

CAPÍTULO 11

¿CÓMO DA SENTIDO EL LECTOR INFANTIL A LA MULTIMODALIDAD DE LA LITERATURA DIGITAL?

UN ESTUDIO CON ALUMNOS DE 6º DE PRIMARIA⁵⁷

Neus Real Mercadal y Cristina Aliagas Marín

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO

El desarrollo en expansión de la literatura infantil y juvenil digital (LIJD) presenta nuevos retos interpretativos a los lectores actuales. Ahora, los textos literarios pueden ser multimodales e interactivos y tener estructuras narrativas discontinuas e hipertextuales, lo que los convierte en un tipo diferente de producción literaria (Turrión, 2014). Elementos como el movimiento, la música, la participación del lector en la acción (por ejemplo en forma de avatar) o la fragmentariedad de las historias, están adquiriendo un gran protagonismo en el corpus ficcional al que acceden niños y jóvenes y, de hecho, se han convertido ya en elementos definitorios de las experiencias lectoras de las nuevas generaciones. La escuela no puede obviar estas experiencias, puesto que requieren el desarrollo de habilidades específicas para dar sentido a unas obras cuya comprensión exige la consideración interrelacionada de los componentes multimodales y de su funcionamiento concreto, lo que sitúa al lector en formación ante un desafío interpretativo de alto nivel.

El creciente consumo de ficción digital (Ramada, 2018) y el incremento del uso de tabletas táctiles en el contexto del hogar (Aliagas y Margallo, 2016), así como las experiencias piloto de algunas escuelas que han introducido la LIJD en la educación primaria, ponen de relieve tanto la urgencia de identificar las necesidades formativas del lector infantil en relación con la ficción digital como la necesidad de desarrollar estrategias adecuadas de mediación docente que acompañen el aprendizaje de recursos interpretativos para dar sentido, en especial, al corpus de narraciones electrónicas al que

⁵⁷ Este artículo se inscribe en el proyecto EDU2016-77693-R (2016-2019), “Enseñar a leer literatura digital” del grupo GRETEL de la Universidad Autónoma de Barcelona, dentro del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la sociedad.

niños y jóvenes acceden cada vez más dentro y fuera de las aulas. A pesar de las apuestas pioneras de algunos centros educativos, la realidad es que entre la lectura escolar, que se asocia a una cultura mayoritariamente centrada en el libro en papel, y las experiencias lectoras infantiles extraescolares, más vinculadas al ocio y a una cultura digital que incluye narrativas audiovisuales y apps literarias desde la primera infancia, existe una brecha preocupante (Roozen, 2009). Entre otras cosas, porque tal brecha entre la cultura académica y la cultura en pantalla ha sido identificada como una causa relevante en el fracaso escolar (Cassany y Hernández, 2011).

El presente trabajo pretende contribuir a la línea de avance que aspira a reducir esta brecha desde el ámbito de la investigación educativa, y específicamente desde el área de la educación literaria digital, ya que la LIJD constituye un punto de encuentro que requiere competencias de uso e interpretación necesarias en ambas culturas (Thorne, 2013). Se propone hacerlo, en concreto, mediante una aproximación a las dificultades y estrategias interpretativas del lector infantil en el proceso de lectura de un relato digital paradigmático por lo que respecta a uno de los rasgos distintivos de la LIJD: la multimodalidad⁵⁸.

Por multimodalidad entendemos, siguiendo los estudios de la semiótica social (Kress, 2000), un rasgo de la comunicación que puede articular dos o más modos de representación o ideación para crear significados nuevos. Así, la multimodalidad se da cuando se produce la simbiosis de múltiples modos de significación (habla, gesto, escritura, sonido, música, anotación matemática, dibujo, fotografía, animación, etc.). La literatura infantil es multimodal en la medida en que muchas obras impresas juegan con el componente verbal, las imágenes y otros elementos paratextuales (formato del libro, elementos interactivos, táctiles, etc.) para construir su sentido (Colomer, 2009; Nikolajeva, 1996). Pero ahora, con la LIJD, esta característica se amplía y refuerza al incluir un repertorio de códigos y recursos significativos más extenso y estructural. En la LIJD, la multimodalidad no solo forma parte esencial de la construcción de sentido y de la experiencia literaria que propone la obra mediante la interacción de todas sus sustancias expresivas, sino que reclama habilidades interpretativas específicas (Arizpe y Styles, 2015; Ramada-Prieto, 2017). Estudios como el de Serafini, Kachorsky y Reid (2018) argumentan incluso que la consolidación de la cultura audiovisual -el contexto de emergencia de la LIJD- es la responsable del incremento evidente de la multimodalidad

en el corpus literario en papel, cuya producción más reciente muestra un protagonismo aumentado de esta dimensión en las estructuras narrativas, las imágenes y los aspectos de diseño, cada vez más complejos. Así pues, desde el punto de vista didáctico (Yokota y Teale, 2014), resulta más necesario que nunca conocer en profundidad el reto interpretativo que la multimodalidad implica para el lector infantil. Además del doble beneficio de ahondar en la comprensión de la mediación que tal componente requiere para que los lectores en formación aprendan a interpretar textos tanto impresos como digitales y para incidir de este modo en el desarrollo de su competencia literaria general, ello supone alinearse con las demandas pedagógicas de los currículos, que han acentuado el peso del desarrollo de la competencia multimodal como la competencia transversal que sin duda es (Unsworth y Cleirigh, 2014).

Más específicamente, la finalidad de este estudio es identificar las dificultades de los niños de primaria para interpretar la multimodalidad de los textos literarios digitales y explorar las estrategias que ponen en juego para negociar los significados posibles de estas obras. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las estrategias de lectura que usan los lectores en formación al final de la educación primaria, y las dificultades que enfrentan, para dar sentido a la multimodalidad de los textos literarios digitales.
2. Determinar las disfunciones de comprensión que se producen en el proceso lector en la interpretación de textos digitales marcados por la multimodalidad.
3. Contrastar las diferencias entre la interpretación de dos componentes ya conocidos de la multimodalidad por su presencia en la literatura impresa (los códigos verbal y visual) y la de un tercer componente (el código sonoro) que los lectores en formación no están acostumbrados a considerar en sus prácticas de lectura escolar.

La focalización del análisis en la multimodalidad responde al hecho de tratarse del rasgo propio de la ficción digital que enlaza más directamente con las experiencias literarias previas de los lectores. En la ficción infantil impresa, la imagen ha ido adquiriendo un papel tan relevante como el del texto, de manera que esta combinación ofrece un puente claro entre ambos tipos de producción literaria y la multimodalidad; por consiguiente, puede resultar especialmente clarificadora como primer paso en el conocimiento de las dificultades y estrategias lectoras de los niños y niñas ante la LIJD (Turrión, 2014). En una obra digital infantil la multimodalidad se articula a través del código textual (texto, hipertexto, etc.) y el código visual (imágenes) ya conocidos, pero incluye también el código sonoro (sonidos, voz, música), el código cinético (animación,

inmovilidad, movimiento) y el código participativo (tactilidad, hotspots, juegos). Si bien estos elementos ya estaban parcialmente presentes en la literatura en papel, ahora son aspectos esencialmente constitutivos de la LIJD, en la que adquieren un peso central. El lector en formación debe enfrentarse a todos estos códigos simultáneos para comprender sus funciones dentro de cada obra y entender el sentido de cada uno y de su interrelación con los demás, pero lo hace contando (o al menos eso cabría esperar) con diversos recursos fruto de su bagaje literario previo (por ejemplo, con los libros álbum), por lo que la expectativa de partida sería que la interpretación de los códigos verbal y visual le resultara más fácil.

2. MÉTODO

El estudio se realizó durante el año 2018 en dos escuelas del Vallés Occidental (Escuela A y Escuela B), en las que se recogieron datos sobre el proceso interpretativo del capítulo 2 de la novela digital *Inanimate Alice* por parte de 41 alumnos de 11-12 años. Los datos se recabaron con instrumentos diversos y complementarios en dos sesiones. En la primera, con la grabación (contextual y en la pantalla) del desarrollo de la lectura individual de ocho alumnos (cuatro chicos y cuatro chicas) previamente seleccionados por sus diferentes perfiles lectores y tecnológicos altos y/o bajos, por un lado, y con un cuestionario escrito que respondieron todos los participantes justo después de la lectura del capítulo, por otro. En la segunda sesión, se realizó una entrevista por parejas a los alumnos cuyo proceso lector se había grabado en la sesión inicial después de una segunda lectura del capítulo. En este artículo nos centramos en el análisis de los datos sobre la interpretación de la multimodalidad recogidos mediante el cuestionario de lectura a través de una de las diversas preguntas planteadas.

2.1. Corpus

La obra en línea *Inanimate Alice* (Pullinger y Joseph, 2005-2019) fue la seleccionada por diferentes razones para recoger información sobre el proceso interpretativo del lector infantil enfrentado a un texto literario multimodal. La primera, ser “un referente en las aproximaciones de corte pedagógico a la literatura digital en ámbito internacional” (Ramada y Turrión, 2019, p. 48). Distinguida con 10 premios vinculados a la *e-lit* y a la transformación educativa, en la web donde se han ido publicando sus capítulos desde que apareciera el primero en 2005 (<https://inanimatealice.com/>) se la define como “una novela digital en elaboración”, “una ficción multimodal interactiva” y un ejemplo emergente de

“narración transmedia”, por lo que resulta plenamente representativa de las nuevas formas literarias de la era tecnológica. La segunda razón de esta elección reside en el hecho de que, además, *Inanimate Alice* se integró rápidamente en el currículum, primero en Australia y Estados Unidos y posteriormente en Europa, como recurso didáctico para incidir en la competencia lecto-literaria y digital (Pullinger, 2015), y esta doble naturaleza ficcional y educativa la dotaba de un interés especial para nuestro objetivo de investigación. Finalmente, el carácter esencial de la multimodalidad en su articulación narrativa (Fittipaldi y Real, 2020) es la tercera razón que acabó de decidir su selección como corpus de lectura entre las opciones contempladas.

En *Inanimate Alice*, la protagonista narra su vida en primera persona, desde los ocho años hasta la adolescencia, a través de sus vivencias en distintos países con culturas alejadas. Texto, imagen y música interactúan significativamente para hacer llegar al lector la experiencia de Alice, para desplegar -y a la vez poder distinguir claramente- la voz y la focalización del relato, ambientarlo y construir sus componentes fundamentales de intriga y aventura (Ramada y Turrión, 2019). A causa de la extensión del relato completo, demasiado largo para ser leído en una sola sesión con los alumnos, el capítulo 2, “Italia”, fue el elegido para la lectura por estar situado al inicio de la historia y ser un exponente privilegiado del funcionamiento de la multimodalidad en ella. En este capítulo, el lector debe darse cuenta de cómo la imágenes, la música y los sonidos, junto con el movimiento y los juegos contraponen el texto escrito que va apareciendo en la pantalla -las palabras de Alice, conductoras centrales de la narración-, para transmitir una vivencia perfectamente reconocible: la angustia que puede provocar la soledad en un niño. Alice siente una creciente ansiedad al encontrarse sin sus padres en el chalet de las montañas donde se han instalado temporalmente, creyendo que ya deberían haber vuelto a casa cuando en realidad debería haberlos esperado en otro sitio. Al recordarlo, la protagonista sale afuera, en medio de la oscuridad, y cae en la nieve, llegando al clímax de su terror y pensando que va a morir. Entonces es cuando les oye regresar con una pizza y se siente inmediatamente, por fin, liberada de sus temores.

2.2. Participantes y procedimiento general

Los participantes fueron dos grupos de 6º de primaria: 19 alumnos de la Escuela A y 22 de la Escuela B, ambas de una sola línea y de contextos socioculturales y económicos respectivamente bajo y medio-alto (en una diferencia pensada para el contraste de resultados en relación con una variable, la contextual, que no se contemplará aquí por la

extensión limitada del trabajo). Se eligió tal curso por considerar, estratégicamente, que la detección de disfunciones comprensivas y estrategias lectoras en el último año antes del instituto, y por tanto al final de la educación literaria recibida en las dos etapas que sientan las bases de la formación de lectores en el ámbito escolar (Infantil y Primaria), permitiría esclarecer mejor las dificultades a las que empezar a dar respuesta, con tiempo suficiente, desde el inicio de la formación literaria. Una vez determinados los participantes y organizado el calendario, en la primera sesión se pidió a los alumnos que leyeran individualmente el capítulo 2 de *Inanimate Alice* sin otra consigna que la explicación de que la lectura requería el ordenador y los cascos para que no se molestaran entre ellos. Los grupos se desdoblaron para asegurar la ratio de ordenadores. Después de la lectura, se pidió a los participantes que respondieran al cuestionario escrito.

2.3. El instrumento de recogida de datos: el cuestionario escrito

El cuestionario sobre el segundo capítulo de *Inanimate Alice* constaba de dos partes que respondían a una doble intencionalidad: recabar datos tanto sobre la comprensión general de la historia por parte de los participantes como sobre su comprensión específica del papel de los recursos multimodales. En la primera parte se pedía un resumen libre del capítulo con el objetivo de ver qué habían entendido los alumnos sin ningún tipo de ayuda, y también se planteaban algunas preguntas abiertas sobre su percepción global del relato y su experiencia lectora con el fin de establecer la aproximación personal a la narración y el alcance interpretativo de la lectura de los participantes. En la segunda parte, las dos primeras preguntas iban dirigidas muy concretamente a mostrar si se daban cuenta de la manera en la que texto, imagen y sonido se articulan para significar tanto el estado de ansiedad creciente de Alice hasta llegar al clímax de su caída en la nieve (pregunta 1) como la distensión de la angustia de la protagonista ante una situación generada por ella misma que se resuelve felizmente cuando sus padres regresan (pregunta 2). La tercera y la cuarta preguntas, en cambio, eran abiertas y cualitativas y estaban diseñadas para documentar la capacidad de análisis general de los alumnos en relación a las funciones significativas de la música, la imagen y el texto. Este artículo se centra en los datos recogidos mediante la primera pregunta de la segunda parte del cuestionario, por su especificidad en relación con la multimodalidad y su papel en la construcción de sentido del relato, al centrarse en el clímax de la historia. Las respuestas a esta pregunta permiten identificar las dificultades y estrategias lectoras de los participantes ante la combinación significativa de los códigos verbal, visual y sonoro en un punto tan crucial como el final.

2.4. Categorización de los datos

Para sistematizar los datos obtenidos mediante la pregunta 1, partimos de las categorías de respuestas lectoras de Fittipaldi (2012) y Arizpe, Colomer y Martínez-Roldán (2014), divididas en *personal*, *referencial*, *composicional* e *intertextual* por lo que respecta a los procesos y en *literal* e *inferencial* en cuanto al nivel de respuesta. Pero ampliamos su propuesta con una categoría previa, *formalización*, relativa a la comunicación de los contenidos, para reforzar el análisis teniendo en cuenta, por un lado, el *acto pragmático* de las respuestas lectoras, que en este caso es escrito y se produce en el contexto de una pregunta doble (lo que implica que la respuesta puede ser *completa*, *parcial* o *incompleta* según si da respuesta a las dos subpreguntas, solo a una de ellas o a ninguna, con lo cual queda excluida de la muestra de análisis) y, por otro, su *expresión*, caracterizada por la *precisión* o *imprecisión* en la forma de la interpretación, tan influida por el dominio del metalenguaje literario (un aspecto que se ha considerado de manera panorámica en el análisis). Asimismo, subdividimos el proceso de respuesta composicional en los tres recursos multimodales esenciales para el sentido del capítulo (*texto*, *imagen* y *sonido*) con el fin de determinar en qué medida las respuestas se refieren a uno u otro. También sumamos la subcategoría *sobreinterpretación* al proceso de lectura para dar cuenta de respuestas que en realidad no lo son, puesto que carecen de fundamento y tienen una relación más que relativa con el relato. Finalmente, añadimos un tercer nivel a los niveles *literal* e *inferencial* mediante la subcategoría *inclasificable*, que remite a respuestas cuya imprecisión de formulación, por su ambigüedad y falta de concreción, no permiten situarlas en ninguno de los dos niveles establecidos en las categorías originales sobre el nivel de la respuesta.

Tabla 1.

Categorías de análisis.

Fuente: Fittipaldi 2012 y Arizpe, Colomer y Martínez-Roldán 2014.

1. Formalización de la respuesta:

1.1 Acto pragmático (materialización al margen del contenido específico de la respuesta):

1.1.1. Incompleto: no hay respuesta a la pregunta en ninguna de sus dos partes, o la que se da no tiene nada que ver con el relato. Las respuestas clasificadas en esta categoría quedan excluidas de la muestra de análisis.

1.1.2. Parcial: la respuesta es parcial; se responde a la primera subpregunta pero no a la segunda o al revés.

1.1.3. Completo: hay respuesta a las dos partes de la pregunta.

1.2 Expresión (comunicación escrita de la respuesta)

1.2.1. Precisión: la respuesta usa un lenguaje preciso que revierte en una explicación clara y definida.

1.2.2. Imprecisión: la respuesta usa un lenguaje impreciso que revierte en una explicación poco clara y abstracta.

2. Proceso de respuesta (razonamiento y justificación de la respuesta):

2.1. Personal (respuesta que, en su contenido, refleja una proyección de la experiencia vital del lector en la obra).

2.2. Referencial (respuesta que, en su contenido, identifica y describe los elementos de la historia: qué ocurre, a quién, cuándo, dónde).

2.3 Composicional (respuesta que, en su contenido, se refiere a los elementos constructivos de la narración)

2.3.1. Composicional - Texto (la respuesta se refiere al componente escrito, estrictamente textual, de la multimodalidad).

2.3.2. Composicional - Imagen (la respuesta se refiere al componente visual de la multimodalidad e incluye imagen, movimiento y/o otros aspectos gráficos).

2.3.3. Composicional - Sonido (la respuesta se refiere al componente sonoro de la multimodalidad e incluye sonidos, música y/o voz en audio).

2.4 Intertextual e intercultural (respuesta que se refiere a otras obras literarias y/o incluye referencias culturales).

2.5 Sobreinterpretación (respuesta infundada, generalmente inventada a partir de algún recuerdo vago sobre el relato).

3. Nivel de respuesta (literalidad o procesos de inferencialidad presentes en la respuesta):

3.1. Literal (grado de elaboración simple del contenido de la respuesta, que implica una estricta identificación o descripción y/o el establecimiento de conexiones directas).

3.2. Inferencial (grado de elaboración compleja del contenido de la respuesta, que supone una lectura e interpretación más profundas y sutiles en las que las conexiones, si existen, juegan un papel central en la construcción de sentido de la obra).

3.3. *Inclasificable* (respuesta tan imprecisa, ambigua y falta de concreción que resulta imposible clasificarla en algún nivel).

Para el análisis e interpretación de los datos proporcionamos la cuantificación en porcentajes de las respuestas de los alumnos para cada una de las categorías y subcategorías. La consideración cuantitativa de los resultados se complementa con una aproximación cualitativa que permite analizar sus matices con ejemplos concretos. Se ha atribuido un código alfanumérico a los alumnos con el fin de mantener su anonimato de acuerdo con la ética de la investigación educativa.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

La pregunta 1 del cuestionario dirige la atención a un momento concreto de la historia: el clímax. Cuando la protagonista, Alice, preocupada desde el inicio del capítulo porque sus padres no llegan a casa, sale a buscarles y acaba cayendo en la nieve, la pantalla, que se había ido oscureciendo en paralelo a su ansiedad, ahora deviene negra porque, con la caída, el gorro se desliza y le tapa los ojos; así que la protagonista no ve nada y cree que está a punto de morir. A la canción frenética que sonaba inicialmente como música de fondo sigue un silencio aterrador en el que tan solo se escuchan las pisadas, la respiración agitada y el grito de Alice al caer. Una de las preguntas del cuestionario estaba destinada a constatar si los participantes comprendían cómo las imágenes y el código sonoro (sonidos y música) se unen al texto (a las palabras de Alice que aparecen en la interfaz) para construir la profunda angustia que la lleva a sentirse cerca de la muerte. A continuación presentamos el análisis exhaustivo de las respuestas a esta pregunta, estratégicamente clave para la multimodalidad, que incluye dos subpreguntas: “¿Cómo se siente Alice al caer en la nieve? ¿Cómo lo sabes?”. El análisis de las respuestas articula los tres niveles de formulación, proceso y nivel de la respuesta (tabla 1).

3.1. Formulación de la respuesta (aspectos de forma)

Estas son, cuantificadas en porcentajes, las respuestas de los participantes según la categoría de formalización, centrada en los aspectos de forma (se responde o no a la pregunta planteada) y expresión (con qué precisión se responde):

Tabla 1.

Análisis de las respuestas desde el criterio de la formalización (Pregunta 1: ¿Cómo se siente Alice cuando ha caído en la nieve? ¿Cómo lo sabe?)

1. FORMALIZACIÓN			
<i>Acto pragmático</i>	<i>Incompleto</i>	<i>Parcial</i>	<i>Completo</i>
Expresión	7,3% (3/41)	31,7% (13/41)	60,9% (25/41)
Precisa	79% (30/38)	21% (8/38)	57,9% (22/38)
Imprecisa	21% (8/38)	13,1% 5/38	7,9% 3/38

Como se muestra en la categoría de la formalización de la respuesta, hay un porcentaje importante de alumnos (39%) que no responde a la pregunta (7,3%) o responde solamente a una de las subpreguntas (31,7%), generalmente a la primera, (¿cómo se siente Alice cuando ha caído en la nieve?), que requiere actividad inferencial para responderla, siendo, pues, la subpregunta procesual (¿cómo lo sabes?) la más evadida. Estos resultados sugieren que los participantes no entienden cómo se siente la protagonista o no saben: (a) cómo explicarlo o (b) cómo han deducido su estado de ánimo. Esta última posibilidad -la dificultad de justificar de qué forma se ha comprendido lo que se ha comprendido- parece la más generalizada si atendemos a la literalidad de la mayoría de respuestas (ver apartado 3.2), que denotan carencias relevantes en este sentido. De ello puede inferirse una primera dificultad relativa a la *comunicación de la interpretación*. Tanto es así que casi un tercio de los alumnos responden mediante la *estrategia de omisión o silencio*, recurrente en las aulas cuando no se han adquirido o no se dominan las herramientas expresivas que requiere la interpretación literaria (por no mencionar su metalenguaje específico, completamente ausente de las respuestas). El resto de las respuestas, si bien cumplen con los requisitos de forma (60,9%), demuestran sin embargo un instrumental interpretativo muy rudimentario, evidente en la predominante *estrategia de síntesis argumental*. Ambas estrategias exponen la urgencia de trabajar más a fondo una competencia comunicativa

centrada en aprender a hablar de los textos -en este caso multimodales- y a escribir sobre ellos, ya que se ha demostrado que cuando esta competencia se desarrolla en el marco de una educación literaria consciente y continuada, apoyada en la metareflexión constante, ello produce resultados incuestionables (Reyes, 2015).

El análisis de la comunicación de las respuestas desde el punto de vista del criterio de la precisión en la expresión, con un 79% de respuestas que se caracterizan por un uso preciso de la lengua, muestra una voluntad generalizada de los participantes de ser lo más concretos posible en la elaboración de la respuesta al cuestionario. La precisión léxica y expresiva es significativamente más presente en las respuestas completas que en las parciales o incompletas (57,9% frente a un 21% en el caso de las que no cumplen con los requisitos de forma). Así, una de cada dos preguntas completas es precisa en su formulación, al margen del contenido de la respuesta. Parece lógico, pues, interrogarse por qué casi una cuarta parte de los participantes no respondió a la segunda parte de la pregunta, cosa que puede haber ocurrido por falta de atención (leer demasiado rápido el enunciado), por incomprensión (no entender que se requería justificación) o por incapacidad de expresión (no disponer de las herramientas necesarias para explicar lo que se pedía).

3.2. Proceso y nivel de la respuesta (aspectos de contenido)

Veamos, ahora, el tipo de respuesta referente a los contenidos de la interpretación, según el proceso de lectura (cómo justifican la respuesta) y el nivel interpretativo en el que se sitúa la respuesta (literal o inferencial). La Tabla 2 muestra los resultados de manera combinada:

Tabla 2.

Análisis de las respuestas a partir de las categorías proceso de lectura y nivel interpretación.

	<i>Nivel</i>	<i>Literal</i>	<i>Inferencial</i>	<i>Inclasificable</i>
Proceso		60,5% (23/38)	23,7% (9/38)	15,8% (6/38)

<i>Personal</i>	13,1% (5/38)	10,5% (4/38)	2,6% (1/38)	
<i>Referencial</i>	42% (16/38)	28,9% (11/38)	5,2% (2/38)	7,9% (3/38)
<i>Composicional</i>	39,4% (15/38)			
<i>Composicional - Texto</i>	80% (12/15)	18,4% (7/38)	10,5% (4/38)	2,6% (1/38)
<i>Composicional - Imagen</i>	13,3% (2/15)	2,6% (1/38)	2,6% (1/38)	
<i>Composicional - Sonido</i>	6,6% (1/15)		2,6% (1/38)	
<i>Intertextual e intercultural</i>	(0/38)			
<i>Sobreinterpretación</i>	5,2% (2/38)			5,2% (2/38)

Por un lado, el análisis del proceso a través del cual se justifica la respuesta ofrece información sobre los aspectos en qué los lectores se fijan para dar sentido a la historia. Los procesos de justificación de respuesta más extendidos, que predominan por igual, son el referencial (42%) y el composicional (39,4%). La respuesta personal es anecdótica (13,1%), pero muestra como los lectores en formación con más dificultades para interpretar obras literarias recurren a la experiencia o a la conexión con la propia vida para darles un sentido que de otro modo no alcanzan a comprender. La respuesta intertextual o intercultural es, a su vez, inexistente (0%), lo que denota o bien un grado reducido de bagaje literario y cultural, que no permite el establecimiento de relaciones

externas al texto que apoyen el proceso interpretativo, o bien el hecho de no haber contemplado una posibilidad que no se incluía explícitamente en la pregunta.

El elevado porcentaje de la categoría referencial (casi la mitad de la muestra), en la que se apela a hechos o aspectos concretos de la historia, mayoritariamente combinado con un también elevado porcentaje de respuestas que se sitúan en el nivel literal (60,5%), lo que indica un grado de elaboración reducido sustentado en la estricta descripción de elementos del plano argumental, confirma lo que las respuestas personales e intertextuales sugerían: un déficit importante de recursos de interpretación literaria. En concreto, un 29% de las respuestas analizadas son literales y referenciales. Ello pone sobre la mesa la necesidad de reforzar el trabajo de los procesos interpretativos para evitar que la comprensión de textos literarios se centre exclusivamente en lo explícito y, lógicamente, fundamentar la lectura en actos de evaluación y consideración de todos sus componentes para canalizar reflexiones que conduzcan a la comprensión de lo implícito y a la profundización de la interpretación. Esta urgencia viene aun avalada por las respuestas composicionales, que deberían ser las más abundantes teniendo en cuenta la importancia de la multimodalidad en el episodio y la formulación de la pregunta específica sobre la vivencia de Alice, lo que requería un ejercicio de inferencia. Si bien las respuestas composicionales suman un 39,4%, este porcentaje está por debajo de lo esperado, ya que la expectativa era que los participantes logaran entender que la sensación que invade a Alice cuando cae en la nieve requiere dar sentido a informaciones provenientes de los distintos códigos semióticos en juego (música y silencio, sonidos e imágenes, además del texto escrito que aparece en la pantalla). Ni la mitad de los alumnos, por el contrario, demostró haberlo comprendido, lo que ratifica la conclusión anterior sobre el tipo de trabajo que hay que acentuar en las aulas.

El análisis de las respuestas composicionales también documenta los aspectos constructivos del relato en los que el lector infantil se fija, y hay, aquí, un predominio indiscutible de las respuestas que apelan al código textual (80%), lo que revela una gran dependencia interpretativa de lo escrito - lo verbal no oral estricto. Las respuestas de tipo composicional que muestran integración en la interpretación del código visual (13,3%) o el código sonoro (6,6%), en cambio, son minoritarias. Los ejemplos⁵⁹ siguientes, uno para cada código, también exponen cualitativamente que, a pesar de la conciencia que estas

⁵⁹ Las respuestas se han traducido del catalán al castellano intentando mantener la forma original (tipografía, ortografía, etc.).

respuestas muestran por lo que respecta a la dimensión multimodal del texto leído, en realidad no hay mucho desarrollo conceptual, de manera que los argumentos que se dan incluyen la multimodalidad pero son globalmente simples:

- *Creo que asustada porque **dice que morira alli congelada***⁶⁰ (código textual, IA_A11)
- *Alicia se siente “asustada” y **lo se por el grito que ha hecho*** (código sonoro, IA_A13).
- *Yo creo que Alice se siente asustada **yo lose porqué al fondo se ve la nieve** y lo dice que esta asustada* (código visual, IA_A19)

Por el otro lado, el nivel interpretativo de la respuesta ofrece información sobre el nivel, más o menos implícito, donde los lectores sitúan su proceso de comprensión del texto. De entrada, es significativo que un 15,8% de las respuestas hayan sido inclasificables, por su ambigüedad expositiva o por la desconexión del contenido que se expresa con la historia de Alice, lo que apunta a la *estrategia de invención*, cuyo único objetivo es no dejar la respuesta en blanco. En las respuestas clasificables, el nivel de interpretación predominante es el literal (60, 5%), un resultado que, si bien es decepcionante, es totalmente coherente con los resultados anteriores. El nivel inferencial, que sería el más esperable de ser el mayoritario dada la formulación de la pregunta -que presentaba una clara intención en esta línea- es, sin embargo, el que tiene menos recurrencias (23,7%).

Las respuestas literales recurren a los hechos de la historia para explicar la sensación de Alice en el momento de la caída en la nieve (*Yo creo que se siente triste y elada de estar en la montaña nevando sola* IA_B4; *No podia levantarse de la nieve porqué estaba atrapada en la nieve. Lo pasa mal* IA_A8) o bien apelan a aspectos circunstanciales de la historia como, por ejemplo, la asociación nieve-frío (*se siente con mucho frio* IA_A5; *piensa que morira congelada y que no ve nada. Porque lo dice* IA_B21). Estos ejemplos se sitúan en el nivel de identificar la idea principal de la historia y recordar algunos detalles. En cambio, las respuestas inferenciales apuntan a un ejercicio de valoración algo más sofisticado que sirve de base para la formación de un juicio sobre los implícitos del texto. La siguiente respuesta es un ejemplo de ello: *Se siente mal porque le cuesta respirar*

⁶⁰ La negrita es nuestra para indicar la relación con la categoría en la que se ha clasificado la respuesta.

no ve nada y esta preocupada por sus padres. Lo se porque la historia lo dice (IA_B7). En esta respuesta en concreto, a diferencia de lo que sucede con las respuestas ceñidas a la literalidad del texto, se apela a aspectos no textuales (la respiración, que el lector oye durante la lectura, y el hecho de no ver nada cuando a la protagonista se le cae el gorro, algo que el lector también experimenta cuando la pantalla se queda en negro) y a la preocupación general que mueve a la protagonista, algo que se deduce de su comportamiento, acompañado por la música de fondo angustiante, pero no de sus palabras. La globalidad de estos resultados sobre el nivel interpretativo, que muestran una doble tendencia o bien a la literalidad o bien a análisis inferenciales globalmente epidérmicos, apuntan a la necesidad de potenciar, en las aulas, un trabajo interpretativo inferencial que enfatice la participación de imágenes y sonido en la articulación de las propuestas literarias digitales.

4. SÍNTESIS DE LA DISCUSIÓN

El análisis anterior permite caracterizar la lectura multimodal del lector infantil al final de la etapa primaria que, con excepciones, responde a los tres rasgos siguientes:

- *Lectura superficial.* En general, los participantes realizan una lectura superficial del relato. Sus respuestas son mayoritariamente referenciales (se centran en aspectos argumentales) y de nivel literal (poco elaboradas y esencialmente descriptivas); no trascienden la paráfrasis y, con pocas excepciones, no profundizan en la significación del conjunto de sustancias expresivas multimodales ni en la articulación de sentido fruto de su combinación.

- *La potestad del código textual.* Ante el reto interpretativo que supone una narración multimodal, se da más peso al texto escrito en la vertebración del proceso interpretativo que a otros elementos multimodales. Los participantes ignoran, en general, el rol de los otros códigos (visual y sonoro) en la construcción narrativa y tienden a fijarse solamente en la información asociada a las palabras de la protagonista, de manera que lo que Alice dice textualmente (el código verbal que aparece en pantalla) acaba imponiéndose en la lectura de los participantes, que, más que interpretar, identifican elementos explícitos de la historia.

- *Inconciencia sobre el proceso interpretativo.* Las respuestas muestran una falta de reflexión generalizada sobre las propias estrategias lectoras, con dificultades para identificarlas y explicitarlas, lo que también pone de relieve una falta de metalenguaje para hablar sobre el proceso lector.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio confirman las primeras conclusiones que, en relación con la multimodalidad, habían arrojado los análisis generales realizados por el conjunto del equipo investigador: los lectores en formación “no solo tenían más dificultades para construir sentido a partir de sustancias no lingüísticas, sino que incluso cuando la interpretación a partir del resto de modos comunicativos sí se producía, no eran conscientes metarreflexivamente del proceso, o al menos no lo explicitaban en sus respuestas” (Ramada Prieto y Turrión Penelas, 2019, p. 50). El presente trabajo demuestra, específicamente, que los alumnos de 6º de primaria se enfrentan a tres dificultades esenciales a la hora de interpretar una obra literaria digital de carácter multimodal:

1) la dificultad de superar el plano argumental del relato y atravesar su capa factual más externa, denotativa y explícita, para acceder a niveles de significación profundos, connotativos e implícitos;

2) la dificultad de atender a todos los componentes multimodales en su conjunto, es decir, a los diferentes códigos narrativos que construyen el relato; no hay mucha diferencia, sorprendentemente, entre la atención al código visual (teóricamente más conocido por su presencia en la literatura impresa) y al código sonoro, puesto que ambos resultan directamente ignorados o, en el mejor de los casos, relegados a un papel secundario respecto al texto escrito;

3) la dificultad de comunicación de la interpretación que, según el análisis de los datos, parece ser consecuencia de dos factores: la falta de instrumentos para expresar lo que se ha entendido y cómo se ha entendido y/o la falta de consciencia sobre los procedimientos comprensivos desarrollados en el proceso de lectura.

Estas dificultades interpretativas revierten en dos disfunciones comprensivas:

1) la identificación de lo argumental explícito con el sentido profundo de la narración, por lo que no se alcanza a entender, por ejemplo, que la experiencia de Alice se transmite más a través de lo que ve u oye que a través de lo que dice.

2) la identificación de la vivencia global de Alice, que se siente aturdida, desamparada y algo desorientada por todas estas sensaciones en conjunto, por lo que no se logra entender esas sensaciones en clave de un estado premonitorio que domina a Alice, que presiente que algo grave ha pasado – erróneamente porque se basa en la información de que los padres ya deberían estar en casa cuando en realidad habían quedado en otro

sitio. Su premonición infundada acaba cayendo por su propio peso, de golpe, con la llegada de los padres con una pizza para cenar.

Los participantes se enfrentan a estas dificultades mediante tres estrategias fundamentales:

1) *la estrategia de síntesis argumental*, basada en la referencia literal al texto escrito (al componente verbal no oral del relato), y por tanto a la reproducción o a la paráfrasis, más que al análisis compositivo, a las inferencias o a las conexiones intertextuales e interculturales valedoras de una interpretación surgida de la comprensión profunda de una obra literaria a partir de un abanico variado de recursos;

2) *la estrategia textual*, basada en la fundamentación de la comprensión de la obra en lo que en ella se dice textualmente; es decir, en el significado vehiculado por el código verbal estricto, que deviene preeminente en la construcción de sentido.

3) *la estrategia del silencio comunicativo*, que consiste en la explicación extemporánea (la invención de una respuesta ajena a lo que requiere el acto pragmático concreto) o la formulación mayoritariamente breve de la comprensión lectora, caracterizada, además, por una imprecisión generalizada. En los casos más evidentes esta estrategia se concreta con la omisión de la respuesta o de una parte de ella.

Estas dificultades y estas estrategias exponen la urgencia de introducir obras multimodales en las aulas y trabajar todos sus elementos constructivos poniendo un énfasis especial en la reflexión sobre la composición literaria y sus diversas piezas, por un lado, y los procesos de construcción de su sentido, por otro, así como en la formulación precisa posterior de las respuestas lectoras. Ello implica replantear los métodos de una educación literaria que no parece estar revirtiendo en la formación de lectores competentes, capaces de entender las obras literarias más allá de su argumento estricto y de expresar de manera clara y justificada tanto los procedimientos interpretativos como la interpretación.

Las limitaciones en los resultados podrían haberse derivado, al menos en parte, de un instrumento de recogida de datos inadecuado, por escolar y tradicional, y en definitiva poco coherente con una propuesta de lectura vinculada a las prácticas vernáculas de consumo de ficción de los participantes. Ello podría explicar las ausencias en las respuestas o su brevedad, a causa de la falta de motivación que una tarea escrita en forma de preguntas de comprensión lectora pudiera haber provocado en los alumnos. Más allá de los posibles efectos, en los datos recabados, de un instrumento de recogida que habría

que reconceptualizar y diseñar de nuevo, los déficits concretos que el estudio expone remiten sin embargo a problemas que trascienden el campo específico de la educación literaria para alcanzar el ámbito general de la competencia comunicativa. Una competencia que, cruzada con la digital, constituye uno de los retos principales de la escuela del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliagas, C., y Margallo, A.M. (2016). Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared Reading events involving the iPad. *Literacy*, 51(1), 44-52. doi: <https://doi.org/10.1111/lit.12089>
- Arizpe, E., Colomer, T., y Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives*. London - New York: Bloomsbury.
- Arizpe, E., y Styles, M. (2015). *Children Reading Picturebooks. Interpreting Visual Texts*. 2a ed. London: Routledge.
- Cassany, D., y Hernández (2011). Internet: 1; Escola: 0? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 53, 25-34.
- Colomer, T. (2009). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coords.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Barcelona: Banco del Libro - Gretel - Fundación SM .
- Fittipaldi, M., y Real, N. (2020). Multimodalitat i educació literària / Multimodalidad y educación literaria. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 84 / *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 87. En prensa.
- Kress, G. (2000). Multimodality. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 182-202). South Yarra, VIC: Macmillan.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's Literature Comes of Age*. New York: Garland.
- Pullinger, K (2015). *Inanimate Alice: how we accidentally created a digital story for schools*. En M. Manresa & N. Real (Eds.). *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices* (pp. 213-220). Brussels: PIE Peter Lang.
- Pullinger, K., y Joseph, C. (2005-2019). *Inanimate Alice*. The BradField Company y Dreaming Methods. <http://inanimatealice.com/>

- Ramada Prieto, L. (2017). *Esto no va de libros. Literatura infantil y juvenil digital y educación literaria* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. <http://hdl.handle.net/10803/460770>.
- Ramada Prieto, L. (2018). “Cariño, tenemos que hablar”. Ficción digital infantil y juvenil y su mediación. *Revista Peonza*, 126, 7-15.
- Ramada Prieto, L., y Turrión Penelas, C. (2019). La selección de obras para la investigación en LIJ digital: de la teoría a la recepción. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 44-64. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.839>.
- Real, N., y Aliagas, C. (2019). Literatura infantil i juvenil digital (LIJD) i educació literària: la formació dels mestres. 9è Seminari Internacional *L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. La dialèctica entre al investigació a l'aula i les pràctiques innovadores*. 17-18 de Enero. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Reyes López, L. (2015). *La formació literària a primària. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/308312#page=1>.
- Roozen, K. (2009). ‘Fan fic-ing’ English Studies: A Case Study Exploring the Interplay of Vernacular Literacies and Disciplinary Engagement. *RITTE* 44(2), 136-169.
- Serafini, F., Kachorsky, D., y Reid, S. (2018). Revisiting the multimodal nature of children’s literature. *Language Arts* 95(5): 311-321.
- Thorne, S. L. (2013). Digital Literacies. En M.R. Hawkins (Ed.). *Framing Languages and Literacies* (pp. 192–218). New York: Routledge.
- Turrión-Penelas, Celia (2014). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. <https://ddd.uab.cat/record/129320>.
- Unsworth, L., y Cléirigh, C. (2014). Multimodality and reading: The construction of meaning through image-text interaction (2nd edition). En C. Jewitt. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 176-188). London: Routledge.
- Yokota, J., y Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world: Educators making informed choices. *The Reading Teacher*, 67(8), 577-585.