

GRETEL, Grup de Recerca
de Literatura Infantil i Juvenil
i Educació Literària

Departament de Didàctica
de la Llengua, de la Literatura
i de les Ciències Socials

SIMPOSI INTERNACIONAL 3 i 4 D'OCTUBRE 2014
SIMPOSIO INTERNACIONAL 3 Y 4 DE OCTUBRE DE 2014
INTERNATIONAL SYMPOSIUM 3RD AND 4TH OCTOBER 2014

La Literatura en pantalla: textos,
lectors i
pràctiques docents

La Literatura en pantalla: textos,
lectores y
prácticas docentes

Electronic Literature: Texts,
Readers and
Teaching practices

Actes • Actas • Conference Proceedings



Este simposio forma parte de las actividades del Proyecto de investigación I+D (EDU2011-26141), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

El comité organizador de este simposio no se responsabiliza de los contenidos y las afirmaciones que aparecen en estas actas.

ISBN: 978-84-942706-4-2

Depósito Legal: B 27518-2014

Diseño gráfico: Ana Carolina Palmero Cáceres

La Literatura en pantalla:

TEXTOS, LECTORS I PRÀCTIQUES DOCENTS

La Literatura en pantalla:

TEXTOS, LECTORES Y PRÁCTICAS DOCENTES

Electronic Literature:

TEXTS, READERS AND TEACHING PRACTICES

Actes • Actas • Conference Proceeding

SIMPOSI INTERNACIONAL, 3 i 4 d'OCTUBRE 2014

SIMPOSIO INTERNACIONAL, 3 y 4 de OCTUBRE 2014

INTERNATIONAL SYMPOSIUM, 3rd and 4th OCTOBER 2014

Comitè Organitzador • Comité Organizador • Organising Committee

TERESA COLOMER

CRISTINA CORRERO

KARLA FERNÁNDEZ DE GAMBOA

ANNA JUAN

MIREIA MANRESA

ANA MARIA MARGALLO

LUCAS RAMADA

NEUS REAL

LARA REYES

CELIA TURRIÓN

Coordinadores del Simposi • Coordinadoras del Simposio

Symposium Convenors

TERESA COLOMER

MIREIA MANRESA

Secretaria Tècnica • Secretaria Técnica • Technical support

CRISTINA CORRERO

LUCAS RAMADA

ALFONS VALENZUELA

ANA CELIA VÍLCHEZ

Índex • Índice • Contents

| | |
|----------------|---|
| Introducció | 6 |
| TERESA COLOMER | |

CONFERÈNCIA INAUGURAL I PLENÀRIA / CONFERENCIA INAUGURAL Y PLENARIA / OPENING CONFERENCE & KEYNOTE LECTURE

| | |
|--|----|
| Leer en digital: la interpretació del lector | 11 |
| MIREIA MANRESA POTRONY | |

| | |
|--|----|
| Los caminos hacia la actuació del lector implícito en la literatura infantil y juvenil digital. Microestructuras y macroestructuras narrativas | 26 |
| LUCAS RAMADA PRIETO Y CELIA TURRIÓN PENELAS | |

ESPAIS GRETTEL / ESPACIOS GRETTEL / GRETTEL PANELS

| | |
|---------------------------------------|----|
| Aplicacions per a primeres edats | 37 |
| CRISTINA CORRERO IGLESIAS i NEUS REAL | |

| | |
|--|----|
| La experiencia digital en la escuela: biblioteca de aula y de centro | 44 |
| KARLA FERNÁNDEZ DE GAMBOA VÁZQUEZ y LARA REYES LÓPEZ | |

| | |
|---|----|
| Lectors adolescents en xarxa | 50 |
| MIREIA MANRESA POTRONY i ANA MARÍA MARGALLO | |

| | |
|---|----|
| iPads en familia | 55 |
| ANA MARÍA MARGALLO y CRISTINA ALIAGAS MARÍN | |

| | |
|--|----|
| Escuchemos a los lectores: la experiencia de leer en digital | 60 |
| LUCAS RAMADA PRIETO y LARA REYES LÓPEZ | |

COMUNICACIONES / COMUNICACIONES / PAPERS

| | |
|--|-----|
| La lectura literaria en digital/analógico: resultados y conclusiones de un estudio sobre respuestas lectoras juveniles ante un relato con recursos hipermedia _____ | 71 |
| CHRISTIAN ARENAS | |
| Poesia digital: què mirem quan llegim poesia en la pantalla? _____ | 84 |
| ORETO DOMÉNECH | |
| Educación literaria y TIC's en la formación inicial del profesorado en el contexto educativo chileno _____ | 98 |
| CAROLINA GONZÁLEZ RAMÍREZ | |
| Lector implícito y multimodalidad en la aplicación de literatura digital <i>Es Así</i> _____ | 106 |
| GISELLY LIMA DE MORAES | |
| Primera aproximación a un MOOC de LIJ 2.0 Objetivos, público y herramientas para su diseño _____ | 117 |
| RAMÓN F. LLORENS-GARCÍA, JOSÉ ROVIRA-COLLADO y ARANTXA MARTÍN-MARTÍN | |
| Prácticas letradas de universitarios mexicanos: la “rivalidad” entre papel y pantalla _____ | 128 |
| FRANCISCO JAVIER MARTÍNEZ ORTEGA | |
| <i>Itinerarios Literarios Virtuales</i> - una propuesta para la formación literaria de profesores _____ | 137 |
| SANDRA MAYUMI MURAKAMI MEDRANO | |
| Reading Current Children's Electronic Literary Production in Brazil _____ | 145 |
| EDGAR ROBERTO KIRCHOF | |
| Entre la LIJ digital y la LIJ en papel: los libros interactivos basados en el uso de la realidad aumentada _____ | 155 |
| MARI CRUZ PALOMARES MARÍN y ANDRÉS MONTANER BUENO | |
| Internet como nexo de unión entre la literatura infantil y otras manifestaciones artísticas: una experiencia didáctica con futuras maestras y maestros de educación infantil _____ | 163 |
| MONTSE PENA PRESAS y ALMUDENA CANTERO | |
| Hi havia una vegada... un clic. L'àlbum il·lustrat digital com a eina pedagògica _____ | 172 |
| BERTA RUBIO FAUS | |
| The Lizzie Bennett Diaries. La adaptación y la Narrativa Transmedia _____ | 184 |
| MARÍA VICTORIA SÁNCHEZ | |
| Un clásico de la literatura infantil brasileña en el mundo digital – Monteiro Lobato _____ | 189 |
| ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA y LODENIR BECKER KARNOPP | |



Introducción

Resulta evidente que en las escuelas de nuestro entorno se ha extendido la utilización de las nuevas tecnologías en distintos niveles y aspectos de la enseñanza. Es habitual que profesores y alumnos recurran al ordenador para buscar información o realizar actividades en las distintas áreas de conocimiento y cabe señalar que la educación lectora digital se ha incorporado ya a los objetivos escolares hasta el punto de formar parte de las evaluaciones internacionales. Sin embargo, cuando estos mismos profesores y alumnos participan en actividades de promoción literaria y creación de hábitos de lectura utilizan obras impresas, manteniendo la lectura de ficción digital y el aprendizaje interpretativo de las obras multimodales prácticamente fuera de la escuela. Desde el equipo de investigación GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona nos preguntamos si esto debería cambiar.

Por ello GRETEL¹ decidió proseguir su trayectoria de investigación sobre la producción infantil y juvenil actual abordando el análisis de la nueva ficción digital y su posible incidencia en la formación del lector literario. Así, durante tres años, hemos llevado a cabo un proyecto de investigación, financiado por el Ministerio Ciencia e Innovación, bajo el título:² **"Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes"**.

Nuestra primera impresión al iniciar el proyecto fue la de estar aventurándonos en un campo en formación. En formación por el escaso desarrollo artístico de la ficción producida, que apenas ha empezado a explorar las enormes potencialidades de la multimodalidad en la ficción infantil y juvenil. Y en formación también respecto de una investigación en el campo digital que ha explorado sobre todo las prácticas lectoras, así como su enseñanza y aprendizaje, respecto a textos no literarios; o bien que se ha dirigido a caracterizar la literatura y las formas de ficción dirigidas a la población adulta.

¹ Grupo de investigación reconocido y financiado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya, 2009SGR1477

² I+D (EDU2011-26141). Han participado en el proyecto los investigadores de GRETEL: Teresa Colomer, Cristina Correro, Karla Fernández de Gamboa, Mireia Manresa, Ana M^a Margallo, Lucas Ramada, Neus Real, Lara Reyes y Celia Turrión; con la colaboración de otros miembros o alumnos del Máster de investigación o doctorandos como Cristina Aliagas, Mireia Auge, Brenda Bellorín, Christian Arenas, Carolina González, Juanita Grillo y Anna Juan.



Así que, en primer lugar, queríamos saber cómo era la nueva ficción digital dirigida a la infancia y adolescencia. Nuestra exploración se dirigió a analizar el corpus para establecer la tipología de la producción y caracterizar sus aportaciones a la innovación de los elementos narrativos, a la cooperación de lenguajes y a la participación del receptor a través de recursos de interactividad, vinculación múltiple e hipertextualidad.

En segundo lugar, queríamos saber el impacto que el nuevo corpus y sus formas lectoras deberían tener en la planificación y didáctica de la literatura. Nuestra exploración se dirigió pues a observar, tanto los usos lectores de una población considerada de “nativos digitales”, como su recepción de las obras a nivel de motivación, formas de lectura e interpretación de las obras. Y dado que todo ello empezó a mostrar importantes diferencias según los perfiles lectores de los alumnos, nos interesamos también por conocerlas mejor pensando en la variación de actuaciones didácticas que ello podía implicar para la incorporación digital al contexto escolar. Para ello desarrollamos distintas observaciones escolares en situaciones diferenciadas de lectura: en biblioteca de aula de infantil y primaria, en biblioteca de centro y en actividades guiadas de construcción compartida del significado, un tipo de situación didáctica especialmente explorada por GRETEL a lo largo de su trayectoria de investigación educativa¹.

En tercer lugar, queríamos saber qué respuesta había dado ya la comunidad educativa a este tema. Así que observamos también las prácticas existentes en la enseñanza literaria a partir de las nuevas tecnologías y los nuevos formatos, haciéndolo en aulas reales o explorando las experiencias y recursos existentes en la red y puestas a disposición de todos.

Tras este tiempo de adentrarnos en un campo aún tan poco cartografiado, GRETEL convocó un simposio internacional: “**Literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes**” (Barcelona 3-4/10/2014) en el que ofrecer sus resultados, invitar a investigadores que han iluminado nuestro trabajo para profundizar en sus aportaciones y abrir un espacio a la comunidad investigadora y educativa para difundir sus propios proyectos y prácticas innovadoras, colaborando así al avance de todos.

El simposio contó con espacios de ponencias invitadas (Arnal Ballester, Laura Borràs, Neil Hoskins, Mireia Manresa, Kate Pullinger, Lucas Ramada, Celia Turrión y Junko Yokota), cinco “espacios GRETEL” en el que se comunicaron algunos de los resultados obtenidos en los distintos aspectos explorados, y espacios de comunicaciones divididos en: análisis de corpus digitales, experiencias educativas con obras digitales, experiencias de educación literaria con incorporación de TIC, así como exposición de servicios de apoyo educativo existentes en el campo digital.

¹ Agradecemos aquí la colaboración de las escuelas participantes en nuestro proyecto: CEIP Francesc Aldea de Terrassa, CEIP Orlandai de Barcelona, CEI Bell-lloc del Pla de Girona, INS Vila de Gràcia, Escola Pia Nostra Senyora de Barcelona, Escola Garbí d'Esplugues, IES Thos i Codina de Mataró, IES Damià Campeny de Mataró, EBM Can Caralleu de Barcelona.



El Simposio agotó sus 120 plazas con personas venidas de más de 15 países, entre ellas los alumnos asistentes en esas fechas al presencial del “Máster en Libros y literatura infantil y juvenil”, una de las ofertas formativas de GRETEL, que fueron invitados a asistir al encuentro.

Ofrecemos aquí las actas del simposio, tanto para que los participantes puedan acceder a los espacios en los que no participaron, como para extender el intercambio a todos los interesados en reflexionar sobre el reto que el cambio tecnológico supone para la educación literaria de las nuevas generaciones.

TERESA COLOMER

Directora del grupo de investigación GRETEL

CONFERÈNCIA INAUGURAL I PLENÀRIA

CONFERENCIA INAUGURAL Y PLENARIA

OPENING CONFERENCE & KEYNOTE LECTURE





Leer en digital: la interpretación del lector¹

MIREIA MANRESA POTRONY

NOTA BIOGRÁFICA

MIREIA MANRESA es licenciada en Filología Catalana y Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Compagina la docencia en Secundaria, la docencia en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les CCSS de la UAB y la formación permanente del profesorado. Sus intereses de investigación principales giran en torno a la construcción de hábitos lectores en la escuela y a las nuevas prácticas sociales de lectura en el contexto digital.



En esta primera intervención del grupo GRETEL nos proponemos tratar sobre cómo lee e interpreta el lector la ficción digital, un aspecto muy poco investigado hasta el momento y que aporta información relevante para la tarea de mediar entre la literatura y los lectores en formación en el marco de la alfabetización actual de la población.

La configuración de un producto literario con características distintas a la ficción tradicional introduce cambios en la manera de leer literatura por parte del lector y a su vez obliga a los mediadores a indagar en las estrategias más adecuadas para acompañar al receptor en este tipo de lectura. Las nuevas formas de la ficción electrónica, aunque presentan una especificidad notable frente a otras manifestaciones digitales, se sitúan plenamente en el paradigma cultural y comunicativo actual que permite acceder al conocimiento, interactuar con otros, comunicar las ideas propias o informarse en un mundo virtual y virtualizado pero que a la vez convive con el mundo analógico.

Además de la imagen y del texto, las obras electrónicas (dejo de lado los e-books o libros digitalizados, que cambian la manera de leer pero no modifican la construcción del producto literario) se construyen a través de diversos códigos, con un grado de integración más o menos alto según el tipo de producción: audio, animación,

¹ El contenido de esta conferencia forma parte del proyecto de investigación I+D (EDU2011-26141) "Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes" concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación al grupo GRETEL, reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como equipo consolidado de investigación (2014SGR1477).



hipertextualidad y la posibilidad de interactuar con la obra como elementos surgidos de las posibilidades de la tecnología virtual configuran este nuevo producto que modifica enormemente la experiencia de lectura del receptor. Se trata, en definitiva, de una literatura hipermedia, multimodal, hipertextual e interactiva que modifica notablemente no solo la experiencia lectora frente a ella sino las habilidades y estrategias comprensivo-interpretativas que se activan al leer historias de ficción que no se basan tan solo en la palabra.

Justamente, lo que queremos mostrar aquí es cómo es esa experiencia lectora y cómo interpreta el lector analógico las obras digitales (no digitalizadas), a través de los resultados de nuestra primera exploración de los datos recogidos durante los tres años del proyecto de investigación que hemos llevado a cabo.

1. La experiencia del lector: entre el rol analógico y el digital.

La recepción del lector frente a obras literarias digitales es un foco poco estudiado hasta ahora que puede ofrecer resultados de interés para la planificación escolar de la lectura literaria. La mayoría de investigaciones existentes hasta el momento sobre lectura digital focalizan en textos no literarios, especialmente informativos, mientras que disponemos de pocos estudios sobre el impacto de las obras literarias digitales.

Para nuestras exploraciones sobre el impacto en el lector de la lectura ficcional digital, nos planteamos las cuestiones siguientes:

- ¿Cómo responden los lectores a una lectura ficcional digital? Es decir, cuál es la experiencia de lectura que tienen los lectores con determinadas obras digitales?
- Y más concretamente:
- ¿Conciben la obra como un producto literario?
- ¿Detectan los elementos digitales como parte de la historia?
- ¿Saben asociar los medios digitales utilizados con la construcción de la ficción?
- ¿Comprenden y saben interpretar la obra?
- ¿Qué percepción tienen de los elementos digitales? ¿Qué les provocan? ¿les ayudan a leer o los alejan de la ficción? ¿les dan indicios para la interpretación?

Mostraremos algunos de los resultados que hemos obtenido, inéditos la mayoría de ellos, y basados en cinco situaciones de lectura con discusiones literarias posteriores. Para ello, elegimos textos digitales de distinta tipología (teniendo en cuenta la lengua, el grado de integración y las distintas funciones de la digitalidad, así como la adecuación a la edad de los destinatarios) y reunimos grupos reducidos de lectores para conversar sobre la obra que les proponíamos en cada caso. Los resultados y



ejemplos que mostraremos pertenecen a la lectura y discusión literaria de las obras siguientes:

- a) Lectura de *El mismo que viste y calza*. Cuatro niños de quinto de primaria (9-10 años). Obra narrativa versión multimedia de un álbum impreso, en formato de aplicación para iPad que introduce, principalmente, texto, imagen, música, recursos sonoros y un poco de interacción pero al margen de la historia.
- b) Lectura de *Les aventures de la Lala*. Cuatro niños de quinto de primaria (9-10 años). Texto poético original en digital en formato web. Compuesto por texto, imagen, animación, música, sonidos integrados en el texto e interacción necesaria para leer una de las partes de la propuesta.
- c) Lectura de *The Heart and the Bottle*. Cuatro niños de sexto de primaria (11-12 años). Versión para iPad de un álbum ilustrado disponible en versión impresa. Obra multimedia y con un grado medio de interacción integrado al servicio de la ficción pero no necesaria para seguir la historia.
- d) Lectura del relato “El corazón delator” en versión digital para iPad, de E. A. Poe. Seis adolescentes de tercero de ESO (14-15 años). Se trata de un producto multimedia poco integrado en la narración, con funciones ambientales.
- e) Lectura de *Inanimate Alice*. Cuatro adolescentes de tercero de ESO (14-15 años). Original en digital, formato web. Obra multimedia (audio, imagen, animación, efectos sonoros) e interacción puntual necesaria para continuar la historia.

Cabe señalar que todas las situaciones presentan lectores con un nivel de competencia literaria medio-alto y con hábitos lectores sólidos; además, en todos los casos excepto en una de las exploraciones son alumnos sin ninguna experiencia previa de lectura de ficción digital. En efecto, uno de los grupos, el que leyó *The heart and the bottle*, había estado expuesto a mediación previa con los libros digitales (habían formado parte de una investigación en biblioteca de aula con iPads y conversaciones semanales sobre los textos digitales) antes de la conversación que analizamos aquí y, como veremos, este hecho marca diferencias sustanciales que señalaremos cuando sea pertinente.

Intencionadamente son situaciones muy variadas que podrían ser analizadas por separado atendiendo de manera estricta a las características contextuales y de la obra en cuestión. No obstante, todas ellas tienen un aspecto en común: la experiencia de leer literatura digital y de transformar los modos de leer tradicionales. Por tanto, nuestra mirada se sitúa en aislar o detectar los denominadores comunes más relevantes de diferentes situaciones de lectura de obras digitales.



Hemos analizado las conversaciones literarias desde dos perspectivas complementarias:

- a) En primer lugar, desde la percepción de los elementos digitales por parte del lector. Concretamente, hemos observado la reacción frente a uno de los recursos digitales que más caracterizan la ficción digital a través de su discurso: la interacción.
- b) En segundo lugar, desde la interpretación de la ficción literaria. Veremos si detectan y cómo se refieren a la función de la digitalidad en la configuración narrativa de las obras.

1.1. La percepción de la digitalidad: la reacción frente a las propuestas interactivas en la ficción literaria digital.

Muchos estudiosos han señalado la interactividad como una de las características esenciales de la ficción digital. La literatura electrónica ofrece la posibilidad al lector de “actuar” en la obra, es decir, de ejercer distintos roles para participar en la historia. Rosenblatt (2002) ya definió en el año 38 la lectura literaria como una relación de transacción entre el texto y el lector. Ahora, con la digitalidad, esta característica inherente a la lectura deja de situarse tan solo en el plano cognitivo para pasar a manifestarse o *cosificarse* de manera física. El lector digital se convierte en “interactor”, utilizando el término de Murray (1997), que toma decisiones en el proceso de lectura y por este motivo está comprometido con la obra, y se convierte en autor y lector a la vez.

No obstante, pese a esta definición, existen distintos tipos y grados de interactividad con los que la literatura infantil está experimentando. Principalmente, encontramos, en la narrativa infantil, propuestas opcionales y puntuales; y poca participación constructiva. Y es que la LIJ no ha explorado todavía este recurso de una manera clara y cuando lo ha hecho ha sido no tanto para dar al lector la posibilidad de ejercer como autor sino quizás más como juego.

En relación con la interactividad y la experiencia lectora que provoca, lo que hay que ver es en qué medida el lector *analógico* está abierto a la negociación con el texto y a la colaboración con el autor (Modir, Sohaimi y Mohammad 2012); es decir, en qué medida está preparado para enfrentarse a un placer lector particular y que dista bastante de la lectura a la que está acostumbrado: ¿Qué hace, pues, el lector analógico frente a distintas propuestas de interacción con la obra literaria?



1.1.1. ¿Qué tengo que hacer?

El lector analógico se siente confuso y desorientado y no sabe qué tiene que hacer ni por qué tiene que actuar: en un principio, algunos de los lectores se bloquean frente al producto. En este sentido, hemos detectado tres tipos de reacciones:

- Bloqueo y pasividad: esta es la reacción más común en los lectores que no habían leído nunca literatura digital. Lo hemos constatado en las observaciones de los vídeos que nos han mostrado las reacciones físicas de los lectores, pasivos y extrañados frente a la pantalla, pero también en el decurso de las conversaciones cuando los jóvenes afirmaban que no habían explorado alguna de las posibilidades que ofrecían las obras (a veces voluntariamente y a menudo porque no reparaban en la posibilidad) y en afirmaciones como esta, que hizo una de las jóvenes lectoras de *Inanimate Alice*: “*Me costaba mucho seguir porque me aparecía pulsa aquí, pulsa aquí y no sé, y he tenido que pedir ayuda porque no podía avanzar; estaba así, mirando sin hacer nada. Estaba mirando la bici [propuesta de puzzle interactivo] y pensaba ya pasará*”. O como refleja este otro comentario de una lectora de Poe: “*Yo me esperaba pero se ve que tenía que pasar. Y luego lo de la linterna no lo he pillado hasta que me lo ha enseñado él. He pensado así tiene más juego, tener que leer a oscuras*”.
- Rechazo y cierta tolerancia: algunos lectores muestran un grado alto de apego a la palabra escrita y, aunque puedan valorar la función de la interactividad afirman que no les gusta, que les molesta. Se sitúan con cierta distancia frente a la interactividad, la toleran pero no les supone un reto que les motive. La encuentran prescindible y prefieren leer antes que actuar. “*Si estás leyendo y te aparece un muñeco y tienes que ir apartándolo pues piensas, quita; sí que molestaba*” [el muñeco es una de las propuestas interactivas del relato de Poe: cuando el protagonista comete un crimen aparece un esqueleto para que el lector lo destruya, tal como ha hecho el protagonista, que descuartiza a su víctima].
- Entusiasmo: en este perfil se sitúan unos pocos de los lectores que no habían leído nunca en digital. Es interesante rescatar las palabras de un chico que se define como poco lector y como aficionado y usuario de los videojuegos: “*te aparecía un dibujo y tenía ganas de ver y de tocar y eso... El muñeco era para destruirlo. Dice lo descuarticé y entonces lo haces. A mí esto me gusta porque a veces ves tanta letra que llega un momento que te cansas, sabes? Tanta letra, letra, letra. Y con esto vas leyendo y si estás cansado mueves el muñeco o la linterna o lo que sea. A mí me gusta más. Quizás es porque yo no leo mucho o que no soy tan clásico pero me sirve para avanzar*”. Sus palabras muestran la percepción de la interactividad como un juego que proporciona un descanso de la lectura a manera de un “tiempo” lúdico.



Nuestra exploración no pretendía concretar la tendencia mayoritaria de los tipos de reacciones pero sí que se puede afirmar que en los pequeños grupo que participaban en cada conversación literaria había algún representante de cada tipología.

Estas reacciones muestran que no existe una correspondencia clara entre las habilidades tecnológicas generales y la lectura de obras literarias digitales. Nuestros alumnos están acostumbrados a navegar por internet y a operar con las tecnologías; sin embargo, se sienten confusos frente a la ficción que utiliza recursos propios de la tecnología digital porque este tipo de literatura se configura como un producto específico, notablemente distanciado de otras actividades en las que entra en juego la tecnología. Leer ficción digital impone unas reglas del juego nuevas, de manera que parece que es necesario, de alguna manera, “reaprender a leer”.

1.1.2. Y ¿para qué sirve? ¿Es un juego para distraer?

Más allá de la primera reacción de sorpresa, los lectores intentan buscar el sentido y la función de la interactividad. Detectan la relación entre las posibilidades de interacción y la construcción de la ficción, si es que la hay, pero a menudo no aciertan en la explicación que dan por falta de formación sobre las posibilidades de los recursos. Un ejemplo claro de ello es el caso de *Inanimate Alice*, en el que las propuestas interactivas están mucho más integradas que en otras de las obras leídas por nuestros lectores:

En el capítulo 2 de *Inanimate Alice* aparecen dos propuestas interactivas:

- a) por un lado, en un momento en que la protagonista se propone salir sola fuera de su casa en un paisaje totalmente nevado y de noche porque está buscando a sus padres tiene que vestirse adecuadamente para no pasar frío y el lector tiene que ir seleccionando las piezas de ropa en un orden determinado.
- b) Por otro lado, en un momento en el que la protagonista echa en falta a sus padres recuerda el día en que ella misma diseñó un puzle en su consola para que su padre lo resolviera como juego antes de cenar. En este momento, el lector no puede avanzar en la narración hasta que resuelve el puzle de la bicicleta.

Los lectores, frente a la necesidad de interaccionar, se plantean qué sentido tiene:

- “El de la bici es muy extraño pero en cambio el otro [se refiere a la selección de piezas de ropa; “otro” porque lo califican como juego] tiene un sentido: los pantalones, pues los pantalones [se refiere a la acción de elegir cada pieza].
- “El de la bici, ¿qué tiene que ver?”
- “El de la bici no lo he entendido muy bien”



En los capítulos leídos por nuestros alumnos de *Inanimate Alice* las propuestas interactivas se van intercalando puntualmente mientras avanza la historia y es necesario actuar para seguir leyendo. Y, aunque queden bastante integradas dentro de la ficción el hecho de que sean puntuales hace que las perciban como un juego al margen para distraer. En realidad, la introducción del puzle de la bicicleta produce un cambio de focalización hacia la perspectiva del padre de Alice, es decir, hace vivir al lector la experiencia de resolver el puzle, tal como tuvo que hacerlo el personaje del padre en su momento. Es una manera de evocar un recuerdo agradable de la protagonista. Los lectores, como lo viven como un juego, otorgan más sentido al de las piezas de ropa que al de la bicicleta, de manera inversa a la funcionalidad que tienen en la ficción puesto que el de la bicicleta es el más integrado en la historia. Por otro lado, es interesante resaltar que nuestros jóvenes opinan que estas propuestas, vistas como juego, resultan simples y sin mucho interés.

No obstante, a medida que van hablando sobre ello, algunos van modificando su primera percepción e intuyen que la interactividad tiene alguna función, de manera que uno de los lectores propone la que realmente tiene, aunque de una manera tímida:

- *Está bien porque te ayuda a comprender la historia y a formar parte de la historia.*
- *Te ayuda a hacerlo más entretenido*
- *Para que no te aburras*
- *“Dice: he hecho un puzle y se lo doy a mi padre y no puede cenar hasta que lo haga; entonces tú no puedes avanzar hasta que lo hagas”.*

En cambio, cuando la interacción les sitúa de manera clara en el rol del autor y no lo hace de manera esporádica muestran mucho más entusiasmo quizás porque la obra ya les sitúa en este rol desde el inicio. En la conversación sobre una obra poética, *Les aventures de la Lala*, se propone al lector construir el texto seleccionando unos globos que contienen cada uno un mensaje que se va construyendo a medida que se pulsa en cada uno. En este caso la interactividad es la base de la obra. Y es aquí donde se sienten realmente protagonistas y les encanta poder hacerlo. No obstante, cabe señalar que esta propuesta interactiva incide, principalmente, en la generación de unas determinadas sensaciones más que en la comprensión del texto (Grillo 2013). En realidad, la literatura digital propone una experiencia de lectura distinta, relacionada con la activación de estímulos multisensoriales y emocionales, uno de los aspectos claves a tratar e incluir en la mediación con la ficción digital, a nuestro entender.

De hecho, una de las expectativas de la narrativa interactiva es “la creencia de que el disfrute de la narración se elevará a un poder superior, si en lugar de escuchar o de mirar pasivamente somos capaces de interactuar con el mundo de la historia, jugar el papel de un personaje y determinar el desarrollo de la trama” (Ryan, Emerson y Robertson 2014: 292-293).



1.1.3. ¡Yo quiero leer!

En todas las exploraciones, quizás porque estamos frente a chicos y adolescentes con hábitos de lectura bastante sólidos, hemos constatado que perciben cierta tensión entre la historia y los elementos interactivos, de manera que se lo plantean como una elección: ¿leer o jugar? ¿Concentración o distracción?

En la mayoría de casos tienden a priorizar la historia, es decir, la lectura tal como están acostumbrados a hacerla. Incluso una de las chicas adolescentes intenta teorizar y comenta que a ella todos los recursos le parecen como las acotaciones en una obra de teatro, en el sentido de que están al margen: *“Lo veo como algo interactivo para que no te canses de la lectura pero también como unas acotaciones”*.

Hasta aquí hemos visto algunas de las reacciones y de las percepciones del lector analógico sobre uno de los elementos digitales más relevantes. Ahora le daremos la vuelta a nuestra observación para mostrar cómo integran la digitalidad en la valoración de la construcción de las obras literarias. ¿Se dan cuenta de que la digitalidad colabora a construir la ficción?

1.2. Interpretar cómo están construidas las obras en digital.

La interpretación del sentido de la obra literaria tiene que ver, en gran parte, con la capacidad de percibir la función que cumplen los distintos elementos que colaboran en la construcción de la historia. Y la especificidad de la obra literaria digital consiste en ampliar los recursos que cobran significado y que colaboran a la experiencia estética del sujeto “lector”: por un lado, la interacción y la hipertextualidad modifican el producto en su estructura e inciden en los modos de leer, en la percepción de la historia y en la experiencia lectora. Por otro lado, las convenciones literarias pueden ser modificadas por los recursos multimodales; por ejemplo, el marco espacial y la temporalidad son fácilmente manipulables a través de los recursos digitales, como hemos visto, a través de la música, los colores, las imágenes o la animación; o la perspectiva narrativa puede ser percibida a través de efectos sensoriales que provienen de un conjunto de efectos como el sonido, la imagen, la interactividad o la introducción de hipertexto complementario, como un vídeo o un blog escrito por el personaje.

A nuestros lectores les ocurre algo similar que cuando leen literatura impresa, cuando no dan importancia a indicios relevantes para la historia como, por ejemplo, un elemento simbólico, un referente cultural o un cambio de punto de vista que tiene una función determinada. Pocas veces aluden a un recurso digital para comentar algún constituyente de la narración y, en los casos que interpretan integrando tanto los recursos digitales como los propios del discurso narrativo textual, lo hacen aludiendo a la sensación de implicación o de inmersión en la obra que les provoca. De hecho,



como ya hemos visto, perciben los recursos digitales como un elemento prescindible. En este sentido, en la interpretación de la construcción de las obras digitales, constatamos, pues, que confluyen el desconocimiento por los elementos propios de la narración textual tradicional con el desconocimiento de los elementos digitales y su función. Estos últimos aparecen de manera mucho más frecuente en la discusión como aspectos curiosos a tener en cuenta porque su aparición sorprende al receptor pero no son percibidos como elementos propios de la narración. Solo cuando el mediador incide en ello aparecen algunas reflexiones intuitivas limitadas por el desconocimiento del funcionamiento de la ficción. Ello nos lleva a pensar en la necesidad de tener espacios escolares de análisis de obras literarias, incluyendo los productos digitales.

También, de la misma manera que ocurre en las discusiones literarias de obras en papel, los lectores, en general, se fijan más en los elementos de la historia que en los del discurso, aunque hay que apuntar que la digitalidad puede colaborar a la educación literaria por la evidencia de algunos de los recursos, a la manera de la metaficción. A la vez, también puede provocar equívocos, si no hay una mediación que les guíe en la detección de los indicios relevantes, como veremos en algunos de los ejemplos siguientes.

En síntesis, mostraremos algunos ejemplos que reflejan cómo los elementos digitales pueden provocar confusiones, cómo pueden ayudar a la interpretación y cómo a menudo provocan una fuerte identificación con las obras.

1.2.1. Confusiones

En la lectura de Poe, la multimodalidad provoca confusión al final del relato. Los lectores interpretan literalmente un recurso que hay que tomar de manera simbólica. Mientras el protagonista narra los hechos desde su perspectiva y explica que los policías han descubierto el asesinato que ha cometido porque se oye el corazón de la persona asesinada, que no es nada más que su sentimiento de culpa, aparece una imagen que representa al personaje con el corazón en la mano y, de fondo, los policías mirando la escena. En realidad no es literal que esté con el corazón en la mano; la versión digital quiere ilustrar el hecho con la imagen del corazón para ayudar al lector a entrar en la historia. Pero su interpretación es literal: creen que el protagonista realmente tiene el corazón del viejo al que ha asesinado en la mano. Es interesante anotar que lo que hace que se den cuenta del error es la lectura del texto sin el acompañamiento de las imágenes por parte del mediador.

Esta interpretación errónea muestra la falta de elementos para interpretar la historia de nuestros lectores. No han comprendido que el latir del corazón que delata al asesino forma parte de su paranoia y que es un elemento simbólico. La imagen no les ayuda sino que les confunde. Vemos la falta de costumbre de interpretar textos que van



acompañados de la imagen y probablemente se detecta el poco acierto de la aplicación al utilizar la imagen del corazón puesto en las manos del asesino en esta escena. Cuando leen el texto sin ver la imagen se dan cuenta de que el asesino no tiene literalmente el corazón en las manos y dejan de hacer falsas hipótesis sobre si la persona asesinada está todavía viva.

Por tanto, podemos afirmar que saben distinguir los recursos bien conseguidos de los que no los son, intuyen acertadamente la intencionalidad de algunos de los efectos digitales en la construcción de la ficción y esto refuerza la idea de que, en digital, igual que en papel, los elementos decorativos no colaboran a avanzar en las competencias interpretativas. Por tanto, elementos constructivos interesantes ayudan a su interpretación y a saber que están integrados al servicio del sentido de la historia.

1.2.2. Ayudas

En *The heart and the bottle* (*El corazón en la botella*) hay una escena en la que se representa el paso del tiempo y la evolución del personaje principal a través de la interacción [presionar con el dedo hacia arriba] que provoca una animación en la imagen, un cambio en los colores y que posibilita una ida y vuelta entre las dos situaciones dadas: la escena se inicia con la niña pequeña; con la interacción se tira de la niña hacia arriba y esta crece (paso del tiempo) pero a la vez cuando la niña es pequeña aparece una imagen en su pensamiento de su padre sentado en el sillón del comedor mientras que cuando es mayor este estado se asocia con una silla vacía.

En este caso, la funcionalidad de los recursos es detectada por los alumnos participantes en la discusión, que lo comentan en los términos siguientes:

- *“Es como si explicara mejor lo que dice”. “Se queda la silla vacía, va pasando el tiempo i la silla sigue vacía. La silla expresa los sentimientos”. (Mediadora: los sentimientos o el paso del tiempo?).*
- *Explica dos cosas diferentes, el hecho de que esté todo más apagado...*
- *Marca los sentimientos pero también te comunica el paso del tiempo porque se hace más oscuro Y es más de noche. Sólo te quedas con el mensaje, aquí vas un poco más allá ... sombras, todo oscuro ... adentras más, puedes pensar más cosas ... intuyes el cambio que hará ella mentalmente.*

¿El paso del tiempo o los sentimientos? En realidad, la intencionalidad del recurso busca ambas cosas porque se asocia el paso del tiempo a un estado anímico provocado por la presencia o ausencia de un ser querido. Y todo ello se representa con la interacción, la animación, la imagen estática y los colores ambientales.

Estos alumnos son los que habían tenido los iPads en su biblioteca de aula durante meses y que son expertos en dialogar sobre los textos literarios. Ello puede ser una de



las causas que expliquen la detección de la funcionalidad del elemento digital pero también el hecho de que la aplicación hace una buena traducción del álbum en papel a los recursos digitales.

1.2.3. Identificación con la historia

Uno de los efectos que se detectan sobre la incidencia de las posibilidades de los elementos digitales en la construcción de la ficción es la capacidad de atrapar al lector por la vía de la identificación con los hechos o con los personajes.

En uno de los momentos en los que la historia focaliza más directamente en la percepción del personaje en *Inanimate Alice*, los lectores lo viven así y lo resaltan como un momento de identificación con el personaje. La protagonista está sola en casa, sale a la nieve, es oscuro y tiene miedo. Los efectos digitales se sitúan claramente al servicio de la focalización en la sensación de inseguridad del personaje: colores oscuros, sonido de respiración rápida, fuerte, sonido de pasos en la nieve, paisaje inhóspito y solitario representando un bosque aislado de la civilización, perspectiva de la imagen situada desde la mirada y el movimiento del personaje, junto con el contraste con el ambiente seguro y cálido del interior de la casa que provoca que el lector no quiera que Alice salga a la calle. Este es otro de los casos claros en el que los recursos son muy evidentes y en el que los alumnos no solo ven clara la focalización autodiegética sino que manifiestan su vinculación emocional con la historia. Esta escena es motivo de comentarios en varias ocasiones para ejemplificar la identificación con la protagonista y la inmersión que se produce: “*te daban ganas de entrar dentro y de decirle que no se moviera de casa...*” “*Claro, porque en casa se estaba calentito, con el fuego en el comedor...*” “*el ruido de su respiración...*” “*tenía ganas de decirle que no saliera*”.

2. “¡Es que ya te has acostumbrado a la locura digital!”.

2.1. Otras constataciones generales y algunas reflexiones finales.

Además de las constataciones que ya hemos comentado, hemos observado otros aspectos que vale la pena apuntar y que tienen una clara incidencia para la mediación entre el lector y la obra literaria digital.



2.2. Más resultados.

2.2.1. Factores que favorecen la entrada a la literatura digital

Parece que la implicación emocional de entrada a las obras (sentirse a gusto con el producto, no alejado) tiene que ver con la experiencia previa de leer otros productos que tienen semejanza con las características de la ficción digital, con otras ficciones que incorporan los recursos utilizados, como por ejemplo la imagen, y con la familiarización con otros códigos artísticos como la música, ambos integrados en un producto como los videojuegos. Efectivamente, en nuestras exploraciones se evidencia que algunos de los lectores que se sienten más cómodos con la literatura digital son los que tienen experiencia con los videojuegos. También, los que se definen como poco lectores porque, afirman, la literatura digital les “distrae” del texto, y los que han estado expuestos a la literatura digital durante un tiempo continuado. Precisamente, los jóvenes que leyeron los dos capítulos de Alice comentan, en un momento dado, que el segundo capítulo les gustó más, quizás porque “*ya te has acostumbrado a la locura digital*”.

En síntesis, el factor que se ha mostrado más relevante para la comprensión e interpretación de las obras es la experiencia previa del lector. Concretamente, estas situaciones son las que inciden de manera más clara en la lectura de ficción digital:

- El bagaje lector previo (hábito lector) y la experiencia interpretativa previa
- El bagaje lector de literatura digital previo
- El hábito de estar en contacto constante con productos multimedia, sean videojuegos, cine, literatura con imágenes, etc. (ficciones semejantes)

El último punto parece uno de los relevantes para la entrada a la ficción digital, en consonancia con otras investigaciones que también señalan la misma relación entre otras ficciones no textuales y la lectura en pantalla (Mangen 2008: 415).

Finalmente, también se constata que el tipo de texto incide de manera clara en el tipo de respuesta y de experiencia lectora, pero no tanto en la percepción de la digitalidad ni en la sensación de comodidad con la obra. No es lo mismo leer la versión de Poe de “El corazón delator”, que se limita a provocar ambientación a través de los elementos digitales, que leer *Inanimate Alice*, con los elementos digitales mucho más integrados al servicio de la ficción. Cada tipo de producto utiliza la digitalidad con finalidades distintas, de manera que el lector debe saber distinguirlo y valorarlo. Y de hecho, dejando de lado los denominadores comunes que hemos destacado sobre la experiencia de leer en digital, nuestros lectores percibían estas particularidades, aunque fuera de manera muy tímida e intuitiva.



2.2.2. Distanciamiento y adopción de un rol reflexivo.

Los elementos digitales provocan extrañeza en el lector, y ello lleva a un alejamiento de la historia, a no “entrar” del todo en la lectura. Pero como efecto colateral, hemos percibido que esta situación les lleva a situarse en una posición reflexivo-analítica o, al menos, interrogante, y por tanto con cierta predisposición a la reflexión, sobre los elementos digitales y multimodales, precisamente por esa distancia en la que les sitúan las características diferenciadas de estos productos.

Efectivamente, el contraste con la obra literaria textual y la extrañeza que provoca la digitalidad en una obra literaria activan ciertas alertas que propician una entrada a la interpretación valorativa si tienen a alguien cerca que les guía y conduce a ello. Las deficiencias interpretativas del lector, no obstante, hacen que no puedan avanzar más allá de tímidas intuiciones, a veces más descriptivas que interpretativas.

Pero igual que en la lectura de obras literarias analógicas, el lector en formación necesita tener las claves de entrada a los indicios que ofrece el autor y a las posibilidades compositivas de las obras de ficción. Confluyen, en la obra digital, los elementos tradicionales con los recursos digitales que colaboran a dar sentido a la obra.

2.3. Algunas implicaciones para la mediación

Interpretar el mundo actual pasa por saber leer e interpretar mensajes producidos con diversidad de códigos (texto, imagen, sonido, hipertexto...) y las interacciones vía Internet cada vez más se producen sin necesidad de la palabra escrita. En este contexto, la riqueza interpretativa que aporta la digitalidad integrada en la obra literaria pone de relieve la urgencia de “educar” a los ciudadanos en la interpretación de los diferentes códigos que colaboran a la construcción estética del producto.

Por este motivo, parece necesario no solo que la escuela amplíe el abanico de oferta ficcional y artística, sino que introduzca maneras efectivas de facilitar las claves de acceso a los mensajes y productos multimedia, interactivos e hipertextuales. Tradicionalmente la escuela no lo ha hecho, puesto que se ha instalado en una cultura marcadamente canónica, lo cual conduce a la imposibilidad de entender otros lenguajes y a la extrañeza no solo frente a la literatura digital sino también frente a la capacidad de entender otras manifestaciones estéticas no textuales o bien frente a la mayoría de mensajes cotidianos y culturales expresados, cada vez más, con recursos no textuales (pensemos, por ejemplo, en el fenómeno de los *memes*).

Una de las vías que se han mostrado eficaces para la entrada a la ficción digital es la exposición continuada al producto a través de las bibliotecas de aula o de las conversaciones literarias reiteradas. Ello tiene efectos en la familiarización con el



producto y en su aceptación como una posibilidad de lectura personal, que aporta otro tipo de experiencia distinta de la del texto impreso.

Además, cabe señalar que resulta tan necesaria la exposición al producto con continuidad en el tiempo como la familiarización con el uso de los formatos como la conveniencia de crear espacios de elaboración conceptual a través de la mediación docente tanto para la introducción de las obras como para incluir en la educación literaria el análisis y valoración específica de los recursos multimodales, concretamente para aprender a descubrir la función e intencionalidad de los distintos elementos que entran en el juego de la ficción. En este sentido, son reveladores los resultados de la exploración situada en una biblioteca escolar, donde no se estableció ninguna estrategia de mediación entre los usuarios y los dispositivos, que señalan una mayor desorientación y rechazo frente al producto que en el contexto en el que se conversaba sobre la ficción digital semanalmente.

Por todo ello, es imprescindible que el mediador conozca a fondo las características de la ficción digital y las funciones que cumplen los recursos multimodales para poder educar en la interpretación de estos productos. El hecho de que en este momento la literatura todavía sea textual para la mayoría de las generaciones que están en la escuela no debe hacernos olvidar la familiarización de estos niños y adolescentes con los códigos que forman parte de la literatura digital en otras manifestaciones y, sobre todo, en la comunicación virtual cotidiana, y tampoco la necesidad y la riqueza que aporta saber interpretar variedad de códigos que están cada día al alcance de nuestros alumnos, sea en las imágenes de sus series preferidas, en el cine, en Internet o en la mayoría de manifestaciones culturales actuales.

El reto principal de la mediación es hacer entender que se trata de un producto diferenciado como tal, como un todo que integra texto, imágenes, movimiento, música, sonidos, interactividad, hipertextualidad... y que con estos elementos se cuenta una historia de ficción; en definitiva, que persigue una experiencia de lectura particular, posiblemente más sensorial, más inmersiva y menos exigente hacia la abstracción pero más focalizada en la capacidad de diversificar las habilidades interpretativas.

Algunos de nuestros lectores afirman que la literatura impresa y basada en el texto permite imaginar los mundos de ficción mientras que la digital es demasiado evidente e impide activar la imaginación. En cambio, los que habían tenido contacto durante unos meses con este tipo de producto son capaces de percibir las aportaciones de lo digital: *“es verdad que el texto te hace imaginar y aquí lo ves, pero en este te sientes como dentro de la historia, te hace ver lo que pasa.*

De eso se trata, de percibir las particularidades y la esencia del producto para no sentirse perdido en un mundo repleto de mensajes canalizados desde diferentes lenguajes. Y de esto nos encargamos los mediadores... Muchas gracias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS PRIMARIAS

- Jeffers, O. (2010) *The Heart and the Bottle*. Harper Collins Publishers. Versión para iPad.
- Kühne, C.; Fernández, M. A. (il.) (2013) *El mismo que viste y calza*. México D.F.: CIDCLI. Versión para iPad. 1ª. ed.: 2012.
- Poe, E. A.; García Farés, D. (il.) (2013) *Colección iPoe*, vol. I. Barcelona: Play Creatividad. Versión para iPad. 1ª. ed.: 2012.
- Pullinger, K.; Joseph, C. (2005-2014) *Inanimate Alice*. The BradField Company Ltd. Visto el 2 de octubre de 2014 en www.inanimatealice.com
- Rubio Faus, B. *Les aventures de la Lala*. Visto el 2 de octubre de 2014 en www.lesaventuresdelalala.net

Referencias bibliográficas secundarias

- González Martínez, J. M. (1999) *El sentido de la obra musical y literaria: aproximación semiótica*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad.
- Grillo, J. (2013) *Entre la lectura literaria y el juego digital. Respuestas lectores a obras digitales en 5º de primaria*. Trabajo de final de máster. Dirección: Ana María Margallo. UAB, 04/09/2013.
- Mangen, A. (2008) Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 31(4): 404-419.
- Mangen, A.; Walgermo, B. R.; Brønnick, K. (2013) Reading linear text on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58: 61-68.
- Modir, L.; Sohaimi, B. A. A; Mohammad, S. (2012) Appraisal of Reader's Role in Revolutionary Potential of Hypertext Fiction. *Life Science Journal*: 9(4): 5244-5246.
- Murray, J. H. (1997) *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrativa in Cyberspace*. Cambridge (Mass): MIT Press, cop.
- Rosenblatt, L. M. (2002) *La literatura como exploración*. México DF: FCE. [1938]
- Ryan, M. L.; Emerson, L.; Roberstson, B. J. (eds.) (2014) *The Johns Hopkins Guide to Digital Media*. Baltimor: Johns Hopkins University Press.



Los caminos hacia la actuación del lector implícito en la literatura infantil y juvenil digital

Microestructuras y macroestructuras narrativas¹

LUCAS RAMADA PRIETO Y CELIA TURRIÓN PENELAS

RESUMEN

¿Qué es eso que llamamos literatura digital infantil y juvenil? ¿En qué se diferencia el grupo de textos que lo conforma de otras producciones literarias destinadas para los más jóvenes? A través de la cada vez más extensa producción existente en el mercado, presentaremos una caracterización definitoria de algunas de las propiedades constructivas de la e-lit infantil y juvenil. Partiremos de las particularidades fundamentales que configuran su creación para enfocar, por un lado, qué es, de qué manera y con qué finalidad se integra en las obras eso que llamamos la interactividad del usuario digital; y por otro, exploraremos cómo la hipertextualidad del medio electrónico condiciona las estructuras narrativas de las obras que se hacen valer de ella. Todo ello nos valdrá, a su vez, para comprender el papel que tiene la multimodalidad en el diseño artístico literario de este nuevo grupo de textos.

NOTA BIOGRÁFICA

LUCAS RAMADA PRIETO es Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Oviedo en el año 2009 y especializado en historiografía literaria. En el curso 2010/2011 realiza el Máster Oficial en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre literatura digital como becario FPI de GRETEL dentro del proyecto “Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes”.

¹ El contenido de esta conferencia forma parte del proyecto de investigación I+D (EDU2011-26141) "Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes" concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación al grupo GRETEL, reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como equipo consolidado de investigación (2014SGR1477).



CELIA TURRIÓN PENELAS es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad Autónoma de Madrid y especializada en edición. Realizó el Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil y el Máster Oficial en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona, en los que desarrolló sus investigaciones sobre álbum ilustrado contemporáneo. Es en esta universidad donde actualmente desarrolla su doctorado con una tesis relacionada con el proyecto "Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes". Compagina su actividad como investigadora con su trabajo como editora de Literatura infantil y juvenil.



La narrativa electrónica para niños y jóvenes es ya una realidad en el mercado, con su máximo exponente de popularidad e innovación en las aplicaciones digitales para tabletas. Uno de los rasgos diferenciales de estas producciones con respecto a la narrativa en otros medios es la posibilidad de integrar la participación del lector-usuario, característica que viene de la mano de las propiedades del propio soporte electrónico.

Este aspecto, que puede tener efectos sobre otros aspectos constructivos de las obras, como los elementos de la historia o la estructura, muestra sin embargo importantes fallos de diseño en la mayor parte de las producciones disponibles en el mercado, comúnmente relacionados con la falta de integración narrativa de la propuesta de participación en el relato.

Creemos que un análisis detallado de las formas en las que se incorpora la participación del lector en las historias es el primer paso necesario para comprender las opciones narrativas que brinda este elemento, para detectar las creaciones más acertadas disponibles actualmente en el mercado y, finalmente, para establecer unas pautas iniciales que sirvan de apoyo para una composición integrada de la propuesta, dentro de sus múltiples posibilidades.

1. Tipos, grados e integración de la interactividad en los relatos.

El medio electrónico como marco para la creación artística puede definirse a través de diversos rasgos entre los que se encuentran la posibilidad de movimiento, la combinación de diferentes lenguajes expresivos o la interconexión, pero los principales teóricos de la digitalidad y del texto electrónico consideran que todas estas características están subordinadas a la más determinante: la interactividad.

El análisis de las manifestaciones parciales de la interactividad en las narrativas para niños y jóvenes nos permite obtener conclusiones también parciales en tres sentidos:



1. Con respecto a la significatividad de la propuesta, a partir del análisis de cómo se construye la interactividad en relación a los elementos de la Historia y el Discurso.
2. En relación a la posición en la que se sitúa el lector con respecto al texto, lo cual puede apuntar a uno u otro tipo de experiencia ficcional propuesta.
3. Acerca de la nueva libertad conquistada de la que goza el lector o, visto desde el lado opuesto, acerca del control que pierde o que mantiene el autor.

Cabe apuntar que estas conclusiones parciales han de cotejarse con otras decisiones creativas dentro del diseño conjunto de cada una de las obras, junto con los posibles equilibrios y desequilibrios que presentan estos diseños al tratarse de manera global. De este modo se podrá comprender el papel real que desempeñan las propuestas en el momento de la lectura.

Las categorías propuestas en primer lugar tratan de responder a la pregunta: *¿Desde dónde puede el lector intervenir en la historia?* Para ello acudimos a la distinción propuesta por Marie-Laure Ryan (2004) de dos tipos: *participación interna y externa*: en la participación interna, el usuario se proyecta como miembro del mundo ficcional, ya sea a través de un avatar o bien apropiándose del mundo virtual desde una perspectiva de primera persona. Ejemplos de este tipo de participación se encuentran en la aplicación *Sorcery!* (Jackson 2014), donde la historia se vehicula a través de un avatar en el que se proyecta el lector o en numerosos casos donde se adopta, aunque sea momentáneamente, una perspectiva visual asociada con el personaje (uno de ellos es la pantalla 3 de la aplicación *Dr. W en El misterioso caso del sentido extraviado*, Neira 2012). Por el contrario, en la participación externa, el usuario actúa desde fuera del mundo ficcional, como en la aplicación *The Land of Me: Storytime* (Made in Me, 2012). En ella, el lector-usuario selecciona unos personajes y acontecimientos dados desde una perspectiva visual también externa. Ryan precisa que esta diferenciación no es dicotómica, sino que la posición del usuario puede ser más o menos interna o externa en diferentes combinaciones.

Para analizar *hasta dónde puede actuar el lector* adoptamos una adaptación de las teorías de Isidro Moreno (2002), y distinguimos *participación selectiva y productiva*. En la participación selectiva (la más común en el corpus digital para niños y jóvenes) el lector escoge entre una serie de opciones ofrecidas por el autor, mientras que en la productiva el lector puede participar en mayor o menor medida de una parte del proceso creativo. Para ilustrar esta última categoría podemos acudir a la aplicación *Don't Let the Pigeon Run This App* (Willems 2013), donde en uno de los niveles superiores de lectura se permite al lector ir completando la historia a través del uso del micrófono, lo cual le otorga, aunque de forma muy controlada, una libertad absoluta en esos momentos puntuales.

En cuanto a la integración de la interactividad que permite saber *con qué fin actúa el lector*, distinguimos entre tres tipos de participación: *real, simulada y falsa*. Se considerará *real* una interacción sobre una acción cuando esta tenga un efecto



determinado en alguno de los elementos de la historia que no se produciría en caso de escoger otra acción; es el caso típico de los hipertextos u otros tipos de bifurcaciones argumentales.

Se considerará *simulada* una acción que tenga un efecto determinado en la historia pero que simplemente siga la programación establecida por el autor, sin elecciones posibles. Este tipo es el más común en las aplicaciones interactivas para niños y jóvenes y no implica un error de diseño; simplemente permite un control casi absoluto del desarrollo de la historia por parte del autor.

Finalmente, el corpus de este trabajo requiere una tercera categoría para contemplar aquellos casos en los que la participación del lector no tenga efecto relevante en la historia y sus elementos: la participación *falsa*. Normalmente se trata de acciones incompletas o *inacabadas* (frente a acciones con resultados) que no suponen un cambio en el estado de los elementos, como por ejemplo limpiar a través del personaje el suelo, que sin embargo permanece sucio, como en la aplicación *Cenicienta* de ItBook (2011). También se incluirán en esta categoría aquellos casos en los que la acción pierde significado debido a la posibilidad de repetición ilimitada: por ejemplo, un personaje que emite un ruido o palabra al ser pulsado de manera repetitiva e ilimitada y sin modificación de dicha emisión, hasta que el lector decida; es una participación *repetitiva* (frente a acciones determinadas). Este diseño es muy común en el corpus que nos ocupa, como podemos ver en repetidas ocasiones en la aplicación *Cadavercita Roja* (ItBook 2013), entre muchas otras. Para terminar, se considera falsa aquella propuesta de participación que aparece en los márgenes de la obra (*marginal*), por ejemplo, los juegos de cartas o los puzzles que se intercalan o se añaden a las obras y que no se integran posteriormente en la historia, como por ejemplo en *Las aventuras de Don Quijote* (Cervantes y Calero 2013). Un ejemplo de lo contrario es el capítulo 3 de *Inanimate Alice* (Pullinger y Joseph 2005-2014), donde el resultado del juego de búsqueda de matrioskas que se intercala en la narración tiene un efecto relevante en el desenlace del capítulo.

Para terminar, la participación puede analizarse en relación a los elementos de la Historia y el Discurso, respondiendo a la pregunta: *¿Sobre qué actúa el lector?* La interacción puede operar sobre los acontecimientos principales o secundarios, sobre los personajes (por ejemplo, para su caracterización interna como en *Olivia Acts Out*, Falconer 2011) o sobre el espacio ficcional (un ejemplo de aplicación que otorga una importancia central a la exploración del espacio ficcional es *Jack and the Beanstalk*, Nosy Crow 2014). En lo que se refiere a los elementos del discurso, las acciones del lector pueden desatar resultados en la focalización (como en la ya mencionada *Las aventuras de Don Quijote*), sobre la temporalidad (por ejemplo, con trasvases entre el tiempo de la Historia y el de la lectura como en algunos de los relatos de la *Colección iPoe*, Poe y García Farés, 2013), sobre la propia disposición de los elementos en la interfaz (*CaperucitaApp*, Mistral y Valdivia 2014) o sobre las estructuras, como veremos a continuación.



Antes de entrar en ello queremos, sin embargo, finalizar con el análisis del diseño conjunto de la interactividad, es decir, de los equilibrios y desequilibrios de la propuesta global. Los desequilibrios pueden manifestarse de varias maneras:

- La primera de ellas, a través de unas opciones de actuación tan numerosas o tan dispersas que el usuario deambula por la pantalla sin obtener información relevante y sin que este ejercicio sea intencional por parte del creador.
- La segunda, por una propuesta de actuación que toma varias líneas diferentes en una misma obra, alimentando la sensación de confusión —de nuevo, de manera no intencional.
- Tercero, en aquellas obras en las que la propuesta de participación está muy por encima o muy por debajo de la complejidad de otros elementos de la obra, como en la citada *Colección iPoe*, donde la complejidad literaria del texto choca con algunas propuestas que contribuyen a la ambientación pero son extremadamente simples, como los sobresaltos al lector.

2. Macroestructuras narrativas: El hipertexto y las estructuras multilineares en la literatura infantil y juvenil digital.

Otra de las propiedades constructivas que definen y determinan la literatura digital infantil es su capacidad hipertextual, entendida esta como la escritura no secuencial de la que hablaba Nelson en su texto fundacional *Literary Machines*. En otras palabras, en un entorno digital, la obra literaria tiene la posibilidad de convertirse en un objeto de mayor complejidad estructural conformado por una serie de fragmentos textuales conectados mediante lo que conocemos como enlaces, hipervínculos o *links*. Una de las consecuencias fundamentales derivadas de este nuevo “soporte creativo” es la pérdida de la estricta linealidad en la construcción de las historias digitales, entendiendo un texto no lineal (o multilineal) como un objeto de comunicación que no supone una secuencia fija de mensajes sino uno en la que dicha secuencia podría diferir de una lectura a otra por la forma, las convenciones o los mecanismos del texto. Esto supone una modificación considerable a tener en cuenta tanto en el análisis específicamente literario de las producciones infantiles, tarea que aquí nos ocupa, como en las posibles consecuencias cognitivas que el enfrentamiento con estos textos tenga en los niños y niñas y que no puede ser obviado por los estudios sobre educación literaria del futuro.

Desde el punto de vista teórico, son aún pocos los trabajos encargados de caracterizar las obras digitales para el público infantil atendiendo a su multiniealidad estructural, lo que supone un vacío preocupante si tenemos en cuenta que estamos hablando de obras creadas para un lector que aún no ha desarrollado completamente sus habilidades complejas de lectura. Esto ha hecho que para el trabajo que aquí nos ocupa hayamos tenido que partir de la teoría literaria digital destinada al análisis de la literatura adulta en pantalla y adaptarlo al incipiente cuerpo de textos que podemos



encontrar actualmente para niños y niñas. Nuestro objetivo era observar los modos en los que actualmente se está introduciendo en el corpus infantil esta ruptura de la linealidad narrativa ya que esta podría ser un arma de doble filo en manos de lectores que aún están en proceso de conformar su capacidad de abstracción argumental. ¿Nos encontramos ante textos que conducen al alumnado hacia una concepción más compleja de la arquitectura literaria? ¿Estamos ante obras que se valen del vínculo de manera significativa dentro de su proceso creativo? ¿Con qué pretensiones se hace uso del soporte hipertextual?

2.1. Estructuras narrativas hipertextuales.

Para organizar este primer acercamiento caracterizador de las macroestructuras narrativas de la literatura digital infantil nos hemos valido de parte de la tipología realizada por Mary-Laure Ryan sobre las estructuras hipertextuales en la lit-e adulta y decimos parte porque, a día de hoy, no existe una traslación total de las posibilidades reflejadas por la teórica norteamericana en la realidad contemporánea del corpus infantil, hecho que esperemos se solucione a medida que el universo creativo evolucione y madure en los próximos años.



2.1.1. Vector con ramas laterales.

2

Esta estructura es posiblemente la más utilizada actualmente en la literatura infantil y juvenil digital. La historia está determinada en orden cronológico y es inmutable en su desarrollo (a diferencia de la evolución arborescente que luego veremos) pero en determinados puntos se permite “expandir” el contenido de la narrativa o de algún otro aspecto no ficcional mediante. Lo realmente interesante cuando analizamos estas modelo estructural es observar por un lado el tipo de “contenido” que tienen esos vectores laterales, y por otro, la manera en la que se presentan, es decir, el tipo de interfaces hipervinculadas que hacen servir estas obras para la navegación a los lectores infantiles y juveniles:

Tipos de contenido vinculado.

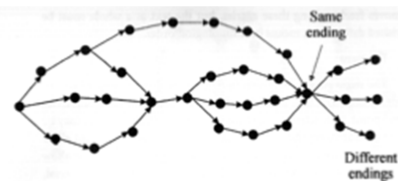
– **Enciclopédico del mundo factual:** Contenido que busca expandir el conocimiento del mundo real del alumnado utilizando como punto de partida elementos del mundo ficcional. Si tenemos en cuenta, por un lado, la tendencia

² Todos los gráficos han sido extraídos de Ryan (2006).



didáctica de gran parte del universo LIJ y por otro, la estrecha relación de las propiedades enciclopédicas de los medios digitales con dichas pretensiones educativas es lógico que nos encontremos un elevado número de ejemplos dentro de las obras actuales en los que sus autores busquen, por ejemplo, que sus lectores sepan localizar en un mapa real el país que contextualiza la narración o que escuchen piezas musicales de ese autor que tanto le gusta a su protagonista. *Mi vecino de debajo* de Mobile Republic (2012) es un claro ejemplo de este procedimiento.

- **Contenido relativo al mundo ficcional:** Mediante este recurso se pretende aumentar el conocimiento del lector del mundo ficcional que contextualiza la obra a través de digresiones o mediante la construcción de un trasfondo ficcional que dote de mayor solidez al universo creado. El grado de complejidad de estas expansiones de contenido viene determinado, normalmente, por la edad de destino de la obra, siendo frecuente en textos creados para adolescentes encontrarnos con enciclopedias complementarias del universo que enmarca la historia y que el lector puede consultar cuando desee, como podemos comprobar en *Anomaly* de Anomaly Productions (2012). En las obras para primeros lectores, este tipo de alteraciones en el discurso suelen tener una apariencia mucho más simple, como puede ser una burbuja de texto activable opcionalmente mediante un *hotspot* interactivo, que configure un aspecto de la personalidad del personaje y que ayude a la retroalimentación empática entre el lector y el universo creado por el autor del texto. Muchas de las apps desarrolladas por Nosy Crow como *Rounds: Franklin Frog* (2012) se sirven de este tipo de estructuras interactivas en sus obras. Es importante que este ejercicio de tridimensionalización del mundo ficcional se produzca de manera significativa y mediante un aparato “literario” que genere necesidad y voluntad de navegación en el lector, de lo contrario, corremos el riesgo de que lo que en un primer momento buscó ser un complemento artístico, se convierta en una carga cognitiva excesiva para el usuario, o simplemente una molestia innecesaria para el disfrute de la obra.



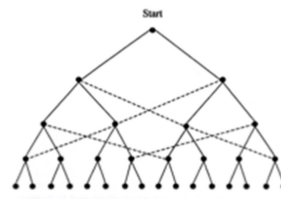
2.1.2. La red dirigida.

Si bien es cierto que las historias ramificadas ya tenían su antecedente en la literatura infantil analógica en las conocidas “Elige tu propia aventura”, el medio digital ha permitido una multiplicación exponencial de la arborescencia narrativa debido a la utilización del hipertexto como soporte creativo. Esta multiplicación de las posibilidades de ramificación, si bien es una oportunidad enorme para que la literatura juegue con el deseo de protagonismo interactivo de los lectores digitales, también puede convertir la obra literaria en mero artefacto en el que la calidad literaria quede supeditado totalmente a la masiva superposición de ramas narrativas en un ejercicio de pérdida de significado coherente de la obra como conjunto. Quizás



sea este motivo el que ha convertido la **red dirigida** en la estructura narrativa ramificada más utilizada actualmente ya que, a pesar de las bifurcaciones puntuales utilizadas en la historia, esta se contiene a través de la confluencia de las diferentes trayectorias elegidas en puntos comunes a todas ellas, manteniendo así la impresión selectiva pero buscando la coherencia argumental del mundo de ficción a través de la limitación en las opciones tomadas. La reescritura de caperucita llevada a cabo por Nosy Crow, *Little red riding hood* (2013) es, sin lugar a duda, uno de los mejores ejemplos de su uso.

Al igual que cuando mencionábamos anteriormente la necesaria significatividad en la proceso de ampliación de contenido del mundo ficcional, la creación de una red narrativa bifurcada requiere que todas los caminos insertados en la historia tengan una razón de ser y no sean un simple añadido artificioso. Solo una obra coherente en todas sus opciones y posibilidades despertará en el lector ese deseo de relectura y exploración de la totalidad que convierta la no linealidad en una experiencia de lectura válida tanto para el simple disfrute como para la reflexión de nuevos modos de presentación narrativos que ayuden a la progresión del lector en formación.



2.1.3. La estructura arborescente.

Mediante la restricción y la contención de las bifurcaciones, el uso de la red dirigida permitía hacer un uso de la navegación narrativa centrado en la búsqueda de la inmersión del lector dentro del mundo ficcional creado a través de su interacción. Esto no ocurre en cambio en las estructuras arborescentes, ya que la multiplicación continua de las posibilidades narrativas que se nos van abriendo en cada opción tomada convierten la lectura en una reflexión metaficcional sobre las consecuencias que tiene cada elección y sobre el propio ejercicio de creación de la obra literaria. Como es lógico, esta saturación en las líneas argumentales de una obra conlleva un incremento en el esfuerzo cognitivo que requiere el ejercicio de lectura, poniendo en riesgo las verdaderas posibilidades de disfrute y aprendizaje del lector en formación y convirtiendo en una necesidad real y actual el enfoque didáctico de esta cuestión.

Aunque a día de hoy el corpus digital en castellano deja mucho que desear, el mercado internacional nos da esperanzas sobre las posibilidades futuras de contar con un corpus heterogéneo obras que, más allá de su necesaria calidad literaria, faciliten la toma de contacto con la inherente complejidad de los hipertextos arbóreos. En esta línea, se presentan fundamentales, por ejemplo, textos que liberen mediante la imagen la carga cognitiva que exige la lectura escrita compleja y faciliten la reflexión abstracta sobre la pluralidad narrativa, como *A duck has an*



adventure (E-merl 2013) o programas que permitan la experimentación creativa hipertextual por parte de los propios lectores y faciliten la consideración activa sobre el proceso de escritura, siendo actualmente *InkleWriter*³ de Inkle Studios el mejor ejemplo de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS PRIMARIAS

- Brittenham, S.; Haberlin, B. (2012) *Anomaly*. Anomaly Productions.
- Cervantes, M.; Calero, M. (il.). (2013) *Las aventuras de Don Quijote*. Madrid: Touch of Classic. Versión para iPad. 1ª ed.: 2012.
- Falconer, I. (2011) *Olivia Acts Out*. Nueva York: Polin8. Versión para iPad.
- Jackson, S. (2014) *Sorcery*. Cambridge: Inkle. Versión para iPad. 1ª ed.: 2013.
- Made in Me (2012) *The Land of Me: Story Time*. Londres: Made in Me. Versión para iPad.
- Merlin Goodbrey, D. (2012) *A duck has an adventure*. Welwyn Garden City: E-merl.
- Mistral, G.; Valdivia, P. (il.) (2013) *CaperucitaApp*. Santiago de Chile: Editorial Amanuta. Versión para iPad.
- Neira, M.; Guido, M. (texto); Letelier Oteiza, K. (il.). (2012) *Dr W en el misterioso caso del sentido extraviado*. Barcelona: Magoproductio.
- Nesquens, D. (texto); Collado, F. (il.) (2011) *Mi vecino de abajo*. Mobile Republic.
- Nosy Crow (2014) *Jack and the Beanstalk*. Londres: Nosy Crow.
- Nosy Crow (2012) *Little Red Riding Hood*. Londres: Nosy Crow.
- Nosy Crow (2012) *Rounds: Franklin Frog*. Londres: Nosy Crow.
- Poe, E. A.; García Farés, D. (il.) (2013) *Colección iPoe*, vol. I. Barcelona: Play Creatividad. Versión para iPad. 1º ed.: 2012.

³ <http://www.inklestudios.com/inklewriter/>



Poe, E. A.; García Farés, D. (il.) (2013) *Colección iPoe*, vol. II. Barcelona: Play Creatividad. Versión para iPad. 1ª ed.: 2012.

Pullinger, K. y Joseph, C. (2005-2014) *Alicia inanimada*. The BradField Company Ltd. En: www.inanimatealice.com [Último acceso: 22/08/2014]

Willems, M. (2013) *Don't Let the Pigeon Run This App*. Burbank: Disney Enterprises. Versión para iPad. 1ª ed.: 2011

Referencias bibliográficas secundarias

Moreno, I. (2002) *Musas y nuevas tecnologías*. Barcelona: Paidós.

Ryan, M-L. (2004) *Narrative across Media: The Languages of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska.

Ryan, M-L. (2006) *Avatars of Story*. Minnesota: University of Minnesota Press.

ESPAIS GRETEL

ESPACIOS GRETEL

GRETEL PANELS





Aplicacions per a primeres edats¹

CRISTINA CORRERO IGLESIAS I NEUS REAL

RESUM

Aquest Espai GRETEL es proposa mostrar algunes de les produccions digitals per a infants de 0 a 6 anys amb la intenció de donar una idea tant de la mena d'aplicacions que es poden trobar al mercat com dels aspectes que se n'han de valorar amb relació a l'educació literària. Així, es comentaran llibres digitals informatius, clàssics i adaptacions d'obres en paper per reflexionar sobre les aportacions més significatives del mitjà electrònic per a prelectors i primers lectors, els aprenentatges que potencia la literatura en pantalla per als més petits, el grau d'innovació de tot plegat i els aspectes didàctics clau des del punt de vista dels mediadors. L'objectiu de la sessió és, en darrer terme, donar a conèixer els productes literaris i les seves possibilitats educatives amb una mirada crítica que resulti interessant tant als professionals com al conjunt social.

NOTA BIOGRÀFICA

CRISTINA CORRERO IGLESIAS és llicenciada en Filologia per la Universitat de Barcelona, en Finances i Dret Internacional per la University of Applied Sciences de Frankfurt a.M. i Màster Oficial en Formació de Professorat de Secundària i Batxillerat. Posteriorment, va culminar el Màster Oficial en Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Actualment realitza el doctorat sobre la literatura per a les primeres edats i compagina els seus estudis amb la docència al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les CCSS de la UAB i amb les seves funcions com a Tècnic Superior de Suport a la Recerca per al grup GRETEL.

¹ El contingut d'aquest espai forma part del projecte de recerca I+D (EDU2011-26141) "Literatura infantil i juvenil digital: producció, usos lectors, recepció i pràctiques docents" concedit pel Ministerio de Ciencia e Innovación al grup GRETEL, reconegut per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya com a grup de recerca consolidat (2014SGR1477).



Neus Real és llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Master of Philosophy (Arts) en l'especialitat de Teoria de la Literatura a la Universitat de Birmingham (Gran Bretanya) i Doctora en Filologia Catalana per la UAB. Professora a temps complet del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB. Actualment està fent recerca sobre l'educació literària d'infants de 0 a 6 anys (amb un focus especial en la formació bàsica de docents) i sobre la literatura infantil digital destinada a aquesta franja d'edat.



1. Introducció.

Actualment, més del 28,8% de les llars de l'estat espanyol disposen de tauletes; i més del 80%, d'algun tipus d'ordinador que els permet fer una lectura en pantalla. No obstant això, el nombre d'obres de literatura electrònica a l'abast del 8,3% actual de nadius digitals (gairebé quatre milions de persones) encara no és suficient per satisfer la demanda; pel que fa a la literatura específicament adreçada als infants, el mercat editorial analògic continua sent un dels que creix amb més intensitat, però la taxa de digitalització del sector d'aquestes publicacions encara és massa baixa per compensar la manca de productes electrònics originals. Atesa la importància sociocultural del fenomen i la responsabilitat de les institucions educatives en l'alfabetització digital de la població, en els darrers tres anys el Grup de Recerca GRETEL ha analitzat les aplicacions disponibles per als més petits i ha dut a terme diverses experimentacions en Escoles Bressol i centres d'Educació Infantil per tal d'estudiar els avantatges, els inconvenients i les possibilitats que aquests nous textos ofereixen tant en termes generals com amb referència a l'educació literària. En estreta relació amb aquesta tasca, en aquest espai del Simposi es descriuen les modalitats més característiques de les produccions digitals per a la franja d'edat de 0 a 6 anys i se'n comenten diversos exemples significatius amb un doble objectiu: donar una idea global de la mena d'aplicacions que es poden trobar al mercat i determinar els aspectes que se n'han de valorar amb referència a la formació de lectors literaris.

2. Literatura digital per a infants de 0 a 6 anys: tipologia i exemples.

La literatura infantil digital destinada als nens i nenes d'aquestes edats es pot dividir, a grans trets, en dos blocs i quatre subgrups. El primer bloc correspon a la no ficció i l'integren les aplicacions informatives originals (concebudes de manera exclusiva des de i per al mitjà electrònic) i adaptades (amb un precedent analògic). El segon bloc correspon a la ficció pròpiament dita, que constitueixen els tres subgrups restants: les obres digitals originals, les noves versions en pantalla dels clàssics populars o d'autor i les adaptacions de llibres actuals (*Quatre petites cantonades cantonades de no res*,



de J. Ruillier; *Davant de casa meva*, de M. Dubuc; *La manzana roja*, de F. Oral; *Emma isst*, de J. Bauer; *Sant Jordi i el drac*, d'A. Canyelles; *Goodnight moon*, de M. Brown; *Jo mataré monstres per tu*, de S. Balmes; la sèrie *Bizzy Bear*, de B. Davies, etc.).

El bloc inicial enllaça directament amb els títols informatius en paper per ajudar els més petits a ampliar els coneixements sobre la fauna, la flora i altres temes, sobretot relacionats amb el medi natural. *Le dinosaure*, així, ofereix la possibilitat de conèixer les diferents varietats d'aquesta espècie i la ubicació tant geogràfica com històrica d'aquest ancestre animal, heroi per excel·lència dels més petits. Semblantment operen *La coccinelle*, que permet seguir, entre altres coses, el procés evolutiu de la marieta, observar-la volar o veure literalment què menja i ajudar-la a fer-ho, i *Parker Penguin*, una aplicació que d'acord amb el nom de la col·lecció de què forma part, fa girar en espiral un cercle infinit perquè acompanya el pingüí i la seva descendència en un cicle vital calcat, de manera que es desplega una gran quantitat d'informació sobre aquests habitants del gel (trets, capacitats i habilitats, tipus d'alimentació, depredadors, reproducció, procés de creixement, etc.). *La foret* fa tot això mateix, però amb el focus en la mena de boscos que hi ha al món.

Pel que fa al bloc de la ficció, val a dir que les obres digitals originals per als més petits encara són escasses. Tanmateix, hi ha algunes mostres representatives dels camins encetats, com la coproducció alemanya *Buenas noches*, de Heidi Wittlinger i Fox&Sheep. Aquesta aplicació fa participar el lector per fer avançar el relat amb l'apagada successiva dels llums de les estances d'una granja plena d'animals, que es poden anar personalitzant o bé ampliant i adquirint en noves actualitzacions Premium.

Dins del subgrup de les noves versions dels clàssics, en canvi, trobem propostes de caire divers. Per una banda, hi ha els productes més lúdics, com la sèrie "Érase" d'Itbook, el laboratori de València que ha recuperat *El gat amb botes*, *La Ventafocs*, *La Capuxeta Vermella*, *La llebre i la tortuga*, *Els tres porquets* i *Alícia en terra de meravelles* per oferir unes obres destinades sobretot al joc, però que tenen els avantatges d'estar en diverses llengües entre les quals s'inclouen el català, el gallec i l'èuskar i de proporcionar opcions prou interessants com enregistrar la història amb la pròpia veu. L'oferta de Nosy Crow i Tales Apart aprofita millor, des del punt de vista de la formació de lectors literaris, el potencial de la digitalitat i les possibilitats del mitjà electrònic; amb adaptacions com *Little Red Riding Hood* i *Three Little Pigs* o *Blancaneus* i *La Bella dorment* s'evidencia com els nous recursos tecnològics poden convertir en lector en un autèntic agent (un actor essencial, de fet) en la construcció i el desenvolupament de la trama, ja sigui mitjançant les vies narratives o la teatralització.

El trasllat a la pantalla d'obres en paper també presenta un ventall variat d'opcions, que van des de la reproducció gairebé exacta de l'original analògic (amb la sola introducció d'algun element complementari, com el so -àudio de la veu narrativa, música, etc.-), cas de *La manzana roja* o *My House*, fins a una reelaboració tan



significativa que converteix l'entrega digital en tot un altre producte; així ocorre amb *Emma isst*, una aplicació que millora molt el llibre perquè n'amplia els continguts i la multimodalitat alhora que intensifica i expandeix l'experiència lectora a través de la interactivitat. Les apostes intermèdies passen per la inclusió d'alguns elements puntuals com la música de fons i els jocs (*Sant Jordi i el drac* n'és una mostra clara), per la creació de productes complementaris i que permeten un exercici interessant de contrast entre els dos suports (amb *Por cuatro esquinitas de nada*, per exemple) o per aplicacions que comporten una extensió sensorial i participativa més o menys remarcable en diferents sentits (per exemple *Goodnight moon*, *Jo mataré monstres per tu* o la sèrie *Bizzy Bear*).

3. Aportacions del mitjà electrònic: els textos i les experiències lectores.

Les possibilitats tecnològiques amplien considerablement, en especial, l'aportació dels llibres informatius. El so, el moviment i la interactivitat potencien la posada en escena, la visualització directa (com si és tractés, en un cert sentit, d'una pel·lícula o d'un documental), l'experimentació i, doncs, la comprensió més a fons d'allò que en els seus companys analògics queda més constret a causa de les característiques del paper. Un aspecte d'aquests components que també s'aplica als productes digitals ficticials, d'acord amb les observacions fetes en àmbit escolar i familiar, és que obren la porta a la curiositat i l'interès, incrementats per efecte de la multimodalitat pluralitzada del mitjà electrònic. En bona part, perquè les aplicacions canalitzen descobriments i vivències més sensorials en la mesura que requereixen l'exercici simultani de la vista, l'oïda i el tacte. La interactivitat constitueix, des de tots els punts de vista, un element clau d'aquests productes per als més petits. Allò que aporten, per tant, està centrat sobretot en les noves experiències lectores i en la potenciació de la interacció entre objecte-aplicació i infant: els lectors, i això és rellevant en la franja de 0 a 6 anys, participen directament en la narració (cosa que, d'altra banda, ja havien començat a fer amb les obres en paper durant la dècada anterior, en una evolució lògica de la literatura que s'hi adreça).

Així mateix, quan les aplicacions són de qualitat des de la perspectiva literària (tot i que malauradament no és el cas majoritari) potencien aprenentatges paral·lels als de la literatura analògica (veus dels personatges, espai i temps del relat, fets de la història, estructura de la trama, etc.), per bé que en un grau d'innovació tecnològica que també comporta -i facilita, de fet- un domini progressiu del dispositiu. Aquest domini reverteix en el desenvolupament d'habilitats diverses (amb la motricitat fina a primer terme), però no necessàriament equivalents a un grau de comprensió superior pel que fa a la construcció del text i el seu sentit: exactament igual que amb els llibres, la mediació té un paper fonamental, en primer lloc, per seleccionar el corpus amb criteris de qualitat; i, en segon lloc, per acompanyar els infants en l'experiència de lectura (ara digital), guiar-los en la comprensió del text i evitar el conflicte (lògicament, tots volen ser els protagonistes de la manipulació de la tauleta),



contrarestar la dispersió (per efecte de les crides nombroses, diverses i simultànies als seus sentits) i minimitzar els usos purament lúdics dels dispositius (predominants en els espais familiars) en l'àmbit escolar. La funció de l'escola, justament, seria ajudar els infants a dominar progressivament aquesta nova manera de llegir i aprofitar-ne les possibilitats didàctiques, com per exemple l'augment de la independència en l'accés a les obres o el potencial formatiu de gravar el relat amb la pròpia veu després d'escoltar-lo (amb l'exercitació de la memòria i la integració de l'estructuració lògica dels esdeveniments de la història d'acord amb les imatges de les pantalles successives, entre altres aspectes rellevants).

4. Conclusions generals.

I. La literatura digital per a infants de 0 a 6 anys suposa una diversificació inqüestionable, i irrenunciable des de la perspectiva educativa de la societat del segle XXI, del corpus a l'abast d'aquest sector de població.

II. El paper de la mediació en l'accés dels petits lectors a la producció digital és com a mínim tan essencial com el que té respecte de la literatura en paper; potser més, fins i tot, tenint en compte, d'una banda, l'estat embrionari de la producció i la seva qualitat literària limitada en molts casos, i, de l'altra, la multimodalitat dels textos electrònics i els seus possibles efectes en l'experiència de lectura.

III. La feina de l'escola és garantir que aquest nou tipus de llibres estiguin presents a les aules d'Educació Infantil i fer-los així extensius a tothom. Encara que aquestes obres no siguin majoritàriament les desitjades en termes de qualitat literària i que n'hi hagi poques en la nostra llengua, caldria disposar-ne als centres educatius i oferir les formacions docents necessàries per assegurar la cohesió social del demà.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aplicacions

Carlsen Verlag GmbH (2013) *Emma isst* de Jutta Bauer (versió 2.1) [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>

DADA Company (2013) *Por cuatro esquinitas de nada* de Jérôme Ruillier (versió 1.5). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com> i <https://play.google.com/store>



- Fox&Sheep GmbH Berlin (2012) *Buenas noches* de Heidi Wittlinger (versió 3.6). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com> i <https://play.google.com/store>
- Gallimard Jeunesse (2012) *Le dinosaure* (versió 1.0). Col·lecció Mes premières découvertes. [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com> i <https://play.google.com/store>
- Gallimard Jeunesse (2012) *La coccinelle* (versió 1.0). Col·lecció Mes premières découvertes. [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Itbook (2011) *La Caputxeta Vermella* (versió 1.0). Col·lecció Érase. [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Itbook (2012) *Alícia en el país de les meravelles* (versió 2.0). Col·lecció Érase. [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Itbook (2012) *El gat amb botes* (versió 1.2). Col·lecció Érase. [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Itbook (2012) *Els tres porquets* (versió 2.0). Col·lecció Érase. [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Itbook (2012) *La llebre i la tortuga* (versió 1.1). Col·lecció Érase. [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Itbook (2012) *La Ventafocs* (versió 1.1). Col·lecció Érase. [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- La Galera - SAU (2013) *Sant Jordi i el drac* d'Anna Canyelles (versió 1.0). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com> i <https://play.google.com/store>
- Loud Crow (2012) *Good night moon* (versió 1.4). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Nosy Crow (2011) *Bizzy Bear On the Farm* (versió 1.1.2). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Nosy Crow (2011) *The Three Little Pigs* (versió 1.4.4). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Nosy Crow (2012) *Bizzy Bear Builds a House* (versió 1.0.3). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>



- Nosy Crow (2013) *Parker Penguin* (versió 1.0.3). Col·lecció Rounds. [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Nosy Crow (2013) *Little Red Riding Hood* (versió 1.0.5). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Tales Apart (2012) *Blancaneus i els set nans* (versió 1.0.5). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- Tales Apart (2012) *La Bella Dorment* (versió 1.0.5). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- WingedChariot (2011) *My House* de Marianne Dubuc (versió 1.0). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>
- WingedChariot (2011) *La manzana roja* (versió 3.5). [Mobile application software]. Disponible a <http://itunes.apple.com>

Bibliografia bàsica

- Borràs, L. (2012) Había una vez una app... Literatura infantil y juvenil (en) digital. *Revista de Literatura (Especial LIJ y Nuevas Tecnologías)*, 269: 21-26.
- Correro, C. (2013) *Caracterització dels llibres infantils (0-8 anys) del segle XXI*. Treball final de màster inèdit dirigit per Teresa Colomer. Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i de la Literatura, i de les Ciències Socials. Facultat de Ciències de l'Educació, UAB. Minas de Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FAE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).
- Correro, C. (2014) Livros digitais para crianças. En: *Glossário Ceale – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte (Brasil): Universidade Federal de
- Correro, C.; Real, N. (2014) Literatura infantil digital 0-6: present i futur. Recomanació d'aplicacions. *Faristol*, 79: 3-7.
- Prensky, M. (2012) *Before Bringing in New Tools, You Must First Bring in New Thinking*. Vist el 31 de maig del 2014 a <http://marcprensky.com>.
- Turrión, C. (2013) Álbumes ilustrados en pantalla. *CLIJ*, 256: 6-12.
- Yokota, J. (2013) From Print to Digital? Considering the future of picturebooks for children. En: G. Grilli (ed.) *Bologna: fifty years of children's books from around the world*, pp. 443-449, Bologna: Bologna University Press.



La experiencia digital en la escuela: biblioteca de aula y de centro¹

KARLA FERNÁNDEZ DE GAMBOA VÁZQUEZ Y LARA REYES LÓPEZ

RESUMEN

¿Cómo leen los niños de hoy en día una obra ficcional digital? ¿Cuáles son las oportunidades y aproximaciones que puede brindar la incorporación de literatura infantil digital en el ámbito escolar? Basándonos en la experiencia etnográfica exploratoria llevada a cabo en una biblioteca de aula de 6º de primaria en la que las lecturas en papel convivieron durante cinco meses con las lecturas digitales en iPads, describiremos cuáles fueron las prácticas y las preferencias lectoras digitales de un grupo de alumnos con buen nivel lector previo. Mostraremos algunas de las tendencias de lectura más extendidas y abordaremos algunos aspectos clave para la introducción de la LIJ digital en las aulas.

NOTA BIOGRÁFICA

KARLA FERNÁNDEZ DE GAMBOA VÁZQUEZ es diplomada en Educación Infantil y graduada en Educación Primaria por la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Máster Interuniversitario en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura organizado por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Universitat de Barcelona (UB), Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil y Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la UAB. Actualmente realiza el Doctorado en Educación como becaria PIF (Personal Investigador en Formación) en el grupo GRETEL.

LARA REYES LÓPEZ es maestra de Educación Primaria, Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura y en Libros y Literatura Infantil y Juvenil por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Compagina el final de su tesis doctoral sobre respuesta lectora e

¹ El contenido de esta conferencia forma parte del proyecto de investigación I+D (EDU2011-26141) "Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes" concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación al grupo GRETEL, reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como equipo consolidado de investigación (2014SGR1477).



intervención educativa con la docencia como profesora asociada del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les CCSS de la UAB y la formación permanente del profesorado.



1. Literatura infantil digital en una biblioteca de aula.

Con el interés de analizar los usos de la lectura digital, nos propusimos una pequeña investigación exploratoria para comprobar los efectos de la introducción de ficción digital en situación de lectura libre diaria, las preferencias y valoraciones de los alumnos, así como su incidencia en la conversación literaria y en la conceptualización sobre la lectura; cuestiones todas ellas que inciden en la decisión sobre la conveniencia de integrar este tipo de literatura en las aulas y en el replanteamiento didáctico de la educación literaria actual.

Se trata de una investigación etnográfica de caso sobre los usos lectores de ficción infantil digital en una situación natural de biblioteca en un aula de 6º de primaria en la que se realizó una observación directa, estricta y no participante. A partir del análisis de la producción existente, se eligieron 16 obras digitales y 6 obras digitalizadas para configurar un corpus digital que nutriera los 5 dispositivos digitales (iPads) que se instalaron en la biblioteca de aula, dotada con una corpus de novelas, álbumes ilustrados, cómics y libros de ficción considerable y que tenía en cuenta los distintos perfiles lectores del grupo, con una selección muy variada en cuanto a dificultad, formato o género. El instrumento básico de análisis fue una pauta de observación de las sesiones de lectura autónoma, centrada en la recolección de datos sobre los usos lectores de la literatura digital. La pauta se complementó con diarios de observación y con el análisis de los registros audiovisuales tanto sobre las sesiones de lectura libre como sobre las conversaciones sobre libros que el grupo llevaba a cabo cada viernes por la tarde.

Partíamos de la idea de que si bien la mayoría de escuelas de nuestro entorno utilizan las nuevas tecnologías en distintos niveles y aspectos de su enseñanza, cuando los profesores y alumnos participan en actividades de promoción y creación de hábitos de lectura utilizan únicamente obras impresas, manteniendo la lectura de ficción digital y el aprendizaje interpretativo de las obras multimodales prácticamente fuera de la escuela.

Desde el grupo de investigación GRETEL nos preguntamos si esto debería cambiar y nos planteamos qué pasaría con los usos y preferencias lectoras con la introducción de dispositivos digitales como tabletas o iPads con contenidos digitales seleccionados en situaciones de lectura libre y autónoma con niños muy acostumbrados a leer literatura en papel y que tenían, por tanto, unas rutinas lectoras integradas en su día a día. Antes de entrar a mostrar una síntesis de los resultados obtenidos sobre los usos lectores



digitales en una biblioteca de aula en la que los iPads convivieron durante cinco meses (enero – junio) con las lecturas en papel, haremos una breve contextualización de la escuela y el grupo de análisis.

La investigación exploratoria que se analiza en este espacio, se sitúa en el aula de 6º de primaria, de una escuela de la periferia de una ciudad del área metropolitana de Barcelona con una realidad socioeconómica y cultural adversa. No obstante, y como hemos apuntado, estos alumnos llevaban tres cursos viviendo una intervención educativa que priorizaba su formación como lectores, proponiendo así espacios en el aula donde la lectura tuviera un papel relevante (recomendaciones semanales, concursos literarios, opiniones de familiares sobre los textos...), un corpus cuidadosamente seleccionado y pensado para los diferentes perfiles lectores de esa aula, una diversidad de actividades constantes en torno a la lectura (lectura diaria de los alumnos y la maestra, discusiones de álbumes ilustrados, proyectos de lengua a partir de la literatura, entre otras) y un ambiente lector general en la escuela con propuestas para todos los alumnos y de interacción entre ellos (apadrinados lectores, intercambios de puntos de libro, maratones de cuentos...).

2. ¿Cómo y qué prefieren leer digitalmente?

El contexto de aula facilitó una obtención extensa de datos naturales, pues su práctica habitual de lectura diaria y su fluidez para conversar sobre los textos, hicieron rápidamente evidentes algunas constantes sobre la lectura digital de ficción. Para poder establecer una panorámica que permita ver, a grandes rasgos, cómo fue la convivencia de los dos soportes de lectura (analógico y digital), enfocando en la lectura digital, vamos a mostrar dos de los núcleos de análisis: las prácticas lectoras y las preferencias de elección de corpus digital.

2.1. Prácticas lectoras digitales.

Las expectativas ante el nuevo dispositivo fueron altas, pues de los 18 alumnos del grupo sólo una niña tenía uno en su casa y el resto, además, decía no tener casi ninguna experiencia práctica con el manejo de un iPad o tableta. No es de extrañar, pues, que una constatación de los primeros usos lectores digitales fuera la prudencia, incluso miedo, con la que hicieron uso del dispositivo de lectura digital por si éste pudiera dañarse. También fue una primera evidencia ver la natural integración del iPad después de establecer entre todos los alumnos unas “normas” de uso, de modo que, al igual que con los libros impresos, cada vez que alguien se acababa una historia, aunque tuviera ganas de leer otras, lo devolvía al estante de la biblioteca de aula para que otro alumno pudiese leer. El primer mes, los cinco dispositivos iban pasando de mano en mano sin parar y la mayoría de ellos abría las mismas aplicaciones. Pasada la novedad, vimos cómo el uso de los cinco iPads ya no era tan



intenso y hubo días en los que alguno o incluso todos los dispositivos no se utilizaron. Uno de los datos más relevantes es la confluencia de este no-uso del iPad y no-lectura de sus textos digitales en motivo de novedades en papel del aula. Aunque a la mayoría de los alumnos les quedarán obras digitales para explorar, la novedad de álbumes ilustrados y novelas en papel que la maestra proporcionó, eclipsaron por unos días la elección de los libros en papel, relegando a un plano muy secundario el uso del iPad. Estas primeras evidencias nos mostraron la integración natural del iPad como un dispositivo más de lectura, que no generó ninguna dificultad de convivencia con los textos analógicos y que, en ocasiones, se podía quedar totalmente a un lado, sin usarse.

En cuanto a la socialización de la lectura, se pudo constatar que la introducción del iPad no generaba más o menos grado de lectura compartida con los compañeros, pues aproximadamente la mitad de veces que lo cogieron fue para leer en solitario y la otra mitad para leer con alguien. En algunas ocasiones, como pasaba con los textos digitales, compartir las historias parecía estar claramente relacionado con las ganas de vivir con alguien ese mundo de ficción, como cuando dos niños, Iván y Darío, leyeron juntos *Mi vecino de debajo* de manera muy entusiasta. Otras, parecía responder a la optimización del tiempo de uso del iPad, sobre todo al principio de la experiencia. En este sentido, también vimos similitudes con la lectura analógica de álbumes ilustrados, pues en muchas ocasiones, aproximadamente en un 50%, los alumnos eligieron compartirlos con otros compañeros; para comentar y leer juntos un texto por el cual la pareja sentía curiosidad o porque era una novedad y leer en pareja implicaba una mayor posibilidad de lectura por parte de todos los alumnos.

Cuando leían en parejas, a diferencia de la lectura en papel, los comentarios entre ellos y con otros compañeros estaban principalmente centrados en dudas sobre el uso del dispositivo, la activación de elementos técnicos como el cambio de idioma o la resolución de mensajes que no entendían por estar éstos en otra lengua u otro tecnicismo. Hablaban raramente sobre la construcción de las obras digitales, sobre sus tramas, o sobre los cambios respecto a las obras en papel. Los viernes en la conversación sobre los textos, la maestra del grupo esperaba a ver si surgía algún comentario sobre los textos digitales leídos durante la semana y animaba su aparición, pero de manera reiterativa ellos elegían hablar sobre los textos en papel. Aparecieron comentarios sobre la literatura digital en algún préstamo para posicionarse como expertos en literatura infantil y juvenil y hablar de algunos mecanismos de estrategia comercial que habían detectado o sobre cómo en algunas obras toda la digitalidad estaba al servicio de lo lúdico y no de lo literario.

En las conductas observadas, podría afirmarse que los niños proyectaron mayoritariamente en las pantallas sus habilidades lectoras en textos impresos y que acogieron las animaciones como algo anecdótico (algo a incorporar posteriormente a la lectura o a explorar superficialmente para centrarse en ella más tarde) o como algo a lo que prestarle alguna atención hasta que colmaban su impaciencia por seguir la



historia o simplemente algo de lo que se podía prescindir para disfrutar de la obra como si de una narración oral se tratara.

2.2. Preferencias lectoras digitales.

El número total de lecturas digitales completas registradas en los diarios de lectura de los niños fue de 247; de ellas, un 93,52% correspondiente a obras digitales y sólo un 6,48% a obras impresas digitalizadas. Ello arroja una media de 13'72 lecturas digitales por alumno durante los cinco meses de la observación; un dato que puede contrastarse con la media de 40,92 lecturas impresas (entre álbumes y novelas) realizadas por esos mismos alumnos en este período. Sin duda, hay que recordar que sólo se dispuso de cinco dispositivos digitales y que el número total de textos narrativos impresos que los alumnos tuvieron al alcance durante el período de la investigación (alrededor de 59 álbumes ilustrados y 51 novelas) supera con mucho al de los digitales (16 aplicaciones y 6 obras digitalizadas) ya que la investigación no se dirigía a establecer un corpus equilibrado para medir la preferencia, sino a incluir este tipo de ficción en una situación natural de lectura en el aula; aun así, no puede dejar de constatarse que la tendencia mayoritaria fue la de mantenerse en la lectura de obras impresas con escapadas ocasionales al formato digital.

Sobre las preferencias lectoras, evidenciamos, en primer lugar, una diferencia en los gustos hacia las obras digitales: observamos interés por las obras que ofrecen realmente nuevas posibilidades de lectura pero constatamos un éxito efímero de las que explotan las posibilidades de juego y espectáculo. Estas últimas son obras que crean un entusiasmo inicial pero que decaen después en su lectura: son aquellas que presentan un uso abundante de animaciones, efectos y audio pero en las que estas posibilidades no se hallan al servicio de la historia y que los alumnos identifican como propuestas más cercanas al juego. Nos referimos a títulos como *El baúl de los monstruos* o *Doctor W*.

Por otro lado, las obras más leídas coincidían con aquellas que presentan una buena construcción ficcional y un uso integrado de los recursos digitales, con trama narrativa consistente, uso eficaz de la intriga o importante componente literario y estético, como por ejemplo *La saga del mundo gusano* o los títulos de *Moving tales*, a veces con formatos cercanos a la narrativa audiovisual.

Así, pues, tanto en el total de lecturas, como en la evolución de los títulos, puede apreciarse el interés de los niños por las obras que ofrecen realmente nuevas posibilidades de lectura y el éxito efímero de las que explotan las posibilidades de juego y espectáculo. Sin embargo, el análisis de las sesiones de conversación añadió otro factor para el éxito de los títulos concretos: la incidencia de la recomendación social de esas obras en el auge de su popularidad.



3. Conclusiones.

Entender cómo los nuevos soportes de lectura y la literatura digital inciden en el uso, recepción y conceptualización literaria de los lectores infantiles y juveniles resulta imprescindible para determinar las formas más adecuadas de proceder didácticamente ante las nuevas formas de lectura que se extienden con gran rapidez.

Los resultados de esta experiencia exploratoria muestran cuáles y cómo son las prácticas lectoras digitales por parte de un grupo específico de alumnos de once años. De ellos se desprende que la continuidad de la experiencia y la mediación docente propician análisis más detenidos y elaborados sobre los aspectos ficcionales y los recursos artísticos de las obras digitales. En este sentido, son reveladores los resultados de la exploración paralela situada en una biblioteca escolar, donde no se estableció ninguna estrategia de mediación entre los usuarios y los dispositivos, que señalan una mayor desorientación y rechazo frente al producto que en el contexto en el que se conversaba sobre la ficción digital semanalmente. Finalmente, cabe señalar que resulta tan necesaria la exposición al producto con continuidad en el tiempo y familiarización con el uso de los formatos como la creación de espacios de elaboración conceptual a través de la mediación docente tanto para la introducción de las obras como para incluir en la educación literaria el análisis y valoración específica de los recursos multimodales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2012) *Territorio Ebook. Ebook -18: Los lectores niños y jóvenes y los libros electrónicos*. Visto el 1 de septiembre de 2014 en http://www.territorioebook.com/recursos/vozelectores/menos18/informe_lectores_menos_18.pdf
- Hutchison, A.; Beschorner, B.; Schmidt-Crawford, D. (2012) Exploring the use of the iPad for literacy learning. *Reading teacher*, 66 (1): 15-23.
- Roskos, K., Burstein, K.; You, B.-K. (2012) A Typology for Observing Children's Engagement with eBooks at Preschool. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(2): 47-66.
- Sheppard, D. (2011) Reading with iPads – the difference makes a difference. *Education Today*, term 3: 12-15.



Lectors adolescents en xarxa¹

MIREIA MANRESA POTRONY I ANA MARÍA MARGALLO

RESUME

Com s'estan transformant les pràctiques lectores literàries dels adolescents a través de l'ús de la xarxa? En aquest espai presentarem algunes característiques del lector juvenil que participa en espais virtuals literaris, bé com a usuari o bé com a gestor. Els girs més rellevants que s'estan produint tenen a veure amb el pas d'un lector amateur a un lector promotor i dinamitzador de la lectura i amb la configuració d'un lector social, actiu i consumidor en comunitat. Per tal de mostrar les principals tendències de transformació en les pràctiques de lectura adolescent generades per la xarxa, utilitzarem els resultats d'una recerca sobre blogs literaris adolescents i reflexionarem sobre com es pot aprofitar aquest fenomen des de les institucions promotores de la lectura, especialment des de l'escola.

NOTA BIOGRÁFICA

MIREIA MANRESA POTRONY és Llicenciada en Filologia Catalana i Doctora en Didàctica de la Llengua i la Literatura per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Compagina la docència a Secundària, la docència al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les CCSS de la UAB i la formació permanent del professorat. Els seus interessos de recerca principals giren entorn de la construcció d'hàbits lectors a l'escola i de les noves pràctiques socials de lectura en el context digital.

ANA MARÍA MARGALLO és Doctora en Didàctica de la Llengua i la Literatura per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Actualment és professora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les CCSS de la UAB. Els seus interessos investigadors se centren en l'educació literària i les seves publicacions han desenvolupat línies de recerca sobre les aportacions del treball per projectes a

¹ El contingut d'aquest espai forma part del projecte de recerca I+D (EDU2011-26141) "Literatura infantil i juvenil digital: producció, usos lectors, recepció i pràctiques docents" concedit pel Ministerio de Ciencia e Innovación al grup GRETEL, reconegut per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya com a grup de recerca consolidat (2014SGR1477).



L'adquisició de la competència literària, la selecció de lectures literàries amb criteris didàctics, les aplicacions de la literatura a les aules amb alumnat nouvingut, el pas de les lectures adolescents a les lectures adultes i els llibres de text. Actualment està interessada en la lectura literària en pantalla i en les pràctiques socials i escolars de lectura en l'entorn digital.



L'espai digital està transformant profundament els hàbits socials, culturals i de consum de la població. Cada vegada més, els adolescents utilitzen la xarxa per socialitzar les seves lectures: la seva participació en blogs, fòrums, xarxes socials i altres plataformes on la literatura hi té una presència clara està fent visibles els nous comportaments lectors configurats per l'espai virtual. L'observació dels intercanvis dels adolescents en l'espai digital al voltant de la lectura resulta productiva tant per al camp de la recerca com per al de la mediació. Així, el coneixement de les transformacions en les formes de socialització lectora dels joves lectors proporciona models per planificar intervencions en consonància amb el perfil del lector actual que utilitza internet per desenvolupar la seva afició a la lectura.

Per conèixer les diferents pràctiques entorn de la lectura que s'utilitzen en l'àmbit social aquest taller presenta una exploració descriptiva de blogs literaris administrats per adolescents. Per identificar blogs actius sobre lectura literària dels joves es va fer una primera exploració entre els 72 blogs participants en una convocatòria de promoció de la lectura per part d'una editorial (concurs Pandemonium, d'SM²), que va desembocar en la selecció de 5 blogs que van destacar per seu dinamisme (traduït en l'actualització regular de les entrades) i influència (que es va mesurar a partir del nombre de seguidors). Com s'observa en el Quadre 1, la mostra seleccionada també va tenir en compte la varietat de sexe i edat dels autors.

| Nom i enllaç dels blogs | Seguidors | Edat | Sexe |
|--|-----------|------|------|
| Recomanacions de Llibres Infantils i Juvenils http://recomanacionsdellibres.blogspot.com.es | 69 | 11 | Noia |
| Libros por leer http://www.libros-por-leer.com/ | 1844 | 16 | Noi |
| Una nueva aventura comienza http://unanuevaaventuracomienza.blogspot.com.es | 186 | 16 | Noia |
| Gecko Books http://geckobooks.blogspot.com.es/ | 940 | 17 | Noia |
| Atalaya literaria http://atalaya-literaria.blogspot.com.es/ | 553 | 18 | Noia |

² El primer concurs Pandemonium de l'editorial SM en què es va basar aquesta investigació va ser atorgado el enero de 2012: http://www.literaturasm.com/RETO_PANDEMONIUM.html



Es destaquen a continuació algunes de les tendències que es van observar de les pràctiques lectores juvenils en aquests blogs:

El dinamisme. Una característica compartida pels cinc blogs analitzats és la seva actualització constant. Els bloggers són molt conscients que el canal utilitzat exigeix transmetre una imatge de vivesa i canvis que doni fe de la seva activitat.

La consciència de ser "referents" i de pertànyer a una comunitat. Aquestes dues característiques mostren que els autors de blogs tenen molt present la dimensió pública de la xarxa. La consciència del caràcter social de la lectura cristal·litza, d'una banda, en estratègies dirigides a autoorigir-se en referents de la comunitat lectora, i per una altra en algunes marques que subratllen els seus vincles amb una comunitat de lectors.

El col·leccionisme. Una tendència que impregna els cinc blogs analitzats és la d'utilitzar aquest espai com a dipòsit en el qual s'acumulen tant les lectures realitzades com la llista de llibres per llegir.

Una aproximació lúdica a la lectura. En la majoria dels blogs analitzats es constata la intensa relació de la lectura literària amb la via lúdica i el joc. L'evidència més explícita d'aquesta relació és la creació de seccions de concursos i activitats al voltant de la lectura.

La importància de la imatge. El protagonisme dels recursos visuals i audiovisuals en els blogs suposa la comprensió que els joves gestors de blogs tenen de les regles de funcionament del mitjà que utilitzen.

Aquesta investigació exploratòria permet identificar algunes de les transformacions que la xarxa està introduint en les pràctiques lectores literàries dels adolescents. La decisió dels autors de blogs literaris d'integrar les seves experiències lectores en l'espai públic d'Internet té dues conseqüències immediates: convertir-los en lectors socials, que elaboren continguts per a un públic, i en lectors actius, que utilitzen els recursos que el mitjà digital posa al seu abast per consolidar la seva presència a la xarxa. A mesura que els bloggers consoliden els seus espais virtuals també assumeixen el paper d'especialistes amb un perfil determinat que dona personalitat a la seva veu com a lector que aglutina i es relaciona amb una comunitat lectora.

Els resultats de l'anàlisi dels cinc blogs literaris d'adolescents apunten altres efectes més concrets en la modificació de les pràctiques lectores usuals fins ara en el món analògic:

- Configuració d'un lector voraç. Els administradors dels blogs literaris basen part del seu prestigi en presentar-se com a lectors contumaços capaços d'oferir al seu públic continguts rellevants i actuals d'una manera periòdica i recurrent. L'acumulació quantitativa de les lectures literàries, dels continguts relacionats amb aquestes lectures o bé d'objectes relacionats amb el llibre és un dels reptes



que persegueixen els bloggers.

- Aparició d'un lector informat. La consciència de ser referents en el món de la publicació virtual comporta que el jove administrador d'un blog de lectura senti la necessitat de cercar informació inèdita i original per oferir un producte atractiu per als seus seguidors. S'han observat dues vies d'especialització en la informació que s'ofereix sobre les lectures: la que es refereix a les pròpies experiències de lectura, a través de ressenyes freqüents i amb opinions molt desenvolupades, i la que es projecta cap al món editorial a través de la rapidesa a oferir primícies sobre novetats, esdeveniments o informacions sobre el circuit del llibre.
- Formació d'un lector estratègic i adaptat al mitjà digital. Les característiques dels blogs determinen la importància de l'autopromoció i la fidelització de seguidors. Aconseguir aquests objectius impulsa la utilització creativa d'eines pròpies de l'entorn virtual, com els continguts audiovisuals o la creació de vincles lúdics amb la lectura. En aquest sentit, el mitjà digital afavoreix que els joves equiparin la lectura a qualsevol altra activitat d'oci i la situïn en una posició menys "sagrada" del que havia estat considerada durant bona part del segle XX.
- Enfortiment del lector com a consumidor en comunitat. Els blogs propicien el contacte entre iguals per compartir preferències i enfortir vincles socials al voltant de la lectura. De moment, sembla constatar-se que les interaccions predominants sobre els llibres es queden en la recomanació sense que es passi a compartir les experiències de lectura.

En síntesi, els resultats apunten cap a una reconversió del lector amateur en un lector promotor i dinamitzador de la lectura que mobilitza diversitat d'estratègies i de continguts relacionats amb el món de la ficció literària. En aquest sentit, els blogs suposen un dispositiu de formació per al lector que els gestiona. I es constitueixen en un possible model de pràctiques socialitzadores al voltant de la lectura en el qual l'escola pot inspirar-se per promoure els hàbits de lectura dels adolescents.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES BÀSIQUES

- Aliagas, C. (2011) *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. [Thesis online]
- Aranda, D.; Sánchez-Navarro, J.; Tabernero, C. (2009) *Jóvenes y ocio digital: informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC). [en línia]
- Cassany, Daniel (2008) *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.



- Alvermann, D. (ed.) (2010) *Adolescents' online literacies: connecting classrooms, digital media and popular culture*. Nueva York: Peter Lang.
- Lazaraton, A. (2003) Evaluative Criteria for Qualitative Research in Applied Linguistics: Whose Criteria and Whose Research? *The Modern Language Journal*, 87(1) (Spring, 2003): 1-12.
- Leveratto, J.M.; Leontsini, M. (2008) *Internet et la sociabilité littéraire*. París: BPI.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Manresa, M.; Margallo, A. M. (2013) "New technologies make new readers? Network reading practices which are transforming young people's access to literature", presentada a *The Child and The Book 2013. Ninth Annual Conference*. Universitat de Pàdua (Itàlia), del 21 al 23 de març de 2013.
- Manuel, J.; Brindley, S. (eds.) (2012) *Teenagers reading. Literacy heritages, cultural contexts and contemporary reading practices*. South Australia: AATE Interface Series /Wakefield Press.



iPads en familia

ANA MARÍA MARGALLO¹ Y CRISTINA ALIAGAS MARIN²

RESUMEN

Los dispositivos tecnológicos están transformando las prácticas de lectura infantil en el contexto familiar. La incorporación de nuevos soportes de lectura a las situaciones de lectura compartida en el hogar suponen una ampliación de las experiencias lectoras de los más pequeños, que ahora combinan la lectura del libro infantil en papel con las nuevas producciones de literatura infantil electrónica. En este espacio presentaremos algunos resultados de una investigación etnográfica longitudinal centrada en el seguimiento, durante dos años, de las prácticas de lectura de cuentos con *iPad* de 4 familias con sus hijas, con edades entre 18 meses y 5 años. En concreto, analizaremos los efectos del *iPad* en las rutinas lectoras familiares, la composición de las bibliotecas literarias infantiles digitales, el rol mediador de los padres y las experiencias lectoras de los más pequeños. Para desarrollar este último punto nos centraremos tanto en el tipo de interacción adulto-niño como en las respuestas lectoras infantiles a las distintas formas de interactividad de los cuentos electrónicos.

NOTA BIOGRÁFICA

ANA MARÍA MARGALLO es Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Actualmente es profesora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les CCSS de la UAB. Sus intereses investigadores se centran en la educación literaria y sus publicaciones han desarrollado líneas de investigación sobre las aportaciones del trabajo por proyectos a

¹ Forma parte del proyecto de investigación I+D (EDU2011-26141) "Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes" concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación al grupo GRETEL, reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como equipo consolidado de investigación (2014SGR1477).

² Con el soporte de la Secretaria de Universidades e Investigación del Ministerio de Economía y Conocimiento del Gobierno de Catalunya y el programa co-financiado por la Unión Europea mediante las Acciones Marie Curie del 7º Programa Marco de I+D (Beatriu de Pinós 2011-A). Además, forma parte del proyecto de investigación de I+D financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en España "Instituto 2.0: prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de clase y recursos lingüísticos en línea" (EDU2011-28381, del 1-1-2012 al 31-12-2014; Universitat Pompeu Fabra), coordinado por Dr. Daniel Cassany.



la adquisición de la competencia literaria, la selección de lecturas literarias con criterios didácticos, las aplicaciones de la literatura a las aulas con alumnado inmigrante, el paso de las lecturas adolescentes a las lecturas adultas y los libros de texto. Actualmente está interesada en la lectura literaria en pantalla y en las prácticas sociales y escolares de lectura en el entorno digital.

CRISTINA ALIAGAS MARIN es licenciada en Humanidades y Doctora con mención europea por la Universidad Pompeu Fabra. Actualmente está haciendo su segundo postdoc en The School of Education de The University of Sheffield, con una beca Beatriu de Pinós (BP-2011) cofinanciada por La Generalitat y Acciones Marie Curie. Sus líneas de investigación giran en torno al proceso de construcción de la identidad lectora del adolescente, las prácticas letradas vernáculas, los nuevos estudios de literacidad y la metodología etnográfica en el estudio de los lectores resistentes y desmotivados en las aulas de secundaria.



Los estudios sobre las prácticas lectoras de los niños en situación no escolar (Heath 1983; Marsh 2005) confirman que, aunque la enseñanza de la lectura se sigue centrando en las habilidades lectoras en papel, muchos niños desde edades tempranas participan en un gran conjunto de prácticas sociales letradas y literarias en el mundo digital. En concreto, la lectura compartida de cuentos en el hogar se está transformando por la penetración de nuevos dispositivos tecnológicos, como se deduce de que la venta de tabletas (kindle, Android, iPad) se quintuplicara en Estados Unidos durante el 2013 entre las familias con niños menores de 8 años (Common Sense Media 2013: 9), o de la popularidad de las apps de libros infantiles, que están a la cabeza de los más vendidos en la tienda de Apple, especialmente en Europa (Horne 2012:17). Esta extensión del mercado ha ido acompañada en los últimos años del incremento de la literatura digital infantil, que ha experimentado con nuevos formatos como el libro electrónico, los audiolibros, el ordenador y las apps (Turrión 2014). Todas estas señales nos hablan del fuerte impacto que los nuevos dispositivos electrónicos de lectura están teniendo en el proceso de apropiación de la literatura en la vida de los niños y reclaman con urgencia estudios sobre el uso de estos dispositivos en el contexto familiar para entender, entre otros aspectos, su aportación a las experiencias literarias de los más pequeños. Para responder a estas cuestiones, en este espacio se presentan algunos resultados que, derivados de nuestro trabajo de campo etnográfico basado en observaciones de situaciones de lectura con tableta en el hogar en el caso de 4 familias, se centran en: i) las características de las prácticas de lectura digital de los niños en familia; ii) la relación entre las características interactivas de los cuentos y las experiencias lectoras de los niños.



i) Con el objetivo de conocer las transformaciones que el uso de las tabletas digitales está produciendo en las situaciones de lectura en el hogar, se documentaron situaciones “naturales” de lectura en familia con 4 niñas de edades comprendidas entre 18 meses y 5 años. La recogida etnográfica de datos se llevó a cabo mediante observaciones y la grabación en video de un total de diez horas de interacción espontánea entre uno de los progenitores y sus hijas, siempre en el contexto de eventos letrados de lectura compartida de cuentos con sus propias tabletas (en todos los casos de la marca *iPad*). Además, se realizaron entrevistas a los padres sobre las situaciones de lectura familiar. La aproximación etnográfica permitió definir algunos de los cambios que la introducción de la literatura infantil digital está promoviendo en la actividad lectora de los más pequeños, que a continuación describimos brevemente:

- ***Tanto el aprendizaje como la apropiación de la literatura infantil por parte de los niños es, ahora, un proceso más complejo.*** Si aprender a usar un libro en papel ya suponía un reto intelectual para los niños (sostener el libro, pasar página, etc.), ahora éstos también aprenden, simultáneamente, a manejar dispositivos técnicamente mucho más complejos, como por ejemplo el *iPad*. Estos aprendizajes incluyen la literacidad escrita, visual y multimodal, la literacidad específica de los apps y la literacidad tecnológica en general (Nixon & Hateley 2013). Desde un punto de narrativo, el aprendizaje literario también se complica, puesto que se pasa de aprender a extraer el significado narrativo de un cuento codificado en letras e imágenes, a extraerlo en un libro digital, que es un producto más multimodal e interactivo, con más riqueza de lenguajes.
- ***Decrece el rol mediador de los padres a favor de la iniciativa del niño.*** El rol que los padres desempeñan como acompañantes del niño al mundo de las letras y de los cuentos infantiles es innegable. En situaciones de lectura compartida de libros en papel, el adulto oraliza el texto a medida del niño y dialoga con él para guiar su comprensión, responder a sus preguntas y colaborar en la apropiación personal de la historia en el marco de su vida. Nuestros datos apuntan que, en eventos de lectura mediada por un *iPad*, el adulto pierde protagonismo a favor de la iniciativa del niño, que se vuelve más autónomo con el uso de los narradores automáticos y de la interactividad insertada en el libro, así como con su relación con el lenguaje audiovisual. Este cambio se agudiza en el momento en que el niño empieza a dominar el código de las letras, visibilizándose en un rechazo de la mediación adulta que es más explícito que en el caso de la lectura en papel, y que parece ocurrir antes.
- ***Un iPad para toda la familia.*** Otro aspecto interesante es que, en muchos casos, el núcleo familiar solo dispone de un *iPad*, el “propietario” del cual suele ser el padre, que lo pone a disposición de la familia. Esto parece estar aumentando su rol como mediador adulto en las situaciones de juegos y lectura de literatura infantil digital, en detrimento de la implicación de las



madres. Además, el hecho de que el iPad se comparta entre los miembros de la familia influye en las rutinas lectoras de los niños, en aspectos como el lugar de la lectura, que tiende a situarse en el comedor y en el sofá o una mesa, el momento y también el tiempo de lectura, especialmente cuando hay hermanos. Cada hermano suele tener su biblioteca digital con sus apps personales. Cuando los hermanos son de edades distintas, la experiencia de compartir el dispositivo se complica y crea tensiones, pero también crea situaciones de lectura compartida entre iguales (los hermanos) en las que los padres no intervienen o no intervienen tanto.

- ***El lector infantil digital es activo y crítico.*** Uno de los aspectos socialmente más criticados en contra de las nuevas tecnologías en la vida de los niños es que estos se convierten en consumidores pasivos de lo que ven en pantalla, lo que les lleva a preferir el juego a la “buena” literatura infantil. Sin embargo, nuestros datos sugieren que los dispositivos electrónicos de lectura convierten a los lectores emergentes en lectores-“productores de significados” (*meaning-makers*) a través de los extras que acompañan los cuentos interactivos. Un ejemplo es el juego literario que ofrece la editorial Playtales, que consiste en “hacer teatro” en un escenario interactivo después de leer un cuento clásico como *La Blancanieves* o *Los tres cerditos*. Además nuestros datos también muestran que los niños son críticos con los diseños de los libros digitales, que se preguntan sobre el por qué de algunos detalles interactivos relacionados con los colores o el movimiento (por ejemplo, por qué se mueve un árbol si no hay viento) y que tienen ideas sobre cómo deben representarse visualmente los personajes “buenos” y “malos” en una historia. Los niños detectan incongruencias generalmente creadas por la interactividad “sin sentido”, se enfadan y las verbalizan.

ii) Para conocer los efectos que la lectura de las apps tiene en las experiencias lectoras de los más pequeños se seleccionaron tres situaciones de lectura de cuentos digitales que presentaban diferentes formas de interactividad (Ryan, 2006). Se analizaron en los videos los diálogos con los adultos en los que las niñas respondían a cada posibilidad de interactividad. En el cuadro siguiente se muestra la configuración de la muestra de análisis.

| Niña, edad | App |
|---------------------------|---|
| Helena, 2 años y 5 meses | <i>La aventura navideña de Dora</i> , Nickelodeon |
| Lucia, 4 años y dos meses | <i>El ladrón de estrellas</i> , Alpixel |
| Chloe, 5 años y 7 meses | <i>Blancanieves</i> , Tales Apart, juego extra “Teatro” |

El análisis de las respuestas lectoras de las niñas en relación con el tipo de interactividad que presentaba cada app mostró la marcada relación de coherencia que hay entre la naturaleza de los efectos interactivos y el tipo de experiencia de lectura a la que dan lugar:



- Cuando la interactividad se focaliza en el juego y la narración es un mero pretexto para unir las pantallas que demandan la colaboración del lector, éste tiende a realizar una lectura fragmentaria en la que prioriza la resolución de las pruebas del juego.
- Cuando la interactividad permite la creación narrativa del lector, éste tiende a dar respuestas imaginativas y performativas al texto literario, que enriquecen su versión de la historia.
- Cuando la interactividad posiciona al lector como un colaborador de la historia (sea interno, en forma de avatar, o externo) con responsabilidad narrativa, éste tiende a intensificar las dimensiones dramáticas o lúdicas de su experiencia lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS

Common sense media (2013) *Zero to Eight*. accessed January 16, 2014:
<http://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013>

Heath, S. B. (1983) *Ways With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Horne, L. (2012) Apps: A Practical Approach to Trade and Co-Financed Book Apps. *Publishing Research Quarterly*, 28: 17-22.

Lankshear, C.; Knobel, M. (2003) *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.

Marsh, J.; Brooks, G.; Hugues, J.; Ritchie, L.; Roberts, S.; Wright, K. (2005) Report *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. University of Sheffield: Literacy Research Centre.

Ryan, M. (2006) *Avatars of story*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

Turrión, C. (2014) Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovations, continuity and rupture. *Nordic Journal of Child Lit Aesthetics*, 5.
<http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.24426>



Escuchemos a los lectores: la experiencia de leer en digital³

LUCAS RAMADA PRIETO Y LARA REYES LÓPEZ

RESUMEN

¿Qué tipos de lectores nos podemos encontrar cuando situamos a nuestro alumnado frente a la literatura digital? ¿Son válidas las etiquetas de “lector fuerte” o “lector debil” en un paradigma literario tan diferente del que cuenta sus historias en formato libro? ¿Son las estrategias de interpretación y manipulación literaria las mismas con un texto escrito que con un app multimedia e interactiva? Presentamos un acercamiento exploratorio a través de cuatro entrevistas, a los modos de lectura y formas de interacción con la literatura infantil digital de cuatro alumnos del ciclo superior de primaria. Partiendo de una clasificación previa en base a sus perfiles de lectura analógica buscaremos avanzar en la comprensión de las relaciones emergentes entre sus hábitos previos de lectura y las oportunidades y limitaciones literarias concretas que ofrece un paradigma literario como el de la e-lit infantil y juvenil.

NOTA BIOGRÁFICA

LUCAS RAMADA PRIETO es Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Oviedo en el año 2009 y especializado en historiografía literaria. En el curso 2010/2011 realiza el Máster Oficial en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre literatura digital como becario FPI de GRETEL dentro del proyecto “Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes”.

LARA REYES LÓPEZ es maestra de Educación Primaria, Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura y en Libros y Literatura Infantil y Juvenil por la Universitat Autònoma de

³ El contenido de este espacio forma parte del proyecto de investigación I+D (EDU2011-26141) "Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes" concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación al grupo GRETEL, reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como equipo consolidado de investigación (2014SGR1477).



Barcelona (UAB). Compagina el final de su tesis doctoral sobre respuesta lectora e intervención educativa con la docencia como profesora asociada del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les CCSS de la UAB y la formación permanente del profesorado.



1. Escuchemos a los lectores analógicos.

Seguramente, las generaciones de niños nacidos en los últimos tres o cuatro años, serán lectores formados digitalmente; lectores que tendrán el dispositivo digital como un soporte de lectura con el que habrán convivido desde el primer momento, tanto o más que con el papel. Cómo serán como lectores y qué efectos tendrá su formación digital de base, habrá que analizarlo. Los alumnos que actualmente tenemos en el sistema educativo y tienen más de siete u ocho años, son lectores formados analógicamente, hecho que marca un punto de partida en el momento de la introducción del dispositivo digital a su realidad familiar y / o escolar.

La investigación exploratoria que se analiza en este espacio tiene como contextualización un grupo de alumnos de 6º de primaria, de una escuela de la periferia de una ciudad del área metropolitana de Barcelona y con una realidad socioeconómica y cultural adversa. Asimismo, alumnos que llevan cuatro cursos viviendo una intervención educativa en la que se prioriza su formación como lectores, proponiendo así espacios en el aula donde la lectura tiene un papel relevante (recomendados semanales, concursos literarios...), un corpus pensado para los diferentes perfiles lectores y diversidad de actividades constantes en torno a la lectura (lectura diaria de los alumnos y la maestra, conversaciones sobre textos, proyectos de lengua a partir de la literatura, entre otras). Tomando este punto de partida y aplicando estándares numéricos sobre perfiles lectores, todos estarían considerados lectores analógicos fuertes, de ahí la necesidad de partir de la categorización de los tres perfiles (fuerte, débil y estándar) pero aplicando otros baremos que tengan en cuenta cantidad y tipología de libros leídos.

La investigación parte del objetivo de confrontar el perfil lector analógico (por definición) con el perfil lector digital (inicial). Por ello, de enero a junio de 2013 se incorporaron en el aula 5 iPads, con obras digitales seleccionadas, que convivieron con el resto de corpus en papel. Se realizaron dos entrevistas, una en febrero y otra en mayo, a cuatro alumnos del grupo. Dos, considerados lectores débiles y dos, considerados lectores fuertes. Dentro de cada perfil, uno de ellos parecía tener más dominio y/o interés hacia el dispositivo digital y el otro más bien rechazo.



Antonio

Como lector analógico lo podríamos definir con un perfil lector débil en cuanto a tipología de textos, a pesar de tener una cantidad de lecturas acumuladas poco por debajo a la de los compañeros, pero su itinerario lector está marcado por obras realistas, con personajes muy cercanos a él, tramas sencillas y libros cortos sin grandes complejidades. Le cuesta mucho entender cualquier mecanismo de ficción complejo. La presión de la comunidad de lectores en la que vive, como al resto de lectores del grupo, lo hacen un lector constante, muy entusiasta y con ganas de superarse.

Celia

Junto con Antonio, constituyen los dos perfiles lectores débiles que escogimos para la investigación. Su velocidad lectora es muy buena, pero no implica tan buena comprensión lectora, de hecho, todo lo contrario; es una lectora muy literal, con poca capacidad de abstracción y de conexión entre obras para llegar a establecer patrones que se repiten o se complejizan. Sin embargo, elige las novelas más populares de la clase, aunque estas generen un reto y estén muy por encima de su capacidad de comprensión (*El jardín secreto*, por ejemplo). Su caracterización lectora es el esfuerzo para lograr comprender e intentar dilucidar la esencia de las obras para poder hablar durante los momentos de conversación social de éstas. Tiene dificultades para expresar de manera argumentada su opinión sobre lo leído, aunque busca estrategias eficaces como posicionarse en el rol de mediadora para suplir estas carencias.

Iván

Iván es un lector fuerte, en cuanto a la cantidad y calidad de las obras. Lo lee y prueba todo, tiene gustos muy diversos y no se encasilla en ningún género. Es un lector constante, con un hábito consolidado y con mucha capacidad de síntesis para exponer de manera justificada el análisis de las obras. Desde la discreción y prudencia, formula y desarrolla puntos interesantes de debate en torno a los textos, favoreciendo la respuesta lectora múltiple y recurriendo muchas aproximaciones a los textos.

Adriana

Adriana e Iván son los dos lectores fuertes elegidos para la muestra de la investigación. Comparten el entusiasmo, la constancia y la pasión para la entrada en el mundo literario. Adriana, sin embargo, es más exigente y sólo quiere obras "de calidad", rechazando claramente libros como las colecciones Stilton, por ejemplo, ya que piensa que están al servicio de efectos (olores, pestañas...) para atraer lectores,



pero que no aportan gran cosa una vez leído uno. Está muy segura de las elecciones de su recorrido lector y su capacidad de argumentar un punto de vista con motivos sólidos y muy bien estructurados.

2. Escuchemos a los lectores digitales.

La ausencia casi total de referentes investigadores en la tipificación de perfiles lectores digitales nos ha hecho adoptar una actitud eminentemente descriptiva a la hora de caracterizar las diferentes tendencias y actitudes de los cuatro alumnos y alumnas recién descritos. Además, al acercarnos al paradigma digital, nos enfrentamos a un contexto lector y a un corpus literario que difieren considerablemente de los referentes analógicos que todos manejamos y que nos han obligado a prestar especial atención a ciertos elementos del acto de lectura, como el paso del libro a la tableta como dispositivo lector, por el condicionamiento del proceso que esto conllevaba. Así, además de la caracterización panorámica de cada uno de los sujetos entrevistados, tres han sido los núcleos de atención sobre los que han pivotado los análisis:

- El lector digital frente al dispositivo de lectura.
- El lector digital frente a las propiedades constructivas de la literatura digital y la actividad lectora digital.
- El lector digital frente a la selección y valoración del corpus literario digital infantil.

Además del acercamiento temático específico, en ocasiones ha sido importante tener en consideración la evolución sufrida por alguno de los sujetos entrevistados a lo largo del proceso investigador. La perspectiva diacrónica creemos aporta mayor profundidad a la construcción descriptiva de los perfiles que de seguido presentamos.

Antonio

Si bien es cierto que el perfil lector analógico de Lucas le situaba en la franja débil en relación a sus compañeros principalmente por su poca capacidad de abstracción y explicitación metarreflexiva, una vez sumidos en el contexto digitalizado, el suyo supone un perfil de especial interés para el estudio que aquí nos ocupa. En efecto sus dificultades reflexivas aparecen en varios momentos de las entrevistas, lo que limita su capacidad de profundización en alguno de los aspectos abordados durante las mismas, pero esto en ningún momento impidió que su abierta tecnofilia hiciese de su modo de encarar la lectura digital uno de los elementos más especiales de la investigación.



A pesar de no esconder su molestia respecto al caos que en ocasiones se produce durante el manejo de los diferentes interfaces que utilizan las aplicaciones para iPad, Antonio es el único de los entrevistados que considera la tableta como una mejora en el aspecto visual respecto a la lectura analógica gracias a, por ejemplo, la posibilidad ocasional de controlar el tamaño de la imagen.

Su posicionamiento ante la lectura digital es eminentemente lúdica. Disfruta negociando con sus compañeros las tomas de decisiones propuestas por las narrativas arborescentes y descubriendo los *hotspots* interactivos de las obras más gamificadas, aun así, demuestra tener un perfil de lectura suficientemente exhaustivo como para querer buscar sus espacios de lectura en soledad y agotar las posibilidades de las obras. (Llama la atención, especialmente, y como veremos luego, en oposición a la actitud de Adriana, su visión de la jerarquía narrativa en los hipertextos arborescentes, a cuyos itinerarios valora por igual sin entrar en valoraciones contrastivas con la “literatura tradicional”)

Valora positivamente las obras cuyo peso creativo reside en los elementos interactivos en detrimento de aquellos que permanecen más ancladas en las maneras de proceder tradicionales, pero tampoco se encierra ante las recomendaciones de sus compañeros que le instan a leer determinados textos afines a sus gustos argumentales. Es, con diferencia, uno de los alumnos que ha “probado” un mayor número de obras dentro de la selección aportada.

Celia

La evolución de Celia durante los cuatro meses que separaron las dos entrevistas realizadas es, sin lugar a dudas, uno de los hechos más remarcables de la investigación. Durante el desarrollo de la primera grabación, la alumna mostró una actitud absolutamente tecnofóbica en relación a todas las áreas temáticas por las que era preguntada. Del corpus incluido inicialmente en las tabletas, sólo valoraba positivamente aquellos que carecían de cualquier añadido específicamente digital, esto es, los diferentes ebooks y álbumes digitalizados que añadimos a las obras puramente digitales. El miedo a la distracción cognitiva y a la imposibilidad de una lectura continuada era una constante en sus respuestas y preguntada por cuáles de las obras recomendaría a sus compañeras y compañeros de clase, se mostraba incapaz de dar una respuesta, ya que incluso los textos escaneados los veía como una versión incómoda de una obra preexistente en papel (posiblemente con razón).

En cambio, pasados esos cuatro meses, la actitud de Celia hacia las obras literario-digitales cambió radicalmente. A lo largo de la segunda entrevista, la alumna demostró una gran afinidad hacia las propuestas más equilibradas del catálogo ofrecido, hablando con evidente interés de cómo los entornos multimedia, a través de la narración oral de las historias y las ambientaciones musicales y efectistas producían una sensación de inmersión en el mundo de ficción creado por sus autores. Tal fue su



evolución actitudinal hacia el corpus digital que incluso llegó a realizar valoraciones contrastivas entre aquellas obras que hacían uso de los recursos interactivos de manera significativa y aquellos que las utilizaban como pretexto puramente lúdico, valorando enfáticamente aquellos textos que lograban hacerle sentir partícipe de la construcción de la historia a través de esa participación interactiva.

Iván

El perfil de Iván interesó desde un primer momento por ser el marcadamente tecnófilo de los dos alumnos tipificados previamente como lectores fuertes. Esta tendencia a valorar positivamente el nuevo paradigma digital en un alumno con un elevado número de lecturas anuales y una gran capacidad reflexiva y expresiva se presentaba como fundamental para el análisis de las posibilidades receptoras y formativas del nuevo corpus electrónico. Pero es cierto que, aunque parte del entusiasmo de Iván no decayó durante el tiempo que duró la investigación, pudimos atestiguar que la falta de disponibilidad de un corpus más extenso y de mayor calidad en el circuito literario digital actual, hizo que, en gran medida, dichas posibilidades no se acercaran a las deseadas ni estuvieran a la altura de la proactividad mostrada por el alumno.

Sorprendido desde un primer instante por las propiedades constructivas de la literatura digital, mostró especial interés en las ambientaciones multimedia de las obras y sus consecuencias inmersivas para la lectura pero sin rehusar tampoco el acercamiento al planteamiento más lúdico de aquellos textos más centrados en el aspecto interactivo. Eso sí, su capacidad de reflexión le permitió fácilmente distinguir entre aquellas obras que tenían un planteamiento equilibrado en el uso de los diferentes elementos propios de la literatura digital y aquellos que, por uno u otro motivo, carecían de coherencia y balance en su construcción artística. Esto, sin embargo, no le hizo alejarse de estos últimos textos, demostrando una capacidad de disfrute heterogénea y una clara tendencia a la probatura y la exploración.

Esta percepción de la distancia cualitativa en el uso de los recursos del nuevo sistema comunicativo literario digital se produjo en prácticamente todos los aspectos que definen este nuevo corpus infantil. Así, fue capaz de diferenciar las interacciones entrelazadas con el discurrir narrativo de aquellas meramente decorativas o de valorar acertadamente aquellos textos que recreaban contextos multimodales equilibrados de aquellos más histriónicos y efectistas. Desgraciadamente, tuvimos la sensación de que, en efecto, la falta de textos de mayor calidad debilitó el entusiasmo de Iván y la maravillosa curiosidad que mostró en la primera entrevista.



Adriana

Sin lugar a duda, el caso de Adriana viene condicionado totalmente por su perspectiva casi litúrgica y tradicional del hecho lector, que le dificulta enormemente la consideración de cualquier tipo de situación de lectura que no sea puramente analógica y en soledad. Y es que, en multitud de ocasiones, al ser preguntada por su valoración o bien del corpus ofrecido o bien de sus sensaciones en torno a alguna de las propiedades concretas que lo definen, su respuestas venían matizadas por la no consideración de la lectura digital como lectura literaria (y en ocasiones ni siquiera como lectura). La combinación de este perfil ligeramente tecnofóbico y su capacidad de abstracción y reflexión sobre la comunicación literaria dio como resultado un interesante conjunto de valoraciones en prácticamente todos los núcleos temáticos por los que fue preguntada.

Destaca mucho su tendencia al análisis metaliterario y paraliterario y que le llevó a afirmar en multitud de ocasiones las pretensiones comerciales de muchos de los recursos utilizados en la literatura digital. Llama la atención especialmente su perspectiva sobre la narrativa arborescente hipertextual a la que considera una amalgama de narraciones divergentes creadas para satisfacer diversos tipos de lectores pero en la que no duda que exista una historia principal a la que se subordinan jerárquicamente todos los demás itinerarios argumentales. Por tanto, su interés exploratorio dentro del género reside más en el descubrimiento de esa “historia primigenia” que en el agotamiento de todas las posibilidades existente, como ya dijimos hacía Antonio. El nivel de profundidad en sus reflexiones, especialmente en comparación a Celia y Antonio, pudo percibirse también en su indignación sobre la estrategia publicitaria tan recurrente en las aplicaciones del mercado actual y que consiste en ofrecer un producto a medias de manera gratuita para hacer pagar posteriormente por la versión completa. Mientras que los dos alumnos del perfil bajo hicieron mención a este hecho simplemente por la imposibilidad en un primer momento de acceder a la totalidad del contenido, Adriana no dudó ni un segundo en hacer referencia al trasfondo comercial de la cuestión, dejando claro su conocimiento sobre el circuito literario y sus formas de consumo.

Además de su predisposición frente a la tecnología, es relevante remarcar las diferencias a la hora de la selección del corpus entre los dos perfiles fuertes de la investigación. Si como dijimos anteriormente, Dani no dudó en explicitar su gusto por la exploración y el “riesgo” a la hora de probar el mayor número de textos posibles, Adriana se decantó más por la seguridad de un canon bien elegido previamente que limite las posibilidades de “perder el tiempo” frente a unos textos que ya de por sí no se encuentran entre sus preferidos.



3. Primeras reflexiones.

Esta primera investigación de carácter exploratorio sobre la confrontación del perfil lector analógico con el perfil lector digital de alumnos de primaria nos ha permitido reseguir su posicionamiento hacia el nuevo dispositivo de lectura y las nuevas formas de leer, hacia las propiedades constructivas de la literatura digital y hacia la valoración del corpus literario digital infantil. A su vez, nos ha permitido establecer algunos puntos básicos de reflexión para futuras investigaciones:

- Se percibe con claridad la transferencia de las capacidades de reflexión metaliterarias analógicas al nuevo terreno literario digital infantil. Los dos alumnos del perfil fuerte realizaron enunciaciones con evidente mayor profundidad al respecto de casi todos los temas por los que fueron preguntados. Esto dibuja un escenario ideal para la convivencia de ambos tipos de textos dentro de la formación lectora y pone de relieve la necesidad de estudiar si, de manera opuesta, la literatura digital puede favorecer el desarrollo de las competencias literarias analógicas.
- Podemos atisbar que ciertas actitudes más lúdicas y exploratorias durante el acto de lectura tienen en la literatura digital un buen soporte tanto para los lectores tradicionalmente fuertes como para aquellos que no veían en el corpus analógico esta posibilidad. Esto abre las puertas a la investigación de nuevas tipologías lectoras en relación con los estudios relacionados con el mundo del juego, así como deja entrever las posibilidades del nuevo corpus digital para cierto tipo de lectores analógicos más reticentes a la lectura reflexiva
- La selección del corpus digital es imprescindible. En las obras en papel podemos detectar con mayor facilidad si las propiedades lúdicas presentadas (olores, solapas, pop-ups) no aportan o distorsionan el sentido de la historia, pero en el corpus digital, estos elementos (música, movimiento, interactividad...) a veces no son tan fácilmente identificables como disruptivos en la construcción de la obra. Es necesario, pues, más análisis por parte del mediador para dilucidarlos y ofrecer un corpus donde estos efectos inherentes en este tipo de literatura sean constructivos y no simplemente decorativos. Uno de los efectos claros que hemos podido constatar en el análisis es que aquellos perfiles lectores menos preparados para la abstracción literaria, sienten bloqueo ante estas propiedades literarias que parecen estar al servicio sólo de lo lúdico con el pretexto del texto literario.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS

- Arizpe, E.; Morag, S. (2004) *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ensslin, A. (2007) *Canonizing hypertext. Explorations and Constructions*. Londres, Continuum International Publishing Group
- Manresa, M. (2013) *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Ryan, M. (2004) *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona, Paidós.

COMUNICACIONES
COMUNICACIONES
PAPERS





La lectura literaria en digital/analógico: resultados y conclusiones de un estudio sobre respuestas lectoras juveniles ante un relato con recursos hipermedia

CHRISTIAN ARENAS

RESUMEN

El impacto de la tecnología digital comienza a hacerse sentir en el ámbito de la cultura literaria, y por tanto la necesidad de conocer cuáles son las formas de interpretación del mensaje ficcional por parte de los lectores en formación se ha convertido en el nuevo desafío de la didáctica de la literatura infantil y juvenil. El presente trabajo recopila los procedimientos metodológicos, resultados y conclusiones emanados de una investigación que centra su interés en conocer cómo un grupo de seis lectores (tres en papel, tres en pantalla) interpreta y da sentido a una novela juvenil que utiliza recursos hipertextuales e hipermedia como medio que complementa la información relativa a los personajes y sus conflictos. La lectura de *Pomelo y limón* (2011) en sus márgenes discursivos tradicionales permite una comprensión cabal del argumento de la obra, sin embargo, las secuencias paralelas enlazadas en hipervínculos permiten extraer nuevos antecedentes para expandir los conocimientos del lector respecto de la historia. El presente artículo contiene el análisis de contenido de las reflexiones y opiniones que los jóvenes tienen de esta nueva forma de leer, desde las cuales se proyectan algunas conclusiones sobre las razones y justificaciones del comportamiento de los lectores ante la interactividad que propone la novela, cuyas dinámicas de lecturas están necesariamente condicionadas por la arborescencia propia que apareja una lectura hipertextual.

NOTA BIOGRÁFICA

CHRISTIAN ARENAS es profesor de castellano y licenciado en Educación por la Universidad de Playa Ancha, Chile. Es Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la UAB y sus intereses como investigador se centran en las competencias audiovisual y digital en relación con la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura en el aula de secundaria.





1. Introducción.

Según Gunter Kress los modos de transmisión del conocimiento humano pueden reducirse a tres: la cultura oral, la cultura escrita y la cultura visual, cada una dominada por lógicas distintas y con permisibilidades diferentes; las dos primeras gobernadas por la lógica de la linealidad y la secuenciación, y la tercera dominada por la lógica del espacio y la simultaneidad. Los nuevos medios de comunicación en la era de las nuevas tecnologías facilitan la multiplicidad de modos, es decir, la conjunción de las tres culturas, siendo su punto de inflexión, las pantallas (Kress 2005: 2-14).

A través de los tiempos, la literatura se ha servido indistintamente de estos tres modos para la transmisión de su mensaje ficcional: la oralidad como soporte intangible de la cultura literaria de los pueblos, transmitida de generación en generación; la cultura escrita que hizo posible el registro concreto del mensaje literario y la masificación del libro desde la aparición de la imprenta; y la literatura asociada al código visual, donde podemos situar el auge de géneros como el álbum, el cómic o la novela ilustrada, que dan cuenta de la relevancia que ha adquirido la presencia de la ilustración como sistema semiótico no sólo complementario, sino crucial para la interpretación del mensaje literario, y cuyo lector modelo se halla principalmente en el público infantil y juvenil. Haciendo eco de los postulados de Kress, nos encontramos actualmente frente a un nuevo medio transmisor del mensaje literario, ahora multimodal: el fenómeno de las pantallas como el soporte tecnológico que pretende compartir el escenario de la lectura literaria junto con la literatura analógica.

Uno de los consensos a los que han llegado las diferentes disciplinas científicas ligadas con la producción de mensajes mediados por ordenador, es que leer en digital comporta una diferencia radical a la de leer en papel, reconociendo el punto de quiebre en la dicotomía linealidad/arborescencia. A esta nueva forma de lectura a través de nodos o enlaces se le ha denominado lectura hipertextual, y en este campo existen también diversos aportes que analizan las características genéricas del hipertexto, los sustentos ideológicos postmodernos que contribuyen a su existencia en la sociedad de la información y los variados géneros discursivos que nacen desde las dinámicas hipertextuales (Millán 1996; Landow 2009; Campàs 2007).

En una línea más específica, existen también estudios que abordan la complementariedad del hipertexto y la literatura, que desde una perspectiva filológica más o menos crítica, abordan el tema de la producción y consumo de obras literarias (para público adulto, mayoritariamente) en la era de las nuevas tecnologías y la invasión de las pantallas en el escenario cultural actual (Vouillamoz 2000; Borràs 2005; Koskimaa 2007; Mendoza, 2012)¹.

¹ Los detalles sobre el marco teórico desarrollado para la presente investigación pueden ser revisados en Arenas, 2014.



Sin embargo, “¿qué ocurre con los lectores?” es la pregunta que imperiosamente reclama respuesta, y que el grupo GRETEL de la Universitat de Autònoma de Barcelona desde el 2011 se ha planteado como desafío contestar: buscar en la voz de los lectores literarios digitales cuál es el significado que le otorgan los niños, niñas y jóvenes a la producción en soportes tecnológicos, y desde allí definir algunas propuestas que entreguen pistas a los actores sociales ligados con la formación del lector literario (la familia, la escuela, la biblioteca, entre otras) de cómo avanzar en este campo de la mano con los cambios asociados con la (re)evolución tecnológica².

El presente artículo tiene como objetivo cerrar el ciclo iniciado en torno a la investigación exploratoria de la interpretación juvenil del código literario digital y analógico, poniendo en esta ocasión el énfasis en los aspectos metodológicos y consiguientes resultados y conclusiones desprendidos del discurso co-construido entre seis lectores de una novela juvenil con recursos hipermedia: tres en formato papel, cuyos recursos digitales se encuentran vinculados a pie de página; y otros tres lectores de la misma obra editada en formato aplicación (App) que permite la exploración de los mismos recursos hipermedia de forma automática a través de hipervínculos enlazados directamente a la lectura.

2. El corpus literario: *Pomelo y limón*.

Pomelo y limón es una novela juvenil escrita por la zaragozana Begoña Oro Pradera e ilustrada por Ricardo Cavolo, publicada en junio de 2011, adaptada y digitalizada luego a formato Aplicación IOS para Apple. Ganadora del Premio Gran Angular 2011, Premio Hache de Literatura Juvenil 2012 e incluida en la Lista de Honor del Premio CCEI de Creación el mismo año. El argumento de la obra, en palabras del mismo narrador, se basa en una campaña de privacidad, para que se deje de hablar de María y Jorge y los dejen vivir su amor con libertad y lejos del acoso. Estos dos adolescentes de secundaria se enamoran cuando este último llega a vivir a la urbanización en que reside María. Nada nuevo en el mundo de los jóvenes y del amor quinceañero, sin embargo, lo que sazona la historia es que ambos son hijos de mujeres influyentes en el ámbito de la política, la vida social y los medios de comunicación. Desavenencias y diatribas públicas entre ellas, hacen que su amor sea coartado por una serie de comentarios con más o menos asidero en la realidad, pero que de todas formas logran dismantelar el amor que se tienen y mantenerlos alejados bajo vigilancia. Todo esto acentuado por un escándalo desatado en televisión por la ex de Jorge, Raquel, cuya consecuencia final es la negación de la posibilidad de quererse aún viviendo a pocos metros de distancia.

² La publicación que condensa los aspectos teóricos, protocolos de acción, cuestiones metodológicas, resultados y conclusiones del presente estudio pueden ser revisados en Arenas y Manresa 2013.



La necesidad de mantener el contacto y manifestar su amor el uno al otro los lleva a planificar amagadas tácticas de entrega de cartas y dibujos a través de un pendrive con clave escondido en un macetero y transportado por una secuaz de ambos, Clara, quien además adquiere un dominio de blogspot.com llamado *Pinillismos* para que su amiga María se desahogue, escriba sus experiencias, reciba comentarios y desarrolle sus Mariteorías.

Toda esta sinopsis se corresponde con la trama narrativa de la publicación en formato analógico y en formato digital, ya que, si bien la novela es exactamente la misma en ambos casos, cada soporte da acceso a los recursos hiperenlazados, como el blog, a través de links asociados a la lectura. Sin embargo, la forma de explorarlos será radicalmente diferente entre el lector en papel, quién obligatoriamente tendrá que cambiar de plataforma de lectura si desea enterarse de lo que esconden las secuencias hipertextuales, y el lector en digital, quién con sólo un toque en el nodo sugerido podrá recorrer los recursos en Red que complementan la lectura, y volver al centro de la lectura cuando se quiera en menos de lo que suena un *click*.

3. Preguntas y objetivos de investigación.

Es sobre esta problemática analógica/digital sobre la que se construyen los objetivos de la investigación, cuyo interés es evidenciar por primera vez en una investigación en el campo de la didáctica de la literatura infantil y juvenil, cómo los lectores reaccionan ante ambos tipos de lectura. Para ello fueron planteadas las siguientes preguntas, sobre las que se delinearán tres objetivos concretos de investigación:

| PREGUNTAS | OBJETIVOS |
|--|---|
| -¿A qué interpretaciones acceden los lectores juveniles de una obra literaria con recursos digitales y en red? | - Caracterizar cuáles son los aportes digitales (hipervínculos, interactividad, recursos en red, redes sociales, entre otras) para la construcción del mundo literario de la obra <i>Pomelo y Limón</i> , que tiene como lector ideal a un público juvenil. |
| -¿Qué encuentros y divergencias existen en las interpretaciones lectoras de una misma obra literaria juvenil en formato analógico y digital? | - Indagar cómo se manifiestan estos aportes en las respuestas lectoras emanadas de una discusión literaria. |
| -¿Cuáles son las formas de interpretación literaria individual y colectiva de una obra en formato análogo y digital? | - Conocer las reflexiones individuales y colectivas de los lectores sobre la experiencia de la lectura en digital, a través del análisis de contenido de sus respuestas lectoras. |

Los antecedentes teóricos que justifican la necesidad de indagar cuál es la relación dialógica que se establece entre un texto y su lector están sentados en la Teoría de la Recepción, cuyo campo de estudios plantea, a grandes rasgos, que si bien los seres humanos vivimos en un constante proceso natural de interpretación de los signos que



recibimos de nuestro entorno, las formas que adopta la interpretación literaria dependen siempre de la disposición individual de cada lector (Iser 2005). Este lector implícito al que alude un texto literario se transforma en un lector concreto en la medida que este puede llenar los espacios vacíos que el texto deja. Una obra literaria puede prever a su lector ideal de forma abstracta, mas no puede proyectar una interpretación única, ya que relatos habrán como lectores lo hayan asistido.

Las vivencias de cada persona otorgarán múltiples interpretaciones de la realidad literaria, y de estas particularidades se afirman los estudios de Respuestas lectoras que buscan indagar cuáles son los procesos cognitivos que se ponen en juego a la hora de reelaborar la significación inicial que un autor quiso dar a su texto, y cómo esta resignificación puede ayudar a elaborar caminos para clasificar las intervenciones de niños y jóvenes en proceso de formación de su competencia literaria y desarrollo de su hábito lector (Fittipaldi 2012; Manresa y Silva-Díaz 2005).

El presente trabajo quiere poner especial atención en la pregunta y objetivo terceros, es decir, poner de relieve los aspectos discursivos propios de los lectores en una discusión literaria planificada por fases, prestando especial atención a los resultados conseguidos con las actividades de recopilación de datos, y cómo estos responden a la pregunta de investigación analizada y nos permiten llegar a las conclusiones que puedan desprenderse del análisis de las impresiones que los lectores tienen de leer una misma obra en analógico y en digital.

4. Metodología de investigación.

Nuestro estudio, dentro del área de las Ciencias Sociales, se inscribe en el paradigma Cualitativo-Interpretativo para la investigación educativa en el ámbito de la Didáctica de la literatura. El campo específico en que se sitúa es el de las Respuestas lectoras de niños y adolescentes ante obras literarias en formatos pantalla, dotados de recursos hipertextuales e hipermedia.

Para la búsqueda de los informantes que proporcionará el corpus de datos, contactamos con un instituto ubicado en Sant Cugat del Vallés, Barcelona, cuya profesora de Lengua Catalana estuvo dispuesta a colaborar con el estudio, facilitando el acceso a lectores de una de sus clases. Los lectores son seis, tres que leerán la obra en formato papel, y tres en formato tablet, todos estudiantes de 3º de ESO. De la primera tríada dos son hombres y una es mujer. De la segunda tríada dos son mujeres y uno es hombre. Los criterios de selección de los lectores son: que los sujetos fueran buenos alumnos, desde un punto de vista académico, y buenos lectores literarios, según la opinión de la profesora; y, luego, la voluntariedad, es decir, los seis se apuntarán libremente a participar de la investigación.



El criterio de asignación del formato de lectura para cada estudiante, analógico o digital, se realizó según cuántos de estos tienen un Ipad personal. Dos de los seis estudiantes, ambas mujeres, poseían uno por lo tanto estas quedaron adscritas automáticamente a la opción pantalla y el tercero fue facilitado por el grupo de investigación GRETEL. A los tres lectores en papel también les fue facilitada la novela. La distribución de los formatos de lectura se puede sintetizar en el siguiente cuadro:

| 3 Lectores analógicos | 3 Lectores digitales |
|-----------------------|--|
| ♂ (Antoni) | ♀ Ipad personal (Pamela) |
| ♂ (Pierre) | ♀ Ipad personal (Josefa) |
| ♀ (Lidia) | ♂ Ipad de GRETEL (Aníbal) ³ |

4.1 Instrumentos de recogida de datos.

Los instrumentos de recogida de datos son tres: un cuestionario, la Tabla de impresiones iniciales y una discusión literaria (Chambers 2007). Tanto el cuestionario (previo a la lectura), como la Tabla de impresiones iniciales (posterior a la lectura, y anterior a la discusión), podemos considerarlos como instrumentos que recaban información más cercana a las impresiones personales y valoraciones individuales de la lectura literaria de *Pomelo y limón*; a diferencia de la discusión que es un discurso co-construido, y por tanto recoge una forma de interpretación colectiva de la lectura.

El principal instrumento de recopilación de datos para nuestro estudio es la discusión literaria, siguiendo las premisas de *Dime* propuesto por Aidan Chambers. Este enfoque permite que los lectores, guiados por la/el maestra/o, discutan sobre lo que entienden, sobre lo que desconcierta, o sobre lo que significa un libro para un grupo de lectores en un momento determinado (Chambers 2007: 23). Esta propuesta se plantea como una técnica pedagógica para discutir con niños y jóvenes acerca de los libros que han leído, y su valor inicial radica en que la aplicación de esta estrategia permite reflexionar dialógicamente en torno a las lecturas literarias de los estudiantes, y así afianzar la competencia literaria a través de una conversación que desemboque en la re-construcción del sentido de las obras⁴.

³ Tanto en las transcripciones como en los fragmentos de discurso utilizados para el análisis, los seis lectores fueron anonimizados, es decir, se les otorgó un nombre diferente del real a fin de mantener oculta su identidad, como lo exigen los protocolos éticos de la investigación en Ciencias Sociales.

⁴ Los detalles sobre los protocolos de acción de nuestro estudio y las etapas de la discusión literaria pueden ser consultados en Arenas y Manresa 2013.



4.2 Tratamiento de los datos a través de Análisis de Contenido.

El análisis de los datos se llevará a cabo a través de Análisis de Contenido (desde ahora AC), como una técnica investigativa “que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y del análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades (...), a través de técnicas que combinan intrincadamente, y de ahí su complejidad, la observación y el análisis documental” (López-Aranguren 2000: 384). El AC es una técnica de investigación que se utiliza para hacer descripciones e inferencias, las cuáles serán reproducibles y válidas únicamente en el contexto de los datos recabados, y que no servirán como verdades absolutas, mas sí como antecedentes descriptivos y deductivos replicables o comparables con otros contextos de investigación.

Krippendorff (1990) menciona que en todo Análisis de Contenido subyace una estructura conceptual que es necesario develar a través de un sistema predefinido por la investigación (la discusión, para nuestro caso), cuya interrelación sirve para delinear el papel del investigador en el AC y para guiar la realización del mismo. Siguiendo en esta misma línea López-Aranguren (2000) postula que para establecer los elementos de la comunicación en que se va a centrar el análisis, conviene precisar la diferencia entre Unidades de muestreo y Unidades de registro.

Las primeras las define como las diversas partes de la realidad sometida a observación, que el investigador puede considerarlas como separadas e independientes entre sí. Podemos también denominarla el corpus bruto de datos, es decir, para el caso de nuestro estudio las unidades de muestreo estarán asociadas a la totalidad de las interacciones de la discusión literaria, captadas en video y luego transcritas. Luego, las Unidades de registro se consideran como todos aquellos extractos del discurso de los participantes en una discusión que son de relevancia para el estudio, y para su constitución se realiza un proceso de categorización emergente de los temas que se tratan desde la discusión literaria, a los que se les ha llamado tópicos (Aiello 2005).

En la tabla que se entrega a continuación presentamos el total de los tópicos que emergieron, con el correspondiente número de veces en que surgió durante la discusión. Luego, dependiendo de si cada tópico tuvo o no relación con los aspectos digitales, hipertextuales, hipertextuales o interactivos para la comprensión e interpretación del discurso literario, es que se decide incluirlo o descartarlo del AC, cuyo centro está en los objetivos del estudio.



| TÓPICO (CE) | RECURRENCIA | |
|--|-------------|-------------------|
| a.- Lenguaje metafórico e intertextual en el relato y en las ilustraciones de Jorge | → 7 veces | DESCARTADO |
| b.- La forma de la narración: técnicas, voces y trama narrativas | → 4 veces | INCLUIDO |
| c.- Medios de Comunicación | → 3 veces | DESCARTADO |
| d.- Apreciación y reflexiones de la obra en contraste con la vida de los estudiantes (como jóvenes y como lectores). | → 3 veces | INCLUIDO |
| e.- Las fronteras difusas entre el mundo real y el mundo ficticio | → 2 veces | INCLUIDO |
| f.- El blog de María Pinilla | → 2 veces | INCLUIDO |
| g.- Recursos digitales disponibles durante la lectura | → 2 veces | INCLUIDO |
| h.- Relevancia de personajes secundarios | → 1 vez | INCLUIDO |
| i.- Cuestionamiento de la labor del investigador | → 1 vez | DESCARTADO |

5. Resultados y conclusiones más relevantes de la investigación a partir del Análisis por tópicos.

Si bien es cierto que en el transcurso de la investigación se realizó un análisis exhaustivo de cada uno de los tópicos incluidos en la tabla anterior, por razones de espacio se condensarán todas estas en análisis e inferencias que no harán relación específica a cada uno de los tópicos, sino que realizaremos una síntesis de los puntos más importantes a destacar en relación con la intención de conocer qué relevancia adquieren para la interpretación literaria los recursos hipermedia de los que dispone la obra.

En primer lugar, el tema del blog de la protagonista de la novela es uno de los temas controvertidos para los lectores, porque al ser este un recurso en Red que es utilizado por personas reales, de carne y hueso, les lleva a reflexionar sobre los límites de la realidad inmediata y la literaria. Que la obra narre que existe un blog no es lo sorprendente para nuestros lectores, sino que realmente esté montado es lo que llama la atención, ya que genera en ellos un quiebre cognitivo por la vulneración de los límites de lo que canónicamente entienden por realidad y ficción. El blog genera un sentimiento de incertidumbre compartida entre los que se interesaron por entrar en él, que en este caso serán sólo los lectores digitales. El dominio del blog Pinillismos pertenece al ámbito de Internet y no al del discurso literario enmarcado en lo que comprendemos como *libro* (sea en papel o digital).

La evanescencia del escenario de acción de una persona y un personaje, característica de hibridación propia de los sistemas literarios posmodernos, tiene lugar en una página de Internet como decíamos, por lo tanto lo electrónico tiene una influencia directa en la forma en que los lectores interpretan la obra, a pesar de que la arborescencia propuesta por la novela tenga más que ver con enlaces externos a la obra y no a una configuración de un entramado hipertextual ficcional, ya que *Pomelo y limón* no se sostiene sobre Ficción Interactiva (Berenguer 2004), es decir, la interactividad no está al servicio de la composición ficcional, sino al revés, los



caminos narrativos que puede recorrer el lector están definidos *a priori* por la autora y lo hipertextual funciona como secuencia paralela, donde la arborescencia narrativa no tiene cabida.

Así, estas secuencias externas no literarias van apareciendo a medida que se avanza en la lectura en formato App, y es posible acceder a información externa a la lectura para averiguar información extra de temas sobre los que discurre el narrador a través de un recurso interactivo muy básico como lo es clicar sobre un enlace, los cuales conducen hacia videos musicales en Youtube, wikis y, sobre todo, hacia el blog de María Pinilla. Cada vez que se llega a una página donde existe este tipo de enlaces, se advierte su presencia a través de una ventana automática, sobre la cual es necesario clicar Aceptar para librarse de ella y así poder continuar con la lectura, lo que Josefa, una de nuestras lectoras, critica como constantes baches para la continuidad de la lectura. Ella piensa que con que se señale una vez al principio sería suficiente para enterarse de que existe páginas en las cuales hay contenido interactivo, lo que nos lleva a pensar que en la construcción digitalizada del texto literario, los desarrolladores subestiman la capacidad de los lectores juveniles de darse cuenta por sí solos de la existencia de estos nodos página tras página.

Por otro lado, para los lectores en papel leer y tener un ordenador cerca para acceder a los enlaces propuestos no fue una opción viable, principalmente porque no les apetecía. Aunque Pierre no tuvo permiso para ir a internet mientras leía por control parental, pudo buscar la instancia de acceder a estos enlaces en un momento en que sí se tenía acceso a internet y no lo hizo, a pesar de reconocer que haber ido pudo significar una expansión de la lectura.

Para estos tres lectores analógicos el cambio de soporte de lectura iba en desmedro de sus intereses por seguir una lectura fluida, cuestión que nos confirma que estos permiten informarse más respecto a cuestiones relativas a datos anecdóticos de los personajes, sin embargo, si no se accede a ellos, la comprensión del texto de todas formas es cabal.

De todo lo anterior podemos inferir tres cosas:

1. la adaptación de la obra en papel hacia un formato digital debiese comportar un diseño que atraiga a los lectores hacia una interactividad cómoda, que permita un desvío de la lectura hacia hipervínculos que discurran de forma natural y sin “ruido”, tal como lo hacen los lectores como usuarios de otras dinámicas arborescentes de lectura hipertextual, por ejemplo, en las Redes Sociales;
2. el simple trasvasije de elementos digitales a un formato en papel en la forma de links URL, no es una opción plausible que acerque a los lectores a interesarse por copiarlos en una barra de búsqueda para saber más, sino que, además, se hace necesario pensar en estrategias en el ámbito de la producción y edición literaria que genere la necesidad en el lector por explorar estos



- derroteros hipertextuales, si para la comprensión de la obra estos enlaces tienen importancia significativa; y
3. más allá de que *Pomelo y limón*, analógico y digital, comporte un diseño débil en tanto producto digital e interactivo, podemos pensar también que el fracaso de este como producto literario hipermedia viene dado porque nuestros jóvenes al ser lectores fuertes, no tienen intención de recorrer los derroteros hipertextuales que propone la lectura porque no les interesa evadirse de lo que *Pomelo y limón* propone dentro de sus márgenes como construcción literaria en su sentido más tradicional, lo cual nos puede entregar datos interesantes de investigar en un futuro respecto a la formación de su competencia literaria como nativos digitales en la era de las nuevas tecnologías.

Según Gunter Kress, una de las permisibilidades de los nuevos medios de comunicación en la era digital es que facilitan una multiplicidad de modos (imagen fija o en movimiento, música y efectos de sonido) que permiten la acción representacional o comunicacional por parte de sus usuarios: esta es la noción de interactividad, que se hace presente cada vez que el usuario puede “contestarle” al texto sin la menor dificultad y que permite al lector hacer una relación nueva con todos los otros textos, poder semiótico en el que se basa la noción de hipertextualidad (Kress 2005: 6-7 y 87).

Esta permisibilidad es la que distinguen los lectores durante el desarrollo de la discusión en torno a la interactividad, toda vez que logran darse cuenta de que *Pomelo y limón* posee rasgos de interactividad porque demanda de ellos la voluntad de explorar otros derroteros hipertextuales que están fuera de la lectura literaria misma, y de “expandir” (en palabras de Aníbal) la lectura hacia lugares donde los lectores en papel no se sumergieron porque el formato no les ofrecía la comodidad de ir allí de forma automática y sincrónica.

A esta expansión hipertextual tan normal entre los usuarios de Internet al momento de buscar información puede significar, para el caso de la lectura literaria desde la mirada de Josefa, quien señala que entrar a mirar información interesante de blog en blog puede significar el alejamiento gradual del centro de la lectura, situación a la que llama “el peligro de internet”, toda vez que va entrando en hipervínculos constantemente, mientras se olvida qué se estaba leyendo inicialmente.

Por lo tanto, para el caso de *Pomelo y limón* (como de otras lecturas literarias digitales), esta ampliación de la lectura puede significar también un “alejamiento” de la lectura, por tanto el rasgo de “expansión” asumirá un carácter positivo siempre y cuando apareje una hipervinculación que vigile conscientemente el momento en que se esté perdiendo el centro de la lectura, o en palabras de Pamela, del momento en que ya se esté perdiendo el tiempo.



Esta compleja situación interpretativa se concibe como un desafío para los lectores digitales, ya que sortear las vallas que propone esta nueva forma estructura literaria que escapa a los convencionalismos, los reta a descubrir de qué forma los códigos semiótico/literarios que no sólo pertenecen al dominio de lo narrativo, como digitalidad, el hipertexto y lo multimedia, entran en diálogo con la obra en sus márgenes tradicionales para la creación y comprensión de una nueva forma de hacer literatura en el contexto de la Postmodernidad.

A pesar de que la lectura de la obra en papel intenta vincular a los lectores modelo con la Red, invitándolos a recorrer caminos hipertextuales a pie de página en una dinámica obligatoria de cambio de soporte, para los lectores reales la lectura literaria conserva límites definidos que no se proponen transgredir, optando por continuar la lectura de forma lineal, sin interesarse por las secuencias paralelas enlazadas que la lectura plantea.

Por otro lado, los lectores que leyeron la obra en su versión digital tenían la oportunidad de acceder directamente a los enlaces para la ampliación de la lectura en su pantalla táctil, apoyados en una comodidad que no tienen los lectores en papel: la de clicar y acceder fácilmente a un cuadro de diálogo para regresar a la lectura central. Aunque exista esta facilidad, la implicación interactiva con los recursos externos enlazados no es ni muy frecuente ni demasiado profunda.

Es así como hemos podido concluir que el nulo o superficial interés de nuestros lectores por adentrarse en los recursos hipermedia considerados como complementarios, puede estar dado porque más allá de lo entretenidos que puedan resultar estos desvíos, al ser nuestros seis sujetos de estudio buenos lectores, la curiosidad por descubrir qué se esconde fuera de la lectura de la novela no fue más fuerte que la curiosidad por saber cómo se desarrolla la historia dentro de sus márgenes tradicionales, de tapa a tapa. En este caso, los lectores prefieren dejarse llevar por el juego interpretativo de significar la obra en sus márgenes tradicionales, otorgándole a los derroteros hipertextuales el valor de accesorio y prescindible.

Desprendido de esto mismo, podemos concluir que el interés de los lectores por conocer qué hay detrás de cada hipervínculo asociado a la lectura debe despertarse a través del dos aspectos indisociables de las prácticas literarias electrónicas de calidad: el nivel de interactividad que ofrecen, y cuán troncales son estos recursos hipermedia e interactivos para la producción del entramado narrativo, ya que hemos visto que existe la posibilidad de que los recursos enlazados a la lectura sean ignorados si no asumen un papel protagónico en la comprensión del relato.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiello, M. (2005) Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere, Artículos arbitrados*, Universidad de San Luis, Argentina. Visto en diciembre de 2012 en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19999/2/articulo7.pdf>
- Arenas, C. (2014) Conceptos clave para el análisis de la literatura digital y para la actuación educativa en torno a la lectura en pantallas. En *Actas Coloquio EchFrancia*, N°6, Vol. *Ciencia y Sociedad en el siglo XXI. Estrechando vínculos desde una mirada Franco-Latinoamericana*, pp. 183-203. Visto en junio de 2014 en http://echfrancia.files.wordpress.com/2010/05/internet_rev_echf-1.pdf
- Arenas, C. y Manresa, M. (2013) Literatura, jóvenes lectores y pantallas: un estudio exploratorio sobre la interpretación literaria de una obra con recursos digitales. *Anuario de Investigación en literatura infantil y juvenil ANILIJ*, 11: 43-60.
- Berenguer, X. (2004) Una década de interactivos. Revista *Temes de disseny*. Barcelona. Visto en abril de 2013 en <http://www.raco.cat/index.php/Temes/article/view/29827/29661>
- Borrás, L. (2005) Teorías literarias y retos digitales. En Borrás, L. (ed.) *Textualidades Electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*, pp. 23-80. Barcelona: Editorial UOC.
- Campàs, J. (2007) *El hipertexto*. Barcelona: Editorial UOC.
- Chambers, A. (2007) *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México DF: Fondo de cultura económica.
- Fittipaldi, M (2012) La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. En Colomer, T. y Fittipaldi, M (coords), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*, pp. 69-86. Barcelona/Caracas: Banco del Libro y Fundación SM.
- Iser, W. (2005) *Las rutas de la interpretación*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Koskimaa, R. (2007) El reto del cibertexto: enseñar literatura en el mundo digital. *UOC Papers* N° 4. UOC. Visto en abril de 2013 en <http://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/esp/koskimaa.pdf>



- Kress, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Colección Aulae, Ediciones Aljibe.
- Krippendorff, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (2009) *Hipertexto 3.0: la teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- López-Aranguren, E. (2000) El análisis de contenido. En García, M; Ibáñez, J; Alvira, F. (comps.) *El Análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, pp. 383-414. Madrid: Alianza.
- Manresa, M; Silva-Díaz, M.C. (2005) Dialogar per aprendre literatura. *Articles de Didactica de la Llengua y la Literatura* 3: 45-56.
- Mendoza, A. (2012) Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario (Presentación). En Mendoza, A. (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, pp. 9-32., Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Millán, J. A. (1996) *La edición electrónica y multimedia*. Salamanca: Ediciones Tesitex.
- Vouillamoz, N. (2000) *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.



Poesia digital: què mirem quan llegim poesia en la pantalla?

ORETO DOMÉNECH

RESUM

La poesia digital és un text literari creat mitjançant eines electròniques i pensat exclusivament per al mitjà digital. Els poemes digitals no són traslladables al paper i només podem llegir-los a través d'un dispositiu electrònic.

Quins són els usos lectors i els processos interpretatius de la poesia digital? Quines estratègies de lectura diferents demanen aquests textos? Quines habilitats lectores apreses podem fer servir i quines no ens serveixen ja per llegir poemes digitals? Quins són els elements clau a l'hora de fer un acostament interpretatiu a un poema digital? Quina mena d'orientació o guiatge ens cal per acarar-nos a aquest tipus de text com a lectors?

A través d'alguns exemples pràctics de lectura de poemes digitals, ens centrarem en els quatre elements essencials que conformen el text poètic: la paraula, la imatge, el moviment i el so. Aquests elements presents als textos poètics faran de pont entre allò interioritzat pel que fa a la lectura de poesia "tradicional" i els nous reptes lectors que presenten els e-poemes. Aquest exercici té l'objectiu d'esbossar una proposta de punts clau a tenir en compte per a la lectura i l'anàlisi literària de la poesia digital.

Llegir poesia digital demana un acostament al text literari que ha de ser necessàriament obert, flexible i, sobretot, adaptable a les característiques dels diferents nivells educatius, lluny del dogma, de la classificació i de l'etiqueta curricular. D'una banda, perquè la lectura és, sense dubte, l'element transversal de tots els nivells educatius, especialment pel que fa a l'estudi de les humanitats. I també perquè l'espai virtual digital va amerant, en un procés ràpid i inevitablement imparabile, tots els espais de l'individu que apren, fins arribar a la nostra pròpia interioritat. Aprofitem, doncs, aquesta avinentesa per no tancar els ulls enfront de la pantalla i ensenyar a llegir connectats a la dimensió integral de l'aprenent que l'actualitat demana.



NOTA BIOGRÁFICA

ORETO DOMÉNECH és professora de català a l'institut de secundària IES La Melva (Elda, Alacant), directora adjunta del centre (amb Laura Borràs) i professora al Màster en Literatura en l'Era Digital-Hermeneia de la UB. Membre d'*Un entre tants, xarxa cooperativa d'experiències TIC per a l'ensenyament en valencià* i d'*Hermeneia: estudis literaris i tecnologies digitals*.



1. Poesia digital i lectors d'ara.

La poesia digital és un text poètic creat mitjançant eines electròniques i pensat exclusivament per al mitjà digital. Els poemes digitals no són traslladables al paper i només podem llegir-los a través de la pantalla d'un dispositiu electrònic.

A poc, a poc, la lectura i l'ensenyament de la literatura digital i de la poesia electrònica van obrint-se camí. Tanmateix, aquest és un fenomen literari encara poc conegut i massa restringit a les comunitats acadèmiques en les quals s'estudia. Laura Borràs (2012) explica quin és l'estat de la qüestió a l'Estat espanyol a l'article "Growing up Digital: The Emergence of E-Lit Communities in Spain. The Case of Catalonia 'And the Rest is Literature'"¹.

Jill Walker Rettberg (2012) determina que l'ús del terme "literatura electrònica" com un concepte referit a la literatura que utilitza les potencialitats del mitjà electrònic apareix, per primera vegada, a l'article de Jay Bolter "The Idea of Literature in the Electronic Medium" publicat a *Computers in the Libreral Arts* l'any 1985. Bolter es referia, aleshores, a una literatura que hauria d'aprofitar les característiques dels videojocs, d'una banda, i les possibilitats de col·laboració en l'escriptura de la xarxa, de l'altra, per convertir-se en un fenomen accessible a un nombre de lectors no especialitzats en filologia, art o humanitats. Jill Walker Rettberg expressa la seua sorpresa tenint en compte com han evolucionat les textualitats electròniques en els darrers 20 anys: mentre que la narrativa digital s'allunyava del videojoc, la poesia digital s'hi sentia còmoda amb un tarannà més lúdic, com el propi de la poesia generativa.

I was surprised at how clearly Bolter states that "such literature is growing out of the computer games that are so popular today" (page 32), given how strongly authors of the late 1980s and early 1990s worked to distance themselves from games. But he also notes that the Oulipo's works and concrete poetry are natural allies to the computer, and the possibility of generative electronic literature (Walker Rettberg 2012: 2).

¹ Per a una visió europea del panorama, consulteu Jill Walker Rettberg and Patricia Tomaszek, 2014, ELMCIP: 41 http://elmcip.net/sites/default/files/files/attachments/criticalwriting/elmcip_2_electronicliteraturecommunities.pdf



Els poemes digitals comparteixen la hibridació present a tota la literatura digital però mantenen la paraula com a punt central de la creació i s'inscriuen, fortament arrelats, en la tradició poètica occidental. Això no significa que, en ocasions, l'acotació del gènere siga complicada (com també passa, d'altra banda, amb alguns casos d'obres literàries en paper) i que, malgrat el temps que fa des que el primer poema va ser generat per una màquina allà per l'any 1959², la capacitat de transformació del mitjà electrònic ha provocat que la denominació del gènere presente multitud de variants³, per bé que l'ús majoritari és el dels termes poesia electrònica (*e-poetry*) o poesia digital (*digital poetry*).

Els dispositius electrònics han canviat molt des que, l'any 1960, Raymond Queneau i Françoise Le Lionelle crearen l'"Ouvroir de littérature potentielle" (Oulipo) o des que Mark Bernstein publicara els primers hipertextos de ficció a *Eastgate Systems* a finals dels huitanta. Les noves possibilitats de creació dels dispositius electrònics actuals incorporen elements com la geolocalització, la tactibilitat, la col·laborabilitat, la socialització i la portabilitat, característiques que sembla que poden obrir la literatura digital a un mercat potencial més ampli i a una comunitat de lectors menys acadèmica o especialitzada.

Bolter, com citava Walker Rettberg (2012), relacionava una potencial literatura electrònica amb els videojocs, atès que les computadores als anys huitanta estaven associades amb aquesta mena d'entreteniment per part dels joves. Els nous mòbils i tauletes electròniques s'associen, també ara, amb l'oci, amb la portabilitat, amb la connexió d'allò virtual amb l'espai real i, per descomptat, amb el joc. Els usos lectors de la societat més jove ja passen per la manipulació dels dispositius portàtils i, per tant, tenir en consideració aquest aspecte significa ampliar el ventall de pràctiques lectores i, en cap cas, restringir-les a una única manera de comunicar-se amb els textos. La pràctica lectora de la literatura digital fa possible un aprenentatge global de la lectura que aprofita les pràctiques i usos lectors que hem adquirit tradicionalment en l'àmbit acadèmic i s'amplia amb les noves maneres de comunicació (amb els textos i entre els textos mateixos) que les possibilitats electròniques de l'era digital han reservat per a la literatura.

Amb la proliferació de dispositius mòbils com telèfons i tauletes amb connexió a Internet, cada vegada són més els autors que creen les seues obres literàries pensades específicament per a aquests mitjans. Tal vegada, els nous suports estiguen obrint el camí necessari per tal que les *apps* de literatura esdevinguen un entreteniment, un joc practicat cada dia per més lectors i lectores, amb tota la profunditat i vàlua, això sí, que el joc de la bona literatura és capaç de generar. S'obrirà pas la literatura digital a través d'aquests dispositius a un públic més general i heterogeni?

² Theo Lutz: "Stochastische Texte", in: *augenblick 4 (1959)*, H. 1, S. 3-9 http://www.stuttgarter-schule.de/lutz_schule_en.htm

³ Espen Aarseth, Jorge Luiz Antonio i Alain Vuillemin recullen 48 noms diferents per a la poesia digital. Ho podeu llegir a: Borràs, L. (ed) (2005) *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC.



2. Estratègies i processos de lectura en la poesia digital.

La poesia és un gènere que permet no perdre de vista aquesta dimensió lúdica alhora que adquirim les habilitats fonamentals de lectura d'obres digitals extrapolables a altres lectures de textos digitals, audiovisuals o en paper. Les característiques del gènere poètic el converteixen en un espai de cruïlla i de trobada: en el poema digital els trets d'allò nou s'identifiquen amb allò antic i, potser, en ocasions, oblidat. El poema és la paraula, la imatge, el moviment i el so, des de fa segles.

La lectura de la poesia digital implica desaprendre estratègies de lectura assumides i automatitzades alhora que obliga a reaprendre maneres de llegir bandejades o oblidades i, fins i tot, demana ampliar la mirada lectora sobre el fenomen literari del poema amb altres aspectes que, fins ara, li eren aliens. Quines estratègies de lectura diferents demanen aquests textos? Quines habilitats lectores apreses podem fer servir i quines no ens serveixen ja per llegir poemes digitals? Quins són els elements clau a l'hora de fer un acostament interpretatiu a un poema digital? Quina mena d'orientació o guiatge ens cal per acarar-nos a aquest tipus de text com a lectors?

Hayles (2004) reflexiona sobre l'anàlisi o interpretació literària a la llum de les obres de literatura digital i expressa la necessitat de recentrar l'atenció sobre determinats aspectes de l'obra literària:

Lulled into somnolence by five hundred years of print, literary analysis should awaken to the importance of media-specific analysis, a mode of critical attention which recognizes that all texts are instantiated and that the nature of the medium in which they are instantiated matters. Central to repositioning critical inquiry, so it can attend to the specificity of the medium, is a more robust notion of materiality. Materiality is reconceptualized as the interplay between a text's physical characteristics and its signifying strategies, a move that entwines instantiation and signification at the outset. This definition opens the possibility of considering texts as embodied entities while still maintaining a central focus on interpretation. It makes materiality an emergent property, so that it cannot be specified in advance, as if it were a pre-given entity. Rather, materiality is open to debate and interpretation, ensuring that discussions about the text's "meaning" will also take into account its physical specificity as well (2004: 1).

És a dir, Hayles proposa una anàlisi específica per a les obres de literatura digital mitjançant la qual es done compte de les característiques físiques del text tant com de les seues estratègies significatives perquè la materialitat en la qual s'inscriu o s'encarna aquesta mena de textos té una importància fonamental. El paper ha proposat una materialitat que ha exhaurit els seus propis límits i que, a colp de costums lectores, percebem com un suport textual poc complex mitjançant el qual gran part de l'habilitat significativa recau sobre el text: disposició, tipografia, estratègies lingüístiques... Per bé que autors com Jauss i Gadamer (Borràs 2004) han descentrat el focus d'atenció i l'han resituat en la recepció del text, el suposat lector "model" no s'ha vist mai concretat en les seues propostes. En paraules de Laura Borràs:



Resumiendo: la estética de la recepción supone una ruptura con la crítica tradicional desde el momento que introduce el papel del lector en sus postulados teóricos. Sin embargo esta figura del lector nunca se concreta, ni se incluye en su razonamiento de qué manera la audiencia está formada por expectativas que pueden ser ya no diferentes sino contradictorias. Se apela al público como si fuera una realidad evidente. Pronto veremos que nosotros como docentes no podemos permitirnos el lujo de la indeterminación porque no se pueden dar clases sin prestar atención al alumno. De algún modo, el "acto docente" requiere por encima de todo "prestar atención". Son tareas inseparables. Este requisito básico puede ser visto como un elemento coercitivo, aunque debemos hacer de él una oportunidad para ajustar nuestro discurso y ser capaz de aprender de los alumnos, de sus inquietudes, sugerencias, también de sus carencias. Todo ello nos debe de servir para postular la estética de la interactividad hacia la cual queremos orientar este discurso" (2004: 276).

L'anàlisi literària ara és interpel·lada per una nova materialitat en la qual s'encarnen els textos i amb la qual es produeix una interacció entre les característiques físiques del text i les estratègies significatives del text, les quals inclouen activament les estratègies lectores en aquesta "estètica de la interactivitat" que explica Borràs. En paraules de Hayles "the crucial move is to reconceptualize materiality as the interplay between a text's physical characteristics and its signifying strategies" (2004: 3).

Aquesta anàlisi, però, no ha de centrar-se en la materialitat del mitjà electrònic, un perill que cal evitar: "Materiality thus cannot be specified in advance; rather, it occupies a borderland—or better, performs as connective tissue—joining the physical and mental, the artifact and the user" (Hayles 2004: 3), sinó en la qualitat dinàmica, en el procés que s'estableix entre el text com a artefacte físic, el contingut conceptual del text i les activitats interpretatives i creatives dels lectors i dels autors.

La lectura d'obres digitals és exigent, incorpora novetats, inaugura una nova època de lectors i de lectures:

Following the emphasis on media-specific analysis, nine points can be made about the specificities of electronic hypertext: they are dynamic images; they include both analogue resemblance and digital coding; they are generated through fragmentation and recombination; they have depth and operate in three dimensions; they are written in code as well as natural language; they are mutable and transformable; they are spaces to navigate; they are written and read in distributed cognitive environments; and they initiate and demand cyborg reading practices (Hayles 2004: 4).

Des del punt de vista de la recepció, allò que demana la interactivitat és la disposició d'un lector *ciborg*, d'un lector que té accés a les lectures que hi ha disponibles a la web en multitud de pantalles amb formes i funcionaments diferents que són, en nombroses ocasions, prolongacions del seu cos i de la seua ment, en definitiva, extensions de la pròpia identitat:

La conclusión de la que extraigo mayor provecho es que la crítica es, hoy en día, un derecho que cada lector siente como vitalmente propio. Esta 'democratización de la crítica' se ve promovida e intensificada por la informatización de los textos y la



interrogación automática de un repertorio en tanto que permite al lector-crítico la creación de múltiples nexos intertextuales y recorridos historiográficos, todos densamente personalizados (Borràs 2004: 279).

Aquest lector mogut pel diseg interactiu ha de menester, ahora, les estratègies de lectura que s'han demostrat profitoses en la lectura lineal, perquè, encara més en la textualitat electrònica “en la que la lectura es fragmentada y no secuencial, la relectura se revela como la estrategia metodológica inevitable en la construcción de sentido” (Borràs 2004: 282).

Però també n'ha d'ensinistrar d'altres que l'habitud de la llarga convivència amb el paper ha relegat al desús com, per exemple, l'observació en disposició de recerca. La interactivitat no consisteix només a destapar enllaços, és quelcom més profund i més valuós: és la disposició activa vers els textos que podem traslladar, amb èxit, a altres àmbits de la lectura. I aquesta disposició és una habilitat que podem entrenar i ensenyar:

En un primer acercamiento, entiendo el concepto de interactividad como la oferta de exploración, guiada por el principio de placer, de los contenidos diseñados y transmitidos en un formato hipertextual por un emisor –en nuestro caso el autor/profesor. Sin embargo, en un segundo nivel es necesario incorporar al concepto la capacidad del usuario –en nuestro caso el estudiante/lector– para controlar el material hipermedia objeto de reflexión desde sus propias reglas internas, a saber, la fragmentación y la no-linealidad, en un medio de comunicación asincrónico (Borràs 2004: 285).

Es requereix, en definitiva, sumar a les estratègies lectores apreses una mirada activa que va aparellada a una acció la qual té repercussió en el text; el producte d'això és un procés que és el que hem de llegir. L'actitud (inter)activa comença en l'observació, en disposició de cerca activa, de la interfície, segueix amb la lectura a través de la interacció amb l'obra i continua amb la reacció de l'obra que es va completant, desvetllant, revelant, progressivament al lector. La lectura en digital esdevé un flux circular i dialògic entre l'obra i el lector.

A través d'alguns exemples pràctics de lectura de poemes digitals, ens centrarem en els quatre elements essencials que conformen el text poètic: la paraula, la imatge, el moviment i el so. Aquests elements presents als textos poètics faran de pont entre allò interioritzat pel que fa a la lectura de poesia “tradicional” i els nous reptes lectors que presenten els e-poemes.



3. Des d'on mirem quan llegim poesia digital?

Vaig prometre d'ensenyar-vos un mapa però això és un mural

molt bé doncs que ho sigui això són petites distincions

la qüestió és des d'on ho mirem

Adrienne Rich, *Atlas d'un món difícil*

Presentem una proposta de petit corpus de poemes digitals que contenen aspectes essencials com a exemples útils per a la pràctica de la lectura de la poesia digital. Aquestes obres les hem agrupades segons si és la paraula, la imatge o el moviment i el so, el punt més significatiu per il·lustrar la lectura del poema i per exemplificar la reflexió general sobre el procés lector. De cada poema destaquem el paper que juga en l'obra l'element triat.

En les obres *Separation/Séparation*⁴, d'Annie Abrahams i *The sweet old etcetera*⁵, d'Alison Clifford ens centrarem en la paraula i les diverses maneres d'elaborar els significats com a punt central dels poemes.

A *Separation/Séparation*, el significat de la paraula està subjecte a l'entorn i amaga realitats inadvertides a simple vista. És un poema que es presenta sota la forma d'una crítica satírica als hàbits poc saludables d'una vida connectada. L'autora explica que va concebre l'obra durant una estada a l'hospital deguda a les nombroses lesions musculars provocades per les llargues hores que havia dedicat a la feina davant de la pantalla de l'ordinador. La paraula, en aquest poema, va descobrir-se gràcies a la incorporació del cos en el procés lector: a mesura que cliquem perquè hi apareguen les paraules hem de parar de llegir per a realitzar uns exercicis fisioterapèutics durant un temps determinat. Si llegim massa de pressa o no respectem el temps de l'exercici, l'obra ens reny.

El text del poema es transforma, a causa del mecanisme lector que implica les imatges de l'exercici fisioterapèutic i una determinada acció performativa per poder accedir a totes les paraules del poema. Aquesta doble lectura de la imatge i del text, es vehicula a través del cos en un context pragmàtic que podríem qualificar de representatiu: estem enfront de la pantalla, fent allò que no hauríem de fer per poder llegir, gestionant, com podem, l'equilibri entre el desig i el deure. Tot aquest procés lector fa que el poema es transformi del monòleg al diàleg, en un procés de polisèmia del text, del gènere i, fins i tot, de les veus poètiques. La ironia, com a figura retòrica, també

⁴ Annie Abrahams, *Separation/Séparation* http://collection.eliterature.org/2/works/abrahams_separation/separation/

⁵ Alison Clifford, *The Sweet Old Etcetera* <http://sweetoldetc.org/>



pren diverses formes com ara la sàtira, la caricatura o la paròdia. *Separation/Séparation* provoca en el lector una interessant reflexió sobre el gènere, ja que, en aquest cas és, principalment, el ritme imposat de la lectura allò que fa el percebem com a poema.

És, en definitiva, el context allò que forma i performa el text. La pragmàtica és condició essencial perquè la paraula en aquesta obra desvetlle tots els seus significats. La paraula, acabada la lectura, és l'expressió de la interioritat i, mitjançant aquesta, un instrument d'alliberament: Annie Abrahams⁶ inclou *Separation/Séparation* en un projecte de reflexió artística més gran anomenat *Being Human*.

La paraula poètica, a *The Sweet Old Etcetera*, es transforma en un artifici lúdic, en un element susceptible de "dibuixar" el nostre entorn vital, el nostre paisatge mental i emocional. És una delicada obra cinètica que ofereix la representació en moviment d'alguns poemes d'E. E. Cummings i l'ús de fragments d'altres com a material icònic i textual a l'hora. Alison Clifford⁷ situa l'obra de Cummings en un nou escenari de caràcter marcadament audiovisual que els enriqueix i els transforma en un missatge metaliterari: un elogi de la poesia, de la literatura, íntim i universal alhora, que destaca la seua faceta lúdica i emotiva.

El procés de lectura contribueix a la creació d'un paisatge que es mostra viu a través del moviment i del so. Els mots remetent a la seua doble natura inicial, la d'imatges i la de significats, tot recodificant el fenomen de la intertextualitat: els poemes de Cummings no només diuen, sinó que actuen per a representar un discurs poètic que parla del valor del joc en la poesia. Els poemes són usats com aquarel·les que transformen els límits i fronteres de l'autoria en transicions aquoses: ambdós, Cummings i Clifford, fan el poema plegats. El so delicat de les cordes d'una guitarra pessigades que amaguen les flors, ens convida a elaborar una melodia. Les paraules provoquen una sensació de multisensorialitat evocada on tocar, mirar, dibuixar i escoltar s'esdevenen ensems.

Stained Word Window, també de Deena Larsen, *Vniverse*, de Stephanie Strickland i *Whereabouts*, d'Orit Kruglanski són poemes construïts amb la imatge com a punt d'articulació fonamental del discurs poètic.

*Stained Word Window*⁸, és un hipertext poètic de l'autora Deena Larsen⁹ en el qual la imatge és, alhora, estructura i metàfora del significat del poema. Larsen es dedica a la literatura digital des de fa més de 20 anys, ha conreat tant poesia com narrativa i ha explorat distintes maneres de construir hipertextos en les més de 30 obres digitals que ha creat.

⁶ Annie Abrahams <http://bram.org/info/aa.htm>

⁷ Alison Clifford <http://www.duck-egg.co.uk/>

⁸ Deena Larsen, *Stained Word Window* <http://www.wordcircuits.com/gallery/stained/>

⁹ Deena Larsen <http://deenalarsen.net/>



Stained Word Window és un hipertext senzill de tretze nodes que enllacen petits poemes. Amb la forma d'un vitrall, un "vitrall de paraules", Deena Larsen construeix un discurs poètic que és una exploració metalingüística a través d'idees i mots com comunicació-incomunicació, jo-vosaltres, mirar-ésser mirat, dins-fora, etc. Als fragments acolorits de vidre també reconeixem l'estructura de la llengua, feta de verbs, preposicions, pronoms noms i adverbis, és a dir, construïda a partir de fragments ensamblats perfectament. Aquesta estructura, però, fa de suport a una lectura global, no fragmentària perquè actua com una metàfora més enllà del nivell semàntic del poema. La imatge té un paper més complex.

La imatge del vitrall actua en el nivell estructural de l'obra i es relaciona amb el significat de l'obra, amb els camps lèxics que conté, amb els elements gramaticals, la sintaxi i, en definitiva, la llengua, és a dir, la construcció-destrucció del llenguatge. La imatge del vitrall funciona també com a mecanisme de coherència (fragments que formen un tot) i actua en el nivell del significat de l'obra, expandint-lo i matisant-lo: un diàleg (la dualitat plantejada), la fragmentarietat i la construcció-expansió, el monòleg poètic introspectiu (el vitrall és una finestra especial no per mirar-hi a través sinó per contemplar-la-hi). En definitiva, ens parla de la complicació del diàleg i la introspecció en solitud.

La imatge del vitrall com a estructura que suporta el poema converteix la metàfora en un mecanisme d'adequació del text poètic, a més, a més. La resemantització i la recepció al llarg de la lectura del poema relacionen el seu significat amb el context en el qual el llegim: la pantalla de l'ordinador i la vida en xarxa. Comunicació o aïllament? Participar o contemplar? El poema, en suma, mostra el procés de comprendre's a un mateix com l'altra cara de la moneda que és comprendre els altres.

A *V:Vniverse*¹⁰, de Stephanie Strickland¹¹, la imatge és un símbol, és a dir, un element que es llegeix i que ens llegeix als multiversos de l'únic poema de què es compon. Es tracta d'una obra poètica que es presenta de manera híbrida, en paper (*WaveSon.nets/Losing L'una*¹²) i en la web, com un poemari únic. Des d'una dimensió ontològica, aquesta autora construeix un compendi d'intertextualitats en el qual funciona com a referència metatextual unitària la figura de la filòsofa Simone Weil.

Mitjançant Weil, Strickland qüestiona el paper de la dona presentada com a símbol mistificat de la feminitat i, alhora, posa en dubte la validesa dels processos lectors apresos amb el paper com a única i canònica possibilitat d'accés al coneixement. Això ho fa tot mostrant-nos el poemari en paper *WaveSon.nets/Losing L'una* com l'espai que ens du a la web i d'on es nodreix la web, tot fent una interessant analogia d'un procés d'intercanvi de fluxos entre la poesia en paper i la poesia digital. Arribats a la web, l'autora ens proposa, mitjançant l'observació d'un cel estelat, el descobriment de

¹⁰ Stephanie Strickland, *V:Vniverse* <http://vniverse.com/>

¹¹ Stephanie Strickland <http://www.stephaniestrackland.com/>

¹² Stephanie Strickland, *V--WaveSon. nets; V--losing L'una*. Penguin Group USA, 2002.



10 constel·lacions, de les quals nou són creacions fictícies. Aquestes constel·lacions contenen els poemes del llibre en paper, però ho fan en forma d'imatge. Cada imatge és, al mateix temps, la punta d'un iceberg poètic: cada estrella que la forma amaga un mot, que es desplega en un tercet i que flueix en un sonet complet. La imatge formada per cada constel·lació, però, també ha de ser llegida com un símbol que es lliga, d'alguna manera al poema que amaga, però també a la figura de Simone Weil que fa de punt de contrast d'una feminitat tradicional i de puntal constructor d'una altra feminitat.

A través de la lectura de les imatges de les constel·lacions, que són símbols, Stephanie Strickland es mou en un pla filosòfic i antropològic que inclou el nadador, el kokopelli, la granera, el cullerot (que conté, en realitat, l'ossa major i l'ossa menor), els bessons, el bou, el fetus, l'oca, l'infinit i la libèl·lula. Amb el poder dels símbols es capgira el mite de la dona i en aquest procés, també ho fa el "mite" de la lectura. I aquest capgirament es produeix en un sol moviment lector, únic però complex, que requereix l'obra per ser llegida tant digitalment com en paper i que consisteix en la lectura de les imatges.

És l'espai i, conseqüentment, la imatge, l'element clau per entendre el funcionament del poema i poder llegir-lo: la lectura de la web es basa en les imatges de les constel·lacions que s'han de llegir com si foren paraules i el poemari en paper està fet de paraules que s'han de mirar com si foren imatges. *V:Vniverse* és, per tot això, un poema que capgira les assumpcions sobre dos conceptes mitificats: la dona i la literatura.

*WhereAbouts*¹³, d'Orit Kruglanski¹⁴, fa ús de la imatge d'un mapa com a escenari significatiu i com a contrapunt del discurs poètic. Servint-se d'estratègies cinematogràfiques i icòniques Kruglanski usa l'espai del mapa per situar, sobre cada illa de cases, versos concisos que transmeten un sentiment d'aïllament, de pèrdua d'algú que parla en primera persona i vagareja per la ciutat. A mesura que toquem les illes i les movem, els versos amb què parla aquest individu isolat, en el qual podem reconèixer el rerefons de la tradició literària del flâneur de Baudelaire o Walter Benjamin, surten disparats i les lletres, petites i fosques, es disseminen i circulen pels carrers a molta velocitat, amb pressa.

Aquells versos inicials ara són persones que transiten. Del discurs estàtic de l'individu, a la massa que s'aglomera en les cantonades o corre pels carrers, només hi ha el petit gest de manipular el mapa. Som nosaltres que, a mode de demiürgs, trastoquem la fesomia de la ciutat i en canviem les dinàmiques, tot transformant allò individual col·lectiu. En un moment determinat, les "persones" desapareixen i el mapa, ara buit, es reordena de nou en la icona reconeixible de l'Eixample, a punt per començar la lectura de nou.

¹³ Orit Kruglanski, *WhereAbouts* <<http://hermeneia.net/obres/whereabouts.dcr>>

¹⁴ Aquesta autora no té pàgina web, però podeu trobar totes les seues obres a una secció especial a Hermeneia <http://ow.ly/zNC4k>



D'aquest poema fem, per tant, una lectura de la qual participen els codis lingüístic, cinètic i icònic. El plànol evocat funciona com a escenari del poema però també com a metàfora del trànsit vital, de la vida a la ciutat i de la dissolució de la individualitat entre la massa. La icona representativa d'una gran ciutat coneguda, com és Barcelona, permet jugar amb la manipulació del plànol amb vocació de canvi: és possible recuperar consciències per a acostar-nos a la dimensió política d'una ciutat més habitable? Conceptes com les marques d'enunciació es mostren plenament vigents en un fenomen de dixi on els marcadors són textuais i icònics alhora: el text del poema expressa un «jo-aquí» i aquesta situació lingüística esdevé contextual i s'hi reforça per la lectura manipulativa que requereix el poema. Nosaltres també som un "jo" i un "aquí" i, amb la lectura, en lloc de contemplar el mapa i de marcar els llocs "on parem", l'habitarem, el transformem, el fem nostre.

El moviment i el so són aspectes essencials en les obres *Amor de Clarice*¹⁵, de Rui Torres¹⁶, *Underbelly*¹⁷, de Christine Wilks¹⁸ i *abcdefghijklmnpqrstuvwxyz*¹⁹ de Jörg Piringer²⁰, perquè són els mecanismes mitjançant els quals es construeix el significat del poema.

En *Amor de Clarice*, una proposta poètica basada en el conte *Amor* de l'escriptora brasilera Clarice Lispector, el moviment i el so reescriuen un altre text i llegeixen nou poema. Rui Torres extrau fragments del conte i en modifica d'altres que també els hi inclou i els situa en 26 línies mòbil disposades a mode de poema que se superposen a una capa de fragments textuais. Prèviament a aquest menú d'entrada que ja és part del text Torres explica com està estructurat i com llegir-lo escollint entre una lectura aleatòria o dues lectures ordenades. Els 26 fragments triats són, en realitat, 52, ja que cada vers té associat o bé una sèrie de vídeos o bé una sèries de textos.

En l'espai d'entrada a l'obra que conté aquests 26 fragments, hi ha com a escenari o fons algunes paraules, a mena de palimpsest, corresponents al text "Teoria de la prosa" de Víktor Xklovsky, més conegut per haver desenvolupat el concepte de *otstranenie* o desfamiliarització (també traduït com a "allunyament") en la literatura. I és aquest estranyament allò que vol produir Rui Torres amb la seua particular visió de la literatura (i de la poesia) a *Amor de Clarice* on les imatges i els textos estan completament amerats de moviment i so. Cada fragment de text que toquem es recita, es mou, apareix, desapareix, podem escollir si volem recitar-lo de nou o moure'l repetidament. Tot això, a més, acompanyat de música electrònica.

Amor de Clarice busca potenciar aspectes del conte *Amor* de Clarice Lispector per construir un altre text en el qual es perda qualsevol traça de narrativitat. Es tracta de perllongar-ne les sensacions: Torres allarga la seua experiència de lectura plaent i la

¹⁵ Rui Torres, *Amor de Clarice* <http://telepoesis.net/amorclarice/amor.html>

¹⁶ Rui Torres <http://telepoesis.net>

¹⁷ Christine Wilks, *Underbelly* <http://crissxross.net/elit/underbelly.html>

¹⁸ Christine Wilks <http://crissxross.net>

¹⁹ Jörg Piringer, *abcdefghijklmnpqrstuvwxyz* <http://apps.piringer.net/abcdefg.php>

²⁰ Jörg Piringer <http://joerg.piringer.net/>



comparteix. Els efectes de so i moviment són essencials en aquest procés lector immersiu o envolvent que acompanya l'obra.

A *Underbelly*, el moviment i el so formen part de l'estratègia immersiva d'identificació amb el discurs poètic. Christine Wilks situa en les entranyes de la terra el relat etnològic i històric de les dones que havien de treballar en la mina de carbó en l'Anglaterra del segle XIX i l'interfereix amb la veu d'una artista del segle XXI que treballa la pedra. A mesura que hi descobrim els relats de les mineres, l'aparició d'imatges de fetus, úters i trompes ens alerta que la clau de lectura va més enllà del discurs historiogràfic o, fins i tot, de la reflexió sobre la creació artística que fa l'escultora.

La lectura és una experiència d'aprofundiment a través de les imatges i de les veus de les dones que, des dels túnels a les entranyes de la terra, ens van explicant les seues històries personals. Els dibuixos de les dones mineres que arrosseguen els carretons de carbó, nues de cintura per amunt per la calor que havien de suportar, els anem descobrint en la foscor perquè el cursor ara és un llum com els de les mineres. Els dibuixos decimonònics estan fets amb la tècnica del carbonet; les veus de les dones i xiquetes són veus diverses, insegures, resignades, xiuxiuejades des del fons de la terra... En canvi, la dona escultora apareix, de tant en tant, a través de vídeos que mostren les seues mans treballant la pedra i s'expressa amb una veu forta i segura, com si d'un documental es tractara. Quan arribem al final del recorregut sota terra una ruleta de la sort ens convida a triar si volem ser mares o no i a jugar a veure què decideix l'atzar.

La maternitat travessa aquestes dues realitats llunyanes en el temps i Wilks ho expressa creant l'experiència immersiva de lectura, a través de la qual ens posem en la pell d'aquelles dones, tot fent amb elles el viatge fins al centre de la terra. En acabat, ens sentim afortunades per poder "triar" però de seguida ens adonem, amb el joc de la ruleta de la sort, que la nostra tria de ser mares no és tan lliure com ens semblava.

El moviment i el so són elements essencials de les paraules amb les quals podem jugar i crear significats a partir de la seua mínima expressió. En *abcdefghijklmnopqrstuvwxyz* les lletres de l'alfabet es mouen per la pantalla segons la força de la gravetat, tal i com nosaltres movem el mòbil o la tauleta. I ho fan travestides en vehicles, ocells o grills. Mentre es mouen, cadascuna d'elles sona amb el so que li és propi, però amb una intensitat i ritme diferents d'acord amb el personatge que representen: les lletres-vehicle es mouen amb un repetitiu so de motor antic i quan xoquen entre elles desapareixen; els grills corren veloços i tremolosos, com insectes, i no "canten" fins que es troben; els ocells sonen sense parar mentre volen i s'ajunten en estols. A més d'això, i pels nostres moviments, la gravetat fa que caiguen les lletres segons el seu pes i la seua velocitat, encara que podem fer que paren o circulen més de pressa. En qualsevol cas, podem lluitar contra les lletres de l'alfabet i eliminar-les amb bombes i fletxes o capturar-les amb els nostres dits i portar-les a on vulguem, controlar la intensitat del so i de les empremtes que deixen



les lletres sobre la nostra pantalla, en blanc, fotografiar-les si ho volem i, per tant, ens és possible dibuixar amb elles, així com jugar amb els seus sons de manera constant. La barreja de sons depèn de la nostra elecció de les lletres i de la manipulació a què les sotmetem. La tipografia és viva, però sempre la podem controlar d'alguna manera.

4. Per què cal llegir poesia digital?

La poesia digital requereix un acostament al text literari que ha de ser, necessàriament, obert i flexible, lluny del dogma, de la classificació i de l'etiqueta curricular. Els dispositius electrònics que la lectura de poesia digital demana són part de la vida dels preadolescents i adolescents d'ara, així com de la majoria dels adults. El compromís ètic amb la realitat actual és un repte que hem d'assumir com a societat: hem de procurar de manera urgent l'alfabetització múltiple en tots els nivells educatius i el desenvolupament d'habilitats de lectura crítica de tota mena de textos en la multitud de suports en què ara se'ns mostren.

La lectura és, sense dubte, l'element transversal de tots els nivells educatius, des d'infantil fins als estudis postgraduats, especialment pel que fa a l'estudi de les humanitats. però, a més, l'espai virtual digital va amerant, en un procés ràpid i imparabile, tots els espais de l'individu que apren, fins arribar a conformar, en diferents graus, la nostra pròpia identitat.

En la pràctica lectora d'obres digitals, és fonamental prendre consciència de les diferents estratègies durant el procés. De vegades, centrar-se en el significat, en l'estructura o en els elements que formen un text electrònic no és suficient per comprendre'l. La lectura digital demana un descentrament que consisteix a desenfocar la mirada sobre l'obra per copsar el procés que la fa possible. Aquesta habilitat lectora que hem exemplificat amb el comentari dels poemes digitals proposats es demostra àmplia i inclusiva, és a dir, composta de diferents destreses, però també, i a conseqüència d'això, complexa i ergòdica. La complexitat del mecanisme lector i l'esforç gens trivial que demana la lectura de la literatura digital exigeix la relectura com a entrenament, un recurs essencial per a desenvolupar la facultat d'aprofundir que és fonamental per a la lectura crítica.

Si la lectura digital inclou les estratègies lectores anteriors a l'era digital, per què no incorporar la literatura digital com a lectura de partença a partir de la qual aproximarnos a qualsevol tipus de text?

Aprofitem, doncs, aquesta oportunitat de noves i diferents lectures que proposa la literatura digital per no tancar els ulls enfront de la pantalla i ensenyar a llegir connectats a la dimensió integral de l'aprenent que l'actualitat demana.



REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aarseth, E. (1997) *Cybertext: perspectives on ergodic literature*, JHU Press.
- Borràs, L. (2004) De la estética de la recepción a la estética de la interactividad, en Muro, M. A. (coord) *Arte y nuevas tecnologías : X Congreso de la Asociación Española de Semiótica*, pp. 272-287, Universidad de La Rioja: Fundación San Millán de la Cogolla.
- Borràs, L. (ed.) (2005) *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC.
- Borràs, L. (2012) Growing up Digital: The Emergence of E-Lit Communities in Spain. The Case of Catalonia 'And the Rest is Literature', *Dichtung Digital*, 42. Vist el desembre de 2012 a <http://www.dichtung-digital.de/en/journal/aktuelle-nummer/?postID=620>
- Doménech, O. (2011) *Espais poètics digitals*. Treball final de Màster, en línia a http://www.hermeneia.net/treballs_pdf/tfm/oreto/TFM_oreto.pdf
- Hayles, K. (2004) Print is flat, code is deep: The importance of media-specific análisis, *Poetics Today*, 25. Vist l'abril de 2014 a <http://poeticstoday.dukejournals.org/content/25/1/67.short>
- Landow, G. P. (2004) Is this hypertext any good? Evaluating quality in hipermedia. *Dichtung digital*, 3. Vist el gener del 2011 a <http://www.dichtung-digital.de/2004/3/Landow/index.htm>
- Lutz, T: (1959) Stochastische Texte. *Augenblick*, 4. Vist el gener de 2011 a http://www.stuttgarter-schule.de/lutz_schule_en.htm
- Saemmer, A. (2012) Evaluating Digital Literature: Social Networks, Selection Processes, and Criteria. Rettberg, S. i Walker Rettberg, J. *Remediating the Social*, pàgs. 83-87. Bergen: ELMCIP. En línia a <http://elmcip.net/critical-writing/evaluating-digital-literature-social-networks-selection-processes-and-criteria>
- Simanowski, R. Schäfer, J. Gendolla, P. (eds.) (2011) *Reading Moving Letters. Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook*. JLTonline Reviews.
- Walker Rettberg, J. (2012) Electronic Literature Seen from a Distance. The Beginnings of a Field, *Dichtung Digital*, 41. Vist el desembre de 2012 a <http://www.dichtung-digital.org/2012/41/walker-rettberg/walker-rettberg.htm>



Educación literaria y TIC's en la formación inicial del profesorado en el contexto educativo chileno

CAROLINA GONZÁLEZ RAMÍREZ

RESUMEN

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC's) se han constituido como un motor fundamental en la sociedad actual. Majó y Marqués (2002) sostienen que las potencialidades de las TIC se han aprovechado en el área de la educación, puesto que permiten facilitar una serie de aprendizajes en los diferentes espacios del saber. En este sentido, la formación de docentes también ha debido ajustarse, puesto que es necesario responder a las demandas que los estudiantes de esta nueva sociedad del conocimiento presentan (Ayala 2010). Para tales, efectos es necesario modificar contenidos y metodologías de enseñanza, lo que incide de manera directa en los modelos de formación del profesorado, puesto que la inclusión de nuevos elementos implica evidentemente una renovación de estos. Ya desde un campo más específico como es la didáctica de la literatura, es posible observar que la tecnologización de la clase de literatura es un hecho inminente, puesto que se han ido incorporando el uso de Internet y herramientas TIC's de manera que estas pasan a formar parte habitual del contexto áulico. De igual manera, las TIC's permiten establecer relaciones con los contextos en los cuales circula el texto, trascendiendo la mera lectura de la obra (Ostria 2000). De acuerdo a lo anterior, el objetivo de este trabajo es presentar un diagnóstico sobre los puntos débiles de la formación inicial de docentes de literatura. Esto nos permitirá describir el panorama de la formación inicial de docentes de literatura en la era digital en el contexto educativo chileno, además de esbozar una propuesta formativa sobre usos didácticos de las TIC's en vías de la educación literaria acorde a las necesidades educativas actuales.

NOTA BIOGRÁFICA

CAROLINA GONZÁLEZ RAMÍREZ es Profesora de castellano y Comunicación y Magister en Lingüística Aplicada. Se ha desempeñado como docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente, cursa el doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona.





1. Introducción.

El avance que han tenido las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) durante los últimos años ha impactado en la educación, generando nuevos requerimientos en los programas de estudio de las distintas áreas del saber que tienen relación con la integración de estos medios al ámbito educativo (Riveros y Mendoza 2005). Este hecho ha provocado cambios en los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza. Para observar con mayor detención este hecho, nos situamos desde nuestro ámbito de investigación correspondiente al campo específico de la didáctica de la literatura, pues en los últimos años se ha observado una tecnologización de la clase de literatura (Zayas 2005; Larequi 2009), ya que hemos sido testigos de cómo se han ido incorporando el uso de Internet, herramientas TIC's y recursos digitales a la enseñanza de la literatura, a fin de cumplir con las exigencias y necesidades que los nuevos contextos formativos requieren.

En el contexto educativo chileno, en tanto, se ha propiciado y potenciado la incorporación de nuevas tecnologías al currículum, ya que en las bases curriculares (Mineduc 2009) se ha establecido el uso de TIC's como uno de los objetivos transversales, por tanto, estas han de estar presentes en todos los sectores educativos. De esta manera, en el sector de Lenguaje y Comunicación las TIC's han de ser utilizadas en los tres ejes: lectura, escritura y oralidad. Cabe señalar que nuestro interés investigativo aborda principalmente lo que atañe a los ejes de lectura y escritura, pues en ambos se inserta la didáctica de la literatura que, como señalamos anteriormente, es el campo específico que nos interesa observar.

En este marco, consideramos relevante averiguar cómo orientar la acción didáctica para que futuros docentes de Castellano y Comunicación, quienes se desempeñarán en el sector de Lenguaje y Comunicación del marco curricular, conozcan y aprendan a utilizar didácticamente las TIC's a fin de que puedan incorporar su uso en el diseño de propuestas didácticas para promover el desarrollo de la competencia literaria, articulando la enseñanza de la literatura con las nuevas tecnologías y de esta manera, puedan cumplir con los requerimientos de los programas de estudio en esta materia.

2. Problemas de la formación inicial de docentes de literatura.

En Chile, el plan de enseñanza contempla la incorporación de las nuevas tecnologías como parte de los objetivos transversales en todos los sectores de enseñanza, pues como se señala en el Marco Curricular (2009) durante los últimos años la utilización de las TIC's se ha hecho cada vez más masiva y se considera que el sistema escolar puede hacer un gran aporte conduciendo un uso más eficiente y responsable de estas tecnologías, potenciando su aprendizaje y desarrollo personal. Consideremos relevante para nuestro estudio hacer énfasis en dos habilidades que promueve el objetivo transversal referido a TIC's: "Utilizar aplicaciones para presentar, analizar y modelar información y situaciones para comprender y/o resolver problemas" además



de “interactuar en redes virtuales de comunicación, con aportes creativos propios”. A modo particular, en el sector de Lenguaje y Comunicación, en tanto, la utilización de TIC’s se concreta en los aspectos que se proponen en las bases curriculares (2009; 2013A) a partir de los ejes de: lectura, escritura y oralidad.

Dado que los ejes de lectura y escritura se articulan en base a la enseñanza de literatura, centraremos nuestro foco en ambos ejes para observar qué se espera de la inclusión de TIC’s. En el eje correspondiente a lectura se plantea que es necesario formar a los estudiantes para asumir cualquier desafío de lectura, ya sea en los soportes existentes y en los que puedan venir. De esto se desprende, que se espera el desarrollo de habilidades interpretativas que les permitan desenvolverse en medios analógicos y digitales. Mientras que en el eje de escritura, se considera que las TIC’s presentan variadas herramientas para desarrollar las habilidades de escritura, por tanto, podemos asociar la escritura creativa que es uno de los pilares fundamentales en el proceso de desarrollo de la competencia literaria.

En este contexto, la formación de docentes es crucial, pues debe responder a las demandas tanto del currículum como a las de los estudiantes de esta nueva sociedad del conocimiento (Ayala y Belmar 2010). En este sentido, es necesario que el futuro docente tenga una formación en nuevas tecnologías asociada a la didáctica específica, en este caso didáctica de la literatura.

Sin embargo, se ha observado que una de las mayores dificultades que enfrenta el proceso de formación inicial de docentes corresponde a la formación en nuevas tecnologías asociada a las didácticas específicas de la especialidad -Lenguaje y Comunicación- (Geeregat y Vera 2008). En tanto, Ayala y Belmar (2010) afirman que en ocasiones el uso que se enseña de estas es meramente instrumental, no con fines didácticos. Junto con esto, otros problemas que observan las autoras corresponden a que los docentes que forman profesores desconocen muchas herramientas y en algunos casos, las utilizan de manera incorrecta. Otro factor que incide de manera negativa en el uso de las TIC’s, corresponde al desconocimiento del potencial que estas poseen, que viene dado generalmente por la falta de disposición para la innovación educativa.

En el caso de la Carrera de Castellano y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que es el contexto en el que vamos a trabajar, los futuros docentes tienen dentro de su malla curricular la asignatura de Didáctica de la literatura, correspondiente al ámbito disciplinar de su formación, la cual tiene como objetivo fundamental problematizar en torno a la enseñanza de la literatura en relación a los contenidos y objetivos de currículum nacional. Por otra parte, dentro de la formación pedagógica tienen una asignatura de especialización de carácter optativo titulada “Nuevas tecnologías como recurso para el aprendizaje”, la cual prepara a los docentes en usos de TIC’s pero desde la perspectiva de usuarios, pero no se logra situarlos en el contexto educativo de los contenidos del sector de Lenguaje y Comunicación.



El desafío, entonces, se concentra en cómo preparar a los actores de este escenario, especialmente desde su formación inicial para hacer frente a esta nueva realidad. Debido a que en el incipiente marco teórico sobre enseñanza de la literatura y nuevas tecnologías se plantea que la implementación de recursos TIC's e Internet en el aula de literatura parece ser más compatible con el trabajo que propone el modelo de educación literaria, el cual tiene como finalidad la formación de lectores literarios competentes a través de la consolidación del hábito lector y el desarrollo de habilidades interpretativas (Zayas 2011; Larequi 2009; Margallo 2012), nos parece pertinente situarnos desde este ámbito y entregar herramientas que permitan a los futuros docentes hacer uso de las nuevas tecnologías en vías de la educación literaria y de esta manera responder a las necesidades del sector en el marco del currículum educativo. Esto se justifica con el hecho de que las nuevas tecnologías presentan grandes potencialidades para compartir la experiencia personal de la lectura de una obra e interactuar con los demás aludiendo de esta forma a la dimensión social del hábito lector, objetivos que subyacen a los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación. Asimismo, nos parece relevante señalar que los medios tecnológicos cumplen una doble vertiente didáctica, por una parte facilitan la socialización de experiencias lectoras entre el alumnado y por otra contribuyen a la labor del docente en el proceso educativo, permitiendo que ejerza su rol de agente motivador y guía en el proceso de formación de lectores literarios (Hernández 2011), situaciones que el futuro docente debe conocer y manejar para poder implementarlas y de este modo mejorar su práctica educativa.

3. Propuesta formativa para futuros docentes de literatura.

La fase inicial de la investigación, a la que hicimos mención en el apartado anterior, nos permitió acercarnos al problema de base que dice relación con las insuficiencias que presentan los programas de formación inicial de docentes de Lenguaje y Comunicación en cuanto a la enseñanza de TIC's y sus didácticas específicas como es el caso de didáctica de la literatura. De esta primera aproximación al problema, surge la propuesta de acción para intervenir en el proceso formativo de los estudiantes de la Carrera de Castellano y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso durante el primer semestre del año 2014. Para ello se diseñó una propuesta formativa que tiene de base un secuencia didáctica (Camps 1994) que se insertó en el curso "Usos didácticos de las TIC's para la educación literaria". Esta secuencia se organiza de la siguiente manera:



3.1. Marco general de la secuencia

La secuencia didáctica que hemos diseñado en el contexto de esta investigación se enmarca en el nuevo paradigma de *educación literaria* (Colomer 1996 y 2005; Lomas 1999) que tiene como eje central la formación de lectores competentes. Desde esta perspectiva, la escuela tiene una doble tarea; por una parte fomentar el hábito lector y por otra, lograr desarrollar habilidades interpretativas en los estudiantes. Por este motivo, el curso que proponemos parte de la necesidad de formar docentes en dos líneas que están estrechamente relacionadas:

- a) En primer lugar, las potencialidades que las nuevas tecnologías presentan para abordar los objetivos de educación literaria, que resumimos en tres usos didácticos: TIC's para la información, TIC's para la socialización y TIC's para la producción.
- b) En segundo lugar, promover la enseñanza de estrategias para el desarrollo de habilidades interpretativas a través de las TIC's.

3.1.1. Formulación de la tarea final.

La *tarea final* de los estudiantes es, esencialmente, el diseño de una propuesta de lectura guiada que debe ser mediada por los usos didácticos de las TIC's en cualquiera de sus posibilidades (información, socialización o creación) para la obra narrativa "Las aventuras de Tom Sawyer". Los estudiantes, de manera grupal, deben confeccionar una secuencia de actividades de explotación didáctica con la intención de guiar a los lectores en formación en el proceso de comprensión e interpretación de la obra. Para ello deberán hacer una selección de los aspectos literarios relevantes de la obra haciendo hincapié tanto en aspectos literarios como en el uso de herramientas TIC's para la concreción de las actividades.

3.1.2. Explicitación del itinerario de aprendizaje.

Bloque 1: Familiarización con el modelo de educación literaria y los usos didácticos de las TIC's.

El primer bloque agrupa las actividades que tienden a interiorizar a los estudiantes con el marco general del curso correspondiente al nuevo modelo de educación literaria y el aporte de las nuevas tecnologías a su desarrollo. De esta manera, se hará énfasis en los dos objetivos fundamentales del modelo: fomento del hábito lector y avance en la interpretación y las líneas de progreso para la formación de lectores literarios.

Entre las actividades de este primer bloque cuentan aquellas que se orientan a la identificación de los objetivos de educación literaria y las líneas de progreso de



Colomer (2005) en propuestas didácticas. Progresivamente, se van introduciendo los usos didácticos de las TIC's generando instancias en las que puedan apreciar las potencialidades de las nuevas tecnologías tanto para el fomento de la lectura, como para el avance en la interpretación. Con el propósito de que los estudiantes apliquen lo que han aprendido durante este bloque se les plantea un taller de aplicación que consiste en diseñar una actividad en vías de la lectura guiada que facilite la interpretación entregando claves o pistas que contribuyan a dar un significado a una obra literaria en específico.

Bloque 2: Conocer aspectos esenciales de la explotación didáctica de obras literarias.

Puesto que la tarea final de la secuencia didáctica es el diseño de una propuesta de lectura guiada, este segundo bloque es de carácter práctico y tiene como objetivo que los estudiantes logren identificar aspectos literarios relevantes de una obra que contribuyan a la interpretación de esta como: argumento, tipos de narradores, perspectivas narrativas, personajes, tiempo y espacio, entre otros. Para ello se plantean actividades de explotación didáctica primero con un libro-álbum titulado "*Voces en el parque*" de Anthony Brown y luego, con la novela "*Las aventuras de Tom Sawyer*" de Mark Twain mediante un foro. Junto con ello, se planea presentar estrategias de comprensión de textos literarios como por ejemplo: entrevistas a personajes, tramas narrativas, fichas de personajes, transformación de personajes, las que permitirán a los futuros docentes aprender claves elementales para diseñar actividades de explotación didáctica de obras literarias que permitan a los potenciales lectores interpretar las obras y dotarlas de significado.

Bloque 3: Identificar potencialidades educativas de las TIC's para desarrollar propuestas de lectura guiada.

En este bloque se dispone abordar las potencialidades de las TIC's para la educación literaria, especialmente lo que se refiere a la lectura guiada. Para ello, se considera relevante hacer una distinción entre la utilización de las TIC's como herramienta y como recurso para incorporarlas a los diversos contextos educativos. Junto con ello, se presenta la taxonomía de usos que se distribuye en tres tipos: TIC's para la información, TIC's para la socialización y TIC's para la creación (Zayas, 2011; González, 2012).

El objetivo es que los estudiantes puedan observar en propuestas didácticas cómo herramientas TIC's permiten realizar acompañamiento a la lectura. En primer lugar, haremos énfasis en el potencial socializador de las TIC's ya que como se ha observado en la literatura a través de herramientas como redes sociales es posible reproducir prácticas sociales de la lectura (discusiones, foros, debates, etc.) actividades que motivan la lectura. Luego, abordaremos los usos correspondientes a



“acceso a la información” como páginas de recomendadores literarios, bibliotecas virtuales, catálogos electrónicos, entre otros y “creación literaria” que contempla herramientas como: *podcast*, *wiki*, *webquest*, *blogs*, *glogster*, entre otras. Cabe señalar que la creación literaria se relaciona más directamente con la respuesta personal a la lectura, la cual implica un trabajo interpretativo por parte del lector, pero que debe ser guiado por un mediador. De esta manera, nuestros estudiantes podrán acceder a modelos de propuestas y así obtener ideas para aplicar en su propio trabajo.

Bloque 4: Diseño de propuestas didácticas de lectura guiada a través del uso de TIC's.

Este último bloque ha sido propuesto con el objetivo de que los estudiantes puedan aplicar los contenidos sobre educación literaria y uso de nuevas tecnologías, esencialmente: TIC's para la información, TIC's para la socialización y TIC's para la creación y las respectivas herramientas de cada uno en una *tarea final* que como explicamos consiste en el diseño de una propuesta acompañamiento a la lectura de la obra Tom Sawyer.

Las actividades que funcionan como apresto a la tarea final son la planificación y corrección de una actividad en la que trabajen claves interpretativas incorporando el uso de algunas de las herramientas TIC's que ya hemos mencionado.

El itinerario que acabamos de describir posibilita el desarrollo de la tarea final y potencia el desarrollo de estrategias tanto de planificación de la lectura como de acompañamiento a esta para enseñar a interpretar obras a los lectores en formación. De igual forma, se intenta que los futuros docentes aprendan a ejercer el rol de mediadores de la lectura utilizando herramientas TIC's, pues se ha visto que estas presentan grandes potencialidades para fomentar la lectura y al mismo tiempo desarrollar claves interpretativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayala, T y Belmar, L. (2010) Las TIC en la Formación inicial Docente de los estudiantes de Castellano (UMCE). Comunicación en *XIII Congreso Internacional de Humanidades, Palabra y Cultura en América Latina: Herencia y desafíos*. Santiago de Chile.

Colomer, T. (1996) La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, pp. 123-142, Barcelona: Horsori.

Colomer, T. (2005) *Andar entre libros*. México: Fondo de cultura económica.



- Geeregat, O., Vásquez, O. (2008) Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de Lenguaje y Comunicación. *Estudios pedagógicos* XXXIV, 2: 87-98
- González, C. (2012) Estudio de propuestas didácticas que incorporan TIC para la educación literaria. Trabajo de investigación del *Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la UAB.
- Hernández, J. (2011) Propuesta didáctica para fomentar la lectura en las aulas de ESO a través de las TIC. *Quaderns digitals*, 67.
- Larequi, E. (2009) Propuestas para la integración curricular de las TIC en el área de lengua castellana y literatura. En LARA, T; ZAYAS, F; ALONSO, A y LAREQUI, E. *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (1999) La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64: 43-50.
- Majó, J., Marqués, P. (2002) *La revolución educativa en la era Internet*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Margallo, A. M. (2012) "Claves para formar lectores adolescentes con talento". *Leer.es*. Visto 12 de marzo de 2012 en: <http://docentes.leer.es/2012/03/13/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/>
- Mineduc, 2009. Marco curricular. Lenguaje y Comunicación. Formación General. Visto 26 de enero de 2013 en: http://www.docentemas.cl/docs/2010/AC_Lenguaje_Comunicacion_Decretos_256_254.pdf
- Ostria, M. (2000) La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren. En: *Textos*, 14. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Visto 20 de enero de 2013 en: <http://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/14/index.html>
- Riveros, V., Mendoza, M. (2005) Bases teóricas para el uso de las TIC en educación. En: *Encuentro educacional*, 12 (3): 315-336.
- Zayas, F. (2005) Internet en la clase de literatura: del acceso a la información a la construcción del conocimiento. En: Bordons, G y Diaz-Plaja (coords.). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó
- Zayas, F. (2011) *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.



Lector implícito y multimodalidad en la aplicación de literatura digital *Es Así*

GISELLY LIMA DE MORAES

RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión acerca de la multimodalidad (Kress y Leween 2001) en la constitución de la estructura de apelación y del lector implícito (Iser 1976) en la obra de literatura infantil digital *Es Así* de Paloma Valdívía, publicada por la editorial Fondo de Cultura Económica en México. Intentamos presentar una mirada sobre los vacíos que les constituyen (estructura y lector implícito), ya sea a través del texto escrito, de la imagen, de la imagen en movimiento o del sonido. Nuestros argumentos parten, ante todo, de la idea de que la multimodalidad, que es característica de la obra literaria digital, trae cambios importantes en cuanto a la forma de analizar los potenciales de sentido en la literatura para niños. Enfocamos sobretodo dos aspectos: primero los que tratan sobre la noción de autoría, ya que que no se puede hablar de la reacción de un sólo autor que proyecta su mirada del mundo en la obra literaria y que plantea un lector capaz de interactuar con ello en este proceso. El otro punto que refleja estos cambios importantes es como estos vacíos -no solo los que se presentan a través de la escritura, sino también a través de los recursos multimodales- permiten la actualización del texto por el lector infantil. El concepto de multimodalidad se apoya en los aportes de Gunther Kress y Van Leween (2001 y 2006). La teoría del efecto estético de Wolfgang Iser (1976 y 1996) es otro aporte a partir del cual desarrollamos tal mirada y tomamos prestados los conceptos de estructura de apelación y de lector implícito. Las conclusiones del trabajo nos permiten afirmar que la obra de Paloma Valdivia es un ejemplo paradigmático, el cual podemos considerar como una literatura para niños que contribuye a la ampliación de su horizonte de expectativas por los recursos digitales presentados, que, a su vez, amplían la experiencia estética del lector.

NOTA BIOGRÁFICA

GISELLY LIMA DE MORAES es licenciada en Pedagogía por la Universidade Católica do Salvador, Brasil, especialista en Literatura Brasileña y máster en Educación por la Universidade Federal da Bahia. Es profesora del Centro de Educação de la



Universidade Federal de Alagoas, donde enseña disciplinas en el marco de la didáctica y de la Literatura Infantil, áreas en las que también actúa y coordina proyectos de formación docente y formación de lectores. Es autora del libro Estágio Supervisionado – Projetos de Leitura e Escrita nos Anos Iniciais.



1. Introducción.

El lenguaje verbal, supremo y hegemónico en el proceso de transmisión de la cultura en la modernidad, ya no es visto, desde las últimas décadas del siglo XX, como el principal medio de suministro de los discursos y de construcción de sentido. La semiótica, la ciencia dedicada a estudiar "todos los lenguajes posibles" (Santaella 1983: 13), otorgando importancia a los aspectos no verbales de la comunicación y del lenguaje, sigue avanzando al estudiar los distintos modos (Kress y Leween 2001) con los que los sujetos operan para significar el mundo a partir de imágenes, gestos, colores y sonidos, entre otros. La teoría de la multimodalidad es, contemporáneamente, el campo donde se busca entender cómo articular estos diferentes modos semióticos de comunicación y significado en el mundo por el procedimiento en cuestión.

El reflejo de estos tiempos, denominados por algunos como post-modernidad, se percibe en la literatura, convencionalmente definida como el arte de la palabra. En el campo de las artes, la postmodernidad ha sido retratada como una época en que las culturas tradicionales se mezclan con las marginales, las centrales con las periféricas, y se valora la multiplicidad de referencias, lenguajes y formas que se entrelazan y se convierten en nuevos formatos y hacen surgir nuevos contenidos y fenómenos culturales.

Desde la poesía concreta -forma vanguardista que se originó en el siglo XX y que explora el espacio del soporte y la importancia de la forma de las letras y de las palabras para la comunicación del mensaje poético-, la producción literaria ha demostrado estar abierta a otras formas de producción de significado más allá de lo verbal. Pero es en la literatura infantil donde la multimodalidad tiene indudable importancia y se erige como parte de la producción y la recepción de un texto literario.

2. La multimodalidad en la literatura infantil.

La literatura infantil impresa siempre ha hecho uso de las posibilidades de la imagen y de los recursos no verbales para ampliar los significados de los textos y crear otras formas de promover el placer estético. En los límites de este esfuerzo por usar la



multimodalidad para ampliar la experiencia de la lectura en papel, emergió una nueva forma literaria (para algunos, un nuevo género), el álbum o “Picturebook”, como se le conoce en los países de lengua inglesa. Estos libros requieren que el lector haga una articulación entre el texto y la imagen para la construcción de significado (Van der Linden 2011). En ellos, la imagen se interpreta con la ayuda del texto escrito y viceversa. Según Celia Turrión, las posibilidades de experimentación que esta articulación imagen-texto permite al álbum, lo convierten en un punto de referencia de la asimilación de la cultura posmoderna en la literatura infantil (Turrión 2012 y 2014)

La hegemonía de lo verbal con respecto a otros modos de representación, así como su superación, está relacionadas con el desarrollo tecnológico. Hoy en día, con la tecnología digital, las posibilidades de sobreponer texto, imagen, imagen en movimiento y sonido son infinitamente más grandes, ya que permite convertir los datos de diferentes naturalezas en una sola materia prima, el píxel (Cope y Kalantzis 2009). La facilidad de manipulación de estos recursos en forma de bits y bytes ha dado lugar a importantes cambios en la producción y en el disfrute de la literatura, aunque se trata de un fenómeno que da sus primeros pasos.

El carácter incipiente de la literatura digital se revela principalmente por ser, en su mayoría, obras de baja calidad, es decir, la escasez de producciones que integran recursos multimodales con el fin de promover una experiencia estética que libera al lector de los usos ordinarios y encasillados del lenguaje de cualquier naturaleza semiótica. Esta dificultad tiene que ver no sólo con los altos costes de producción, sino también con el escenario de hiperconsumo vinculado a la tecnología digital y del que el sistema literario no está libre, pues sufre los impactos de un nuevo orden cultural en el que la producción y circulación literarias son sometidas al hipercapitalismo y la mercantilización de todas las áreas (Serroy y Lipovetsky 2011).

Bajo esta perspectiva, las iniciativas que logran producir contenido para la comercialización dentro de una línea etiquetada como la literatura infantil, rara vez pueden ser consideradas producciones que tengan en cuenta los criterios de calidad del campo literario. Estos criterios que van más allá de la innovación tecnológica, a menudo son ignorados en favor de efectos tecnológicos que en definitiva son mera pirotecnia.

En este proceso, los álbumes han sido aliados importantes de la calidad literaria, ya que constituyen un corpus de valor reconocido y que, incluso antes que la tecnología digital, han delegado a los recursos no verbales gran parte de la tarea de narrar una historia. En consecuencia, la transformación de los álbumes en aplicaciones de literatura para niños es una estrategia que busca garantizar una cierta calidad literaria, que quiere verse incrementada por la adición de sonidos, movimiento e interactividad.

En este trabajo se analiza la aplicación (*app*) de literatura infantil para dispositivos táctiles, *Es Así*, producida por la Editorial Fondo de Cultura Económica, a partir del álbum del mismo título, de la autora chilena Paloma Valdivia. La aplicación está



disponible para iPad y es comercializada por Apple en su tienda virtual, mientras que el libro impreso está agotado en España. En este trabajo, vamos a tratar sólo de la aplicación, ya que no tuvimos acceso a la obra impresa.

En esta obra, la voz enunciativa principal no trata de contar una historia, sino de explicar, desde una perspectiva fantástica, lo que pasa entre la vida y la muerte. La ilustración, hecha de dibujos no realistas, informa que hay un lector implícito que es un niño más pequeño, que ya se interroga sobre estos temas. La obra no cuenta una historia, más su discurso reflexivo se construye con la ayuda de dos narrativas paralelas: la primera, de la niña que espera un hermanito y que ha perdido alguien de su familia y por eso busca respuestas sobre estos hechos. La segunda enseña la persecución de un gato a un pájaro desde la cubierta hasta la pantalla que corresponde a la hoja de guardia, al final de la aplicación.

Por estar basada en una obra impresa, la aplicación mantiene alguno de los aspectos de la estructura original, por lo que podemos hacer, en algunos momentos, una analogía entre la pantalla y las partes de un libro. De esta manera, la pantalla de apertura de *Es Así*, que correspondería a la portada de la obra impresa, es de color rosa con el título escrito en letras blancas y, abajo, el nombre de la autora. Las ilustraciones que aparecen en esta pantalla inicial (un huevo en un nido, un pájaro posado en las letras del título y un gato al acecho debajo), anuncian el tema a tratar en la historia: el nacimiento y la muerte.

Después de unos segundos de espera, una nueva pantalla en la que hay tres enlaces, surge. El primer enlace permite el acceso a todo el contenido de la obra, y se puede elegir la versión automática (en la que todos los recursos se presentan sin la participación del lector) o manual (donde el lector necesita tocar la pantalla para pasar las páginas, o para mover elementos de la ilustración, haciendo una regulación del tiempo de lectura y el descubrimiento de los efectos de animación y sonido). El segundo enlace permite ajustes como cambiar el idioma o silenciar la narración grabada y efectos de sonido. El tercer enlace da acceso a la información técnica sobre la aplicación. Ahí nos dimos cuenta de que hay una gran cantidad de profesionales de diferentes campos artísticos y técnicos involucrados en la producción de la aplicación, tales como la música, la dirección de arte, programación, efectos de sonido, entre otros.

Según lo anunciamos, nuestro propósito es identificar rasgos del lector implícito en la obra literaria, teniendo en cuenta la multimodalidad en la constitución de la estructura y de los vacíos. Lo que nos interesa descubrir es cómo la obra proyecta su lector, cuyo potencial de lectura se presupone en el proceso de creación.

Para Iser (1976), la creación de una obra literaria parte de la reacción de un autor frente al mundo, que también es quién ofrece las palabras, mientras que el lector da el significado. Esta declaración supone un problema para el análisis de los efectos potenciales de una aplicación de la literatura, en primer lugar, porque no podemos hablar de una autoría convencional centrada en la reacción de un solo sujeto a las



experiencias del mundo, teniendo en cuenta la cantidad de personas que han participado de la construcción de la *app*, como nos informa la fija técnica. En segundo lugar, porque esta producción artística va mucho más allá de las palabras.

El hecho de añadir sonido a una obra que tiene existencia en la forma impresa hace cambiar las estructuras y, por tanto, la experiencia sensorial también. En la aplicación *Es Así*, la voz enunciativa, que en la versión impresa es indeterminada en cuanto al género, es presentada a través de la grabación de una voz masculina. Esto hace que el lector atribuya un sentido a este nuevo signo. Se puede, por ejemplo, especular con la idea de que la voz masculina añade una sensación de seguridad o de autoridad para hablar de temas tan graves como la muerte.

Aunque no tenemos la intención de profundizar en esta cuestión, hacemos hincapié en que debemos de tener en cuenta que el conjunto de estrategias que conforman la estructura de la apelación de una obra literaria, digital o no, es imposible de ser completamente explicada, porque, de lo contrario, algo imposible pasaría, según la teoría del efecto estético, que es dominar todos los códigos conocidos por el autor. En el caso de la literatura digital, la cantidad de personas involucradas en su creación y la diversidad de lenguajes de los que se compone, al tiempo que aumenta exponencialmente el potencial de significado, aumenta la imposibilidad de operar la totalidad de su estructura y aún más la compleja tarea de señalar las lagunas que constituyen algunas de estas estrategias.

3. El lector implícito y la literatura multimodal.

¿Qué efectos sobre la identidad del lector literario podemos esperar de la literatura digital? Esta es una cuestión que debe abordarse dentro del curso propio que la historia literaria tendrá en tiempos futuros. Sin embargo, no se puede negar que se requerirá del lector nuevas e complejas competencias para entrar en el juego de la ficción, las cuales involucran habilidades y conductas relacionadas con la articulación de diversos modos semióticos.

Ciertamente es necesario, por tanto, investigar las conductas observables en el acto de leer y analizar lo que piensan los lectores reales, y estas experiencias deben poner en evidencia algunas posibles respuestas a la pregunta que lanzamos arriba. Desde esta perspectiva hacemos nuestra investigación doctoral, que se propone estudiar las respuestas de los niños a textos literarios multimodales. Sin embargo estas observaciones empíricas, a pesar de su importancia para la comprensión del proceso de interacción con estos recursos y de guiar las prácticas de enseñanza en este campo, no descartan una mirada sensible para la obra y para lo que especula, en sus intersticios, acerca del lector contemporáneo.



Hablamos de especular, porque el lector implícito, según Iser, es un jugador presunto sin coincidir completamente con el lector real, ya que él actualiza el texto a su manera, a partir de sus experiencias y expectativas únicas.

De este modo, mediante el análisis de la estructura - multimodal - y del lector implícito en *Es Así*, podemos, al mismo tiempo, reflexionar sobre el potencial de significado presente en esta aplicación y también conocer las expectativas respecto a la articulación de los distintos modos semióticos que constituyen la narrativa por parte del lector.

3.1. *Es Así: estructura y vacíos en la literatura digital.*

La aplicación analizada trata de forma sutil y sin caracterizarse como una narrativa tradicional -ya que su voz principal es más lírica que narrativa-, el tema de la muerte y de la vida. Como es común en los álbumes, lo que cuenta se cuenta no sólo a través del discurso verbal. Es a partir de la articulación entre texto, imagen fija, imagen en movimiento, el sonido y la experiencia táctil que la historia se entreteje y permite al lector interactuar y comunicarse con el texto.

A través del lenguaje verbal - que se puede leer o leer y oír, si el lector elige esta opción - una voz dice lo que les sucede a "los que partieron", a "los que estamos" y a "los que vienen". Hay en esa voz, un tono tranquilizador que busca presentar el hecho de que nacimos y morimos como un componente natural de la vida.

Sin embargo, es a partir de las imágenes que sabemos sobre los hechos que involucran una niña, la muerte de alguien cercana a ella, y la llegada de un hermano. También descubrimos otra narrativa secundaria que trata de la persecución de un gato a un pájaro. Las dos narrativas sirven para ilustrar la poética de la vida y de la muerte creada en la obra.

La multimodalidad presente en la *app* ofrece una serie de recursos que son centros de orientación distintos y complementarios para el lector; una *estructura de apelación* (Iser 1976 y 1996), que ofrece un contexto lleno de referencias para la comprensión de la obra. Según Iser, es a través de estos diferentes centros de asesoramiento que el autor construye estrategias para que el lector pueda llevar a cabo la perspectiva propuesta por él (Iser 1976).

La estructura de la aplicación *Es Así*, que se describe en términos generales, está, como la teoría del efecto estético predice, hecha de huecos, vacíos en los que el lector actúa de manera productiva. En palabras de Iser:

Caracteriza la naturaleza del efecto estético el rasgo de que éste no se deja fijar en lo existente. Más aún, quizás el uso lingüístico de lo "estético" expresa una vacilación del habla discursiva; hay que considerarlo más como la descripción de un espacio vacío en el habla distintiva que como una característica determinada. (1976: 46)



Con el fin de poner en evidencia algunos de estos vacíos elegimos algunos puntos que muestran como una obra multimodal produce tales vacíos y como puede hacer esto con la misma eficacia que una narrativa exclusivamente verbal.

Aunque la obra *Es Así* no siga una narrativa tradicional, o sea, aunque que su voz enunciativa principal sea más lírica que narrativa, hay dos narrativas secundarias que ilustran la perspectiva presentada por el autor (comprendido aquí como una instancia del texto) y que construye esa estructura donde habita el lector implícito. La primera narrativa se refiere a la niña que pierde a alguien y gana un hermano, y la segunda, a la persecución del gato al pájaro que culmina con este segundo devorado por el gato. Ambas son narrativas construidas, sobretodo, a través de imágenes que exploran diferentes maneras de como el nacimiento y la muerte se pueden presentar en la vida, pero la banda sonora es también un importante punto de referencia para la construcción del sentido como veremos.

El primer aspecto que vamos a destacar, es que el tema en sí no se presenta de forma explícita, negando al lector las palabras "nacimiento" y "muerte". Estas ideas se presentan con diferentes estrategias. Se revelan en las imágenes y en el sonido, a través de estrategias sutiles, tales como la presencia de alas en los personajes o la adición de movimientos verticales hacia su desaparición en el límite superior de la pantalla. Estos movimientos son provocados por el toque del lector -si escoge la opción "manual"-, acompañado de palabras de despedida en diferentes lenguas. Es decir, a cada personaje que sube, él dice una palabra de despedida.

Cuando, en la aplicación, el texto produce un vacío negando al lector la palabra muerte, se presume que este puede ser capaz de obtener por la imagen los elementos necesarios para llenar este vacío mediante la vinculación de la imagen de las alas, los movimientos de los personajes y el sonido, asociando este movimiento con sus experiencias anteriores. Es así que la obra puede producir su efecto. Sin embargo, es necesario destacar que los recursos no verbales tampoco responden completamente a la brecha causada por el texto; ellos producen un nuevo vacío, obligando al lector a llenarlo con su conocimiento, con el fin de producir un sentido.

En general, los vacíos de una obra se hacen notar en los momentos de ruptura, de extrañeza, obligando al lector a reposicionarse delante de lo que se da en el texto y las preguntas producidas por los huecos con los que se enfrenta. Sin embargo, tales interrupciones no se producen sólo por texto verbal.

En aplicación *Es Así*, la banda sonora se compone casi totalmente del Opus 15 de Robert Schumann. Esta obra clásica del romanticismo alemán se compone de trece movimientos cortos para piano que el compositor le dio a su esposa, Clara, y él llamó *Kinderszenen* (escenas infantiles). Se observa aquí que el lector implícito en la aplicación analizada opera con el signo musical creativamente, preguntándose sobre las emociones que le provocan, ya que cada tiempo musical, más rápido o más lento, más triste o alegre, se asocia con el paso del relato en cuestión y con una emoción correspondiente.



| PANTALLA/IMAGEN (numeradas por el orden de aparición) | EFFECTOS | TEXTO | MOVIMIENTO/OPUS 15 |
|---|--|---|---|
| 1. Una casa. Empieza con planta abierta y se cierra sobre la imagen de una mujer que lee a una niña en su regazo / dos colores (sepia) | Suaves movimientos de la cabeza de los personajes y de las páginas del libro. | Título “Es Así” (portada) | |
| 3. Animales de diferentes especies y personas de diferentes edades, con pequeñas alas en la espalda, flotan sobre un fondo azul. | Los personajes se mueven en la página como si flotaran. Al tacto, cada personaje flota verticalmente hasta que desaparece en el límite superior de la pantalla / ruido de viento con cada movimiento | “Algunos ya partieron.” | Movimiento 1: <i>Von fremden Landern und Menschen</i> (Extraños países y personas), |
| 4. Fondo a cuadros en rojo y blanco en referencia a un mantel / pescado en un plato de sopa azul | Pescado se desvanece y da paso al esqueleto de pez. | “El gato del vicino, la tia Margarida, el pescado de ayer”. | Movimiento 2: <i>Curiose Geschichte</i> (Un cuento divertido), |
| 6. Chica con el pelo rojo y vestido azul sobre un fondo azul oscuro | Pájaro blanco se sienta en el hombro / al tocar el texto, comienza a llover y una lágrima corre por el rostro de la chica / Ruído de la lluvia. | “Los que estamos Lloramos a los que partem”. | Movimiento 4: <i>Bittendes Kind</i> (El niño mimado) |
| 7. Sobre una tarjeta postal, de color rosa, una señora con alas transparentes juega con la misma chica, girando. | Al tocar pantalla objetos aparecen como un helado, gramófono, conejo de la felpa / los objetos flotan alrededor de los personajes | “Es bonito recordar” | Musica no identificada tocado por una caja de música (única parte que no es un piano). Tempo más rápido. |
| 10. Fondo rosado / Techos coloridos con dos chimeneas de donde sale humo / el gato persigue a un pájaro / avión rojo cruza el cielo y el texto aparece. | Al tocar la pantalla la escena se mueve de un lado a otro | “Es Así” | Movimiento 3: <i>Hasche – Mann</i> (El hombre del saco) |
| 12. Un fondo amarillo fuerte. Un caballo negro y rojo con un niño, un huevo y cachorros en sus espaldas. | El sombrero del niño puede girar por la pantalla al toque del lector. | “Los que vienen tampoco lo saben. Son cosas de la vida, dicen, del azar.” | Movimiento 7: <i>Ritter vom Steckenpferd</i> (Caballero en caballo de madera) |

Tabla 1. Relación de significado entre la banda sonora y otros modos presentes en la aplicación Es Así.



La tabla anterior nos permite pensar que es posible asociar cada movimiento de la obra de *Kinderszenen* con el fragmento de la narrativa de cada pantalla correspondiente. Esto nos permite decir que la banda sonora, más allá de producir su propio vacío (añadir y cambiar una melodía, un ritmo, un tiempo, instrumentos Etc.), arroja luz sobre los cortes en la narrativa hecha por las imágenes y por el texto. Es el caso de la imagen de la tabla 7 de arriba, en el que el cambio en la melodía, que no es parte de la obra *Kinderszenen*, es llevada a cabo por un instrumento (cambia el piano por la caja de música) que crea una atmósfera de nostalgia que, combinada con la imagen de la mujer que juega con la niña y con el texto "es bonito recordar," permite que el lector - que ya sabe que algunos "ya partieran", y que la niña se encuentra entre "los que están" - pueda construir el sentido del cual se trata la muerte de alguien a que le gusta la niña. La ruptura se nota en otro momento en la imagen 10, cuando el movimiento escogido es mucho más rápido y la escena muestra el gato persiguiendo al pájaro, por lo que la música le da el ambiente adecuado a la situación. Esta escena da visibilidad a un relato paralelo que culmina con el pájaro devorado por el gato.

En estos casos, es la música la que produce la ruptura más clara. Acerca de la importancia del papel que desempeña el sonido en la producción de sentido en el texto digital, Stichnothe dice:

The use of sound is something truly unique to both book apps and e-books. Audio elements add a new layer of meaning to text. The function of these elements can be to intensify the emotional impact of a scene, to provide a fitting background atmosphere, or to create or increase suspense. (2014: s.p.)

Con esto queda claro que el lector implícito tiene un papel activo y articula productivamente los aspectos multimodales de la obra, teniendo como pistas para la lectura los distintos tipos de huecos que le llevan a buscar una manera de tejer una narrativa coherente. El lector implícito en la *app Es Así* es capaz de poner en juego referencias culturales de distintos niveles: desde las más precisas como conocer el Opus 15 de Schumann, hasta las referencias más subjetivas que le permiten asociar la música con ciertas emociones.

4. Conclusiones.

La estructura de apelación formada por la combinación compleja de los vacíos producidos por imagen, texto y sonido, nos lleva a concluir que el lector implícito en la obra *Es Así* es un lector familiarizado con la tecnología digital y que no se limita a lo escrito para disfrutar de la literatura. Con la lectura literaria busca entender mejor sus experiencias, indagar sobre los hechos de la vida y saber cómo los demás se ocupan de los mismos temas, construyendo su comprensión con la ayuda de los recursos verbales y no verbales de la historia, entendiendo que estos recursos constituyen el carácter comunicativo de la obra. En este proceso, interactúa con ellos,



recurriendo a sus conocimientos previos, experiencias y emociones para construir un significado.

Este lector no se puede enmarcar en un grupo de edad específico. Es decir, el lector que disfruta de *Es Así* puede ser tanto un lector principiante que se hace las primeras preguntas sobre la vida y la muerte, como el adulto que, en general, posee las referencias culturales necesarias para la correcta y completa interpretación de la lectura.

Por lo tanto podemos considerar que la *app Es Así* es una obra que contribuye a la expansión del horizonte de expectativas del lector de literatura digital, utilizando la multimodalidad para expandir la interacción comunicativa, la creación de nuevos vacíos para que el lector pueda ocuparlos y por lo tanto mejorar la experiencia literaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cope, B., Kalantzis, M. (2010) Gramática de la Multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99: 93-152. Visto 30 de junio de 2014 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616430>
- Iser, W. (1999) *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34.
- Iser, W. (1976) *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2006) *Introdução. Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Lipovetsky, G., Serroy, J. (2011) *A Cultura-Mundo – resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Piñeirúa, S. (2013) Eudoxa. *Kinderszenen Op. 15*. Visto 16 de julio de 2014 en <http://arrobaeudoxa.wordpress.com/2013/07/15/kinderszenen-op-15/>
- Santaella, L. (ed.) (2007) *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense.
- Stichnothe, H. (2014) Engineering stories? A narratological approach to children's book apps. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 5.



- Turrión, C. (2012) La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de El Tunel de Anthony Browne. *Bella Terra Journal Of Teaching And Learning Language & Literatura*. 5(1): 60-78
- Turrión, C. (2014a) Mulmedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture. *Nordic Journal of ChikdLit Aesthetics*, 5.
- Turrión, C. (2014b) Narrativa digital para niños: otra forma de contar. *Leitura em Revista*, 5: 47-58
- Van der Linden, S. (2011) *Para Ler o Livro Ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify.



Primera aproximación a un MOOC de LIJ 2.0.

Objetivos, público y herramientas para su diseño¹

RAMÓN F. LLORENS-GARCÍA, JOSÉ ROVIRA-COLLADO Y ARANTXA MARTÍN-MARTÍN

RESUMEN

Los Cursos Masivos Abiertos y En línea o MOOC, según sus siglas en inglés (*Massive Open Online Course*) se han convertido, en los últimos cursos académicos, en el gran espacio de desarrollo de la tecnología educativa. Superado ya el boom de expectativas iniciales y asumidas muchas de las carencias que esta metodología puede acarrear, es el momento de hacer una revisión de ejemplos y elementos centrales que puedan definir un modelo de éxito.

Desde la didáctica de la lengua y la literatura y más concretamente en los espacios académicos centrados en la investigación de la literatura infantil y juvenil, debemos experimentar en estos nuevos ámbitos y establecer las bases para un futuro MOOC de literatura infantil y juvenil como elemento de desarrollo del concepto *LIJ2.0* (lectura y literatura infantil y juvenil en la web social).

La Universidad de Alicante se ha convertido, durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014, en un referente en el diseño de MOOC con *UNIMOOC* (<http://unimooc.com/>) centrado en la economía digital, como modelo pionero y *XARXAMOOC* (<http://blooc.xarxamoooc.cat/>) en colaboración con la Xarxa Vives de Universitats, como buque insignia en el ámbito educativo en lengua catalana. Queremos aprovechar la experiencia recogida de esos proyectos, junto con el análisis de otras iniciativas concretas (desde el DS106 sobre narración digital <http://ds106.us/> hasta *EduPLEMOOC* sobre los *Entornos Personales de Aprendizaje* y el *ABPMOOC* sobre el *Aprendizaje Basado en Proyectos* <https://mooc.educalab.es/>) para decidir qué tipo de curso masivo queremos desarrollar.

En este diseño, también será fundamental identificar el tipo de alumnado que puede estar interesado en un curso de estas características para proponer un curso lo más masivo posible, así como promover una propuesta que sume esfuerzos de distintas instituciones centradas en la LIJ.

¹ Esta investigación ha sido realizada dentro del Proyecto de I+D para grupos de investigación emergentes GV/2014/075 de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana.



Por último también será imprescindible señalar el tipo de materiales que puede ofrecer este tipo de cursos, como por ejemplo los recogidos en el área de literatura infantil y juvenil de la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* (<http://cervantesvirtual.com/>), como principal exponente de los recursos abiertos que nos ofrece Internet.

NOTA BIOGRÁFICA

RAMÓN F. LLORENS GARCÍA. Profesor Titular, Universidad de Alicante. Especialista en LIJ, didáctica de la lengua y la literatura y en Literatura Española del siglo XX. Director del área de literatura infantil y juvenil de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <http://www.cervantesvirtual.com/bib/seccion/bibinfantil/>.

JOSÉ ROVIRA COLLADO. Profesor Ayudante, Universidad de Alicante. Secretario del comité pedagógico de *Xarxamooc* <http://blooc.xarxamooc.cat/>. Coordinador de *Unicómic*, las Jornadas del Cómic de la Universidad de Alicante. Autor de <http://www.literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com.es/>

ARANTXA MARTÍN MARTÍN. Profesora Asociada, Universidad de Alicante. Profesora de Educación Secundaria, especialista en LIJ, álbum ilustrado y coeducación.



1. ¿Es necesario un MOOC de LIJ 2.0?

Pocos meses antes de entrar en 2015, el término MOOC (*Cursos Masivos Abiertos y En línea*, traducción de sus siglas en inglés *Massive Open Online Course*) se ha generalizado en el ámbito universitario, siendo una de las mayores irrupciones pedagógicas de base tecnológica, con centenares de propuestas en todo el mundo y miles de reflexiones en torno a su definición, utilidad, características y posibilidades.

Antes de entrar en repasar algunos de estos puntos, es imprescindible relacionar el concepto con el de *LIJ 2.0* para comprobar la necesidad de diseñar una propuesta en ambos sentidos. El concepto LIJ 2.0 responde a *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil en la web social*. Incluye el concepto de lectura, porque en este ámbito de participación de la Web 2.0 hay muchos ejemplos de participación y recepción que no son propiamente literarios pero que muchas veces aparecen en los mismos espacios. Además se mantiene el concepto 2.0, porque aunque ya encontramos también elementos de la Web Semántica (3.0) y de la Web Ubicua (4.0) todavía es necesario reconocer la importancia de los cambios y asentar los usos de la Web Social (2.0). Cuando apliquemos las teorías y contenidos de las distintas corrientes pedagógicas centradas en las posibilidades de la tecnología, estaremos profundizando en la evolución digital de nuestra área de conocimiento. Ya podemos hablar de una



didáctica de la lengua y la literatura 2.0 (Mula, Llorens y Rovira 2010). Desde la Universidad de Alicante se han organizado varias redes de investigación en docencia universitaria en este sentido (ver Mula et alii 2011, Llorens et alii 2012, Rovira et alii, 2013 en <http://web.ua.es/es/ice/redes/proyectos-cursos-antiores.html>) y sus nuevos horizontes (Rovira y Llorens 2013), pero sobre todo con esta nueva propuesta estamos desarrollando el concepto *LIJ 2.0* (Rovira 2011).

Los últimos cambios tecnológicos nos presentan una amplia variedad de instrumentos y dinámicas que inundarán nuestras aulas en los próximos años tal como vaticinan los *Informes Horizon 2012, 2013 y 2014* del *New Media Consortium* (<http://www.nmc.org/horizon-project/horizon-reports>). Desde cualquier área de conocimiento es imprescindible acercarse a estas nuevas realidades educativas para poder adecuar la docencia a las necesidades del nuevo alumnado. La didáctica de la lengua y la literatura y sobre todo, los estudios sobre la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), no pueden permanecer ajenos a estos cambios y consideramos que un MOOC es un espacio ideal para plasmar estas nuevas dinámicas aprovechando las nuevas herramientas digitales. La aparición de nuevas tecnologías conlleva el desarrollo de *pedagogías emergentes* (Adell y Castañeda 2012) que integran las TIC en el proceso de aprendizaje.

Un MOOC de LIJ y lectura digital o, mejor dicho *LIJMOOC* como propuesta de nomenclatura inicial debe ser un espacio experimental que, basándose en los principios del concepto (masivo, abierto y con un claro diseño instruccional), nos permita acercarnos a las nuevas posibilidades de Internet. Esta propuesta no pretende ser un proyecto disruptivo (Zapata-Ros 2012) que se enfrente a las propuestas de formación *online* actuales centradas en la LIJ (másteres y cursos digitales de pago), sino una evolución que sirva como promoción a dichos cursos y un espacio de encuentro donde docentes y sobre todo lectores y lectoras de LIJ de todo el mundo, compartan sus impresiones respecto a la lectura y la LIJ en los espacios digitales.

2. ¿Por qué esto es un MOOC?

El filósofo argentino Alejandro Piscitelli, en uno de los primeros encuentros sobre MOOC realizados en España (*Universidad 2.0*, UIMP, Santander 2012), repetía constantemente esta pregunta ante las distintas propuestas que se presentaban en el curso. Aunque pueden parecer obvias, es necesario recordar las premisas principales que definen los rasgos esenciales de los MOOC respondiendo a su nombre. La Universidad de Alicante ha generado un espacio propio denominado *UA Educación del Futuro* (Maciá, Berná et alii 2014) encargado de gestionar sus propios MOOC. Según esta web (<http://uaedf.ua.es/es/que-es-un-mooc.html>) un MOOC debe:

- *ser un curso*: Debe contar con una estructura orientada al aprendizaje, que suele conllevar una serie de pruebas o de evaluaciones para acreditar el conocimiento adquirido.



- *tener carácter masivo*: El número de posibles matriculados es, en principio, ilimitado, o bien en una cantidad muy superior a la que podría contarse en un curso presencial. El alcance es global.
- *en línea*: El curso es a distancia, e Internet es el principal medio de comunicación. No requiere la asistencia a un aula.
- *abierto*: Los materiales son accesibles de forma gratuita en Internet. Ello no implica que puedan ser reutilizados en otros cursos.

2.1. Un tsunami de referencias y modelos.

Aprovechando el símil que hizo el Blog *Educalab* del INTEF Español (2013) podemos afirmar que estamos ante una avalancha de referencias sobre el nuevo concepto. Se han convertido en un fenómeno generalizado en las líneas de investigación y en las propuestas teórico prácticas de la mayoría de las universidades que investigan en esta línea y plantean nuevas experiencias. Al margen de Norteamérica, espacio central de desarrollo, en Europa encontramos más de quinientos cursos, de los que doscientos se habrían lanzado desde España según la *Open Education Europa* (http://www.openeducationeuropa.eu/es/european_scoreboard_moocs). Asimismo podemos encontrar diversos números especiales en revistas de investigación de nuestro país como:

- *Comunicación y Pedagogía. Especial MOOC* (269-270, 2013) <http://www.centrocp.com/comunicacion-y-pedagogia-269-270-mooc/>,
- *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Los Mooc y la Educación Superior: La expansión del conocimiento* vol. 18, 1. (2014),
- *MOOC (Cursos masivos abiertos en línea): interactividad comunicativa y multimedias* Revista *Comunicar* n.44 programado para enero de 2015 <http://www.revistacomunicar.com/pdf/call/call-44-es.pdf>,

junto con monográficos como, por ejemplo, el de *Scope MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro* (julio 2013) (<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>) o *MOOCs: Expectations and Reality* (Hollands y Tirthali, Mayo 2014). La bibliografía es inabarcable y demuestra el interés que ha despertado esta nueva propuesta de innovación educativa. En mayo de 2014 Jordi Adell presentó una completa reflexión titulada “La pregunta de los MOOC” (<http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2014/05/25/la-pregunta-de-los-mooc/>) que nos puede servir para conocer el estado de la cuestión.

Aunque las posibilidades de desarrollo son múltiples y encontramos en la red distintas clasificaciones de MOOC, debemos reconocer dos tipologías principales, los *XMOOC*, basados en los contenidos y en la plataforma y los *CMOOC*, basado en la



pedagogía conectivista y el establecimiento de conexiones entre el alumnado. Pedro Pernías y Sergio Lujan (2013) los diferencian de la siguiente manera:

Los cMOOC son los primeros MOOC que surgieron (“Introduction to Open Education”, “Connectivism and Connective Knowledge”). Estos MOOC ponen su énfasis en la creación de conocimiento por parte de los estudiantes, en la creatividad, la autonomía, y el aprendizaje social y colaborativo. Sin embargo, los segundos en llegar, los xMOOC, son los cursos que se han hecho más populares, los que se ofrecen a través de plataformas comerciales o semicomerciales como Coursera, edX y Udacity. Estos MOOC ponen su énfasis en un aprendizaje tradicional centrado en la visualización de vídeos y la realización de pequeños ejercicios de tipo test.

En este sentido, consideramos que nuestro futuro MOOC debe plantearse desde una perspectiva conectivista (Siemens 2012). El *conectivismo* se plantea como un nuevo paradigma teórico dentro del aprendizaje virtual (*e-learning*). Todavía en desarrollo y con múltiples claroscuros, ha sido teorizado principalmente por Stephen Downes y George Siemens, y nos propone explotar las nuevas formas de interrelacionarse en la red para favorecer cualquier proceso educativo, considerando que el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones y son procesos basados en conectar nodos de información especializados. El conocimiento aplicable puede residir fuera del individuo, tanto en una organización o red como en una base de datos o repositorio y que la capacidad de saber más es más crítica que lo que sabemos en un momento concreto. En palabras de Siemens (2004: 6):

El conectivismo es orientado por la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente.

En la Universidad de Alicante durante el curso 2013-2014 se ha configurado una red de investigación en docencia universitaria titulada “De las tabletas a los MOOC en la LIJ 2.0 y la didáctica de lengua y literatura”. (Rovira, Llorens *et alii*, 2014) Para conocer detenidamente las distintas tipologías de *MOOC*, dicha red ha podido establecer dos vías de actuación.

2.2. Diseño y gestión de XarxaMOOC.

En primer lugar, se ha participado directamente en el diseño y realización de una propuesta concreta por parte de la Universidad de Alicante: *XarxaMOOC. Introducció al llenguatge d'especialitat en les universitats de llengua catalana. Eines digitals per als futurs estudiants de la Xarxa Vives d'Universitats* <http://blooc.xarxamooc.cat/>. De la colaboración directa con los gestores de dicho MOOC y participando en distintos cursos de formación específica hemos conocido el desarrollo del curso, su diseño instruccional, los motivos para la elección de una plataforma concreta (*Google Course*



Builder) y otras muchas cuestiones que solamente se plantean si estás dentro de la perspectiva docente de un *MOOC*. Dicho curso podríamos incluirlo en la tipología *L-MOOC* para el aprendizaje de lenguas, pero centrándose en enseñanza de lenguas con fines específicos, además de introducir distintas herramientas digitales que beneficien ese aprendizaje lingüístico (Rovira, Montserrat *et alii* 2013). El diseño instruccional entraría dentro de la tipología *XMOOC*.

Al margen de conocer las posibilidades de la plataforma, *Xarxamooc* destaca por la calidad de sus contenidos, con doce unidades centradas en distintos ámbitos académicos y sus lenguajes de especialidad y más de cien vídeos creados específicamente para el propio curso con explicaciones didácticas del profesorado de la Universidad de Alicante y entrevistas a especialistas y personalidades en torno a la lengua catalana.

Fig. 1 - Portada de acceso *Xarxamooc* en el portal. UAedF <http://xarxamooc.uaedf.ua.es/preview>

En septiembre de 2014 se realizará la segunda edición y en breve se publicarán varios informes y estudios sobre los resultados de la primera edición.

2.3. #EduPLEMOOC La visión como alumnado.

En segundo lugar, y para experimentar desde la perspectiva del alumnado, se decidió cursar un *MOOC* específico. Para este caso decidimos apostar por *Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) para el desarrollo profesional docente #eduPLEMOOC*, del *EducaLAB* del Ministerio de Educación <https://mooc.educalab.es/transcript/entornos-personales-de-aprendizaje-ple-para-el->



[des/](#) coordinado por David Álvarez, desarrollado entre enero y marzo de 2014. Basado en el concepto de *Entornos Personales de Aprendizaje (PLE Personal Learning Enviroment)* ha sido una importante apuesta institucional con más de ocho mil inscritos en todo el mundo. Aunque también tiene una potente plataforma y contenidos muy elaborados, el éxito de dicha propuesta se ha basado en el desarrollo de una pedagogía conectivista, totalmente relacionada con el propio concepto de *PLE*. Para relacionar los contenidos de dicho *MOOC* con los de nuestra red de investigación se creó el blog <http://lijplemooc.blogspot.com.es/> titulado “*PLE para el estudio de la LIJ 2.0*”.

B-MOOC (PLE y ABP) para el estudio de la LIJ2.0

Este blog es un espacio de reflexión y actividades para los cursos EduPLEMOOC y ABPMOOC en relación con mi tesis sobre LIJ 2.0.

martes, 21 de enero de 2014

UD 2. Análisis de la cuenta @gemmalluch para un PLE sobre LIJ 2.0

Para completar la actividad de la segunda unidad, he decidido analizar la cuenta de uno de los referentes principales en el concepto LIJ 2.0. La profesora Gemma Lluch de la Universidad de Valencia tiene una constante actividad en Twitter y Facebook que refleja el magnífico trabajo en su web y una red de contactos amplísima para conocer las últimas transformaciones de la lectura en Internet. (Nota: Gemma, si lees esta entrada, no sufras, que todo esto tiene que ver con los últimos capítulos. Un abrazo :)

Enlaces sobre el curso
Reto Storytelling en Afania. Documento final
Mis emblemas en Mozilla Backpack

Docente Conectado

docente conectado
intef
#eduPLEmooc

Fig. 2 - Blog LIJPLEMOOC <http://lijplemooc.blogspot.com.es/> #LIJ20

El coordinador del #EduPLEMOOC presentó recientemente un completo análisis sobre el desarrollo del curso (Álvarez, 2013) donde además comenta otras propuestas del grupo de investigación *Conecta13*, que además ha sido el promotor del *Manifiesto MOOC* <http://conecta13.com/2013/03/mooc-manifesto/>. Fernando Trujillo, profesor de didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Granada y uno de los responsables del *MOOC Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) #ABPMOOC* <https://mooc.educalab.es/course/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp/> que continuaba la experiencia anterior del *EducaLAB*, publicó la traducción al español del *Manifiesto MOOC* en la página de *Educacontic* <http://www.educacontic.es/en/blog/manifiesto-mooc>. Suscribimos los más de veinte puntos recogidos en el Manifiesto cuyas primeras ideas son:

1. El aprendiz es el centro de cualquier diseño instructivo. También en los *MOOC*.
2. Considerar la comunidad de práctica y la comunidad de aprendizaje para las cuales se ha diseñado el *MOOC* es beneficioso para el diseño de éste y para la propia institución que lo propone. Por ejemplo, la competencia digital de la comunidad de aprendizaje a la cual se dirige el *MOOC* es una de las premisas fundamentales para su diseño.



3. No hay un *MOOC* “estándar” como tampoco hay una clase “estándar” o una situación de aprendizaje “estándar”. Los *MOOC*, como cualquier otra situación de aprendizaje, se definen en el diseño y en la acción.

En ambos *MOOC* del *EducaLAB* hubo amplia participación y pedagogía conectivista por lo que pudimos contactar con docentes de todo el mundo y muchos de los trabajos y proyectos realizados se centraron en contenidos literarios, narración digital, aplicaciones en el aula, cuentos en Internet... que entrarían dentro del concepto *LII 2.0*.

Es tal la variedad de modelos y experiencias que incluso se ha acuñado una nueva sigla *MOOLE* (*Massive, open, on-line learning experiences*) ya que en muchos de estos cursos lo fundamental es la experiencia de aprendizaje. Desde la red de investigación de la Universidad de Alicante seguimos analizando modelos que nos sirvan para poder desarrollar de una manera adecuada nuestra propuesta. Por ejemplo hemos seguido algunos de los materiales y planteamientos del MOOC de Carlos Scolari y Jorge Carrión *La 3ª edad de oro de la televisión* (<https://www.miriadax.net/web/la-3-edad-de-oro-tv>). También nos ha parecido muy importante la estructura del MOOC de *Ibertic* (Instituto Iberoamericano de TIC y Educación), dirigido por Andrea Giráldez *MOOC: Artes y tecnologías para educar* (<http://www.ibertic.org/novedades/spip.php?article427>) que se desarrollará en el segundo semestre de 2014.

3. Objetivos, público y herramientas para su diseño.

3.1. Diseño instruccional.

A la hora de plantear *LIJMOOC* y después de conocer los distintos modelos nos decantamos por un *CMOOC* con pocas unidades y una carga docente adecuada, que no aleje al posible alumnado y enfocada a establecer conexiones de aprendizaje en torno a la literatura infantil y juvenil. Como primera opción se plantea usar la plataforma *Google Course Builder* dentro de la *UAedf* pero no se descarta trasladar el curso a *MiriadaX*.

Un punto fundamental es la necesidad de colaboración con otras instituciones para asegurar la viabilidad del proyecto. En este caso, se considera que *la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* debe ser un socio prioritario ya que contiene muchos materiales adecuados en abierto para el curso en su área de Literatura Infantil y Juvenil (<http://www.cervantesvirtual.com/areas/literatura-infantil-y-juvenil-0/>). Además está abierta la colaboración a otras instituciones o personas que quieran colaborar como docentes o “mentores” del curso.



La lengua vehicular del curso será el español, con un público posible de más de quinientos millones de hablantes, con la intención de conseguir un curso masivo real. En este sentido, el público objetivo serán mediadores en la lectura interesados también por el uso didáctico de las TIC: docentes de todos los niveles educativos, bibliotecarios/as, alumnado universitario, pero también progenitores y otras personas interesadas en una introducción en abierto a la LIJ a través de Internet. En este sentido, aunque no es un curso que se centre en contenidos tecnológicos, sí que será imprescindible una competencia digital adecuada para poder realizar todas sus actividades, como por ejemplo el uso de blogs o la participación en los servicios de redes sociales más habituales. Para conocer los resultados del aprendizaje se optará por una evaluación entre pares, aunque también se pueden evaluar algunos contenidos con test con preguntas autocorrectivas y habrá un sistema de insignias (*badges*) como reconocimiento.

3.2. Contenidos y planificación.

Como propuesta inicial pensamos en un curso dividido en seis unidades semanales con una carga lectiva en torno a treinta horas de trabajo. Cada unidad dispondrá de tres vídeos obligatorios siguiendo el modelo #eduPLEMOOC y se dispondrá de numerosos materiales complementarios. Algunos de los contenidos pueden ser: fuentes de actualización de la LIJ en Internet, espacios de la LIJ 2.0, lectura social y lectoescritura multimedia, redes sociales de lectura, aplicaciones móviles para conocer la LIJ...

Dentro de la pedagogía conectivista, es preferible compartir las ideas y proyectos para fomentar la colaboración y la participación de otras personas. Por eso se irán presentando distintos espacios de encuentro para abrir el curso a todas las personas interesadas en colaborar en su diseño. Consideramos que es necesario plantear un proyecto a largo plazo porque muchas de las ofertas que han proliferado en la red no muestran ninguna reflexión respecto a lo que significa MOOC. Se definirá a lo largo de todo el curso 2014-2015. Algunas de las cuestiones pendientes pueden ser: concretar programa, profesorado, contenidos; establecer convenios de colaboración; definición del sistema de evaluación e insignias; preparación y grabación de las unidades, promoción en Internet... estamos al principio de un largo camino.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D. (2014) Hablando de MOOC en el Congreso Internacional *Ikasnabar* 2014. *E-Aprendizaje*, Visto 15 de julio de 2014 en <http://e-aprendizaje.es/2014/06/25/hablando-de-mooc-en-el-congreso-internacional-ikasnabar-2014/>
- Adell Segura, J.; Castañeda Quintero, L. (2012) Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? en *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Asociación Espiral. pp. 13-33
- Educalab (2013) “El tsunami de los MOOC” INTEF Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Visto 15 de julio de 2014 en <http://blog.educalab.es/intef/2013/06/11/el-tsunami-de-los-mooc/>
- Hollands M.; Tirthali D. (2014) *MOOCs: Expectations and Reality. Full Report*. Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University. Mayo 2014
- Llorens García, R. F.; Rovira-Collado, J. (2013) Nuevos Horizontes en la Didáctica de la Lengua y la Literatura: Hacia una Educación Literaria y Digital. *III Simposio Redes Hipertextuales en el Aula*. Universitat de Barcelona, octubre 2013. En prensa. Visto 15 de julio de 2014 en <http://www.slideshare.net/joserovira/nuevos-horizontes-dll-ub-sept2013-jose-rovira-collado>
- Maciá Pérez F.; Berná Martínez J. V. (2014) Estrategia MOOC en la Universidad de Alicante para la Educación Digital del Futuro. UA|edf. En *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante: ICE-Universidad. Visto 15 de julio de 2014 <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicaciones-posters/tema-5/392515.pdf>
- Mula-Franco, A., Llorens-García, R. F.; Rovira-Collado, J. (2010) Didáctica lengua y literatura 2.0. Primeras experiencias TIC desde un máster de secundaria. En *I Encontro Internacional TIC e Educação*, Lisboa: Universidad
- Pernías, P., Luján S. (2013) Los MOOC: orígenes, historia y tipos. *Comunicación y Pedagogía*, 269-270. Visto 15 de julio de 2014 en <http://www.centrocp.com/los-mooc-origenes-historia-y-tipos/>
- Rovira-Collado, J. (2011) Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 7: 137-151. Visto 15 de julio de 2014 en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/216>
- Rovira-Collado J.; Montserrat i Buendia, S.; Escolano-López, R.; Conca-Pardo J. Á. (2013) MOOC para la enseñanza de lenguas. Diseño, análisis y dificultades de



XarxaMooc. En Cabrera M., Díez Somavilla R. (2013) *Comunica 2.0. Escribir en Internet*, pp.193-202, Valladolid: Publied.

Rovira-Collado, J.; Llorens-García R.F. *et alii* (2014) De las tabletas a los MOOC en la LIJ 2.0 y la didáctica de lengua y literatura. En *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante: ICE-Universidad. Visto 15 de julio de 2014 <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicaciones-posters/tema-1/393094.pdf>

SCOPEO (2013) *SCOPEO INFORME N°2: MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Junio 2013. Scopeo Informe No. 2 Visto 15 de julio de 2014 en <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>

Siemens, G. (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Visto 15 de julio de 2014 en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> Traducción Diego Leal, 2006 <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>

Siemens, G. (2012) What is the theory that underpins our moocs? *ELearnSpace*. Visto 15 de julio de 2014 en <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>

Zapata-Ros, M. (2013) Enseñanza Universitaria en línea, MOOC y aprendizaje divergente. *Aula magna*, 2. Visto 15 de julio de 2014 en <http://cit.uao.edu.co/docente/sites/default/files/repositorio/Ense%C3%B1anza%20universitaria%20en%20l%C3%ADnea%20-%20Mooc%20y%20aprendizaje%20divergente.pdf>



Prácticas letradas de universitarios mexicanos: la “rivalidad” entre papel y pantalla

FRANCISCO JAVIER MARTÍNEZ ORTEGA

RESUMEN

En México los informes oficiales y los medios de comunicación anuncian que su población se encuentra alejada de la cultura escrita. Proponemos que dicho fenómeno puede ser consecuencia de concebir a la lectura únicamente como la búsqueda del goce estético y la construcción de un bagaje literario; lo que la sociología de la lectura denomina *acercamiento sabio* a los textos. Esta forma de concebir la cultura escrita estima obsesivamente lo impreso ignorando discreta y sistemáticamente lo digital: las encuestas oficiales apenas y tocan el tema de la lectura digital y los programas de fomento de la lectura y el libro se centran en lo impreso.

En este estudio¹ llevamos a cabo un acercamiento etnográfico –convergente con la perspectiva sociocultural de los New Literacy Studies– a las prácticas y usos letrados de seis estudiantes universitarios. Logramos obtener un registro de todos los eventos letrados llevados a cabo durante una semana; tanto académicos y formales como vernáculos, poniendo especial atención en sus soportes materiales, el papel y las pantallas. También mantuvimos contacto con ellos a través de redes sociales de las cuales observamos su actividad. Finalmente realizamos entrevistas en profundidad donde estos informantes explican sus formas de usar y valorar la lengua escrita.

Los datos obtenidos fueron contrastados con las concepciones oficiales sobre la lectura y la cultura escrita comprobando que definitivamente no leen como las encuestas y los programas oficiales de fomento de la lectura esperan. Sin embargo, estos informantes nos han dejado muy claro que eso no significa que no sean partícipes de una auténtica y enriquecedora cultura escrita. No es de sorprenderse que ésta se movilice principalmente en lo que oficialmente se ignora, lo digital. La rivalidad entre el papel y las pantallas es inexistente para nuestros informantes, al contrario, encontramos que estos vehículos de la cultura escrita se complementan.

¹ Tesis realizada en el marco de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, titulada *Prácticas y usos contemporáneos de lengua escrita en estudiantes universitarios: una exploración*, defendida en enero de 2013 (mención honorífica).



NOTA BIOGRÁFICA

FRANCISCO JAVIER MARTÍNEZ ORTEGA es Estudiante de Doctorado en Traducción y Ciencias del Lenguaje en la Universidad Pompeu Fabra bajo la dirección de Daniel Cassany. Miembro de la línea de investigación en Lengua Escrita y Matemática Básica de la Universidad Veracruzana.



1. El panorama desalentador de la lectura en México.

Basta una búsqueda en Internet sobre “lectura en México” para encontrar un gran número de notas que hablan del pobre acercamiento de los mexicanos hacia la cultura escrita: cada vez hay menos lectores y casi no se consumen libros. La gran mayoría de dichas notas se sustentan en los hallazgos oficiales de la *Encuesta Nacional de Lectura* (Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, 2012), uno de los datos que obtiene mayor atención es el promedio de libros leídos al año por habitante, 2.94, cifra muy baja en comparación con otros países: Chile, 5.4; Portugal, 8.5; España, 10.3 (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2012).

Dicha encuesta maneja una idea restringida sobre la actividad de leer, enfocándose en los textos en papel (libros, periódicos y revistas) y la lectura por la búsqueda del goce estético. Este detalle adquiere mayor relevancia cuando se relaciona con la *Ley de Fomento a la Lectura y el Libro* (2008) y el consecuente *Programa Nacional de Fomento a la Lectura* (Gobierno de México, 2008); los esfuerzos oficiales para el fomento de la lectura también manejan esta versión restringida de la actividad de leer centrándose en los procesos de producción y el fomento de prácticas lectoras con el libro impreso, apenas mencionando la lectura en medios electrónicos como algo complementario.

Dado el hecho de que las instituciones oficiales han adoptado el objetivo de la formación de lectores para lograr su competente participación en la cultura escrita, nos parece importante el reconocimiento y el análisis de prácticas letradas en otros soportes materiales y con otras necesidades comunicativas además del goce estético y el entretenimiento.

2. Referentes teóricos.

Adoptamos la perspectiva sociocultural de los New Literacy Studies, porque integra hallazgos de diferentes disciplinas (Lingüística, Filología, Psicología, Sociología y Antropología) para el entendimiento de las actividades de leer y escribir; las cuales ya



no se conciben sólo desde el punto de vista del sistema de escritura y/o de los procesos cognitivos implicados, sino que también son entendidas como fenómenos sociales que se manifiestan en la interacción de la gente a través de los textos (Zavala, Niño-Murcia y Ames 2004; Cassany 2006).

Asumimos que leer y escribir son actividades tan diversas como los grupos humanos que las acogen; las maneras de hacer y los significados de éstas variarán debido a la influencia de los escenarios sociales y culturales donde son apropiadas. De esta perspectiva se desprenden tres conceptos centrales para nuestra investigación: *evento letrado*, que se refiere a lo observable de las actividades de leer y escribir (Barton y Hamilton 1998; Rockwell 2001); *práctica letrada*, que se refiere a una pauta recurrente de interacción por medio de los textos que se infiere a partir de eventos letrados y que además incluye otros aspectos menos evidentes como actitudes, valores, sentimientos y roles sociales (ibíd.); y *uso de lengua escrita* que entendemos como las maneras de usar la lengua escrita de cada individuo, resultado de un proceso de apropiación donde las herramientas culturales (lengua escrita y soportes materiales) son adecuadas a sus necesidades particulares.

Nuestra investigación recibió una fuerte influencia del trabajo titulado *Y sin embargo leen* de Baudelot, Chartier y Détéz (2010). Estos autores complementan un abordaje sociológico (encuestas) con uno antropológico (entrevistas en profundidad) para develar las formas de leer de estudiantes franceses de educación básica en un estudio longitudinal que no sólo se interesó por el tipo de lectura que promueve la escuela sino también por la lectura popular, considerada igualmente relevante y enriquecedora. Por ello –destacando su importancia– retomamos los conceptos de *lectura ordinaria*, aquella relacionada con “las preocupaciones inmediatas de la vida cotidiana” (ibíd.: 184), y de *acercamiento sabio* a los textos, este reúne las maneras de leer que:

[...] hacen del texto (en su sentido, sus formas, su afiliación a un autor o simplemente, en su valor específico) el interés y el fin de la lectura, convirtiéndose de golpe en una actividad que es ella misma su fin. (ibíd.: 184).

Estas dos maneras de acercamiento a los textos conceptualizadas por Baudelot y colaboradores convergen con la forma de Bernard Lahire de concebir dos modos de lectura (2004): unos con *criterios estéticos* que valoran “el estilo, la manera, la representación” (ibíd.: 181) y otros con *criterios ético-prácticos* que valoran el “bien, lo verdadero y las finalidades prácticas” (Bajtín en ibíd.: 181).

3. Metodología.

Realizamos un acercamiento etnográfico con la finalidad de documentar y analizar las prácticas letradas de seis estudiantes universitarios de entre 21 y 26 años en la ciudad de Xalapa. La primera fase consistió en realizar una entrevista exploratoria sobre los



usos de lengua escrita de una estudiante universitaria en su ordenador y su *Smartphone*. Los datos recopilados, al ser contrastados con la teoría, nos permitieron diseñar el instrumento para la siguiente fase; el autorregistro de eventos letrados (cuadro 1). Dicho instrumento está formado por una hoja de cálculo que tiene dos cuadros por cada día de la semana, uno donde se registran las actividades de lectura y otro para las de escritura, éstas a su vez se desglosan en los dos principales ámbitos de las prácticas letradas de un universitario: lo académico y lo vernáculo (en el instrumento aparece como “no académico” para evitar confundir a los informantes). También se distingue entre soportes materiales, lo llevado a cabo en papel y en medios electrónicos. Cada registro consiste en una descripción del evento letrado y el tiempo que ha tomado llevarlo a cabo.

| Lectura / Escritura | | | | | | | |
|---------------------|--------|-------------|--------|--------------|--------|-------------|--------|
| Académica | | | | No académica | | | |
| Papel | | Electrónico | | Papel | | Electrónico | |
| Descripción | Tiempo | Descripción | Tiempo | Descripción | Tiempo | Descripción | Tiempo |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Cuadro 1. Así lucía el autorregistro de eventos letrados

En la segunda fase se aplicó el autorregistro. Teniendo en cuenta que recopiláramos datos íntimos, elegimos 13 universitarios que conocían previamente nuestra adscripción y campo de estudio; les explicamos nuestros objetivos de investigación y el instrumento para su aplicación durante una semana. Sólo cooperaron seis de los trece sujetos considerados, en total recopilamos 84 tablas (una de lectura y otra de escritura por día e informante) con 285 registros.

Para la tercera fase realizamos una entrevista en profundidad que utilizó como guía los datos del autorregistro. La indagación se enfocó en detallar maneras particulares de hacer, las necesidades comunicativas implicadas, los espacios sociales que enmarcan las prácticas letradas, sus representaciones sobre ser un buen lector y las razones detrás del uso de las herramientas y los soportes materiales. Capturamos el audio de cada entrevista y obtuvimos un total de 8 horas de grabación, mismas que representan 56.042 palabras transcritas.

Validamos todo lo reportado con observaciones del comportamiento en línea de los informantes en sus redes sociales (Facebook y Twitter) y mantuvimos comunicación por correo y chat para realizar aclaraciones.



4. Resultados.

El autorregistro nos permitió observar que:

- La mayoría de los eventos letrados reportados son vernáculos (57% del tiempo total de eventos letrados reportados).
- La mayoría de los eventos letrados reportados utilizan soportes digitales (60% del tiempo total reportado).
- La actividad vernácula tiende hacia los soportes digitales; de los eventos letrados vernáculos, el 71% fueron digitales.
- La actividad académica tiende ligeramente hacia los eventos letrados en papel; de los eventos letrados académicos, el 55% fueron en papel.
- Cuando se trata de leer no hay una tendencia hacia un soporte material; 50% de lo reportado de lectura fue en papel, el otro 50% en digital.
- Cuando se trata de escribir, los informantes tienden a hacerlo en medios electrónicos; 74% de la escritura reportada se llevó a cabo en herramientas digitales.

El autorregistro también permitió la identificación de las *necesidades comunicativas* que detonaron los eventos letrados reportados, las categorizamos de manera inductiva en triangulación con los hallazgos de las entrevistas en profundidad. Identificamos seis:

- De subjetivación consciente (1.5% del tiempo total de eventos letrados reportados). Se refieren al uso voluntario de la escritura para confrontar la propia identidad: aquí encontramos la escritura diarios o cuadernos privados con anotaciones sobre la vida afectiva o emocional.
- Domésticas (0.8%). Se refieren a la organización de la vida y necesidades inherentes al hogar: recados en el hogar, listas de compras, listas de actividades pendientes y facturas.
- Informativas (10.8%). Se orientan a obtener información o noticias sobre temas de interés al margen de las actividades escolares: diarios impresos y en línea, noticias que circulan en Facebook por suscripciones a diarios en línea o grupos de noticias, búsquedas de información en Google, búsquedas de información en bibliotecas y suscripciones a blogs.
- Lúdicas (10.2%). Se refieren a la búsqueda explícita de entretenimiento: libros (impresos) de literatura, revistas culturales y de moda (impresas) y leer subtítulos (cine o series de televisión).
- De sociabilidad (33.6%). Son las necesidades de convivencia o interacción social: redes sociales, mensajería instantánea, y mensajes de texto SMS.
- Académico-profesionales (43.1%). Son las necesidades detonadas por instituciones escolares o laborales: redacción de tareas y trabajos, escritura de notas y apuntes, búsquedas de información especializada, participación en



grupos de apoyo para resolver tareas (en Facebook) y utilización de traductores en línea.

5. Confrontando la perspectiva (pre)dominante.

En la entrevista en profundidad preguntamos a nuestros informantes cuántos libros leyeron el año anterior, sus títulos, y qué es un buen lector para ellos. A partir de triangular su relato y lo observado sobre sus prácticas letradas inferimos qué clase de acercamiento a la lectura manejan. Sintetizamos los resultados en el siguiente cuadro:

| Informante | Representación de buen lector | Acercamiento | Libros leídos el año pasado |
|------------|--|-------------------|-----------------------------|
| Ana | Logra la comprensión del texto y está motivado por la búsqueda de respuestas. | Ordinario | 2 |
| Daniela | Logra comprensión de calidad. No importa leer muchos títulos, importa leer detenidamente y logrando comprender. | Ordinario | 2 |
| Diana | Logra comprensión y memorización, un buen lector no olvida lo que ha leído. | Ordinario | 0 |
| Itzel | Logra concentrarse, leer rápido y comprender el tema. | Ordinario | 3 |
| Julieta | Es capaz de comprender, de opinar lo que lee y además cuenta con una cultura escrita (conoce una diversidad de textos y tiene hábitos de lectura). | Sabio y ordinario | 6 |
| Daniel | Logra comprender, razonar y criticar los textos. | Ordinario | 2 |

Cuadro 2. Síntesis de representaciones de buen lector y tipo de acercamiento a la lectura y número de libros leídos en el año anterior a la recopilación de datos.

Como se puede apreciar sólo una persona, Julieta, se mantiene arriba del promedio mexicano de consumo de libros por año. En la entrevista encontramos que ha cultivado un acercamiento sabio a los textos: ha desarrollado un gusto por la literatura latinoamericana y el hábito de leer todos los días antes de dormir. Julieta pertenece a la clase de lector que los programas de fomento lector desean y que las encuestas oficiales aspiran a encontrar; resulta muy interesante y destacamos que su madre lleva aproximadamente 16 años dedicándose a la promoción de la lectura y le comenta y recomienda libros de acuerdo a sus intereses y antojos.

Ante la mirada oficial, los demás son lectores “deficientes”; consumen pocos libros y no tienen “el hábito” de la lectura (literatura por placer). Si superamos estas concepciones y observamos la diversidad de sus prácticas letradas accedemos a una realidad distinta: leen de acuerdo a sus propios y variados intereses, en diferentes soportes materiales formatos y géneros (entre ellos algunos libros) y –sobre todo– resuelven necesidades comunicativas de diferente índole. Con sus acciones nuestros



informantes demuestran que son partícipes de una auténtica cultura escrita que desempeña un papel importante en sus vidas a pesar de que es invisible ante una mirada institucional, normativa y dominante.

Nos centraremos en Ana para ilustrar la riqueza de la cultura escrita de estos lectores. Esta estudiante de Psicología de 26 años –estando por debajo de la media nacional de 2.9 libros leídos al año– demuestra haber leído dos: *Más allá del bien y del mal* de Friedrich Nietzsche y *El universo de Remedios Varo* (título del que no encontramos información). Independientemente de la cantidad de sus lecturas, nos demuestra que llevó a cabo una reflexión exhaustiva que se manifiesta en una crítica argumentada: el primer libro le parece refrescante y cómico por cómo Nietzsche critica ferozmente a la moral y la religión de su época, el segundo le pareció un mal intento de racionalizar la obra de Remedios Varo por lo que se limitó a ignorar la postura del autor para sólo admirar las obras de la pintora. Dos lecturas analíticas sobre este tipo de contenidos (Filosofía y pintura surrealista) deben ganar cierto reconocimiento.

Profundizando un poco más encontramos que Ana tiene como principal centro de interés el Psicoanálisis, mismo que abarca una parte de su vida académica y su entretenimiento, por ejemplo: leyó el libro *Las palabras y las cosas* de Michel Foucault para entretenerse y complementó su lectura con información de Internet, incluso miró una entrevista al autor en YouTube. También es destacable que Ana cuenta con una organizada comunidad de interpretación, un círculo de Psicoanálisis creado por sus compañeros al margen de su universidad; se reúnen una vez a la semana para comentar textos psicoanalíticos. No nos queda duda, Ana tiene una rica cultura escrita que –aunque se encuentra alejada del acercamiento sabio– cumple la aspiración de formar lectores independientes, críticos, autodidactas, comprometidos y competentes.

6. Conclusiones.

Así como Ana, los demás informantes tienen sus propios centros de interés, comunidades de interpretación y peculiaridades en sus maneras de leer y escribir. Nos queda claro que la forma en que las instituciones oficiales conciben a la lectura y a los lectores es limitada; ignorar las prácticas letradas digitales de nuestros informantes significaría invisibilizar u omitir el 60% de todo lo que leen y escriben.

El papel y las pantallas no rivalizan ni se contraponen, más bien se conjugan o complementan. No es que los informantes opten por las pantallas y rechacen el papel sino que eligen de acuerdo a cada situación considerando las posibilidades y limitaciones de cada uno, por ejemplo, dentro de las necesidades académicas usan Internet para obtener datos inmediatos y por otro lado buscan en libros cuando quieren profundizar.



En cuanto al consumo de literatura como la búsqueda del goce estético, si nos limitamos a exponer lo tradicionalmente literario sólo encontramos el consumo de filosofía y novelas en libros impresos y la lectura de poesía en un sitio web. Encontramos que la lectura de literatura tiende al soporte impreso pero también que se complementa con soportes digitales: Facebook soporta comunidades de interpretación, en él se comentan y recomiendan textos, también se copian y comparten los fragmentos favoritos; y en Google se busca información sobre los autores y las obras, esto además puede detonar lectura multilingüe y multimodal.

Ponemos a discusión el hecho de que también en eventos letrados digitales encontramos la búsqueda del goce estético en prácticas no tan legitimadas. Por ejemplo podemos mencionar la lectura relacionada con el centro de interés del rock, compartido por Diana, Daniela y Daniel. En Internet buscan letras de canciones, partituras, reseñas de álbumes; todo ello detona procesos interpretativos, la actividad y consolidación comunidades de interpretación (en redes sociales y eventos culturales) y la construcción de un bagaje que es reconocido por lo menos en su espacio social.

Encontramos que las prácticas letradas vernáculas y digitales enriquecen la vida de las personas a su manera, cada evento letrado solventa una necesidad comunicativa subyacente; aunque no siempre se busque el goce estético y la construcción de un bagaje literario también se puede ser partícipe de una auténtica y enriquecedora cultura escrita. El libro impreso no es el único vehículo de la cultura escrita, el entretenimiento o el placer no son la única razón para leer y escribir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, D., Hamilton, M. (1998) *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Baudelot, C., Chartier, M., Détrez, C. (2010) *Y sin embargo leen...* (Francia María Gutiérrez Reyes, trad.). Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2012) *El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*. Bogotá: CERLALC-UNESCO.
- Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura A.C. (2012) *Encuesta Nacional de Lectura 2012*. México: FunLectura.



Gobierno de México (2008) *México lee. Programa de fomento para el libro y la lectura*. México D.F.: Gobierno Federal-CONACULTA.

Lahire, B. (2004) *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (2008) *Diario Oficial de la Federación*. México. (24 de julio de 2008).

Rockwell, E. (2001) La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. En *Educação e Pesquisa*, enero-junio, 27(1): 11-26.

Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (eds.) (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



Itinerarios Literarios Virtuales - una propuesta para la formación literaria de profesores

SANDRA MAYUMI MURAKAMI MEDRANO

RESUMEN

En este trabajo partimos de la posibilidad y necesidad de ampliación de la formación literaria de los profesores, para garantizar el derecho de los niños a la lectura literaria, proponiendo que se realicen *Itinerarios Literarios Virtuales* que relacionan el universo del libro impreso y el universo digital en una comunidad de lectores.

El proyecto tiene como aspectos interrelacionados: la necesidad de ampliación de la formación literaria de profesores, la lectura compartida como posibilidad de involucrar al lector, el uso de las herramientas tecnológicas en contexto de enseñanza y aprendizaje, la necesidad de desarrollo de competencias literarias y tecnológicas de los docentes.

Describimos la propuesta que se realizará en una primera edición piloto, sus objetivos y desarrollo y en la secuencia su ampliación y alcance potencial.

Como resultados esperados e impacto de los *Itinerarios* están la ampliación de las competencias lectoras de los participantes, el dominio de aspectos particulares de las características de obras literarias y la apreciación de recursos literarios utilizados por autores que puedan servir de repertorio en otras situaciones generales, la capacidad y habilidad de manipular recursos tecnológicos que amplíen informaciones relacionadas a la lectura literaria y auxilie en la ampliación de la experiencia lectora y por último, que todo esto logre perfeccionar la mediación de la lectura que los profesores realizan con sus alumnos en la escuelas.

NOTA BIOGRÁFICA

SANDRA MAYUMI MURAKAMI MEDRANO es coordinadora pedagógica de proyectos de formación de profesores en lengua. *Formação na escola - ciclo 1-2*. São Paulo: CEDAC, 2011/2014. “Leitura de livro ilustrado não ficcional – uma outra experiência leitora”, *Revista E*, São Paulo: Sesc, 2013.





1. Introducción.

Itinerarios Literarios Virtuales es un proyecto organizado en una ONG¹ teniendo como punto de partida varios aspectos interrelacionados. La necesidad de ampliación de la formación literaria de profesores, la lectura compartida como posibilidad de involucrar al lector, el uso de las herramientas tecnológicas en contexto de enseñanza y aprendizaje, la necesidad de desarrollo de competencias literarias y tecnológicas de los docentes son algunos de estos aspectos.

Así, *Itinerarios Literarios Virtuales* es una ampliación de la formación literaria de profesores que relaciona el universo del libro impreso y el universo digital en una comunidad de lectores.

Es una formación literaria porque en Brasil, actualmente, tenemos una situación muy precaria relacionada a la formación lectora de los profesores de las escuelas públicas. En general no son lectores literarios por diversos factores, que van desde el contexto familiar, pues en su mayoría son la primera generación de profesionales con nivel universitario en su familia, y por lo tanto no tienen convivencia cotidiana con la lectura en su hogar. Se añade a esto una formación inicial que ha tratado la lectura como una acción meramente escolar y en la continuidad, la formación académica ni siquiera aborda la literatura en el currículo del curso de pedagogía. De esta manera, la formación literaria busca ampliar las experiencias lectoras literarias de los profesores para que por su desarrollo personal con la lectura puedan asumir con competencia su rol de mediadores de lectura para los niños y así romper el círculo vicioso de la formación literaria desde la escuela.

Es una formación realizada en situación de lectura compartida porque consideramos que,

compartir las obras con otras personas es importante porque torna posible beneficiarse de la competencia de otros para construir sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque permite experimentar la literatura en su dimensión socializadora, haciendo con que la persona se sienta parte de una comunidad de lectores con referencias y complicidades mutuas (Colomer 2007: 143).

Trata las herramientas tecnológicas porque son ampliamente utilizadas en contextos sociales, pero el mismo no ocurre en el contexto escolar. Como afirma Ferreiro (2013: 458) “la institución escolar es altamente conservadora, resistente a incorporación de nuevas tecnologías que signifiquen una ruptura con prácticas anteriores”. Mientras esta realidad necesita cambiar para que la escuela se aproxime a las prácticas sociales reales y actúe en consonancia con la modernidad.

¹ *Comunidade Educativa CEDAC*, institución que elabora y ejecuta proyectos de formación de profesionales de educación y movilización social por la educación, produce publicaciones para subsidiar la práctica de formación y para sistematizar y socializar el conocimiento construido, ofrece asesoría a gestores públicos y evalúa proyectos sociales. Actúa en los segmentos de la Educación Infantil y Educación Básica, en las áreas de lengua, matemática, educación ambiental, artes visuales, gestión escolar y gestión educacional, con proyectos locales y regionales, involucrando acciones presenciales y a distancia.



Los itinerarios presentan propuestas de uso de las TIC por los profesores de manera contextualizada -para compartir opiniones, organizar informaciones, acceder a datos, producir conclusiones etc.- para romper barreras, posibilitando nuevas habilidades y progreso en las competencias tecnológicas.

Esto porque,

Los nuevos textos -libro electrónico, hipertexto, e hipermedia- requieren nuevos procesos de pensamiento, nuevas capacidades y habilidades de lectura, nuevos tipos de conocimientos y el dominio fluido y seguro de diferentes estrategias para optimizar su uso (Iturbe s/d).

Los *Itinerarios Literarios Virtuales* relacionan, de esta manera, el universo del libro impreso y el universo digital porque se considera que un lector competente en la actualidad, necesita leer texto en cualquiera soporte y circunstancias. Así, conjugando lectura en papel y lectura y escritura en pantalla asumimos desarrollar al mismo tiempo las competencias literarias y las habilidades de lectura en nuevos formatos textuales y nuevos modos de interactuar con la gran cantidad de información disponible.

El universo del libro impreso se relaciona con las obras que serán leídas de los autores seleccionados. En la primera edición², Guimarães Rosa. En el universo digital serán presentados diversos recursos que colaboran para la construcción del sentido de la lectura de los textos literarios y para el intercambio en una comunidad virtual de lectores.

La decisión de empezar los *Itinerarios Literarios Virtuales* por Guimarães Rosa es porque él es un importante autor que permite distintos y profundos análisis literarios. Ningún autor brasileño ha expresado de la misma manera, poniendo la lengua y el lenguaje status de personaje, por su subversión, por el uso de términos eruditos, populares y neologismos. También porque suele ser un autor que seduce al lector por su hospitalidad y respeto intelectual con el otro, demandando empeño para enredar en su construcción literaria.

El diseño de este proyecto privilegió el uso de las herramientas tecnológicas, una plataforma digital y otros recursos de TIC para la acción a distancia por comprender que de esta manera podríamos ampliar el uso de las tecnologías de los participantes, aproximar al máximo las situaciones en que estas herramientas son utilizadas socialmente y también para que los profesores puedan acceder a la lectura, materiales, discusiones con autonomía y desde su propia organización del tiempo, pero manteniendo una mediación planeada.

² Para empezar, será realizada una primera edición -entre los meses de agosto y setiembre de 2014- como proyecto piloto, con un grupo de participantes del interior de la institución -coordinadores pedagógicos y formadores de profesores- para realizar evaluaciones, investigaciones para después proponer los *Itinerarios Literarios Virtuales* para profesores de las escuelas brasileñas.



Institucionalmente -en la primera edición- los objetivos, además de ampliar el conocimiento literario de su equipo, tienen un especial interés en evaluar la incorporación de la tecnología en la formación del lector literario, analizar las potencialidades y fragilidades de una acción a distancia, comparar la eficacia de estrategias formativas en situaciones presenciales y virtuales, investigar diferentes herramientas tecnológicas que puedan aportar conocimientos contextuales, informaciones adicionales, organizar discusiones y extender el acceso al contenido para ampliar la experiencia lectora.

En la continuidad -para las próximas ediciones- la intención es que la propuesta de lectura compartida en la plataforma y con el uso de herramientas tecnológicas que colaboran en la experiencia literaria se pueda llegar a una gran parcela de profesores de escuelas públicas y particulares que puedan acceder a lecturas digitales, informaciones contextuales, colaboraciones con otros lectores y mediación de expertos para la actualización y desarrollo de competencias lectoras.

Para los participantes, los *Itinerarios Literarios Virtuales* son una oportunidad de ampliar experiencias estéticas literarias por medio de la lectura y análisis de la obra de un autor o autora -en la primera edición, el escritor brasileño Guimarães Rosa- que utiliza las palabras de manera distinta, desconstruyendo y reconstruyendo la lengua para producir un lenguaje poético, una literatura muy particular. También de ampliar el uso contextualizado de las herramientas tecnológicas al servicio de la construcción del sentido del texto y el intercambio con otros lectores, perfeccionando sus capacidades y habilidades de lectura y escritura en nuevos modos de interactuar con el conocimiento.

2. Los Itinerarios - actividades que se desarrollarán.

Para empezar, el público potencial recibe una invitación por correo electrónico con un *flyer* de la propuesta. En él hay un pequeño texto cautivador sobre los *Itinerarios Literarios Virtuales* con un enlace de un video de la mediadora presentando la propuesta con más detalle y otro enlace de un breve cuestionario para compilación de algunos datos sobre el interés y conocimientos del grupo. Tiempo después reciben otra invitación para hacer la inscripción.

Para la realización del itinerario, será presentada una secuencia didáctica con actividades previamente planeadas, mezclando la lectura del libro impreso con la interacción en la plataforma y el uso de las herramientas tecnológicas para la ampliación de la construcción de conocimientos literarios y digitales.

Se realizará una evaluación sobre el desarrollo de la propuesta al final del período, subrayando aspectos relacionados con los conocimientos literarios proporcionados y el uso de los recursos digitales.



Con el análisis de los datos de la evaluación el proyecto será revisado y perfeccionado y se propondrán nuevas ediciones. Además de la ampliación de conocimientos literarios, los datos de la evaluación posibilitarán investigar aspectos relacionados con el uso de las TIC como estrategias en la construcción del sentido de las lecturas y el avance en el uso de los recursos tecnológicos.

Para la continuidad del proyecto, en relación a los participantes de la primera edición (y también de manera semejante en las siguientes), habrá una propuesta de publicación de algunas de las actividades realizadas en el itinerario, como por ejemplo, los comentarios de las obras, en un blog, para que puedan mantener el vínculo con el autor y su obra, animar a continuar leyendo y publicando otros comentarios de la continuidad del itinerario lector. Además, con las nuevas ediciones, otros comentarios, de otras obras y otros autores, se irán añadiendo en el blog, que podrá contar con colaboraciones y comentarios externos para la ampliación de la comunidad lectora.

Durante el transcurso del trabajo una línea central congregará diversos itinerarios posibles de lectura. Esta línea central será la lectura de dos cuentos de Guimarães Rosa. Un itinerario se relacionará al contexto temporal e histórico, por lo tanto, una línea del tiempo hecha con apoyo de una herramienta tecnológica (*Dipity*³) será construida colectivamente con datos relevantes del autor, de la obra y de otros datos que aporten información que colaboren para contextualizar los cuentos y su producción.

Las actividades de lectura, discusión y análisis de la obra serán hechas de manera síncrona y asíncrona.

De forma asíncrona, se propondrán foros de discusión sobre la lectura intervenidos por la mediadora para la construcción colectiva de sentidos y con devolutivas sistematizando las contribuciones de todos. También estará disponible un foro general para los comentarios y dudas durante toda la duración del proyecto.

Otra propuesta de interacción asíncrona será la organización de un mural de informaciones relacionadas con el autor y la obra utilizando una herramienta digital (*Scoop it*⁴) para compartir datos que pueden ser recogido en la red. Esta actividad permite tratar cómo cada uno elige, evalúa y relaciona la inmensidad de información disponible en internet.

De forma síncrona (*hangout*⁵), habrá lecturas de partes de los cuentos, reflexiones profundizadas sobre la obra con participaciones en línea.

³ <http://www.dipity.com/>

⁴ <http://www.scoop.it/>

⁵ <http://www.google.com/+/learnmore/hangouts/?hl=pt-BR>



Conjuntamente, otro itinerario propuesto es el de la producción compartida (*Wiki*⁶) por el grupo de una antología con frases seleccionadas de los cuentos con definiciones especiales del autor, que utiliza este tipo de recurso en su obra constantemente.

Algunas tareas de producción textual serán propuestas durante el itinerario, como por ejemplo, la escritura en parejas de comentarios sobre los cuentos para auxiliar en la concretización de las reflexiones personales y toma de posición frente a la discusión literaria en los foros para posterior publicación en el blog.

Durante todo el período, la mediadora organizará un registro, en unos momentos para compartir con los participantes para sistematizar las discusiones y en otros momentos para registrar reflexiones sobre el desarrollo del trabajo, como documentación y como material para su posterior análisis y revisión de la propuesta.

Para una visibilidad de las discusiones, tanto para los participantes como para el grupo mayor de la institución como para el público externo que acompaña las actividades de la ONG, publicaremos algunos contenidos en el Facebook (del grupo cerrado e institucional), en el blog de divulgación corporativo ("*O que há de novo na Central?*"⁷) y en el sitio institucional⁸.

Además, un blog específico de los *Itinerarios Literarios Virtuales* será ofrecido para la constitución de una comunidad permanente de lectores. Donde se publicarán producciones orientadas en los itinerarios propuestos en el proyecto, también se privilegiarán producciones hechas por cada lector en la continuidad del itinerario literario personal. En este blog estarán todos los itinerarios promocionados por el proyecto además de los itinerarios personales de los participantes y colaboradores externos.

Tanto en el proyecto piloto inicial como en las próximas ediciones, la intención es producir publicaciones que compartan reflexiones sobre la formación literaria, sobre el uso de las tecnologías en la construcción de sentido de la lectura literaria, sobre las producciones realizadas y otros aspectos destacables del desarrollo del proyecto.

Parte importante de la manera en la que todas las actividades se desarrollarán se relaciona con un principio metodológico y una concepción de enseñanza y aprendizaje por la cual se define qué se propone, cómo se propone y cómo se interviene en todas las actividades. Esto se explica por una comprensión de la legitimidad y relevancia de los conocimientos de todos y de cada uno en la construcción de nuevos conocimientos. Los conocimientos previos son andamiaje fundamental para la ampliación del repertorio de conocimientos. Y desde allí, las intervenciones del mediador, considéralos e intencionalmente promociona actividades e intervenciones que desafíen a ampliar sus esquemas asimilativos.

⁶ <https://titanpad.com/>

⁷ <http://blog.comunidadeeducativa.org.br/>

⁸ <http://www.comunidadeeducativa.org.br/>



Los *Itinerarios Literarios Virtuales* tienen como público previsto los profesores de educación infantil y educación básica, que tienen el reto de formar nuevos lectores. De esta manera, cuando un profesor participa de los itinerarios, indirectamente se llega a 30 niños. Esto significa que en un grupo de 20 profesores, 600 niños puedan, a largo plazo, tener mejores mediaciones de lectura.

Esto porque con la formación los profesores pueden involucrarse en la lectura y tornarse lectores más competentes y apasionados, porque según María Teresa Andruetto,

Un maestro constructor de lectores, para empezar, tiene que ser un apasionado lector, de manera que pueda elegir libros que sean interesantes, diversos, y que pueda ir llevando distintos materiales que a él le gusten y que quiera compartir con el grupo. Ahí está el saber importante de ese maestro, que se refleja en esa selección de libros que lleva. También tiene que ser alguien muy convencido de lo que está haciendo, para sostener ese espacio de lectura frecuente en la escuela, en el grupo o en la biblioteca. Esa lectura se va enriqueciendo: si uno ha leído 50 libros, el libro número 51 lo lee de otra manera que cuando ha leído dos. Eso va a dar resultados a lo largo del tiempo. Y esos resultados se pueden ver en muchos lugares: se van a ver en la clase de lengua, porque va a mejorar la relación con la lengua; se va a ver en el uso de la biblioteca en la escuela, porque seguramente esos chicos van a buscar más libros prestados; se va a ver en el uso de la palabra oral y escrita de ese chico en los distintos espacios de su vida. También me parece que se puede ver en la autoestima de los chicos. Un chico acostumbrado al tránsito por los libros es un chico que se siente más seguro de sí, de la palabra que usa y de la relación con los otros (Andruetto 2013).

Además, como los itinerarios son propuestos a distancia, varios grupos pueden ser realizados al mismo tiempo. Permitiendo que más niños tengan sus derechos a la lectura literaria respetados.

Para la ampliación de la propuesta de itinerarios en nuevas ediciones, algunos trayectos posibles son: realizar *Itinerarios Literarios Virtuales* abiertos a inscripciones diversas de profesores de las escuelas brasileñas, o proponer asociación con una institución financiadora para realizarlos en una población determinada, como por ejemplo, en algunas ciudades en que el desempeño escolar en los exámenes nacionales demuestran gran prejuicio de los alumnos en lectura, o aún establecer acuerdos con secretarías de educación de las municipalidades para la formación de los maestros de las escuelas de la red, por un interés propio de ellos.

Como resultados esperados e impacto de los *Itinerarios* están la ampliación de las competencias lectoras de los participantes, el dominio de aspectos particulares de las características de obras literarias y la apreciación de recursos literarios utilizados por autores que puedan servir de repertorio en otras situaciones generales, capacidad y habilidad de manipular recursos tecnológicos que amplíen informaciones relacionadas a la lectura literaria y auxilie en la ampliación de la experiencia lectora y por fin, que todo esto se logre perfeccionar la mediación de lectura que los profesores realizan con sus alumnos en la escuelas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruetto, M. T. (2013) “La lectura da resultados a lo largo del tiempo”. *Jornal Clarín*. 27/06. Visto 01 de julio de 2014 en http://www.clarin.com/sociedad/lectura-da-resultados-largo-tiempo_0_945505510.html.
- Colomer, T. (2007) *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. São Paulo: Global Editora.
- Ferreiro, E. (2013) *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez.
- Iturbe, K. O. (s/d) El lector moderno y la lectura en el futuro. (Material de referencia de la asignatura “Proyecto de promoción de lectura”, Máster LIJ, UAB 2013/2014).



Reading Current Children's Electronic Literary Production in Brazil

EDGAR ROBERTO KIRCHOF

ABSTRACT

This paper consists of a brief overview of the electronic literary production for children available in Brazil, on the one hand, and the preliminary results of a research on electronic literary reading conducted in a Brazilian school with 8-10 year old children, on the other hand. The first part of the paper presents two main groups of digital literary works: children's storytelling and digital poems. Whereas most digital narratives are created or adapted for tablet and other mobile devices, digital poetry intentionally directed towards children is still very limited, although it is possible to find some experiments carried out by Brazilian poets. Others are characterized as adaptations of poems for children which had originally been printed. The second part of this article presents the preliminary results of an ethnographic research on reading digital works by students in Brazilian elementary schools. The main goal of this research is to understand how students of primary and secondary education levels negotiate with the new possibilities of uses and practices allowed by writing and reading on the computer, creating their own ways of interpreting digital literary texts. From this research it was possible to conclude, among others, that literary reading on the computer is not necessarily perceived as more pleasurable than reading in print by young readers. Moreover, the children tend to prefer digital works that are game-like rather than works that resemble printed literature.

BIO

EDGAR ROBERTO KIRCHOF is Professor of Literature and Cultural Studies at the Lutheran University of Brazil (ULBRA). His current project on digital literature is partly published in a series of articles and books.





1. Introduction.

The so-called electronic or digital literature exists for over 50 years now - the first experiments were conducted by Theo Lutz, in Germany -, and its intentional addressing to children is relatively recent (Antonio 2008). Since such works are normally created and performed within a context of networked and programmable media, most of them are hipertextual and multimodal. Hybrid by nature, electronic works often combine literary forms with electronic games, films, animations, graphic design, electronic visual culture, and other forms of new media culture (Kirchof 2010). As a matter of fact, electronic literary production addressed both to adults and children has grown so rapidly in recent years that, according to some authors, it is now possible to identify different types or genres (Turrión 2014).

In this context, this paper aims to present a brief overview of the electronic literary production for children available in Brazil, on the one hand, and the preliminary results of a research on electronic literary reading conducted in a Brazilian school with 8-10 year old children, on the other hand. This activity is part of a research project that is currently being developed, called *Reception of digital literature: Reading and interpreting literary texts on the computer*, with the financial support of CNPq¹. As part of the project, in 2013, I analyzed recent bibliography dedicated to children's digital literacy as well as to children's digital literary works. In 2014, I carried out an ethnographic work in schools with students of primary and secondary education. Finally, the analysis of the data will be made in 2015. The main goal of this research is to understand how students of primary and secondary education levels negotiate with the new possibilities of uses and practices allowed by writing and reading on the Internet, creating their own ways of interpreting digital literary texts.

2. Children's digital literature in Brazil.

Digital children's literature is heterogeneous and, like any other digital artifact, it is prone to constant changing, what makes it very difficult to establish rigid typologies. For the sake of didactic reasons, however, it is possible to focus on two main groups of works: digital children's storytelling and digital poems. Most existing digital narratives are created or adapted for tablet and other mobile devices with multimedia features and they are often characterized as enhanced books. They are available for purchase in virtual bookstores like Amazon, App Store, Google Play among others.

One of the first works for children to be adapted for the *tablet* with multimedia features was a classic of Brazilian children's literature, namely *A menina do nariz arrebitado* (The girl with the upturned nose) by Monteiro Lobato, published by Globo. Basically, every illustrated page has some animated and sound feature which

¹ The "Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)" is a Government institution created to support scientific researches in Brazil.

requires the interaction of the young reader in order to work. For example, on the second page of the story, the narrator explains, through verbal text, how every day the character Narizinho goes to the edge of a creek to observe the minnows. Practically repeating this information, the background of the page contains the image of a waterscape in which colorful fish continuously move. When the reader touches any of the fish with their finger, the fish move at great speed, as if they are fleeing and a sound like dripping water emerges.



Fig. 1 –Narizinho observing fish in the work *A menina do nariz arrebitado*, retrieved from LOBATO, Monteiro, *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Globo. (App)

The remaining pages contain similar features which generally perform merely an illustrative function in relation to the verbal narrative. On the other hand, to the extent that such features require a certain level of interaction by the reader, they additionally fulfill the function of entertainment and recreation, rendering the children's book to be more similar to a toy or game. On the page in which two insects meet on Narizinho's nose, for example, one of them tickles the main character with its walking stick, making her sneeze. In the illustration, if the reader touches Narizinho's nose, this provokes the character to sneeze, which can not only be heard but also seen in a short animation.



Fig 2 – Narizinho's sneeze, retrieved from LOBATO, Monteiro, *A menina do narizinho arrebitado* (The girl with the upturned nose) . São Paulo: Globo. (App)



Another very common characteristic of multimedia adaptations is the introduction of small games or playful activities which do not fulfill the function of illustrating the story, but of entertaining the reader. For example, in the Brazilian adaptation of the classic *O pequeno príncipe* (The Little Prince), published by Agir, with the translation by renowned Brazilian poet Ferreira Gullar, the story is interspersed with some activities which interrupt the narrative thread, inviting the young reader to simply play by coloring or drawing. In the first example below, the child is challenged to paint an image of the Little Prince, choosing the correct colors for his clothes according to a small model on the top left of the page. In the second image, in turn, the story is interrupted so that the child can complete the drawing of a sheep, connecting the numbered dots by touching the screen with their fingers.

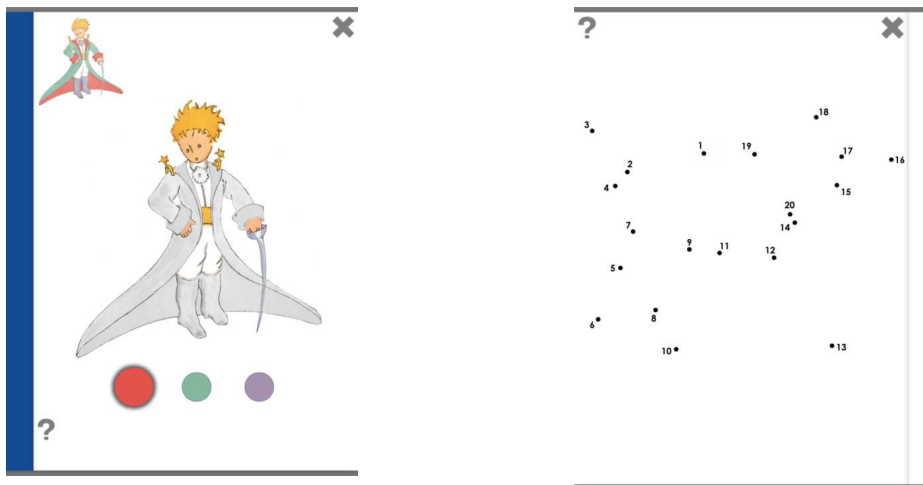


Fig. 3 – Playful activities, retrieved from SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe* (The Little Prince). Translation by Ferreira Gullar. São Paulo: Agir

In comparison with the production of digital poetry for an adult audience, production intentionally directed towards children is still very limited. This phenomenon is not exclusively Brazilian: even in countries where there has been more significant investment in the creation and review of digital works, the number of digital poems for children does not seem to be as expressive as the number of works for adults. In addition, at least until now, the international publishing market is primarily investing in the production of digital narratives for children, mainly to be read on mobile devices, to the detriment of poetry, which thus causes the production of digital children's poetry to be scarce. Among existing works, some digital poems in Brazil have their roots in concrete poetry. Others are characterized as adaptations of poems for children which had originally been printed.

Some of the most prominent examples of Brazilian digital production, so far, are the works carried out by Ana Cláudia Gruszynski and Sérgio Caparelli (<http://capparelli.com.br/ciberpoesia>), Lalau and Laura Beatriz (CD-ROM *Letrinhas eletrônicas*), Ângela Lago (<http://www.angela-lago.com.br/ABCD.html>), among others. These poets use computer programs in order to create multimedia effects in



their poems, which end up enhanced by sound, images and movement. Due to the limits of the present article, I will present here only the work by Gruszynski and Caparelli.

The page of Ana Cláudia Gruszynski and Sérgio Caparelli is an experience in adaptation of visual poems for the digital environment and is found at the following address: <http://capparelli.com.br/ciberpoesia>. The site has its origins in a book entitled *Poesia Visual* (Visual Poetry), published in 2000 by Editora Global, São Paulo, consisting of 28 visual poems. The authors provided 12 of their printed poems, presented in groups of 4: *Navio, Chá, Van Gogh e Babel; Cheio, Vazio, Eu/tu, Xadrez; zigue-zague, primavera, gato, flechas* (Ship, Tea, Van Gogh and Babel, Full, Empty, I/you, Chess, zig-zag, spring, cat, arrows).



Fig. 4 – Visual poems by Capparelli and Gruszynski, retrieved from <http://www.ciberpoesia.com.br/>

In this case, there is a simple transposition to the screen of the poems contained in the book, which characterize an example of digitized poetry. However, in this digitized version, the reader is able to increase or decrease the size of each poem by clicking on the command called *zoom*. Moreover, one can drag the poem to different places within its frame.

On the other hand, not all of these poems were simply digitized: ten were transformed into *cyberpoems*, with the Flash program, being expanded with hypermedia features, which characterize an example of digital poetry itself. Some of Capparelli and Gruszynski's digital poems are shown as a type of *game*. In *Chá*, for example, the young reader is invited to "make some tea" from the ingredients which are available. The reader is presented with some initial guidance ("click and drag the ingredients into the cup to prepare your tea" and "When you think you have enough ingredients, click to continue"). From there a new window is opened at the same time as sounds are activated and attract the reader's attention to different "objects" such as a photograph of a couple (when the mouse passes over the image, the sound of a smacking kiss is triggered); three stars which, when "activated" trigger playful

sounds; hearts which suggest / activate the sound of a heartbeat; a blue teapot (the mouse over the teapot activates the sound of crashing crockery). The spoon, the cup and the tea bag do not emit sounds.

3. Reading digital poetry at the school.

In this section I present some preliminary results of the research on reading digital works by students in the elementary school. Here I will only report on the activities held at the School Pepita de Leão, located in the city of Porto Alegre, Brazil, from 19 to 23 May 2014. The school is public and is located in a poor area of the city. The class consists of 21 students, 12 girls and 9 boys, mostly from poor families of low middle class. From a survey conducted on the 23th with the children, it was possible to get some data on their familiarity with computing devices, and digital culture: only 9 students reported having a computer at home. Moreover, among these, 6 claim to have access to mobile phones with internet, which reveals that, despite belonging to a low-income population in a Brazilian urban center, the large majority of students have access to electronic devices connected to the internet.

The work in this class lasted a week and was carried out during 10 meetings. In the first five meetings, the children had activities with Sérgio Capparelli and Ana Claudia Gruszynski's poetry, both in print and in digital form. In the other five meetings, they read some Aesop's fables, in its printed form. Then they were invited to interact with a hypertext version of the fable *The Cicada and the Ant*. Here, however, only the work with the poems will be presented.

At the beginning of class, the students were invited to read the poems in the book *Poesia Visual*, by Sérgio Capparelli and Ana Claudia Gruszynski, in its printed form. After reading and discussing the poems, they were asked to make a writing activity. Only after this part of the class, they were led into the computer room, where they could read and interact with the same poems, now in their digital version. After this, they engaged in writing activities on the computer.

As stated in the previous section, many digital poems by Capparelli and Gruszynski have game-like structures. In *Xadrez*, for example, after reading the words "amor" (love), "ardor" (ardor), "a dor" (the pain), the reader can go on to "find" or to create other words from the disposed letters arranged in the small chessboard.

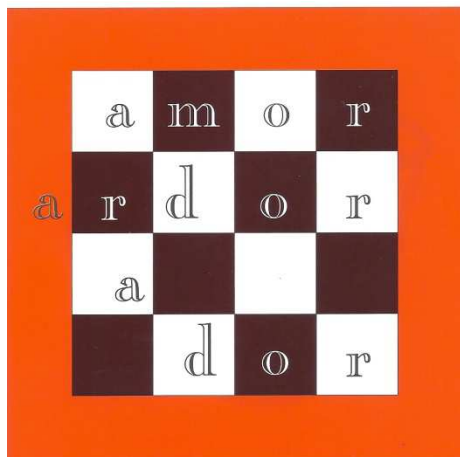


Fig. 5 – Poem *Xadrez* (Chess), in its printed version. Gruszynski, Ana Cláudia; Caparelli, Sérgio. *Poesia visual*. São Paulo: Global, 2002, p. 15.

In the activity that was conducted with the students, they first made a linear reading of these verses along with the teacher, who wrote its words on the board. Thereafter the children were challenged to form other words only with the letters available in the poem: the vowels "a" and "o"; the letters "m", "r" and "d". Each student who found a new combination could write it on the board. Finally, there was an individual writing activity: each student received a sheet of paper with the drawing of a board on which and they should write as many words as possible with the letters of the poem *Xadrez*.



Fig. 6 – Writing activities based on the poem *Xadrez* by the students Kevin and Eduarda.

In its digital version, this poem acquires features that make it to a certain extent similar to a game. As a matter of fact, the hypermedia features of the poem endow it with traits that are not present in the printed poem, namely movement, sound and the possibility of interaction. Although there is no explicit guidance to the reader, one soon finds out that it is possible to move the letters around the chessboard and so other words can be created. However (and here is the game-like feature), the letters may not be arranged in any way, as some do not move. So the reader/player must

figure out what can and what cannot be done in order to be able to create new words. Each movement is followed by different playful sounds. Sometimes, depending on the click, random transformations that change the entire configuration of the board may occur. Furthermore, the letter "a", off the board, seems to be running away from the player, which can never click on it, no matter how hard he/she may try.

The activities that were proposed to the students began with an individual interaction with this poem. In addition, they received another exercise: in an Excel file that resembles a chessboard, they should again write the words they could create from the letters of the poem alone.

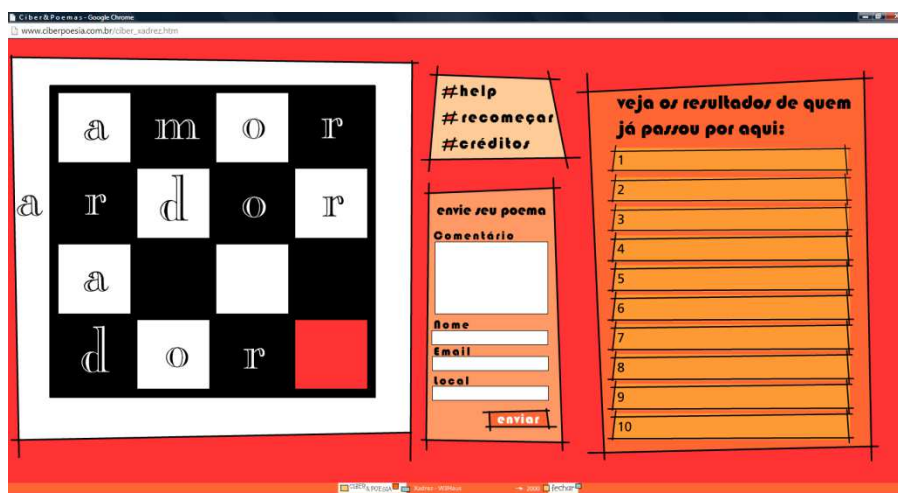


Fig. 7 – Poem *Xadrez*, digital version. Gruszynski, Ana Cláudia; Caparelli, Sérgio. Retrieved from http://www.ciberpoesia.com.br/ciber_xadrez.htm

The activities that were performed during these 10 meetings have raised some issues concerning digital reading and writing that I believe merit further discussion. Due to the size limits of this text, however, I will restrict myself to three major concerns.

First, although some researchers on digital culture and childhood (such as, for example, Tapscott) claim that children that were born after the eighties would be digital natives that display amazing skills to handle any type of digital technology and media, my experience in this class led me to conclude that this claim should be viewed with caution. It could be observed that the vast majority of them is very apt to play electronic games of their own interest. Several also are extremely familiar with social networks, especially Facebook. However, while reading the digital poems, many students revealed great difficulty in handling the computer and in understanding what kind of interaction the poems were actually proposing. This difficulty was even more evident in the activity of writing. Several students were simply unable to correctly write the words that they created with the letters of the poem in the excel table.

Secondly, literary reading on the computer turned out not to be necessarily more pleasurable than reading in print. When the students learned that they would go to the computer room, they first became extremely excited because they associate computer with pleasurable activities, as it was possible to determine from their individual interviews. However, when they were actually asked to interact with the digital poems, several of them began to complain saying that it was no real game (*Oh, it's no game!*). In short, the fact that a digital poem is similar but not identical to computer games was cause for a great deal of disappointment by several students.

Finally, when asked about the poem they liked best in Caparelli and Gruszynski's site, almost all students chose *Chá (Tea)*. Interestingly enough, this poem is, among all others in this site, the one whose structure is closest to the structure of a game. Moreover, in individual interviews, when they were asked what they like to do on the computer and mobile phone, 16 among the 21 students said they enjoy playing electronic games. These data may suggest that, at least for this group, the most pleasurable type of "reading" on the computer (or any other digital device) is the game-like type, which turns reading into a kind of play more than an activity that demands deciphering and interpreting information conveyed by written language. So, I close this text with the following provocation: "To what extent does digital literature actually carry forward the literary tradition that prevailed in Western society as of today?"

REFERENCES

- Antonio, J. L. (2008) *Poesia eletrônica: negociações com os processos digitais*. São Paulo & Belo Horizonte: Veredas e Cenários.
- Kirchof, E. R. (2010) Uma obra à procura de autor: poesia eletrônica para crianças. *Tigre Albino*, v.4: 1-10.
- Lister, M. et al. (2009) *New Media: a critical introduction*. London & New York: Routledge.
- Tapscott, D. (2009) *Grown up digital: How the Net Generation is Changing your World*. New York, Mc Graw Hill.
- Turrión, C.. (2014) Narrativa digital para niños: otras formas de contar. *Literatura em Revista*, 5, fev: 47-58
- Yokota, J. (2013) From Print to Digital? Considering the Future of Picturebooks for Children. In Grilli, G. (ed.). *Bologna: fifty years of Children's Books from around the World*, pp. 443-449, Bologna: Bononia University Press

DIGITAL WORKS

Caparelli, Sérgio; Gruszynski, Ana Cláudia. Ciberpoesia.
<http://www.ciberpoesia.com.br/>

Caroll, Lewis. *Alice in Wonderland*. TabTale. (App)

Lago, Angela. *O ABCD de Angela Lago*. <http://www.angela-lago.com.br/ABCD.htm> |

Lobato, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. Ilustrações de Rogério Coelho.
São Paulo: Globo. (App)

Saint-exupéry, Antoine. *O pequeno príncipe*. Tradução de Ferreira Gullar. São Paulo:
Agir. (App)



Entre la LIJ digital y la LIJ en papel: los libros interactivos basados en el uso de la realidad aumentada

MARI CRUZ PALOMARES MARÍN Y ANDRÉS MONTANER BUENO

RESUMEN

En la actualidad, los avances tecnológicos y el auge del discurso audiovisual ha provocado que la lectura se inscriba en un nuevo contexto comunicativo que trae consigo nuevas formas de comunicación, nuevos códigos y nuevos formatos narrativos que están cambiando los hábitos lectores de la población, y ampliando el concepto de “alfabetización” incluyendo el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades. En este contexto, la edición y producción de textos no se ha mantenido al margen de las posibilidades que ofrecen estas nuevas tecnologías pues, concretamente una de ellas, la Realidad Aumentada, permite incluir en las páginas de un libro en papel, material generado virtualmente. Por este motivo, la presente aportación presenta una revisión de la producción literaria destinada al público infantil y juvenil que incorpora entre sus páginas esta tecnología, generando lo que se conocen como libros interactivos aumentados (del término inglés *Augmented Book* o *AR book*).

Una vez contextualizado y revisado este concepto, presentamos algunas de las principales producciones en el campo de la literatura infantil y juvenil, tanto en el panorama nacional como internacional, y las características y posibilidades que su buen uso y diseño podría aportar para la creación de libros interactivos aumentados. Finalmente, sugerimos una serie de directrices para la elaboración de textos de esta índole, buscando que hagan un uso eficaz de la tecnología para la construcción de historias y, al mismo tiempo, presenten un material atractivo para los primeros lectores, en los que el contenido impreso y el digital se complementen, sin que uno suplante al otro, tomando lo mejor de ambos formatos para conseguir el fin deseado: la formación de lectores.

NOTA BIOGRÁFICA

MARI CRUZ PALOMARES MARÍN es Graduada en Educación Primaria y Máster en Investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria por la Universidad de



Murcia. Estudiante del Máster en promoción de la lectura y Literatura Infantil (UCLM) y del Máster en Libros y Literatura Infantil (UAB).

ANDRÉS MONTANER BUENO es Profesor Asociado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UM. Máster en Literatura Comparada Europea y Máster en Lingüística Teórica y Aplicada por la Universidad de Murcia. Pertenece al grupo de investigación E0 14-01 (UMU).



1. Introducción.

La sociedad cambia, y con ella también lo hace el modo de leer y, por supuesto, los lectores. No resulta novedoso afirmar que leemos cada vez de forma más fragmentaria y, por ello, demandamos con mayor frecuencia estructuras hipertextuales que se salgan de la linealidad y que nos permitan interactuar, participar, opinar y tomar nuestras propias decisiones. En este sentido, parece cada vez más claro que el contexto comunicativo en el que se encuentra la lectura se está viendo fuertemente modificado -y/o complementado- por diversos factores, entre los que ha tenido un importante peso el avance y perfeccionamiento tecnológico. La inclusión de dicho componente en el espectro comunicativo ha dado lugar a nuevas formas y medios de comunicación, nuevos espacios, nuevos códigos, formatos y soportes que han terminado condicionando esta destreza que se encuentra en la base del progreso de toda sociedad desarrollada:

El desarrollo humano no avanza en zigzag ni a saltos, sino que normalmente se construye sobre lo anterior. La lucha por comprender y utilizar las nuevas tecnologías digitales exige muchas cosas nuevas, sí; pero presupone las antiguas. Y la más importante de ellas es la lectura (Millán 2000: 20-21).

Esta diversidad y expansión de las dimensiones de la práctica lectora ha desencadenado la presencia cada vez mayor de nuevas realidades editoriales, las cuales incorporan nuevos formatos narrativos que nos hacen pensar en una producción literaria que tenga cabida más allá del tradicional texto en papel y que aproveche las posibilidades que ofrece el mundo digital. Y más en el caso concreto de la lectura para la infancia, que es posiblemente uno de los campos que más se ha abierto a la innovación del libro (Aguilar 2012) y a la unión de diferentes formatos narrativos. Es así como cada vez surgen nuevas iniciativas que contribuyen a configurar un corpus de textos digitales para los más pequeños. Turrión (2012: 43) definirá estas obras digitales para los jóvenes lectores como aquellas que hacen “uso de diferentes lenguajes con énfasis en la animación, la interacción y los efectos sonoros, todo ello sin prescindir del texto”. A esto añadirá características tales como: 1) lenguaje multimedia, 2) interacción del lector con el texto, y 3) estructura hipertextual de estos textos. Tres condiciones deseables, pero no siempre presentes.



Entre la amplia gama de posibilidades y nuevos formatos que han surgido en este contexto, encontramos unos modelos de textos “híbridos”, en los que se integran al mismo tiempo contenido material y contenido virtual. Y es que una de las tecnologías que más auge ha tenido durante los últimos años en múltiples ámbitos de la sociedad es la que se conoce con el término Realidad Aumentada. Esta se ha introducido igualmente entre las páginas de los libros, generando experiencias de lectura multiformato. Por este motivo, el objetivo de esta aportación es el de realizar un breve marco conceptual sobre la producción literaria, destinada al público infantil y juvenil, de aquellas obras que incluyen entre sus páginas esta tecnología, dando lugar a lo que se conocen como libros interactivos aumentados (del término inglés *Augmented Book* o *AR book*). Planteamos así un breve análisis que informe de qué se ha hecho hasta el momento, y de cuáles son las posibilidades que su buen diseño ofrece para la construcción narrativa de historias, en cuya conformación convergen lo digital y lo analógico para aumentar la experiencia de recepción del texto que llega a las manos de los jóvenes lectores.

2. Aplicaciones y usos de la Realidad Aumentada: el caso de los libros interactivos aumentados.

Entendemos por Realidad Aumentada (RA, en adelante) aquel conjunto de tecnologías emergentes que permiten la superposición, en tiempo real, de contenido generado virtualmente sobre elementos localizados en el mundo real (Sainz 2011; Johnson, Adams y Cummins 2012). Esta tecnología ofrece una experiencia mixta que se encuentra a medio camino entre la realidad y el mundo virtual. Su popularización no se ha producido hasta hace recientemente poco, consiguiendo llegar a un gran número de ámbitos de la sociedad, con aplicaciones médicas, industriales, publicitarias o educativas, entre muchas otras. Toda experiencia con RA precisa de una serie de elementos que la hagan posible: (1) un soporte visual o pantalla, que cuente con (2) una cámara, y (3) un software o programa lector de reconocimiento de marcadores, (4) activadores o elementos físicos a los que se ha asociado una información digital (Sainz 2011; Reinoso 2012).

Como ya comentábamos en el apartado anterior, el ámbito de la lectura no se ha mantenido al margen de las posibilidades que ofrece esta tecnología, siendo una de sus principales aplicaciones la creación de libros interactivos aumentados. Tomando la expresión de Jean Gralley para referirse a los nuevos formatos narrativos, los libros “lift off the pages”, rompen los límites espaciales de la página impresa y despliegan un entramado narrativo en tres dimensiones. Estos libros son textos impresos en los que se aplica una tecnología basada en un sistema de reconocimiento de marcadores, símbolos, activadores a los que se ha asociado previamente un contenido digital, bien sea audio, vídeos, recreaciones en 3D, etc.



En estudios empíricos previos ya se trató de acotar este término y, así, autores como Kim, Park y Woo (2009) definieron los libros aumentados como aquellos que aplicaban entre sus páginas RA proporcionando así nuevas y diferentes experiencias a los lectores. Para otros estudiosos, estos libros eran el equivalente digital a los conocidos como “pop-up”: “pop-up was felt to be the nearest paper equivalent of the proposed AR book” (McKenzie y Darnell 2004: 9). Una idea similar que más tarde se defendería también en los estudios de Grasset, Dünser y Billinghamurst (2008a) que los consideraban como aquellos textos integrados por animaciones virtuales en 3D, registradas en páginas impresas, imitando al “pop-up” analógico. Entendemos, por tanto, que estos libros completan la experiencia lectora de la misma forma que el “pop-up” transforma en visual la narración del texto, añadiendo elementos que sobresalen del mismo, aportando información adicional.

Si nos remontamos a su origen, vemos cómo estos libros interactivos comenzaron su andadura en la década pasada de la mano del proyecto “MagicBook”, dirigido por Mark Billinghamurst. Esta primera aproximación presentaba un libro interactivo y animado para niños que cobraba vida al enfocar un dispositivo con cámara integrada, *head mounted display* (HMD). La tecnología que utilizaba hacía difícil pensar en un recurso accesible a todos los públicos, pues lo convertía en un elemento supeditado a dispositivos materiales específicos y difíciles de manejar. De este modo, siguiendo el estudio de Billinghamurst, McKenzie y Darnell (2004) se puso en marcha un proyecto denominado “The eyeMagic Book”. Esta experiencia presentaba un tipo de lectura inmersiva, en la que se trabajaba con un soporte físico, un texto, pero en la que el contenido digital adquiría el protagonismo para la construcción de la historia que se desarrollaba ante los ojos del niño.

Años después, tras el avance en dispositivos móviles y la investigación en el campo y desarrollo de la RA -especialmente en lo referente a su aplicación como producto publicitario y comercial- se ha mejorado esta tecnología favoreciendo un uso cada vez más intuitivo y accesible a cualquier usuario, receptor o lector. De manera que, en la actualidad, con solo situar frente a un texto impreso la cámara de nuestro teléfono móvil, tableta, proyector, televisor u ordenador podemos acceder a contenidos virtuales sin necesidad de dejar a un lado el formato tradicional de lectura en papel.

3. Producción editorial y aplicación de la tecnología al texto literario.

Poco se ha dicho de estos textos hasta el momento, y una revisión de la producción editorial actual nos lleva a determinar que, aunque esta tecnología sí que se ha ido abriendo un hueco en otros campos de la sociedad, su uso específico para la producción literaria no ha terminado de ver la luz, y está aún en proceso de desarrollo (o puede, incluso, que de extinción). Quizá esto pueda deberse a las reticencias que, aún hoy en día, muestran muchos de los lectores tradicionales hacia el uso de las nuevas tecnologías ya que asocian el texto literario al formato impreso.



Con todo, encontramos algunos proyectos dedicados exclusivamente a la producción de libros interactivos, tales como: (1) “BooksARalive” (<http://www.booksaralive.com/es/>); (2) “PopAR Toys” (<https://popartoy.com/>); o (3) la editorial Carlton Kids, con la colección de libros aumentados “Book come alive” (<http://bookscomealive.co.uk/>). La mayor parte de los textos producidos van destinados a primeros lectores, son de carácter educativo y/o de entretenimiento, vienen ilustrados y, en su mayoría, se encuentran publicados en inglés. Por otro lado, también encontramos iniciativas que nacen en el seno de editoriales ya consolidadas, como colecciones independientes, como es el caso de la serie “En acción”, “En movimiento” o “El mundo de Rita en 3D” de MacMillan (<http://www.macmillanlj.es/Realidad-Aumentada.2703.0.html>), publicadas entre 2011 y 2012, con libros para los más pequeños y para lectores más avanzados, bien de carácter literario o informativo. Asimismo, la Editorial Planeta en 2012 publicó el libro *La leyenda del ladrón*, texto que, descargando una aplicación móvil, presentaba contenido aumentado, situándose ya en una lectura más para adultos. En cuanto a textos infantiles, esta misma editorial apostó por títulos como *El pianista inesperado*, en la serie de Jelly Jamm. Resulta igualmente interesante el proyecto de la editorial Penguin, que junto con la empresa especializada en Realidad Aumentada, “Zapar,” lanzó una propuesta aumentando algunos clásicos de la literatura universal (<http://vimeo.com/42273996>). Con esto señalamos sólo algunos de los ejemplos más destacados sobre textos aumentados, tanto en el panorama nacional como internacional, siendo conscientes de que son muchas otras las propuestas existentes.

No obstante, si nos detenemos en la producción exclusivamente infantil y juvenil, y analizamos los usos que se hacen de la Realidad Aumentada y su aplicación en el formato de estos libros y lo ponemos en relación con lo que consideramos “deseable”, vemos cómo en la mayor parte de los casos hay un grado de aplicación de la tecnología bastante limitado. La mimesis de escenas que aparecen en la ilustración, su uso como actividad o complemento final -introduciendo contenido “extra” o independiente que aporta información sobre la trama- son algunas de sus aplicaciones más frecuentes. Así, resulta difícil pensar en una verdadera interacción del lector con la historia, no produciéndose una convergencia directa que permita enlazar el discurso textual con el contenido virtual/audiovisual. Es por ello que nos encontramos con historias que suelen discurrir de forma independiente al contenido virtual, que actúa sólo como un mero complemento. Además, este sólo se incluye en situaciones puntuales: al final del texto, en momentos de acción, enlazando los diferentes capítulos..., utilizando varios niveles de marcadores/activadores de RA, que se suelen aislar de la ilustración.

Podemos decir, por tanto, que se convierte en un paratexto más del libro, como un complemento, generalmente independiente del texto, que no interviene en la construcción narrativa de las historias ni facilita y guía la comprensión de las mismas, sino que cumple más una función lúdica y/o informativa sobre el contenido, entendemos que con intención de atraer la atención del joven lector. Esto nos hace pensar que pueden suponer un impedimento para la lectura, una distracción, con el



añadido de que implica hacer el esfuerzo de tener que desplegar toda una serie de cuestiones para poder acceder a un contenido que no es necesario y sin el que la historia no se ve afectada. A esto se une que para tener acceso al contenido aumentado, el niño tiene que tener a su disposición un soporte virtual (ordenador, tableta, *smartphone*...), lo que puede favorecer su olvido o rechazo.

Así pues, los libros aumentados, al menos en su concepto, no deberían limitarse exclusivamente a recrear escenas, a hacer más visible lo que se narra, sino que deberían ofrecer al lector la posibilidad de interactuar con el contenido digital y/o audiovisual, al mismo tiempo que el texto sigue siendo imprescindible para comprender y seguir la trama que se lee. Es frecuente caer en el error de sobrecargar las páginas con contenido digital, sustituirlo por completo, o por el contrario, limitar su uso a meras funciones decorativas y lúdicas, sin apenas valor formativo (Grasset, Dünser y Billingham, 2008b), hecho que hace que se pierda la interacción en el flujo natural de la lectura.

De acuerdo con lo dicho, parece evidente que no todo libro está abierto a este tipo de tecnología, ya que resultaría desmesurado aplicarla por el simple hecho de crear unas animaciones que emulan las ya presentes en las ilustraciones que acompañan al texto. Por lo tanto, los libros que se diseñen no han de limitarse a decorar, a convertir las ilustraciones en un elemento vivo, dinámico, sino que además, el autor o diseñador ha de hacer del proceso lector una actividad interactiva. Hacer lo contrario podrá repercutir negativamente en el seguimiento del hilo narrativo de la historia por parte del lector, en la pérdida de interés por el texto, o en un costoso esfuerzo para iniciar la lectura del libro aumentado.

La interacción, volviendo a ese símil que planteábamos entre los libros aumentados y los “pop-up”, partiría de acciones como desplazar personajes y objetos, recrear situaciones, accionar determinadas funciones (música, movimiento...) que pueden saltar del plano físico al digital, introduciendo al niño en la lectura al mismo tiempo que juega con el contenido con el que cuenta el libro. Además, así concebida, ofrecería al autor la posibilidad de completar la información, encontrar huecos y espacios en la historia, jugar con las palabras y la imagen, contar historias paralelas, plantear retos y, en definitiva, expandir la narración. Podría, de esta forma, crear pequeños mundos imaginarios en 3D en los que actor y espectador interaccionaran con objetos, personajes y animaciones en un mismo espacio y en tiempo real a lo largo de la lectura. Estas experiencias contribuirían a sumergir al lector en un juego imaginario, pudiendo hacer de la lectura, a su vez, un acto tan placentero como formativo.

4. Conclusiones.

Tras todo lo expuesto, no podemos cerrar este estudio sin concluir con algunas de las cuestiones que han surgido tras el breve análisis expuesto:



En primer lugar, hemos de destacar la escasa producción editorial existente, así como la exigua presencia -y por qué no, utilidad- que hasta el momento ha tenido la RA para la producción de textos “literarios” destinados a la infancia, que se hace además generalizable a todo tipo de textos y receptores. En su mayoría se trata de proyectos iniciados en años pasados que, o bien no han continuado, o no han tenido el éxito esperado, no habiéndoseles dado una mayor difusión. Esto dificulta en gran medida el acceso, difusión y uso de este recurso por parte de educadores y mediadores de la promoción lectora.

En segundo lugar, la mayoría de los que encontramos reproducen unos modos de lectura muy próximos a la lectura en papel, estructurada de forma lineal, y con gran cantidad de efectos audiovisuales, presentando una estructura próxima a la narrativa multimedia. No se da, por tanto, una construcción hipertextual del texto/discurso, que provea al lector de nuevas formas de lectura, más interactivas y participativas.

En tercer lugar, la aplicación que se hace de esta tecnología en los textos, pasa por una función meramente decorativa, atractiva e instrumental, que no tiene función en sí misma, y se termina convirtiendo en un impedimento y distracción en el proceso lector. A esta circunstancia se une el esfuerzo añadido que supone tener que leer con dos soportes diferentes: pantalla y libro impreso.

Por todo esto, coincidimos con Turrión (2012: 41) cuando afirma, al tratar el tema de la LIJ digital, que estas obras, en general, “suponen nuevos retos a los lectores en formación, pero también a editores, críticos, profesionales, y demás agentes implicados en la industria del libro infantil”. Unos retos que pasan por el trabajo conjunto de todos los implicados en la cadena del libro, y que hasta el momento, sólo ha dado sus primeros pasos, en un mundo en el que aún queda mucho por hacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, E. (2012) La LIJ ante la red, una transformación inevitable. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 248: 30-39
- Billinghurst, M.; Kato, H.; Poupyrev, I. (2001) The MagicBook. Moving Seamlessly between Reality and Virtuality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(3): 6-8.
- Grasset, R.; Dünser, A.; Billinghurst, M. (2008a) The design of a mixed-reality book: Is it still a real book? *ISMAR 2008, 7th IEEE and ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality*, Cambridge.
- Grasset, R.; Dünser, A.; Billinghurst, M. (2008b) Edutainment with a mixed reality book: A visually augmented illustrative childrens' book. In: Inakage, M.;



- Cheok A. D. (eds.). *ACE 2008: Proceeding of the 2008 International Conference in Advances on Computer Entertainment Technology*, pp. 292-295, New York: ACM Press.
- Johnson, L.; Adams, S.; Cummins, M. (2012) *NMC Horizon Report: 2012 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kim, K.; Park, J.; Woo, W. (2009) Marker-Less tracking for Multi-layer authoring in AR Books. En S. Natkin & J. Dupire (Eds.). *Entertainment Computing – ICEC 2009*, pp.48-59, New York: Springer
- McKenzie, J.; Darnell, D. (2004) *The eyeMagic Book. A Report into Augmented Reality Storytelling in the Context of a children's workshop 2003*. [Versión electrónica]. New Zealand: Centre for Children's Literature and Christchurch College of Education.
- Millán, J. A. (2000) *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Reinoso, R. (2012) Posibilidades de la Realidad Aumentada en Educación. En Hernández, J., Penéis, M. (coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*, pp. 175-195, Barcelona: Espiral.
- Sainz, R. M. (ed.). (2011) *Realidad Aumentada: Una nueva lente para ver el mundo*. Madrid: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.
- Taketa, N.; Hayashi, K.; Kato, H.; Nishida, S. (2007) Virtual Pop-up Book Based on Augmented Reality. In M. J. Smith and G. Salvendy (eds.). [*Human Interface and the Management of Information. Interacting in Information Environments. Lecture Notes in Computer Science*](#) *Human-Computer Interaction*, pp. 475-484, New York: Springer.
- Turrión, C. (2012) LIJ Digital: Nuevas formas narrativas para niños. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 248: 40-46.



Internet como nexo de unión entre la literatura infantil y otras manifestaciones artísticas: una experiencia didáctica con futuras maestras y maestros de educación infantil

MONTSE PENA PRESAS Y ALMUDENA CANTERO

RESUMEN

La red es un espacio que se antoja como privilegiado para ejemplificar las relaciones que, cada vez en más obras dirigidas al público infantil, se establecen entre la literatura y las diferentes manifestaciones artísticas. Por ello, se ha llevado a cabo una experiencia didáctica con futuros maestros de educación infantil que, a través de la elaboración de un blog, ha querido demostrar que internet ofrece un marco excepcional para vincular las diferentes artes, no sólo por la cantidad de información que nos ofrece, sino también por los distintos recursos que facilita. Además de la explicación teórica de cómo se ha ido desarrollando esta propuesta, se facilitan *links* a determinadas entradas del blog de aula que ejemplifican lo expuesto.

NOTA BIOGRÁFICA

MONTSE PENA PRESAS es profesora del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus ámbitos de investigación principales son la literatura infantil y juvenil y los estudios de género.

ALMUDENA CANTERO es profesora de Lengua y Literatura en Secundaria, Máster en Cultura Española por la UAH y Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Murcia.



1. Breve justificación teórica: los futuros docentes y las TIC.

En la sociedad actual las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en una herramienta comunicativa fundamental, por lo que resulta



prácticamente reiterativo señalar que los jóvenes manejan dichos métodos de un modo rutinario en su vida cotidiana. Como respuesta a dicha realidad, la enseñanza de la didáctica de la lengua y literatura, y por tanto la formación de los futuros maestros y maestras, debe incluir las TIC en sus procesos de aprendizaje porque “como las prácticas sociales de lectura y escritura están hoy penetradas por las nuevas tecnologías, la escuela solo podrá cumplir su propósito si ofrece oportunidades de ejercer esas prácticas tal y como se desarrollan fuera de ella” (Lerner 2012: 24). Es decir, si las TIC forman parte de la práctica social del alumnado no se puede obviar su uso en la práctica educativa de todos los niveles. Por este motivo y como docentes de los futuros profesores y profesoras de Primaria, será nuestra responsabilidad dotarlos de ciertas herramientas didácticas que les muestren cómo adquirir y transmitir competencia literaria a través de las tecnologías. La utilización de las mismas también dota al alumno del protagonismo requerido en su proceso de aprendizaje.

A todo lo anterior se añade que el alumnado, según lo exigido por la ley, en etapas educativas anteriores a la universitaria, debe haber desarrollado, entre otras, la *competencia digital*. Esta competencia queda definida por la Unión Europea como la que entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Si en las etapas anteriores se ha trabajado dicho objetivo, en la universitaria se presupone el uso solvente de las nuevas tecnologías por los estudiantes. De ahí que esta propuesta incluya actividades en las que se elude explicar el uso de las herramientas puesto que éste se da por sabido.

2. Experiencia didáctica: “álbumes ilustrados y otras artes”.

2.1. Contextualización y destinatarios.

La experiencia se ha llevado a cabo en el marco de la materia “La educación de los sentimientos estéticos”, asignatura optativa de 4º del Grado en Educación Infantil, incluida en la mención “Educación Sonora y Visual”¹. En ella, hay una parte del programa que incide sobre la literatura como mediadora entre otras artes, mencionando especialmente la pintura por ser base de la ilustración y tener esta una fundamental importancia en los libros infantiles, y muy en concreto en los álbumes ilustrados.

La docente, percibiendo en sus primeros contactos con el grupo-clase que la mayoría de sus integrantes entendía la literatura como una manifestación cultural alejada de las nuevas tecnologías y como una manifestación artística aislada, decidió que el trabajo de la materia se volcase en un blog de aula, con la intención inicial de romper estos preconceptos. A la hora de poner en funcionamiento esta experiencia, se tuvieron en cuenta los tres factores que son relevantes para el uso de las redes sociales en la

¹A partir del curso 2015/2016, la denominación de dicha mención será la de Educación Artística, aunque su contenido no variará sustancialmente.



enseñanza (Rodríguez Cifuentes y otros 2011: 219). Así, se valoraron las *funciones* que pueden cumplir las nuevas tecnologías, en este caso acercar “físicamente” la literatura infantil a otras manifestaciones artísticas a través del uso de vídeos, archivos de audio e *hiperlinks*; las *competencias* que se pretendía que se asentasen en el alumnado: la digital, en este caso cimentada en la búsqueda de contenidos vinculados estrechamente al ámbito literario, y el *modelo de aprendizaje*, sin duda basado en las necesidades tecnológicas de nuestro presente.

Nacía así el blog <http://literaturainfantileoutrasartes.blogspot.com.es> en cuya concepción pesó también considerablemente el concepto de hipertexto que, *per se*, se incluye en una herramienta de este tipo. Además, se tuvo en cuenta que el uso didáctico del hipertexto implica el desarrollo en los discentes de otras actividades que superan las labores del documentalista inicial, al convertirlos en coautores (Rodríguez Diéguez 2001: 314). De la misma manera, parecía evidente que el medio era el más adecuado para que el alumnado pudiese evidenciar en sus *posts* de una manera práctica el concepto de interartisticidad.

2.2. Objetivos.

Los objetivos que se procuraban con esta propuesta incluyen tanto objetivos generales que se señalan en el programa de la asignatura, como objetivos específicos. Dentro de los primeros, destacan los dos siguientes: a) percibir el valor educativo de las obras de arte, de los textos literarios, de los objetos usuales y corrientes, del material de desperdicio y de los elementos de la naturaleza y b) diseñar proyectos y actividades relacionados con el desarrollo de sentimientos estéticos para llevar adelante en escuelas infantiles. En referencia a los segundos, son fundamentales los que se mencionan a continuación: a) crear un blog que vincule la literatura infantil a otras manifestaciones artísticas, b) conocer autores e ilustradoras de LIJ de los últimos tiempos a través de internet, y c) asumir el desarrollo de experiencias que posibiliten la evaluación y selección de textos, y la conformación de un corpus en el que se integre el texto interactivo y contorno multimedia.

2.3. Metodología.

De modo general, se señalará que la metodología con la que se diseñó esta experiencia didáctica es de tipo constructivista, de manera que el alumnado será el propio protagonista de la adquisición del conocimiento, guiado evidentemente por la docente. De una manera más concreta, y siguiendo el esquema de Hart 2008 (adaptado por Rodríguez Cifuentes, Sánchez Vera y Solano Fernández 2011: 218) se intentó –y se cree que se ha conseguido– que el trabajo realizado por los alumnos y alumnas de la materia los convirtiese en lectores y lectoras de la red (navegaron), en participantes de los contenidos de la misma (contribuyeron al enriquecimiento de



internet, pues revisaron ítems y compartieron documentos) y sobre todo, en creadores, al elaborar y compartir contenidos variados (textos, imágenes y vídeos) y hacerlo de manera colaborativa a través del blog de aula.

2.4. Agrupamientos.

La clase estaba compuesta por 31 alumnas y alumnos, por lo que se trabajó en pequeños grupos que oscilaban entre los 3 y los 5 componentes. La docente, siendo conocedora de que el alumnado tenía equipos de trabajo constituidos de otras materias, y por lo tanto, consolidados, prefirió no armonizar el número de integrantes por grupo para asegurar el correcto funcionamiento de los mismos.

2.5. Secuencia de actividades.

La propuesta didáctica fue realizada durante dos meses en las clases interactivas de la materia, por lo que se le dedicó una sesión de hora y media semanal durante 8 sesiones a su consecución.

Sesión 1: iría encaminada a explicar al alumnado el trabajo que van a realizar. En primer lugar se presentó el blog de aula: literaturainfantileoutrasartes.blogspot.com.es y se explicó a los chicos cómo poder acceder al mismo y sus diferentes utilidades. Igualmente, también se les facilitó una lista de obras (elegidas previamente por la docente) cuyas características unificadoras eran únicamente dos: la presencia de diferentes manifestaciones artísticas, además de la literatura, y su versatilidad para ser empleadas también en las aulas de Educación Infantil. Las opciones ofrecidas fueron las siguientes: *O carnaval dos animais* de José María Abad (Kalandraka, 2013)², que relaciona hábilmente la palabra con la música de la célebre composición de Camile de Saint-Saëns, acompañadas también por las ilustraciones de Jão Vaz de Carvalho; *O meu gato é un poeta* de Fran Alonso (Xerais, 2011), un irreverente poemario que aúna música y verso con imágenes del propio autor; *O soldadiño de Chumbo* de Andersen (adaptado por Xavier Senín para Galaxia en 2010), una recreación en Galicia del popular cuento usando la animación a partir de los diseños de Alfonso Costa; *Un cuadro de Van Gogh* de Clarie D'Hancourt (Kalandraka, 2014), recreación literaria a partir del famoso lienzo del pintor holandés; *Caperucita Roja* de Grimm (Kókinos, 2008), con las siempre magníficas ilustraciones de Keta Pacovska; el *Gran libro dos retratos de animais* de Svetlan Jukanovik (OQO, 2009), una verdadera muestra de la conexión entre literatura y arte; *El pez que sonreía* de Jimmy Liao (Barbara Fiore,

² Tanto esta obra, como las de D'Hancourt y de Jukanovik se pueden encontrar también en lengua castellana, siendo su edición del mismo año y editorial que las citadas para la versión gallega (que fue la que se empleó en el aula).



2010), un hermoso relato sobre la libertad y el dejar ir que fue llevado a la pantalla en forma de cortometraje; y *Cenicienta* de Charles Perrault (SM, 2012), revisitada en las imágenes de Roberto Innocenti, que la sitúa en el Londres de los años 20 del siglo pasado.

Sesión 2: entrada de presentación del trabajo que van a llevar a cabo. Siguiendo las indicaciones de la docente (que previamente se colgaban en el aula virtual de la materia³) los diferentes grupos tenían que presentar brevemente el álbum sobre el que iban a trabajar, indicando su autoría y el tema principal. Harían también lo mismo con las autoras, ilustradores y demás creadoras que participasen en la obra, incidiendo en la necesaria presencia de hipertextos. Esto se debe a que se intenta que el lector que accede al blog funcione realmente como un navegante de la red, pudiendo decidir en cada momento qué flujo de información sigue. Igualmente, esta entrada debería explicar las diferentes motivaciones que llevaron al grupo a escoger esa y no otra obra. A continuación, se muestra como modelo el post que presentó el grupo que trabajaba sobre *O carnaval dos animais* de C. Sant-Saens e con texto de J. Abad: <http://literaturainfantileoutrasartes.blogspot.com.es/2014/05/nos-adentramos-en-el-mundo-de-los.html>

Sesiones 3 y 4: esta entrada consistiría en realizar una reseña crítica de la obra analizada por cada grupo. Debido a que se consideraba un post de contenido un tanto más complejo, se ocuparon dos sesiones. De nuevo, el alumnado contaba con directrices claras sobre lo que se esperaba de la misma. La primera parte del post debía explicar qué se entiende por álbum ilustrado, a partir de la bibliografía facilitada⁴ por la docente, y en la segunda debía realizarse un análisis de la obra que atendiese tanto al contenido textual como a las ilustraciones. Para la realización de este análisis se siguieron, adaptándolas, algunas de las indicaciones propuestas por Colomer (1999) para tal fin. Finalmente, el post se cerraba con una síntesis final que debía dejar clara la valoración global del grupo sobre la obra. Un buen ejemplo de reseña crítica sería la realizada por el alumnado que trabajaba con el *Gran libro dos retratos de animais* de S. Junakovic: <http://literaturainfantileoutrasartes.blogspot.com.es/2014/05/en-canto-o-tema-tratar-neste-post-no.html>

³ Este modo de trabajar fue común a todas las entradas del blog. El alumnado siempre conocía con anterior a la clase lo que se iba a trabajar en la misma.

⁴ Se buscaba, por un lado, que fuesen tan sólo artículos breves que el alumnado pudiese leer en un lapso de tiempo relativamente corto y que fuesen fácilmente localizables, debido a la premura temporal, y por otro, que tuviesen información actualizada y precisa. Por ello, se recurrió a los trabajos de García (2005) y Gutiérrez González (2005a y 2005b).



Sesión 5 y 6: en esta entrada, que versaba específicamente sobre las relaciones de la literatura con otras artes, se proponía que partiesen de alguna lectura teórica que deberían procurarse ellos mismos, para después contestar a cuestiones generales que enfocarían teniendo en cuenta las características de la obra. Algunas de las preguntas a las que debían dar respuesta eran: a) ¿Con qué manifestación artística se relaciona principalmente el álbum?; b) ¿De qué manera se vinculan la literatura, la ilustración y el otro arte implicado –si es que lo hay? ¿A través de qué elementos lo hacen?; c) ¿Qué puede aportar este arte al alumnado de educación infantil? y d) ¿Qué otras obras conocían que relacionen literatura, ilustración y esa manifestación artística? Como prueba del buen hacer del alumnado, se muestra tanto la propuesta del grupo que trabajó con *Caperucita Roja* reinterpretada por K. Pacovská: <http://literaturainfantileoutrasartes.blogspot.com.es/2014/05/nestepost-trataremos-de-relacionar-o.html> como la que lo hizo con *O soldadinho de chumbo*: <http://literaturainfantileoutrasartes.blogspot.com.es/2014/05/a-pegada-do-soldadino-de-chumbo.html>

Sesiones 7 y 8: las dos últimas sesiones se dedicarían a elaborar una propuesta didáctica para llevar a cabo en el aula de educación infantil que vinculasen la obra con las diferentes manifestaciones artísticas. Al alumnado se le especificaba el objetivo principal que se buscaba con esta entrada: contribuir al asentamiento de los sentimientos estéticos en educación infantil a partir de una obra literaria que promoviese la interartisticidad. Se le recomendaba también que pensasen qué aspectos de su obra eran susceptibles de interesar a la franja etaria de los 0 a los 6 años y se les pedía que el post, además de otros elementos que ellos creyesen fundamentales, constase preceptivamente de introducción, objetivos, desarrollo (con la subsecuente explicación del tipo de actividades que se van a realizar) y conclusión (en la que se comentasen las perspectivas de éxito de este pequeño proyecto y las reflexiones que estimasen oportunas). Dos buenos ejemplos son los elaborados por el grupo de *Caperucita Roja* <http://literaturainfantileoutrasartes.blogspot.com.es/2014/05/con-carapuchina-vermella-somos-artistas.html> (que incluso elaboró como ejemplos algunas de las actividades propuestas) y la realizada por el alumnado que trabajó con *O gran libro dos retratos de animais* de S. Junakovic, que resalta por su originalidad: <http://literaturainfantileoutrasartes.blogspot.com.es/2014/05/somos-uns-xenios-dos-retratos.html>

2.6. Evaluación.

Aunque la intención de la docente era que la evaluación fuese continua y formativa, a medida que el proyecto se iba desarrollando, se comprobó que esto era complicado. Esto se debió a que los diferentes grupos fueron dejando la publicación de las entradas para el final, cuando la docencia de la materia ya estaba acabada. Esta situación



propició que fuese complicado dar una cierta retroalimentación formativa a los grupos que estaban realizando las tareas de un modo menos preciso. Por este motivo, tampoco se consiguió encauzar su trabajo, pues el resultado final no fue visto por la docente hasta tiempo después.

Aun así, entregadas las cualificaciones de la asignatura, se realizó un breve cuestionario⁵ al alumnado a través del aula virtual, que cuantitativamente dejó los siguientes resultados: un 70% de los discentes consideraban, después de esta experiencia, que la red es un lugar adecuado para fomentar el aprendizaje de la literatura infantil y juvenil⁶. Además, el 95% de la clase opinaba que la creación y el mantenimiento del blog influyó tanto en la adquisición de conocimientos vinculados a la materia como en la motivación para elaborar el mismo⁷. Ese mismo porcentaje de alumnos y alumnas manifestaba también que las redes sociales fueron un instrumento que les permitió conocer autores y obras que relacionaban la LIJ con otras artes. Por último, la cuestión en la que las respuestas estaban más fragmentadas versaba sobre en qué entrada la utilización de la red había sido de más utilidad: un 60% indicaba que sobre todo en el post que vinculaba los álbumes ilustrados y otras manifestaciones artísticas, un 20% se refería a la entrada en la que se presentaba la obra y sus creadores, y el 20% restante aludían a la recensión crítica.

Cualitativamente, el cuestionario también dejó impresiones muy interesantes, especialmente en el ítem en el que se pedía que valorasen globalmente la materia, donde ninguna de las opiniones vertidas fue negativa. Se reproducen aquí tres que se considera que recogen muy bien algunos de los objetivos que buscaba esta experiencia didáctica. La alumna A contestaba: “la manera de enfocarla resulta muy significativa y única, pues se trata de un trabajo de investigación y divulgación constante (...) suscitando, además, un gran interés en continuar indagando y divulgando una vez finalizada la materia. Pienso que lo realmente importante fue el proceso y no el resultado, ya que me enriquecí en todos los sentidos”. Otra alumna, a la que se llamará B, señalaba: “me permitió adquirir un aprendizaje significativo en su campo de estudio y trabajar el desarrollo de diferentes competencias: el trabajo en equipo, la búsqueda de información, las nuevas tecnologías, la capacidad de planificación y organización y la autocrítica”. Por último, se indicará la opinión de la alumna C, que resaltaba: “Considero que aprendí a hacer la lectura más atractiva para los otros, bien por medio de las nuevas tecnologías o por medio de la expresión”.

⁵ Contestado por el 66% del alumnado de la materia.

⁶ El 30% restante no tenían una opinión clara al respecto, mientras que ninguna alumna se posicionaba en negar internet como un espacio en el que se podrían adquirir conocimientos relacionados con la LIJ.

⁷ El 5% restante volvía a no tener una opinión clara al respecto.



2.7. Propuesta de mejora.

Dado que la intención de la docente es continuar con esta experiencia en cursos futuros, y teniendo en cuenta los resultados plasmados por el alumnado en sus cuestionarios –bastante positivos, en todo caso–, se han pensado las siguientes actuaciones de mejora para el futuro inmediato:

- Establecimiento de una fecha de entrega semanal, días después de la sesión planificada, con el fin de que la evaluación realizada pueda tener un carácter más continuo y formativo y se puedan así paliar ciertas incorrecciones o desviaciones del trabajo que no entren en el ámbito de lo esperado.
- Insistencia en la necesidad de incidir, en los posts que sean susceptibles de ello, en el concepto de interartisticidad y en las facilidades que la red contiene para explorarlo de una manera práctica. De hecho, algunos grupos hicieron un uso bastante conservador de las posibilidades del blog, por lo que se valora también la posibilidad de vincular el trabajo, además de al blog, a otras herramientas como Tumblr o Instagram, que necesariamente obligan a trabajar más los vínculos entre imagen y texto. Esto supondría seguir ahondando en las posibilidades que facilita internet como recurso de trabajo.
- Aunque al alumnado no se le obligaba a redactar en una de las dos lenguas cooficiales, se produjeron algunas incoherencias durante el proceso, como escribir sobre una obra publicada únicamente en lengua gallega en castellano. Debido a esto, se recomendará que el idioma para las diferentes entradas del blog se escoja atendiendo a la lengua empleada en la edición manejada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colomer, T. (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- García, A. (2005) El álbum ilustrado como nuevo recurso expresivo. En: Abril Villalba, M. (coord.) *Lectura y literatura infantil y juvenil*. Málaga: Aljibe.
- Gutiérrez González, F. (2005a) La metáfora visual en el álbum ilustrado. *CLIJ*, 183: 30-36.
- Gutiérrez González, F. (2005b) Taller de álbum ilustrado. *CLIJ*, 185: 52-58.
- Lerner, D. (2012) La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura. En: Goldin, D., Kriscautzky, M. y Perelman, F. (eds.) *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*, pp.23-88, México: Océano.



- Rodríguez Cifuentes, T.; Sánchez Vera, M. M.; Solano Fernández, I. M. (2011) Metodología con herramientas de comunicación. En: Cebrián de la Serna, M.; Gallego Arrufat, M. J. (coords.) *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*, pp. 218-228, Madrid: Pirámide.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (2001) El hipertexto. En: Rodríguez Diéguez, J. L.; Sáenz Barrio, O. (dirs.) *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, pp. 301-316, Alcoy (Alicante): Marfil.



Hi havia una vegada... un clic.

L'àlbum il·lustrat digital com a eina pedagògica.

BERTA RUBIO FAUS

RESUM

El món de la literatura digital i dins d'aquest, el de la literatura digital infantil planteja, encara avui i malgrat l'augment de productes a l'abast, més dubtes que certes degut, entre d'altres motius, a una manca de taxonomia unitària i a una canonització inexistent. En aquest context no és estrany que molts pares, mestres i demés educadors pensin en fer ulls cecs a un corpus literari que, malgrat la manca de catalogació ordenada, no deixa de créixer. Davant la seguretat que ens dona un cert coneixement teòric (o en tot cas pràctic) de l'àlbum il·lustrat físicament present, sembla impossible no ofegar-se en intentar determinar la qualitat de les obres o no preguntar-se si realment val la pena entrar en aquest món (misteriós i desconegut per a alguns de nosaltres) dels llibres digitals, interactius, multimodals i plens d'adjectius aparentment ferotges.

Com entrar sense pors, de fet, en unes obres mancades sovint de canals de distribució i crítica fiables i de difícil accés per a la majoria de nosaltres? Com i on les hem de trobar? Com les hem d'enfocar? Com hem d'aprendre i ensenyar a llegir-les?

La comunicació pretén establir alguns criteris per determinar la qualitat de les diferents obres, marcar algunes pautes per trobar productes de qualitat (tant en català com en castellà) i donar eines per saber com llegir i oferir aquestes obres als petits lectors (principalment a l'aula), sense oblidar-nos de remarcar els motius pels quals pensem que la literatura digital infantil no es pot deixar de banda.

NOTA BIOGRÀFICA

La trajectòria acadèmica de BERTA RUBIO FAUS (dues llicenciatures, dos màsters i diverses especialitzacions) i personal (és mare de tres fills), l'ha centrat en l'estudi (i discreta creació) de la literatura infantil (digital i no digital) i analitzar-ne els usos, produccions, reproduccions, traduccions i transmediacions.





1. Introducció.

Una de les vuit competències bàsiques que l'alumnat ha de desenvolupar és, com es pot veure en el currículum d'educació primària¹, la “competència del tractament de la informació i competència digital”, juntament amb altres competències com la “comunicativa lingüística i audiovisual” o la competència “artística i cultural”. Com a competència transversal que és, la competència del tractament de la informació i competència digital, és una competència metodològica que es treballa en diferents àrees curriculars i la seva adquisició suposa dominar diferents llenguatges (textual, numèric, icònic, visual, gràfic, sonor...), saber descodificar-los i transferir-los i aplicar-los convenientment.

Són moltes les estratègies que podem emprar a l'aula per desenvolupar la competència digital però l'objectiu d'aquest article no és altre que presentar l'àlbum digital il·lustrat com a eina educativa per a treballar aquesta i altres competències bàsiques com la competència lingüística o l'artística i cultural al mateix temps que s'aconsegueix el foment de la lectura.

Ara bé, i com s'apuntava a la sessió “Llibres il·lustrats per a infants i noves tecnologies” (Bookcamp de Kosmopolis 2011):

Fins a quin punt poden les noves tecnologies utilitzar-se per a fomentar la lectura? Estan preparats els "mediadors" (pares, mares, mestres, bibliotecaris) per fomentar la lectura utilitzant noves tecnologies? [...] Com pot una generació (els pares, avis, etc.) que no ha crescut utilitzant aquestes tecnologies aliar-se a elles per fomentar la lectura dels infants?²

Mostrar els elements en comú amb l'àlbum il·lustrat i dotar els mediadors (principalment mestres) dels mecanismes necessaris per a l'ús de l'àlbum digital il·lustrat com a eina educativa al servei del foment de la lectura i de l'adquisició de competències digitals serà, doncs, l'objectiu principal d'aquest estudi.

Abans de continuar, però, caldrà establir què entenem per àlbum digital il·lustrat.

¹ Vist el 10/7/2014 a http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum_ep.pdf

² Vist el 9/7/2014 a <http://kosmopolis.pbworks.com/w/page/29103072/Sessi%C3%B3%20Libres%20il%2B7lustrats%20per%20infants%20i%20noves%20tecnologies>



2. Què anomenem àlbum digital il·lustrat?

Tenint en compte, com apunten Badia i Lladó (2013: 6) –entre d’altres³–, que “definir què és un àlbum il·lustrat és una tasca complicada, entre d’altres, per l’ambigüitat del concepte”, i que, com trobem a la pàgina web del professor Carles Lindín, és difícil determinar què és literatura digital “perquè es tracta d’una realitat en moviment amb diversitat de denominacions”⁴, l’empresa d’explicar què és un àlbum digital il·lustrat no pot ser sinó doblement complexa.

Seguint Badia i Lladó (2013), determinem que en l’àlbum il·lustrat trobem dos codis (el lingüístic i el visual) que, juntament amb la resta d’elements de l’àlbum (tipografia, format, etc.), resulten imprescindibles per entendre la història narrada. Així mateix, d’aquesta catalogació se’n desprèn que no considerem com a àlbums il·lustrats aquells llibres il·lustrats que no expliquen una història (els diccionaris d’imatges o els llibres-joc) i, hi afegiríem, que tampoc aquells que tenen un valor més documental que ficcional.

Si ens fixem ara en la definició que dona la Dra. Borràs (2011: 7) de la literatura digital com a “creació [al voltant de la paraula] que neix directament des de procediments digitals i que només pot ser consumida en aquests dispositius”, podríem deduir que l’àlbum digital il·lustrat és aquella creació digital que només pot ser llegida/navegada en el dispositiu o dispositius per als quals ha esta creada, i en què tots els elements que la conformen (paraula escrita o narrada, so, il·lustració, tipografia, moviment, etc.) estan al servei de la creació de sentit.

3. Per què treballar amb àlbums digitals il·lustrats?

Certament, ni totes les eines educatives digitals que tenim a l’abast poden ser considerades àlbums digitals il·lustrats, ni tots els àlbums digitals il·lustrats tenen una qualitat suficient (o un aprofitament suficient de les seves possibilitats, com veurem més endavant) com per ser considerats eines educatives efectives. To i així, considerem que els àlbums il·lustrats que, en major o menor mesura, aconsegueixen treure partit de la plataforma en què es presenten explotant al màxim tant les possibilitats de l’àlbum il·lustrat com les de l’entorn digital, són obres que permeten treballar de manera sintètica la majoria de competències curriculars de l’alumnat de primària.

Així, si com apunta Maria Rosa Gil (2011), “els àlbums il·lustrats, quan són mediats adequadament pels mestres de cicle inicial, es converteixen en un recurs extraordinari,

³ Recomanem, en aquest sentit, la lectura de l’estudi de Díaz-Silva, M.C. (2005): *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* Tesi doctoral. Consultat el 10/7/2014 a <http://hdl.handle.net/10803/4667>

⁴ Vist el 10/7/2014 a http://www.lindin.cat/introduccio_literatura_digital/que_es.htm



perquè motiven els infants i els estimulen a esdevenir lectors actius”, i aquests suposen una “eina educativa sintètica” (Olivé 2011), en l'àlbum digital il·lustrat “les aportacions semiològiques dels nous llenguatges” que es fonen en “una polifonia de significats” (com apunta Gil (2011) citant Teresa Duran) no fan sinó incrementar el valor sintètic i la polifonia significativa del producte fent que el lector -en aquest cas l'alumne-, a banda de les competències lingüístiques, literàries, socials (mitjançant el foment de l'esperit crític i la transmissió de valors), artístiques o culturals, s'iniciï també (i no de qualsevol manera) en l'adquisició d'una sèrie de competències digitals que li seran imprescindibles per al seu desenvolupament futur⁵.

Dit d'una altra manera, l'àlbum digital il·lustrat com a eina educativa fomenta la multialfabetització de l'alumne des d'una perspectiva lúdica (de “gaudi literari” (Gil 2011)) inherent a la literatura infantil al mateix temps que permet ensenyar als lectors novells –els lectors del futur- com enfrontar-se i ser crítics cap a les literatures que vénen i la realitat que les envolta.

4. Com és exactament un àlbum digital il·lustrat?

Com acabem de determinar, considerarem àlbum digital il·lustrat aquell producte de caràcter narratiu (principalment de ficció) que només pot ser consumit en un mitjà digital i en què tots els elements que el conformen estan al servei de la creació de sentit.

Ara bé, tot i que, com apunta Jorge Urrutia (2009), l'aparició de diferents suports d'escriptura i lectura ha modificat, al llarg de la història, l'essència de les produccions literàries, també és veritat que, com apunta Roger Chartier (citada a Peña 2010), aquestes transformacions no es produeixen de manera immediata i cal esperar un temps per veure com autors i productors exploten al màxim les possibilitats que cada mitjà permet. De fet, i com senyala Celia Turrión (2013) en relació als àlbums digitals il·lustrats que provenen, principalment, d'adaptacions d'àlbums preexistents en paper, aquests no acaben d'explotar –almenys pel que fa les obres en català i castellà- les possibilitats del medi:

El recorrido más común para este tipo de creaciones se está dando a partir del libro físico como base para la estructura, a la cual se le añaden sonidos, movimiento y una capa de interactividad, en un intento de distinguir estas obras de la experiencia de lectura propia de las publicaciones en papel. Como es natural, a mayor grado de

⁵ Podem considerar també, que la lectura individual d'alguns dels àlbums digitals il·lustrats poden, de la mateixa manera que els videojocs, ajudar al desenvolupament d'habilitats de psicomotricitat fina (pinça digital i coordinació mà-ull), estimular la concentració o, fins i tot, l'esperit de superació per aquells productes en què el lector/navegant/jugador ha de descobrir algun element per tal de seguir amb la narració. Així mateix, el món de les aplicacions literàries està essent fortament desatès en els entorns acadèmics malgrat el creixent èxit popular i considerem que fer entrar aquests productes a l'aula propicia que els petits lectors s'hi puguin acostar amb un esperit crític que complementi el simple entreteniment.



intervención creativa [...] mayores posibilidades existen para el éxito compositivo de la obra en el nuevo soporte.

La rentabilidad de trabajar sobre un producto ya elaborado debería poderse compensar con la investigación y la cuidada elaboración de la adaptación para el medio de destino. Desafortunadamente, por el momento se encuentran en el mercado numerosas obras poco elaboradas que nacen más pendientes de las posibilidades del mercado que de las opciones expresivas del medio. (Turrión 2013)

Malgrat aquest panorama pot semblar un xic desesperançador (no podem considerar que, en l'àmbit digital infantil en llengua catalana i castellana s'hagi assolit "la darrera frontera" de què parla Borràs (2011), ni hi ha un corpus representatiu d'àlbums digitals il·lustrats digitals, ni una selecció canònica (Turrión 2013), ens trobem davant d'un moment únic en l'evolució de la literatura infantil i digital: el pas de la digitalització a l'explotació de totes les possibilitats que el nou suport permet (interacció, hipertextualitat, realitat augmentada...), passant per un ampli ventall d'estadis més o menys enriquits.

Certament, la manca de corpus i de canonització de les obres existents en llengua catalana i castellana, dificulta la tasca del docent que vol explotar a l'aula totes les possibilitats de l'àlbum digital il·lustrats però, per altra banda, les mancances de les obres també permeten fomentar l'esperit crític dels alumnes i estimular-ne la creativitat⁶.

Abans d'entrar a comentar breument alguns casos pràctics, però, convindria saber on i com podem trobar àlbums digitals il·lustrats en llengua catalana i castellana⁷.

5. A la recerca d'àlbums digitals il·lustrats.

La manca de canonització i de publicacions especialitzades, l'estadi inicial del producte que acabem de comentar o altres factors com els interessos comercials, fan que la recerca d'àlbums digitals il·lustrats no sigui una tasca fàcil. Això no obstant, cada vegada són més les pàgines i blocs especialitzats en literatura infantil en què trobem recomanacions de productes digitals tot i que, sovint, caldrà entrar dins de cada obra (o descarregar-la⁸) per tal de determinar-ne la qualitat i de saber si es tracta d'un àlbum digital il·lustrat amb el qual es pugui treballar la multialfabetització dels alumnes.

⁶ Reflexionar, en els cicles mitjà i superior d'educació primària, sobre les mancances i possibles estratègies de millora dels productes literaris, no pot sinó fomentar la creativitat, l'esperit crític i la capacitat de raonament dels alumnes.

⁷ Ometem expressament les produccions en altres llengües perquè considerem que no són pertinents per ésser treballades amb els primers lectors a causa de la seva complexitat.

⁸ Si bé algunes de les recomanacions porten a obres allotjades en xarxa, la majoria de ressenyes i recomanacions remetent a aplicacions literàries per a dispositius mòbils que són, d'un temps ençà, els productes literaris digitals amb més èxit.



Alguns dels portals on podem trobar nombroses recomanacions són la FundacióGSR a la seva “Guía de lecturas Lo+” on inclou llibres en format paper i digitals (<http://www.fundaciongsr.com/539/La-guia-de-lecturas-Lo>), la web Frikids, (www.frikids.com), Tulabooks (www.tulabooks.com) i Petitsclicks (www.petitsclick.com) especialitzades en aplicacions infantils, www.cuentosinfantilesinteractivos.com, l'apartat sobre contes interactius del bloc La casa del árbol (<http://i-elanor.typepad.com/casadelarbol/cuentos-interactivos.html>), l'apartat sobre llibres del portal Appsencatalà (www.appsencatala.cat), el portal Appocalipsi (www.appocalipsi.cat), o, evidentment, les tendes virtuals d'aplicacions per a dispositius mòbils (com AppStore).

A banda dels portals de recomanacions, també trobem els portals de les diferents editorials digitals o creadors digitals que ens poden servir per estar al dia de les diferents actualitats: www.cuentosinteractivos.org, www.latortugacasiopea.com, www.editainteractiva.es, www.nicetales.com, www.ca.ididactic.com, www.dadacompany.com, www.bubblebooks.es, www.toptaptip.com, www.creappcuentos.com, www.cidcli.com, etc.

Ara que coneixem les particularitats dels àlbums digitals il·lustrats, l'estat de la qüestió general en llengua catalana i castellana, i fins i tot com cercar-los en la immensitat de la xarxa, quin àlbums digitals il·lustrats presentem a cada grup classe i com podem fer-ho?

6. Quins àlbums digitals il·lustrats per a quines edats?

L'American Academy of Pediatrics recomana mantenir allunyats de les pantalles els infants menors de dos anys⁹, motiu pel qual aquells productes dirigits als nens i nenes en edat preescolar no seran tinguts en compte.

Així mateix, considerem que, a partir dels 10-11 anys, les lectures han de centrar-se cada vegada més en l'interès particular de cada lector i que, probablement, la lectura dels àlbums digitals il·lustrats (o d'altres tipus de literatura digital o tradicional) es torna cada vegada més individual, motiu pel qual hem considerat que l'àlbum digital il·lustrat podria ser un interessant recurs educatiu per a les aules de segon cicle d'educació infantil (de 3 a 6 anys) i a primer i segon cicle d'educació primària (de 6 a 10 anys).

A partir d'aquí, i seguint principalment els suggeriments del Banco del Libro (2001) que malgrat tot ens recorda que no existeix una fórmula màgica per saber quin llibre serà apropiat per un lector d'una edat determinada (hi ha molts factors que intervenen

⁹ Consultat el 10/7/2014 a <http://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-health-initiatives/pages/media-and-children.aspx>



en l'elecció d'una lectura), hem establert dues franges d'edat per determinar què és convenient buscar a cada àlbum digital il·lustrat per tal de poder treballar-lo a classe:

a) Dels 3 als 6 anys és el període en què es comencen a adquirir els hàbits de lectura. En aquesta etapa es recomana oferir àlbums amb històries interessants que emprin un llenguatge natural i continguin il·lustracions originals, allunyades dels estereotips. També és una etapa adequada per treballar amb cançons i petites rimes i jocs de paraules, per introduir la interactivitat i en què es poden fer els primers traços i les primeres operacions matemàtiques simples, així com iniciar-se en el reconeixement de l'alfabet.

En aquest sentit i per a aquestes etapes escollirem àlbums digitals il·lustrats amb trames senzilles, petits poemes o cançons il·lustrats i adaptacions de contes tradicionals coneguts pels alumnes que incorporin una interactivitat simple o exercicis bàsics (en què es treballi el traç, els colors, ordenació de lletres per a crear paraules simples, etc.). Hem de tenir en compte que en l'àlbum digital il·lustrat el component lúdic (les activitats inscrites en el transcurs de la lectura) solen tenir més pes que ens els àlbums il·lustrats en paper.

Com que es tracta d'edats amb processos de lectoescriptura molt diferents, podem fer subdivisions a l'hora d'afinar millor la recerca de llibres:

Als 3 anys se solen oferir llibres participatius (que possibilitin, per exemple, cercar algun objecte o personatge) i llibres que permetin treballar conceptes bàsics com els colors, les formes, els animals o els dies de la setmana; als 4 anys, es poden introduir històries que tractin temes que ajudin els petits lectors a resoldre els seus temors i històries en què s'incorporin diferents trets de la personalitat, comportaments, sentiments, etc.; i als 5 anys és probable que els petits lectors estiguin començant a identificar l'alfabet i es recomanen, per tant, històries en què puguin començar a participar de la lectura textual de forma activa.

b) Dels 6 als 9/10 anys s'inicia la lectura autònoma i en aquest període és convenient oferir tant lectures que els infants puguin fer per si sols, com lectures més complexes per fer en veu alta. Es tracta, també, d'una etapa adequada per a la introducció de la poesia, les llegendes, les històries que continguin humor i ironia, les endevinalles i els embarbussaments. Els trencaclosques i les seriacions són també activitats convenientes per aquest període.

En aquest sentit, es poden escollir àlbums digitals il·lustrats que no tinguin cap referent en paper (productes creats expressament per al mitjà digital), que tinguin una trama més complexa que en les etapes anteriors i, sobretot, que incorporin una interactivitat real (que no es pugui avançar en la lectura si el lector no intervé activament) o una estructura més complexa.



Cal remarcar que el que s'ha dit fins ara no són més que indicacions molt genèriques que en cap cas pretenen establir pautes rigoroses per a l'elecció de les lectures, però no és menys cert que la classificació dels productes culturals (i dels jocs) en relació a les edats dels seus receptors facilita, i molt, el poder establir-ne el seu ús a l'aula.

6.1 L'àlbum digital il·lustrat a l'aula.

Tenint en compte les explicacions apuntades fins ara, no voldríem concloure aquesta comunicació sense fer quatre pinzellades sobre com i quins àlbums il·lustrats podem treballar a l'aula.

Per al treball de l'àlbum digital il·lustrat, així com per al treball de l'àlbum il·lustrat en format paper, el docent o mediador ha de preveure la realització d'activitats prèvies, simultànies i posteriors a la lectura que, en el cas de l'àlbum digital, han d'afegir reflexions o activitats pertinents al mitjà.

Abans de donar exemples d'àlbums que podem treballar a l'aula, cal ser conscients que, en tot cas, necessitarem els dispositius necessaris per a la lectura i navegació de la història que tant pot ser un ordinador o pissarra digital (en els casos –pocs- en què l'àlbum digital estigui preparat per a ordinador) com una tablet.

En el cas que es tracti d'un àlbum il·lustrat que podem mostrar a la pissarra digital¹⁰ l'obra es pot treballar amb el grup classe i l'educador convertir-se en el mediador de la interacció a partir del diàleg amb els alumnes. Ara bé, en cas de tractar-se d'un àlbum digital il·lustrat només disponible per a dispositius mòbils, és preferible treballar amb grups reduïts i que siguin els propis alumnes, sempre sota la supervisió i acompanyament del docent, els qui manipulin lliurement l'àlbum.

6.1.1. Àlbum il·lustrat per als 3-4 anys.

Obra:

Les caputxes de la Caputxeta. Esperança Ros – Emi Martínez.

Desenvolupat per La Tortuga Casiopea.

Per a iPad. Disponible en català, castellà, anglès i portuguès.

Context i possibles línies de treball:

¹⁰ Als exemples no n'hi ha cap però se'n pot trobar algun a la xarxa.



Àlbum digital il·lustrat que parteix d'un personatge conegut (la Caputxeta vermella) per explicar una història diferent i que es pot llegir de manera no cronològica (tot i que llavors la història perd el seu sentit). L'obra permet treballar conceptes com els nombres, els colors, els membres de la família, els dies de la setmana o les emocions i introdueix una interacció molt simple però adequada a la franja d'edat per a la qual està pensada (el lector ha de trobar les cinc cosines de la caputxeta per regalar-los les caputxes).

Encerts i desencerts:

La imatge i el text no sempre hi funcionen de manera igualitària (en algunes escenes la imatge és del tot prescindible), algunes de les interaccions no tenen cap mena de sentit i no incorpora cap element sonor. Tot i així, és una obra que pot servir per introduir l'ús dels dispositius mòbils com a suport de lectura permetent que els petits lectors, alhora que escolten el conte narrat pel mestre, toquin i experimentin amb el nou format literari.

Incís: En aquesta etapa valorarem especialment la introducció al món de la literatura en general, al món dels àlbums i al món de la literatura digital en concret, és per aquest motiu que, si bé serà preferible buscar àlbums de qualitat tant literària com digital, el que és preferible és trobar obres amb una usabilitat molt simple i de fàcil comprensió per a l'alumne.

6.1.2 Àlbums il·lustrats per als 5-6 anys.

Obra:

Conte interactiu de La llegenda del Tarlà.

Desenvolupador: Eram to Play

Per a iPad. Disponible en català i castellà.

Context i possibles línies de treball:

La història adreçada a nens i nenes de 5-6 anys explica la llegenda del Tarlà (personatge emblemàtic de Girona); ben adaptada a la franja d'edat, és narrada cronològicament a manera de diàleg entre els dos protagonistes (actuals) i la mosca de Girona. Les imatges il·lustren i complementen la narració textual de manera senzilla però efectiva i els lectors han d'aconseguir una sèrie de punts abans de poder passar a l'escena següent aconseguint un equilibri interessant entre el caràcter lúdic i literari de l'aplicació molt interessant per a aquesta edat.

Encerts i desencerts:



L'obra, que a més de ser narrada també apareix escrita en pantalla, pot ser llegida tant en lletra lligada com en lletra de pal per afavorir la lectura dels lectors novells. La part lúdica de l'aplicació és suficientment intuïtiva, tot i que s'hagués pogut desenvolupar un joc amb efectes més elaborats tant a nivell tècnic com narratiu.

Això no obstant, es tracta d'un bon exemple de "videojoc literari" que permet treballar diferents competències i introduir els lectors novells en l'alfabetització múltiple.

Es tracta d'una lectura que es pot donar a un alumne o petit grup d'alumnes per tal que l'explorin per si sols (després d'unes primeres indicacions per part de l'educador) afavorint, també així, l'autonomia en les competències lectores i digitals.

Incís: Considerem que l'alumne es troba en un primer estadi d'alfabetització textual i digital i per a aquesta etapa valorarem especialment aquelles obres que, tant a nivell textual com digital, permeten al lector llegir l'obra amb autonomia.

6.1.3 Àlbums il·lustrats per als 7-10 anys.

Obra:

1000 aventuras. Sebastià Serra & Dada Company.

Desenvolupat per Dada Company.

Per a iPad. Disponible en castellà.

Context i possibles línies de treball:

L'obra narra un dia qualsevol del protagonista. Un dia, segons ell ple d'aventures que només es desvetllen a nivell gràfic si el lector intervé damunt de l'escena.

Encerts i desencerts:

En aquesta obra, si bé no hi ha activitats paral·leles ni exercicis que determinin el transcurs de la lectura (podem avançar en la narració sense intervenir en les imatges amb la qual cosa ens estaríem relacionant amb l'obra com si es tractés d'un àlbum il·lustrat convencional), la possibilitat d'intervenir en l'obra crea nous matisos de sentit. Això fa que, tot i que en un nivell força bàsic, l'àlbum accepti diferents lectures que poden ser comentades a l'aula per tal de fomentar el comprensió profunda dels textos i la interpretació dels llenguatges multimodals.

Incís: En aquesta etapa considerem que els alumnes ja han anat adquirint cert sentit crític i analític respecte la literatura digital motiu pel qual tindrem més en compte la qualitat global dels àlbums digitals il·lustrats i, en cas de no trobar àlbums en què tots



els elements treballin per a la creació de sentit, és una bona ocasió per a treballar-ne l'anàlisi des del punt de vista de les mancances de l'àlbum.

7. Preparant-nos pel futur.

Certament, i com apunta pertinentment Celia Turrión (2013), ens trobem a les beceroles de la literatura digital infantil i a aquesta li queden molts camins per recórrer abans d'arribar a un nivell màxim d'explotació de totes les possibilitats del mitjà digital. Ara bé, mediadors i educadors no ens podem quedar de braços plegats esperant que editorials i creadors desenvolupin les seves obres fins arribar a uns índex de qualitat més elevats perquè, mentre esperem, hi ha una gran quantitat de productes literaris digitals que estan essent consumits per petits lectors a qui ningú ha donat les eines per afrontar-les i consumir-les amb un esperit crític i analític.

Educadors i mediadors tenim, doncs, la responsabilitat de conèixer i analitzar les produccions digitals de caràcter literari i seleccionar les que considerem més adients per a ser treballades a l'aula a fi de multialfabetitzar els lectors del futur i aconseguir que aquests s'acostin a la voràgine del mercat literari digital amb els ulls oberts perquè de nosaltres depèn, en definitiva, que aprenguin a navegar per aquest nou mar de paraules, en continu canvi i creixement, sense cap altre guia que el seu propi criteri.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Badia Cantarero, M.; Lladó Mulet, C. (2013) *Els il·lustrats: una descoberta, diverses veus. Guia per al professorat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Vist el 10 de juliol 2014 a http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8a244715-1333-4a23-adcc-735622e229f8/albums_illustrat.pdf
- Borràs, L. (2011) *La literatura (en) digital. Encuentros en Verines 2001*. Vist el 7 de juliol 2014 a http://www.mcu.es/lectura/pdf/v11_laura_borras.pdf
- Díaz-Silva, M. C. (2005) *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral no publicada. Vist el 10 de juliol 2014 a <http://hdl.handle.net/10803/4667>
- Gil, M. R. (2011) L'àlbum il·lustrat: gaudi literari o recurs imprescindible per a l'aprenentatge lector? La lectura i l'escriptura al cycle inicial. Propòsits i reptes. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 55: 42-52. Vist



el 10 de juliol 2014 a <http://www.hermes.ice.udl.cat/wp-content/uploads/Article.pdf>

Olivé Vernet, M. D. (2011) *L'àlbum il·lustrat com a eina educativa per al desenvolupament lector i emocional dels lectors novells*. Treball de Fi de Màster. Vist el 10 de juliol 2014 a http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/23042/1/Dolors_Olive_treball_fi_master_def.pdf

Peña Díaz, M. (2010) Las revoluciones del libro y la lectura: del código al hipertexto. Entrevista con Roger Chartier. *Álabe*, 1. Almería: Universidad de Almería. Vist el 17 de juliol 2014 a http://www.academia.edu/1523276/Las_revoluciones_del_libro_y_la_lectura_del_codice_al_hipertexto_Entrevista_con_Roger_Chartier

Turrión Penelas, C. (2013) Álbumes ilustrados en pantallas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 256: 6-12. Vist el 10 de juliol 2014 a <http://www.slideshare.net/celiatp/turrión-penelas-celia-album-ilustrado-pantallas>

Urrutia, J. (2009) Tecnología de la literatura, AA.VV. *Teoría y análisis de los discursos literarios. Estudios en homenaje al profesor Ricardo Senabre Sempere*. pp. 451-457. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Vázquez, J. A. (2010) Nuevos hábitos de lectura. Lectura en pantallas. *Dosdoce.com*. Vist el 7 de juliol 2014 a <http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/3516/nuevos-habitos-de-lectura-lectura-en-pantallas>

VV. AA. (2001) *¿Qué libros para qué edad? Cómo escoger el libro adecuado*. Caracas: Banco del Libro.



The Lizzie Bennett Diaries. La adaptación y la Narrativa Transmedia.

MARÍA VICTORIA SÁNCHEZ

RESUMEN

Hace casi 2 años se emitió el último capítulo de *The Lizzie Bennett Diaries* en Youtube. Es una adaptación de *Orgullo y Prejuicio* a formato de video blog que tiene 100 episodios. Cada capítulo puede tener más de medio millón de vistas cada uno y toda la obra está dirigida a un público que tiene las redes sociales como principal medio de comunicación. Esta producción no es un fenómeno aislado y representa claramente las necesidades de una generación de formación digital y cuyo principal método de entretenimiento no es la televisión y que no le teme a los clásicos. Esta obra es solo una prueba de lo que el futuro depara en posibilidades de adaptación y el uso de mundos literarios para crear historias que pasan de un formato a otro sin perder impacto.

NOTA BIOGRÁFICA

MARÍA VICTORIA SÁNCHEZ es Licenciada en Letras de La Universidad del Zulia, Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela. Máster en animación de IDEC. Universidad Pompeu Fabra y cursante del Máster en libros y literatura para niños y jóvenes de la Universidad Autónoma de Barcelona.



1. Revivir clásicos.

Esta no es la primera ni la última adaptación de un libro de Jane Austen, la autora inglesa ha probado ser fuente de innumerables adaptaciones, secuelas, y *spinoffs*, algunos hechos con más éxito que otros. En unos casos la historia raya en plagio como es el caso del Diario de Brigitte Jones y en otros la adaptación cobra vida por sí misma como la adaptación de *Orgullo y Prejuicio* hecha por la BBC de Londres en



1995 y protagonizada por el eterno Mr. Darcy, Colin Flirth. Con más de 20 adaptaciones a cine y televisión, 2 novelas gráficas y múltiples libros basados libremente en su obra, Jane Austen es una de las escritoras más adaptadas en la historia. Por lo universal de sus temas, el natural atractivo de sus personajes y la libertad sobre los derechos de su obra, no es de extrañar que a la hora de experimentar con narrativa se use su obra como lienzo y guía.

The Lizzie Bennett Diaries, es la primera adaptación online de la novela *Orgullo y Prejuicio*, fue creada por los productores Bernie Sue y Hank Green, hermano del autor John Green, escritor de la novela para jóvenes adulto (YA) *The fault in our stars*. Ambos hermanos tienen un popular canal en Youtube llamado The vlogbrothers, y juntos han creado varias comunidades online para promover la participación de jóvenes en el mundo digital. Hoy lo que era un experimento y una aventura se ha convertido en una fórmula bastante exitosa, en donde un clásico con derechos libres es adaptado y modernizado en una producción modesta de distribución online.

El primer video fue publicado el 9 de abril de 2012, en un canal de Youtube creado principalmente para la serie, y aunque en un principio era un experimento cuyos guiones no estaban finalizados, cuando terminó había recaudado lo suficiente como para que la productora Pemberley Digital, sea actualmente una compañía establecida que produce contenido de distribución online constante. En el 2013 *The Lizzie Bennett Diaries* ganó un Emmy por Programa interactivo Original.

2. Interactividad y Cultura de convergencia.

Esta interactividad y la naturaleza transmedia de la obra, viene dada por el hecho de que los personajes poseen perfiles activos en varias comunidades online; Twitter, Tumblr, Facebook, son algunas de las redes en donde los protagonistas interactúan no solo con otros personajes sino con el público, y en donde se cuentan partes de la historia desde otras perspectivas, generalmente la de los personajes secundarios. Esto quiere decir que hay información separada por toda la red, y por lo tanto, múltiples puntos de entrada a la historia que se desarrolla fuera y dentro de los vídeos usando como formato de adaptación una narrativa de naturaleza transmedia.

En Cultura de Convergencia, Henry Jenkins definió la narrativa transmedia, como una narrativa que pasa de un medio a otro, y cada una de las historias contadas aportan información diferente a la comprensión que tiene el fan que sigue el mundo descrito en una historia dada. Jenkins también ha afirmado posteriormente, que la definición continuará cambiando a medida de que se produzcan más cambios en la producción de obras, y que es de esta manera que la narrativa transmedia se separa de los medios convencionales, creando diferentes puntos de entrada, por medio de los cuales los consumidores se sumergen en la historia. Lo interesante para el público en este tipo de obras, es experimentar el mismo mundo desde múltiples perspectivas.



Uno de estos puntos de entrada, es el canal principal de los diarios en con donde semanalmente publicaban episodios de entre 5 u 8 minutos cada uno y se transmitieron entre 1 o dos por semana. Sin embargo, hay 4 otros canales asociados al principal que son video blogs de otros personajes que muestran la historia desde la perspectiva de los personajes secundarios. En las cuentas de Twitter de los personajes, hay conversaciones separadas de la trama central, se expresan opiniones que refieren a algún acontecimiento, se interactúa con el público y se comparten fotos de acciones que no podemos ver en los videos ya que la mayoría de los eventos narrados por el personaje principal suceden fuera de cámara, ocasionalmente los personajes recurren al teatro de disfraces usando ropa específica que refiere al personaje representado con el objetivo de narrar hechos específicos y crear comicidad.

También existen 10 videos de preguntas y respuestas, donde Lizzie junto a algún otro personaje responden preguntas realizadas por el público real. Otro de los puntos de entrada es un libro publicado en julio de 2014, que se supone es el diario escrito de Lizzie Bennet y posee muchísima más información detallada sobre hechos que fueron plenamente abarcados por los videos. El libro es el último eslabón en la cadena de formatos que sostienen la narrativa de la obra.

Este nuevo formato de realización y distribución logró recaudar casi medio millón de dólares en *crowdfunding*. Actualmente, el canal de Youtube sigue teniendo actividad constante ya que el número de visualizaciones no hace más que crecer con el final de la serie, los comentarios se centran en los personajes comparados con sus contrapartes literarios. Además de Youtube, la serie se puede ver y comprar en Amazon prime y Itunes. Debido al éxito de *The Lizzie Bennett Diaries* Pemberley Digital posteriormente, ha adaptado *Sandition (Welcome to Sandition)* y *Emma (Emma approved)* de Jane Austen.

En estas adaptaciones a diferencia de los libros, los mundos están interconectados y algunos personajes de Orgullo y Prejuicio aparecen en Emma, y repiten entre las producciones dando la impresión de que todas las historia están interconectadas, perteneciendo así a una macrohistoria, que aún tiene mucho material que mostrar. Actualmente, se encuentran publicando y promoviendo *Emma approved*, y en Mayo 2014 han anunciado que su próxima adaptación será *Frankenstein* de Mary Shelley. Para adaptar este clásico de horror, han decidido compartir producción con otra compañía de producción audiovisual digital. Y esto es solo el inicio.

3. Modernizar los personajes.

The Lizzie Bennett Diaries, es una adaptación de una novela de Jane Austen a nuevo formato de transmedia, donde el guion está adaptado al formato visual propio de las comunidades digitales además de modernizado, pretende adaptarse a un medio en crecimiento que podría definirse como una serie digital en formato vídeo blog o vlog.



Al situar la novela en la California del 2012, es obvio que el casting y los personajes han cambiado, no solo con el objetivo de modernizar su apariencia, sino modernizar también preocupaciones y temas. Pasamos de una novela sobre las relaciones sociales y con las preocupaciones propias de la Inglaterra eduardiana, a una producción sobre transmedia que es transmedia, en donde se habla del peligro de la vida en la redes, el poder de los medios interactivos, la exposición online, la multiplataforma y la comunicación en masa. Mr Darcy, se ha convertido en un Darcy de vestir bastante *hipster*, joven ejecutivo de una compañía de producción de obras audiovisuales para distribución online y Lizzie es una estudiante de comunicación social cuyos padres tienen problemas financieros propios de la ruptura de burbuja inmobiliaria en Los Estados Unidos. Mr Bingley pasa a ser Bin Lee, un joven rico, estudiante de medicina de origen asiático.

La historia intenta darle un nuevo giro a la relación entre las hermanas haciendo énfasis en la unión, y se propone una Lydia llena de complejos de abandono y bastante fiel a sus relaciones filiales, en el libro original el personaje es vano y tonto, pero en este guion se hizo un esfuerzo para crear un personaje con muchas más capas de complejidad. Ya no se la presenta como una muchacha que huye con su enamorado, sino como la joven víctima de la manipulación y de un escándalo sexual producto en parte de su exposición en la Web. Se pone énfasis en las relaciones entre las hermanas y amigas y permanece con terquedad un anacrónico personaje de “mamá Bennett” que sigue obsesionado con casar a sus hijos”

La frase del inicio se mantiene, lo que inició la novela inicia también los videos: “It is a true universal acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife” (Austen 1999: 3).

4. Conclusiones.

Los clásicos lejos de estar muertos, son parte de la cultura popular moderna pero con las nuevas herramientas presentadas por la tecnología moderna, la manera en la que se expresa la comprensión de los clásicos, cambia. Es por eso, que no debe extrañarnos ver en el futuro más adaptaciones en donde no solo cambia el formato visual, y el formato de distribución sino que cambian la manera en la que se lee o se ve una historia. Tal como afirma Simon Pont en su video *Storytelling in a digital world* “lo que era singular ahora es plural, se habla en términos de medios, momentos, formatos, y autores”. Lo que era lineal ahora es no lineal y fragmentado, pero autónomo en calidad y perspectiva. Todo es parte de esa cultura de convergencia definida por Jenkins, en donde los medios antiguos no son reemplazados por los nuevos medios, sino que vemos como medios antiguos y medios modernos se complementan para crear historias más complejas.

Esta obra y su éxito, es la prueba de que un nuevo formato de adaptación y producción que surge de la búsqueda de presentar los clásicos a una comunidad online



que ya no tiene a la televisión como primer método de entretenimiento y actualmente tienen menos de 25 años. Esta adaptación está dirigida a un público que está presente en todas las comunidades online y que usa principalmente medios digitales como métodos para adquirir, crear información y recomendaciones sobre que ver o leer. Es probable que en futuro cercano se pase de la adaptación de clásicos a la producción constante de obras originales ya que lo barato del formato y la libertad de publicación hacen que sea muy fácil para cualquier grupo entrar en el mercado de distribución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Austen, J. (1999). *Pride and Prejudice*. Wordsworth classics. Wordsworth Editions Limited.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Artículos Internet

Confessions of an Aca-fan. Blog de Henry Jenkins. Visto 1 de Junio de 2014 en http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.htm.

Videos Internet

Serie web. The The Lizzie Bennett Diaries. Visto 1 de Junio de 2014 en <http://www.youtube.com/user/lizziebennet>

Simon Pont. Ball & Flint (2013). Storytelling in a digital. Visto 1 de Junio de 2014 en <https://www.youtube.com/watch?v=RYUoYwJmhz0>



Un clásico de la literatura infantil brasileña en el mundo digital - Monteiro Lobato¹

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA Y LODENIR BECKER KARNOPP

RESUMEN

El mundo digital ha abierto nuevas perspectivas en las formas de interacción de los niños con la literatura y uno de los desafíos que se coloca, en estos nuevos formatos, ha sido la revitalización de obras y autores considerados clásicos en la literatura infantil, como es el caso, en Brasil, de los libros del más consagrado autor brasileño del siglo XX, Monteiro Lobato. Sus obras fueron producidas entre las décadas de los 20 y 40 del siglo XX y sufrieron sucesivas reediciones en papel, así como adaptaciones para TV y otros medios. El presente estudio analiza la adaptación para e-book del primer libro infantil escrito por Lobato, *A menina do Narizinho Arrebitado*, examinando en qué medida las características del libro en versión impresa permanecen en la versión electrónica y cuáles son las “novedades” –en términos de movimiento, sonorización y posibilidades de interacción con el lector– que son agregadas. Se observó, inicialmente, que la presentación del texto escrito se mantiene idéntica a la del libro en código, restringiéndose las “novedades” electrónicas a la introducción de animaciones y de recursos sonoros relacionados a las ilustraciones. En relación a la animación, se observa que los movimientos de los personajes pueden ser utilizados tanto para componer la ambientación de la acción –pececitos deslizando en el agua en pasajes referidos a escenas debajo del agua, hojas volando al sonido del viento, por ejemplo, y, en este caso, este movimiento puede sobreponerse al texto escrito y ser ininterrumpido– como pueden corresponder a una acción central del entramado (un estornudo de la protagonista, el surgimiento de grillos uniformizados, por ejemplo) traída en el texto escrito, caso en el que la acción no puede ser repetida. Regístrese, por otro lado, que no hay recursos de animación y de sonorización en todas las páginas, mismo considerando apenas aquellas que poseen ilustraciones (y varias no las poseen). Algunos elementos referidos en el texto escrito, entretanto, como la iluminación generada por una luciérnaga (que puede ser movida por el dedo del lector en la versión digital) o la presencia de un espejo (que, si es movido, refleja partes de una escena no visible de otro modo), propiciaron la creación de recursos originales e interesantes de movimiento y creación. El aprovechamiento sonoro, por

¹ Este trabajo fue producido en el marco del proyecto "Literatura infantil: um estudo sobre leituras de obras selecionadas por leitores de anos iniciais", apoio CNPq e FAPERGS (subvenciones).



otro lado, se circunscribe a sonidos típicos del ambiente en que se desarrollan las escenas –burbujas de agua reventando, soplido de vientos, música de orquesta para momentos de baile, etc. Por otro lado, si se analiza el potencial de interacción con el lector propiciada en esa adaptación electrónica de la obra, se observa que es bastante limitado. Se concluye que, a pesar del esfuerzo de adaptar la obra de un autor clásico al mundo digital y a nuevos lectores, tal adaptación presenta recursos bastante restringidos, siendo los mismos, principalmente de carácter figurativo y de animación de las escenas ya presentadas en las ilustraciones originales.

NOTA BIOGRÁFICA

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA es Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*; becaria del CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico). Es coautora de la obra *La diferencia en la literatura infantil: narrativas y lecturas* (2012).

LODENIR BECKER KARNOPP es Profesora de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*; becaria del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (PQ-CNPq). Es organizadora, con otros colegas, de la obra *Cultura Sorda en la Contemporaneidad: negociaciones, variaciones y provocaciones* (2011).



1. Introducción.

El mundo digital ha abierto nuevas perspectivas en las formas de interacción de los niños con la literatura, perspectivas estas que han sido acompañadas simultáneamente de muchas cuestiones todavía sin respuesta conclusiva. De manera más amplia, en lo que se refiere a los libros digitales, algunas de sus ventajas han sido enfatizadas en relación a los libros impresos. Yokota (2013), por ejemplo, atribuye la proliferación de los libros digitales a atributos como facilidades de acceso, conveniencia (en lo que se refiere a tiempos y espacios de utilización) y precio. Sin embargo, la misma expansión no ha sido observada en los libros para niños, según afirman algunos estudiosos, observándose que, en algunos países, los mismos padres usuarios de *e-books* prefieren comprar libros impresos para niños. Efectivamente, los libros digitales para niños parecen exigir más que una simple adaptación del soporte código para el soporte digital, en la medida en que –en tesis– implican una mayor exigencia de sofisticación en relación a “incrementos” (sonidos, animaciones, imágenes etc.).

Según Werner (2014: s/p), en relación a obras disponibles en el mercado brasileño, se pueden distinguir, en la actualidad, dos formatos básicos de libros para niños: *ePub* (formato de archivo; no depende de sistema operacional; fluido o fijo, con menor



interactividad) y los *AppBooks* (dependen de sistema operacional, y tienen mayor interactividad). Para Yokota (apud Werner), se puede categorizar los *e-books* infantiles (llamados *e-picture books*, en inglés) en: 1. Libros ilustrados “escaneados”; 2. Libros ilustrados transformados en creaciones “cinematográficas”; 3. Libros ilustrados con recursos únicos del mundo digital; 4. Libros ilustrados con recursos digitales que van más allá de la historia (juegos, etc.).

Se observa, así, que una de las primeras distinciones que puede ser hecha se refiere al origen de los libros digitales para niños: o ellos constituyen, de alguna forma, transposiciones-adaptaciones de libros anteriormente existentes en el soporte impreso, o son concebidos directamente para el soporte digital. En este trabajo, específicamente, nos detendremos en un caso que pertenece a la primera categoría – adaptación de un libro previamente existente en forma impresa.

2. Objetivo del trabajo y contextualizaciones pertinentes.

Uno de los desafíos que se coloca en estos nuevos formatos ha sido la revitalización de obras y autores considerados clásicos en la literatura infantil, como es el caso, en Brasil, de los libros del más consagrado autor brasileño del siglo XX, Monteiro Lobato. Considerando el lugar canónico que él ocupa en esta literatura, en Brasil, realizamos una búsqueda y localización de libros digitales basados en sus textos para niños. Vale la pena recordar que los libros de Lobato fueron producidos entre las décadas de los 20 y 40 del siglo XX y sufrieron sucesivas reediciones impresas, así como adaptaciones para TV (formato éste por el cual fue más conocido por las generaciones de los años 70 en adelante) y otros media (viñetas, DVD, etc.). Constatamos que hay poco material de Lobato en aplicaciones para la media digital, siendo la gran mayoría de su obra infantil transformada en *epubs*. En este sentido, escogimos elaborar el presente estudio a través de un análisis de la adaptación para *e-book* del primer libro infantil escrito por Monteiro Lobato, *A menina do Narizinho Arrebitado*, editado por la editora Globo con ilustraciones de Rogério Coelho, que no constituye una mera transposición para *e-book*. Procuramos, en este análisis, examinar en qué medida las características del libro original permanecen en la versión electrónica y cuáles son las “novedades” –en términos de movimiento, sonorización y posibilidades de interacción con el lector– que le son agregadas.

Es necesario, en primer lugar, observar que el texto que sirvió de base para el *e-book* –que corresponde al primer libro infantil de Monteiro Lobato, publicado en 1920– ya no estaba disponible en la forma original desde hace varias décadas. Fue bastante común, por parte del escritor, que tuvo una larga y prolífica carrera en la literatura infantil (casi tres décadas) la reescritura y revisión de sus obras para su reedición. De este modo, la obra *A menina do Narizinho Arrebitado* fue revisada, modificada (con inserción y exclusión de partes) e incorporada al libro *As Reinações de Narizinho*, ya en 1931, siendo que, conforme a Merz et alii (1996), en 1947 Lobato hizo lo que sería



la última revisión completa de su extensa obra, publicando, entonces, sus Obras Completas, lo que puede hacer suponer que el texto sufriera nuevos ajustes.

Este es un dato interesante, pues hay varias modificaciones entre la versión de 1920 y la de 1931, como la caracterización inicial de algunos personajes centrales, personajes que integrarán un núcleo fijo, popularmente conocido como “turma do Sítio do Picapau Amarelo”, que se mantendrá en los libros infantiles de Lobato por más de dos décadas. En la versión de 1920, que es la que será aprovechada para el *e-book*, doña Benta es caracterizada como “una triste vieja, de más de setenta años. (...) Bien en el fin de la vida que está, trémula, corta de vista, sin un solo diente en la boca, cabizbaja”. Ya en 1930, Lobato había revisado esta presentación, describiendo el personaje como una “vieja de más de sesenta años”, sin ninguna referencia a visión o a dientes.

Por otro lado, se observa que, aunque el texto original de 1921 se haya mantenido en el *e-book*, el ilustrador Rogério Coelho comenzó su trabajo de ilustrar obras de Lobato hace pocos años (aunque tenga un trabajo ya reconocido y premiado en la media impresa), cuando hubo un movimiento de reedición de las obras del Lobato con nuevos ilustradores. Por otro lado, informaciones del blog del ilustrador indican que ese habría sido el primer título brasileño interactivo para *iPad*, lanzado en 2010, en la Biental del Libro de São Paulo.

Aunque el texto de Lobato, que tiene casi 100 años, tenga algunas características, como la explotación de la imaginación, un ritmo narrativo fuerte, bastante humor y situaciones peligrosas o cómicas, que pueden continuar atrayendo al lector infantil, también presenta muchas expresiones, construcciones lingüísticas y referencias culturales que son desconocidas por el lector contemporáneo y, tal vez, por la propia generación de los padres de este lector. La medicina practicada por el doctor Caramujo es muy diferente de la medicina actual, por ejemplo –la terapéutica es dada apenas por píldoras. En la época en la que el libro fue escrito, Brasil era un país predominantemente rural y la obra menciona una gran cantidad de animales –especies de peces, de insectos, de pájaros, por ejemplo- que probablemente los lectores de entonces conocían y que están fuera del conocimiento de los lectores contemporáneos de *ebooks*. Básicamente, se trata de la historia de una niña (Narizinho) que, con su muñeca de paño Emilia, penetra en el Reino de las Aguas Claras, habitado por peces, pájaros, insectos, camarones, escarabajos, escorpiones, y ahí vive varias aventuras en las que no faltan confrontaciones, decapitaciones, duelos, humillaciones, sufrimientos y mucho humor.

Después de esta breve presentación del libro que fue transformado en *e-book*, traemos algunas posibles directrices para su análisis. Así, Yokota (2013: 447), al analizar brevemente libros infantiles impresos con *design* especial, en comparación con sus equivalentes digitales, destaca varias cuestiones que nos pueden auxiliar. Básicamente, ella expone las siguientes cuestiones: ¿cuán apropiado es el estilo de la narrativa visual para el formato? ¿Qué efectos tienen los trazos de voz y movimiento



adicionados en la experiencia de lectura? ¿Qué cualidades adicionan los aspectos interactivos a la experiencia? ¿Tales aspectos interrumpen la experiencia de comprensión del lector? Dicho eso, pasamos al análisis.

3. Algunos resultados del análisis.

Se observa, inicialmente, que la presentación del texto escrito se mantiene idéntica a la de un libro en códice, comenzando por una página con la mancha rectangular vertical y con la elección de tono ligeramente sepia en los bordes de algunas páginas, lo que se va a repetir en otras pantallas. El libro digital es bastante extenso (como era el original escrito), compuesto por 54 pantallas, además de la portada, y la historia se presenta dividida en siete capítulos de tamaño bastante desigual: *El sueño a la orilla del Río* (pp. 2-17), *La Enfermería* (pp. 18-20), *En el Palacio Real* (pp. 21-37), *Después de la fiesta* (pp. 38-43), *La fiesta veneciana* (pp. 44-46), *La trama* (pp. 47-49) y *El castigo* (pp. 50-54). Se verifica que hay todo un planeamiento en el sentido de mezclar pantallas (páginas) sin cualquier movimiento, sonido o animación, con páginas en las que hay movimientos y/o sonidos, y páginas en las que hay una inversión grande en aspectos interactivos.

Así, después de la primera pantalla (portada), hay una introducción de una página, donde, por primera vez, hay un suave movimiento de peces y burbujas –que es independiente del toque del lector- y que contribuye, juntamente con las viñetas fijas, a la ambientación de la historia. Por otra parte, el movimiento de los peces y, en algunas páginas, la superposición de una “camada” de agua azulada donde ellos se deslizan (y provocan burbujas o se mueven al toque) contribuye al interés de esta ambientación. Por momentos, los movimientos son acompañados por sonidos correspondientes –el soplo del viento, que acompaña el deslizamiento de hojas que vuelan, por ejemplo– pero eso no siempre ocurre. En síntesis, en tales páginas, el aprovechamiento de la camada sonora se circunscribe a sonidos típicos del ambiente en que se desarrollan las escenas –burbujas de agua reventando, soplo de viento, música de orquesta para momentos de baile, etc. En esos casos, el movimiento de las imágenes puede sobreponerse al fondo que contiene el texto escrito y es ininterrumpido.

En otros casos, la animación puede corresponder a una acción central del entramado como el pasaje en el que hay un estornudo de la protagonista; entretanto, se verifica que, apenas después de la lectura de la pequeña porción de texto de la página, al lector se le debería ocurrir tocar la nariz donde están los dos insectos para que ocurra el estornudo y la caída de los insectos (que no se repite más). Se trata de una escena que pertenece al entramado principal.

Otro caso en el que hubo una solución interesante se refiere a un pasaje del texto en el que el Príncipe Escamado le aclara a Narzinho que la oscuridad entre las piedras de su reino, debajo del agua, puede ser disipada con una luciérnaga prendida en la punta de un alambre. Ya en la apertura de esa página se puede ver la luciérnaga móvil con



sus ojos brillantes dentro de un círculo de luz; la luciérnaga puede ser movida por el toque del lector en la pantalla, iluminando tanto partes del paisaje oscurecido, como del propio texto, mientras se oyen las gotas de agua que caen.

Otra animación creativa también está ligada de forma estrecha al texto escrito. Eso ocurre cuando el príncipe le dice al sapo que debe mirarse en el espejo, para ver cómo está vestido de mujer (en una broma aplicada por Narizinho y por Escamado, mientras él dormía). El espejo, que está de frente al lector, puede ser movido por toda la superficie de la página, al toque, reflejando detalles de una escena que, de otra forma, no sería visible para el lector (se ven personajes y detalles del escenario, por ejemplo).

En otro pasaje del texto, hay una referencia a que el príncipe Escamado se habría sentado en el trono y dado tres golpes en un gong, cuando habría surgido, entonces, el destacamento de grillos uniformizados. Apenas con exactos tres golpes en el gong (y para eso, la lectura del texto escrito es importante), con cualquier intervalo de tiempo entre ellos, es que los nueve grillos aparecen y se perfilan. Ésta también es una escena que no es repetible ni ininterrumpida.

Ya el toque en la pierna quebrada del padre-cucaracha, que lo hace gemir, cambiar de posición y “expeler” estrellitas de dolor, por estar preso a una cama de hospital, puede ser repetido indefinidamente. Por otro lado, la escena en la que las hormigas presentan, para Narizinho y doña Aranha, algunos modelos de vestido de fiesta, propicia una interacción interesante que corresponde a un pasaje del texto, y, por lo tanto, solo funciona una única vez.

Una pantalla, tal vez la que tenga mayor impacto visual en el lector, presenta (sin cualquier texto escrito) apenas una animación sobre el paisaje en plan abierto: se trata del vuelo de un aerogrillo sobre un fondo de cielo y montañas, en el que el lector puede direccionar el vuelo por el toque, incluso haciendo que el aerogrillo desaparezca de la pantalla (y que reaparecerá después, del mismo lado del que desapareció).

El efecto de transparencia, con capas que se sobreponen, está bien aprovechado en el texto; animales que se mueven aleatoriamente, como los peces o la araña, pueden sobreponerse tanto a la ilustración a la que ellos pertenecen, como al texto que, con aquella, compone una página.

Se observa, todavía, que, al final de la historia, a ejemplo de otras historias infantiles, la protagonista se despierta y descubre que todo fue un sueño (semejantemente a Alicia, de Lewis Carroll). Para la presentación de este final, la solución encontrada fue la de fusión cinematográfica (incluso con la sonorización correspondiente) en que la imagen de Narizinho siendo coronada princesa, en un ambiente rico de detalles, cuando es tocada, queda borrada y reaparece con la niña sentada en la orilla del riacho, donde se despierta.



Otra posibilidad interesante es la de mover separadamente las letras de los diferentes títulos de los capítulos por toda la página, colocándolas en cualquier lugar, lo que, de cierta forma, si no se relaciona con la trama específica o con el escenario de la misma, abre una posibilidad lúdica para los lectores. Lo interesante es que esta posibilidad interactiva puede o no ser descubierta por el lector. Regístrese, por otro lado, en relación a los recursos de sonorización, que, en ningún momento, hay recurso a la voz humana, o sea, los diálogos de Lobato –numerosos– deben ser imaginados por el lector, lo mismo que en el libro en código.

Por otro lado, si se analiza el potencial de interacción con el lector propiciada en esa adaptación electrónica de la obra, se observa que es bastante limitado en lo que se refiere a consecuencias de las acciones del lector en la trama. De cierta forma, el lector es invitado a colaborar en la ambientación de las diferentes escenas o en la concretización de alguna acción descrita anteriormente en el texto escrito. Juzgamos que eso se relaciona con el hecho de tratarse de una transposición del libro establecido y de un autor consagrado ya fallecido, en cuya obra, por su carácter canónico, no podría haber modificaciones.

Así, si retomáramos las cuestiones propuestas por Yokota, anteriormente mencionadas, para analizar las versiones digitales de libros impresos, podríamos responder afirmativamente en cuanto a la adecuación del estilo visual narrativo para el formato, ya que las ilustraciones (animadas o no) de Rogério Coelho son expresivas, creativas, con especial atención a los detalles, a la elección de colores y a la variedad de planos y ángulos de representación de las escenas.

En relación al segundo tópico, como ya mencionamos, los recursos sirven tanto para crear una atmósfera correspondiente a los escenarios en los que se desarrolla la trama –debajo del agua, bajo un fuerte viento, en un baile– a través de sonidos y acciones rutineras del ambiente, como para concretizar –puntual o recursivamente– hechos mencionados en el texto. En relación a la posible interrupción del proceso de lectura del libro –que tiene un texto original bastante largo– efectivamente esto no sucede. Considerando que hay varias páginas sin cualquier recurso de sonorización o movimiento, y que la interacción también acontece en un porcentaje limitado de páginas, el componente verbal del libro continúa como elemento central del proceso. O sea: el mundo creado o sugerido por el texto de Lobato todavía vigora y el potencial de su transposición procura respetar tal potencial, sin simplemente adornarlo con pasatiempos modernizantes y otras animaciones extemporáneas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Merz, H. et alii. (1996) *Histórico e resenhas da obra infantil de Monteiro Lobato*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Lobato, M. (2007). *A menina do Narizinho Arrebitado*. Ilustraciones de Rogério Coelho. Editora Globo. Edición digital.
- Site: rogeriocoelhoilustrador.blogspot.com.br/2010/08/ Visto 20 de junio de 2014.
- Werner, C. (2014) *Literatura infantil e uso consciente da tecnologia*. Material apresentado en Curso de Literatura Infantil y uso consciente da Tecnologia. S.Paulo: abril de 2014.
- Yokota, J. (2013). From print to digital? Considering the future of picture-books for children. In Grilli, G. (ed.). *Bologna: fifty years of children's books from around the world*. Bologna: Bononia University Press.

