin Hood*.

A continuación, proseguimos con el RL a partir de la minificción «Usurpacions» (Usurpaciones) del mismo corpus. El cuadro 1 (en la página siguiente) muestra el procedimiento que seguimos para aplicarlo. En la columna de la izquierda hallamos las preguntas que los estudiantes tenían que responder, después que el docente siguiera las pautas indicadas en la columna de la derecha.

## ■ Resultados obtenidos del análisis de las respuestas del RL<sup>8</sup>

### ■ Sobre el título

Esta actividad de anticipación (P1) pretende que, después de haber leído ya algunos textos y saber la temática literaria que comparten, los estudiantes hagan alguna predicción sobre el contenido. Es interesante observar que un 90% de los informantes se han aproximado al contenido general de la minificción y mayoritariamente han asocia-

El registro de lectura está organizado a través de preguntas abiertas que deben contestarse cuando lo indique el docente, después de ir escuchando o leyendo de forma fragmentada el texto

do el título con los verbos *robar* y *cambiar* por relación de significado. Mención especial tiene la brillante anticipación de la informante 5, que ha escrito: «Cambio de personajes e historias (por ejemplo, Pinocho come la manzana de la bruja)».

### ■ Lectura del primer párrafo

En las respuestas obtenidas (P2) vemos que dos informantes (5 y 6) aciertan al realizar sus inferencias después de oír las primeras líneas del texto. La informante 5 ha escrito: «La madrastra de Blancanieves quiere cambiarse la vida con ella». Después contamos con un grupo de cuatro informantes que describen el contenido de forma más general, es decir, que sus inferencias son bastante acertadas, mientras que la mitad de los informantes se quedan a un nivel descriptivo y hablan de la belleza de una princesa (informante 11) o de su vida en palacio (informante 7). La última palabra de este primer fragmento es *espejo*, palabra que, indudablemente, ayuda a reformular la hipótesis inicial a partir del título porque ayuda a ubicarse dentro de un grupo de narraciones concretas. Siete informantes reconocen que dicha palabra les ha ayudado a reformular su hipótesis. El resto la han asociado al campo semántico de *belleza*, *atractiva*, *admiración* y cinco informantes han asociado *espejo* a *belleza* (respuestas de la P3).

### ■ Lectura del segundo párrafo

Las dos primeras preguntas de este apartado (P4 y P5) sirven para comprobar si las marcas y pistas



Preguntas para los estudiantes	Pautas seguidas por el docente
P1. Escucha el título y piensa sobre qué puede tratar la historia.	Se lee el título.
P2. ¿Cuál es tu hipótesis del contenido de la historia ahora? P3. ¿Existe algún elemento que lo justifique?	Se lee el primer párrafo: «Una también se harta de la misma cantinela. De ser, día tras día, la más atractiva del reino. De los elogios y las declaraciones de admiración incondicional. De la idolatría –insistente y pegajosa– del espejo.»
P4. ¿Sabes ahora de qué cuento se trata? P5. ¿Qué es lo que ha motivado tu sospecha? P6. ¿Cómo crees que puede continuar la historia?	Se lee el segundo párrafo: «Por eso, la mañana que el espejo mágico le hace saber –burlón– que su hijastra le ha usurpado el cetro de la belleza, no se preocupa lo más mínimo. ¡Ya era hora! ¡Que ahora la niña se pase los días peinando su vanidad frente a la imagen reflejada! ¡Con los sacrificios que requiere conservar el liderazgo, luchar contra el desgaste de los años, vencer a la inevitable decadencia!»
P7. Compara tu final con el del texto. P8. ¿Cuál es el mensaje de la historia? P9. ¿Qué tiene que ver el título, «Usurpaciones», con el texto?	Se lee el tercer párrafo: «La reina destronada tiene otros planes: abandonará el palacio de incógnito y se adentrará en el bosque. Encontrará la casa donde viven los siete mineros solícitos. Se instalará en ella. Entonces sólo tendrá que esperar la visita de la bruja con la manzana. Pasado el apuro, sabe que obtendrá el premio del beso de un príncipe y del final feliz que siempre le habían negado.»
P10. ¿La lectura te ha evocado otros textos (escritos, visuales, audiovisuales, etc.)? En caso afirmativo, cítalos. P11. Cita los elementos de la minificción que te han sido fáciles de reconocer y los más difíciles. P12. ¿Crees que tus conocimientos previos han sido suficientes para comprender el texto? P13. ¿Qué opinas del recurso empleado por el autor para captar nuestra atención?	Los estudiantes responden las preguntas de valoración final.

**Cuadro 1.** Registro de lectura de la minificción «Usurpaciones» (Masó, 2012, p. 67)

del texto sobre *Blancanieves* han sido reconocidas por los estudiantes a partir de la presencia del objeto mágico y la ironía con la que se presenta la vanidad que caracteriza a la madrastra del cuento (activación del intertexto lector). Todos los informantes, a excepción de uno, han realizado una asociación directa entre los elementos y

objetos del cuento popular y el título. La última pregunta del bloque (P6) es difícil porque requiere que los estudiantes se hayan percatado de la ironía que caracteriza el final de las minificciones leídas y la incorporen en su predicción. Partimos de la base que conocen el hipotexto, y lo que les pedimos es que entren en el juego de los finales



con sorpresa típicos del género a la hora de formular su hipótesis final. Como es de esperar, obtenemos dos tipos de respuestas. Un poco más de la mitad de los informantes proponen un final diferente con intención de sorprender y romper con el final tradicional. Sirva de ejemplo lo que dice la informante 6: «Blancanieves huye de su papel de *sex-symbol* y de los príncipes y, opuestamente al cuento, se convierte en amiga de su madrastra». El resto de los informantes queda claro que no han comprendido todavía el mecanismo empleado en la minificción.

### ■ Lectura del tercer y último párrafo

Después de haber oído todo el texto, las inferencias y conexiones con el cuento original son clave para poder reconocer e interpretar el cambio de rol de los personajes que el autor ha empleado. La madrastra se convierte en buena y Blancanieves en mala. En este apartado nos interesa ver si los estudiantes han intuido un final irónico o diferente al conocido y si han interpretado la moraleja de la reescritura.

La P7 está relacionada con la anterior y nos aporta datos sobre si el informante es consciente o no de si en su hipótesis final ha incorporado algún elemento de la sorpresa argumental típica de los cuentos y, en concreto, de las minificciones. La pregunta no ha sido bien interpretada, porque la mayoría directamente opina sobre el final de forma superficial y no lo compara con el suyo. Lo tendremos en cuenta para su posterior aplicación. Las respuestas de la P8 se pueden organizar en dos categorías. Un grupo de informantes parafrasea el final: «La vieja no es la

Después de haber oído todo el texto, las inferencias y conexiones con el cuento original son clave para poder reconocer e interpretar el cambio de rol de los personajes que el autor ha empleado

jovencita del cuento, sino la madrastra bruja» (informante 8), o bien: «Es un cambio de rol», mientras que otro grupo menor se arriesga a buscar la moraleja: «Igualdad de oportunidades para todo el mundo» (informante 2). Está claro que hay que incidir más en este tipo de comprensión interpretativa con los estudiantes. Sobre la relación con el título, algunas respuestas reflejan que es difícil establecer la relación con el título y más de la mitad lo aciertan.

### ■ Valoración del texto

En este último bloque de preguntas nos interesa favorecer la reflexión sobre el metaproceso de la lectura y poner en evidencia la importancia del funcionamiento del intertexto lector para la comprensión e interpretación de hipertextos literarios de cuentos y leyendas populares universales.

Las respuestas obtenidas al respecto ponen de relieve la importancia del cine y la televisión para la formación literaria de los estudiantes. Cinco informantes citan la película *Blancanieves y los siete enanitos* y algunos de ellos la completan con la serie televisiva *Once upon a time*, la serie *Las tres mellizas* y *La Bella Durmiente*. Cabe subrayar que tres informantes citan explícitamente las reescrituras de los cuentos de Monzó, con las que, muy acertadamente, encuentran cierto paralelismo, comentado anteriormente. A excepción de un informante, que no contesta, el resto de los informantes citan entre uno y cinco elementos que han reconocido fácilmente en el texto de Masó. Un 70% opinan que los conocimientos previos les han servido para poder comprender «Usurpaciones». Los estudiantes reco-



nocen que la actividad les ha motivado muchísimo y, además, se han divertido y han aprendido.

## ■ A modo de cierre

Valoramos muy positivamente el uso de minificciones temáticas, o dicho de otro modo, hipertextos fragmentados, para desarrollar la competencia lectoliteraria de los estudiantes, porque dichos textos precisan de una lectura posmoderna cuyos verdaderos protagonistas son los lectores, por ser la minificación el género más «didáctico, lúdico, irónico y fronterizo con la literatura» (Zavala, 2007, p. 95).

Los resultados preliminares obtenidos del registro de lectura ponen de relieve que el desarrollo de la competencia lectoliteraria de los discentes tiene que ser objeto de estudio para poder incidir en una mayor ampliación del intertexto lector y de algunas estrategias lectoras, sobre todo las inferencias. Estos datos coinciden con los que Ramos (2008) obtuvo investigando sobre el proceso lector en la educación secundaria. El registro de lectura ha sido una herramienta muy útil para que los estudiantes se percaten del funcionamiento del proceso lector y reflexionen sobre él a partir de la práctica.

La segunda parte de la secuencia formativa, sin datos analizados porque se está llevando a cabo durante este curso, consiste en profundizar al máximo en la comprensión e interpretación de todo el corpus seleccionado, dejando visibles las trazas del proceso lector y las relaciones que los estudiantes han establecido mediante la creación de un texto hipertextualizado con el uso de las TIC.<sup>9</sup> La creación del hipertexto didáctico (Landow, 2009) es un instrumento funcional que les ayuda a su desarrollo cognitivo, así como a desplegar los componentes y las internas del texto para revelarlas, mostrarlas, mediante los enlaces. La realización de esta tarea implica una actitud activa del lector y un trabajo cooperativo.

## Notas

1. El plan docente se puede consultar en la siguiente dirección: <http://bit.ly/1itRYZ2>
2. El término *hipertexto* está formado por diferentes acepciones: principalmente, una relacionada con la teoría y los estudios literarios (teoría de la recepción e intertextualidad) y otra relacionada con el mundo electrónico. En este artículo emplearemos el término *hipertexto* para designar una de las cinco modalidades de transtextualidad de las que habla Genette (Mendoza, 2010 y 2012). En cambio, emplearemos la expresión *hipertexto digital* (Landow, 2009; Pajares, 2005) para referirnos a los hipertextos del medio informático, que, a través de un clic, nos conectan con una multitud de textos multialfabéticos.
3. Entendemos la minificación tal como la define Zavala (2007, p. 91), como «un texto experimental de extensión mínima con elementos literarios de carácter moderno o posmoderno. [...] Siempre surge como consecuencia de un acto de relectura irónica o paradójica de convenciones textuales, ya sean genéricas o ideológicas».
4. «La parada dels monstres» inicia las minificciones con un título que alude directamente a la película *Freaks* (1932), que en España se tituló *La parada de los monstruos*. Dirigida por Tod Browning, se basó en un cuento escrito por Tod Robbins titulado *Spurs* (Espuelas). Las 39 minificciones que conforman el primer bloque realmente responden a esta idea transgresora, en algunos momentos incluso macabra, de personas diferentes, deformadas, igual que en el cuento original. Sirvan de ejemplo algunos títulos tan sugerentes como: «Mantis», «La casa del terror», «Metamorfosis», «El monstre» (El monstruo), «Els assassins» (Los asesinos), etc.
5. La última parte del libro, «Les veritats ocultes» (Las verdades ocultas), remite al libro de Pere



Calders *Cròniques de la veritat oculta* (Crónicas de la verdad oculta), de 1955, una recopilación de cuentos escritos durante el exilio. Formada por un total de 38 textos, recuerda el universo emblemático de Calders a partir de títulos tan sugerentes como: «L'arribada de l'express» (La llegada del expreso), en homenaje a Calders, «Foc» (Fuego), etc.

6. En este artículo, con la denominación *cuentos populares* incluimos todos los cuentos transmitidos oralmente y compilados por diferentes autores.
7. El documento consultado de Mendoza es de trabajo interno del grupo.
8. Debido a problemas de calendario no ha sido posible implementar la secuencia completa a los estudiantes de la asignatura de formación inicial; tan sólo se ha podido implementar una parte a un grupo piloto experimental de doce estudiantes pertenecientes al máster de educación secundaria, dentro de las clases de didáctica de la lengua y la literatura. Cabe destacar que la metodología del registro de lectura cuenta con más de 150 registros analizados por Ramos (2008), en algunos de los cuales hemos participado activamente.
9. En grupos de dos o tres, los estudiantes tienen que crear un hipertexto digital sobre la minificción elegida. Deben incluir explicaciones, en algunas ocasiones, elaboradas por ellos sobre aquellas palabras, conceptos o marcas intertextuales que les hayan resultado difíciles, que consideren que necesiten una aclaración y, sobre todo, que «conecten» con otros textos. A la hora de crear los hipervínculos del hipertexto digital tienen que cumplir con los siguientes requisitos: el hipotexto de la minificción tiene que aparecer, así como la autoría o el recopilar (y en este caso puede enlazarse con Internet); un mínimo de un hipervínculo tiene que ser visual o audiovisual; un mínimo

de un hipervínculo tiene que ser verbal oral; las explicaciones tienen que ir dirigidas a estudiantes de su misma condición; la extensión de los hipervínculos escritos por ellos no puede excederse de ochenta palabras, a excepción del contenido del hipotexto. Una vez que todos los grupos hayan finalizado la tarea se pasarán los textos entre ellos para coevaluarlos según los criterios previos que hayan acordado.

### Referencias bibliográficas

- DÍAZ-PLAJA, A. (2002): «Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys», en COLOMER, T. (ed.): *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 161-170.
- LANDOW, G.P. (2009): *Hipertexto 3.0: La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona. Paidós.
- LLUCH, G. (2000): «Dels narradors de contes a Walt Disney», en LLUCH, G. (ed.): *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Alzira. Bromera, pp. 49-72.
- MASÓ, J. (2012): *Catàleg de monstres*. Barcelona. Alpina.
- MATICÍ, G. (2007): «La minificción aplicada a la enseñanza de las literaturas hispánicas» [en línea]. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa*, vol. 52, pp. 317-336 <[http://hrcak.srce.hr/index.php?id\\_clanak\\_jezik=36446&show=clanak](http://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=36446&show=clanak)>.
- MENDOZA, A. (coord.) (2008): *Textos entre textos*. Barcelona. Horsori.
- MENDOZA, A. (2010): «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector», en MENDOZA, A.; ROMEA, C. (coords.): *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona. Horsori, pp. 143-174.



- (coord.) (2012): *Leer hipertextos*. Barcelona. Octaedro.
- (2013): «De la intertextualidad a los hipertextos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 62, pp. 11-23.
- MENDOZA, A.; ROMEA, C. (coords.): *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona. Horsori.
- PAJARES, S. (2004): *Literatura digital: El paradigma intertextual*. Cáceres. Universidad de Extremadura.
- RAMOS, J.M. (2008): «El registro de lectura: una propuesta de aula para conocer la propia actividad lectora», en MENDOZA, A. (coord.): *Textos entre textos*. Barcelona. Horsori, pp. 159-168.
- ZAVALA, L. (2000): «Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio:

brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad, virtualidad». *El cuento en Red* [en línea], núm. 1. <[www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htm#\\*](http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htm#*)>.

- (2007): «De la teoría literaria a la minificción posmoderna». *Ciencias Sociales Unisinos*, vol. 43 (1).

## Referencias de la autora

**Alba Ambròs Pallarès**

Grupo FRAC. Universidad de Barcelona

[aambros@ub.edu](mailto:aambros@ub.edu)

*Líneas de trabajo*: lectura literaria, lectura audiovisual, lectura artística: enseñanza activa de estrategias de lectura.

Este artículo fue recibido por TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA en julio de 2013 y aceptado en octubre de 2013 para su publicación.