

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

17(2) | 2022

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Lectura proyectada VS consumo real/
Projected read VS actual consumption

..... 1-29

Alfabetización informacional en
secundaria / Information literacy in
secondary school

.....30-53

Interés lector, escritura y creatividad /
Reading interes, writing and creativity

.....54-76

Estrategias cognitivas en la lectura
(Primaria)/ Cognitive Reading
Strategies (Primary Education)

.....77-92

Comprensión y motivación en lectura
(Infantil) / Reading comprehension and
motivation (Early Childhood
Education)

.....93-109

Variables en la motivación lectora del
alumnado preadolescente/ Variables in
the Reading Motivation of
Preadolescent

Students..... 110-132

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Directora/ Chief

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Secretaria/ Secretary

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, WSB University, Polonia
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, WSB University, Polonia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)








- Almudena Barrientos Báez, Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tator, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejalde Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabaris, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España

- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y Universidad de Málaga
 Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga
 Edición: isl@comprensionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2022





ISLL



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction

Almudena Cantero Sandoval

<https://orcid.org/0000-0002-8701-3044>

Universidad Internacional de La Rioja, Spain



José Eduardo Morales Moreno

<https://orcid.org/0000-0002-4847-5801>

Universidad Internacional de La Rioja, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15142>



Reception: 18/06/2022

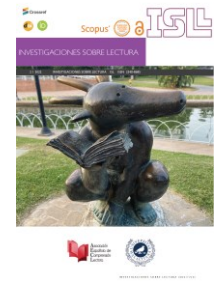
Acceptation: 02/09/2022

Contact: almudena.cantero@unir.net

Abstract:

This article analyzes the impact that the elaboration of a narrative hyperfiction in the classroom has on reading interest, creativity, and the promotion of writing in secondary and high school students. For this purpose, six control groups and six experimental groups were formed: the former wrote a story in a word processor; the latter, a hyper-story in social networks, following a hyperfiction model proposed by their teachers. From their work and a series of subsequent tests, it was possible to determine to what extent they improved certain basic skills and competencies in the subject of Spanish Language and Literature: reading comprehension, reading motivation, creativity, written expression, and communicative competence.

Keywords: Hypertext, Creativity, ICT, Reading Interest, Writing



Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction

INTRODUCTION

This research explores the usefulness of the creation of a narrative hyperfiction to promote reading interest, encourage writing, and develop creativity in students of Spanish Language and Literature at the secondary and baccalaureate levels, and for this purpose, it tries to answer the question of whether, through the creation of fictional hyperstories in social networks and web platforms, students' reading interest is increased, their reading comprehension and written expression are improved, and it is a stimulus for their creativity.

It is assumed that the creation of a reading habit in students leads to significant improvements in their reading comprehension and emotional intelligence (Jiménez et al., 2019), as well as in their ability to express themselves correctly, both orally and in writing, to the extent that through reading, the person broadens their lexicon, learns and reinforces morphosyntactic structures, and deepens semantic relationships, as they constantly internalize writing models that conform to the linguistic norm.

In fact, educational laws establish, among the stage objectives in Secondary Education, to “understand and express correctly, orally and in writing [...] complex texts and messages,” as stated in article 23. h of Law 3 of 2020 (LOMLOE). In addition, reading comprehension is required to be worked on in all subjects (arts. 24.5 and 25.6 of the LOMLOE), and it is determined that in order to “promote the habit of reading, time will be dedicated to it in the teaching practice of all subjects” (art. 26.2 of the LOMLOE), with which it would be expected that students would reach adequate levels of comprehension and expression after completing high school and the baccalaureate. However, this is not the case, as only 12.5% of university students are regular readers (i.e., they read more than 11 books a year), compared to 37.6% of non-

readers and false readers, i.e., they either do not read any book or, at most, two a year (Yubero & Larrañaga, 2015, p. 721). Therefore, the question raised is particularly relevant insofar as, if successful, it can contribute to improving these competencies in students.

It is in this sense that it is intended, through the work of creating a narrative hypertext, to encourage reading, writing, and creativity, under the knowledge that hypertext, with its features of “multilinearity, virtuality, abstraction, multiplicity, superposition, informational cascade” (Silveria et al., 2021, p. 110), leads, with its use in the classroom, to the “hyper classroom” (Guerrero, 2021, pp. 90-91, pp. 90-91), in a digital sense, since hypertext is composed of links (Guerrero, 2021, pp. 90-91), in a digital sense. 110), gives rise, with its use in the classroom, to the “hyperclass” (Guerrero, 2021, pp. 90-91), in a digital sense, since hypertext is composed of links that are electronic functionalities, so that “it only exists as electronic text” (Gomes, 2021, p. 22). Moreover, in the hyperclass, students find greater motivation because they experience the use of digital media and social networks as part of their personal interests, so they work with more involvement, in such a way that “docere” and “delectare”, which Horace attributed to the purposes of poetry (1777, pp. 51-52), converge in literary hypertextuality, as students learn by reading or writing online using social networks (Fibla, 2021, p. 317), and enjoy the work they do: they have fun expanding their competencies, developing their skills, and acquiring knowledge.

The topics of reading comprehension and written expression through hypertext have been the subject of study for the last two decades. Regarding the relationship between reading comprehension and hypertext, most authors verify that the strategies implemented to

Cantero Sandoval, A. & Morales Moreno, J.E. (2022). Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

comprehend hypertexts are different from those used in the case of printed texts and, moreover, are more complex (Spires & Estes, 2002; Peronard, 2007; Afflerbach & Cho, 2008; Vivas et al., 2010; Ramirez & Konstantinova, 2018; Moussa, 2021), although they are interrelated with the skills needed to comprehend printed texts (Coiro, 2011, p. 353). For their part, in the relationship between written expression and hypertext, studies point out that the strategies used are different from writing from printed texts (Kirkpatrick & Klein, 2016, p. 33) and evidence a higher motivation in students and a higher quality of written texts (Heno & Ramirez, 2006; Kirkpatrick & Klein, 2016), although the hypertext structure “does not seem to have a determining role neither in the writing processes nor in the final quality of the essays produced” (Vallejos et al., 2021, p. 116).

As for the relationship between hypertext and creativity, this has also been the subject of analysis, and most research suggests that hypertext fosters creativity. Thus, according to one of the most recent studies, hypertext “is an interdisciplinary place, that interdisciplinarity is an essential breeding ground for creativity” (Atzenbeck & Cheong, 2021, p. 273), whereas other researchers see digital elements, which are consubstantial to hypertext, “as an effective resource that provides better interpretation of information, creativity and innovation” (Palau Sampio & Sánchez García, 2020, p. 3), and in a more radical way, authors who understand, following Ted Nelson’s line, that “paper culture represents the ‘prison’ of the mind, while hypertext opens the unlimited field of creativity” (Stepanchuk, 2020, p. 79). In fact, Nelson indicated that, in certain cases, the writer or the user of the text needs to return to a previous situation, to a previous condition, and “this is in the nature of creative work” (Nelson, 1987, 2/14).

The approach followed in this article is therefore related to studies that deal with reading, writing or creativity through hypertext, although it combines these three aspects in the same work model with the understanding that creativity, reading, and writing hypertextual narratives are an incentive for students to further develop their skills and improve their reading, writing, and creativity strategies.

For determining the suitability and positive or negative impact of this type of narrative hypertextual writing work, control groups and experimental groups were formed: the former elaborated a narrative fiction using only the word processor; the latter created a narrative hyperfiction using

various social networks, so that it was possible to determine to what extent various competencies and skills of the discipline of Spanish Language and Literature are improved or not: written expression, creativity, reading comprehension, reading motivation, and communicative competence. These five items were chosen because they are understood to be the essential horizon of this subject and because they constitute skills and competencies necessary for students to better understand and learn the contents of the other subjects and to achieve a full social life, since these variables determine the extent to which a person can develop intellectually and emotionally within society.

Additionally, the hypertextual model that was developed in classrooms to test its impact on certain aspects of reading and writing (creation of an original hyperstory using different social networks and web platforms and combining written, sound, visual, and audiovisual formats) significantly differs from other hypertextual approaches previously developed by other authors working on reading and writing (Borrás, 2015; Muñoz, 2016; Herrero & Romea, 2016; Contreras, 2016), where hypertextuality either does not occur or is barely developed.

Thus, the aim of this work is to test the hypothesis that the creation in groups of a narrative hyperfiction has a positive impact on reading motivation, creativity, written expression, communicative competence, and reading comprehension in students in the second year of secondary education in the subject of Spanish Language and Literature. Such hyperfiction is restricted, although it presents simultaneously a constructive (Pajares, 1997, p. 5) or collaborative (García-Roca, 2021, p. 9) and explorative (Broullón-Lozano & Romero-Santos, 2020) or interactive (Fibla, 2021, pp. 313-314) mode, given that the reader's action is required to investigate the hyperfiction and the authorship of the narrative is attributed to a group of learners who act as only one and who offer their creation in a restricted and patterned way, so that the reader can find answers in their reading.

METHODOLOGY

Participants

Cantero Sandoval, A. & Morales Moreno, J.E. (2022). Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

Throughout the 2021-2022 academic year, a hyperfiction model was implemented in three large homogeneous classroom groups of 2nd and 3rd year Secondary Education and 1st year Baccalaureate, formed by a total of 117 students. In each of them, four groups were formed: two control groups and two experimental groups. In the six control groups (57 students), the learners created a narrative fiction using only a word processor (Word, Open Office); in the six experimental groups (60 students), the students created a narrative hyperfiction using a web platform, in which they included the links to the different chapters, and various social networks, in which they created the chapters of their hyper-story following the guidelines given by the teachers, which are summarized in Table 1.

Procedure

For this study, an action research design is used, which is framed in a qualitative approach and allows for the identification of a problem that arises from educational practice. The results are applied to a specific reality, which offers some kind of contribution to the transformation of some relevant activity (Guzmán & Bermúdez, 2018).

In order to have a reliable starting point for comparing results and determining the positive or negative impact of

the proposed hypertextual model, the first evaluation of the course was developed equally for all students, who wrote, in groups, a narrative with a word processor and presented it to the large class group, so that, at the end of this first evaluation, the five dimensions indicated could be evaluated and graded equally. After this evaluation, the control groups began to write a new story with the word processor, while the experimental groups began to write a hyper-story using their mobile devices; according to some authors, their use contributes to an active improvement in learning as well as in students' academic performance (Romero-Rodríguez et al., 2021). Therefore, these devices constitute the main working tool of the experimental groups.

At the end of each evaluation, written and oral tests were given to the students in the various groups to determine their level of achievement (from 0 to 10) in the dimensions under study, so that the evolution of each student in particular, as well as the control and experimental groups in general, could be verified.

Instruments

The narratives elaborated throughout each evaluation and the final evaluation tests were used to measure the levels of achievement of the five selected items.

Table 1

Activity sequencing for a hyperfiction model

Activity	Sessions	Tool	Task
Initial	1	Padlet	Creating an interactive board where links to the chapters will be posted.
Chapter 1	2	TikTok	Creating a video where the fable is presented, and the characters are introduced.
Chapter 2	2	Instagram	Publishing three images or "reels" in which an adventure is narrated in the text part.
Chapter 3	2	WhatsApp	Creation of a group in which the conversation of the characters constitutes another episode.
Chapter 4	1	YouTube	Selecting a song to be the soundtrack for the hyperfiction (with the alternative of writing the lyrics and adding the music).
Chapter 5	2	Twitter	Creating a profile where the protagonist writes a thread in which he/she tells another adventure.
Final	2	All of them	Reading the creations of the other groups, making comments, and disseminating their hyperstories through social media.

Source: Own elaboration

Cantero Sandoval, A. & Morales Moreno, J.E. (2022). Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction. *Investigaciones Sobre Lectura, 17*(2), 54-76.

The narratives and the work performed by the students throughout their creation provided qualitative information on the five variables, which were evaluated and rated in each of the groups.

Regarding the final evaluation tests, these made it possible to assess, firstly, reading comprehension, through questionnaires on the narratives presented and on the reading that each group did of the narratives of the other groups in their class; secondly, written expression, through writing activities of short narratives in which the textual properties of coherence, cohesion, and adequacy were assessed; thirdly, communicative competence, with oral questions that required dialogic exchanges between two groups, with the participation of all members; fourthly, reading motivation, through a form in which they indicated their interest in reading; fifthly, creativity, with an exercise consisting of creating a story on a given topic, without prior restrictions on form, code or support.

In addition, interviews and questionnaires were conducted

at the end of the course, which allowed the teacher to gather useful information for future proposals and modify some learning strategies and some methodological principles that inspired this type of work.

Results

The tests of the first evaluation revealed that the skills and competencies of the groups in the different items were qualitatively similar, since the means of the control and experimental groups were quite close, which confirmed the homogeneity of both the classroom groups in general and the control and experimental groups in particular.

Using the measuring instruments at the end of the second evaluation, it was observed that the experimental groups developed communicative competence to a greater extent than the control groups, as well as improved their reading comprehension and increased their reading motivation, although the differences were still not significant, ranging between 0.15 and 0.26. Creativity, on the other hand, did

Table 2

Means, standard deviations and statistical contrasts of dimension scores between groups

	Measured			Intrasubject effects †	
	EV 1 Average (ST)	EV 2 Average (ST)	EV 3 Average (ST)	Time F(d.f.); p-valor (η²)	Time*Group F(d.f.); p-valor (η²)
Written expression				F(2;230) = 750,95; p < 0,001 (0,867)	F(2;230) = 1,48; p = 0,229 (0,013)
Control	5,00 (0,28)	5,21 (0,16)	6,69 (0,52)		
Experimental	5,02 (0,41)	5,31 (0,15)	6,85 (0,53)		
Creativity				F(2;230) = 42,37; p < 0,001 (0,269)	F(2;230) = 1,95; p = 0,144 (0,012)
Control	5,95 (0,66)	6,08 (0,67)	6,37 (0,63)		
Experimental	5,79 (0,70)	5,94 (0,70)	6,49 (0,71)		
Reading comprehension				F(2;230) = 2.365,62; p < 0,001 (0,954)	F(2;230) = 220,59; p < 0,001 (0,657)
Control	6,38 (0,34)	7,18 (0,40)	7,98 (0,42)		
Experimental	6,31 (0,35)	7,33 (0,46)	9,19 (0,63)		
Reading motivation				F(2;230) = 2.051,10; p < 0,001 (0,947)	F(2;230) = 144,65; p < 0,001 (0,557)
Control	5,36 (0,38)	6,18 (0,41)	7,06 (0,55)		
Experimental	5,40 (0,35)	6,44 (0,40)	8,24 (0,56)		
Communicative competence				F(2;230) = 2.166,99; p < 0,001 (0,95)	F(2;230) = 212,04; p < 0,001 (0,648)
Control	5,13 (0,29)	5,99 (0,34)	6,68 (0,42)		
Experimental	5,14 (0,28)	6,14 (0,32)	7,94 (0,57)		

Note: d.f.: degrees of freedom. η²: partial eta squared (effect size). †Greenhouse-Geisser estimates

Source: Own elaboration

Cantero Sandoval, A. & Morales Moreno, J.E. (2022). Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

not differ much, although it increased slightly more in the experimental groups, which increased 0.15, compared to 0.13 in the control groups.

However, written expression hardly showed any variation in any of the groups.

In the last days of the third evaluation, the instruments for measuring the achievement levels of the five dimensions were reapplied, and it was found that the experimental groups obtained considerably better results than the control groups in reading comprehension (+1.21), communicative competence (+1.26), and reading motivation (+1.18). In contrast to these increases, the difference was barely noticeable in the dimensions of written expression (+0.16) and creativity (+0.12), although in this last variable, it is better in absolute terms considering the initial score (control: 5.95; experimental: 5.79) and the final score (control: 6.37; experimental: 6.49), so that, finally, the control groups improved by 0.42, compared to 0.7 for the

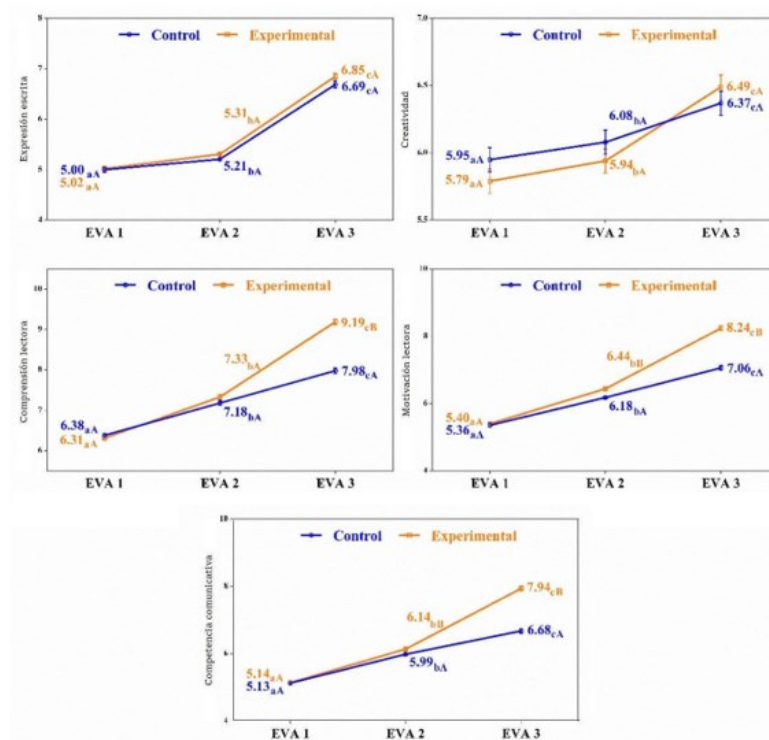
experimental groups. In the case of written expression, by contrast, the baseline difference was minimal (+0.02).

Data design and analysis

Table 2 shows the results of the two-factor ANOVA tests with repeated measures in one of them to determine the effect of the creation of a narrative hyperfiction on the evolution of the grades in the dimensions of written expression, creativity, reading comprehension, reading motivation, and communicative competence. For this purpose, the effects of “time” (grades in the course evaluations) as an intrasubject factor, “group” (control and experimental) as an intersubject factor, and the interaction of both (Group x Time) were studied.

The results revealed that the time effect was statistically significant, indicating that the ratings in the dimensions changed significantly throughout the evaluations. However, in the dimensions of reading motivation, reading

Figure 1
Evolution of ratings by groups



Note: a-c: Two-to-two comparisons between evaluations. Different lowercase letters indicate statistically significant differences between evaluations in the same group (Bonferroni correction). A-B: Two-to-two comparisons between groups. Different capital letters indicate statistically significant differences between groups in the same assessment (Bonferroni correction).

Source: Own elaboration

Cantero Sandoval, A. & Morales Moreno, J.E. (2022). Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

comprehension, and communicative competence, the interaction between group and time was statistically significant, indicating that the ratings in the dimensions changed significantly throughout the evaluations according to the participation group. Specifically, the scores of the students in the experimental group increased significantly throughout the course, as did those of the control group, although to a lesser extent. At the end of the course, the grades of the students in the experimental group were significantly higher than those of the students in the control group. Figure 1 illustrates the evolution of the grades in the groups.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The aim proposed in this study was partially achieved, since there were significant improvements in three of the five variables under investigation: reading comprehension, reading motivation, and communicative competence, while in the case of creativity there was some improvement, in the case of written expression no different progress was observed between the control and experimental groups.

Therefore, it can be stated that the work of creating fictional hyperstories contributes to a greater extent than the linear creation of fictions to the development of certain competencies and skills specific to the discipline of Spanish Language and Literature. The qualitative differences between the types of work developed by both control and experimental groups determine the causes of this improvement, given that they require the use of skills and strategies that, while they overlap in some cases, are quite different in others.

Therefore, while the control groups are limited traditional writing in a word processor, requiring them to engage in dialogue to agree on the development of the story and to reread what is being written to avoid contradictions and errors of meaning, the experimental groups, in addition to this dialogue and rereading, must also take decisions of a different nature in each of the proposed activities, from the selection of names for the profiles in social networks, through the selection of images or videos to generate content in the accounts created, to the organization of the story according to the supports on which it is developed, which determines that their conversations to reach

agreements go beyond the narrative elements of their fable (narrator, characters, events, time and space). This is all done with a special motivation, as the simple fact of using mobiles, tablets, or computers to work in class awakens an interest and enthusiasm that traditional media such as paper books or simple word processors do not arouse in them; in this sense, “it should be possible to achieve high levels of motivation and learning quality by providing a truly interactive environment” (Peinado et al., 2005, p. 1345). Likewise, the experimental groups’ reading of their own hyper-stories requires greater attention and special concentration because, on the one hand, they are not linear and, on the other, they combine different codes and types of text, as opposed to the linearity of the narration of the control groups, which only use the linguistic code to tell their stories.

As a result of all of the above, there is greater involvement on the part of the students in the experimental groups: when doing the activity using ICTs, they try to carry it out, since they find themselves with a working tool of which they are owners and to which they have positive emotions linked because their experience with this device is usually pleasurable. According to Peinado (2014, p. 121), “digital interactive literature works continuously attest the presence of the reader: their intervention in the story is relevant to shape its meaning, so that, in this factual sense, the reader’s personal involvement with the text is greater.” textual literary texts, because “the operation of connecting ideas and images is essentially creative” (Pajares, 2014, p. 55), and although the control groups also develop it, the experimental ones do it to a greater extent, since they must handle other formats added to writing, such as images and videos that have to be inserted in social networks.

All this determines a significant improvement in the dimensions of reading motivation, reading comprehension, and communicative competence, and some improvement in creativity, but not in written expression, since no differences are observed in the texts they write from the point of view of their correctness: both the control (6.69) and experimental (6.85) groups write, in general, well, with some orthographic mistakes, some lack of discursive coherence in some cases, and, in others, certain problems of textual cohesion and adequacy.

Consequently, it is understood that the hyperfiction model proposed here has advantages over other proposals for intertextual work or hypertextual writing. In the first place,

Cantero Sandoval, A. & Morales Moreno, J.E. (2022). Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

this model requires that, using their creativity as the only instrument, students must seek original solutions to original fictional situations (Pajares, 1997). Secondly, they have to create a new work with an invented plot that feeds back on what they themselves are writing and functions as a constant referent so that discursive coherence can be maintained. It is, therefore, a didactic-literary proposal that is carried out “in an environment of freedom with the absolute prominence of the creativity and imagination of the student” (Cantero & Morales, 2018, p. 29). Using this freedom, students can create a hyperstory using the various resources available on the Internet (writing, photography, illustration, video, and audio). Thirdly, cooperative work in groups is enhanced so that students maximize their own learning and that of the rest of the group (Marín-Díaz & Cabrero-Almenara, 2019). Individual authorship is therefore ignored since each team of students is the author of a fictional hypertext. Finally, the figure of a multimodal reader is very present, understood as a reader capable of learning and interpreting the links that constitute hyperfiction (Amo, 2015), and that differs from all previous experiences, since it is no longer considered in an academic context, but as a reader who freely and willingly explores the hypertext, providing it with narrative coherence with no other pretension than that of delight.

However, some limitations are evident, especially regarding written expression, which could be solved through the implementation of a more standardized work that forces students, through rubrics, to plan their texts more carefully, to use discursive connectors, to check their spelling, to identify discursive inconsistencies, to segment the narrative into paragraphs according to the motives and themes they develop, and to use a varied lexicon appropriate to their communicative intentions.

In the field of the didactics of Children and Young Adult Literature (CYAL), there is a constant search for new means and instruments to encourage the approach of students to reading and to develop their reading and literary as well as digital competence (Rovira-Collado & Llorens, 2017, p. 733). In view of the above, it can be concluded that one of the elements on which one of the lines of research focuses is hypertext as a mechanism that increases students’ interest in acting as recipients of hypertextual literary creations but also in participating in hypertextual literary creation processes. Moreover, the inclusion of narrative hypertextuality in the didactics of literature

contributes to the new creation of a model of learning to read in which the student is the real protagonist of their learning process, with greater motivation than in previous models of teaching reading. In this sense, the new model also entails a change in the reader’s models (Landow, 1995), since it encourages the reader’s search and curiosity, leaving it up to them to provide the text with coherence and cohesion, so that the student-reader is forced to actively participate in the construction of the text.

To conclude, this approach offers the educational community a new model for promoting creative writing and achieving motivating reading learning in middle school.

“As a result of all of the above, there is greater involvement on the part of the students in the experimental groups: when doing the activity using ICTs, they try to carry it out, since they find themselves with a working tool of which they are owners and to which they have positive emotions linked because their experience with this device is usually pleasurable. According to Peinado (2014, p. 121), “digital interactive literature works continuously attest the presence of the reader: their intervention in the story is relevant to shape its meaning, so that, in this factual sense, the reader’s personal involvement with the text is greater.” textual literary texts, because “the operation of connecting ideas and images is essentially creative” (Pajares, 2014, p. 55), and although the control groups also develop it, the experimental ones do it to a greater extent, since they must handle other formats added to writing, such as images and videos that have to be inserted in social networks.”

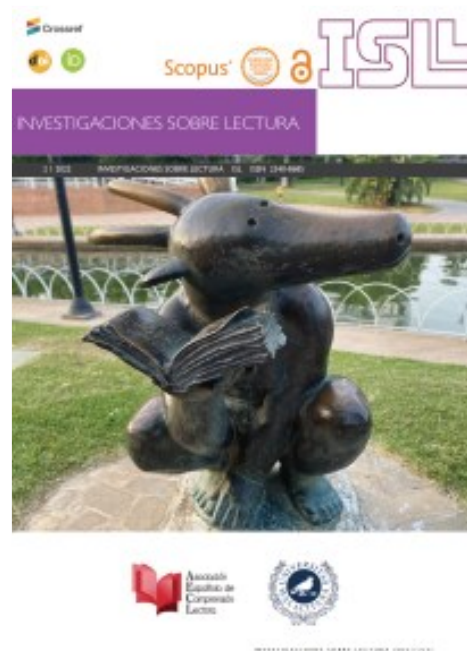
Cantero Sandoval, A. & Morales Moreno, J.E. (2022). Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2022

Authors' contributions: Conceptualization, ACS; methodology, ACS; analysis statistic, JEMM; research, ACS; preparation of the original manuscript, JEMM; revision y edition, JEMM. All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

Funding: Research without external funding.

Acknowledgments: To the students, for their work.



REFERENCES

- Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2008). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (eds.), *Handbook of reading comprehension research* (pp. 69-90). Erlbaum. <https://cutt.ly/bJz2q48>
- Amo, J. M. de (2015). Estructura hipertextual en la metaficción actual: proyección en la educación literaria. In J. M. de Amo, O. Cleger & A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 145-167). Octaedro.
- Atzenbeck, C., & Cheong, J. (2021). International Teaching and Research in Hypertext. In *Proceedings of the 32nd ACM Conference on Hypertext and Social Media* (pp. 271-276). doi: <https://doi.org/10.1145/3465336.3475124>
- Borrás, L. (2015). La fuerza de las redes: reflexiones didácticas sobre el uso de las redes (Facebook y Twitter) y las TIC en la docencia. In J. M. del Amo Sánchez-Fortún, O. Cleger & A. Mendoza Fillola (eds.), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertexto y cultura digital* (pp. 35-52). Octaedro.
- Broullón-Lozano, M. A., & Romero-Santos, J. M. (2020). Hiperficción constructiva en el tercer entorno. *Arbor*, 196(798), a582. doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4006>
- Cantero-Sandoval, M. A., & Morales-Moreno, J. E. (2018). *Cómo leer y estudiar a los clásicos con las TIC*. Síntesis.
- Coiro, J. (2011). Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352-392. doi: <https://doi.org/10.1177/1086296X11421979>
- Congreso de España (2020, 29 de diciembre). Ley 3. Por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Contreras, E. (2016). Los clásicos de la literatura juvenil en la formación literaria de los alumnos de Secundaria. In C. Romea Castro, S. Muñoz Gordillo & M. A. Herrero Gómez (eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula* (pp. 147-156). Octaedro.
- Cantero Sandoval, A. & Morales Moreno, J.E. (2022). Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

- Fibla, S. H. (2021). La creación de relatos digitales no lineales como herramienta intercultural en el ámbito de la filología francesa. In *Anales de Filología Francesa*, 29, 311-333. doi: <https://doi.org/10.6018/analesff.480531>
- García-Roca, A. (2021). Los creepypasta como textualidades metaficcionales: oportunidades formativas para la alfabetización mediática e informacional. *Tonos digital*, 40(0). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/2715>
- Gomes, L. F. (2021). *Hipertexto revisitado. Novas perspectivas para pesquisa e ensino*. Clube de Autores.
- Guerrero, S. (2021). Del hipertexto a la hiperaula. *Revista Ventanales*, 17, 90-91. <https://es.calameo.com/read/0063961960e71a93b3750>
- Henaó, O. & Ramírez S. D. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 223-238. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6959>
- Herrero, M. A., & Romea Castro, C. (2016). La verdad sobre el caso Savolta: novela de Eduardo Mendoza, película de Antonio Dovre. In C. Romea Castro, S. Muñoz Gordillo & M. A. Herrero Gómez (eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula* (pp. 77-90). Octaedro.
- Horacio (1777): *Epístola a los pisones*. In T. Iriarte (ed.), *El arte poética de Horacio*. Imprenta Real de la Gazeta.
- Kirkpatrick, L. C. & Klein, P. D. (2016). High-achieving High School students' strategies for writing from Internet-based sources of information. *Journal of Writing Research*, 8(1), 1-47. doi: <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.01.01>
- Landow, G. P. H. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós.
- Marín-Díaz, V., & Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 25-33. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.2424>
- Mousa, A. (2021). The digital literacy in the 21st century. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 48(4), 478-483.
- Muñoz, S. (2016). Jugando a ser críticos literarios: elaboración de una edición crítica en hipertexto de Penélope y las doce criadas, de Margaret Atwood. In C. Romea Castro, S. Muñoz Gordillo & M. A. Herrero Gómez (eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula* (pp. 59-76). Octaedro.
- Nelson, T. H. (1987). *Literary Machines*. Edition 87.1. <https://vdoc.pub/download/literary-machines-v1bif4ig7f00>
- Pajares, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. *Espéculo*, 6. https://webs.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm
- Pajares, S. (2014). Hipertexto y literatura: nuevas perspectivas didácticas. In Arbonés, C., Prats-Ripoll, M., Sanahuja, E., Cleger, O., & Amo, J. M. D. (coords. y eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad de Barcelona (pp. 43-57). <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Palau Sampio, D., & Sánchez García, P. (2020). Digital resources in the current journalistic narrative: Uses and limitations of hypertext, multimedia and interactivity. *Comunicación y Sociedad*, 33(2), 1-16. doi: <https://doi.org/10.15581/003.33.2.1-16>
- Peinado, A. (2014). La lectura de reescrituras e-literarias en secundaria. In C. Arbonés, M. Prats-Ripoll, E. Sanahuja, O. Cleger & J. M. de Amo (coords. y eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques*
- Cantero Sandoval, A. & Morales Moreno, J.E. (2022). Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

hipertextuales para el aula. Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad de Barcelona, pp. 107-125. <http://hdl.handle.net/2445/67641>

- Peinado, F., Gervas, P., & Moreno-Ger, P. (2005). Interactive Storytelling in Educational Environments. In *3rd International Conference on Multimedia and ICT's in Education*, Badajoz, Spain. *Recent Research Developments in Learning Technologies*, III, 1345-1349. FORMATEX. www.fdi.ucm.es/profesor/fpeinado/publications/2005-peinado-interactive.pdf
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100009>
- Jiménez, E., Alarcón, R., & de Vicente-Yague, M. I. (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>
- Ramírez, L. M., & Konstantinova, L. (2018). Lectura de documentos en papel versus documentos digitales en universidades de Colombia y Ucrania. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3), e4. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n3/0257-4314-rces-37-03-e4.pdf>
- Romero-Rodríguez, J. M., Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., & Gómez-García, G. (2021). Uso de los dispositivos móviles en educación superior: relación con el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 327-335. <https://hdl.handle.net/11162/212489>
- Rovira-Collado, J., & Llorens García, R. F. (2017). Epitextos digitales como estrategia LIJ 2.0 para la formación integral en Didáctica de la Lengua y la Literatura. In R. Roig-Vila (ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 733-743). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/71194>
- Silveira, A. G., Pereira, V. C., & Borges, F. G. B. (2021). O rizoma hipertextual no romance digital 253, de Geoff Ryman. *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, 2(22), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8085183.pdf>
- Spires, H., & Estes, T. (2002). Reading in webbased learning environments. In C. Collins Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 115–125). Guilford Press.
- Stepanchuk, Y. A. (2020). Brain-mimicking Machine“; in *Digital Utopias: From Memex to Hypertext and Beyond*. *KnE Social Sciences*, 4(5), 77–82. doi: <https://doi.org/10.18502/kss.v4i5.6519>
- Vallejos Carrasco, G., Véliz de Vos, M., & Sáez Carrillo, K. (2021). Estructura hipertextual y habilidad lectora: Análisis de la producción digital de textos argumentativos en estudiantes de 4º Año Medio. *Revista signos*, 54(105), 97-119. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100097>
- Vivas, P., Torres, C., Gualteros, N., & Flechas, M. (2010). Lectura digital en jóvenes universitarios: una revisión. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 95-108. <https://hdl.handle.net/11162/221864>
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://cutt.ly/ozEXUvV>
- Cantero Sandoval, A. & Morales Moreno, J.E. (2022). Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.



ISLL



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa

Almudena Cantero Sandoval

<https://orcid.org/0000-0002-8701-3044>

Universidad Internacional de La Rioja, España



José Eduardo Morales Moreno

<https://orcid.org/0000-0002-4847-5801>

Universidad Internacional de La Rioja, España



<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15142>



Recepción: 18/06/2022

Aceptación: 02/09/2022

Contacto: almudena.cantero@unir.net

Resumen:

En este artículo se analiza el impacto que la elaboración en el aula de una hiperficción narrativa tiene en el interés lector, en la creatividad y en la promoción de la escritura en alumnos de Secundaria y Bachillerato. Para ello, se formaron seis grupos de control y seis experimentales: los primeros escribieron una historia en un procesador de texto; los segundos, una hiperhistoria en redes sociales, siguiendo un modelo de hiperficción planteado por los docentes. A partir de sus trabajos y de una serie de pruebas posteriores, se pudo determinar en qué medida mejoraron ciertas habilidades y competencias básicas en la materia de Lengua Castellana y Literatura: comprensión lectora, motivación lectora, creatividad, expresión escrita y competencia comunicativa.

Palabras clave: Hipertexto, Creatividad, TIC, Interés lector, Escritura

Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.



El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa

INTRODUCCIÓN

Esta investigación indaga en la utilidad de la creación de una hiperficción narrativa para inculcar el interés lector, fomentar la escritura y desarrollar la creatividad en los alumnos de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria y Bachillerato, y para ello trata de responder a la pregunta de si, a través de la creación de hiperhistorias ficcionales en redes sociales y plataformas web, se incrementa el interés lector de los alumnos, se mejora su comprensión lectora y su expresión escrita y supone un estímulo para su creatividad.

Se entiende que la creación de un hábito lector en los estudiantes conlleva mejoras significativas en su comprensión lectora y en su inteligencia emocional (Pilar Jiménez et al., 2019), así como en su capacidad de expresarse correctamente, tanto de forma oral como de forma escrita, en la medida en que a través de la lectura la persona amplía su léxico, aprende y refuerza estructuras morfosintácticas y profundiza en las relaciones semánticas, pues interioriza constantemente modelos de escritura que se ajustan a la norma lingüística.

De hecho, las leyes educativas establecen, entre los objetivos de etapa en Secundaria, el de “comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito [...] textos y mensajes complejos”, como se señala en el artículo 23.h de la Ley 3 de 2020 (LOMLOE); además, se exige que la comprensión lectora se trabaje en todas las asignaturas (arts. 24.5 y 25.6 de la LOMLOE) y se determina que para “promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias” (art. 26.2 de la LOMLOE), con lo que sería esperable que los estudiantes alcanzasen niveles adecuados de comprensión y expresión tras pasar por Secundaria y Bachillerato, pero no es así, pues solo el 12,5 % de alumnos universitarios son

lectores habituales (es decir, leen más de 11 libros anuales), frente a un 37,6 % de no lectores y de falsos lectores, es decir, o no leen ningún libro o, como máximo, dos anuales (Yubero y Larrañaga, 2015, p. 721). Por ello, la cuestión que se plantea es especialmente relevante, en la medida en que, de tener éxito, puede contribuir a mejorar estas competencias en el alumnado.

Es en este sentido que se pretende, mediante el trabajo de creación de un hipertexto narrativo, fomentar la lectura, la escritura y la creatividad, bajo el entendimiento de que el hipertexto, con sus rasgos de “multilinealidad, virtualidad, abstracción, multiplicidad, superposición, cascada informacional” (Silveria et al, 2021, p. 110), da lugar, con su utilización en el aula, al “hiperaula” (Guerrero, 2021, pp. 90-91), en un sentido digital, puesto que el hipertexto se compone de enlaces que son funcionalidades electrónicas, de modo que “solo existe en cuanto texto electrónico” (Gomes, 2021, p. 22). Además, en el hiperaula los alumnos encuentran una mayor motivación porque viven la utilización de medios digitales y de redes sociales como parte de sus intereses personales, con lo que trabajan con más implicación, de modo que el “docere” y el “delectare”, que Horacio atribuía a los fines de la poesía (1777, pp. 51-52), confluyen en la hipertextualidad literaria, ya que los alumnos aprenden leyendo o escribiendo en línea usando redes sociales (Fibla, 2021, p. 317) y disfrutan del trabajo que realizan: se divierten ampliando sus competencias, desarrollando sus capacidades y adquiriendo conocimientos.

Las cuestiones de la comprensión lectora y de la expresión escrita a través del hipertexto han sido objeto de estudio en las dos últimas décadas. En cuanto a la relación entre comprensión lectora e hipertexto, la mayoría de autores

Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa . *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

comprueba que las estrategias que se ponen en práctica para comprender hipertextos son diferentes a las que se usan en el caso de los textos impresos y, además, son más complejas (Spires y Estes, 2002; Peronard, 2007; Afflerbach y Cho, 2008; Vivas et al., 2010; Ramírez y Konstantinova, 2018; Moussa, 2021), si bien están interrelacionadas con las habilidades necesarias para comprender textos impresos (Coiro, 2011, p. 353). Por su parte, en la relación entre expresión escrita e hipertexto, los estudios señalan que las estrategias que se utilizan son distintas a la escritura a partir de textos impresos (Kirkpatrick y Klein, 2016, p. 33) y evidencian una mayor motivación en los estudiantes y una mayor calidad de los textos escritos (Henao y Ramírez, 2006; Kirkpatrick y Klein, 2016), si bien la estructura hipertextual “no parece tener un rol determinante ni en los procesos de escritura ni en la calidad final de los ensayos producidos” (Vallejos, Véliz y Sáez, 2021, p. 116).

En cuanto a las relaciones entre hipertexto y creatividad, también han sido objeto de análisis y la mayor parte de las investigaciones apuntan a que el hipertexto la fomenta. Así, uno de los estudios más recientes señala que el hipertexto “es un lugar interdisciplinario, y la interdisciplinariedad es un caldo de cultivo esencial para la creatividad” (Atzenbeck y Cheong, 2021, p. 273), en tanto que otros investigadores entienden los elementos digitales, que son consustanciales al hipertexto, “como un recurso eficaz, que aporta mejor interpretación de la información, creatividad e innovación” (Palau Sampio y Sánchez García, 2020, p. 3), y en términos más radicales se pronuncian autores que entienden, siguiendo la línea de Ted Nelson, que “la cultura en papel representa la ‘prisión’ de la mente, mientras que el hipertexto abre el campo ilimitado de la creatividad” (Stepanchuk, 2020, p. 79). De hecho, indicaba Nelson que, en ciertos casos, el escritor o el usuario del texto necesita volver a una situación anterior, a una condición previa, y “esto está en la naturaleza del trabajo creativo” (Nelson, 1987, 2/14).

El planteamiento que se sigue en este artículo se relaciona, por tanto, con los estudios que abordan la lectura o la escritura o la creatividad a través del hipertexto, si bien aún esas tres vertientes en un mismo modelo de trabajo, bajo el entendimiento de que la creatividad, la lectura y la escritura de narraciones hipertextuales suponen un aliciente para que el alumnado desarrolle más sus habilidades y

mejore sus estrategias tanto de lectura como de escritura y de creatividad.

Para determinar la idoneidad y el impacto positivo o negativo de este tipo de trabajo de escritura hipertextual narrativa, se formaron grupos de control y grupos experimentales: los primeros elaboraron una ficción narrativa usando solamente el procesador de textos; los segundos crearon una hiperficción narrativa utilizando diversas redes sociales, de forma que se pudo determinar en qué medida se mejoran o no diversas competencias y habilidades propias de la disciplina de Lengua Castellana y Literatura: expresión escrita, creatividad, comprensión lectora, motivación lectora y competencia comunicativa. Estos cinco ítems se eligen por entender que son el horizonte esencial de esta asignatura y por constituir habilidades y competencias necesarias para que los estudiantes puedan comprender y aprender mejor los contenidos de las demás materias y alcanzar una vida social plena, pues estas variables determinan en qué medida una persona puede desarrollarse intelectual y emocionalmente en el seno de la sociedad.

Por otro lado, el modelo hipertextual que se desarrolló en las aulas para comprobar su incidencia en determinados aspectos de la lectura y de la escritura (creación de una hiperhistoria original utilizando diferentes redes sociales y plataformas web y combinando formatos escritos, sonoros, visuales, y audiovisuales) difiere notablemente de otros planteamientos hipertextuales desarrollados con anterioridad por otros autores para trabajar la lectura y la escritura (Borrás, 2015; Muñoz, 2016; Herrero y Romea, 2016; Contreras, 2016), donde o bien no se da la hipertextualidad o bien apenas se desarrolla.

Así, el objetivo de este trabajo es poner a prueba la hipótesis de que la creación en grupos de una hiperficción narrativa tiene un impacto positivo en la motivación lectora, en la creatividad, en la expresión escrita, en la competencia comunicativa y en la comprensión lectora en los alumnos de segundo curso de educación secundaria en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Dicha hiperficción es restringida, si bien presenta simultáneamente un carácter constructivo (Pajares, 1997, p. 5) o colaborativo (García-Roca, 2021, p. 9) y explorativo (Broullón-Lozano y Romero-Santos, 2020) o interactivo (Fibla, 2021, pp. 313-314) dado que se precisa de la

Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa . *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

actuación del lector para indagar en la hiperficción, y la autoría de la narración se atribuye a un grupo de discentes que actúan como uno solo y que ofrecen su creación de un modo restringido y pautado, para que el lector encuentre respuestas en su lectura.

METODOLOGÍA

Participantes

A lo largo del curso 2021-2022, se trabajó un modelo de hiperficción en tres grandes grupos de aula homogéneos de 2.º y 3.º de Educación Secundaria y de 1.º de Bachillerato, formados por un total de 117 estudiantes. En cada uno de ellos, se formaron cuatro grupos: dos de control y dos experimentales. En los seis grupos de control (57 alumnos), los estudiantes elaboraron una ficción narrativa utilizando únicamente un procesador de textos (Word, Open Office); en los seis experimentales (60 alumnos), los discentes crearon una hiperficción narrativa utilizando una plataforma web, en la que incluyeron los enlaces a los distintos capítulos, y diversas redes sociales, en las que crearon los capítulos de su hiperhistoria siguiendo unas pautas dadas por los docentes, que se sintetizan en la Tabla 1.

Procedimiento

Para esta investigación se sigue el diseño de investigación-acción, enmarcada en el enfoque cualitativo, que permite determinar un problema que surge de la práctica educativa y tiene entre sus características sobresalientes que los resultados sean aplicados a una realidad concreta y que ofrece algún tipo de aporte a la transformación de alguna actividad pertinente (Guzmán y Bermúdez, 2018). Para disponer de un punto de partida fiable con vistas a la comparación de resultados y a la determinación del impacto positivo o negativo del modelo hipertextual propuesto, la primera evaluación del curso se desarrolló igual para todos los alumnos, que escribieron, en grupos, una narración con un procesador de textos y la expusieron ante el gran grupo de clase, de forma que, al concluir esta primera evaluación, se pudieron evaluar y calificar, en condiciones de igualdad, las cinco dimensiones indicadas. Tras esa evaluación, los grupos de control comenzaron a escribir una nueva historia con el procesador de textos, en tanto que los grupos experimentales empezaron a escribir una hiperhistoria utilizando sus dispositivos móviles; según indican algunos autores, su empleo contribuye a una mejora activa del aprendizaje, así como del rendimiento académico de los estudiantes (Romero-

Tabla 1

Secuenciación de actividades para un modelo de hiperficción

Actividad	Sesiones	Herramienta	Tarea
Inicial	1	Padlet	Creación de tablero interactivo en el que se irán poniendo los enlaces a los capítulos.
Capítulo 1	2	TikTok	Creación de un vídeo en el que se plantee la fábula y se presente a los personajes.
Capítulo 2	2	Instagram	Publicación de tres imágenes o "reels" en las que se narre, en la parte del texto, una aventura.
Capítulo 3	2	WhatsApp	Creación de un grupo en el que la conversación de los personajes constituya otro episodio.
Capítulo 4	1	YouTube	Selección de una canción que sea la banda sonora de la hiperficción (con la alternativa de escribir la letra de la canción y añadirle la música).
Capítulo 5	2	Twitter	Creación de un perfil donde el protagonista escriba un hilo en el que cuente otra aventura.
Final	2	Todas	Lectura de las creaciones de los demás grupos, realización de comentarios y difusión de sus hiperhistoria a través de las redes sociales.

Fuente: Elaboración propia

Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

Rodríguez et al., 2021). Por tanto, estos dispositivos constituyen la principal herramienta de trabajo de los grupos experimentales.

Al final de cada una de las evaluaciones se realizaron pruebas escritas y orales para determinar el nivel de logro (de 0 a 10) de los alumnos de los diversos grupos en cada una de las dimensiones objeto de estudio, de forma que se pudo comprobar la evolución de cada estudiante en particular y de los grupos de control y experimentales en general.

Instrumentos

Los instrumentos para medir los niveles de logro de los cinco ítems seleccionados fueron las propias narraciones elaboradas a lo largo de cada evaluación y las pruebas finales de evaluación.

Las narraciones y el trabajo desempeñado por los alumnos a lo largo de su creación ofrecieron información cualitativa sobre las cinco variables, que

fueron evaluadas y calificadas en cada uno de los grupos.

En cuanto a las pruebas finales de evaluación, estas permitieron valorar, en primer lugar, la comprensión lectora, mediante cuestionarios sobre las narraciones expuestas y sobre la lectura que cada grupo realizó de las narraciones de los demás grupos de su clase; en segundo lugar, la expresión escrita, a través de actividades de escritura de narraciones breves en las que se valoraron las propiedades textuales de coherencia, cohesión y adecuación; en tercer lugar, la competencia comunicativa, con preguntas orales que exigían intercambios dialógicos entre dos grupos, con la obligatoriedad de que intervinieran todos los integrantes; en cuarto lugar, la motivación lectora, mediante un formulario donde indicaron su interés por la lectura; en quinto lugar, la creatividad, con un ejercicio consistente en crear una historia sobre un tema dado, sin restricciones previas sobre la forma, el

Tabla 2

Medias, desviaciones típicas y contrastes estadísticos de las calificaciones en las dimensiones entre los grupos

	Medida			Efectos intrasujetos [†]	
	EV 1 <i>Media (DT)</i>	EV 2 <i>Media (DT)</i>	EV 3 <i>Media (DT)</i>	Tiempo <i>F(g.1.); p-valor (η²)</i>	Tiempo*Grupo <i>F(g.1.); p-valor (η²)</i>
Expresión escrita				<i>F(2;230) = 750,95; p < 0,001 (0,867)</i>	<i>F(2;230) = 1,48; p = 0,229 (0,013)</i>
Control	5,00 (0,28)	5,21 (0,16)	6,69 (0,52)		
Experimental	5,02 (0,41)	5,31 (0,15)	6,85 (0,53)		
Creatividad				<i>F(2;230) = 42,37; p < 0,001 (0,269)</i>	<i>F(2;230) = 1,95; p = 0,144 (0,012)</i>
Control	5,95 (0,66)	6,08 (0,67)	6,37 (0,63)		
Experimental	5,79 (0,70)	5,94 (0,70)	6,49 (0,71)		
Comprensión lectora				<i>F(2;230) = 2.365,62; p < 0,001 (0,954)</i>	<i>F(2;230) = 220,59; p < 0,001 (0,657)</i>
Control	6,38 (0,34)	7,18 (0,40)	7,98 (0,42)		
Experimental	6,31 (0,35)	7,33 (0,46)	9,19 (0,63)		
Motivación lectora				<i>F(2;230) = 2.051,10; p < 0,001 (0,947)</i>	<i>F(2;230) = 144,65; p < 0,001 (0,557)</i>
Control	5,36 (0,38)	6,18 (0,41)	7,06 (0,55)		
Experimental	5,40 (0,35)	6,44 (0,40)	8,24 (0,56)		
Comp. comunicativa				<i>F(2;230) = 2.166,99; p < 0,001 (0,95)</i>	<i>F(2;230) = 212,04; p < 0,001 (0,648)</i>
Control	5,13 (0,29)	5,99 (0,34)	6,68 (0,42)		
Experimental	5,14 (0,28)	6,14 (0,32)	7,94 (0,57)		

Nota: g.l.: grados de libertad. η²: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto). †Estimación de Greenhouse-Geisser

Fuente: Elaboración propia

Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

código ni el soporte.

Además, se realizaron entrevistas y cuestionarios al final del curso con los que el docente recopiló información útil para futuras propuestas y que permitieron modificar algunas estrategias de aprendizaje y algún principio metodológico inspirador de este tipo de trabajo.

Resultados

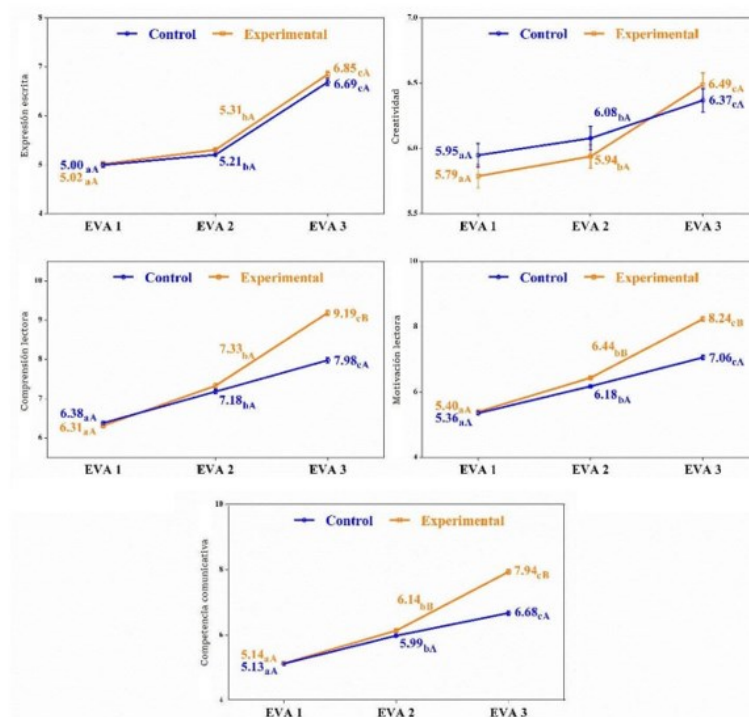
Con las pruebas de la primera evaluación se pudo constatar que las habilidades y competencias de los grupos en los distintos ítems eran cualitativamente similares, pues las medias de los grupos de control y las de los experimentales eran bastante próximas, lo cual confirmó la homogeneidad tanto de los grupos de aula en general como de los grupos de control y experimentales en particular.

Al final de la segunda evaluación se observó, mediante los instrumentos de medición, que los grupos experimentales desarrollaban en mayor medida que los grupos de control

la competencia comunicativa, mejoraban su comprensión lectora e incrementaban su motivación lectora, aunque las diferencias todavía no fueron significativas, pues oscilaban entre el 0,15 y el 0,26. Por su parte, la creatividad no se diferenció mucho, si bien obtuvo un incremento ligeramente superior en los grupos experimentales, que subieron 0,15, frente al 0,13 de los grupos de control. Sin embargo, la expresión escrita apenas mostró variación en ninguno de los grupos.

En los últimos días de la tercera evaluación se volvieron a aplicar los instrumentos de medición de los niveles de logro de las cinco dimensiones y se comprobó que los grupos experimentales obtenían unos resultados considerablemente mejores que los de control en comprensión lectora (+1,21), en competencia comunicativa (+1,26) y en motivación lectora (+1,18). Frente a estos incrementos, la diferencia apenas se notó en las dimensiones de expresión escrita (+0,16) y de creatividad (+0,12), si bien en esta última variable, se aprecia mejor en

Figura 1
Evolución de las calificaciones según grupo



Nota: a-c: Comparaciones dos a dos entre evaluaciones. Diferentes letras minúsculas indican diferencias estadísticamente significativas entre las evaluaciones en el mismo grupo (corrección de Bonferroni). A-B: Comparaciones dos a dos entre grupos. Diferentes letras mayúsculas indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la misma evaluación (corrección de Bonferroni).

Fuente: Elaboración propia

Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

términos absolutos teniendo en cuenta la calificación de partida (control: 5,95; experimental: 5,79) y la final (control: 6,37; experimental: 6,49), de modo que, finalmente, los grupos de control mejoraron en 0,42, frente al 0,7 de los experimentales. En el caso de la expresión escrita, en cambio, la diferencia de partida era mínima (+0,02).

Diseño y análisis de datos

En la Tabla 2 se muestran los resultados de las pruebas ANOVA de dos factores con medidas repetidas en uno de ellos para determinar el efecto de la creación de una hiperficción narrativa en la evolución de las calificaciones de las dimensiones de expresión escrita, creatividad, comprensión lectora, motivación lectora y competencia comunicativa. Para ello se estudiaron los efectos “tiempo” (calificaciones en las evaluaciones del curso) como factor intrasujeto, “grupo” (control y experimental) como factor intersujeto y la interacción de ambos (Grupo x Tiempo).

Los resultados evidenciaron que el efecto tiempo resultó estadísticamente significativo, indicando que las calificaciones en las dimensiones cambiaron significativamente a lo largo de las evaluaciones. No obstante, en las dimensiones de motivación lectora, comprensión lectora y competencia comunicativa la interacción entre grupo y tiempo resultó estadísticamente significativa, lo que nos indica que las calificaciones en las dimensiones cambiaron significativamente a lo largo de las evaluaciones según el grupo de participación.

En concreto, las calificaciones de los alumnos del grupo experimental fueron aumentando significativamente a lo largo del curso, lo mismo que ocurrió en el grupo control, aunque en menor medida. Al final del curso, las calificaciones de los alumnos del grupo experimental fueron significativamente superiores a las de los alumnos del grupo control. En la Figura 1 se muestra la evolución de las calificaciones en los grupos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo propuesto en este estudio se realizó parcialmente, pues se produjeron mejoras significativas en tres de las cinco variables

sometidas a investigación: comprensión lectora, motivación lectora y competencia comunicativa, en tanto que, si bien en la creatividad hay alguna mejora, en el caso de la expresión escrita no se observa un progreso diferente entre los grupos de control y experimentales.

Por ello, se puede afirmar que el trabajo de creación de hiperhistorias ficcionales contribuye en mayor medida que el de creación lineal de ficciones al desarrollo de determinadas competencias y habilidades propias de la disciplina de Lengua Castellana y Literatura. Las causas de esta mejora vienen determinadas por las diferencias cualitativas entre los tipos de trabajo elaborados por los grupos de control y por los grupos experimentales, pues requieren poner en movimiento capacidades y estrategias que, si bien coinciden en algunos casos, divergen bastante en otros.

Así, en tanto que los grupos de control se limitan a una escritura tradicional en un procesador de textos, que les obliga a dialogar para acordar el desarrollo de la historia y a releer lo que se va escribiendo para evitar incurrir en contradicciones y en faltas de sentido, los grupos experimentales, además de ese diálogo y esas relecturas, deben tomar decisiones de otra índole en cada una de las actividades propuestas, desde la elección de nombres para los perfiles en redes sociales, pasando por la selección de imágenes o vídeos para generar contenido en las cuentas creadas, hasta la organización de la historia en función de los soportes sobre los que se desarrolla, lo que determina que sus conversaciones para llegar a acuerdos vayan más allá de los elementos narrativos de su fábula (narrador, personajes, acontecimientos, tiempo y espacio). Todo ello se realiza con una especial motivación, pues el simple hecho de utilizar móviles, tabletas u ordenadores para trabajar en clase les despierta un interés y un entusiasmo que no les suscitan los medios tradicionales como libros en papel o el simple procesador de textos; en este sentido, “it should be possible to achieve high levels of motivation and learning quality by providing a truly interactive environment” (Federico Peinado et al., 2005, p. 1345). Asimismo, la lectura que realizan los grupos experimentales de sus propias hiperhistorias les exige una mayor atención y una especial concentración porque, por un lado, no son lineales y, por otro, combinan diversos códigos y tipos de texto, frente a la linealidad de la

Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

narración de los grupos de control, que solo usan el código lingüístico para contar sus historias.

Como consecuencia de todo ello, se produce una mayor implicación por parte de los discentes de los grupos experimentales: al hacer la actividad usando las TIC, se esfuerzan en su realización, pues se encuentran con una herramienta de trabajo de la que son propietarios y a la que tienen vinculadas emociones positivas debido a que su experiencia con ese dispositivo suele ser placentera. En esta línea, se considera que “las obras de literatura interactiva digital constatan continuamente la presencia del lector: su intervención en la historia es relevante para conformar su significado, por lo que, en este sentido fáctico, es mayor la implicación personal del lector con el texto” (Ángel Peinado, 2014, p. 121). Vinculado a lo anterior, se desarrolla la creatividad, ya sea a la hora de realizar la lectura hipertextual, ya sea a la hora de elaborar textos literarios hipertextuales, pues “la operación de conectar ideas e imágenes es esencialmente creativa” (Pajares, 2014, p. 55), y aunque los grupos de control también la desarrollan, los experimentales lo hacen en mayor grado, pues deben manejar otros soportes añadidos a la escritura, como imágenes y vídeos que se han de insertar en redes sociales.

Todo ello determina una mejora significativa en las dimensiones de motivación lectora, comprensión lectora y competencia comunicativa, y cierta mejora en la creatividad, no así en la expresión escrita, pues en los textos que escriben no se observan diferencias desde el punto de vista de su corrección: tanto los grupos de control (6,69) como los experimentales (6,85) escriben, en general, bien, con algunos errores ortográficos, alguna falta de coherencia discursiva en algunos casos y, en otros, ciertos problemas de cohesión textual y adecuación.

Se entiende, pues, que el modelo de hiperficción aquí planteado tiene ventajas frente a otras propuestas de trabajo intertextual o de escritura hipertextual. En primer lugar, este modelo exige que, teniendo como único instrumento su creatividad, los alumnos busquen soluciones originales a situaciones ficcionales originales (Pajares, 1997). En segundo lugar, han de crear una obra nueva, con un argumento inventado, que se retroalimenta de lo que ellos mismos van escribiendo, lo cual funciona como referente constante para que se pueda mantener la coherencia

discursiva. Se trata, por tanto, de una propuesta didáctico-literaria que se realiza “en un ámbito de libertad con el protagonismo absoluto de la creatividad e imaginación del alumno” (Cantero y Morales, 2018, p. 29). En uso de dicha libertad, los alumnos pueden desarrollar la hiperhistoria utilizando los diferentes soportes que se admiten en Internet (escritura, fotografía, ilustración, vídeo, audio). En tercer lugar, se potencia el trabajo cooperativo en grupos para que los estudiantes maximicen su propio aprendizaje y el del resto del grupo (Marín-Díaz y Cabrero-Almenara, 2019). Se prescinde, por tanto, de la autoría individual, puesto que cada equipo de alumnos es el autor de un hipertexto ficcional. Finalmente, se tiene muy presente la figura de un lector multimodal, entendiéndose como tal un lector capaz de aprender e interpretar los vínculos que constituyen la hiperficción (Amo, 2015) y que difiere de todas las experiencias previas, puesto que ya no se considera en un contexto académico, sino como un lector que libre y gustosamente explora el hipertexto dotándolo de coherencia narrativa sin más pretensión que la del deleite.

Sin embargo, quedan patentes algunas limitaciones, especialmente en lo referido a la expresión escrita, que podrían encontrar solución mediante el establecimiento de un trabajo más pautado que obligue a los alumnos, a través de rúbricas, a planificar con más detenimiento sus textos, a utilizar conectores discursivos, a revisar la ortografía, a identificar incoherencias discursivas, a segmentar la narración en párrafos en función de los motivos y temas que desarrollan y a usar un léxico variado y adecuado a sus intenciones comunicativas.

Desde el ámbito de la didáctica de la LIJ, es constante la búsqueda de nuevos medios e instrumentos a través de los cuales se fomente el acercamiento de los alumnos a la lectura y se desarrolle tanto su competencia lectora y literaria como digital (Rovira-Collado y Llorens, 2017, p. 733). Atendiendo a todo lo expuesto, se puede concluir que uno de los elementos en los que se centra una de las líneas de investigación es el hipertexto en cuanto mecanismo que incrementa en el alumnado el interés por actuar como receptor de creaciones literarias hipertextuales, pero también por participar en procesos de creación literaria hipertextual. Además, la inclusión de la hipertextualidad narrativa en la didáctica de la literatura contribuye a la nueva creación de un modelo de aprendizaje lector en el

Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

que el alumno es el protagonista real de su proceso de aprendizaje, con una motivación mayor que en modelos de enseñanza lectora previos. En este sentido, el nuevo modelo conlleva también un cambio en los modelos de lector (Landow, 1995), ya que se incentiva la búsqueda y la curiosidad de este, dejando en sus manos el dotar al texto de coherencia y cohesión, de modo que el alumno-lector se ve obligado a participar activamente en la construcción del texto.

En conclusión, con este planteamiento se ofrece a la comunidad educativa un nuevo modelo con el que fomentar la escritura creativa y lograr un aprendizaje motivador de la lectura en etapas educativas medias.



“Así, en tanto que los grupos de control se limitan a una escritura tradicional en un procesador de textos, que les obliga a dialogar para acordar el desarrollo de la historia y a releer lo que se va escribiendo para evitar incurrir en contradicciones y en faltas de sentido, los grupos experimentales, además de ese diálogo y esas relecturas, deben tomar decisiones de otra índole en cada una de las actividades propuestas, desde la elección de nombres para los perfiles en redes sociales, pasando por la selección de imágenes o vídeos para generar contenido en las cuentas creadas, hasta la organización de la historia en función de los soportes sobre los que se desarrolla, lo que determina que sus conversaciones para llegar a acuerdos vayan más allá de los elementos narrativos de su fábula (narrador, personajes, acontecimientos, tiempo y espacio). Todo ello se realiza con una especial motivación, pues el simple hecho de utilizar móviles, tabletas u ordenadores para trabajar en clase les despierta un interés y un entusiasmo que no les suscitan los medios tradicionales como libros en papel o el simple procesador de textos.”



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) 2022
Contribución de los autores: Conceptualización, ACS; metodología, ACS; análisis estadístico, JEMM; investigación, ACS; preparación del manuscrito, JEMM; revisión y edición, JEMM. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.
Fondos: Investigación sin apoyo económico.
Agradecimientos: A los estudiantes, por su trabajo.

Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa . *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

REFERENCIAS

- Afflerbach, P. y Cho, B. Y. (2008). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (eds.), *Handbook of reading comprehension research* (pp. 69-90). Erlbaum. <https://cutt.ly/bJz2q48>
- Amo, J. M. de (2015). Estructura hipertextual en la metaficción actual: proyección en la educación literaria. En J. M. de Amo, O. Cleger y A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital* (pp. 145-167). Octaedro.
- Atzenbeck, C. y Cheong, J. (2021). International Teaching and Research in Hypertext. In *Proceedings of the 32nd ACM Conference on Hypertext and Social Media* (pp. 271-276). <https://doi.org/10.1145/3465336.3475124>
- Borrás, L. (2015). La fuerza de las redes: reflexiones didácticas sobre el uso de las redes (Facebook y Twitter) y las TIC en la docencia. En J. M. del Amo Sánchez-Fortún, O. Cleger y A. Mendoza Fillola (eds.), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertexto y cultura digital* (pp. 35-52). Octaedro.
- Broullón-Lozano, M. A., y Romero-Santos, J. M. (2020). Hiperficción constructiva en el tercer entorno. *Arbor*, 196(798), a582. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4006>
- Cantero-Sandoval, M. A., y Morales-Moreno, J. E. (2018). *Cómo leer y estudiar a los clásicos con las TIC*. Síntesis.
- Coiro, J. (2011). Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352-392. <https://doi.org/10.1177/1086296X11421979>
- Congreso de España (2020, 29 de diciembre). Ley 3. Por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Contreras, E. (2016). Los clásicos de la literatura juvenil en la formación literaria de los alumnos de Secundaria. En C. Romea Castro, S. Muñoz Gordillo y M. A. Herrero Gómez (eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula* (pp. 147-156). Octaedro.
- Fibla, S. H. (2021). La creación de relatos digitales no lineales como herramienta intercultural en el ámbito de la filología francesa. In *Anales de Filología Francesa*, 29, 311-333. <https://doi.org/10.6018/analesff.480531>
- García-Roca, A. (2021). Los creepypasta como textualidades metaficcionales: oportunidades formativas para la alfabetización mediática e informacional. *Tonos digital*, 40(0). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/2715>
- Gomes, L. F. (2021). *Hipertexto revisitado. Novas perspectivas para pesquisa e ensino*. Clube de Autores.
- Guerrero, S. (2021). Del hipertexto a la hiperaula. *Revista Ventanales*, 17, 90-91. <https://es.calameo.com/read/0063961960e71a93b3750>
- Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa . *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

- Henao, O. y Ramírez S. D. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 223-238. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6959>
- Herrero, M. A., y Romea Castro, C. (2016). La verdad sobre el caso Savolta: novela de Eduardo Mendoza, película de Antonio Dovre. En C. Romea Castro, S. Muñoz Gordillo y M. A. Herrero Gómez (eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula* (pp. 77-90). Octaedro.
- Horacio (1777): *Epístola a los pisones*. En T. Iriarte (ed.), *El arte poética de Horacio*. Imprenta Real de la Gazeta.
- Jiménez, E. P, Alarcón, R. y de Vicente-Yagüe, M. I. (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>
- Kirkpatrick, L. C. y Klein, P. D. (2016). High-achieving High School students' strategies for writing from Internet-based sources of information. *Journal of Writing Research*, 8(1), 1-47. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.01.01>
- Landow, G. P. H. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós.
- Marín-Díaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.2424>
- Mousa, A. (2021). The digital literacy in the 21st century. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 48(4), 478-483.
- Muñoz, S. (2016). Jugando a ser críticos literarios: elaboración de una edición crítica en hipertexto de Penélope y las doce criadas, de Margaret Atwood. En C. Romea Castro, S. Muñoz Gordillo y M. A. Herrero Gómez (eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula* (pp. 59-76). Octaedro.
- Nelson, T. H. (1987). *Literary Machines*. Edition 87.1. <https://vdoc.pub/download/literary-machines-v1bif4ig7f00>
- Pajares, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. *Espéculo*, 6. https://webs.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm
- Pajares, S. (2014). Hipertexto y literatura: nuevas perspectivas didácticas. En Arbonés, C., Prats-Ripoll, M., Sanahuja, E., Cleger, O., y Amo, J. M. D. (coords. y eds.). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad de Barcelona (pp. 43-57). <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Palau Sampio, D. y Sánchez García, P. (2020). Digital resources in the current journalistic narrative: Uses and limitations of hypertext, multimedia and interactivity. *Comunicación y Sociedad*, 33(2), 1-16. <https://doi.org/10.15581/003.33.2.1-16>
- Peinado, A. (2014). La lectura de reescrituras e-literarias en secundaria. En C. Arbonés, M. Prats-Ripoll, E. Sanahuja, O. Cleger y J. M. de Amo (coords. y eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad de Barcelona, pp. 107-125. <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Peinado, F., Gervas, P. y Moreno-Ger, P. (2005). Interactive Storytelling in Educational Environments. In *3rd International Conference on Multimedia and ICT's in Education*, Badajoz, España. *Recent Research*
- Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa . *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.

Developments in Learning Technologies, III, 1345-1349. FORMATEX.
www.fdi.ucm.es/profesor/fpeinado/publications/2005-peinado-interactive.pdf

- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100009>
- Ramírez, L. M., y Konstantinova, L. (2018). Lectura de documentos en papel versus documentos digitales en universidades de Colombia y Ucrania. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3), e4. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n3/0257-4314-rces-37-03-e4.pdf>
- Romero-Rodríguez, J. M., Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., y Gómez-García, G. (2021). Uso de los dispositivos móviles en educación superior: relación con el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 327-335. <https://hdl.handle.net/11162/212489>
- Rovira-Collado, J. y Llorens García, R. F. (2017). Epitextos digitales como estrategia LIJ 2.0 para la formación integral en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En R. Roig-Vila (ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 733-743). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/71194>
- Silveira, A. G., Pereira, V. C. y Borges, F. G. B. (2021). O rizoma hipertextual no romance digital 253, de Geoff Ryman. *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, 2(22), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8085183.pdf>
- Spires, H. y Estes, T. (2002). Reading in webbased learning environments. En C. Collins Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 115-125). Guilford Press.
- Stepanchuk, Y. A. (2020). "Brain-mimicking Machine" in Digital Utopias: From Memex to Hypertext and Beyond. *KnE Social Sciences*, 4(5), 77-82. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i5.6519>
- Vallejos Carrasco, G., Véliz de Vos, M. y Sáez Carrillo, K. (2021). Estructura hipertextual y habilidad lectora: Análisis de la producción digital de textos argumentativos en estudiantes de 4º Año Medio. *Revista Signos*, 54(105), 97-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100097>
- Vivas, P., Torres, C., Gualteros, N. y Flechas, M. (2010). Lectura digital en jóvenes universitarios: una revisión. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), 95-108. <https://hdl.handle.net/11162/221864>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://cutt.ly/ozEXUvV>

Cantero Sandoval, A. y Morales Moreno, J.E. (2022). El interés lector y el fomento de la escritura y de la creatividad en Secundaria y Bachillerato a través de la hiperficción narrativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 54-76.