



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i de la Literatura

ESTO NO VA DE LIBROS

Literatura Infantil y Juvenil Digital y Educación Literaria

Lucas Ramada Prieto

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Mireia Manresa Potrony

Junio de 2017

(...)Pero eu camiñaba soa enriba da xeadá
e sentía un frío precioso nos meus pés descalzos
e só vía beleza ante min
e soa a beleza me vía
camiñando sobre ella
tan libre e incomprensible coma a poesía a poesía baixo cero.
Polo só feito de existir causaba escándalo.
E medo.

OLGA NOVO, "Existencia"

Agradecimientos¹

Aunque las horas de encierro y asimilación en soledad y aislamiento durante el desarrollo de esta investigación han sido incontables, para poder ser justo con todas las personas que me han llevado en volandas hasta su finalización habría que extenderse casi con el mismo exceso que, como bien notas en el peso que sostienen tus manos, ya define a este trabajo. Intentaré, sin embargo, en las líneas que siguen, acordarme de todas aquellas sin las cuales hubiese sido, si no imposible, sí mucho más difícil teclear el punto final de este trabajo.

En primer lugar a Mireia Manresa, mi directora de tesis, quien además de aportar siempre en el momento adecuado la luz que hacía falta cuando la noche asomaba por el horizonte, ha sabido lidiar con maestría la difícil y peculiar personalidad de quien escribe, aceptando las inconsistencias y singularidades de una forma de trabajar heterodoxa y además, haciéndolo sin perder ni la calma, ni la seguridad que requiere un proceso tan complejo como este. En segundo, a Teresa Colomer, porque vine a Barcelona desde los bosques del norte para poder escuchar de su viva voz lo que llevaba años leyendo y cinco años después no hay mochila en el mundo donde quepa todo lo que ella me ha enseñado –y no solo sobre educación literaria–.

A Lara Reyes-López, porque encontrar a alguien con quien investigar y hacer bizcochos de amapola con la misma felicidad es un regalo que no hay que dejar escapar. A Felipe Munita, amigo antes que cualquier otra cosa, pero cuya alargada figura investigadora ha sido, es y será siempre una referencia que perseguir, así como un rincón en el que refugiarme. Por supuesto también a Ana María, Martina, Cecilia, Brenda, Neus y Cristina(s) y el resto de GRETELS por escuchar mis preguntas, responderlas siempre con precisión y cariño y aguantar mis frustraciones de pasillo.

A Celia Turrión, sin la que nada de esto tendría sentido. Yin de un yang en demasiadas ocasiones fuera de control para el que su sabiduría y serenidad ha sido esencial. No hay páginas suficientes para agradecer lo que significa poder trotar a tu lado.

A A[nn]a, por jugar conmigo al difícil juego de aprender y enseñar, y hacerlo con el mayor brillo y regocijo posible, sin importar el qué, el cómo y el cuándo. ¡Que siempre haya otra de bravas esperando en cocina! Y a Karla, porque me adoptó como a un hermano mayor y esta tesis se ha cocinado en el caldo de la lectura y el juego compartido entre ambos. Esto no va de libros, va de investigadoras que se lo pasan bien en otros mundos y nadie hace eso como nosotras.

1. Este trabajo ha podido realizarse gracias a la financiación recibida por parte del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España a través de la beca BES-2012-054471 enmarcada dentro del proyecto de I+D+I EDU2011-26141“Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes”.

A Alvaro Seiça, Scott Rettberg, Jill Walker-Rettberg, Anne Karhio, Leonardo Flores, Mark Marino, Clara Fernández-Vara, Raine Koskimaa y el resto de personas que, desde el mundo de la literatura electrónica y los Game Studies me han ayudado a formarme como investigador, no sólo a través del conocimiento aportado sino empoderándome día a día con su infinita confianza depositada.

A Pati, maestro de escuela culpable de mi amor por la palabra. Ahora soy yo el adulto con canas que descansa de la didáctica en una cancha de baloncesto. A Carmen Alfonso, mi maestra de universidad que cogió ese amor bruto por la palabra y lo convirtió en una herramienta afilada para la vida. Que la lejanía en el tiempo no os robe a ninguno el protagonismo que tenéis en cada una de mis frases.

A Alba, manada de clase convertida en compañera de existencia. Gracias por poner palabras a mis aullidos y permitirme el lujo de crecer a tu vera. Recuerda que da igual lo que diga Roberta Sparrow, ninguna de las dos moriremos solas.

A Ari, a Miguel, a Lara, a Anna y Julien y a Adolfo por hacer del mundo real donde se mueven las historias para criaturas un lugar que ya no me da miedo porque tengo amigos que lo pueblan. Vuestro apoyo resuena constantemente en las paredes de mi cueva.

A Olalla, porque los secretos se nos fueron de las manos y de ellas surgió un vórtex inverosímil de serendipias que hace del mundo un sitio más precioso en el que escribir.

A Rubén y a Borja, a Bastiaan, al Gerard, al Xavi, al Berni y al Alex, a Toni, Bernat y Angie, a Tínez, a Migueu -Thiiiiis tiiiiimeeee- y a Luis, a Sofía, a Juan, a Iván, a Aníbal y a Alex, porque sea con “una” cerveza, una partida o una simple charla, habéis echado carbón a la locomotora en la que me ha tocado viajar estos últimos años.

A la jauría de las canchas de Can Dragó porque en las historias que emergen de cada una de sus guerras yo me convierto en mejor persona y mejor investigador. Esta es una liga dura, hermanos, y si la mato es en buena medida gracias a vosotros.

A Diego, por montar conmigo gusanos de arena, en cámara lenta, mientras intentamos entender por qué salimos feos en las fotos. Te voy a agradecer toda la vida que hayas convertido un chorro eterno de páginas en un objeto bonito con el que frotarse la cara, pero más aún que te sentases conmigo a oír el silencio de los lagos de Noruega.

A David, mi mejor amigo hecho hermano que aunque nunca tuvo llave de casa preguntaba por sí mismo cuando venía a buscarme. Salimos de Mêle Island sin guía porque nos encontramos en una plaza en medio de la nada un pollo de goma con polea con el que escapar y no hubo pirata bajo de moral que nos detuviese.

A Nicolás, mi hermano hecho mejor amigo, eterno compañero de este juego que es la vida y de esta vida que es el juego. Si soy lo que soy es porque tú llegaste al mundo a enseñarme que hasta las lavadoras esconden secretos y eso te convierte en el sabio de la familia.

A mi abuela Ana y a mi abuelo Eugenio, porque desde Castilla dieron forma al mundo que me sostiene, y lo hicieron con un amor eterno cuyo eco reverbera tanto que duele no

poder abrazarlo. Un jumento no puede hacerse mayor si no sabe calzar un puerro, y me disteis el hogar y la familia para hacerlo.

A mi madre, la maestra que me enseñó a vivir y a querer. Porque una de las cosas más difíciles que he tenido que hacer es dejar de escuchar en la calle que soy el “hijo de Lola” y por eso te llamo a diario. Este trabajo es un simple fruto de tu bosque: ese que recorres todos los días desde tu casa, que somos nosotros, hasta tu escuela, que somos todas juntas en el mundo.

Y a Elena, porque es más fácil vivir cuando tienes todo lo que quieres, y todo lo que quiero es a ti, “todo, toda y para siempre”.

Índice

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	13
Parte I: Literatura infantil y juvenil digital	
1. Si esto no va de libros, ¿De qué va?	19
1.1 La literatura electrónica como madre ausente.	21
1.2 La poética del medio electrónico. Entender el espacio para entender el objeto .	25
1.3 La literatura infantil y juvenil. Un marco esencial y complejo.	31
1.4 La digitalidad infantil y juvenil. Historia de una evolución programada.	42
1.5 Los caminos de la ficción digital infantil, ¿llevan a Roma?.	47
1.6 El pequeño círculo de estudios sobre LIJ digital.	54
1.7 Otras aproximaciones fugaces en el estudio de la LIJ Digital.	61
1.8 Líneas de creación definitoria de la literatura electrónica infantil y juvenil. Una propuesta de categorización teórico-estética.	66
2. Marco metodológico de la investigación	71
2.1 Líneas, objetivos y preguntas de investigación.	73
2.2 Marco metodológico de la investigación.	76
3. La nueva materia del objeto literario	87
3.1 Unas pequeñas grandes palabras iniciales sobre la materia virtual.	88
3.2 Hacia una concreción del objeto literario digital y su circulación social.	91
3.3 El soporte literario digital. El determinismo expresivo de los dispositivos de lectura.	94
3.4 La base física interactiva: Interfaces.	101
3.5 Paratextos electrónicos, ese oscuro objeto de deseo.	110
3.6 Del epitexto literario a la LIJ digital como sistema cultural en el marco del ciberespacio.	121
3.7 La nueva materialidad de Caperucita. Análisis de Little Red Riding Hood de Nosy Crow.	128
4. Los nuevos códigos de la comunicación literaria digital	147
4.1 El entorno informático como medio de medios.	150
4.2 La especificidad del nuevo ecosistema digital.	155
4.3 Funciones comunicativas. ¿Sobre qué nos hablan los lenguajes electrónicos?	160
4.4 El ecosistema compositivo. Las relaciones intersemióticas en el entorno multimodal.	174
4.5 Una coda y una oda. Sobre la significación musical y la importancia de la retórica del juego.	185
4.6 El curioso caso de la literatura in absentia. Bla Bla de Vincent Morisset.	200

5. El cibertexto como negociador comunicativo	223
5.1 Ni muerto, ni de parranda. El autor como arquitecto en la LIJ digitalLa especificidad del nuevo ecosistema digital.	226
5.2 Sobre el lector al otro lado de la máquina.	234
5.3 El juego como materia de significación.	241
5.4 La caracterización de la actividad lúdica ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Para qué?	251
5.5 El paradigma mecánico, el abecedario autómatas. Analizando Metamorphabet	261
6. La ruptura de la linealidad literaria	279
6.1 La materialización de la complejidad heredada.	280
6.2 El hipertexto como soporte de escritura.	284
6.3 El detalle de la intertextualidad por defecto.	288
6.4 Una taxonomía del enlace.	292
6.5 La dimensión procesual de la literatura electrónica.	300
6.6 Las macroestructuras de la LIJD. Una tabla periódica de la ficción electrónica.	310
6.7 El arte de reconstruir un sueño. Analizando la estructura de The Sailor's Dream.	325
Parte II: LIJ Digital y educación literaria	
7. Del texto literario electrónico a su experiencia lectora	341
7.1 Profundidad y distancia, inmersión y reflexión en la LIJD.	346
7.2 El lector en el entramado textual. Complejidad y orientación lectora en la literatura digital.	368
8. Literatura digital y competencia literaria	391
8.1 La literatura como espacio personal.	397
8.2 La literatura como objeto material.	403
8.3 La literatura como sistema de producción y de circulación cultural.	410
8.4 La literatura como producción artística.	416
8.5 La literatura como construcción de mundos posibles.	422
8.6 La Literatura como formalización de los modos de representar la experiencia.	429
8.7 La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías.	437
8.8 La literatura como práctica social.	446
8.9 La literatura como diálogo entre textos.	456
8.10 La Literatura como Proceso Interpretativo.	462
9. Conclusiones para una educación literaria electrónica	481
10. Conclusions for an electronic literary education [English]	501
Bibliografía	517

Resumen

El presente estudio se sitúa en el campo científico de la didáctica literaria centrandolo su atención principalmente en el análisis de la literatura infantil y juvenil, aquí digital, y su relación formativa con el lector en desarrollo a quien se dirige. El objetivo principal del trabajo ha sido el de identificar las particularidades constructivas del nuevo corpus literario-electrónico destinado a niños, niñas y jóvenes para poder atender a cómo su especificidad expresiva y el tipo de experiencias lectoras que emergen de ella dialogan con la idea de competencia lectoliteraria desarrollada por la didáctica contemporánea. De esta manera, mediante el estudio de la teoría multidisciplinar que trasciende a un corpus tan heterogéneo como el de la Literatura Infantil y Juvenil Digital, así como a través de la profunda lectura y análisis de las obras literarias que lo componen, se ha buscado ofrecer herramientas de comprensión detallada para cada una de las cuatro singularidades estéticas que lo individualizan como sistema cultural propio: su objetualidad virtual, la multimodalidad semiótica con que construyen sus mensajes, la naturaleza cibertextual de su base comunicativa que facilita la interrelación entre autor, mensaje y receptor y la disrupción estructural y organizativa que caracteriza a su discurso. Una vez realizado este trabajo, se ha procedido a contrastar el conocimiento construido resultante de esta primera parte bajo la luz de los estudios didácticos contemporáneos en torno a la lectura y al progreso competencial literario para, cualitativamente, sintetizar de manera interpretativa cómo se relaciona esa idea de progreso lector con las especificidades concretas del nuevo corpus. Los resultados ponen de relieve, por un lado, el potencial que tiene la nueva literatura digital para la formación ficcional del alumnado por su naturaleza heterogénea y multidisciplinar que lo relaciona directamente con formas de cultura tan dispares como la literatura, la ilustración, la música y el videojuego, y por otro, llaman la atención sobre la importancia que tiene para esta nueva realidad literaria, debido a sus profundas variaciones constructivas y la complejidad que poseen algunas de ellas, el ejercicio de selección y mediación institucional y educativo que garantice un contacto adecuado y ajustado a las capacidades, gustos y necesidades de los niños y niñas.

Abstract

This study belongs to the field of literary education that focuses primarily on the analysis of children's and YA literature, in this case digital, and its formative effects on the developing reader it is intended for. The main objective of this research has been to identify the constructive particularities of the new electronic literary corpus that is aimed at children and adolescents so as to be aware of the ways in which its expressive specificity and the kinds of reading experiences that emerge from it relate with ideas of reading and literary competence in contemporary education. Through a multidisciplinary theoretical study that transcends the extremely heterogeneous Digital Literature for Children and YA corpus, and a deep reading and analysis of the texts, this thesis has tried to offer tools for understanding each of the four aesthetic singularities that define this area as its own cultural system. These are: its virtual objectuality; the semiotic multimodality with which it constructs meaning; the cybertextual nature of its communicative base, which facilitates the relationship between author, message and receptor; and its structural and organizational disruption. The understanding gleaned from this first analysis was then examined in light of contemporary educational studies on reading and literary competency so as to qualitatively synthesize and interpret the idea of reading development in relation to the specificities of the new corpus. The results highlight both the potential of digital literature in fictional education, due to its heterogeneous and multidisciplinary nature and its direct relationship to forms of culture as disparate as literature, illustration, music and video games, and the importance of educational selection and mediation of this new literary form. Due to deep constructive variations and complexity manifest in many digital texts, institutional awareness and criteria is key to guaranteeing an appropriate first contact with this material, one that is adjusted to the abilities, tastes and needs of children.

Introducción

Tradicionalmente, los primeros pasos de una investigación como esta tienden a intentar sosegar al lector mediante un listado de motivaciones y justificaciones que le guíen a través del laberinto de ideas que conforma una tesis doctoral. Sin embargo, Esto no va de libros es un trabajo que, debido a la encrucijada social y cultural en que se enmarca, baila alrededor de unos textos que, como dice el introductorio poema citado de Olga Novo, solo por el mero hecho de existir “causan escándalo, y miedo”. Por tanto, quizás sea más relevante en nuestro caso, no apaciguar a ese lector sino alertarle de los minotauros propios al laberinto que aquí comienza y hacer de su viaje un paseo consciente de los peligros desconocidos que le esperan. Y es que entender una literatura infantil divorciada del libro, adúltera para con la palabra y juguetona con su lector es una aventura intelectual que necesita la tensión de quien se sitúa en los límites traslúcidos de lo tradicional, de lo desconocido.

Junto a la inherente extrañeza del objeto de estudio que aquí nos ocupa, hemos de ser conscientes también de la importancia que tiene el contexto que le rodea. Los muros de su encrucijada están levantados con esa liquidez sociocultural de la que hablaba Bauman y que ha convertido a la ficción en una suerte de plasma que fluye y penetra cada rincón de nuestra existencia ocupando múltiples espacios e innumerables formas que quizás ya solo podemos señalar y describir, no categorizar y clasificar. Esto no va de libros va de una literatura que a pie de calle, donde se consume, es llamada “videojuegos para niños” y eso ha de servirnos como referencia para entender lo complejo de sus relaciones interculturales.

También debemos tener claro que esta es una investigación sobre didáctica, preocupada desde su inicio por el valor que la ficción en general y la literatura en particular tienen en el proceso educativo por el que las criaturas se convierten en sujetos críticos capacitados para la felicidad y que, a día de hoy, en la vertiente institucional de ese proceso existe un profundo problema en la manera en que las manifestaciones digitales de ficción, omnipresentes en la vida privada de los alumnos, son (des)atendidas

Este sustrato social y educativo fue el que dio origen al proyecto de I+D+I “Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes” llevado a cabo por el grupo de investigación GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona y que ha servido como marco de desarrollo del trabajo que ahora presentamos. Durante sus cuatro años de duración, el colectivo liderado por Teresa Colomer exploró la relevancia y pertinencia que esta nueva forma de cultura podría tener para la educación literaria de las criaturas mediante el estudio de su corpus, la incidencia de su lectura en contextos escolares y familiares y el análisis teórico de su expresión como literatura infantil. Fue precisamente esta vertiente teórica la línea de trabajo que se me sugirió profundizar y que casi cinco años después tiene como resultado una investigación con la que redondear el conjunto de valiosas publicaciones que ha generado dicho proyecto, como la brillante caracterización de la narrativa digital infantil para niños desarrollada por Celia Turrión (2014b), o el primer monográfico académico

internacional sobre literatura infantil y juvenil digital (LIJD) publicado hasta la fecha (Manresa y Real 2015).

Sin embargo, no me gustaría limitarme a reflejar las causas y motivaciones académicas y sociales que han dado a lugar a mi investigación y es que hay casos en los que intentar separar lo personal del complejo entramado de circunstancias que dan a lugar a una tarea como esta es igual de difícil que de injusto. Esto no va de libros, como debería ser todo proceso de crecimiento, es un inevitable diálogo entre lo que me individualiza como sujeto dentro del colectivo y lo que, como sujeto, soy capaz de hacer para ese colectivo.

En ese flujo más o menos consciente que debería entrelazar la felicidad y el trabajo, no puede ser casualidad que quien ahora escribe sobre literatura digital para niños lleve tatuadas las dos piezas de ficción más relevantes de su infancia: *In the Night Kitchen*, el álbum ilustrado de Maurice Sendak y *The Secret of Monkey Island*, la clásica aventura gráfica para ordenadores de Ron Gilbert y Tim Schafer. Y en efecto no debe ser casualidad cuando mi madre, maestra no solo de escuela sino también de mi día a día, ha llegado a decir que he convencido al mundo de que “ahora investigo” cuando realmente nunca he dejado de hacer lo mismo que de crío: leer y jugar demasiadas horas seguidas. *Esto no va de libros* es un resultado de esas demasiadas horas.

Hablando ya de la investigación que presentamos, podemos decir que en ella se busca dar respuesta a dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, a la identificación y descripción de la literatura infantil y juvenil digital como sistema literario caracterizado por una serie de particularidades expresivas que lo diferencian del resto de formas de cultura que le rodean; y en segundo, al conjunto de relaciones que ese sistema literario, con todas sus singularidades constructivas, establece con la idea de lector en formación y con su desarrollo competencial que caracteriza a la educación literaria contemporánea. En consonancia con esta doble intencionalidad, el trabajo se divide en dos partes diferenciadas en las que se aborda cada uno de los objetivos.

Así, esa primer parte centrada en la individualización y la descripción de las características definitorias de la LIJD, comienza con el capítulo 1, Si esto no va de libros, ¿de qué va?, en el que pretendemos dibujar una suerte de genealogía teórica de la literatura digital infantil que refleje sus relaciones expresivas con el resto de formas de cultura clave para su entendimiento. Se pretende así hacer emerger, no solo la fuerte interrelación que la nueva realidad literaria tiene con otras expresiones ficcionales sino también aislar el conjunto de propiedades que precisamente lo diferencian del resto. El resultado principal de este capítulo es el establecimiento de las cuatro características definitorias de la LIJD que son descritas en profundidad a lo largo de este primer bloque de la investigación.

Antes de pasar a detallar cada una de estas propiedades que individualizan a la literatura digital infantil, en el capítulo 2 describimos el marco metodológico de la investigación, marcando sus objetivos y preguntas, así como los procedimientos de análisis y contraste

interpretativo a partir de los cuales se ha dado forma a los resultados del trabajo.

El siguiente apartado comienza la serie de cuatro capítulos en los que se describe y categoriza en profundidad cada una de las propiedades definitorias de la LIJD y que acaban todos ellos con una lectura ejemplar de un texto bajo la luz de la teoría allí construida. Así, en el capítulo 3, La nueva materia del objeto literario, se pretende reflejar el cambio paradigmático que se produce dentro del sistema literario digital como consecuencia de la llegada del código informático como nueva materia virtual a partir de la que se construye su objetualidad. Para ello repasamos las consecuencias que esta fundamental variación ha generado tanto en los dispositivos y programas que ahora enmarcan la lectura literaria y su textualidad como en la influencia que esta nueva materia ha tenido para el sistema literario de mediación y circulación social.

El capítulo 4, Los nuevos códigos de la comunicación literaria digital, aborda la cuestión de las nuevas sustancias expresivas de que disponen los autores electrónicos a la hora de construir sus obras y que supone una evolución esencial para la LIJD. La posibilidad actual de trascender el uso del texto y la imagen como lenguajes con los que contar las historias y poder incluir otros como la música o la semiótica del videojuego requiere una consideración específica y plural de los ecosistemas multimodales a la que hemos querido apuntar en sus páginas.

Por su parte, el capítulo 5, El cibertexto como negociador comunicativo, trata una de las variaciones constructivas más determinantes para la forma final que adquieren las obras literarias digitales, el uso del cibertexto como base para la creación que convierte a los textos en entes capaces de mutar y reaccionar a los estímulos que reciban tanto de manos del lector como de manera interna mediante sus propias reglas de comportamiento. Esta modificación de la esencia comunicativa que tradicionalmente ha caracterizado a la literatura abre la puerta a su vez a una de las singularidades más relevantes del nuevo corpus que es analizada en profundidad: el uso de la participación lúdica del usuario como experiencia estética y materia de construcción de significado.

Para acabar este bloque descriptivo, en el capítulo 6, La ruptura de la linealidad literaria, procedemos a reflejar lo que supone para este nuevo sistema cultural el hecho de que en sus obras se rompa la tradicional linealidad organizativa y discursiva que había demostrado la literatura en prácticamente en todas sus manifestaciones previas. Así, abordaremos en detalle los componentes que permiten esta dislocación macroestructural de los textos electrónicos, así como las diferentes posibilidades de actualización del discurso que en ellos se produce.

Es en este punto donde acaba la primera parte y da comienzo una segunda en la que el foco de atención se desplaza de la construcción interna de los textos hacia los lectores en formación a quienes se dirigen. Así, en el capítulo 7, Del texto literario electrónico a su experiencia lectora, hemos querido categorizar en profundidad el tipo de experiencias lectoras que pueden llegar a generar los propios procedimientos expresivos de la LIJD partiendo de los dos espacios de reflexión más tratados desde la fenomenología lectora digital: la doble

tendencia inmersiva y metarreflexiva que convive en el interior de los textos digitales y las dificultades de navegación y orientación lectora que provoca la naturaleza disruptiva de las estructuras de la LIJD. Creemos que la anticipación a estas variedades experienciales que se propone desde la literatura digital será fundamental para su correcta mediación escolar así como para el entendimiento del valor de sus obras en el progreso competencial de las criaturas. Es por ello que, en este recorrido que nace en la descripción del sistema literario pero que acaba en el entendimiento de su relación con el progreso formativo de los alumnos, hayamos considerado fundamental caracterizar cómo los propios textos predeterminan el tipo de contacto que los niños y niñas tienen con la LIJD.

Esta relación entre la propia construcción de los textos, las experiencias de lectura que emergen de ella y el desarrollo competencial literario de los alumnos es la que se desarrolla en el capítulo 8, Literatura digital y competencia literaria. Allí, y siguiendo la propuesta pluridimensional de Fittipaldi (2013) sobre los saberes, habilidades y actitudes que debería poseer un lector literario al finalizar la escolaridad, hemos querido analizar la manera en que esta LIJD dialoga con una idea de competencia literaria generada a partir de un paradigma textual analógico. Así, a lo largo de sus diez subapartados hemos buscado de poner de relieve cómo las diferencias procedimentales de la literatura digital requieren una nueva mirada didáctica atenta por igual a las modificaciones que provocan y a las oportunidades que abren dentro del complejo ecosistema que es el progreso lector de los alumnos.

Para acabar, en el capítulo 9, hemos sistematizado y resumido las principales conclusiones que podemos extraer de Esto no va de libros, pero también hemos llamado la atención hacia espacios de reflexión que necesitan ser atendidos con urgencia por las instituciones educativas y académicas, así como líneas de investigación que sería interesante continuar para el desarrollo de la disciplina. Se incluyen además, las referencias bibliográficas primarias y secundarias citadas durante el trabajo y los anexos que complementan la totalidad de la tesis.

Apuntaba John Dewey hace ya mucho tiempo que la única diferencia entre el juego y el trabajo es que cuando jugamos no esperamos ni pretendemos construir nada que tenga trascendencia más allá de su propia actividad. En el juego todo nace y muere dentro de sus márgenes. Sin embargo, como diría mi madre sería acertado insinuar que Esto no va de libros es la consecuencia de un juego prolongado durante demasiadas horas que en su realización ha pretendido poner de relevancia la importancia que la ficción digital tiene para el desarrollo educativo de las criaturas. Juego y trabajo, por tanto, se unen en las siguientes páginas con el objetivo de describir una nueva realidad literaria y cultural propia de las sociedades actuales que consideramos especialmente trascendente para el progreso interpretativo de los niños y niñas que las habitan. Dejemos ahora que sean estas páginas las que nos convenzan.

Parte I:
Literatura infantil y juvenil digital

1

SI ESTO NO VA DE LIBROS, ¿DE QUÉ VA?

¡No puedo dormir!
Miles de preguntas se agolpan en mi cabeza.
¿Dónde finaliza el infinito?
Si se hace simplemente un agujero en el cielo,
¿puede verse el infinito?
Y si se hace un agujero en el agujero, ¿qué es
lo que aparece?

MICHÈLE LEMIEUX, *Noche de Tormenta*

Desafortunadamente, los estudios específicos sobre LIJ digital se encuentran aún en un estado de gestación que dificulta la demarcación ontológica de nuestro objeto estudio desde una perspectiva exclusivamente anclada en la literatura infantil y juvenil. A pesar de ello, lo cierto es que la propia heterogeneidad constructiva que caracteriza a esta nueva literatura requiere de esta aproximación pluridimensional y multidisciplinar que refleje la *monstruosidad esperanzada* de la que habla Hayles (2008) al referirse al origen híbrido y combinado de las tradiciones que dan forma al campo de la creación y el estudio de las literaturas nacidas en entornos informáticos. Podemos decir, por tanto, que solo atendiendo a esta diversidad y a los espacios de intersección que de ella emergen seremos capaces de extraer las constantes que nos permitan aislar y definir este nuevo cuerpo textual que aquí nos ocupa. Para sintetizar esas líneas de creación diferenciales que individualicen el nuevo corpus literario, hemos decidido abordar su caracterización desde una aproximación sistémico-literaria similar al de otras estudiosas de la LIJ como Shavit (1986), Colomer (1995, 2009), Metcalf (1997) o Silva-Díaz (2005), fijando la mirada no solo a lo que han ido diciendo los estudios recientes en torno al fenómeno literario digital para lectores en formación, sino partiendo de una idea compleja y orgánica de la LIJ digital como un conjunto de obras inevitablemente influenciado por otras semiosferas (Nikolajeva 1996) tanto sincrónica como diacrónicamente. De esta manera, para poder atender a la heterogeneidad característica del sistema literario digital infantil y ser honestos con el origen diversificado de gran parte de las propiedades que lo diferencian del resto, hemos debido atender a las disciplinas teóricas específicas de este conjunto de esferas culturales que han ido determinando y dando forma a la producción literaria infantil y juvenil digital y que son:

1. La literatura electrónica adulta y sus diferentes poéticas del medio electrónico.
2. La literatura infantil y juvenil entendida como sistema de creación que piensa en un lector en formación durante su ejercicio expresivo.
3. El software infantil y sus relaciones con la industria educativa.
4. La (breve) historia de la literatura infantil y juvenil digital.

Será mediante el recorrido conceptual y descriptivo a través de estos núcleos teóricos como llegaremos a elaborar una síntesis de las tendencias transversales que individualizan el corpus de la LIJ digital y que nos ayude a entender cómo se construyen y expresan las obras que lo conforman.

1.1

La literatura electrónica como madre ausente

Cuando navegamos en torno a las definiciones tradicionales de literatura electrónica, es precisamente su característica multidisciplinariedad la que podría explicar, si no justificar, la relativa vaguedad, o al menos la perceptible ambigüedad, que caracterizan las diferentes aproximaciones teóricas al fenómeno literario digital que han ido surgiendo durante la breve pero intensa historia de su poética. Para ser canónicos, creemos pertinente comenzar este ejercicio de demarcación ontológica con las palabras de la Electronic Literature Organization (ELO), organización pionera, sin ánimo de lucro, fundada en 1999 por Scott Rettberg, Robert Coover y Jeff Ballowe con el objetivo de aunar y promocionar la lectura, la escritura y la enseñanza de la literatura en entornos digitales y que, con motivo del lanzamiento de su primera antología literaria (Electronic Literature Collection 2006), decidió definir el conjunto de obras incluidas como cualquier “work with an important literary aspect that takes advantage of the capabilities and contexts provided by the stand-alone or networked computer”. Con esta holgada definición, la ELO pretendía generar un marco de abarcabilidad suficiente que le permitiese incluir la enorme heterogeneidad del corpus electrónico reflejado además en la compleja diversidad expresiva de las obras que conforman las tres antologías publicadas por la organización hasta la fecha (2006, 2011, 2016) compuestas por obras pertenecientes a géneros tan dispares como la novela hipertextual, la poesía kinética, la ficción interactiva (IF), los robots conversacionales (*chatterbots*) o los proyectos de escritura colaborativa en línea.

El propio Rettberg, consciente de la peligrosa indeterminación de la definición de la

ELO, y en especial de ese “important literary aspect” que relativiza y dificulta la total adscripción del género a lo canónicamente literario, acaba apoyándose en las palabras que Hayles vierte en *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*, uno de los volúmenes clave de la disciplina, para matizar y apuntalar este acercamiento definitorio:

“Hayles excuses the tautology of this phrase, explaining that readers “come to digital work with expectations formed by print” and that “electronic literature must build on these expectations even as it modifies and transform them”. (Rettberg 2014: 171).

Con este matiz, Hayles y Rettberg parecen poner énfasis en la alcornia del receptor como un elemento fundamental en la conformación del texto literario-electrónico, afirmando casi que es la predisposición lectoliteraria apriorística del lector lo que diferencia un texto digital literario de uno, pongamos por ejemplo, lúdico o cinematográfico.

Más acertada, en cambio, parece la siguiente matización relativa a la literariedad de la obra electrónica:

“Hayles further draws attention to the distinction between “literature” proper, which one might presume is limited to verbal art forms in which words are dominant, and the “literary”, which Hayles proposes as creative artworks that interrogate the histories, contexts and productions of literature, including as well the verbal art of literature proper. [...] So while it is not primarily concerned with language per se, it is about writing, and about how meaning is made in digital environments. As Hayles would argue, it is literary work even if it itself is not literature.” (*Ibid*)

De esta manera, el colectivo académico, con Hayles a la cabeza, resta dogmatismo a la adscripción del texto digital con la *nobleza literaria* y de manera, digamos, funcionalista, relaciona la *literariedad* de la obra electrónica al grado en que esta dialoga con los procesos, recursos e incluso tradiciones literarias que le dan forma. No se trata, por tanto, de la imitación de lo posible mediante la palabra, que diría Aristoteles, sino de una creación artística *a lo literario*, permitiendo una flexibilidad ontológica fundamental para navegar cómodos en el complejo océano del hecho literario digital.

Persiguiendo esa misma comodidad taxonómica que facilite la integración de múltiples obras heterogéneas bajo un mismo marbete parece construirse la idea de *Digital Fiction* de Bell y Ensslin (2010) ya que a pesar de la generalidad que trasciende al concepto de ficción la investigadora de la Universidad de Sheffield Hallam puebla su definición con múltiples referencias hacia lo *verbal*, que la desmarcan, claramente, de otros constructos ficcionales alejados de “lo literario”.

“Digital fiction is fiction, written for and read on a computer screen, that pursues its verbal, discursive

sive and/or conceptual complexity through the digital medium and would loss something of its aesthetic and semiotic function if it were removed from that medium" (*Ibid*)

Lo que se evidencia , por tanto, de ambas definiciones así como de otras tantas existentes en la disciplina (Bootz 2007; Koskimaa 2000, 2005; Borràs 2005, 2012) y de los ecos que se producen entre todas ellas es la doble referencia por un lado a esa laxa pero omnipresente literariedad y por otro, al origen computacional de la obra digital, donde, ahora sí, reposa la contundencia categórica al delimitar las líneas definitorias de la literatura electrónica.

Así, la ELO es tajante a la hora de elaborar la idea que trasciende su definición al decir que, "the confrontation with technology at the level of creation is what distinguishes electronic literature" (Electronic Literature Organization), y de la misma manera, Bootz (2007) aserta que solo la utilización del "dispositivo informático como medio" y la aplicación de "una o diversas propiedades específicas de este medio" es lo que describe el texto literario electrónico. Por lo tanto, lo que se establece aquí no es únicamente que la literatura digital sea la consecuencia de cualquier actividad literaria desarrollada en un entorno informático, ya que, como dice Rettberg (2014), eso haría referencia a prácticamente cualquier proceso literario contemporáneo, sino que, ahora, para esta literatura electrónica el medio informático se presenta como un elemento esencial e imprescindible. En resumidas cuentas, lo que hace Rettberg es recoger la idea de Hayles de literatura electrónica como producto nativo digital: "a first-generation digital object created on a computer and (usually) meant to be read on a computer" (2007).

Ese objeto electrónico de expresión literaria del que habla Hayles es lo que Aarseth (1997) llamó "cibertexto" en su fundacional estudio sobre literatura ergódica¹ y que, no solo supuso uno de los mayores aportes hasta la fecha a la disciplina sino que también, paradójicamente, sentó las bases para el inicio de los estudios académicos sobre videojuegos. Para el teórico noruego, el elemento diferencial de este corpus literario no reside completamente en su origen computacional sino en una serie de requisitos funcionales de "navegación" inexistentes en la literatura tradicional y que requieren del lector un "esfuerzo no trivial" para "atravesarlo" (*Ibid* 1). Ese esfuerzo no trivial, ese diseño ergódico es lo que para Aarseth diferencia este conjunto de textos de esa otra literatura que él denomina "lineal". En *Cybertexts*, por tanto, parece vincularse más la esencia del texto ergódico a la participación activa del lector que a su simple trasfondo informático, y así se deja claro al incluir en su estudio múltiples

1. Aarseth (1997) llama literatura ergódica a aquella que necesita un esfuerzo no trivial para poder ser atravesada, haciendo referencia así al conjunto de especificidades navegacionales e interactivas que caracterizan a la comunicación literaria digital.

ejemplos de textos no lineales de tradición impresa². Pero a medida que su trabajo definitorio y taxonómico continúa, el investigador incluye un segundo nivel de demarcación ontológica que sí requiere de una vinculación directa con el medio digital:

“As can be inferred from its ethymology, a cybertext must contain some kind of information feedback loop. In one sense, this holds true for any textual situation granted that the “text” is something more than just marks upon a surface.” (*Ibid* 19)

Ese bucle de retroalimentación informacional que ahora emerge en el cibertexto no se queda por tanto en el simple nivel interpretativo, común a cualquier tipo de texto literario, sino que ensambla esa actuación no trivial que lector ejerce sobre el texto con la capacidad de este para *reaccionar* a dicha actividad. El cibertexto, por tanto, es algo más que una mera cadena de significados, es una máquina con habilidades computacionales, y estas habilidades no son *imprimibles*.

Precisamente esta relación de dependencia entre la literatura electrónica y el entorno informático ha supuesto uno de los primeros ejes reflexivos dentro de los estudios específicos sobre literatura electrónica infantil y juvenil. Más adelante reflejaremos algunas de las tipologías literarias que se han ofrecido desde los estudios de la LIJ digital, pero es importante remarcar aquí que gran parte de ellas se construyen desde una gradualidad que da cuenta, progresivamente, de la diferencia entre aquellas obras que son simples escaneados de textos impresos (Yokota y Teale 2014, Unsworth 2006) de aquellas que hacen valer de manera fundamental las posibilidades del entorno informático en su ejercicio expresivo. Así, Borràs (2012) recoge lo que ella denomina la “transición digital” de la LIJ electrónica, es decir, la progresiva incorporación de recursos específicos de los nuevos medios a la creación literaria pasando, por tanto, de las meras “digitalizaciones de obras en papel” a la experimentación con las posibilidades específicas del entorno digital. Se dibuja por tanto así la primera y más relevante de las líneas infranqueables de la esencia literaria digital: su dependencia con el medio digital a la hora de su creación y disfrute. Pero, ¿qué es exactamente el medio digital y cómo se caracteriza?

2. El investigador noruego incluye ejemplos de obras ergódicas impresas como el *I Ching* o los *Caligramas* de Apollinaire para demostrar que existe toda una tradición anterior a los entornos informáticos en los que ya se había experimentado con un tipo de lectura no regida por la simple descodificación lineal de sus palabras sino que requieren una participación activa del lector a la hora de navegarlo.

1.2

La poética del medio electrónico. Entender el espacio para entender el objeto

Si pretendemos comprender los ejes constructivos de una literatura que se genera en un entorno informático y entender así su poética, resulta fundamental aproximarse a los estudios que han buscado caracterizar el medio digital. Si bien es cierto que toda pulsión creativa tiene algo de rebeldía contra las fronteras establecidas, asimilar las posibilidades y limitaciones del medio digital y recorrer sus lugares de creación compartidos se presenta un ejercicio fundamental con el que poder filtrar las constantes que conformarán sus textos literarios resultantes.

Uno de los primeros acercamientos a la estética del medio digital fue el realizado por Holtzman en *Digital Mosaics* (1997). Para el norteamericano, el arte del ciberespacio se caracteriza por su relación directa con lo que él denomina los “mundos digitales” y que se definirían por las siguientes cuestiones (en Rodríguez Ruiz 2012: 261-262):

- *Discontinuidad*: Los mundos digitales son discontinuos, no predeterminan ningún recorrido y promueven por eso la elección y la decisión libre por intereses.
- *Interactividad*: la experiencia digital no es pasiva. Demanda la participación. La obra no se define por el trabajo “privilegiado” de un artista encumbrado en su pedestal sino por la interacción entre obra y público.
- *Dinamismo y vitalidad*: la obra digital genera una amplia gama de posibilidades de

realización, de modo que, a la manera de la improvisación en el jazz, se requiere de un alto dinamismo para la interpretación de la obra. Además, no hay una experiencia estética única, lo que hace que la obra digital sea un objeto de mucha vitalidad.

- *Mundos etéreos*: los mundos digitales son etéreos. No existe un ahí de la obra. Ninguna materialidad la sustenta. En contraste con las palabras físicas, no existen límites de resolución y el foco de atención del texto se potencia desde la tradicional página escrita en dos dimensiones al espacio tridimensional, donde adquiere otras cualidades.
- *Mundos efímeros*: la experiencia de una secuencia de bits existe solo instantáneamente. Aún las imágenes que aparecen estáticas o los efectos de persistencia digital dependen de una continua computación. Los lenguajes de programación están diseñados para su perpetua actualización. Es en la “ejecución” del programa cuando se realiza la obra.
- *Fomento de las comunidades virtuales*: la disolución de las barreras tiempo y espacio, promovidas por la conexión de la gente en la red, promueve la constitución de comunidades virtuales, generando una nueva forma de conciencia global.

En consonancia absoluta con Holtzman encontramos la caracterización cuatripartita a la que llega Janet Murray en otro de los textos esenciales para la disciplina, *Hamlet en la Holocubierta* (1999) donde se definen los medios electrónicos como *secuenciales, participativos, espaciales y enciclopédicos* (*ibid*) y poco tiempo después, Simanowski (en Ensslin 2007), al hablar de la poética del hipertexto³ menciona lo que para él son sus seis principios estéticos básicos: multimedialidad, estética tecnológica, actuación (*performance*), navegación, semántica del hipervínculo y estética de la pantalla.

El diálogo entre los tres autores es más que evidente. La omnipresencia de la esencia códica y procedimental⁴ del subtexto electrónico es común a las tres caracterizaciones. Murray y Holtzman son más explícitos en este sentido al hablar respectivamente de secuencialidad, la primera, y de la *efimeridad* y *etereidad* de los mundos digitales el segundo. Simanowski, por su parte, es más abstracto, pero la importancia del trasfondo *programado* tras su idea

3. Aunque Simanowski hable del hipertexto en concreto y no del medio informático en general, su aproximación definitoria se basa totalmente en las características estéticas del medio electrónico y más cuando tenemos en cuenta el contexto histórico de su estudio, los años 90, en el que la hiperficción era el género de creación literaria electrónica por antonomasia (Ensslin 2007).

4. Nos referimos aquí a la idea de que todo texto informático tiene en su origen un código informático a partir del que se construye y un conjunto de procesos y procedimientos algorítmicos mediante los que este se ejecuta (Marino 2013, Bogost 2007)

de hipertexto es capital para su concepción de este como obra navegable, hipervinculada, tecnológicamente estética y necesitada de performatividad receptiva.

De la misma manera, los tres autores dotan de fundamental importancia definitoria a ese diálogo activo entre la obra y el lector/usuario, y que Holtzman llama directamente “interactividad”. Murray (1999), en cambio, va más allá y habla de participación, matizando el sobreexplotado término:

“La propiedad figurativa fundamental del ordenador es la codificación de comportamientos de respuesta. Esto es lo que queremos decir cuando decimos que los ordenadores son “interactivos”. Nos referimos a que crean un entorno que se rige por procedimientos sucesivos y que es participativo”.
(*ibid* 86)

Por su parte, la idea de navegación de Simanowski (2002) recuerda mucho más a los requisitos ergódicos de la cibertextualidad de Aarseth que al bucle de acción-reacción entre texto y lector que denotan los otros dos autores pero igualmente se vincula de manera inquestionable la idea del texto electrónico con la actividad performativa del usuario.

Igual de relevante a todos ellos es la idea de la ruptura con la tradición lineal y secuenciada –que no secuencial– en la presentación de los materiales. De nuevo Holtzman es el más transparente de los tres hablando directamente de la discontinuidad de los mundos digitales, pero esa falta de predeterminación dispositiva es fundamental en la poética del hipertexto de Simanowski. No podía ser de otra manera, teniendo en cuenta que lo que su autor pretende describir es un modo literario eminentemente inconexo, y por ello su énfasis se coloca en la significatividad semántica de la ruptura, materializada aquí en el hipervínculo como índice interpretativo:

“Hyperlink semantics forms, according to Simanowski, the central aesthetic component and production-aesthetic challenge of the hypertext, as it determines the degree of both freedom and restriction facing hypertext readers. Links carry a high amount of semantic information about the relationship between the lexias they connect, as well as their own function as navigational elements.” (Simanowski en Ensslin 2007: 39)

Murray, en cambio, disloca en dos partes esta idea de disrupción navegacional. En primer lugar, pone de relieve su “poder para representar espacio navegable” (1999 83-95), es decir, que a diferencia de los medios tradicionales, los electrónicos son únicos a la hora de presentar “espacios a través de los cuales podemos movernos” sin predeterminación apriorística. Pero, además, al resaltar el carácter enciclopédico del entorno digital, habla de la predisposición expansiva de la comunicación electrónica, que rompe las barreras tradicionales de la línea textual permitiendo así la interconexión absoluta de cualquier tipo de material, más allá del plano semántico y cognitivo. Los medios electrónicos son, por tanto, un océano

de continua discontinuidad, donde todas las opciones son posibles pero ninguna está del totalmente prediseñada. La idea de no-linealidad o multilinealidad que trasciende a esta visión del *continuum* digital ha dado a lugar a muy diversas perspectivas sobre la verdadera naturaleza de este fluir inconexo de la experiencia digital, perspectivas que contrastaremos más adelante al recoger las teorías sobre la disrupción al servicio de la creación literaria.

Como vemos, la diferencia de tono entre los autores dificulta en ocasiones la presentación correlativa de algunos de los conceptos comunes a todos ellos, pero es fundamental, en este ejercicio de recapitulación teórico-histórica extraer esa *media aritmética* que dibuje una idea identificable de las propiedades que definen a los nuevos medios. Algo parecido es lo que hace Ryan (2006) al recoger estas caracterizaciones e intentar homogeneizar lo que para ella es un confuso popurrí de perspectivas que mezclan "propiedades del sistema con estrategias de diseño y usos específicos de las propiedades del sistema" (*Ibid* 98). Su descripción del medio digital como interactivo y reactivo, inestable, multisensorial, plurisemiótico y con una enorme capacidad de interconexión, es heredero de un intento de caracterización anterior por parte de la académica suiza que bebía más directamente de ejercicios teóricos predecesores (Murray 1999, Manovich 2001). Este intento anterior, a pesar de su mayor nivel de abstracción, dibuja mejor, creemos, la plural complejidad de las posibilidades de los nuevos medios y facilita la labor de síntesis en relación al hecho puramente literario que perseguimos ya que Ryan, aquí sí, describe las propiedades del medio electrónico al servicio de la expresión artística de la palabra (2004 258-264):

- *Movilidad del texto*. En un entorno electrónico el lector no va al texto, sino que el texto va a la pantalla. La razón por la que el lector se siente más inclinado a explorar en un mundo textual es porque el movimiento es cosa del texto.
- *Habilidades caleidoscópicas*. La habilidad del ordenador para producir múltiples modelos con los mismos elementos. De este poder combinatorio resulta una "organización en forma de mosaico en la que la tarea del escritor electrónico consiste en crear un protocolo que asegure unas permutaciones del repertorio básico que tengan sentido y procuren placer."
- *Naturaleza algorítmica y procedural*. El texto electrónico es el producto de un sistema semiótico de dos niveles, por medio del cual los signos que se envían a la pantalla son el resultado de un programa informático.
- *Hipermediatez*. Gracias a su habilidad para combinar texto, sonido e imagen, la tecnología electrónica permite dar un nuevo giro al antiquísimo sueño de un lenguaje total.

Esto es lo que Jay Bolter y Richard Grusin han denominado Hipermediatez⁵.

- *Estructura interrumpida*. Un texto lineal clásico funciona de acuerdo con un protocolo de sucesión conocido como cola. Es decir, que el lector debe terminar cada unidad antes de avanzar a la siguiente. Con la posibilidad de colocar hiperenlaces en cualquier punto, el texto electrónico transforma la cola en un montón. Cuando un lector selecciona un enlace situado en medio de una lexia interrumpe el fluir. Esta invitación abierta a recorrer caminos secundarios es una estrategia conocida como “navegar”.
- *Animación y exhibición dinámica*. El ordenador puede hacer con los signos del lenguaje lo mismo que el cine ha hecho con las imágenes, ponerlos en movimiento.
- *Explotación de la temporalidad*. En el medio electrónico puede restringirse el tiempo permitido de lectura y el paso del tiempo puede ser significativo.

Como vemos, la relación entre el desglose de Ryan y las caracterizaciones que la precedieron son evidentes. Su “movilidad del texto” y la reflexión sobre la estructura interrumpida del entorno digital es análoga a la caracterización enciclopédica y espacial de Murray, y consecuente con la discontinuidad de Holtzman y la navegabilidad de Simanowski. De igual manera hay una correlación, aunque matizada, entre el concepto de hipermediatez que hereda de Bolter y Grusin y las continuas menciones a la esencia multimodal existentes en el resto de estéticas literario electrónicas.

A su vez, de su caracterización emerge una estructuración capital de las posibilidades del medio digital a partir de su naturaleza algorítmica y procedural, fundamental para todos los teóricos que han ido encargándose de describir las posibilidades creativas dentro de los entornos electrónicos. Sorprende, sin embargo, la falta de una explicitación clara a las capacidades participativas del entorno informático y a la reconfiguración del rol del lector, aun cuando hay una mención evidente a la libertad navegacional de este. Esto en cambio se solventa en publicaciones posteriores (2006) en las que la investigadora establece de manera directa la interactividad, entendida como un bucle de acción y reacción entre máquina y lector, como la propiedad fundamental que estos nuevos espacios de comunicación creativa tienen para ofrecer al ejercicio artístico.

El estudio del medio electrónico, como vemos, establece claramente una serie de tendencias compartidas que dibujan ya un marco constructivo definido para las obras que se generan dentro de los contextos informáticos, pero el análisis específico de las diferentes manifestaciones literarias –o culturales– destinadas a niños, niñas y jóvenes tiene una serie de

5. Ryan hace referencia aquí a la canónica obra sobre los medios digitales de Bolter y Grusin *Remediation: Understanding New Media* (1999)

condicionantes periféricos que se han de tener en cuenta ya que, la consideración implícita al lector, espectador o interactor (Murray 1999) en desarrollo es un elemento capital y fundacional de los diferentes géneros que conforman el macrosistema LIJ. Es por eso que se presenta fundamental anclar el estudio de la teoría literaria electrónica y su vertiente específica infantojuvenil con la tradición académica de las investigaciones sobre literatura infantil y juvenil.

1.3

La literatura infantil y juvenil. Un marco esencial y complejo

Si bien alcanzar la definición precisa de literatura infantil como género específico no supone un objetivo en el trabajo que aquí nos ocupa, resulta evidente que, para llegar a comprender de manera justa y honesta las posibilidades creativas del medio electrónico al servicio de la ficción literaria para niños, niñas y jóvenes se ha de reflejar de qué manera el propio campo creativo de la LJ ha ido evolucionando históricamente hasta convertirse en un interesante caldo de cultivo para la textualidad electrónico-literaria. El mayor problema en esta tarea es la necesidad de asumir la inestabilidad ontológica de una disciplina que, para bien o para mal, nunca se ha visto necesitada de manera imperativa de una delimitación definitoria totalmente incuestionable, hecho que, dada la aproximación estético-descriptiva que aquí adoptamos, no supone un impedimento insalvable, sino que se ha de tomar como un punto de partida característico de su ambivalencia como género.

Aún a pesar de esta falta de consenso, como es evidente, la mayoría de los ejercicios definitorios sobre la literatura infantil y juvenil han girado en torno a los dos componentes básicos de su fórmula: lo literario y la infancia y las complicadas sinergias existentes entre ambos:

“Nuestra definición (...), muchas veces repetida, coincide en que en la literatura infantil «se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño.» Aunque a menudo se haya glosado reconociendo como literatura infantil «a toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y al niño como destinatario del libro.» (Cervera 1992: 11)

La aproximación de Cervera refleja una de las tensiones esenciales para nuestro objeto de estudio: el rol del niño dentro de la comunicación literaria infantil. El propio investigador es consciente de la ambivalencia de sus dos aproximaciones y alude a una intención integradora de “todas las manifestaciones y actividades que reúnan las condiciones fundamentales apuntadas: huella del arte, atractivo lúdico e interés por parte del niño receptor”. Se podría decir que en uno de los polos de ese espectro podemos encontrar los estudios que han buscado analizar la relación de dominancia entre el “adulto escondido” detrás de la literatura escrita para niños (Nodelman 2008) y que han llevado a cuestionar la verdadera esencia de esta, planteando la posibilidad incluso de que la literatura infantil no tenga al niño y la niña como receptor ideal sino como productor de la misma:

“Literatura infantil puede significar literatura escrita por los niños. Esta acepción cuenta con bastantes adeptos, especialmente en el campo de la literatura dramática: teatro infantil es, para algunos, sinónimo de teatro representado por niños.” (Díaz-Plaja Taboada y Prats i Ripoll 1998: 191)

Esta aproximación al fenómeno literario infantil, aunque claramente interesante desde perspectivas educativas, no hace sino añadir leña al fuego del debate sobre la literariedad immanente de la obra destinada al lector en desarrollo (Colomer 2009: 45) y poco tiene que aportar a nuestra caracterización estética de lo que el medio electrónico ha ofrecido al universo creador de la LIJ.

Pero aun desplazando el rol del niño como autor literario, quedaría por contextualizar su posición como posible sancionador crítico de los textos, poco definida en la ambigua definición de Cervera. Detrás de esta problemática se escondería el tradicional debate entre los defensores de la tesis liberal, que defienden la total inclusión de la LIJ en el docuverso literario dejando que sea el niño el que libremente decida sus lecturas, y la tesis dirigista de los que abogan por un corpus textual específicamente creado y pensado para el lector en formación (Cervera 1992).

Los críticos partidarios de la tesis liberal niegan incluso la propia existencia de la literatura infantil y juvenil como objeto textual diferenciable de cualquier otro tipo de literatura, separando únicamente entre buena y mala literatura que, posteriormente, es seleccionada por el lector infantil. A pesar del aparente radicalismo de la postura, lo cierto es que detrás de esta idea se esconde el concepto de literatura *ganada* por el niño “o sea aquella que no fue escrita para él, pero él se la ha apropiado” (Cervera 1989: 160) y que conforma gran parte del corpus LIJ clásico, principalmente juvenil.

Por su parte, los defensores de la tesis dirigista creen en la necesidad de una literatura creada expresamente para el lector en desarrollo, por el adulto. El verdadero problema tras esta perspectiva es el “grado de dirigismo” (*Ibid*) de ese mediador adulto y la verdadera intencionalidad subyacente a la adecuación textual que en muchas ocasiones no supone más que una extensión y actualización del didactismo literario, o incluso adoctrinamiento (Hurl-

man 1968), heredado de la primera literatura propiamente infantil de finales del siglo XVIII.

Lo cierto es que, a día de hoy, negar desde una perspectiva estilística, la existencia de una aunque –sea mínima– adecuación literaria a los intereses culturales y a las capacidades de comprensión del receptor infantil y juvenil parece un quijotesco ejercicio de radicalismo similar al total sometimiento creativo de la LIJ a las pretensiones didácticas marcadas por el mediador adulto. María José Pérez (en Sánchez Corral 1995) lo dice con meridiana claridad:

“¿Puede comunicarse a los niños una profunda verdad? Indudablemente. Lo que hace falta es adaptar el modo de comunicación a su capacidad de comprensión. ¿Cómo conseguirlo? Si nosotros, como hemos dicho, nos metemos en su mundo, si metemos en él el mundo de las cosas, el camino estará expedito. Pero si nos seguimos empeñando en llevar al niño por el camino de la sabiduría adulta y por el camino de las ñoñeces y falsedades –considerándolo como una criatura tonta–, fracasaremos rotundamente, porque nos olvidamos de que en el mundo de los niños hay estrellas que bucean en fondos marinos y caracolas que guardan resonancias de viejas canciones.” (183)

Este es, por tanto, el marco de creación que caracteriza a la LIJ: la adecuación respecto al niño de la aristotélica “imitación de lo posible”, y esto es a su vez, lo que en tantas ocasiones la ha condenado a su marginalidad con respecto a la literatura canónica adulta:

“Si bien admitimos que la especificidad de esta literatura le viene conferida por el carácter infantil o juvenil de sus destinatarios potenciales, estimamos también que esa difícil y quebradiza especificidad puede desembocar en el mantenimiento o refuerzo de su carácter marginal”. (García Padrino 1990: 86)

Es en el alambre de esta marginalidad donde adquiere enorme valor la aplicación de Shavit (1986) de la ya mencionada teoría de los polisistemas literarios al campo de la LIJ. Bajo esta luz, la literatura infantil es considerada parte de un sistema estratificado de subsistemas dinámicos definidos por diversos condicionantes tanto sociales como estéticos. Para la teórica israelí, el nacimiento y evolución del género está totalmente condicionado por las diferentes manifestaciones conceptuales de la infancia dentro de la sociedad, y por ese doble destinatario infantil y adulto a la vez que por un lado lo relaciona con la tradicional función educativa del corpus y por otro le pone en contacto con el resto de subsistemas laterales que ensanchan sus horizontes experimentales de creación. Como dice Colomer (2009):

“El camino abierto por esta perspectiva es el de un análisis de la literatura infantil desde las múltiples relaciones que establece con las normas literarias, sociales y educativas vigentes en cada momento histórico y el de la concepción de esta literatura, por tanto como una parte de la vida cultural de nuestra sociedad.” (81)

¿Podemos entonces definir la literatura sin agredir esencialmente esa continua mutabilidad que la caracteriza? Posiblemente, y si bien aunque como mencionábamos anteriormente la LJJ nunca haya necesitado una definición “de militancia” a la que aferrarse, intentos como el de Rubió (en Díaz-Plaja Taboada y Prats i Ripoll 1998) facilitan una entrada conceptual al presente campo de estudio. La suya es una definición de literatura infantil que con dominada ambigüedad es capaz de recoger esa dinámica inestabilidad referida y un buen punto de partida para una posterior “expansión” descriptiva: [La literatura infantil] es aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad le interesa” (*Ibid* 195).

Díaz-Plaja y Prats (*Ibid*), acertadamente ven el valor de la voluntaria indeterminación en la definición de Rubio y lo resumen en tres puntos clave para cualquier estudio de la LJJ: 1) la importancia capital del receptor como eje específico del proceso creativo en la LJJ; 2) la “liberación dirigista” de su proceso, al no afirmarse con rotundidad que la LJJ haya sido creada “especialmente para” nada ni nadie; y 3) la vinculación directa de la LJJ con la literatura en general al considerarla una “rama” de esta y que viene a recordar claramente al modelo polisistémico de Shavit.

Volvemos, por tanto, de nuevo a girar en torno a la infancia y a la literatura como pivotes esenciales de la literatura infantil, pero lo hacemos ya con una perspectiva clara de retroalimentación conceptual entre ambas ideas que no pueden ser estudiadas de manera aislada:

“The meaning of children’s literature as “books which are good for children” in turn crucially indicates that the two constituent terms –“children” and “literature”– within the label “children’s literature” cannot be separated and traced back to original independent meanings and then reassembled to achieve a greater understanding of what “children’s literature” is. Within the label the two terms totally qualify each other and transform each other’s meaning for the purposes of the field.” (Hunt 1999: 16)

Esta estrecha vinculación entre ambos conceptos, sumada a la incuestionable incardinación sociocultural de todo subsistema literario (Shavit 1986) nos obliga, aunque no sea la tarea principal de este trabajo, a poner de relieve brevemente la importancia que la idea de *infancia* y su evolución histórica ha tenido para el desarrollo literario del corpus infantil:

“Children’s literature as a separate category cannot exist before childhood is acknowledged as a special phase in human being’s life. This did not happen in our western culture until eighteenth century, with the Enlightenment and later Romantic period (...). Thus, although stories have been used for educational purposes since ancient times, we cannot truly speak about the emergences of children’s literature as a clearly separate category until the late eighteenth and early nineteenth centuries.(...) If by children’s literature we mean substantial corpus of texts deliberately directed toward a particular audience, such literature cannot exist before the audience itself is acknowledged.” (Nikolajeva 2005: XII)

Así, la idea diacrónicamente inestable de infancia radicada en cada sociedad a lo largo de la historia se presenta fundamental para comprender las características específicas de su literatura. Si la LJ busca adaptarse a una idea concreta de infancia, pues, como refleja Colomer (2009 137) su conveniencia educativa es uno de los principios básicos de su innegable proceso de adecuación textual, es imperativo entender qué se esconde detrás de la idea de infancia. Shavit demuestra perfectamente esta profunda imbricación entre ambas ideas al analizar, en su estudio, las significativas modificaciones existentes entre versiones separadas en el tiempo de una misma obra con motivo de las diferencias conceptuales sociohistóricas existentes en torno a la infancia –por ejemplo entre la Francia de Perrault y la Alemania de los Grimm (Shavit 1986 3-33)–. Colomer (2009), siguiendo la misma línea pero acercándose en el tiempo, pone de relevancia la influencia directa de las nuevas sociedades post-industriales y de la llegada de la universalización educativa a la hora de analizar la LJ de finales del siglo XX en España:

“La fantasía, el humor, el juego literario, la psicologización y la ruptura de tabús temáticos caracterizan la narrativa actual, así como, también, que los valores que presenta responden a los valores educativos en auge en las sociedades altamente industrializadas y a las formas de “pedagogía invisible” que los transmiten.” (302)

Si como hemos visto la idea social de infancia condiciona inevitablemente la forma adoptada por la literatura infantil de cada época debido a la filiación educativa que la caracteriza, ese segundo destinatario adulto del que habla Shavit cuando busca determinar los elementos que caracterizan el subsistema literario infantil no lo hace menos. Así, la posibilidad de dirigirse a un público no exclusivamente infantil, supone un “motor de innovación” (Shavit 1986) fundamental para sus creadores que buscan modos de experimentación literaria en esos otros subsistemas literarios laterales que conviven junto al específicamente infantil. Igual de importante que ese *niño* en lo *literario* dentro de la *literatura para niños* será, por tanto, recorrer el camino opuesto y comenzar a reflexionar sobre la especificidad estética de la literatura escrita para la infancia y la juventud.

El mayor problema a la hora de caracterizar estilísticamente un conjunto tan heterogéneo como la LJ, entendiendo por estilo una serie de rasgos formales comunes a un grupo de obras sobre bases tipológicas o históricas (Marchese y Forradellas 1998, 144), es precisamente que resulta complicado sostener la utilización de la LJ como un “género” literario propiamente dicho por su confusión respecto de la terminología literaria tradicional de ahí que autores como Soriano (1975) o Shavit (1986) hayan preferido hablar de “esquema comunicativo” o de “subsistema”.

Pero, de la misma manera, y como venimos diciendo, el campo de la LJ tiene unas serie de “limitaciones creativas” (*Ibid*) que necesariamente han de reflejarse en su textualidad literaria y que sería “ignorante” no reconocer como existentes (Inglis 1981). Shavit busca la manifestación de ese marco creativo del sistema LJ en “the affiliation of the text to existing

models; the integrality of the text's primary and secondary models, the degree of complexity and sophistication of the text; the adjustment of the text to ideological and didactic purposes; and the style of the text." (1986 115), dando cuenta de nuevo de esa tensión existente en un grupo de obras que apelan por un lado a un lector en formación y que buscan en el lector adulto el beneplácito de la experimentación creativa. Esa coexistencia casi perpetua de la LIJ en dos sistemas de recepción tan diferentes es lo que la israelí llama, partiendo de Lotman, (1977) el carácter ambivalente de la literatura para niños:

"Texts that synchronically (yet dynamically, not statically) maintain an ambivalent status in the literary polisystem. These texts belong simultaneously to more than one system and consequently are read differently (though concurrently), by at least two groups of readers. Those groups of readers diverge in their expectations, as well as in their norms and habits of reading. Hence, their realization of the same text will be greatly different." (66)

Enfrentada a esta ambivalencia, encontraríamos la intención canónica de una escritura adaptada a las pretensiones educativas y a la idea de "comprensibilidad" del lector educativo (Colomer 1995, 2009). Esta literatura canónica idealmente adecuada a lo que el adulto, como ente social, considera apropiado para el lector infantil, a pesar de esa mutabilidad histórica ya referida, tendría su manifestación estilística en lo que se ha llamado el "supuesto de simplicidad". A fin de cuentas, cuando Bühler sistematiza los rasgos de la cuentística de los Grimm y habla de su idoneidad para la mente infantil, lo hace precisamente basándose en algo similar: a) "la existencia de pocos personajes, muy tipificados y contrastados por características opuestas (...) así como los cambios súbitos y no graduales" (en Colomer 2009: 58); b) La exterioridad y simplicidad de las motivaciones y sentimientos afrontado; y c) la polaridad y el maniqueísmo moral de las acciones y consecuencias narrativas. (*ibid*)

Son numerosos las caracterizaciones existentes de esta presunta simplicidad estética de la LIJ (Nikolajeva 2005, Colomer 2009) aunque la mayoría de las aproximaciones contemporáneas han sido utilizadas como hoja de contraste para (de)mostrar la manera en que los creadores involucrados en la literatura infantil las han vulnerado para hacer evolucionar el "género" (Silva-Díaz 2005, Nikolajeva y Scott 2001, Turrión 2014b). Este itinerario evolutivo de la LIJ es el que interesa especialmente para nuestro trabajo al establecer una hoja de ruta y un procedimiento comparativo que explique y justifique nuestro ejercicio de sistematización estética final en torno a cuáles son las principales innovaciones estilísticas definitorias de la literatura infantil y juvenil digital.

Colomer (2009), como mencionábamos, parte de ese "supuesto de simplicidad" para su trabajo de caracterización de la narrativa infantil y juvenil contemporánea, resumiéndolo en cuatro elementos fundamentales (142-143):

1. Fuerte integración de los elementos de la narración, que privilegian la trama sobre los demás aspectos narrativos.
2. La simplicidad en los temas, los personajes y las estructuras narrativas.
3. Valores ajustados a la ideología y normas sociales predominantes.
4. Perpetuación de modelos literarios que se consideran aptos para los niños.

Estos cuatro ítems, ampliados durante el resto de su trabajo, acaban dando a lugar a una caracterización de este (pre)supuesto de simplicidad constructivo de la LIJ similar a la que ofrece Nikolajeva (2005) en la introducción a su “estética de la literatura infantil” :

“clear distinction between genres and text types (adventure story, family story, school story); one single, clearly delineated plot without digressions or secondary plots; chronological order of events; a limited number of characters comprised basically of one typical feature who can easily be described either the quality “good” or “evil”; closed characters, who are easy to understand from their doings and sayings; familiar settings, recognizable from the child’s immediate surroundings, like nursery, home, school, playground, summer camp, and so on. (...) a distinct narrative voice; a fixed point of view; and preferably an authoritarian, didactic, extradiegetic narrator who can supply the young reader with comments, explanations, and exhortations without leaving anything unuttered or ambiguous, a narrator possessing greater knowledge and experience than both the characters and the readers. Complex temporal and spatial constructions are excluded. Naturally, the verosimilitude of the story, the reliability of the narrator, or the sufficiency of language as the artistic expressive means cannot be interrogated. (xiv)

Es a partir del contraste con este supuesto de simplicidad desde el que Colomer, en su ya clásica caracterización de la narrativa infantil y juvenil contemporánea española (1995, 2009), analiza las variaciones sufridas por el corpus infantil en el último cuarto del siglo XX llegando a la siguiente relación de innovaciones introducidas de manera generalizada (*Ibid* 301-304):

- *Se han configurado nuevos modelos en la representación literaria del mundo.* Como reflejo de su incardinación en la contemporaneidad sociocultural, la LIJ ha visto renovados sus modelos literarios preexistentes, ha actualizado el reflejo social que trasciende de sus textos y ha modificado su inherente propuesta educativa.
- *Se ha producido una tendencia hacia la fragmentación narrativa.* Tanto como consecuencia de su proceso de innovación literaria, como por la búsqueda de nuevas formas

con las que acompañar a ese lector ideal en formación, la LIJ ha desarrollado una serie de recursos y características que rompen su tradicional idea de unidad y simplicidad, dando como consecuencia textos claramente influidos por la cultura audiovisual, posmoderna y sus características.

- *Ha habido un aumento de la complejidad narrativa.* Sin renunciar a ese “principio de comprensibilidad” que rige la producción literaria infantojuvenil, la evolución experimental sufrida por esta ha tenido como consecuencia un claro incremento en la introducción de complicaciones estructurales y narratológicas.
- *Se ha incrementado el grado de participación otorgado al lector en la interpretación de la obra.* Se pierde, por tanto la univocidad autorial propia del didactismo absolutista a partir del aumento de la ambigüedad, la polifonía, la intertextualidad, etc. como consecuencia, de nuevo, de la adecuación estilística con las corrientes literarias contemporáneas, pero también como forma de ofrecer una “nueva forma de exploración de la realidad” a los lectores.
- *La narrativa infantil y juvenil ha consolidado su vertiente de literatura escrita.* Estabilizando, por tanto, su configuración como corpus literario diferenciado claramente de la literatura de tradición oral, y facilitando, así, su estrecha relación con el resto de sistemas laterales manifestada en las características anteriormente mencionadas.

Con esta síntesis, Colomer confirma su hipótesis de partida por la que la influencia de las sociedades postindustriales, el posmodernismo estético y el crecimiento absoluto de la cultura audiovisual habría tenido una influencia determinante en el corpus LIJ contemporáneo, en consonancia con otras reflexiones sobre la ruptura de la convencionalidad literaria en la LIJ dentro de la disciplina (Moss, 1992) y que viene a confirmar, además, la estrecha y esencial interrelación entre la literatura y el macrosistema cultural que lo rodea, ya establecida como hemos visto por Shavit, y continuada por otros como Metcalf (1997):

“[La literatura infantil] está situada en un campo de tensiones delineadas por las estructuras sociales e institucionales, los avances tecnológicos, las fuerzas del mercado, las aspiraciones pedagógicas y políticas, las normas literarias y las prácticas discursivas, y se define de acuerdo a la concepción dominante que se tenga acerca de la niñez.” (en Silva-Díaz 2005: 2)

Especialmente relevante en este repaso evolutivo de la estilística literaria infantil y juvenil es el papel específico de la postmodernidad en el sistema LIJ como antesala de la producción literaria infantil y juvenil electrónica, ya que, desde su comienzo como disciplina académica, el estudio teórico-literario electrónico ha visto en los fundamentos de la estética

postmoderna el sustrato perfecto para explicar las características específicas de la creación digital (Landow, 2009; Joyce 1996). Son diversos los autores dentro de la crítica literaria infantil que, en sus caracterizaciones de la LIJ contemporánea, han resaltado la influencia de la cultura posmoderna y en concreto la tradición postestructuralista en la creación actual de literatura para niños, niñas y jóvenes (Lewis 2001). Silva-Díaz, en su estudio de la metafictionalidad dentro del álbum contemporáneo (2005 8-10) sintetiza este posmodernismo literario de la siguiente manera:

- *Rechazo al realismo*: El posmodernismo, al revelarse contra la idea de una realidad unívoca, manifiesta su rechazo en la negación de una literatura que se sustente en la estabilidad mimética de una ficción “materialista, empirista y positivista” (Waughn en Silva-Díaz 2005: 8)
- *Construcción de artefactos*. La mutabilidad define la ficción postmoderna. En ella “se superponen distintas estructuras abiertas, aleatorias e indeterminadas que se niegan unas a otras y que se hace evidentes” (*ibid* 8), construyéndose y destruyéndose continuamente la idea de ilusión dentro de la misma obra.
- *Hibridación*: El mestizaje genérico es absoluto así como la utilización combinada de recursos, marcas de género y registros provenientes de la cultura popular y la alta cultura.
- *Conciencia Lingüística*: La posición adoptada en torno a la incapacidad del lenguaje para reflejar un mundo “objetivado” deriva en una “actitud distanciada” hacia su utilización y la consideración central de su naturaleza convencional y codificada.
- *Juego*: La ficción postmoderna es un continuo juego “con las posibilidades de significación” (Hutcheon en Silva-Díaz 2005: 9)
- *Intertextualidad productiva*: “La recontextualización en literatura se manifiesta con la proliferación de alusiones intertextuales que pueden ser tratadas con ironía y nostalgia a la vez”.
- *Participación y perplejidad en el lector*: El postmodernismo “da la bienvenida al lector” dentro de la obra literaria hasta el punto de convertirlo en autor o coautor de la misma.
- Sin ánimo de caer en un exceso de recursividad relacional, no podemos evitar mostrar cómo esta caracterización del posmodernismo literario evidencia claras similitudes con las síntesis estilísticas de la poética literario electrónica con la que abríamos el

capítulo⁶. No es sólo fácil asociar la importancia que el juego supone para el postmodernismo (Lotman en Sanchez Corral 1995: 160) con la utilización de las arquitecturas de participación propias del videojuego en la ficción electrónica y su consecuente reconfiguración del rol del lector, sino que muchas de estas afirmaciones recogidas sobre las estéticas de creación contemporánea torno a guardan estrecha relación con la literatura digital. Landow (1997) refleja, a veces con extrema militancia, esta idoneidad del medio digital para la superación del estructuralismo en un juego de contrastes que dejan entrever la relación entre la poética digital y la estética posmoderna:

“Organización espacial frente a organización lineal; libertad del lector frente a autoridad autorial; significado emergente frente a significado predeterminado; texto como superficie frente a texto como profundidad; estructura descentrada frente a estructura centrada; rizoma (crecimiento libre) frente a estructura jerárquica; coherencia local frente a coherencia global; vagabundeo y navegación desordenada frente a finalidad y objetivo; pensamiento analógico frente a pensamiento lógico; juego frente a trabajo; diversidad frente a unidad; caos frente a orden; heteroglosia y dialogismo (carnavalesco) frente a monologuismo; saltos y discontinuidad frente a progresión continua; paralelismo frente a secuencialidad; fluidez frente a solidez; simulación dinámica frente a representación estática del mundo. (17)

Volviendo de nuevo al campo de la literatura infantil, se constata cómo esta coexistencia con la postmodernidad literaria y cultural, ha sido un factor clave en la evolución experimental del género que no ha pasado impasible a sus modos constructivos. Colomer (2010) resume esta influencia dentro de la narrativa infantil y juvenil en seis elementos: 1) ambigüedades entre la realidad y la fantasía; 2) aumento del juego de alusiones intertextuales; 3) Elevado grado de fragmentación en el que destaca el papel de la imagen; 4) Juego con las formas escritas de la cultura dejando al descubierto las reglas de la comunicación literaria; 5) Proliferación de la parodia, la desmitificación y el humor; y 6) Uso de recursos gráficos y del texto como imagen. Y Silva-Díaz (2005 53-54), más adelante, resume la trascendencia del postestructuralismo concretamente en el álbum infantil a partir de tres ejes:

6. A pesar de las evidentes relaciones entre ambas esferas, hemos de decir que la crítica literario-electrónica ha intentado en múltiples ocasiones desterrar la idea de la literatura digital como terreno predilecto para el postestructuralismo que en ocasiones ha dificultado su análisis como sistema de creación propio (Ensslin 2007, Landow 2009, Turrión 2014b)

1. *Dialogismo*. El álbum, como el postmodernismo, se presenta como un género eminentemente polisémico, entre otras cosas, por su inherente condición bimodal;
2. *Discontinuidad*. Esta bimodalidad, además, tiene como consecuencia inevitable la oscilación interpretativa por parte de un lector que ha de saltar de un código a otro para de extraer su significado.
3. *Simultaneidad*. La utilización combinada de texto e imagen en el álbum permite la convivencia de múltiples capas narrativas trascendiendo la linealidad estructural de la literatura tradicional.

Es de cajón, por tanto, ver en esta simbiosis a tres bandas entre la estética propia de la cultura postestructuralista, la literatura infantil y juvenil y el ecosistema digital como espacio de creación, un escenario, como mínimo, favorable y nada ajeno para el desarrollo de la LIJ electrónica. Más aún, cuando son diversos los estudios que han puesto de relieve la importancia capital no sólo de las características propias del posmodernismo literario en la manera en que ha evolucionado la literatura para niños, niñas y jóvenes, sino de otras semiosferas (Nikolajaeva en Silva-Díaz 2005) “tales como el cine, las tiras cómicas o los juegos de ordenador” (*Ibid* 12) y que evidencian la continua retroalimentación existente entre todas las formas contemporáneas de ficción infantil (Colomer 2009b, Hutcheon 2013, Dresang 1999) a pesar de la clara diferencia de “estatus social” que existe entre ellas.

1.4

La digitalidad infantil y juvenil. Historia de una evolución programada

La continua hibridación genérica y multimodal de las diferentes creaciones ficcionales dentro de la semiosfera infantojuvenil, así como la dominancia de otras formas de cultura dentro de su vernaculidad (Jover 2008, Cassany y Ayala 2008, Cassany 2011) parece haber llevado a dificultar en exceso la concreción de una “autoimagen”⁷ definida (Shavit 1986, 33) del subsistema específicamente electrónico dentro de la LIJ. A pesar de que la preocupación desde el ámbito académico por la progresiva digitalización de la ficción para niños es retrospectivamente trazable hasta el momento en que comienzan a llegar al mercado las primeras obras en CD-ROM a finales de los años noventa del siglo pasado (Nikolajeva, 1996; Matas i Dalmau, 2001) no ha sido hasta el lanzamiento de las tabletas digitales, y especialmente con la llegada del iPad en 2010 (Turrión 2014a), cuando el sistema literario digital infanto-juvenil se ha ido estableciendo como tal y ha comenzado a comportarse y a ser tratado como un espacio de creación diferenciado del resto.

Esta estabilización, sin embargo, dista mucho de ser casual. La conformación normalizada de un corpus específicamente electrónico dentro de la literatura infantil y juvenil es una consecuencia lógica de la evolución transmediática (Scolari 2013) del campo y la materializa-

7. Shavit define la autoimagen de un sistema como “the way a certain group regards itself as a result of both internal and external points of view (1986:33)

ción de una propuesta literaria acorde con la sociedad de la cibercultura⁸ (Levy 2007) que le da sentido. En su caracterización de la narrativa digital infantil y juvenil digital, Turrión (2014a) recoge de manera profunda este absoluto enraizamiento de la producción electrónica contemporánea en España con las características específicas de las sociedades post-industriales avanzadas que la enmarcan (*Ibid* 22) y que pivotan en torno a tres rasgos fundamentales:

1. El cambio de estructuración informacional en las sociedades líquidas y su consecuencia en la educación actual.

La metáfora líquida de Bauman, que busca “ilustrar el flujo constante e inaprensible de la actividad humana en la sociedad digital” (*Ibid* 23) refleja perfectamente la manera en que los humanos nos relacionamos con la información actualmente. El carácter efímero, inestable y desordenado del conocimiento y sus laberintos organizativos (Bauman 2006: 12) ha generado, además, una crisis en el núcleo conceptual de la educación, que ahora debe preparar a sus jóvenes a partir de lo desconocido (Castells en Turrión op.cit. 26): “el carácter móvil del mundo parece demandar maestría en los procesos de adaptación del ser humano, el cual debería ser entrenado para abordar de manera creativa, aunque apoyándose en los conocimientos adquiridos, ese futuro desconocido.” (*Ibid* 24). La profunda relación de la literatura infantil y juvenil con el ideal educativo vigente (Shavit 1986) evidencia la importancia de este cambio paradigmático para la materialización cultural que aquí nos preocupa.

2. La cultura en una sociedad globalizada y capitalista.

La diversificación de la cultura en ese mundo líquido del que habla Bauman se produce en el seno de una lucha constante entre la “diseminación posmoderna y descentralización democratizadora” (Turrión 2014a: 28) que define en gran parte este tiempo y el crecimiento de “las formas más concentradas de acumulación de poder y centralización nacional de la cultura que la humanidad ha conocido”. Así, la “hibridación” (García Canclini 2013) inherente a las creaciones artísticas nacidas de la cibercultura ha de encontrar su individualidad entre los procesos homogeneizadores de una sociedad globalizada que, además, se ve influenciada por “las dinámicas de consumo y del mercado de masas” (Turrión 2014a, 27). derivadas de la “industria cultural” (*Ibid*). Si bien es cierto que esta inestabilidad híbrida ha llevado a resquebrajar las barreras entre las diferentes formas de cultura –alta, popular y de masas–, todas ellas orbitan en torno a la dependencia económica que caracteriza la producción dentro de las dinámicas consumistas de la era post-industrial. Así, la red, como espacio propio de la ciber-

8. Lévy (2007 1) entiende la cibercultura como “el conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio”.

cultura, cataliza la paradoja entre las posibilidades de diversidad productiva que el entorno digital permite y que facilitarían esa unicidad creativa que trasciende la idea clásica de obra artística, y la extrema relación entre “cultura y rentabilidad económica” que la fácil reproducibilidad digital genera y que refuerza “el proceso de la mercantilización del arte amenazando su autonomía con la entrada de una serie de influencias extraestéticas” (*ibid*). De nuevo, esta dicotomía, se presenta de especial relevancia para un corpus, el de la ficción electrónica infantil, que ha de lidiar no solo con las fuerzas de mercantilización tecnológica, sino también con la vertiginosa expansión del “mercado infantil” (Schor en Turrión 2014a: 36):

“El nacimiento de un nuevo tipo de obras como las aplicaciones digitales no responde simplemente a una necesidad expresiva sino que está íntimamente ligado a la voluntad de cubrir un espacio de mercado que surge en relación directa con la aparición de nuevos dispositivos electrónicos: los teléfonos inteligentes y las tabletas interactivas.” (*ibid* 33)

3. La relación participativa y lúdica de las sociedades contemporáneas con el conocimiento y las diferentes formas de cultura.

Resulta fundamental, para comprender la redistribución de roles dentro de la comunicación artística contemporánea, hacer referencia a lo que Jenkins (2009) llama “cultura participativa” y que define como

“una cultura con barreras relativamente bajas para la creación artística y el compromiso cívico, con un fuerte apoyo a la creación y a la posibilidad de compartir la creación, y un tipo de mentoría informal a través de la cual los participantes experimentados traspasan el conocimiento a los más novatos” (xi).

Esta reconfiguración de la tradicional jerarquía creativa se ha relacionado en multitud de ocasiones con las poéticas posmodernistas, la muerte del autor y la importancia coautorial dotada al lector por los teóricos de la estética de la recepción y muchos autores han entendido las posibilidades del medio electrónico el lugar perfecto para su materialización (Landow 2009, Joyce 2006). A pesar existir contradiscursos que refutan esta postura algo dogmática, lo cierto es que la propia esencia navegacional, interactiva y disrupta de la textualidad electrónica dificulta el mantenimiento del sistema comunicativo tradicional y, de nuevo, hibrida, diversifica y licua los roles de sus participantes. De igual manera, la innegable ludificación de la sociedad contemporánea, ya referida desde las estéticas posmodernas y materializada en la mayoría de las actividades humanas contemporáneas (Sicart 2014, Bogost 2016) enfatiza el carácter participativo de sus participantes y la reconfiguración de los papeles que estos desarrollan dentro del sistema cultural. No es casualidad, por tanto, el crecimiento de la industria

videolúdica, la estabilización de los *game studies* como disciplina académica, y, en lo que aquí nos atañe, la relevancia capital de las estructuras lúdico-interactivas para la comprensión de la ficción electrónica infantil.

Este trasfondo explica, por tanto, la paradójica complejidad evolutiva dentro del proceso de conformación específico del corpus literario infantil digital como un grupo de obras diferenciado del resto. Por un lado, la estabilización actual es consecuencia de la colonización por parte de las “apps” de “ese espacio de mercado” mencionado por Turrión (2014a 35) dentro de un nicho cultural en auge de consumo como es el de la ficción destinada a la infancia y la adolescencia, y que culmina este largo proceso de digitalización comenzado ya en los 90 materializado ahora por la confluencia idílica de los patrones culturales predominantes en las sociedades post-industriales (punto 3) y el abaratamiento y la masificación de tecnologías de producción y consumo que facilitan la creación y el acceso a contenidos económicamente rentables (punto 2).

Por otro, el considerable letargo en la conformación genérica de la literatura digital para niños y niñas es comprensible, junto con los obvios problemas relativos al proceso de penetración tecnológica que requiere la ficción digital, bajo la luz de las pretensiones educativas que la sociedad vierte sobre las formas de cultura destinadas a la infancia y la *krisis* educativa producida en el seno de las sociedades de la cibercultura (punto 1). Si la “liquidez” del conocimiento contemporáneo puso en jaque la idea existente de educación, el fuerte carácter híbrido de las formas digitales de literatura para niños y niñas lo ha colocado en una posición complicada para su atención “canónica”. Así, a pesar de las continuas manifestaciones desde el ámbito académico en torno a la influencia del mundo audiovisual en la evolución de la LIJ contemporánea (Colomer 2009b, Lluch 2007), las características específicas de la digitalidad literaria han generado recelos (Bruno 2013) sobre la idoneidad del medio electrónico para el desarrollo de la literatura infantil y juvenil que han dificultado su conformación como grupo individualizado de obras.

Turrión, en su trabajo de caracterización de la LIJ digital contemporánea en castellano, certifica esa dominancia de las “dinámicas de creación propias de las industrias del entretenimiento y educativa” (2014a 466) dentro de la producción actual, confirmándose así la trascendencia capital de la sociedad de consumo en ese proceso de conformación del corpus literario-electrónico infantil. La investigadora resume esta influencia en cuatro grandes líneas (429-431):

1. *Presencia de géneros narrativos de consumo para apelar a un público más amplio* que se observa en la abundancia de obras enmarcadas en los géneros típicos de la cultura de masas como el terror, la “apelación a géneros de acción” o la utilización del humor mediante procedimientos herederos del *gag* televisivo.
2. *Inclusión de referencias extraliterarias propias de la sociedad de masas*. Las obras anali-

zadas demuestran cómo “las dinámicas del mercado se introducen de forma despiadada en las historias si esto puede contribuir a un mejor posicionamiento comercial.” (403)

3. *Integración de las obras en un sistema de franquicias culturales.* De la misma manera, se percibe el “aprovechamiento comercial” de universos ficcionales preexistentes en otros medios mediante una poca o nula reelaboración y que certifica la superposición de los mecanismos mercantiles a los criterios artísticos.
4. *Construcción de las obras a partir de criterios utilitarios.* La función educativa que la sociedad presupone a la literatura infantil se ha visto materializada en la influencia ejercida por las fuerzas del mercado hacia la utilización prosaica de los elementos narrativos en aras de alcanzar una función más didáctica que puramente artística en la construcción de las obras, no resistiendo, por lo tanto “la lectura en profundidad ni el trabajo interpretativo que es esencial en una obra literaria”.

1.5

Los caminos de la ficción digital infantil, ¿llevan a Roma?

Igual de importante que la influencia actual de la sociedad de consumo en la configuración contemporánea de la LIJ digital es también entender el lento proceso evolutivo que ha tenido la ficción electrónica para niños, niñas y jóvenes hasta su desembocadura en el mercado de las tabletas y los teléfonos inteligentes y que refleja la dificultad de conformación de su imagen propia como género diferenciado, hecho que ha retrasado enormemente la proliferación de un corpus considerable, así como la consecuente atención académica por parte de las instituciones, aún en evidente proceso de desarrollo.

Esta lenta evolución de la LIJ digital de nuevo viene marcada por los mismos factores socioculturales arriba mencionados. En su artículo "Towards narrative for children: From Education to Entertainment", Krystina Madej (2003) sentencia, ya desde el título, los dos polos que han determinado la narrativa digital infantil: la educación y la sociedad del entretenimiento. Salvo creaciones esporádicas nacidas desde el corazón de la literatura electrónica académica como *Inigo gets out* (Goodenough 1987), que podríamos reconocer como uno de los primeros cibertextos narrativos dirigidos a audiencias infantiles, la historia del software narrativo para criaturas ha pivotado siempre en torno al aprovechamiento de franquicias ya establecidas dentro de la "industria infantil" o a la utilización del entorno electrónico para "enriquecer" educativamente narraciones lineales alejadas de las posibilidades ofrecidas por el medio. La colección *Living books*, editada por Random House y Broderbund ha sido el ejemplo paradigmático utilizado por los investigadores (Schwebs, 2014 Madej, 2003, Turrión 2014a) para caracterizar los primeros pasos de esta narrativa digital infantil de principio de

los 90. Esta colección de CD-ROMs multimedia básicamente suponían una traslación animada de obras preexistentes en papel con añadidos puntuales de interacción, animaciones, audio y narración oral, pero lo hacían desde un posicionamiento creativo y comercial ligeramente diferenciado del resto del software educativo preexistente y que en gran medida proporciona ciertas claves interpretativas de la evolución del género de la ficción electrónica para niños, niñas y jóvenes que ahora pasamos a reflejar,

Ito (2009), en su estudio de la historia del software infantil, categoriza en tres cajones los diferentes productos existentes en base al enfoque cultural, social y educativo adoptado por sus creadores. La investigadora, así, diferencia entre programas: 1) *académicos*, aquellas piezas de software que tienen un enfoque canónicamente instructivo en la utilización del entorno digital interactivo para la enseñanza de contenidos estrictamente curriculares –fundamentalmente científico-matemáticos y de alfabetización–; 2) *de entretenimiento*, es decir, programas que, en vez de apelar a lo que la “sociedad educativa” considera necesario, se construyen desde la vernaculidad cultural del infante, aunque esto suponga depender del sistema de mercado y de franquicias preexistentes; y 3) *de construcción*, en lo que Ito considera un acercamiento a las lógicas procedimentales que caracterizan transversalmente los entornos informáticos y que incluso a pesar de no haber sido diseñados específicamente para el público en formación, son especialmente interesantes por su sincronía con las necesidades contemporáneas de la infancia.

De esta investigación interesa especialmente la total contextualización que hace su autora de la narrativa digital dentro del sector de entretenimiento y que evidencia de nuevo la dependencia histórica de la ficción digital del sistema de consumo, a la vez que vincula estrechamente el desarrollo del campo ficcional electrónico infantil más con el mundo del entretenimiento videolúdico que con el estrictamente educacional o literario –prácticamente inexistente en el momento–. El análisis que se hace en la investigación de la génesis de la colección *Living Books*, ya mencionada arriba como paradigma de los inicios de la LIJ digital, a pesar de obviar de manera absoluta el origen literario infantil de la mayoría del material utilizado –como *Cat in the Hat* de Dr Seuss o *Little Critter* de Mercer Meyer–, y con él, todos los condicionantes socioculturales que esto implica, sí que supone un reflejo importante de las alianzas “genealógicas” históricas de la industria:

“Broderbund was a video game company that expanded into the children’s software market. It and companies such as voyager made their name with multimedia and CD-ROMs rather than with classic educational titles and genres established on the Apple II platforms, and they were most well known fo ushering in a new era of graphical sophistication for interactive media.” (Ito 2009: 86).

De esta manera Random House y BroderBund colonizaron un nicho que había que-

dado huérfano tras la primera gran crisis de la industria de las videoconsolas: el del entretenimiento lúdico infantil ofrecido por los videojuegos, y lo hizo aprovechando las posibilidades que le ofrecía el ordenador portátil y la fusión de este con las pretensiones educativas que las clases medias continuamente perseguían para sus hijos e hijas. Madej resume perfectamente la encrucijada del momento de la siguiente manera:

“It became evident early on that the interactive digital environment is particularly suitable for instructionist learning (following instructions), even for very young children [Learn *and* engagement]... parents couldn't ask for a better mix. Education became a key selling feature of children's software programs as publishers realized that parents were prepared to buy digital books as well as print books so that their children could become actively engaged in learning to read on their own. (2003)

Para bien o para mal, lo cierto es que la estabilidad comercial de los CDs multimedia fue relativamente breve, en cierta manera por esa estrecha relación con la industria del videojuego, que acabaría por invadir la vernaculidad cultural de niños y jóvenes gracias a su evidente superioridad en el desarrollo técnico y creativo, además de por las dificultades derivadas de la cuestión puramente tecnológica: producción, distribución, penetración, etc. en una industria aún en búsqueda de un dispositivo comercialmente rentable:

“Si los comparamos con los primeros títulos multimedia editoriales, nos damos cuenta de que donde estos eran estáticos, los videojuegos eran dinámicos; donde el sonido era superfluo y redundante, en los juegos era clave para resolverlos; donde las animaciones eran puros añadidos, en los videojuegos eran la principal forma expresiva.” (Matas 2000)

La consiguiente evolución y democratización tecnológica del final de siglo XX y principios del XXI, así como el crecimiento exponencial de la penetración de Internet en los hogares de las sociedades desarrolladas ni siquiera supuso aún un impulso significativo para la creación literaria electrónica infantil, que siguió viéndose más arrastrada por tendencias heredadas del *edutainment* que contagiada por la explotación de las posibilidades creativas del medio electrónico que se estaban desarrollando tanto desde una industria ya firmemente establecida dentro de la sociedad de consumo como la videolúdica, como desde otras semiosferas más artísticas, minoritarias y vanguardistas como la de la e-lit adulta. La intencionalidad educativa y la capitalización constructiva en torno a personajes de franquicias reconocibles –como Elmo o Thomas the Tank– continuaron siendo los elementos que, para Madej, definieron la evolución de la narrativa digital infantil desde las dos últimas décadas del siglo XX quien sí que percibe una cierta evolución en las publicaciones hipertextuales e hipermediales de principios del 2000. Para la investigadora canadiense la esencia narrativa infantil cambió con excesiva lentitud en estos primeros años pero no así los modos de acceso y distribución de la literatura en línea, ya que el desarrollo tecnológico trajo consigo una evolución destacable

de los entornos web y sus interfaces de navegación que facilitaron mucho su utilización por parte de las audiencias infantiles y, por tanto, el diseño de contenidos específicamente para ellos. Aun así, la mayoría de obras referenciadas suponen más un aglutinamiento multimodal de narraciones, actividades y contenidos extraliterarios en entornos navegables que obras literarias electrónicas innovadoras de manera autónoma. A la misma conclusión parece llegar Unsworth (2006) cuando clasifica la literatura electrónica infantil y juvenil existente hasta el momento de publicación de su estudio y que abordaremos más adelante cuando recojamos las diferentes caracterizaciones estéticas que desde la academia se han hecho de la LIJ digital, pero que transversalmente refleja una total sincronía con la lectura del sistema literario-electrónico ofrecida por Madej. La mayoría de las obras referenciadas por el investigador australiano, desatienden en su práctica totalidad las oportunidades creativas dibujadas para el medio electrónico recogidas en los primeros pasos de este capítulo de demarcación conceptual de la LIJ digital salvo aquellas piezas más experimentales que responderían a lo que los estudios sobre literatura infantil y juvenil han llamado *literatura ganada* y que, por tanto, dificultan su consideración en este ejercicio descriptivo.

Pero de la misma forma que la pérdida de nicho tecnológico en favor de las videoconsolas supuso una relativa decadencia de la industria del software específicamente infantil (Ito 2009), el lanzamiento en 2010 del iPad de Apple y con este, la masificación comercial de las tabletas digitales generó un impulso casi definitivo en la actual conformación de un circuito de producción que si bien no puede considerarse específico de la creación literaria infantil y juvenil, sí que ha incubado un número de obras suficiente como para atraer de manera significativa la atención de los diferentes agentes del sistema LIJ. Sin detenernos excesivamente a referenciar el mercado cultural de las aplicaciones infantiles para dispositivos móviles, es evidente que este ha supuesto para la "industria de la infancia" un escenario idóneo sobre el que extenderse productivamente (Turrión 2014), continuando, eso sí, en consonancia absoluta con las tendencias socioculturales que definen las creaciones contemporáneas destinadas a la infancia en la sociedad actual de consumo que mencionábamos anteriormente: el fuerte apego por igual a las pretensiones educativas que las sociedades presuponen a la cultura infantil y la utilización de técnicas de creación propias de la sociedad capitalista –establecimiento de franquicias ficticias, aprovechamiento de personajes previamente reconocibles, etc.–. Es en este marco de producción y distribución, el propio de las apps para tabletas, en el que se enclava la mayor parte de la producción literario-electrónica infantil actual, lo que en cierta manera explica la constricción detectada por la academia (Sargeant 2014, 2015; Turrión 2015) en cuanto a la originalidad, riesgo y experimentación creativa en estos años de expansión comercial. Este juego de fuerzas entre la rentabilidad industrial, la adecuación educativa y las características inherentes a la aparición de un nuevo medio creativo como el digital ha dado forma específica a un mercado, el de la narrativa electrónica actual para niños y jóvenes y que Turrión (2014a 178) sintetiza en 8 líneas maestras que tridimensionalizan y aclaran gran parte de estos condicionantes mencionados:

1. La dominancia de las tabletas interactivas, especialmente del iPad como dispositivo sobre el que pivota la producción de LJ digital.
2. La existencia representativa de editoriales de nueva creación nacidas del nuevo espacio de creación y que son reconocidas internacionalmente.
3. El conservadurismo de las editoriales tradicionales a la hora de dar el paso al entorno digital, especialmente en el mundo hispanohablante en el que estas son muy infrecuentes.
4. Entre los nuevos productores, encontramos ahora empresas provenientes del mundo audiovisual, multinacionales –como Disney– y más independientes –Moonbot, MagoProduction, etc.– que obligan a la consideración de criterios valorativos fuera de lo estrictamente literario.
5. Encontramos, además, numerosos casos de autoedición como consecuencia de la democratización del proceso productivo derivado de su digitalización.
6. Se detecta una ausencia considerable de organismos sancionadores de calidad.
7. La falta de canon, la enorme dispersión de la producción y la ausencia de crítica dificulta la ubicación de las obras más relevantes dentro del elevado número de obras existentes en los diferentes espacios del circuito comercial.
8. Las categorías utilizadas por las principales tiendas de aplicaciones no resultan operativas a la hora de reflejar las características formales que definen las obras incluidas bajo dichos marbetes.

Pero, junto a estas fuerzas –de mercado, de adecuación educativa, etc.– que podríamos llamar “conservadoras” en cuanto a su influencia en la evolución puramente estética del género, hemos de poner de relieve dos espacios concretos de creación artística que han expandido, y siguen haciéndolo, el horizonte poético de la LJ electrónica: la obras experimentales ajenas al circuito comercial tradicional y el gran desarrollo no sólo técnico sino expresivo del medio videolúdico.

Por otro lado, la falta de organismos sancionadores, como recién mencionábamos, ha dificultado en gran medida la visibilidad de toda una producción existente en la red que en ocasiones tiene serios problemas de encontrar a su público. El hecho, por ejemplo, de que los premios internacionales con mayor renombre y trascendencia pública, como el Bologna-Ragazzi Digital Award o Les Pépites du Salon du Montreuil, en sus diferentes ediciones única-

mente hayan decidido premiar aplicaciones compatibles con tabletas interactivas o teléfonos inteligentes, o que Children's Technology Review, el organismo de recomendación de software infantil con mayor tradición y recorrido a nivel internacional tampoco destaque obras de creación independiente fuera de los mercados tradicionales dentro de sus reseñas mensuales, no ha facilitado la visibilización de un conjunto de obras de calidad, que además, sobresalen por su utilización experimental de los recursos que ofrece el medio electrónico. Textos como *Inanimate Alice* (Pullinger 2006), incluido en la segunda antología de literatura electrónica de la ELO, *Shadows never sleep* (Karpinska 2008), *A duck has an adventure* (Goodbrey 2012) o *Touché* (Blanco 2012) ejemplifican perfectamente la desconexión de estas obras de corte ligeramente vanguardista con los canales tradicionales de la LIJ y con el mercado mainstream a pesar de tratarse de obras dirigidas claramente a un público infantil o adolescente. Aun así, y como consecuencia de la evidente maduración del sistema LIJ electrónico la tendencia comienza a cambiar: por un lado empiezan a existir propuestas de selección y valoración dentro del circuito que ayudan a visibilizar este grupo alternativo de obras, como la sección de recomendación literario digital infantil y juvenil de la página web del grupo de investigación GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona o selecciones de obras como la del grupo Ciberia de la Universidad Complutense de Madrid; y por otro, los nichos académicos de la literatura electrónica adulta empiezan a considerar las obras infantiles y juveniles y los estudios académicos relativos a ellas como materia prima digna de atención⁹, lo que está generando una retroactividad intelectual fundamental para el avance crítico del género.

Igual de importante para la experimentación y el avance estético de la LIJ digital ha sido la confirmación innegable del videojuego ya no sólo como una de las industrias culturales más potentes de la contemporaneidad (AEVI 2017) sino su consiguiente reconocimiento social como medio de creación artística (Pérez Latorre 2012, García 2017). Si la creación literario-electrónica, adulta e infantojuvenil, tiene en su naturaleza el aprovechamiento semiótico de la interacción entre la máquina y el lector (Ryan 2006, Murray 1999) y la utilización de las arquitecturas procedimentales y algorítmicas (Aarseth 1997, Bogost 2007), es lógico considerar la influencia que uno de sus medios natural de desarrollo, el videojuego, haya tenido en el grupo de textos que aquí nos ocupa. A pesar de su descrédito como forma "alta" de cultura, en parte como consecuencia de la enorme fuerza capital que las dinámicas de la industria del entretenimiento han tenido en su consolidación social (Sicart 2014), lo cierto es que desde sus inicios, el videojuego siempre ha tenido una relación cercana con la literatura y las ramas que la conforman –la LIJ incluida–, especialmente con la electrónica. Desde la ficción interactiva y las aventuras textua-

9. La inclusión en las últimas ediciones de los congresos internacionales de la ELO de líneas de comunicaciones y ponencias centradas específicamente en la literatura infantil digital (ELO 14, ELO 15, ELO 17) así como la creación de instituciones de investigación y dinamización de este corpus literario como la Nordic Kid E-Lit escandinava que nace del interés de investigadores nórdicos especializados en Literatura electrónica adulta por las producciones destinadas a niños y niñas dan cuenta de este trasvase de conocimiento desde las humanidades digitales hacia el terreno específico de la LIJD.

les en los albores del medio¹⁰, a la omnipresente utilización del imaginario literario –Fantástico-épico, científico-ficcional, piratesco– en el desarrollo de las aventuras gráficas y RPG's de los años 90¹¹, pasando por la ya citada influencia de la industria videolúdica en el desarrollo del software infantil y las primeras obras multimedia en CDROM de esos mismos años, el videojuego siempre ha permanecido entrelazado con la llamada e-lit. De hecho, *Cybertexts* de Espen Aarseth, (1997) considerado texto fundacional de la disciplina académica videolúdica –los llamados *Game Studies*– y fundamental en el desarrollo intelectual de los estudios sobre literatura electrónica, surge del estudio de ese espacio traslúcido entre ambas disciplinas. En los últimos años, además, el abaratamiento en los procesos de producción, desarrollo y publicación/venta de contenidos digitales como consecuencia del desarrollo tecnológico ha impulsado exponencialmente el crecimiento de la producción independiente dentro de los videojuegos (Venegas Ramos 2015), permitiendo así, espacios para la difusión y consumo de obras videolúdicas similares en sus pretensiones expresivas a las de cualquier otra disciplina artística. Esto es tal, que muchas de las obras que conforman el aún incunable canon de la LIJ digital, no provienen únicamente ya de empresas originadas del mundo de la ficción audiovisual como decíamos antes, sino que lo hacen también desde pequeños estudios de creación videolúdica independiente como Patrick Smith y su preciosa *Metamorphabet* (Vector Park 2014) o el laboratorio sueco Simgo, artífices de la magnífica pieza juvenil *The Sailor's Dream* (2014).

Este complejo escenario que hemos ido dibujando hasta este punto, consecuencia de la multidisciplinarietà del campo, de las dificultades que siempre trae consigo el desarrollo tecnológico y su implementación y diseminación en el entramado sociocultural y de la fuerte influencia ejercida por el resto de fuerzas conservadoras ha ralentizado de manera excesiva el proceso de conformación de una autoimagen dentro del sistema literario infantil y juvenil que por un lado, favoreciese la creación de obras ya que la escasez productiva ha sido –y en cierta manera sigue siendo– uno de los mayores lastres para el progreso de la literatura electrónica infantil y juvenil, y por otro, evidenciase la necesidad por parte de los agentes críticos incrustados en el sistema de la LIJ de abordar un conjunto de obras de ficción que durante demasiado tiempo han sido consideradas de manera “incidental”. La academia, desgraciadamente, ha sido paradigmática en cuanto a esta falta de atención a la ficción digital destinada a la infancia y que ahora pasamos a recoger antes de realizar nuestra propuesta sobre los elementos que definen constructivamente este nuevo cuerpo textual que es la literatura electrónica para lectores en formación.

10. La *IF* y las *text adventures* englobarían todo un conjunto de obras videolúdicas basadas en el lenguaje escrito que, a partir de las acciones del usuario bien a través de comandos o de decisiones en los itinerarios narrativos, van construyendo su argumento y su mundo ficcional. (Short 2013)

11. Sirvan como ejemplo las herencias literarias de un clásico de los *Point&Click* como *The Secret of Monkey Island* (LucasFilms Games 1990) (Martínez Rodríguez 2017; Fernández Vara 2015, 2009)

1.6

El pequeño círculo de estudios

Aunque la academia siempre ha dado muestras de ser consciente de la importancia que tiene para una consideración global contemporánea de la literatura infantil la atención a los diferentes procesos de digitalización que esta ha ido sufriendo en los últimos 30 años (Dresang 1999, Nikolajeva 1996) pocos de estos trabajos han pretendido abordar de manera sistemática la especificidad constructiva de las obras electrónicas o el estudio de las características específicas que definen una o el conjunto de textos que conforman lo que aquí llamamos literatura digital.

Uno de los primeros acercamientos teóricos al campo, ya citado en nuestro repaso a la breve historiografía de la LIJ digital, fue el realizado por Madej (2003) donde se analiza el desarrollo de la narrativa infantil en los medios digitales desde su aparición hasta el año de publicación del artículo, partiendo del estudio diacrónico de la relación entre las formas adoptadas históricamente por la LIJ y las influencias ideológicas y tecnológicas que condicionaron su materialización. El trabajo, lejos de pretender extraer categorías estables para el estudio de la literatura infantil digital, se limita, acertadamente, al estudio, como decimos, diacrónico y descriptivo de las producciones existentes hasta la fecha de publicación –escasas por aquel entonces– englobando por décadas las características comunes compartidas por estas y su relación con los condicionantes socioculturales que siempre afectan a la industria del entretenimiento infantil. A pesar de tratarse de un trabajo casi inaugural dentro de la disciplina, la investigación refleja ya la importancia que la interactividad tiene aún a día de hoy dentro de la estética literaria digital infantil y de los estudios dedicados a ella, a pesar de ponerse de relieve la falta de significatividad que esta tiene dentro de las obras analizadas y que poco o nada ofrecen a la construcción artística. Es por esto que la investigadora se ve

obligada a girar la mirada hacia el universo videolúdico para poder referenciar propuestas significativas de una interactividad narrativa inexistente en los primeros años de desarrollo literario electrónico infantil, como también también hace Unsworth (2006) en su obra y que refleja el dominio de la semiosfera del videojuego frente a la literatura digital infantil en el desarrollo técnico y artístico de las arquitecturas participativas.

La primera verdadera sistematización taxonómica dentro de la disciplina es realizada precisamente por Unsworth (2006) en su *E-Literature for children*, primer monográfico académico específicamente dedicado a la literatura digital para lectores en formación, y como decimos, primer intento de ordenación literaria del campo. Para el investigador australiano, la oferta literaria infantil accesible en entornos informáticos puede clasificarse en función de la utilización gradual de dos elementos clave dentro de la estética del medio digital: la ruptura de la linealidad y el uso de elementos multimodales al servicio de la narración (*Ibid* 4):

1. *e-stories for early readers* – these are texts which utilize audio combined with hyperlinks to support young children in learning to decode the printed text by providing models of oral reading of stories and frequently of the pronunciation of individual works.
2. *Linear e-narratives* – these are essentially the same kinds of story presentations which are found in books, frequently illustrated, but presented on a computer screen.
3. *E-narratives and interactive story contexts* – the presentation of these stories is very similar to that of linear e-narratives, however the story context is often elaborated by access to separate information about characters, story setting in the form of maps, and links to factual information and/or other stories [...]
4. *Hypertext narratives* – although frequently making use of a range of different types of hyperlinks, these stories are distinguished by their focus on text, to the almost entire exclusion of images.
5. *Hypermedia narratives* – these stories use a range of hyperlinks involving text and images, often in combination.

La consonancia con los estudios generales sobre literatura electrónica, especialmente con aquellos preocupados por la hiperficción (Ensslin 2007) son evidentes, pero es notable en la taxonomía de Unsworth la ausencia explícita de la interactividad como elemento caracterizador. Aunque en la inclusión de la estructura hipertextual esté implícita la capacidad del lector para elegir líneas narrativas, y esta sea una de las líneas fundamentales de su catego-

rización, el investigador parece no atreverse a incluir el diseño lúdico-participativo dentro de la consideración poética puramente literaria. Aun así, y como decíamos anteriormente, Unsworth no obvia en el global de su trabajo las posibilidades creativas de la participación en la narración de historias, ya que, al igual que Madej (2003), concluye su estudio con un desglose pormenorizado de los modos de interactividad narrativa de que se valen los videojuegos.

Una lectura transversal de la clasificación de Unsworth deja entrever una de las cuestiones clave tratadas en estos primeros pasos definitorios dados por la academia en torno a la LIJ digital: el de la fundamental barrera ontológica entre los textos digitales y aquellos simplemente digitalizados. Turrión (2012) siguiendo las palabras de Borràs (2005, 2012) es meridianamente clara separando ambos tipos de obras:

“La principal diferencia entre ambos modelos de producción textual es que la digitalización de la literatura supone la traslación del modelo conocido, el papel y la imprenta, al formato digital. Es una mera transposición de soportes sin que estos cambien la esencia del texto en sí mismo, mientras que la literatura digital, por definición, no puede ser impresa porque aprovecha y explota las posibilidades intrínsecas del medio” (Turrión 2012: 41)

Posiblemente el desarraigo y la falta de una sistematización entrelazada de la teoría generada dentro de la disciplina es la causante de que, incluso a día de hoy, la cuestión puramente ontológica de la LIJ siga siendo materia de consideración. Betty Sargeant (2015) realiza una reflexión similar cuando analiza las diferencias entre los *e-books* y lo que ella llama *Book apps*. Para la investigadora australiana, los primeros, a pesar de haber evolucionado para permitir la inclusión hasta cierto punto de recursos específicamente digitales, como la multimodalidad o los hipervínculos siguen tendiendo a replicar directamente el libro impreso, mientras que los book apps:

“Present a fusion of written text, visuals, audio and interaction design. As books incorporate higher levels of interactivity, the reader, in turn, is likely to become more active. The reader becomes the user: people read ebooks, whereas they use book apps. By differentiating ebooks from book apps in this way, some clarity can be given to the design and analysis of children’s digital books.” (461)

Es, por lo tanto, el diseño interactivo lo que para la investigadora modifica el tipo de relación entre obra y lector/usuario y diferencia de manera definitiva ambos tipos de textos. A pesar de ello, Sargeant se apega demasiado a la tradición libresco heredada y creemos que se equivoca en la terminología utilizada para referirse a las aplicaciones literarias infantiles. La autora se apoya en la definición transversal de “libro” de Cope (2001) para hacer el trasvase terminológico al mundo digital:

“A book is no longer a physical thing. A book is what a book does...a book in this definition does not have to be printed. It can be rendered in many ways, including electronic-visual and audio (talking books). A book [is] not a thing. It is a textual form, a way of communicating. A book is not a product. It is an information architecture.” (6-7)

El problema reside en que es precisamente esa arquitectura informacional la que cambia en el reino digital, no sólo a nivel organizativo, sino en la manera en que el lector/espectador interactúa con ella. ¿Tiene por tanto sentido seguir utilizando terminología proveniente de la tradición impresa? No lo creemos. En cierta manera, Sargeant apoya su posicionamiento en la clara tendencia skeumórfica¹² del corpus existente y que tanto ella en su artículo, como muchos otros a lo largo de la breve historia de la LIJ digital se han encargado de describir. Este escenario de mezcla entre viejas tendencias y nuevos medios es lo que Borràs (2012) ha definido como la “transición digital” de la LIJ electrónica, similar a la ocurrida en el sistema literario digital adulto, y que recorre un camino ya conocido: desde la digitalización de la literatura impresa, hasta el aprovechamiento específico de los recursos ofrecidos por el nuevo entorno. Entre ambos polos, la investigadora catalana recoge y clasifica una serie de tendencias de adaptación que evidencian este proceso transicional y que mezclan la utilización tanto de recursos expresivos como de “materia prima” literaria:

1. Adaptaciones de obras clásicas, como la *Alicie for the iPad* de Atomic Antelope, que no hace sino trasladar el original a la pantalla añadiendo pequeños artefactos interactivos relativamente externos a la propuesta narrativa.
2. La adaptación de obras y recursos propios de los *pop-ups* como migración natural del libro-juego impreso al entorno interactivo.
3. La adaptación desde otras disciplinas, como la audiovisual, que evidencian la multidisiplinariedad genérica del terreno literario electrónico.

Yokota y Teale (2014) realizan un recorrido similar a Borràs, sólo que partiendo desde el mundo del álbum ilustrado y con un enfoque retórico más cercano a la instrucción docente que a la disertación teórica. En su descripción de los diferentes estadios por los que ha pasado la digitalización progresiva del álbum, eso sí, encontramos de nuevo la consideración de la interactividad como aspecto diferencial y que separa de manera significativa aquellas obras que hacen uso pertinente de la arquitectura lúdico-interactiva del resto. Estas cuatro fases transicionales son:

12. El skeumorfismo es una tendencia de diseño por la que un objeto que presenta características nuevas adapta voluntariamente otras de sus predecesores para mostrarse más cercano y accesible a sus usuarios.

1. El escaneado completo de álbumes, esto es la simple digitalización de obras preexistentes.
2. La transformación del álbum a partir de la inclusión de la imagen en movimiento y el sonido.
3. La transformación del álbum a partir de la inclusión de recursos específicos del medio electrónico.
4. La adición de elementos interactivos, incluidos juegos, que se extienden más allá de la historia.

Como se puede observar en estas taxonomías, además de esa primera barrera definitoria entre obra digital y digitalizada se perfila claramente una segunda relativa al origen del material ficcional con el que se construye el nuevo texto. Esto es lo que autores como Schewbs (2014) o Stichnote (2014), partiendo de la clásica división de Prensky (2001) han hecho entre textos digitales nativos e inmigrantes. No es atrevido afirmar, por lo tanto, que hay una tendencia a considerar ontológicamente diferencial las adaptaciones electrónicas de obras pre-existentes en el mundo impreso, sin importar la significatividad y la originalidad de los recursos utilizados en el proceso, de aquellas que se construyen desde cero como obras para medios digitales. Sin entrar a valorar la pertinencia teórico-literaria sobre el concepto de "originalidad" dentro del *continuum* intertextual que conforma el capital artístico y cultural humano, dado el enfoque teórico-estético adoptado aquí hemos de establecer que si se pretende realizar una definición de las propiedades constructivas que dan forma individualizada al corpus literario electrónico, resulta problemático incluir una frontera como la recién mencionada ya que la utilización de materiales preexistentes a la hora de crear y recrear historias en nuevos formatos y medios ha sido una constante en el universo de la ficción dirigida a niños y niñas, sin que ello haya afectado de manera profunda a su condición genérica o a la consideración analítica de los recursos¹³ que trascienden a su construcción literaria.

La última de las clasificaciones taxonómicas que encontramos en el escueto panorama teórico sobre LIJD es la ofrecida por Turrión (2014a 199-200) para ordenar la producción narrativa infantil y juvenil digital existente en la actualidad. La propuesta supone un avance fundamental en el campo por ser la primera que nace directamente de un análisis multidis-

13. La reciente publicación de la tesis doctoral de Brenda Bellorín (2015) sobre las nuevas formas que están adoptando los cuentos tradicionales en las sociedades contemporáneas es un ejemplo perfecto de esta tradicional reutilización de los hipotextos compartidos universalmente en diferentes medios y momentos de la historia.

ciplinar de las tendencias estéticas que conforman lo que ella llama “las líneas maestras” que caracterizan la narrativa infantil y juvenil digital y que son:

- *La combinación de lenguajes más allá del escrito.* (...) Las aplicaciones digitales para niños y jóvenes recurren prácticamente siempre a otros canales semióticos. (...) La introducción de estos elementos se asocia al cambio de medio, especialmente en uno, el electrónico, que permite la conjunción al tiempo de todos estos canales semióticos (texto, imagen y sonido).
- *La presencia de estructuras diferentes de la lineal.* Las estructuras de enlaces o de puntos calientes activables, propias del medio electrónico, pueden resultar en modificaciones de diferentes grados en el sentido formal que alejen a las producciones de la linealidad que se asocia a la literatura tradicional y que se presupone más adecuada a un destinatario infantil. (...) Estas modificaciones estructurales pueden desembocar en (...) por un lado, un abanico de posibilidades semejantes a la linealidad aunque con salidas interactivas y, por otro, una serie de estructuras multilineales de diversa funcionalidad.
- *Los diferentes soportes posibles –y a veces necesario para acceder a la narración completa–.* Existen casos en los que la obra se desarrolla en papel y en digital de forma complementaria; también existen casos en los que usando un mismo soporte electrónico, las historias se reparten en diferentes plataformas o espacios virtuales. Esta tendencia está relacionada con las nuevas formas narrativas transmediáticas.

Esta mirada sobre la poética infantil y juvenil específica del medio electrónico, a pesar de su adscripción específica al género narrativo, supone un antecedente fundamental para el objetivo de este capítulo. La mirada combinada desde las *diferentes* disciplinas que conforman el complejo material genético de las literaturas electrónicas tiene como consecuencia una síntesis clave para su comprensión estética, de ahí la solidez de su clasificación ulterior, basada totalmente en estas líneas maestras y justificada, además, sobre la base de un análisis profundo de la producción existente en el mercado. Esta tipología textual de la narrativa infantil y juvenil electrónica contemporánea (*Ibid* 201-208) se conforma de:

- *Audiolibros digitales.* Obras que “se componen de una narración profesional en voz alta, a veces acompañada de músicas y efectos de sonido acordes con la historia, y a veces el sonido se combina con otros canales semióticos como el texto escrito [...] Estas obras siguen siempre una estructura lineal [...] y no ofrecen capas de interactividad.

- *Narrativas multimedia.* Narraciones en las que “además del lenguaje escrito y el sonido (verbal y no verbal) se hace uso de la imagen. [...] Son, además, cerradas [y] lineales –aunque pueden incluir propuestas interactivas dentro de la obra–”.
- *Narrativa hipermedia.* “Obras multimedia con estructura hipertextual [...] que permitan al lector ciertas elecciones de la ruta a seguir por la historia.”
- *Narrativas multiplataforma.* “Obras que, más allá de la simple adaptación de contenidos de un medio a otro, proponen un dispersión de las historias en diferentes soportes o diferentes plataformas.”

Como decíamos, la caracterización es consecuente con el análisis de las tendencias creativas del medio electrónico y se ordena de manera gradual en base a la utilización de elementos clave de la estética constructiva digital como la interactividad y las macroestructuras hipertextuales. Supone, además, una actualización fundamental de la tipología de Unsworth (2006), cuyas bases teóricas bebían acertadamente de la teoría literario electrónica, pero se topaban de frente con un corpus aún en desarrollo que no permitía la diversificación tipológica ofrecida ahora por Turrión. La investigadora madrileña, expande además esa mirada multidisciplinar ya presente en Unsworth hacia el aprovechamiento clave del enorme avance producido en los últimos años en las humanidades digitales, así como en los estudios videolúdicos colocando todo ello bajo el paraguas de la tradición narratológica y de unos estudios literario infantiles totalmente establecidos por fin, dentro del sistema académico internacional, lo que da como resultado un trabajo de enorme tridimensionalidad, como veremos más adelante cuando utilicemos parte de su su sistematización categórica para apoyar nuestra caracterización poética.

1.7

Otras aproximaciones fugaces en el estudio de la LIJ Digital

La aún inmadurez del sistema académico de la LIJ digital, en claro proceso de estabilización, ha dado a lugar a una producción intelectual poco sistematizada e interconectada entre sí. A pesar de que los núcleos temáticos abordados y las preocupaciones académicas parecen ser comunes a todos ellos –interactividad, disrupción, multimodalidad– los estudios publicados hasta la fecha son, en su mayoría, todavía de carácter exploratorio y sin ninguna pretensión de generar modelos serios de análisis¹⁴ que permitan el crecimiento de la disciplina. A pesar de esta tendencia, es cierto que el volumen de publicaciones en torno a la literatura electrónica para niños y niñas ha crecido considerablemente desde la llegada al mercado de las tabletas interactivas, la mayoría gracias al *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, editada por el Instituto noruego del libro infantil, y que se ha convertido en un punto de reunión referencial para la publicación de estudios sobre la materia que nos ocupa.

A pesar de la mencionada falta de sistematización académica, es evidente que la gran preocupación para las investigadoras e investigadores de la disciplina ha sido la cuestión interactiva, que ha vertebrado la mayoría de los estudios publicados hasta la fecha. En esta línea, el trabajo de Stichnothe (2014) fue uno de los primeros en abordar desde una perspectiva narratológica las diferencias estructurales planteadas por las narraciones infantiles para

14. No contamos entre ellas, evidentemente, las publicaciones de Turrión en las que una de sus aportaciones más importante que además deviene esencial para la disciplina es precisamente su herramienta de análisis de las narrativas digitales infantiles y juveniles (2014a, 2015)

lectores en formación. El mayor aporte de su estudio, sin lugar a duda, es la diferenciación categórica de las obras analizadas partiendo de la relación interactiva del lector con los conceptos funcionalistas de *historia* y *discurso*. De esta manera, la investigadora alemana divide la producción literaria entre “Multiple Fabula Apps” en las que la actividad del lector afecta al resultado final en la configuración de la historia y “Alternative Story Apps”, en las que esta participación únicamente afecta a la disposición del material con que esta se construye sin modificar su esencia. La distinción, que entronca con algunos estudios cibertextuales precedentes (Aarseth 1997), refleja la relevancia, no sólo de la interactividad como elemento caracterizador de la literatura electrónica sino de su efecto sobre las estructuras, macro y micro, que la conforman (Ramada y Turrión 2014a).

Además de esta división categórica, la investigadora ofrece, en la línea de Ryan (2004), una lista de las posibilidades creativas al servicio de la interacción y su posible trascendencia al servicio del desarrollo formativo del lector, apuntando a las posibilidades que el control arquitectónico de la participación lectora en la literatura digital puede ofrecer a la interiorización activa de las estructuras tradicionales y no tradicionales de las narraciones, no sin antes llamar la atención sobre los posibles peligros de un desequilibrio en el diseño para la decepción del lector.

Schwebs (2014), en su *close reading* de *The flying books of mr morris lessmore* (Moonbot Studios 2011) es muchísimo más específico al centrar su mirada en la interpretación estética de las opciones constructivas adoptadas por sus autores. A partir del análisis de la elevada cantidad de referencias intertextuales contenidas y de su relación transmediática con las diferentes remediaciones de la obra en cine y libro impreso, etc. el autor vuelve una y otra vez a poner de relieve la capitalidad de los recursos hápticos como ejes generadores y vertebradores del sentido de la obra, bien sea mediante el desencadenamiento de la historia, la amplificación narrativa a partir de la actuación interactiva, o incluso a partir de la creación metafórica de significados generada por el movimiento táctil del usuario sobre el material narrativo específico.

Diferente es el enfoque adoptado por Nikolajeva y Al Yaquout (2015) en su intento de sistematizar el metalenguaje utilizado a la hora de hablar lo que ellas llaman *Picturebook app*. A partir de su preocupación por la falta de un lenguaje establecido que permita referirse a los elementos que construyen los “álbumes digitales” las investigadoras realizan un repaso, aunque interesante, alejado de las pretensiones sistematizadoras que enuncian en la introducción de su estudio, y desgraciadamente, demasiado apegado a una tradición impresa que deberíamos dejar atrás para hablar de un corpus literario cuya multidisciplinariedad bebe de igual manera de áreas del conocimiento tanto nativamente digitales como tradicionalmente literarias, y que por lo tanto, requeriría una consideración menos “conservadora” y justa con la herencia electrónica de este. A pesar de todo esto, Al-Yaquout y Nikolajeva plantean cuestiones fundamentales como la búsqueda de la correlación conceptual y metalingüística de los elementos paratextuales entre la nueva materialidad digital y la publicación impresa, aspecto

clave desde hace años en los estudios relativos al álbum infantil. Tras la cuestión extratextual, las investigadoras reflexionan brevemente sobre la pertinencia de la participación performativa y los modos que esta adopta en el diseño literario del corpus actual, dejando claro, de nuevo, la importancia de la cuestión interactiva para la academia contemporánea dedicada a la LIJ digital, aunque es cierto que el trabajo sigue la línea de las aportaciones puramente descriptivas y valorativas de autores como Yokota (2013) y no llegan a crear una red conceptual suficientemente sólida que facilite el progreso del campo investigador.

Uno de los hitos a destacar en los últimos años dentro de la evolución exponencial que están sufriendo los estudios sobre literatura digital infantil ha sido la publicación del monográfico *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices* (Manresa y Real, 2015) y que ha supuesto el punto final del proyecto de I+D+i en torno al corpus electrónico y sus prácticas lectoras y docentes llevado a cabo por el grupo de investigación GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona que, además, enmarca este trabajo. El volumen, que ofrece una mirada amplia sobre el fenómeno literario electrónico para lectores en formación, cubre aspectos hasta ahora ligeramente olvidados por la academia al ofrecer investigaciones preocupadas por el lector literario digital (Ramada Prieto y Reyes López, 2015, Manresa 2015, Fittipaldi, Juan y Manresa 2015), campo que hasta ahora se había enfocado principalmente desde los estudios de nueva literacidad y alfabetización (Coiro 2007, Liu 2005). Además de la mirada puramente didáctica, de la que hablaremos más adelante, el volumen cumple el objetivo fundamental, dado el *status quo* del sistema contemporáneo de la LIJ digital, de actualizar la caracterización literaria del corpus existente y sistematizar gran parte de la teoría existente en torno a ella a través de los capítulos que dan forma al volumen. Yokota (2015), desde su característica mirada relacional entre el álbum impreso y su paso al entorno electrónico, ofrece un compendio de la mayoría de las conclusiones extraídas en sus publicaciones anteriores para ofrecer un panorama de tono divulgativo sobre ese espacio intersticial entre lo digital y lo analógico dentro de la LIJ que define a gran parte del circuito de la LIJ digital contemporánea. El objetivo fundamental de la investigadora japonesa en su trabajo es repasar aquellas características específicas del álbum ilustrado especialmente pertinentes para su adaptación digital. De esta manera, se plantea la dificultad de trasladar al ecosistema digital el uso que el álbum ilustrado hace de su materialidad física, del juego con el formato, con la materia, e incluso con la distribución informacional de los paratextos. La investigadora sugiere que sean las obras que de forma nativa compartan formato con las tabletas digitales las que den el paso hacia el medio electrónico debido a la rigidez que ofrecen estas para la innovación en este sentido. Además, en consonancia con artículos anteriores (2014, 2013), se insta al aprovechamiento de los recursos específicos que ofrecen los dispositivos informáticos –sonido, tactilidad, movimiento– para garantizar en este tipo de obras la significatividad constructiva de las adaptaciones. Por último, Yokota, apoyándose en algunas de las obras electrónicas más recientes publicadas, plantea que el verdadero futuro de la narrativa digital resida en el aprovechamiento de las posibilidades interactivas que las tabletas tienen para ofrecer al género.

Otro de los grandes avances que ofrece el monográfico es la herramienta de análisis narratológico para la LIJ digital que Turrión (2015) sintetiza en el estudio derivado de su tesis doctoral *Narrativa infantil y juvenil digital: Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario* (2014a). Esta supone un aporte fundamental a la disciplina debido a la enorme multidisciplinariedad teórica que la sostiene, combinando estudios de la literatura infantil, la didáctica literaria, la narratología, los *game studies*, y por la enorme utilidad que su aplicación ofrece para la comprensión constructiva de las obras. En su ficha de análisis la investigadora parte de las cuatro tendencias que caracterizan los procesos de creación de la LIJ digital para crear un sistema de categorías y subcategorías con la que poder caracterizar de manera precisa y holística las narrativas electrónicas para lectores en formación:

- La fuerte influencia del mercado del entretenimiento y la industria educativa y la materialización de esta influencia en las formas de adaptación y las elecciones genéricas que adoptan los creadores.
- La interactividad como distintivo procedimental y el análisis de sus diferentes modos, grados y lugares de integración dentro del equilibrio global de sus propuestas.
- La tensión creativa entre el principio de simplificación de la LIJ y la complejidad inherente a todo proceso de innovación literaria que se refleja ahora en las opciones macroestructurales adoptadas, las relaciones compositivas entre sustancias expresivas, las elecciones de foco y posiciones narrativas y los tipos de complejidades interpretativas propuestas
- Las variaciones significativas en las experiencias ficcionales derivadas de la organización informacional de las interfaces y sus distancia respecto a la tradición impresa, así como en los modos dominantes y la tipología de pactos ficcionales negociados en las obras.

En su estudio, la investigadora analiza, a partir de la aplicación de la ficha, el mercado internacional actual ampliando así la mirada específicamente castellanoparlante de su investigación previa (2014a) y de publicaciones anteriores donde se habían enfocado de manera aislada elementos concretos del complejo sistema categórico aquí reflejado (2013, 2014b). Más allá que su aplicación práctica sobre la producción existente, la ficha de Turrión interesa a nuestra investigación desde una perspectiva teórica ya que supone el primer ejercicio verdaderamente comprensivo de desglose categórico en torno a las propiedades constructivas de la literatura digital. Aun así, las necesidades funcionales de representatividad de la ficha así como su adscripción única al género narrativo, imposibilita aquí su adopción metodológica total, aunque sin lugar a duda, constituye un punto de partida fundamental. Repetimos que

el objetivo de nuestro estudio no es la caracterización concreta de la producción existente sino la sistematización teórico-estética de los ejes constructivos que determinan la creación literaria electrónica infantil a partir del análisis holístico tanto del subsistema específico de la LJ digital, como de los sistemas laterales que lo sostienen e impulsan estéticamente, un ejercicio que tuvo en el monográfico que estamos referenciando (Ramada Prieto 2015) un primer intento y que supone el inicio de la propuesta que aquí nos ocupa.

1.8

Lineas de creación definitoria de la literatura electrónica infantil y juvenil. Una propuesta de categorización teórico-estética

Siguiendo la línea metodológica de trabajos precedentes capitales en la estudio teórico literario de las literaturas para lectores en formación (Shavit, 1986 Metcalf, 1997 Silva-Díaz 2005) buscamos aquí definir los ejes constructivos diferenciales del sistema LIJD a partir de la consideración de las múltiples disciplinas que conforman el complejo sistema literario infantil y juvenil digital y filtrar así los elementos esenciales que definen su poética. Recogiendo, por tanto, la distribución del presente capítulo y el objetivo que aquí nos marcamos, podemos sintetizar los principales campos de influencia de la LIJ digital de los que parte la elaboración de las categorías que definen las modificaciones paradigmáticas de este nuevo sistema:

- La poética del medio electrónico, la literatura electrónica y los *Games Studies*.
- Las tendencias de innovación específica de la literatura infantil y el álbum ilustrado.
- El contexto sociocultural y educativo en el que se enmarca la LIJ como conjunto de obras destinadas a un público en proceso de conformación competencial
Se ha decidido, a su vez, adoptar la división asumida por Silva-Díaz (2005) en su es-

tudio de la metaficcionalidad en los álbumes infantiles en el que distingue entre aspectos intratextuales y extratextuales para la caracterización de la comunicación literaria. La investigadora se apoya en Marchese y Forradellas quienes definen la extratextualidad como:

“Todo lo que materialmente es exterior a la obra: referencias histórico-culturales, detalles biográficos, propuestas e intenciones de poética, etc. (...) La obra no existe si no se cuenta con el discurso literario mediante el cual es comunicada. (...) La obra, por tanto, se caracteriza como un sistema de elecciones operadas en un conjunto de elementos extratextuales que constituyen el sistema de la literatura o el discurso literario. Se constituyen así varios niveles extratextuales: desde la serie histórico-cultural o los códigos artísticos hasta el extratexto más directo, que es la producción específica de un autor al relacionarla con la obra que se estudia” (1986)

Dicha división le permite considerar, por ejemplo, la materialidad del objeto libro como aspecto relevante en el proceso de creación y recepción artístico, lo que, bajo la luz de la digitalidad se presenta especialmente relevante. Si bien es cierto que Silva-Díaz parte de esta clasificación inicial para añadir una nuevo plano a su estudio de la comunicación narrativa, la distinción sirve de igual manera para referirse, como es nuestro caso a la comunicación estrictamente literaria sin ninguna adscripción específica de género (Fig 1.1.).

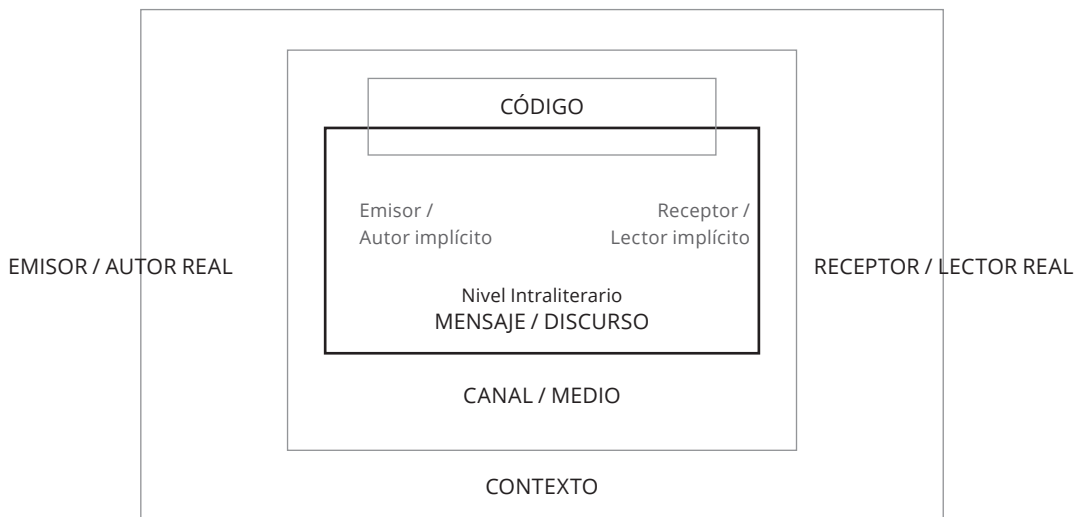


Fig. 1.1

De esta manera se pretende ordenar con claridad las diferentes líneas maestras diferenciales que caracterizan el sistema de la LIJ digital, relacionando cada una de ellas con elementos concretos de la comunicación literaria y diferenciando aquellas que forman parte de la extratextualidad de las modificaciones ocurridas dentro del texto propiamente dicho. Con esta ordenación, pretendemos, además, facilitar el posterior trabajo de relación teórica entre dichas categorías y la mirada didáctica sobre las posibles modificaciones que este nuevo corpus tenga para la educación literaria y que supone parte fundamental del presente trabajo. El objetivo aquí, aunque sin olvidar ni conceptual ni metodológicamente la figura de ese lector en desarrollo, es el de agurpar el conjunto de características definitorias que individualizan el sistema literario infantil y juvenil electrónico de las demás semiosferas culturales que le rodean. Pasamos ahora a sintetizar cuáles son esas cuatro categorías que ordenan esta primera parte de análisis y descripción estético-literaria.

1.7.1. El cambio de paradigma literario. Cuatro líneas maestras que definen el nuevo sistema de la LIJ digital.

El cambio de materialidad en la LIJ digital, la transición del texto oral y escrito al cibertexto digital, es, como no podía ser de otra manera, el eje organizador sobre el que pivotan todas las modificaciones constructivas que definen este nuevo paradigma literario. Es lógico, por tanto, que todas las definiciones históricas del fenómeno literario digital, tanto en los entornos canónicos de la e-lit adulta (Rettberg 2013, ELO 1999, Borràs 2005) como en esos primeros acercamientos desde los estudios de la literatura infantil (Sargeant 2015, Madej 2003, Unsworth 2006, Turrión 2014a), hagan referencia a ese corazón programado y códico encargado de procesar el diálogo literario entre máquina y lector (Hayles 2008) como modificador fundamental del fenómeno literario electrónico. Pero, ¿Cuáles son esas modificaciones que cambian de manera significativa el paradigma literario? Siguiendo la división comunicativa recién referida, dividiremos por un lado, aquellas que afectan a la parte extraliteraria de las ocurridas en el plano puramente intratextual. De esta manera hablaremos, dentro de la extratextualidad literaria de las siguientes modificaciones dentro del sistema:

1. El cambio de materialidad en la LIJ electrónica transforma los elementos contextuales y periféricos de la comunicación literaria debido a la supresión del objeto libro como eje del circuito literario y su sustitución por los contextos digitales.

Esta fundamental modificación afecta tanto a los tipos soportes y contenedores que recogen a los textos, así como a todos los elementos paratextuales –epitextos y peritextos– que rodean al mismo. Los estudios contemporáneos de la LIJ, especialmente los más cercanos al fenómeno posmoderno, han puesto de relieve la importancia

de esta cuestión para un análisis integral del fenómeno literario, pero se presenta más importante aún cuando se pretende analizar el sistema desde una perspectiva didáctica, preocupada ahora de entender cómo estos cambios pueden modificar las referencias y las percepciones que el lector en formación pueda tener de la obra y la comunicación literaria.

- 2. La literatura digital trasciende la utilización del lenguaje oral y escrito como código comunicativo para apropiarse de otras muchas sustancias expresivas gracias a las posibilidades del medio informático.** La mayoría de las caracterizaciones del fenómeno literario digital ponen de relieve su multimodalidad como elemento definitorio clave (Ryan 2006, Rettberg 2013, Hayles 2008). Si tenemos en cuenta que, dentro del sistema específicamente infantil, la cuestión “modal” ya ha sido parte fundamental de su proceso configurador como consecuencia del desarrollo del álbum ilustrado como género, la reflexión sobre la expansión semiótica de la LIJ electrónica se presenta como un elemento clave de su identidad. Así, siguiendo a Alan Kay y algunos de sus herederos teóricos (Manovich 2013), consideramos al medio digital como un metamedio capaz de incluir muchos otros medios expresivos con los que construir su mensaje y entre los que se encuentran, fundamentalmente, el sonido en todas sus vertientes, la imagen estática y en movimiento, el texto oral y escrito y el lenguaje videolúdico.

Y dentro del plano intratextual, relativo a la comunicación ocurrida “dentro” de los discursos literarios, las dos modificaciones clave que la literatura electrónica para niños muestra en su ejercicio expresivo son:

- 3. La modificación profunda en los modos de relación e interacción entre autor y lector dentro del texto literario.** A pesar de que han sido las posibilidades de (inter)actividad del lector las que han capitalizado la mayor parte de los estudios recientes en torno a la LIJ digital, en nuestra consideración categórica se ha optado por partir de la esencia definitoria del cibertexto de Aarseth para tener una visión más compleja y orgánica de esta nueva relación que el entorno informático permite entre autor, texto y lector. De esta manera, creemos que es la naturaleza programada y reactiva del texto digital y no la simple actividad del usuario la que modifica categóricamente esa comunicación interna en el texto electrónico al afectar de manera gradual y significativa a todos sus ejes: desde la programación secuencial de la obra literaria que puede derivar en una materialización aleatoria del texto sin ninguna posibilidad de control ulterior por parte del autor ni del lector, como puede ser, por ejemplo, la poesía combinatoria; pasando por la creación de hipertextos navegables donde la exploración lectora del usuario fija el resultado final de la experiencia literaria; hasta la posibilidad de co-creación literaria que puede generarse en obras donde la actuación del usuario deja marcas reales en el mundo ficcional propuesto.

4. La ruptura de la linealidad como arquitectura básica del texto. La capacidad hipertextual del texto digital, la naturaleza secuencial y programada de este o la entrada de la libertad navegacional del lector son algunos de los factores que modifican esencialmente la forma en que se organiza la información dentro de los textos digitales. Es cierto que todo proceso de lectura es inevitablemente lineal, en la medida en que se produce dentro de un eje temporal que fluye irremediamente en una sola dirección, pero la modificación fundamental que se produce dentro del texto digital es la posibilidad de que la línea adoptada no sea la misma para cada acto de lectura, como sí ocurre en la tradición impresa¹⁵. Esto tiene como consecuencia la multiplicación exponencial de las macroestructuras literarias que organizan los textos, generando experiencias lectoras muy diversas que se han de analizar, especialmente cuando nos ocupamos de obras destinadas a lectores en desarrollo.

Como decíamos, las cuatro categorías se relacionan directamente con elementos concretos de la comunicación literaria (Fig. 1.2.) y buscan relejar los aspectos diferenciales que caracterizan el nuevo sistema literario electrónico infantil y juvenil a partir del filtrado teórico multidisciplinar que se ha ido recogiendo hasta este punto. En los capítulos posteriores a la descripción metodológica de la investigación (Cap 3-6), se procederá a describir en profundidad cada una de estas líneas maestras y su materialización concreta en las obras literario digitales del corpus.

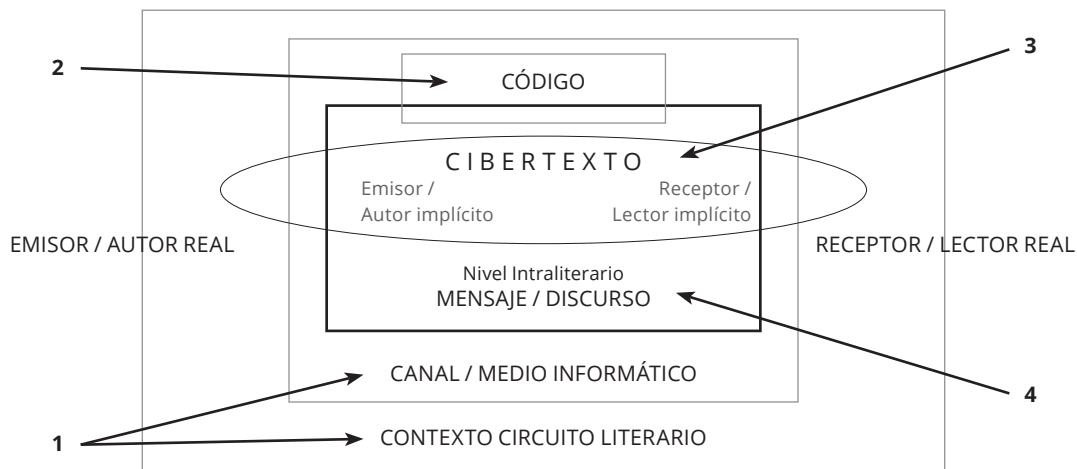


Fig. 1.2

15. Al menos en la gran mayoría de obras. Ya apuntamos anteriormente, citando a Aarseth (1997) a la posibilidad de utilizar el código como punto de partida para experiencias de lectura no lineal.

2



MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

ESCRITOR: En mi caso, el asunto es muy diferente. Mientras escarbo en busca de la verdad, tantas cosas le pasan a esa verdad que, en lugar de descubrirla, desentierro un montón de...perdón, preferiría no decirlo.

ANDREI TARKOVSKY, *Stalker*

Mencionábamos antes que Katherine Hayles, en una de sus aproximaciones definitorias a la extraña complejidad que puede llegar a entrañar la literatura electrónica, la definió como un “monstruo esperanzado” (2008). Con este paradójico marbete, la investigadora norteamericana pretendía recoger por igual las posibilidades de adaptación que una esfera cultural de semejante multidisciplinariedad como esta podría llegar a desarrollar, como sus enormes dificultades para “pertenecer” a los cajones de clasificación previas a su existencia. En buena medida, esta idea de una monstruosa dualidad de fuerzas que al mismo tiempo alejan y acercan a una manifestación literaria de la tradición que le precede supone un buen reflejo de la esencia que ha adquirido el trabajo aquí presentamos, por un lado claramente enraizada en la tradición didáctica que entiende la literatura infantil y su estudio como materia prima para la educación literaria, pero que a su vez, dada la naturaleza digital, multimodal y algorítmica de las obras que estudia aún busca las maneras de relacionarse con un pasado que pese a todo le da sentido y estabilidad.

Esta inestable frescura que todavía se percibe en el conjunto de estudios que abordan las nuevas formas literarias infantiles y juveniles digitales, situados aún en una suerte de era incunable que poco a poco va abriendo líneas de reflexión, creemos que necesita una aproximación comprensiva hacia este nuevo sistema de expresión que dé cuenta tanto de las nuevas complejidades que se perciben en su construcción artística¹ y que por tanto lo diferencian del resto de esferas culturales, pero también que aborde la relación de esta nueva especificidad creativa con el lector en formación a quien va dirigido y con su progreso competencial como receptor.

La complejidad de aunar en una misma investigación dos líneas de investigación con poco recorrido dentro de la disciplina, la del estudio teórico literario de la LIJD como sistema cultural diferenciado y la del análisis de su interrelación dentro de los estudios sobre competencia literaria, es el leitmotiv de un trabajo que ha tenido que construirse de manera emergente a partir del contraste y la interrelación de materiales provenientes de esferas tan plurales como los estudios sobre videojuego, la fenomenología lectora, la teoría literaria o las investigaciones sobre semiótica musical, cinematográfica, etc. Es por ello que, como reflejaremos más adelante en la descripción del marco metodológico, la investigación ha sido construida a partir de un ejercicio de categorización conceptual resultante del análisis comparativo de recurrencias tanto teóricas como literarias y enmarcado en la perspectiva didáctica que caracteriza a los estudios sobre literatura infantil y educación literaria. Pasamos ahora, por tanto, a reflejar con detalle la estructura de trabajo sobre la que reposa.

1. Turrión (2014) inauguró este línea de análisis al realizar una profunda caracterización multidisciplinar de los tipos de lector implícito recurrentes en las narraciones digitales para niños y jóvenes más representativas del mercado hispanohablante. La investigación, además de suponer un pilar conceptual para la disciplina, ha sido un punto de referencia constante para el presente trabajo. Ambas investigaciones, además, están enmarcadas dentro del mismo proyecto de I+D+I desarrollado por el grupo de investigación GRETEL de la UAB EDU2011-26141 “Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes”

2.1

Lineas, objetivos y preguntas de investigación

Esto no va de libros es una investigación enmarcada dentro del paradigma cualitativo-interpretativo de la didáctica literaria ya que su objetivo es el de comprender y reflejar en profundidad cuáles son las características que definen ese nuevo conjunto de obras que llamamos “Literatura Infantil y Juvenil Digital” (LIJD) y relacionarlo con la idea de competencia lecto-literaria desarrollada por la didáctica actual. De esta manera, el trabajo se enmarca y continúa la línea investigadora en torno a la descripción caracterizadora de las obras literarias destinadas para niños y niñas inaugurada por Teresa Colomer en su tesis de 1995 y continuada por otras investigadoras también pertenecientes al grupo GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona como Silva-Díaz (2005) o Turrión (2014a) con el que, progresivamente, se ha ido construyendo todo un conocimiento en torno a los textos destinados al lector en formación con el que “entender mejor el tipo de experiencias literarias que convocan y el tipo de aprendizajes que podrían favorecer en sus lectores (Silva-Díaz 2005: 117). En este sentido, la vinculación de nuestro trabajo con el de Turrión es aún más evidente ya que ambas abordan la naturaleza del texto electrónico infantil con la clara diferencia de que la investigadora madrileña caracteriza la producción narrativa en castellano existente hasta la fecha mientras que nuestro objetivo es el de describir en profundidad las líneas expresivas definitorias del nuevo sistema literario digital a partir del estudio de su teoría para acabar llegando a la relación que este tiene con el lector en formación a quien se dirige.

Así, la investigación, aunque centrada ahora en los terrenos de la ficción electrónica,

busca también dar continuidad a los estudios didácticos centrados en la sistematización de los saberes y habilidades literarias que los niños y niñas deberían poder movilizar a lo largo de su escolaridad (Mendoza Fillola 2003, Haas 2001, Colomer 2005) y que vieron en el trabajo de Fittipaldi (2013) un importante paso adelante a la hora de describir y detallar esa complejidad educativa que llamamos la “competencia literaria”. Estas son, por tanto, las dos tradiciones investigadoras que enmarcan y dan sentido contextual a nuestra labor.

La fuerte penetración que las formas electrónicas de ficción tienen actualmente en los espacios vernáculos de estos lectores en formación es la que, en esta ocasión, hizo emerger la necesidad de afrontar el entendimiento de una forma literaria relacionada por igual con ese conjunto de obras multimodales y videolúdicas que dominan la vida privada del alumnado como con esferas culturales más trabajadas desde la disciplina didáctica como son los álbumes ilustrados, el software educativo y las formas audiovisuales de ficción para niños y niñas. Además, y aprovechando el interés actual y ese avance que mencionábamos dentro de los estudios en torno al conjunto de saberes, actitudes y habilidades que conforman el ideal competencial de un lector contemporáneo, quisimos colocar bajo la luz de esa idea de competencia literaria las características específicas de este nuevo corpus literario. Por ello, podemos decir que nuestra investigación se adscribiría a una perspectiva interaccionista o dialógica (Camps, Guasch, Ruiz Bikando, 2010: 74) con la que buscamos establecer relaciones entre dos campos diferenciados del sistema didáctico literario, por un lado el de la materia prima con la que trabaja, los textos y los lectores que estos construyen, y por otro el de los aprendizajes y el progreso competencial que cualquier proyecto educativo persigue. Desde esta mirada, los dos grandes objetivos de la investigación serían:

1. Describir el conjunto de propiedades definitorias que individualizan y diferencian el nuevo sistema de comunicación literario digital infantil y juvenil del resto de manifestaciones culturales que lo rodean.
2. Interpretar, dada la especificidad del nuevo sistema literario electrónico, cómo sus características definitorias dialogan con la idea de una competencia literaria desarrollada a partir de formas expresivas fundamentalmente impresas y ajenas a las cuestiones fundamentales que definen el nuevo corpus.

Este doble objetivo, descriptivo en su inicio, interpretativo en su desarrollo y comparativo en su resolución, enmarca a su vez el trabajo a partir de una doble perspectiva de investigación en la medida en que, siguiendo la categorización de modelos de trabajo de Dufays (2001) en él se combina la mirada *nomotética* que pretende caracterizar el nuevo sistema de comunicación literario digital y la *hermenéutica* en tanto en cuanto la investigación trasciende esta caracterización para ir más allá e interpretar el encaje de la LIJD dentro del conocimiento

construido alrededor de la idea de lector literario y su horizonte competencial. El resultado de este enfoque es un trabajo que pretende dar respuesta a la siguiente gran pregunta que le da sentido:

¿Cómo se define el sistema de comunicación literario de la literatura digital infantil y juvenil y cómo se relaciona con el progreso competencial del lector en formación?

A pesar de la clara orientación dual que tiene la investigación, creemos importante establecer el carácter orgánico con que esta se construye y desarrolla. De esta manera a lo largo del trabajo se produce una retroalimentación constante, regida por la mirada didáctica, entre la interpretación teórica, el estudio del corpus y la perspectiva formativa a partir de las cuales se van filtrando los resultados. Por todo ello, en lugar de una confrontación simétrica de paradigmas –el literario digital y el didáctico– que derivaría en un análisis contrastado de ambos, la investigación responde a una caracterización progresiva que parte de la contextualización teórica del sistema (Cap. 1) para, mediante el estudio de sus propiedades y de las obras en que se manifiestan (Cap. 3-6), analizar las relaciones que estas tienen con la idea de lector en formación propio a la didáctica literaria y a su progreso competencial (Cap. 7-8), sin olvidar en ningún momento la continua interrelación que se produce entre cada uno de los espacios.

Así, y en sincronía con esta estructura longitudinal que acabamos de referir, podemos definir con más precisión el conjunto de preguntas que se pretenden responder a lo largo de las siguientes páginas:

1. *¿Cómo se define el nuevo sistema de comunicación literario infantil y juvenil digital?*
 - 1a. *¿Cuáles son sus relaciones con otras esferas culturales?*
 - 1b. *¿Cuáles son las propiedades constructivas que lo individualizan?*
 - 1c. *¿Cómo se manifiestan a lo largo de las obras que conforman su corpus literario?*

2. *¿Cómo se relaciona la LIJD con la idea de lector en formación propio a la didáctica literaria?*
 - 2a. *¿Qué tipo de experiencias lectoras hace emerger la construcción literaria de los textos electrónicos en los niños y niñas a quienes van dirigidos?*
 - 2b. *¿Cómo se relaciona la especificidad expresiva de la LIJD con el conjunto de saberes, habilidades y actitudes que conforman la competencia literaria?*
 - 2c. *¿Cómo se enmarca la lectura de textos electrónicos en contextos formativos?*

Estas preguntas, como decimos, reflejan el punto de partida y el punto de llegada de una investigación que, de manera simétrica ha tenido dos aproximaciones metodológicas diferenciadas que a continuación pasamos a reflejar.

2.2

Marco metodológico de la investigación

Como brevemente apuntábamos más arriba, la investigación ha seguido dos modelos metodológicos diferenciados (Dufays 2001) que se corresponden cada uno con los dos grandes bloques de preguntas a los que esta pretende responder: un primero de corte *nomotético* cuyo objetivo es la descripción caracterizadora y comprensiva del nuevo sistema literario electrónico para niños, niñas y jóvenes; y un segundo *hermenéutico* cuya intención es la de interpretar cómo las características extraídas de esa caracterización previa se relacionan con el lector en formación a quien se dirige y con la idea de competencia literaria que se extrae de la didáctica actual. Pasamos así a reflejar ambos procedimientos metodológicos.

2.2.1. La caracterización diferencial del sistema LIJD.

El primer gran objetivo de la tesis es el de reflejar las constantes definitorias de un sistema literario que, a pesar de compartir aspectos fundamentales con el resto de esferas culturales que conforman el universo de la ficción infantil y juvenil, demuestra, en sus formas de expresión, procedimientos constructivos suficientemente diferenciados como para ser considerado de manera aislada e independiente. Para esta tarea, la asunción de una mirada coherente con la teoría de los polisistemas literarios (Shavit 1986; Even-Zohar 1999; Colomer 1995, 2009) nos ha facilitado una aproximación comprensiva tanto a la producción literaria como a las disciplinas teóricas que las interpretan al evidenciar que todo corpus creativo bebe y se nutre de los sistemas de creación laterales que lo rodean a la vez que se define precisamente por los aspectos divergentes que lo individualizan. Este enfoque es enormemente útil para el ejercicio de delimitación conceptual del sistema de la LIJD del que parte la investigación ya que arroja luz

sobre dos cuestiones fundamentales:

1. Permite aunar el conjunto de esferas culturales y sus respectivas disciplinas teóricas que se relacionan lateralmente con la literatura infantil y juvenil digital y que influyen directamente en sus modos de expresión.
2. Por contraste interpretativo, nos permite a su vez establecer las características procedimentales que lo diferencian del resto de esas formas literarias y culturales y aislarlas para su posterior trabajo descriptivo en profundidad.

Esto, a su vez, ha permitido solventar los dos grandes problemas con los que se ha tenido que lidiar a la hora de caracterizar teóricamente un sistema multidisciplinar y con una trayectoria creativa tan breve como este:

1. La ausencia de estudios específicos sobre literatura infantil digital que dificultan el establecimiento de constantes interpretativas y caracterizadoras directamente nacidas de la investigación en torno a la LIJD.
2. La enorme heterogeneidad de un corpus que se construye a partir de prácticamente todas las disciplinas artísticas que le rodean –desde la literatura oral hasta el videojuego pasando por el cine, la música, etc.–.

Así, asumir la herencia constructiva que la LIJD tiene con los sistemas laterales que lo rodean e influyen nos ha permitido acudir a las disciplinas académicas que estudian estas formas paralelas de cultura para interiorizar sus herramientas de análisis y caracterización y complementar las específicas de la literatura digital en un trabajo de decantación teórica siempre tamizado a través de la lectura analítica de las obras literarias que conforman su corpus. Este trabajo de ida y vuelta de la teoría literaria a la realidad artística de los textos es el que ha dado a lugar a la profunda categorización de las propiedades definitorias con las que se pretende individualizar el sistema literario digital infantil y juvenil como esfera cultural propia. Para ello resulta pertinente reflejar tanto el profundo trabajo de análisis de contenido teórico (Falardeau, Fischer, Simard y Sorin, 2007) derivado del buceo bibliográfico interdisciplinar con el que se ha ido sedimentando la base teórica de la investigación, como el extenso y comprehensivo proceso de selección y lectura de 400 obras literario electrónicas (ver anexo I) que de igual manera han permitido validar y probar las constantes descriptivas y explicativas vertidas desde la academia. Pasamos a reflejar las particularidades de la labor realizada en cada uno de los dos ámbitos:

2.2.1.1. El buceo bibliográfico y el análisis de la teoría.

El trabajo de investigación bibliográfica y síntesis teórica del que emergen las categorías que conforman el aparato descriptivo de la tesis puede describirse como un movimiento en espiral que progresivamente va relacionándose con diversas disciplinas de estudio pero que, en su punto de partida, tiene tres pilares claramente definidos:

- Los estudios sobre descripción y caracterización en torno a la *literatura infantil y juvenil* y al *álbum ilustrado*, ya que, además de aportar la irrenunciable perspectiva que considera al lector en formación como parte inherente a su ejercicio expresivo, ofrece una base analítica coherente con el nuevo objeto de estudio debido a la evolución posmoderna y multimodal que esta ha sufrido en las últimas décadas.
- La *teoría literario-electrónica* que desde finales del siglo pasado ha generado todo un cuerpo textual analítico en tornos a las formas de literatura creadas desde y para ser leídas en ecosistemas informáticos.
- Los aún exiguos pero relevantes estudios específicamente centrados en la *literatura infantil y juvenil digital* que, combinando las dos perspectivas anteriores han comenzado a caracterizar y describir, principalmente, las narrativas electrónicas para niños y niñas.

A partir del análisis de esta base teórica y de su reflejo en las obras literarias consultadas fueron emergiendo progresivamente tanto una serie de constantes interpretativas con las que empezar a construir las categorías descriptivas de la investigación como nuevas necesidades hermenéuticas que obligaron a extender el corpus de estudio hacia nuevas disciplinas académicas. Así, finalmente se ha debido atender a material proveniente de:

- *La teoría literaria y la literatura comparada* ya que ofrecen perspectivas analíticas esenciales para comprender y explicar cómo se construye la ficción literaria, y de la que además beben constantemente el resto de disciplinas específicas ya mencionadas.
- Los *Game Studies*, que en los últimos años han pretendido dar respuesta académica al funcionamiento de los videojuegos como forma de expresión cultural y que, debido a su naturaleza participativa compartida con la literatura digital ha supuesto una disciplina de consulta esencial.
- La historia del *software infantil*, que, pese a su breve trayectoria permite comprender con mayor perspectiva la evolución de la ficción digital destinada a niños y niñas.

- Los estudios sobre *nuevos medios* a partir de los cuales entender mejor no ya las formas específicas de cultura creadas para entornos informáticos sino el propio medio de transmisión cultural que ahora las contiene, el digital.

2.2.1.2. El corpus literario digital

El segundo nicho de investigación clave para este proceso de caracterización teórica del nuevo sistema de literatura infantil y juvenil digital lo conforma un conjunto de 400 obras de ficción electrónica para niños y jóvenes (Anexo 1) que o bien forman parte del corpus específico de LIJD o bien se relacionan con alguna de sus propiedades definitorias. Debido a que la investigación que aquí presentamos se enmarca en el proyecto de investigación, desarrollo e innovación EDU2011-26141 “Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes” llevado a cabo por el grupo de investigación GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona, se ha podido acceder y analizar, como decimos, a ese cuerpo textual de 400 obras con el que se ha ido dando forma y contrastando las recurrencias constructivas observadas en la literatura teórica. Esta toma de contacto con una forma de expresión aún en desarrollo y en proceso de conformación como sistema cultural propio se vio condicionada inicialmente por las siguientes cuestiones:

- La heterogeneidad casi inabarcable en sus formas de expresión y presentación que dificultaba la comprensión panorámica del sistema ya que nos encontrábamos con obras en ocasiones igual de cercanas al videojuego que a la literatura o creadas tanto a partir únicamente del texto escrito como prescindiendo totalmente de él.
- La enorme pluralidad de espacios de circulación, debido precisamente a esta heterogeneidad constructiva, y que obligaba a considerar tanto las creaciones publicadas de manera libre en Internet como acudir a tiendas virtuales destinadas a dispositivos móviles como la App Store de Apple, la Play Store de Google, etc.
- La fronteriza relación de la Literatura Digital con otras esferas culturales colindantes que obligaba a sumergirse también en sus circuitos propios para identificar así obras que pudiesen considerarse pertinentes para el estudio de la LIJD –como efectivamente ocurrió con el mundo del videojuego independiente y el cine interactivo–.

Este conjunto de dificultades nos obligaba a adoptar una doble aproximación analítica sobre el corpus: por un lado la investigación exhaustiva de todo el material abarcable con el que hacer emerger sus constantes creativas y poder, a la vez, ir identificando nuevas necesidades para el análisis teórico; y por otro, la progresiva focalización en aspectos cada vez más específicos de la creación literaria derivada de ese trabajo sobre la teoría menciona-

do y que poco a poco iba moldeando y cohesionando el conjunto de obras con el que poder caracterizar el nuevo sistema literario.

De esta manera, el trabajo de lectura y análisis de obras se rigió por las siguientes máximas procedimentales:

- **Atención a la diversidad de dispositivos, plataformas y espacios de circulación literaria.** Debido a la heterogeneidad del corpus y con la clara intención de que la caracterización del sistema fuese representativa de esa pluralidad constructiva, el buceo bibliográfico de obras literarias se diversificó hacia:
 - *Múltiples dispositivos:* Ordenadores para la lectura de aplicaciones de escritorio y obras web, iPad y tabletas con sistema Android, Smartphones con sistema Android, iPhone y Videoconsolas.
 - *Múltiples canales de distribución:* AppStore de Apple, Play Store de Google, Steam, Itch.io, PlayStation Network, obras web, curaciones museísticas (ELO14, ELO15, Paraules Pixelades, Nordic Kid-Elit Exhibition).

- **Atención continua a los espacios de crítica y recomendación de obras relacionadas con la LIJD.** De nuevo, la heterogeneidad del corpus obligaba a atender al circuito crítico de varias disciplinas que podemos resumir en:
 - *Espacios específicos de crítica y recomendación de Literatura Infantil y Juvenil Digital* (Recomanacions Digitals GRETEL, Ciberia, appkt, Canal Lector, Kirkus Reviews, La souris qui raconte, I Love E-Poetry...)
 - *Portales de crítica y selección de software y hardware infantil y juvenil y educativo* (Children's Techology Review, Generacion Apps, App Friday...)
 - *Premios internacionales de ficción digital, tanto específicamente infantiles como de obras para adultos* (Bologna Ragazzi Digital Award, Reading Digital Fiction Competition; Digital Children's Book Fair; Kirku's Award; Lo + del Canal Lector, Premio Internacional de Libro Animado Interactivo de CONACULTA...)
 - *Páginas de crítica, valoración y selección de obras videolúdicas que focalizan su atención en las potencialidades artísticas y expresivas del medio* (KillScreen, Nivel Oculto, GameStar[T], Game Report, Equilateral, Boing Boing's Offworld...)
 - *Colecciones y curaciones de obras de Literatura Electrónica publicadas en línea* (Electronic Literature Collection Vol 1, 2, y 3; Hermeneia, ELMCIP...)
 - *Curaciones incluidas dentro de los espacios de compraventa de aplicaciones para tabletas y móviles* (App Store de Apple y Play Store de Google) y de videojuegos (Selecciones de Steam, Itch y PlayStation Network).
 - *La web social y todas sus ramificaciones que el día a día investigador permitía abarcar* (Blogs, Facebook, Twitter, etc.)

El resultado de este profundo buceo en la oceanografía de la ficción digital es ese gran corpus que ha supuesto un eje fundamental para la caracterización del sistema de literatura infantil y juvenil digital que aquí se persigue. Este, sin embargo, no pretende ser una representación directa de la realidad literaria que conforma a la LIJD sino un reflejo comprensivo del conjunto de propiedades y posibilidades que definen a su ejercicio expresivo. Es por ello que, junto a textos que podemos considerar canónicamente propios a la literatura digital infantil, el corpus de análisis ficcional incluye textos videolúdicos, películas interactivas, software educativo y otra suerte de manifestaciones culturales que, en su construcción, nos han servido para entender con mayor profundidad la naturaleza abstracta de ciertos recursos estéticos utilizados o de propiedades inherentes al medio electrónico que enmarca a la LIJD.

De igual manera, al tratarse de una caracterización teórico-descriptiva de un sistema literario, se decidió no imponer ningún tipo de restricción idiomática ni temporal a la hora de escoger las lecturas para, así, tratar de abarcar el mayor espectro de representatividad expresiva posible. En definitiva, este corpus de análisis literario ha supuesto por igual un terreno de probatura y ejemplificación teórica sobre el que reflexionar y estudiar los asertos y recurrencias vertidas desde la academia, como un mapa genealógico que dibuja las conexiones disciplinares y constructivas que definen al sistema literario digital infantil.

2.2.1.3. Teoría y realidad literaria como materia de construcción categórica.

Una vez establecido el tipo de aproximación realizada a cada uno de los espacios de análisis que conforman este apartado queremos dejar claro que tanto las macro categorías que definen las variaciones paradigmáticas que individualizan esta nueva literatura para niños (Cap. 1) como las microcategorías que profundizan en la caracterización y permiten la aproximación analítica a los modos de construcción literaria que estas demuestran (Cap. 3-6), son consecuencia ambas de un continuo contraste interpretativo entre los conocimientos aportados por la teoría y la realidad literaria proyectada por las obras del corpus. Este trabajo de interrelación, fundamental para la coherencia final de las afirmaciones que se van vertiendo en el trabajo, se ha plasmado también a lo largo de la investigación mediante la continua ejemplificación literaria que se realiza durante el diseño y la descripción de las categorías. Además, para culminar este trenzado entre teoría y realidad literaria y demostrar la validez de los aparatos de caracterización aportados se ha incluido, al final de cada capítulo teórico, una lectura de una obra representativa de cada propiedad constructiva bajo el filtro del aparato allí desarrollado. Así, se ha decidido analizar *Little Red Riding Hood* (Nosy Crow 2013) como paradigma de la nueva materialidad digital (Cap. 3); *Bla Bla* (Morisset 2012), como constructo multimodal (Cap. 4); *Metamorphabet* (Vector Park 2015) como ejemplo de la importancia que adquiere el cibertexto para la comunicación entre autor y lector (Cap. 5); y *The Sailors Dream* (Simogo 2014) como reflejo de las posibilidades que tiene la ruptura de la linealidad discursiva y organizativa en la expresión literaria (Cap. 6).

Junto al trabajo de cotejo y extracción de recurrencias con el que progresivamente se da forma al aparato definitorio de cada una de las propiedades descriptivas de la LIJD que acabamos de describir, queremos poner de relieve también la importancia que ha tenido la perspectiva didáctica adoptada a lo largo de toda la investigación, a la hora de organizar, sistematizar y estructurar el análisis. De esta manera, entendemos el nuevo paradigma LIJD como un sistema de comunicación literario caracterizado por un destinatario concreto, el lector infantil y juvenil, cuyo análisis no debe perder de vista en ningún momento esta especificidad. Si además entendemos que, la trayectoria interpretativa del trabajo tiene como objetivo no solo la descripción de las particularidades expresivas de la literatura infantil digital, sino también sus relaciones con ese lector concreto que mencionamos y su desarrollo competencial, se explica la importancia de sincronizar ambas miradas (Fig 2.1.).

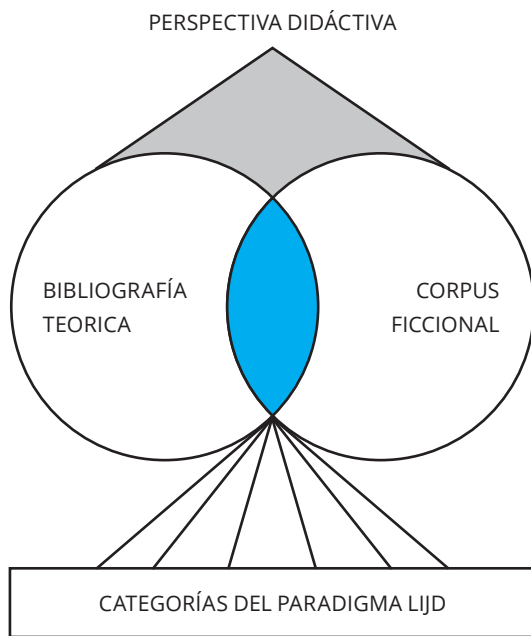


Fig 2.1

En este sentido, ha sido especialmente relevante la adopción del modelo de comunicación literaria adaptado por Silva-Díaz para su investigación (2005) de Marcehese y Forradellas (1986) y Pozuelo (1992), y referido en el capítulo de delimitación de la LIJD (Cap.1), ya que nos ha permitido organizar con mayor claridad las categorías emergentes al poder realizar una primera distinción entre las propiedades relativas a la extratextualidad literaria como

el soporte de transmisión o los diferentes códigos utilizados y la intratextualidad centrada ya en los aspectos constructivos pertenecientes estrictamente al discurso literario. Este entendimiento de la literatura como sistema comunicativo es, además, coherente con la visión pluridimensional de la competencia literaria descrita por Fittipaldi (2013) que nos sirve de eje reflexivo en la segunda parte de la tesis por lo que resulta especialmente útil para adecuar y homogeneizar la mirada global de la investigación. La consideración de la literatura como un acto de comunicación que atiende por igual aspectos como el contexto, los códigos o los medios, así como los lectores y autores -en todas sus dimensiones- ha permitido, por tanto, sincronizar de manera coherente y sólida la caracterización del nuevo sistema literario digital para niños y jóvenes con la concepción pluridimensional de la competencia lecto-literaria que describiremos más adelante.

2.2.2. La nueva literatura digital y su lector en formación

Junto con la caracterización del nuevo sistema literario digital infantil y juvenil, el otro objetivo de la investigación es el de interpretar bajo la especificidad de este nuevo paradigma creativo las formas en que sus modificaciones constructivas se relacionan con la idea de lector en formación y con la competencia literaria desarrollada en los últimos años por los estudios en educación literaria. Se trata, en definitiva, de arrastrar todo el conocimiento generado en la primera parte de la investigación hacia un terreno de interpretación centrado ahora en las experiencias lectoras que la especificidad constructiva de la LIJD puede llegar a generar y en la forma en que este nuevo sistema literario dialoga con la idea de progreso competencial desarrollada desde la didáctica actual.

2.2.2.1. La experiencia lectora digital.

La breve trayectoria de los estudios sobre LIJD, especialmente de aquellos centrados no en el propio corpus sino en su movilización real con lectores, ha hecho que, antes de pasar a analizar la relación de las propiedades definitorias de la literatura electrónica con el conjunto de saberes y actitudes que definen la evolución literaria de los niños, hayamos necesitado entender y definir las particularidades experienciales que pueden emerger de la lectura con textos digitales y que son fundamentales para poder entender el rol de este nuevo corpus dentro del proceso formativo de los alumnos.

Para ello, se ha decidido seguir un proceso de análisis e interpretación en el que las categorías descriptivas de la primera parte de la investigación han sido colocadas bajo la luz de la teoría sobre fenomenología lectora literaria digital contemporánea con la que poder caracterizar cómo la propia construcción interna de los textos electrónicos propone y genera experiencias lectoras determinadas.

Así, en un primer momento se realizó un buceo bibliográfico para establecer cuáles

eran los espacios de reflexión en torno a la recepción de ficción electrónica que la academia había considerado diferenciales del nuevo paradigma digital. Para ello, se abordaron fundamentalmente dos terrenos investigadores:

- *La teoría sobre fenomenología de la recepción de ficción electrónica.* Especialmente aquellos estudios encargados de reflexionar sobre cómo la singularidad interactiva y no lineal de los textos digitales –tanto literarios como videolúdicos– modifica el tipo de experiencias que los lectores y jugadores tienen con ellos.
- *Las pocas investigaciones existentes con lectores infantiles de LIJD.* Principalmente aquellas desarrolladas por el grupo GRETEL dentro del proyecto de I+D+i ya mencionado (Manresa y Real 2015) y que comienzan a apuntar el tipo de modificaciones que se producen durante la lectura digital debido a las características de sus textos.

El estudio combinado de ambas esferas teóricas evidenció dos grandes bloques de recurrencias significativas dentro del panorama investigador: por un lado la importancia de la inmersión y la emersión del receptor durante el proceso de lectura, y por otro los condicionamientos experienciales que impone la complejidad estructural de los textos digitales a la hora de ser leídos. Ambos bloques fueron convertidos en áreas de reflexión sobre las que volcar las categorías descriptivas construidas en la primera parte de nuestro trabajo para así poder caracterizar con precisión qué aspectos de la propia expresión literaria digital son relevantes a la hora de configurarse las diferentes experiencias que los lectores tendrán con sus obras. Reflejamos este trabajo de análisis e interpretación mediante el siguiente diagrama (Fig 2.2.).

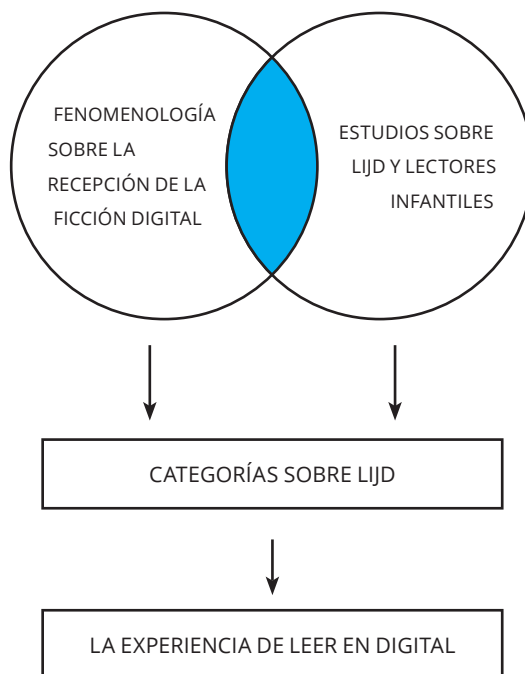


Fig 2.2

2.2.2.2. La Competencia literaria digital

Una vez establecido el conjunto de características que definen el nuevo sistema literario digital para niños y jóvenes y las particularidades que definen su lectura, el otro gran objetivo de la investigación es el de analizar la manera en que ambas cuestiones se interrelacionan con la idea que la didáctica actual tiene sobre los saberes y actitudes que conforman la competencia literaria.

Para ello, se ha decidido realizar un análisis cruzado y exhaustivo entre el conjunto de categorías generadas a lo largo de la presente investigación y la síntesis pluridimensional de la competencia literaria construida por Fittipaldi (2013) ya que consideramos que se trata del trabajo de caracterización más comprehensivo realizado hasta la fecha dentro del campo. Este ejercicio de contraste entre las especificidades concretas que caracterizan ambos sistemas permite una interpretación más precisa y acotada de cómo cada una de las variaciones específicas del nuevo sistema literario influyen en los diferentes planos que componen ese conjunto de saberes, habilidades y actitudes que darían forma al lector ideal.

De esta manera, una vez definidas las variaciones procedimentales expresivas de la nueva LIJD (Cap. 3-6) y las modificaciones esenciales que estas generan en la experiencia literaria de los lectores (Cap. 7) se ha cruzado e interpretado todo ese conjunto de categorías emergentes con cada una de las diez dimensiones literarias que conforman los espacios sobre todo aquello que “han de de saber los niños sobre literatura” (Fittipaldi, 2013):

1. La literatura como espacio personal
2. La literatura como objeto material
3. La literatura como sistema de producción y de circulación cultural
4. La literatura como producción artística hecha de lenguajes
5. La literatura como construcción de mundos posibles
6. La literatura como formalización de los modos de representar la experiencia
7. La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías
8. La literatura como práctica social
9. La literatura como diálogo entre textos literarios y culturales
10. La literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo

La detallada categorización de Fittipaldi y su fuerte estructuración dimensional nos ha permitido dos cosas: en primer lugar aislar en diez espacios diferenciados los campos de estudio sobre didáctica literaria a partir de los cuales reunir y sistematizar lo que la academia y las investigaciones actuales consideran relevante para el progreso lector de los alumnos; y en segundo, encauzar y acotar en diez grandes bloques la reflexión sobre la interrelación entre la didáctica literaria y la especificidad constructiva de la LJD sin la cual hubiese sido prácticamente imposible poder dibujar un mapa coherente sobre cómo interactúan dos paradigmas tan complejos como el literario digital y el competencial lector.

Así, a partir de estas máximas, cada una de las dimensiones competenciales de Fittipaldi ha sido re-interpretada a través de todas las categorías emergentes de la presente investigación que reflejan las variaciones constructivas de la Literatura Digital y su experiencia de lectura. Sirva como ejemplo el siguiente diagrama (Fig. 2.3.) que representaría el ejercicio de interpretación contrastada que aquí describimos para una de las dimensiones de la competencia literaria

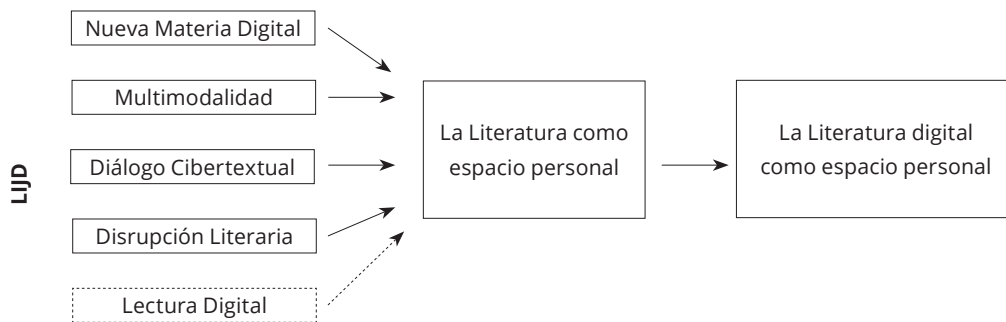


Fig. 2.3

Una vez realizado el cruce para todas las categorías, la síntesis interpretativa que da lugar a nuestra propuesta de reflexión sobre cómo cambia la idea de competencia bajo la luz de la nueva literatura electrónica (Cap. 8) se ha realizado mediante la consideración de aquellos aspectos que, debido a la interrelación directa entre las categorías de ambas esferas, generan espacios de reflexión claramente definidos y sustentados teóricamente a partir de los cuales avanzar en la disciplina didáctica.

3



LA NUEVA MATERIA DEL OBJETO LITERARIO

It's not magic. It's just ones and zeros. And we're just atoms.

ANGUS, *Night in the Woods*

3.1

Unas pequeñas grandes palabras iniciales sobre la materia virtual

La preocupación por la materialidad literaria y la consideración de los estudios sobre literatura infantil y educación en torno al objeto que contiene el texto literario y a las relaciones de este con el circuito por el que se mueve, ha sido uno de los grandes avances de la disciplina dicáctica en los últimos años. La consideración sistémica de la LIJ (Silva-Díaz 2005, Colomer 1995, Shavit 1986) como un conjunto dinámico de relaciones entre los elementos de la comunicación artística que lo conforman y que trasciende el inmanentismo textual de su estudio ha permitido comprender la importancia de los elementos que rodean al puro mensaje literario no sólo para el desarrollo competencial del lector en formación, para quien resulta esencial interiorizar el sistema literario en su globalidad, sino también para el estudio semántico e interpretativo de la propia obra.

La llegada del postmodernismo a la LIJ evidenció la fragilidad de las fronteras entre lo intratextual y lo extratextual a través de su continua ruptura lúdica y creativa de las convenciones paratextuales (Silva-Díaz 2005, Nikolajeva y Scott 2001, Lewis 2001), de igual manera que la llegada y el establecimiento de la transmedialidad y la digitalidad a las esferas literarias han empezado a cuestionar enormemente la rigidez de los “dispositivos” que ahora contienen esas obras (Scolari 2013, Turrión 2014a) ¿Dónde empieza y acaba un texto que se cuenta de manera paralela y complementaria en Youtube y en una app para iPad? ¿Dónde empieza y acaba la textualidad de una novela como *The Silent History* (Sudden Oak 2012) que incorpora información de los sensores de geolocalización de los móviles fundiendo así nuestra realidad espacial con el mundo de ficción que propone para contarnos su historia?

Resulta pertinente y fundamental, así, preguntarse por la materialidad y la objetualidad de un nuevo paradigma digital que precisamente tiene como principal elemento diferencial el cambio de materia prima con el que se construye, codifica y transmite la obra literaria. Si como dice Holtzman (1997) los mundos digitales son etéreos, si no hay “ahí” ni “sustancia material que descansa” tras la experiencia lectora, se deviene esencial comprender la “presencia del texto”, que diría Genette, esencial comprender que “el texto no es una entelequia. Está cifrado en un cuerpo” y tener claro que “nada de eso es indiferente” (Montes 2004: 6-7).

Cabe por tanto analizar ese nuevo cuerpo literario-electrónico, que a nivel celular se define por su esencia códica (Marino 2013, Wardrip-Fruin, 2009; Ramada Prieto, 2015) desde una perspectiva que ordene y estructure los diferentes niveles extratextuales que presentan el texto (Genette 1997) ya que, como decimos, el reconocimiento de lo literario en tanto objeto, “prestando atención a sus paratextos” (Fittipaldi 2013: 398) y a los múltiples dispositivos que lo contienen, se presenta indispensable para una didáctica literaria que quiera considerar la literatura electrónica infantil y juvenil como parte integral de su disciplina.

A pesar de esa esencia binaria del código informático, el 0 y el 1, a la que hacíamos referencia antes, las necesidades investigadoras del presente trabajo nos permiten obviar esa *primera articulación* del lenguaje informático y centrarnos en el segundo nivel de representación del que habla Ryan (2004: 43-70) cuando se refiere a la virtualidad del texto electrónico, es decir al nivel de actualización potencial que depende de la ejecución de ese código para que este texto se materialice de una u otra manera frente al lector. Ryan, así, diferencia entre:

1. El texto tal y como ha sido escrito o diseñado por el autor.
2. El texto tal y como se presenta o se muestra al lector.
3. El texto tal y como lo construye (mentalmente) el lector.

El primer nivel, por lo tanto, tendría en cuenta la arquitectura completa del texto electrónico creado por su autor o sus autores y vería en el conjunto de las líneas de código que lo conforman su primera materialización. Esto ha llevado a numerosos investigadores y creadores a considerar este código como el verdadero objeto de estudio analítico de la obra digital, y a ver en él la verdadera textualidad literaria del corpus digital, desarrollándose incluso una poética del código dentro de los sectores más *avant garde* de la e-lit en la que la única relevancia del texto que se presenta a ojos del lector es su relación interna con la secuencia programada que lo propicia.

A pesar del incuestionable valor del código informático para cualquier estudio relativo a los medios digitales, el enfoque adoptado desde esta investigación se ha centrado en las diferentes posibilidades de actualización que se producen en ese segundo nivel “virtual”

referido por Ryan, es decir, en la obra literaria tal y como se le muestra al lector¹. La decisión viene condicionada por el eje que supone precisamente ese lector en formación para los estudios de didáctica literaria y literatura infantil a los que se adscribe el presente trabajo y que, justifica la focalización sobre el *output* de ese código informático como vía analítica. Por lo tanto, la obra literaria electrónica que ahora encara el lector digital es la consecuencia actualizada de la ejecución de un código cuyo texto se materializa, se hace presente, en un dispositivo informático para expresarse mediante el conjunto de propiedades expresivas que este permite. (Bootz, 2007).

Una vez aclarada la materia prima con que se construye la obra electrónica y la complejidad virtual de la forma específica que esta adquiere cuando es ejecutada, resulta esencial preguntarse por toda esa dimensión extratextual de la comunicación literaria electrónica encargada de contener y presentar la obra propiamente dicha, y que de igual manera está condicionada por la naturaleza digital que la define.

1. No se debe confundir en este nivel las diferentes materializaciones editoriales que adquiere una obra creada por un autor ya que, en ese caso, todos los agentes involucrados en la escritura, producción, edición y diseño de un libro estarían englobados dentro de los “autores” de la obra, de tal manera que en el caso impreso, la obra “creada” siempre es la misma que la obra “presentada”.

3.2

Hacia una concreción del objeto literario digital y su circulación social

Silva-Díaz (2005 159-165), en su análisis de la metaficcionalidad en el álbum infantil, divide los elementos extratextuales fundamentales de la comunicación narrativo-literaria en cuatro bloques:

1. El soporte y las partes del libro, considerando aquí la importancia del libro como contenedor de la obra literaria.
2. Los paratextos, centrándose específicamente en los peritextos –aquellos elementos que rodean al mensaje literario desde dentro del objeto literario como títulos, prefacios, portada...– y en su relevancia para la estética metaficcional.
3. El soporte, o la base física sobre la que reposa la obra literaria, es decir, la página.
4. El código, “un factor necesario para la producción y para la interpretación del mensaje” entendida como la sustancia o las sustancias semiótico-expresivas con las que se construye el mensaje literario.

Si pretendemos reflejar el cambio paradigmático de la literatura electrónica respecto del resto de manifestaciones literarias que la rodean, es fundamental constatar las modificaciones significativas producidas como consecuencia de ese cambio esencial de materia

prima que referíamos al principio de este capítulo. Por tanto, se ha decidido realizar una clasificación continuista con la realizada por Silva-Díaz básicamente porque en su abstracción terminológica no hay vínculos explícitos con la tradición impresa sino una organización estratificada de elementos definitorios de esa objetualidad literaria que ahora nos ocupa.

Debemos, eso sí realizar dos matices:

1. En el apartado paratextual, se ha decidido considerar no solo los peritextos sino extender el análisis también a los epitextos y su relación con el circuito literario. Esto nos permite atender de manera interconectada al nuevo objeto literario electrónico y su relación con el espacio sociocultural por donde circula, núcleos ambos esenciales dentro de la consideración pluridimensional de los saberes que conforman la idea contemporánea de competencia literaria y que nos acompaña siempre en nuestra mirada sobre el sistema LIJD.
2. Se ha dejado a un lado la cuestión del código comunicativo, no por falta de pertinencia sino precisamente por ser un apartado fundamental y diferenciado dentro de nuestra investigación (Cap. 4) debido a que la multiplicación de sustancias expresivas en la creación literaria electrónica es una de las modificaciones esenciales en la nueva estética digital.

De esa manera, organizaremos el capítulo a partir de las siguientes categorías:

1. *El dispositivo literario*. Allí donde Silva-Díaz hace referencia al “soporte” (2005 159) haciendo referencia al contenedor literario, es decir, al libro y las partes que lo componen, se ha decidido usar un término más extendido en los estudios específicos del medio digital como “dispositivo” con la doble intención, también, de separar la fusión categórica que la investigadora hace posteriormente en su ficha de análisis al englobar *libro* y *página* bajo este marbete. Aquí, el término responde al objeto informático físico –*Hardware*– capaz de procesar las líneas de código creadas por su autor o por el colectivo creador y permitir la reproducción y lectura de la obra literaria electrónica.
2. *El soporte electrónico o interfaz de lectura*. Esa “base física” que sirve de soporte para el texto literario de la que habla Silva-Díaz (*Ibid* 161) refiriéndose a la “página” sufre un cambio significativo con la llegada del dispositivo informático. Esta base física, por un lado, ya no es un reflejo directo de la obra creada por el autor sino una imagen virtual de las posibilidades de actualización del texto creado, como hemos reflejado en la introducción a este capítulo, pero además, este nuevo soporte de lectura literaria digital, el llamado “interfaz”, deja de limitarse forzosamente a ser un mero medio

unidireccional de emisión de información sino que pasa a tener la capacidad de convertirse en el intérprete retroactivo entre ese código base y el nuevo lector literario al que ahora se le posibilita realizar acciones con él y sobre él.

3. *El aparato peritextual.* La llegada de la LIJ digital ha generado toda una nueva serie de convenciones creativas y “editoriales” que necesitan profundamente la consideración “nativa” de los elementos peritextuales que rodean al discurso literario-electrónico. Cabe analizar, por tanto, su variación significativa no sólo como consecuencia evidente del cambio material y que deriva en la irrelevancia de conceptos como “lomo”, “portada”, “contraportada” etc., sino también por la entrada generalizada de toda una nueva serie de elementos peritextuales provenientes de otras semiosferas como el videojuego que se han de tener en cuenta.

4. *El espacio de circulación virtual. El epitexto y su relación sociocultural.* Analizar el nuevo objeto literario en relación al espacio sociocultural en que se mueve resulta fundamental como extensión natural del estudio paratextual. Hemos de comprender las diferencias y particularidades que se producen dentro del ciberespacio y las sociedades postindustriales como lugar circulación cultural marcada por este contexto. Entender bajo este prisma los nuevos sistemas de venta, selección, recomendación y difusión de las obras electrónicas es parte esencial de la consideración sistémica de la literatura digital.

3.3

El soporte literario digital. El determinismo expresivo de los dispositivos de lectura

La importancia determinante que el aspecto tecnológico ha tenido en el establecimiento del nuevo paradigma literario que aquí nos ocupa quedó claro en el repaso histórico que realizamos sobre la evolución de las obras literario electrónicas desde sus inicios hasta la actual estabilización de la producción con la llegada de las tabletas digitales (Madej 2003, Unsworth 2006, Sargeant 2015). Turrión (2014 33), de hecho, va más allá y vincula el crecimiento exponencial del software infantil a las necesidades mercadotécnicas abiertas por la llegada del iPad y no tanto a la pulsión expresiva que podría haber generado la elevada penetración vernácula de un dispositivo capaz de ofrecer nuevas posibilidades constructivas al servicio de la creación artística.

Paralelamente, el estudio desde el campo de la didáctica a los “objetos materiales” que contienen los textos literarios y a las diferentes relaciones entre estos y los lectores en formación como ventana desde la que asomarse a la obra y como espacio de generación de hipótesis previas a la lectura (Fittipaldi 2013, Lluch 2003) ha adquirido en los últimos años una gran fuerza, revelándose fundamental su dominio competencial por parte del niño y la niña como paso clave en el empoderamiento crítico de las criaturas a la hora de desenvolverse dentro de un sistema de circulación literaria con una fuerte tendencia a la mercantilización de sus movimientos (Schor en Turrión 2014a: 34). La combinación de estas necesidades formativas y la preocupante industrialización comercial dentro del sistema de producción

contemporáneo de software infantil, sumado ahora a la sustitución digital de un dispositivo de lectura tan esencial y casi mítico para la comprensión de la historia de la literatura como es el libro, evidencia la importancia de considerar los nuevos soportes de lectura electrónica como algo fundamental a la hora de entender el nuevo sistema de comunicación literario digital. Como decíamos en el capítulo anterior, desde las propias descripciones del fenómeno literario electrónico se ha hecho referencia explícita al dispositivo de lectura como aspecto definitorio de su naturaleza. La misma definición de la ELO menciona directamente al ordenador como pieza angular de su expresión creativa mientras que otras aproximaciones de corte más generalista y divulgativos, como la que podemos encontrar en la wikipedia van un poco más allá referenciando incluso una lista de dispositivos sobre los que se construye la obra digital y que además son imprescindibles para su lectura: “computers, tablets, and mobile phones” (“Electronic Literature” en Wikipedia).

Desde la teoría literaria digital adulta, así como en los acercamientos paralelos realizados desde el campo hermano de los *game studies*, los enfoques, en cambio, han pivotado tradicionalmente en torno al concepto de “plataforma” *-platform-* y no al de “dispositivo” *-device-*, más utilizado por los especialistas de LIJ digital y lectura infantojuvenil en pantalla. Al hablar de “plataforma”, hablamos no ya únicamente del aparato físico *-hardware-* puesto en manos del lector y que determina de manera inmediata su relación con la obra, sino que el término extiende su conceptualización también hacia el *software* de que se vale para su creación y reproducción *-lenguajes de programación, motores gráficos, etc.-* :

“The term *platform* is used in digital media and textuality to describe the material and formal construction of a system that enables developers to write applications and users to run them. Platforms of this sort, known as computational platforms, can be hardware systems such as the Commodore 64, software environments such as Adobe Flash, or combinations of the two like Apple iDevices and the iOS operating system.” (Montfort y Bogost 2013: 393)

Aunque las decisiones técnicas y tecnológicas adoptadas durante el proceso creativo determinen de manera fundamental el resultado final de la obra que el lector –o el jugador– deberá confrontar tanto a nivel estético como a nivel de manejo y usabilidad, (Fernandez-Vara 2015 70-72; Montfort y Bogost 2013; Camper 2009; Ensslin 2015: 52) la especificidad de nuestro enfoque, desde los estudios de la literatura infantil y juvenil y preocupado esencialmente por la perspectiva del lector, relativiza la consideración del software como “sustancia” de estudio, debido a la opacidad que este tiene para con el lectoespectador. Esta opacidad no es tal a nivel de *hardware* en cuanto a que el dispositivo utilizado, en gran medida, determina el tipo de contextualización lectora que se hace de la obra e influye directamente en la interacción entre esta y el receptor literario, además de afectar de igual manera en otros aspectos relevantes para el estudio de la materialidad que aquí nos ocupa como puede ser la de los interfaces de navegación, periféricos, paratextos, etc. ya que la utilización de unas u otras

plataformas físicas, unos u otros dispositivos de reproducción determinan y limitan sus posibilidades de uso.

Una clasificación de dispositivos/plataformas parecida a la de Monfort y Bogost es la que recoge Ensslin (Op. Cit.) en la herramienta de análisis ludo-literario descrito en *Literary Gaming*². La investigadora incluye el desglose de plataformas bajo la categoría de “medialidad”, subclasificando por un lado entre ordenadores, consolas y dispositivos móviles, en absoluta consonancia con la mayoría de estudios que abordan esta cuestión, y por otro añadiendo un segundo categorizador en relación a la conectividad de dichos aparatos separando así entre “online” y “offline”, un aspecto que debemos tener en cuenta ya que condiciona enormemente la relación de los dispositivos con el aparato paratextual y la situación de lectura así como la postura del lector dentro de ese entramado de relaciones.

La inclusión que Ensslin hace de las consolas de videojuegos, y que Montfort y Bogost (2013) también mencionan, nos ayuda a justificar una diferenciación categórica entre dispositivos que, en el fondo, comparten una misma esencia compartida, la de ser máquinas informáticas:

“Game systems are not the only platforms that support creative computing, however. All computer and operating systems are platforms, including early home systems such as the Apple II and Amiga (Maher 2012); later systems running Mac OS X, Windows and GNU/Linux; and unique early computers such as the Manchester Mark1” (*ibid* 394-395)

Es gracias a este encuadre “funcional” -y en cierta manera comercial- que caracteriza a las videoconsolas, y a pesar de que muchas de ellas trasciendan su uso como simple sistema de entretenimiento lúdico (*ibid*), como se comprende mejor la separación taxonómica que emerge del concepto de “plataforma” entre diferentes aparatos con contextos y motivaciones de uso tan dispares como son el ordenador, la tableta digital, el teléfono o la susodicha consola de juegos.

Desgraciadamente, no podemos considerar aún esta última como una dispositivo de reproducción, lectura e interacción activo dentro de los espacios de circulación vigentes en el universo de la literatura infantil y juvenil electrónica ya que en ninguno de los catálogos físicos y virtuales que se vinculan con cada una de ellas (Playstation Network, Xbox Live, etc.) hemos encontrado obras que encajen con *comodidad* dentro de los cánones definitorios de la literatura electrónica infantojuvenil que aquí planteamos.

El mayor acercamiento ludo-literario registrado por la academia y accesible desde una videoconsola de entretenimiento lo compone la obra de Jonathan Blow, *Braid* (2007) y que Ensslin considera dentro de su estudio gradual de la literariedad lúdica (2015) como un

2. Más adelante, en el capítulo 5, reflejamos con mayor detalle el sentido de la herramienta desarrollada por Ensslin en su volumen con la que se pretende analizar el grado de componentes lúdicos presentes en obras de ficción digital.

juego poético (Fig. 3.1) con alto grado de literariedad (159).

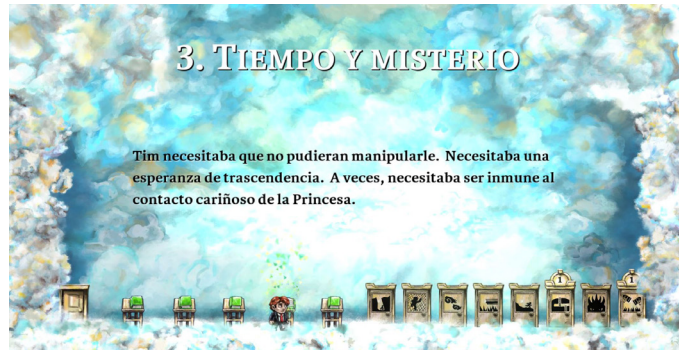


Fig. 3.1 Braid

Aun así, y aunque estamos hablando de un juego en el que el entramado texto-mecánico es clave para la comprensión lírica de la obra, la propia investigadora lo coloca en el extremo lúdico de su estudio debido al enclave periférico de los elementos literarios y su consideración "complementaria" dentro del *game design* de la pieza y por tanto, más alejado de los equilibrios compositivos que deben producirse para poder considerar una obra como propia del estudio literario infantil y juvenil digital.

A pesar de ello, en el mercado existen actualmente plataformas como las Steam Machines que podrían cuestionar esta afirmación. En el fondo, estas no son más que máquinas informáticas similares a los ordenadores personales pero que han sido funcionalmente limitadas como videoconsolas permitiendo el acceso exclusivo al catálogo de Steam, la plataforma de compraventa de juegos creada por Valve en 2003, y en la que sí podemos acceder a obras claramente literarias como *80 days* (Inkle Studios 2014) o *Metamorphabet*. Esto hace que resulte extremadamente complejo diferenciar entre un PC que tenga descargada la aplicación que permite el acceso a dicha plataforma de distribución de videojuegos y las mencionadas Steam Machines salvo por todas las funcionalidades extra que permite un dispositivo como el ordenador personal y que en estas consolas han sido capadas en aras de un mayor rendimiento tecnológico de sus componentes internos.³

3. Esta llega a ser, incluso, la estrategia de marketing utilizada por desarrolladores de Steam Machines como Alienware quien en su website de promoción nos dice: "Have a game on your PC that you want to play on your TV? Not a problem as the Alienware Steam Machine can stream any Steam game on your home network to your TV. The Alienware Steam Machine gives you quick and easy access to thousands of your favorite Steam games, entertainment, and access to the largest community of gamers in the world with no membership fee.". (Dell 2015)

Por lo tanto, ¿qué dispositivos de recepción literaria debemos considerar como pertinentes en el estudio de la literatura electrónica para niños y niñas? Ha quedado ya clara la dificultad de clasificar y delimitar las plataformas y dispositivos que conforman el panorama tecnológico presente, pero los estudios realizados hasta la fecha en el campo específico de la LIJ digital hablan básicamente de tres grupos claramente diferenciados: Teléfonos móviles, tabletas digitales y ordenadores personales. Esto no debería encauzar nuestra consideración tecnológica únicamente a estos tres núcleos de atención ya que, por ejemplo, se han dado casos de exposiciones museísticas destinadas a niños y niñas que combinaban explícitamente al diálogo con lo literario y la utilización de procesadores informáticos para realizarlo, como la instalación interactiva llevada a cabo por Vincent Morisset en 2012 a modo de proyecto paralelo al lanzamiento de su pieza *Bla Bla* (Morisset 2012), pero lo cierto es que, de manera generalizada, en la era de la “cuarta pantalla”⁴ (Gómez Díaz *et al.* 2016) los ordenadores y las pantallas inteligentes -*smartphones* y *tablets*- han capitalizado tanto los estudios sobre literatura en pantalla digital y software infantil como sus espacios de circulación artística y comercial.

Esta priorización se percibe claramente en la tesis doctoral de Turrión (2014a) quien, a pesar de tener en cuenta en su marco teórico otros dispositivos electrónicos específicamente infantiles como Tabeo o Superpaquito, (*Ibid* 34), su estudio del *status quo* de la narrativa digital para niños y jóvenes se centra exclusivamente en obras encontradas a partir de la utilización de un iPad, un *smartphone* con sistema Android y un ordenador de sobremesa con acceso a Internet (137). En esta misma línea se sitúan la práctica totalidad de investigaciones sobre LIJ digital que se han escrito a día de hoy (Schwebs 2014, Al-Yaquout y Nikolajeva 2015) en las que se habla exclusivamente de obras aparecidas en estos dispositivos mencionados, destacando por encima del resto, el trabajo sobre producciones para dispositivos con acceso a la Appstore de Apple, iPad, iPhone o iPod touch, lo que en cierta manera supone un interesante reflejo sociocultural de los espacios de circulación actual de la esfera cultural que aquí nos ocupa y de sus evidentes lazos con el sistema de mercado (Turrión 2014a). Lo mismo ocurre en aquellos estudios que no se centran exclusivamente en la semiosfera literaria digital infantil y juvenil sino que extienden su preocupación a toda forma de lectura en pantalla: institucional, vernácula, ficcional, informativa, nativa digital, digitalizada, etc. (Cassany 2011, Martín Barbero 2010) y que en su mayoría pivotan en torno a esa conjunción de plataformas y dispositivos arriba mencionada. Sirva como ejemplo paradigmático la reciente publicación de *Leyendo*

4. Se habla de la cuarta pantalla como concepto relativo a la fluidez de contenidos existente actualmente entre diferentes dispositivos: “Las pantallas actuales, a diferencia de sus precursoras, constituyen un espacio dinámico que no solo hace las veces de una ventana, “una superficie frontal, donde se presentan las imágenes del mundo” (Díaz Noci, 2009), como era la televisión. El gran salto es el paso de un funcionamiento independiente a la convergencia en una sola plataforma, y esta es la característica de la época actual, en la que se pueden integrar teléfono móvil, la tablet, el ordenador y la televisión en una sola plataforma, y gran parte de las actividades que hacemos a diario, entre ellas la lectura, transcurren entre las pantallas. Podemos leer un libro en un e-reader y continuar su lectura en la tablet, el móvil o el ordenador.” (Gómez Díaz *et al.* 2016)

entre Pantallas (Gomez Díaz *et al* 2016) en el que se realiza un interesante repaso trasversal de los diferentes espacios de lectura en los que las pantallas están logrando establecerse y en el que, de nuevo, los dispositivos de lectura que se recogen como espacios predilectos son las tabletas -y los *e-readers*-, los teléfonos móviles y los ordenadores personales (57-63).

Un último aspecto fundamental que debemos tener en cuenta en el estudio de los objetos que contienen las obras literario-electrónicas para niños, niñas y jóvenes es su relación de distancia con el espacio real en el que se encuentra la obra, es decir, la relación de distancia entre el dispositivo y los procesos informáticos que necesitan ser interpretados por este para que la obra sea ejecutada. En definitiva, estamos hablando de la diferencia que supone para un ordenador, una tableta o un *smartphone* acceder a una obra en línea o fuera de línea, ya que la contextualización de lectura que esto conlleva es categóricamente diferente. Mientras que cuando ejecutamos una aplicación informática fuera de línea –sin la necesidad de acceder a la red–, el dispositivo suele simular una priorización de ejecución sobre ese programa que facilita el aislamiento performativo de dicho texto digital, cuando accedemos a una obra alojada en Internet es necesario una “interfaz de navegación externa” –*Browser*–, es decir, un navegador como Chrome, Firefox, Safari ajeno la obra en sí y que intermedia entre el lector, el dispositivo y esta, añadiéndose por tanto una capa de contextualización más al proceso de lectura que cambia de manera significativa la situación comunicativa en que se produce este.

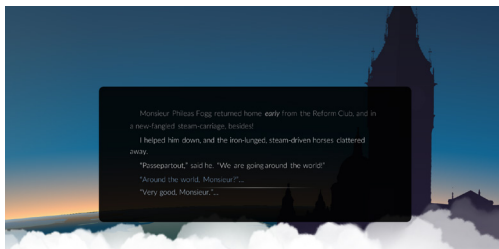


Fig. 3.2 80 Days Offline

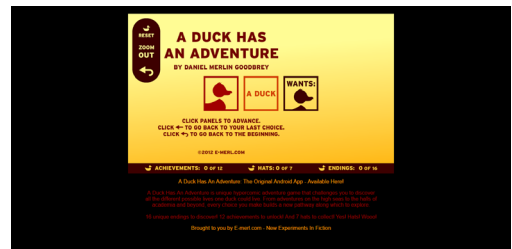


Fig. 3.3 A Duck Has An Adventure

Pongamos como ejemplo la lectura de obras de LIJ digital en un ordenador de sobremesa, y la diferencia que supone, por ejemplo, la ejecución de una aplicación de escritorio como *80 days* (Fig. 3.2) y la lectura en red de otra pieza como *A duck Has an adventure* (Fig. 3.3.) que requiere la utilización de un navegador. Por minimalista que pudiese llegar a ser la interfaz del *browser* utilizado, la lectura de un obra en línea, se realiza siempre rodeada de procesos que se entrecruzan y manifiestan muchas veces de manera explícita y periférica a la obra y que inevitablemente generan un *ruido* que condiciona y matiza el hecho lector. Esto se palia en su práctica totalidad cuando ejecutamos una aplicación local que facilita el enmarque y aislamiento de la obra y su lectura.

La cuestión de los dispositivos y las plataformas, por tanto, supone un eje de consideración fundamental a la hora de entender el fenómeno comunicativo de la literatura digital en tanto en cuanto influyen no sólo en las decisiones estéticas que finalmente dan forma a las obras, sino que, además, condicionan y determinan la manera en que los usuarios se relacionan con ellas (Montfort y Bogost 2013) enmarcando significativamente el acto lector, hecho que, para una consideración didáctica del sistema de la LJD es imprescindible.

3.4

La base física interactiva: Interfaces

Cuando al inicio de este capítulo hablábamos de la esencia que define la nueva materialidad de la literatura electrónica, hacíamos referencia a esa capa virtual específica de la textualidad digital en la que el código informático se hace presente en una señal comprensible y decodificable para el receptor que se coloca frente a la pantalla: ese “texto tal y como se le presenta o muestra al lector” (Ryan 2004: 67) y que difiere categóricamente de lo que representaría la totalidad de la obra creada por el autor en forma de archivos y procesos alojados en lo que Aarseth llama el “depósito de información” (1997 10). Esta opacidad entre el texto creado y el lector al que se le oculta “la complejidad subyacente a la aplicación que está manipulando” (Levy 2007: 28) es uno de los aspectos fundamentales que definen las nuevas formas de relación entre los lectoespectadores electrónicos y el objeto literario.

Este hecho se erige capital en un corpus específico como el de la literatura infantil y juvenil donde la figura del lector en desarrollo supone un eje de consideración continuo que define y diferencia su sistema comunicativo y que por tanto, presta especial atención a los modos de interacción que se producen entre estas obras y dichos lectores. La didáctica literaria contemporánea, además, ha puesto de relieve la importancia que tienen “los soportes materiales como guía para la lectura” (Fittipaldi, 2013), evidenciándose así la necesidad de atender a la nueva especificidad relacional existente en el ecosistema digital donde, como dice Turrión, la “disposición en capas que estructura los programas informáticos permite una ilusión de simplicidad que beneficia la interacción del usuario con el contenido.”(2014 95) Entender, por lo tanto, esa capa “a través de la cual el usuario recibe la información almacenada” (*Ibid*), el interfaz, se presenta un ejercicio fundamental para el estudio de la LJ digital en tanto en cuanto sustituye la base física tradicional de la literatura infantil, la página del libro,

y lo hace no sólo en un plano puramente material, sino también mediante el cambio paradigmático que supone la posibilidad de interacción retroactiva entre el lector y la obra y que no ocurría con su predecesora analógica.

Las modificaciones que la entrada de un contenedor textual informatizado ha conllevado para las dinámicas de intermediación entre autor, máquina y receptor (Hayles 2008) las abordaremos más adelante cuando analicemos precisamente los cambios que se producen de manera intraliteraria cuando dichos roles comunicativos se aprovechan de las posibilidades secuenciales, reactivas e interactivas que el entorno informático tiene para ofrecer. En este apartado, en cambio, nos preocupa específicamente el rol externo que el interfaz tiene como elemento contenedor de la obra literaria y como mediador de las acciones potenciales que el lector puede desarrollar en ella y que este ha de aprender a realizar para poder navegar el texto. (Manovich 2013). Si Fittipaldi (2013 399) habla de la importancia de “conocer las convenciones del objeto libro” como algo fundamental para el desarrollo de la competencia literaria, comprender el cambio de dichas convenciones que la sustitución del libro y la página por el interfaz como objeto literario han provocado se presenta igual de importante tanto para el lector en formación y sus habilidades de manejo en el nuevo entorno literario, como para el mediador encargado de movilizar con ellos estas nuevas obras.

Desde una perspectiva técnica, el interfaz ha sido definido como el conjunto de instrumentos que permiten el intercambio informacional entre el plano físico y el digital (Therrien 2013, Levy 2007) pero las múltiples implicaciones comunicativas que los diferentes instrumentos interfaciales o las propuestas de diseño que estos adopten pueden tener sobre el usuario son determinantes también a la hora de analizar su rol en el sistema de la LIJ digital. Es clave, por tanto, aludir a la preocupación psicocognitiva que los padres de las interfaces gráficas tuvieron, allá por los años 70 cuando concibieron el medio informático no como simple tecnología, “sino más bien un nuevo medio sobre el que podemos reflexionar e imaginar de forma distinta, eso que Rheingold llamó la “herramienta para el pensamiento” (en Manovich 2013 31). Como cuenta Manovich (*Ibid*), Kay, pionero en el desarrollo de estas interfaces gráficas, “deseaba transformar los ordenadores en un medio dinámico personal” (*Ibid* 56) para ser usado con finalidades de aprendizaje, descubrimiento y creación artística” para lo cual, el rol de la interfaz debía facilitar la activación de “distintas mentalidades y vías de aprendizaje: cinestésica incónica y simbólica”. La relación teórica entre las pretensiones pedagógicas de Kay y el trabajo científico en torno a la idea de las múltiples inteligencias comenzado por Bruner y continuado por Gardner no es casual sino que supuso la base conceptual sobre la que se construyó y desarrolló las a día de hoy masificadas Interfaces Gráficas de Usuario (IGU):

“De esta forma,[...] si los ordenadores tenían que funcionar como medio dinámico para el aprendizaje, y la creatividad, deberían permitir que sus usuarios pensarán no solo a través de símbolos, sino también de acciones e imágenes.

La interpretación que Kay hizo de esta teoría fue que la interfaz de usuario debería resultar atractiva para las tres mentalidades. [...] El grupo del PARC esbozó la teoría de Bruner de las mentalidades múltiples y la integró en las tecnologías de interfaz de la siguiente manera: el *ratón* activa la mentalidad actuante (saber dónde estamos, manipular); los *iconos* y las *ventanas* activan la mentalidad icónica (reconocer, comparar, configurar) y, por último, el *lenguaje de programación SmallTalk* permite el uso de la mentalidad simbólica (unor largas cadenas de razonamiento)." (*Ibid* 139)

Manovich vincula el éxito atemporal de las IGU al hecho de que la interacción entre las diferentes mentalidades, en la práctica, es de una interconexión constante, facilitando así que el usuario pueda alternar entre ellas como mejor le convenga en cada momento. Esto contrasta con la idea que los "diseñadores y expertos en interacción humano-ordenador siguen pensando" (*Ibid*) sobre la idoneidad de la interfaz invisible que facilite la fusión total entre la realidad física y digital y que ha sido también enormemente estudiado en los campos que estudian la cuestión de los medios electrónicos aplicados a la creación y recepción específicamente cultural. Levy enfatiza esta tensión entre "inmersión" y "expansión de la realidad" al considerarlas las líneas principales que han ocupado el desarrollo y estudio de los interfaces a lo largo del tiempo y que divide entre los enfoques que han buscado "la inmersión por medio de los cinco sentidos en los mundos virtuales cada vez más realista" (2007 24) y aquellos que, de manera opuesta, han pretendido aprovecharse de los medios informáticos para aumentar la realidad física existente. Ambos polos, al final, no deberían representar una lucha por la supremacía estética sino diferentes opciones de diseño que han de responder y ser coherentes con las intenciones comunicativas que los productos culturales, o en nuestro caso, las obras literario-electrónicas decidan adoptar, y es precisamente el análisis de estas diferentes opciones adoptadas lo que aquí nos interesa en la medida en que estos interfaces son los encargados de mediar y guiar entre el nuevo texto digital y la criatura que se acerca a él.

Para allanar el entendimiento sobre las implicaciones comunicativas que los diferentes interfaces pueden generar proponemos realizar una clasificación tipológica que ayude a tener claro el panorama de posibilidades que se abren en el nuevo entorno informático. Para ello, hemos decidido partir de la clasificación realizada por Moreno (2002) y dividir entre:

3.4.1. Interfaces periféricas

Son los llamados interfaces de hardware y que se corresponden con "el espectro de dispositivos de intermediación para interactuar con el software que facilita la navegación por el programa" (*Ibid* 84). A su vez, los periféricos pueden dividirse en:

- **3.4.1.1. Interfaces periféricos de intermediación:** Haríamos referencia dentro de esta categoría a aquellos instrumentos externos de que se valen los diferentes dispositivos de lectura para interactuar con el software y que basan dicha interacción

en convenciones aprendidas y no en la imitación directa de comportamientos de la vida natural. Estos periféricos vienen en gran medida predeterminados por el tipo de dispositivo de lectura que estemos utilizando, de tal manera que en un ordenador de sobremesa se presupone lógica la utilización principalmente del ratón, teclado, mandos de videojuegos, *joysticks*, gafas de realidad virtual, etc. Si bien es cierto que históricamente la utilización de periféricos de intermediación en el campo de la literatura infantil y juvenil digital se ha limitado al ratón y al teclado como instrumento base con la que navegar los textos, la aproximación constructiva que se está produciendo en los últimos años desde los espacios de creación videolúdica está favoreciendo la entrada de otros elemento como el mando de videoconsola. Un ejemplo ilustrativo en este sentido es la publicación en 2015 del sexto episodio de *Inanimate Alice* (Pullinger y Dreaming Methods 2015) y que, al utilizar un motor gráfico de navegación y exploración de los escenarios tridimensionales en primera persona (Fig. 3.4), al modo de los FPS o los *walking simulator*⁵, permite para ello tanto el uso del ratón y el teclado como de un controlador tradicional.



Fig. 3.4 Inanimate Alice

- **3.4.1.2. Interfaces periféricos mimético-naturales.** Aquellos dispositivos interfaciales que se basan en una utilización intuitiva por imitación de “comportamientos de la vida natural” (Moreno 2001 84). Incluimos aquí la mayoría de las características internas y externas del hardware que compone las tabletas digitales como la pantalla táctil, el giroscopio, la cámara, el acelerómetro, geolocalizadores, sensores de luz, micrófonos, etc. Cuando una app utiliza la pantalla táctil para que imitemos el gesto de pasar las páginas de un libro para avanzar en nuestra lectura se está utilizando

5. Los First Person Shooter (FPS) y los Walking Simulator son dos géneros videolúdicos que se caracterizan por la perspectiva visual en primera persona en la que el jugador es colocado y desde donde este manipula y navega el juego.

la sensibilidad de esta como periférico de navegación, al igual que una obra como *WuWu&Co* (Step in Books 2014), en lugar de ceñirse al diseño eskeumórfico del libro aprovecha el giroscopio del iPad y hacer así que sea el movimiento físico de la tableta digital y del lector el que sirva como mediador navegacional por el escenario propuesto por la obra.

3.4.2. Interfaces de navegación y uso

Cuando hablamos de los interfaces de software, sistemas procedimentales encargados de mediar entre la máquina, el texto y el usuario, hemos de hacer necesariamente una primera distinción que separe claramente entre:

- **3.4.2.1. Interfaces de navegación extra autoriales:** Aquellos programas informáticos ajenos a las obras literario-electrónicas y que sirven como herramienta externa con la que acceder a ellas o explorarlas. El ejemplo paradigmático de este tipo de interfaces lo representan los navegadores de red –como Chrome, FireFox, Safari, Edge– sin los cuales no se podría acceder a una buena parte de la producción literario-electrónica de la actualidad pero cuya relación para con las obras es, como decimos, externa.
- **3.4.2.2. Interfaces de navegación y uso intrautoriales.** Hablamos aquí de las interfaces diseñadas por los creadores de las obras sobre las que el lector interactúa. La sincronía entre las funciones instructivas, didácticas, informantes y navegacionales con que Genette (1997, Xvii) caracteriza a los paratextos “tradicionales” y aquellas que de igual manera definen a este conjunto de interfaces nos permite esta asociación conceptual que desglosaremos más adelante en profundidad cuando abordemos específicamente las funciones paratextuales que encontramos en las obras. En este punto basta con resaltar y diferenciar, por su evidente pertinencia para la comunicación literaria, aquellos interfaces que forman parte del conjunto de la propuesta literaria y de la experiencia estética planteada por sus autores. Los resultados expresivos que dichos interfaces navegacionales puedan tener vendrán determinados por las diferentes elecciones de diseño adoptadas a la hora de realizar la propuesta navegacional. Estas elecciones materializan el tipo de relación comunicativa que se produce entre interfaz y usuario y podemos dividir entre:
 - **3.4.2.2.1. Interfaces de uso intrautoriales de intermediación.** Aquellos “interfaces que “utilizan signos y símbolos basados en una convención aprendida” y que “proporcionan la llave de las sustancias expresivas al lectoautor, pero no

se funden con ellas” (Moreno 2001: 84). Más adelante, Moreno realiza una segunda taxonomía diferenciando los tipos de convenciones utilizados en dichos interfaces separando así entre tipográficos, icónicos y simbólicos –o el uso combinado de todos ellos–, clasificación que no resulta suficientemente relevante para nuestra categorización teórica debido a la inherente tendencia multimodal que ha demostrado la LJ electrónica hasta la fecha. Aun así, es importante analizar las diferentes combinaciones adoptadas en los diseños interfaciales de los textos para tener claro los posibles modos de acercamiento que deberán adoptar los lectores y lectoras en formación. En esta línea, encontramos por un lado propuestas que reposan su diseño interfacial totalmente sobre el lenguaje escrito. Un ejemplo paradigmático de este tipo de interfaces navegacionales sería gran parte de las narraciones arborescentes⁶, herederas de la tradición hiperficcional clásica, creadas por Inkle Studio, como *Future Voices*, *Fraknenstein*, *Down among dead men*, etc. y que mantienen una marcada estética libresca (3.5) en la que el desencadenamiento lector, la exploración y el marco paratextual que ofrecen está, en su práctica totalidad centrada en el texto.⁷



Fig. 3.5 Future Voices

6. Tipo de estructura narrativa en la que la narración se va desencadenando a partir de bifurcaciones determinadas por las elecciones adoptadas por el lector. (ver Cap.6)

7. La relación constructiva e incluso retórica entre el aspecto y el significado adoptado por estos links hipertextuales y el contenido puramente intraliterario que representan ha sido ya estudiado por la teoría hiperficcional (Parker, 2004) y será también abordado más adelante cuando hablemos específicamente de la reconfiguración arquitectónica de la información dentro de la literatura electrónica infantil (Cap. 6)

- **3.4.2.2.2. Interfaces de navegación intraautorales mimético-naturales.** Como ocurría con los dispositivos periféricos, los interfaces de navegación mimético-naturales hacen referencia a aquellos que imitan los comportamientos intuitivos en vez de basarse en convenciones semióticas. El estadio último en el desarrollo de interfaces naturales vendría representado por la realidad virtual (Murray 1999, Moreno 2001) en la que el lectoespectador aparece totalmente inmerso en el plano textual propuesto desde el colectivo creador y es la representación electrónica de su propio cuerpo la encargada de navegar el espacio ficcional. En este escenario, la interfaz de navegación sería de tal transparencia que incluso podríamos hablar de la desaparición de la misma. Sin embargo, lo cierto es que aún estamos lejos de una realidad, especialmente literaria infantil y juvenil, donde este tipo de prácticas sean suficientemente generalizadas y accesibles al público⁸.

En cambio, sí que cada vez encontramos más propuestas literario-electrónicas donde la navegación textual busca imitar un proceso de exploración espacial (Ryan 2006, Holtzman 1997) que simula el verdadero movimiento físico y no aquella basada en convenciones establecidas como la sucesión de escenas o el paso de páginas. Aunque estas propuestas no alcancen el estatus de realidad virtual⁹, la asimilación entre el espacio de navegación y el espacio propiamente discursivo es altamente significativo, especialmente en aquellas producciones que basan en el aspecto gráfico gran parte de su carga expresiva. Entre los ejemplos más característicos que podemos encontrar en el circuito literario actual, *David Weisner's Spot* (Houghton Mifflin Harcourt 2015) es sin lugar a duda uno de los más paradigmáticos. En la obra del norteamericano, se nos permite navegar una serie de mundos interconectados con una relativa libertad para que seamos nosotros mismos quienes decidamos, sin una clara delimitación preestablecida, cómo explorarlo. En la misma línea se construye el escenario central de *WuWu & Co.* (Step in Books 2015) donde utilizamos el giroscopio para navegar una habitación tridimensional en la que se encuentran los diferentes personajes que conforman esta colección de relatos breves. El diseño de este interfaz y su arquitectura de navegación tiene, eso sí, una intención más estructural que en el caso de la obra Weisner donde el mundo se explora por el mero hecho de hacerlo, ya que en buena medida ese es uno de sus logros expresivos, y es que en el texto de Step In Books, esta exploración se realiza para acceder a las diferentes

8. En el mundo de la literatura electrónica adulta y cada vez más dentro de la esfera cultural del videojuego sí que existen exploraciones ficcionales de la realidad virtual, algunas más escondidas en el plano académico y vanguardista como las que han ido siendo reproducidas en THE CAVE, en la universidad de Brown (Hayles 2008) y otras más de acceso general a través de dispositivos pensados para juegos como Oculus Rift, HTC Vive o Playstation VR

9. Moreno (2001: 87) llama a estos interfaces "convergentes" ya que a pesar de utilizar la lógica de la realidad virtual lo hacen en entornos que todavía usan elementos marcadamente convencionales.

historias que conforman el total de la aplicación a modo de “índex” virtualizado. Una vez que accedemos a cada una de estas escenas, es el movimiento del iPad, alzándolo verticalmente o inclinándolo hacia abajo como si fuésemos a leer, lo que nos permite saltar de la narración escrita al escenario lúdico que conforman cada capítulo. Una propuesta de interfaz menos transparente, pero que de igual manera utiliza el tropo de la exploración como recurso expresivo nos la ofrece *The Sailors Dream* (Simogo 2014), en la que se combinan los escenarios gráficos e interactivos recorribles con mapas y carteles que acompañan al lector y le guían espacial y narrativamente por la obra.

Este último ejemplo de propuestas interfaciales refleja perfectamente la importancia que las elecciones de diseño y formato tienen a la hora de materializar las propuestas estéticas de cada obra, poniendo de relieve así la trascendencia que tiene la atención de la objetualidad electrónica para la comprensión sistémica de la literatura digital. Tanto *Spot* como *Wuwu & Co.* o *The Sailors Dream* se valen de los periféricos miméticos del iPad –Pantalla táctil, giroscopio...– para construir una propuesta interfacial de navegación también natural coherente con el mensaje artístico que se pretende comunicar con la obra. Es esta interrelación entre objeto y discurso, por tanto, la que pone de relieve la necesaria atención que se le ha de mostrar al aparato extratextual de las obras literario electrónicas.

3.5

Paratextos electrónicos, ese oscuro objeto de deseo

La importancia del estudio paratextual para la consideración de la dimensión material y objetual del sistema literario es tal que, como recoge Lluch en su análisis de las narrativas infantojuveniles, Gennete, al desarrollar su idea de paratextos, les atribuyó la propiedad de transformar al texto en libro, es decir, de convertir el texto en el objeto de circulación social por antonomasia de nuestra contemporaneidad:

“Un elemento [el paratexto] que ayuda al lector a introducirse en la lectura ya que facilita las primeras instrucciones sobre el contenido del libro. Gennette lo considera un elemento auxiliar, un accesorio del texto que funciona como una puerta de entrada, de transición y de transacción; un lugar privilegiado de una pragmática y una estrategia, de una acción sobre el público al servicio de una buena acogida del texto y de una lectura más adecuada, más pertinente a los ojos del autor y de sus aliados” (Lluch 2003, 37)

Si volvemos a tener en cuenta la especificidad del receptor infantil y juvenil del corpus que aquí nos ocupa, esta función introductoria, presentacional y auxiliar que Gennette persupone al aparato paratextual adquiere si cabe una mayor relevancia. Como ya hemos dicho anteriormente, la interiorización de las convenciones objetuales, donde evidentemente se incluye el conocimiento funcional de los paratextos, es un aprendizaje esencial para el crecimiento competencial del lector precisamente por ese andamiaje procedimental que aporta y que todos los estudios tanto teórico-literarios como específicamente enmarcados en el

contexto de la LI atribuyen a ese conjunto de elementos que conforman el paratexto literario.

El rol imperial del libro como objeto de circulación literaria en los últimos siglos ha derivado en el desarrollo lógico de una teoría del paratexto que pivota en torno a él y para la que conforma incluso el eje taxonómico de sus elementos. Lluch (2009), por ejemplo, realiza una primera diferenciación en función de la posición que estos ocupan respecto al códice, dividiendo entre aquellos que ese encuentran fuera de él, dentro (físicamente) de él y los que rodean y presentan con mayor visibilidad al libro (Fig. 3.8).

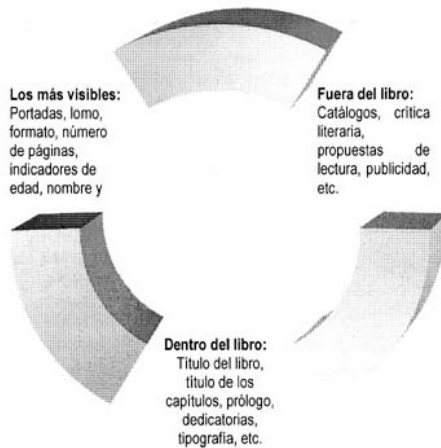


Fig. 3.8 Lluch 2009

Si bien Genette estableció la necesidad de que, para que un elemento textual pudiera considerarse paratexto, el autor o cualquiera de sus asociados debía tener responsabilidad directa sobre él sin importar el lugar donde este se encontrase, lo cierto es que la evolución teórica del campo ha dado más importancia a la posición física que estos ocupan respecto al discurso literario que a la cuestión autorial que trasciende a su creación. En esta línea, se mantiene por tanto la idea de *peritexto* como “todo elemento que tiene relación directa con la obra y pueden estar presentes en la misma” (Rovira Collado 2014: 168) mientras que la de *epitexto* relaja su definición hacia aquellos textos con una

relación quizás menos evidente con el discurso por ocupar incluso otro espacio o medio, análogo o virtual como son los book trailers, o el resto de paratextos que Gray (2010) llama “incorporados” (Tabernero-Sala 2016). Aun así, el estudio de la “textualidad” literaria, precisamente por ese enfoque comunicativo que aquí defendemos, creemos que debe atender ahora no sólo las posibles acciones publicitarias, entrevistas, etc. atribuibles al autor, equipo creativo o entidad editorial detrás de las obras sino también los textos y espacios ajenos a ellos como reseñas críticas, foros de discusiones sobre las obras, espacios de recomendación y selección, blogs de lectores...y que actualmente suponen un aspecto esencial de la idea de “hiperlibro” debido al crecimiento exponencial de la llamada web social (*ibid*) y de la importancia de esta en la esfera lectora comunitaria.

Es precisamente esa centralidad del libro como punto de referencia constante para el estudio de los elementos paratextuales lo que parece estar condicionando su aplicación a un terreno literario-digital que necesita urgentemente un metalenguaje común con el que poder analizar y referirse a toda una serie de elementos capitales para un objeto tan manipulativo como es

el del las aplicaciones literarias para niños, niñas y jóvenes. Si los estudios sobre literatura electrónica adulta han supuesto una referencia esencial a la hora de construir la mayor parte del aparato teórico que se desarrolla en esta investigación, en el terreno específico de la peritextualidad ha resultado difícil hacer acopio de material sobre el que apoyarse para su adaptación a las producciones infantiles. Trabajos como el de Tomazec y Desrocher (2014), donde se analiza el código HTML de las obras electrónicas como posible fuente de información paratextual, suponen una perspectiva demasiado alejada de las necesidades que una investigación como la nuestra debe adoptar si pretende conjugar con éxito esa doble perspectiva que atiende de igual manera el ejercicio de expresión artístico que supone todo texto literario así como la especificidad del lector en formación que presupone el corpus infantojuvenil. Por otra parte, el campo de los *New Media* y los *Game Studies*, en sincronía en muchas ocasiones con la tradición académica filológica, ha supuesto también un reflejo de la complejidad que supone aplicar al ecosistema digital una teoría textual generada tomando como referencia el libro, un dispositivo que no tiene correlación electrónica directa. Encontramos allí diferentes aplicaciones de la textualidad genettiana desde diferentes perspectivas: la importancia semiótica de las tipografías en los textos videolúdicos (Whalen 2008), o de las portadas y los diseños interfaciales en el establecimiento ficcional (King y Krzywinski 2002); la relevancia de los materiales de apoyo como el concept-art en la interpretación textual de los juegos (Taylor en Walden 2008) o la necesidad de considerar el entorno multimedial y material y de la esfera social a la hora de desarrollar el significado total de una producción videolúdica (Jones 2008). No encontramos, en cambio, una sistematización metalingüística que ayude a generar un terreno de comunicación compartida con la que poder referirnos a los diferentes elementos que conforman el aparato paratextual, y por ende, el objeto videolúdico lo que, cierta manera, es explicable debido a la inherente heterogeneidad de los formatos culturales electrónicos que dificulta encontrar terminologías aplicables a todas sus manifestaciones.

En el terreno concreto de la LIJ Digital, el primer intento de bautismo peritextual producido desde las esferas académicas ha sido el realizado por Nikolajeva y Al-Yaquout (2015) en el que se intenta una primera aproximación reconceptualizadora de la teoría aplicada al álbum ilustrado hacia los nuevos terrenos electrónicos. En su artículo, las autoras proponen una serie de correlaciones conceptuales entre el mundo del álbum impreso y el digital que no llega a ser una sistematización suficiente de la complejidad paratextual que el nuevo terreno electrónico presenta, ni tampoco de esa heterogeneidad de formatos que engloba la idea de literatura electrónica infantil y juvenil que aquí se sostiene. El intento de adaptación de las autoras de conceptos como “portada” o “contraportada” a un corpus monstruoso (Hayles 2008) como el digital, supone un ejercicio difícil de resolver de manera eficiente a partir de esa transición papel-pantalla ya que elementos como *icon* o *opening screen*, a pesar de compartir algunas de las funciones presentacionales que caracterizan las portadas impresas, van más allá por su nueva naturaleza electrónica o simplemente su uso no es consistente con una

parte importante de la producción actual.¹⁰

Esta inevitable inconsistencia pone de manifiesto la necesidad de generar un aparato metalingüístico nativo al corpus electrónico que permita su aplicación sin importar el formato que adopten las obras y que facilite la interiorización conceptual de la esencia funcional que Genette atribuyó al paratexto: la de presentar, guiar, informar y enseñar al lectoespectador que se acerca a un texto.

Llegados a este punto, consideramos que un acercamiento al fenómeno peritextual que contemple desde una perspectiva funcional las diferentes manifestaciones de su aparataje es la manera más efectiva de abordarlo ya que permite obviar la inestable y heterogénea concreción material con que muchas veces se produce su explicitación en las obras pero que de manera coherente y constante defina aquello que realmente importa para su estudio: su razón de ser, su objetivo dentro del objeto literario, su función paratextual.

Hemos de entender el nuevo objeto literario digital como un gran ecosistema de elementos textuales y peritextuales que en muchas ocasiones desempeñan por ellos mismos más de una sola función. De igual manera que el título de un capítulo novelesco no solo provee información literaria sobre el contenido del mismo permitiendo el establecimiento de hipótesis al lector sino que además cumple una función claramente estructural y organizativa para la obra, un mapa de navegación en una narrativa arborescente electrónica puede cumplir tanto un rol orientativo para el lector como, gracias a la capacidad secuencial y reactiva el interfaz digital, actuar como transporte y navegador literario mediante los hiperenlaces que componen la estructura de la obra. Esta concepción ecosistémica de un objeto literario electrónico que facilita la coexistencia dentro del propio entorno de planos perilitenarios más complejos que los del libro –menus de opciones, textos de ayuda, complementos extradiscursivos...– necesita esa aproximación funcional que referíamos anteriormente y que, en definitiva, facilita la comprensión aislada de los porqués de esa elevada cantidad de elementos que componen la totalidad textual –ahora en el sentido genettiano– y no pertenecen exclusivamente al discurso literario propiamente dicho. Para esta taxonomía funcional del aparato peritextual se ha partido de las funciones tradicionales atribuidas al paratexto por la teoría de la textualidad hasta aquí referida –orientación, información...– así como del análisis comparado de los diferentes elementos que constituyen el aparato peritextual de obras electrónicas muy diferentes entre ellas. Pasamos ahora a recoger la cateogrización funcional resultante:

3.5.1. Función Navegacional.

El interfaz informático que soporta el texto literario se define principalmente por su capacidad reactiva frente a las acciones que el usuario realiza sobre él. Si bien es cierto que estas

10. Pensemos en la ausencia de iconos en las obras web o en la inexistencia de pantallas de inicio en obras con interfaces transparentes que comienzan su historia *in medias res*

acciones pueden formar y normalmente forman parte del discurso literario de las obras, hay toda una serie de elementos externos al texto propiamente dicho que cumplen una función navegacional a través de todos los planos que conforman la totalidad del ecosistema interfacial del objeto literario. El movimiento en relación a esos diferentes planos es lo que define las diferentes funciones que subcategorizan esta función peritextual.

3.5.1.1. Peritextos de navegación de entrada al objeto literario. Aquellos elementos que funcionan como puerta de acceso a la obra literaria digital. Nikolajeva y Al-Yaquout (2015), en su artículo, hablan del icono como primer elemento de presentación paratextual, pero lo cierto es que, además de esa función, el icono materializa el acercamiento del lector a la obra, como lo hace un hipervínculo en la red o un botón de acceso en una biblioteca o juguetera electrónica como Steam.

3.5.1.2. Peritextos de navegación de salida del objeto literario. Sin importar ahora el lugar o el porqué de la salida, es fundamental atender a todos aquellos elementos que desplazan al lector fuera del objeto literario que contiene el texto.

3.5.1.3. Peritextos de navegación de entrada/salida al contenedor discursivo. Exactamente igual que cuando cogemos un libro normalmente se necesita pasar un número determinado de páginas hasta llegar al lugar donde comienza la obra literaria, la entrada en el objeto digital no tiene por qué garantizar el comienzo del discurso literario. Para ello, el interfaz suele proveer una serie de elementos que permiten esta navegación del lector en relación a la obra en sí, como los botones de inicio, los de salida al menú inicial, aquellos que abren y cierran ventanas de diálogo con opciones ajenas al texto literario, etc.

3.5.1.4. Peritextos de navegación intradiscursiva. Todos aquellos elementos que permiten la navegación a través del discurso literario propiamente dicho, como botones de avance y retroceso, índices de escenas/capítulos hipervinculados, mapas dinámicos, etc.

3.5.2. Función Informativa

Si en algo concuerdan la mayoría de los estudios que abordan la cuestión del paratexto literario es que, una de sus funciones principales es la de ofrecer información al lector que sirva como “elemento auxiliar [...] al servicio de una buena acogida del texto y de una lectura más adecuada” (Lluch 2003). A la importancia tradicional de los peritextos como punto de partida para el establecimiento de hipótesis interpretativas –títulos, subtítulos, portadas o pantallas de inicio...– o para la contextualización pertinente de las obras –autores, créditos, material de apoyo– debemos añadirle ahora toda una nueva funcionalidad informativa procedimental como consecuencia de la arquitectura ergódica de que se vale la obra electrónica y que en

ocasiones requiere de ayuda explícita por parte de los autores. La enorme distancia ontológica entre un elemento peritextual como el título de una obra y otro tan recurrente a día de hoy como un tutorial de navegación nos obliga a hacer una subclasificación de las funciones informativas que cumplen los elementos peritextuales.

3.5.2.1. Peritextos informativos de presentación literaria: Al situarnos frente a una obra literaria, sea esta libresca o electrónica, nos encontramos siempre con una serie de elementos peritextuales cuya función principal es la de presentar el texto que nos disponemos a leer. Elementos tan reconocibles y esenciales para el objeto impreso como son la cubierta, el lomo o los títulos que aparecen en ambos dos, tienen una difícil traslación directa en el ecosistema digital, como ya hemos visto anteriormente (Nikolajeva y Al-Yaquout 2015). Pero ni mucho menos eso quiere decir que en la obra digital los autores no se valgan de ese peritexto presentacional con el que el lectoespectador se nutre de hipótesis posibles acerca de lo que está a punto de experimentar y con la que se comienza a cimentar el pacto ficcional entre emisor y receptor. Como establecen Nikolajeva y Al-Yaqout en su investigación, el icono que sirve como puerta de acceso a la obra cumple parte de esta función de presentación al ofrecer una primera síntesis visual de lo que los editores o los autores quieren mostrar de la obra que se esconde tras ese primer *click*, pero de igual manera lo hacen las cortinillas de carga¹¹ que se reproducen en múltiples momentos del proceso de lectura de una obra electrónica o las pantallas iniciales que normalmente anteceden el inicio estrictamente discursivo en las apps para tabletas.

3.5.2.2. Peritextos de información autoriales/editoriales. Los peritextos referentes al autor, ilustrador o editorial, tradicionalmente se han englobado junto a los de presentación arriba referidos debido a su cercana localización en relación al objeto libro. Además, ambos tipos de peritextos cumplen una función contextualizadora análoga para con el lector, pues a pesar de no tratarse de información relativa al mundo “ficcional” interno, el conocimiento autorial, editorial, etc. genera una serie de referencias sobre las que el lector también puede apoyarse para empoderarse en su travesía literaria y complejizar su proceso interpretativo (Fittipaldi 2013). En cambio, a pesar de las similitudes con el peritexto presentacional, la entrada de la multidisciplinariedad en la LIJD como consecuencia de la multimodalidad expresiva requiere una atención específica hacia los elementos paratextuales que ofrecen información sobre los autores, editores y laboratorios creativos responsables de las obras que pueblan el corpus. El cambio significativo en la presentación de esta información, además, justifica esta separación taxonómica ya que no siempre resulta tan sencillo encontrar dicha

11. Nos referimos a esas transiciones gráficas diseñadas por las editoriales digitales, laboratorios de diseño de aplicaciones, programas informáticos, videojuegos, etc. que aparecen mientras el dispositivo informático carga la información con la que ejecutar los programas y sobre las que el lectousuario no tiene ninguna capacidad de acción.

información en una obra digital, apareciendo tanto en escenas de créditos a la manera cinematográfica, en menús específicos creados para ello a los que hay que acceder navegando por los paratextos, o directamente no mostrando la totalidad del equipo que ha conformado el proceso creativo de la obra y que en ocasiones se aglutina bajo la marca comercial que la distribuye. Incluimos bajo esta categoría funcional, también, las opciones estéticas textuales y peritextuales que vinculan una obra a una colección específica de obras, como el que se percibe fácilmente en la serie de remediaciones de clásicos desarrollados por Nosy Crow y que refuerzan el peso de colectivo de la editorial a la hora de comunicar la autoría detrás de



Fig. 3.9a Clasicos de Nosi Crow



Fig. 3.9b Clasicos de Nosy Crow

los textos (Fig. 3.9).

3.5.2.3. Peritextos de información referencial: Incluimos bajo esta función todo aquel contenido que se ofrece dentro de la obra literaria electrónica y que pretende complementar el proceso interpretativo y la experiencia lectora de las criaturas mediante la inclusión de información no perteneciente al discurso literario propiamente dicho. La complejidad y plurifuncionalidad de la obra electrónica permite la división de estas informaciones referenciales en dos bloques: por un lado, aquellas cuyo material proviene del mundo factual y buscan complementar con datos “reales” y externos al mundo ficcional la contextualización que el lector pueda hacer de la obra propuesta; y por otro, aquellas cuyo material nace y permanece dentro del mundo ficcional, a modo de complemento paraliterario que acompaña el núcleo central discursivo de la obra. Nos estamos refiriendo aquí a la diferencia significativa que separa, por ejemplo, una anotación crítica sobre el trasfondo histórico del contexto real a la que se hace referencia en un momento dado de una narración (Fig. 3.10), de la inclusión dentro del entramado peritextual de una obra electrónica de toda una serie de elementos enciclopédicos que enriquezcan el conocimiento que el lector tiene sobre el mundo ficcional



Fig. 3.10 Mi Vecino de Abajo

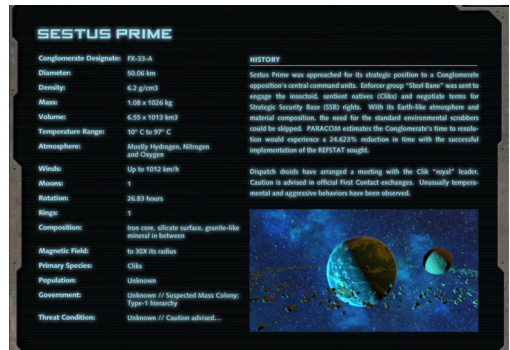


Fig. 3.11 Anomaly

propuesto por el autor –mapas, bestiarios, etc.– (Fig. 3.11)

3.5.2.4. Peritextos de información procedimental: El carácter cibernético, interactivo, reactivo y ergódico del interfaz literario digital ha conllevado una variación paradigmática en los modos en que un lector debe enfrentarse al objeto literario, no sólo en cuanto al tipo de experiencia cultural que este propone, sino también en cuanto a la manera en que debemos utilizar el artefacto literario para ser capaces de “leerlo”. Esto ha dado a lugar a la existencia de toda una serie de elementos peritextuales que pretenden instruir directamente o dirigir intuitivamente al lectoespectador sobre cómo se ha de “utilizar” la obra que tiene delante. Bien sea a través de tutoriales, pictogramas, menús emergentes o pequeños guiños simbólicos al lector, este conjunto de peritextos es fundamental para el éxito experiencial de una obra literaria-electrónica y un aspecto fundamental dentro del diseño objetual de los textos digitales.

3.5.2.5. Peritextos de información situacional: La gamificación de la literatura electrónica, y el acercamiento constructivo de esta hacia los terrenos videolúdicos ha supuesto la entrada de toda una serie de elementos peritextuales heredados de esta esfera cultural que sirven como guía y acompañamiento informativo durante un nuevo proceso de lectura multilínea cuya complejidad de navegación necesita en ocasiones de este material de apoyo que acompaña al discurso literario. Nos referimos aquí a todos esos elementos periféricos como mapas, inventarios de objetos, menús de progreso, etc. que sitúan al lector dentro de la obra literaria y que lo guían durante el proceso y progreso de lectura. Estos elementos pueden dividirse a su vez en:

- **3.5.2.5.1. Peritextos de información situacional internos al mundo ficcional,** como ocurre, por ejemplo, en *80 Days* donde continuamente se nos ofrece información sobre los días que llevamos viajando y el volumen de dinero que nos queda, fundamental para el éxito de Mr. Fogg en su arriesgada apuesta y que el lector debe

tener siempre presente a la hora de acompañarle como Passpartout (Fig. 3.12).

- **3.5.2.5.2. Peritextos de información situacional externa al mundo ficcional** pero referente al discurso literario, como son todos los indicadores de progreso que acompañan en la mayoría de ocasiones a las narrativas arborescentes y que nos ofrecen una visión panorámica de nuestro recorrido literario respecto a la totalidad multilineal que proponen este tipo obras, como ocurre, por ejemplo en *A Duck has an adventure* en la que estos indicadores nos muestran, por ejemplo, la cantidad de finales a los que hemos llegado durante nuestra exploración. (Fig. 3.13).¹²



Fig. 3.12 80 Days



Fig. 3.13 A Duck Has An Adventure

3.5.3. Función organizativa

La compleja coexistencia de planos –intradiscursivo, extradiscursivo, etc.– que se ha ido poniendo de relieve hasta aquí, especialmente cuando hablábamos de la función navegacional de los peritextos, evidencia la importancia que el diseño del interfaz, el llamado *layout*, tiene en cuanto a su función organizativa a la hora de reflejar una clara distinción jerárquica entre los múltiples niveles textuales que componen el ecosistema de una obra electrónica. En definitiva, es importante entender cómo esta propuesta de diseño estructura, separa y diferencia –o no– aquello que pertenece al discurso literario de lo que, por ejemplo, simplemente funciona como tutorial para la correcta utilización del entorno interactivo.

12. Aunque tratemos aquí estos elementos desde una perspectiva paratextual, igual que ocurre con las variaciones metaficcionales en el álbum contemporáneo (Silva-Díaz 2005), ha de quedar claro que todos estos elementos podrían, en aras de alcanzar un objetivo expresivo determinado, romper las barreras ontológicas que los diferencian del discurso puramente literario –la inclusión de los mapas como objeto real manejado por un personaje, la posibilidad de que la información que vemos en pantalla sea vista de igual manera por alguno de los protagonistas literarios, etc.–.

Turrión (2014a), en esta línea, diferencia entre obras que organizan su información utilizando una representación visual de la página tradicional de las que se valen de escenas o pantallas y, por último, de aquellas que se valen del espacio libre para estructurar todo el contenido. Esta división está íntimamente ligada con la tipología de interfaces intrautorales ofrecida anteriormente y que separaba entre interfaces de intermediación y mimético-naturales. La diferencia es que, mientras nuestra clasificación pretende, de manera nativamente digital, poner énfasis en la relación comunicativa entre autor, obra y creador a partir de los modos de interacción que se presuponen para cada tipo de interfaz, Turrión, en clara sincronía con los objetivos de su investigación, apela a la relación entre la propuesta organizativa de los interfaces de las obras que analiza y la tradición impresa preexistente con la intención de entrelazar ese lector ideal que se dibuja en cada obra con la realidad sociocultural contemporánea del corpus estudiado.

Al final ambas clasificaciones buscan reflejar los modos en que los nuevos lectoespectadores se enfrentan a los diferentes niveles de información a partir del diseño adoptado para la interfaz, lo que evidencia la clara función organizativa que estas opciones tienen para la comunicación literaria que en ellas se produce. La experiencia lectora de una obra que delimita claramente el texto literario de todos los demás elementos que componen su objetualidad al enmarcarlo en la representación visual de una hoja de papel será diferente de aquella que opta por difuminar las barreras de lo intratextual y extratextual mediante la utilización del espacio continuo. Entender, por tanto, cómo todas estas elecciones estéticas, funcionales y de diseño derivan en una organización informacional del material que compone el entorno literario que es una obra electrónica es una de las funciones clave del aparato peritextual.

3.5.4. Función Configurativa

El carácter secuencial y programado de los nuevos objetos literarios digitales los convierte en elementos manipulables y configurables a muchos niveles, no todos ellos en relación al discurso literario, sino también a la propia forma que adoptan en su totalidad como objetos virtuales. Nos referimos, por tanto a función configurativa cuando los elementos peritextuales permiten modificar o variar aspectos que determinan la experiencia global de lectura como la posibilidad de elegir idiomas, la activación o desactivación de los narradores orales o de los juegos incluidos, la velocidad con que pasan los textos escritos, etc.

3.5.5. Función de expansión extradiscursiva

En muchas ocasiones encontramos en la literatura digital toda una serie de funciones extradiscursivas o paraliterarias que rodean el texto literario y que suponen una expansión funcional de la propuesta literaria central. Hacemos referencia a todos aquellos elementos que ofrecen la posibilidad de complementar la experiencia literaria con actividades separadas del

corazón discursivo de la obra como los juegos que utilizan el material ficcional de las historias pero no están propiamente integrados en ellas o los espacios de socialización literaria integrados dentro de la propia obra que permiten la expansión de la experiencia hacia la comunidad virtual.

3.5.6. Una pequeña nota sobre la transparencia del interfaz respecto del discurso literario

En su tipología de interfaces de navegación, Moreno (2001) añade una categoría de clasificación gradual con la que pretende dar cuenta de la posible distancia existente entre los elementos interfaciales visibles y manipulables y el espacio discursivo que funciona como material ficcional. Así, Moreno divide entre interfaces opacos, aquellos que aparecen totalmente separados del discurso principal, y transparentes, es decir, aquellos que se funden totalmente con lo que aquí hemos llamado el discurso literario propuesto. En nuestra clasificación de funciones peritextuales, precisamente por no haber abordado la materialidad de los elementos que lo componen sino por haber clasificado esas funciones que desempeñan dentro del ecosistema de las obras, no había lugar para la utilización directa de dicha clasificación que, sin embargo, resulta esencial para entender la manera en la que el lector se enfrenta a ellas.

Por tanto, este nivel de integración de todos los elementos que conforman el aparato peritextual, así como de los dispositivos y formas interfaciales de navegación con los que el lector interactúa dentro de una obra digital respecto a ese espacio discursivo que supone su corazón expresivo ha de ser tomado en consideración a la hora de analizar la materialidad de una aplicación literaria o de cualquier otra pieza electrónica para niños y niñas. Los modos de relación e interacción de ese lector en desarrollo frente de una obra que oculta todos su andamiaje interno no será igual que frente a una obra que los evidencia en todo

3.6

Del epitexto literario a la LIJ digital como sistema cultural en el marco del ciberespacio

momento, modificando significativamente la experiencia estética de este, por ejemplo hacia niveles más o menos inmersivos, reflexivos, directivos, contemplativos, etc...

Ya hemos definido anteriormente el epitexto literario como todo elemento paratextual cuya relación con la obra referida no es directa por encontrarse en otro medio o espacio –booktrailers, entrevistas con los autores, etc. (Rovira Collado 2015)–, haciendo hincapié además en que los estudios contemporáneos que entienden la LIJ desde una perspectiva comunicativa trascienden ligeramente la idea planteada por Genette incluyendo ahora entre sus elementos de atención otros espacios fundamentales para la circulación social de las obras y que permanecen al margen del control editorial y autorial como los foros, las reseñas, etc. (Gray 2010, Tabernero-Sala 2016). Este ensanche conceptual sobre los espacios que configuran el recorrido cultural de una obra y los textos corolarios que la conforman encaja perfectamente en esa concepción sistémica de la literatura que enmarca esta investigación y que venimos defendiendo desde el principio. De la misma manera, esta idea orgánica del sistema literario, se sincroniza totalmente con la preocupación mostrada desde la didáctica literaria sobre los saberes que todo lector en formación debe dominar respecto a unos textos que circulan “en el seno de contextos culturales determinados” (Fittipaldi 2013: 406) y que lo hacen socialmente “a través de diversos canales –librerías, bibliotecas, blogs...– [y] están

sujetos al mercado y vinculados a instituciones encargados de valorarlos." (*Ibid* 431) Son precisamente esos dos elementos fundamentales para la comprensión del circuito literario, la de los canales por los que se produce dicha circulación, y la del colectivo crítico y mediador que tradicionalmente se ha encargado de sancionar la "buena literatura", los que se han visto categóricamente afectados por el cambio de contexto cultural con la entrada de la digitalidad.

Ese nuevo contexto electrónico por donde ahora circula el sistema literario es lo que se ha denominado ciberespacio, definido por el sociólogo Pierre Levy como "el nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores" (2007 1). El autor añade además que "el término designa no solamente la infraestructura material de la comunicación numérica sino también el oceánico universo de informaciones, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan" (*Ibid*) estableciendo directamente la relación de esta "red de redes" con la realidad cibercultural que se deriva de ella y que, además, se presenta totalmente condicionada por una serie de dinámicas sociales que la caracterizan y que determinan la compleja morfología que esta refleja en sus múltiples manifestaciones. En el capítulo de delimitación de nuestro objeto de estudio (Cap. 1) recogimos las tres líneas fundamentales que Turrión establece como definitorias de las sociedades post-industriales en relación a la cultura y que se revelan fundamentales para entender los cambios paradigmáticos producidos en el circuito literario: 1) La liquidez informacional, el cambio en la estructuración del conocimiento y sus consecuencias en las instituciones educativas; 2) La globalización y el capitalismo como márgenes para la creación cultural; y 3) La relación participativa y lúdica de las sociedades con el conocimiento y la cultura.

La relación de este marco de tendencias socioculturales con el circuito específico literario electrónico infantil y juvenil se materializa en forma de pirámide causa-consecuencia, en tanto en cuanto es esa crisis institucional motivada por la *sobreamundancia informativa* (Ortoll 2003) e *infoxicacional* que caracteriza la cibercultura la que, en gran parte, da a lugar a las dos principales características de comportamiento del sistema literario electrónico infantojuvenil a nivel de circulación: a) La excesiva dependencia de las reglas del mercado y de las grandes tiendas virtuales en la difusión literaria-digital; y b) el aumento de la importancia de las esferas no institucionales en la mediación literaria electrónica. Estos dos ejes son los que organizan nuestro breve análisis del sistema de circulación literario electrónico.

3.6.1. Con la Appstore hemos topado

Si como decíamos más arriba (Cap. 1), la producción de software literario o paraliterario destinado a lectores en formación supuso un porcentaje absolutamente marginal hasta hace bien poco, la llegada de las tabletas digitales y los teléfonos electrónicos ha generado una avalancha productiva en tan poco espacio de tiempo que ha dejado a las instituciones tradicionalmente encargadas de ejercer como resorte crítico a la hora de mediar en la circulación literaria infantil en una posición de fuera de juego que complica mucho la canalización de

obras de calidad hacia sus potenciales lectores y lectoras. Turrión (2014a) describe así la cercana relación de los mercados con este nuevo corpus creativo:

“Gran parte de las producciones digitales para niños y jóvenes está siendo desarrollada por empresas e individuos que tratan de llenar los espacios de contenidos abiertos en el mercado por compañías tecnológicas multinacionales. Esto se produce dentro de un sistema económico capitalista que influye en los procesos y en los productos resultantes. La aparición de las tabletas interactivas, un nuevo dispositivo electrónico de acceso a contenidos de todo tipo, ha supuesto un cambio radical no solo en el sector de las adaptaciones culturales sino también en la industria del ocio y de la educación en general que ha encontrado un atractivo nicho de mercado donde comercializar productos dirigidos a los más pequeños.”(20)

Ese marco capitalista, homegeinizador y globalizante (García Canclini 2013) condiciona, evidentemente la forma literaria que adoptan específicamente las obras enmarcadas en este contexto (Turrión 2014a) pero en un análisis contextual como el que aquí nos ocupa, resulta fundamental entender la enorme importancia específica que un espacio como la tienda virtual de Apple ejerce en el proceso de circulación literaria. En su caracterización del estado actual del mercado, Turrión destaca:

“La narrativa infantil y juvenil digital profesional se ha desarrollado principalmente para tabletas interactivas, principalmente el iPad de Apple INC, aunque sus inicios se sitúan en relación a los teléfonos inteligentes que aparecieron con anterioridad. Los canales de distribución únicos de estas obras son las tiendas digitales appstores, iTunes y iBooks, y su lectura solo puede realizarse en un dispositivo de la misma marca. Los intentos de romper el monopolio por parte de otras empresas de software (Google) y de Hardware (Microsoft, Samsung...) no han tenido aún un éxito comparable en lo que se refiere a las historias digitales interactivas.” (2014 195)

El monopolio apuntado por Turrión es fácilmente perceptible cuando miramos la breve lista de premios internacionales o de selecciones literarias institucionales, y de las que hablaremos más adelante, que han intentado cubrir el nicho crítico abierto por este nuevo corpus artístico y en los que nos damos cuenta de la omnipresencia de aplicaciones para dispositivos Apple que plagan dichos listados. Esta centralización homogeinizadora en torno a una marca y sus espacios de distribución adquiere una mayor importancia si tenemos en cuenta “la falta de un canon comúnmente aceptado en la literatura digital para niños y jóvenes debido al carácter reciente de la producción, así como a la inexistencia de categorías en los puntos de venta y la falta de crítica especializada [que] dificulta la *ubicación de las obras más relevantes del campo*¹³” (Ibid 197). Este contexto dificulta enormemente el empoderamiento

13. El énfasis es nuestro.

crítico y la autonomía del lector a la hora de “saber manejarse en los canales de distribución y reconocer las formas de producción, circulación y valoración de los textos” (Fittipaldi 2013: 431) al toparse con un espacio peligrosamente monológico¹⁴ y anclado en los modos de la sociedad de consumo. Turrión destaca además la inconsistencia taxonómica dentro de la appstore al incluir las narraciones infantiles electrónicas bajo la categoría tanto de “libros” como de “educación”, a la que añadimos ahora la de “juegos”¹⁵, generando así una dispersión absoluta de la producciones por cuestiones ajenas a cualquier criteriología literaria o incluso estética. Si a esta dispersión categórica le sumamos la sobreabundancia productiva del catálogo y le añadimos una criteriología de ordenación y visibilidad basado en la opinión interna de la empresa¹⁶ (fig.) o en el volumen de ventas de las aplicaciones –única opción que permite la appstore de Apple–, la deriva y la dependencia de lo que Apple o el mercado establezcan como prioritario se presenta, como mínimo, preocupante y difícil de contrarrestar para cualquier lector o lectora que carezca de los saberes y herramientas suficientes para saber interpretar el entorno y la información que se le ofrece.

3.6.2. Por nuestras webs nos conoceréis

Junto con las teorías de la homogeneización totalizadora de la cultura que caracterizan parte de las tendencias productivas de las sociedades post-industriales, están también aquellos que han visto precisamente en esa estructura heterárquica del ciberespacio las posibilidades para su diversificación creativa (Levy, 2007, García Canclini, 2013: 241-242) y que Levy relaciona directamente con el concepto de *Inteligencia Colectiva* y la idea de *Cultura participativa* referida por Jenkins:

“Una cultura participativa es una cultura con barreras relativamente bajas para la creación artística y el compromiso cívico, con un fuerte apoyo para la creación y la posibilidad de compartir la creación,

14. Una lectura de las directrices que Apple utiliza para admitir o no las aplicaciones propuestas por los laboratorios o programadores independientes permite comprender el enorme homogeneizador que impone la empresa norteamericana con sugerencias de creación tan subjetivas y politizadas como “Se rechazarán aquellas apps que ofrezcan contenidos excesivamente crudos o cuestionables” (AppMachine 2014) <https://support.appmachine.com/hc/es/articles/203645686-Directrices-de-Apple-requisitos-que-debe-cumplir-tu-app-para-su-publicaci%C3%B3n-en-el-App-Store>.

15. Bajo esta etiqueta de “juegos” fuimos encontrando gran parte de las obras que, tras su posterior análisis, acabaron formando parte del corpus de investigación tanto de este trabajo como del proyecto I+D+I que lo enmarca “Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes”.

16. Sirvan como muestra de esta imposición criteriológica los casos de censura política y homogeneización cultural en juegos como *Lylia and the Shadows of war* <http://toucharcade.com/2016/05/18/apple-says-lylia-and-the-shadows-of-war-is-not-a-game/> y *Endgame: Syria* <http://venturebeat.com/2013/01/07/apple-rejects-game-that-explores-the-ongoing-syrian-civil-war/> hasta el punto que este último acabó convirtiéndose en *Endgame: Eurasia* para despolitizar su contenido.

y un tipo de mentoría informal a través de la cual los participantes experimentados traspasan el conocimiento a los más novatos. En una cultura participativa, los miembros, además, piensan que sus contribuciones importan y sienten cierto grado de conexión social con los demás miembros.” (Jenkins, 2009: xi)

La materialización de este concepto dentro del circuito literario electrónico queda perfectamente representado por la importancia que ha tenido la web, históricamente, como espacio libre de publicación y circulación de los textos y que se refleja con precisión en las antologías realizadas por la ELO (ELC 2006, 2011, 2016) a las que hacíamos referencia anteriormente y que cubren ese necesario ejercicio de selección crítica con el que paliar la dificultad para acceder a las obras de calidad que mencionaba Turrión y que se acrecenta en el océano de sobreabundancia informacional que supone la web. Todo ejercicio de curación literaria, barbarismo específico utilizado para hablar de la selección de contenidos en el terreno digital, representa un acto de mediación en tanto en cuanto pretende visibilizar obras mediante una criteriología concreta. Sin embargo, como decíamos al inicio de esta sección, existe un notable vacío crítico a nivel institucional en torno a la valoración y selección de obras de LIJ digital que deslocaliza (Lluch y Barrena 2008: 13) este ejercicio de mediación desde las esferas tradicionales -escuela, academia...- hacia, por un lado, entornos marcadamente comerciales como la appstore que venimos citando, y por otro hacia la denominada “web social” (Rovira Collado 2015). Esta se define como el nuevo espacio que ofrece la “posibilidad de colaborar entre los usuarios de una manera ‘social’ donde cada persona puede aportar información y su opinión frente a otros datos generándose una conversación continua en la red.” (*Ibid* 548). La importancia para la educación literaria de este nuevo espacio horizontal de comunicación ya ha sido puesto de relieve en multitud de ocasiones (Lluch 2007, 2009) acuñándose incluso el concepto de LIJ 2.0 (Rovira Collado 2015) bajo el que se engloban todas las manifestaciones socioculturales que se producen en blogs, wikis, redes sociales, vídeos, microblogging, etc. y que, como no podía ser de otra manera, adquiere especial relevancia dentro de un corpus como el de la LIJD. Existen pocos estudios que hagan referencia y recojan esta manifestación 2.0. de la LIJ digital pero tanto Turrión (2014a) como Gómez Díaz *et al.* (2016) dejan entrever la inexistente estructuración de una crítica que indirectamente coloca al mismo nivel blogs personales o colectivos de investigadores académicos -iloveepoetry.com de Leonardo Flores, ciberiaproject.com de María Goicoechea y Laura Sánchez, literaturasesploratorias.com de Celia Turrión y Lucas Ramada Prieto...- espacios institucionales de recomendación -“Lo+” de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez-, asociaciones independientes de reseñas de software infantil -Moms with apps, Children’s Technology Review-, revistas digitales especializadas en literatura infantil -Farsitol-, premios literarios internacionales -BolognaRagazzi Digital Award, CONACULTA-, o selecciones literarias de instituciones académicas -Recomendados de LIJ Digital de GRETEL-UAB-.

El caos no parte tanto de la diferencia ontológica de orígenes entre quienes están encargándose de ejercer esta crítica sino de la elevada disparidad de criterios de valoración utilizados entre todos ellos y que dificulta enormemente la creación de referentes comunes que sirvan como natural andamiaje para el mediador que busca formarse, pero también para ese lector que de manera independiente navega por unos espacios epitextuales de tremenda heterogeneidad.

Recapitulamos, por tanto que esa liquidez informacional que caracteriza el ciberespacio se manifiesta claramente en los diferentes espacios que conforman el circuito específico de la LIJD y que lo caracteriza principalmente de dos maneras: 1) mediante la complejidad que supone para la creación artística las tendencias de corte consumista y homogeneizadoras que definen los principales espacios de publicación y venta de software infantil ; y 2) generando un aparato crítico que, ante la crisis institucional, se define por un polimorfismo que aún no facilita la creación de referentes estables con los que la comunidad lectora pueda crecer y empoderarse como tal.

Nueva Materialidad*			
1. Dispositivos de lectura (D)			
2. Interfaz: la nueva base física (I)	2.1. Interfaces Periféricos (IP)	2.1.1. De intermediación (IPI)	
		2.1.2. Mimético naturales (IPM)	
	2.2. Interfaces de navegación y uso (IN)	2.2.1 Extraautoriales (INE)	
		2.2.2. Intraautoriales (INI)	2.2.2.1 De intermediación (INIdI)
3. Funciones peritextuales (FP)	3.1. Navegacional (FPN)	3.1.1. Peritexto de navegación de entrada al objeto literario (FPN1)	
		3.1.2. Peritexto de navegación de salida del objeto literario (FPN2)	
		3.1.3. Peritexto de navegación de entrada/salida al contenedor discursivo (FPN3)	
		3.1.4. Peritexto de navegación intradiscursiva (FPN4)	
	3.2. Informativa (FPI)	3.2.1. Peritexto de información de presentación literaria (FPI1)	
		3.2.2. Peritexto de información autorial/editorial (FPI2)	
		3.2.3. Peritexto de información referencial (FPI3)	
		3.2.4. Peritexto de información procedimental (FPI4)	
		3.2.5. Peritexto de información situacional (FPI5)	3.2.5.1. interna al mundo ficcional (FPI51)
	3.3. Organizativa (FPO)		
	3.4. Configurativa (FPC)		
	3.5. Expansión Extradiscursiva (FPE)		
4. Circuito Social	4.1. Homoginización comercial		
	4.2. Heterogeneidad crítica		

* La tabla, como haremos en cada uno de los capítulos que compone la investigación, recoge las categorías construidas a lo largo de su desarrollo. Al final de cada subcategoría aparece entre paréntesis una referencia que más adelante es utilizada durante el análisis específico de la obra que sirve como demostración literaria de las categorías teóricas para establecer las interrelaciones claras entre el análisis y el aparato teórico.

3.7

La nueva materialidad de Caperucita. Análisis de *Little Red Riding Hood* de Nosy Crow

Para la observación aplicada de las categorías resultantes del estudio de los aspectos definitorios de la nueva objetualidad que envuelve al texto literario electrónico hemos seleccionado una obra del laboratorio británico Nosy Crow, ya que se trata de una empresa que podríamos llamar “nativa” de la creación electrónica para niños y niñas y enormemente representativa del circuito digital y sus manifestaciones textuales. La obra, *Little Red Riding Hood*, pertenece a la colección de clásicos adaptados que comenzó la editorial digital en 2012 y que, hasta la fecha, se compone de seis títulos habiendo recibido numerosos premios y menciones en ese heterogéneo universo crítico que describíamos anteriormente como característico de la LJ digital actual.

Para el análisis de los diferentes elementos que contextualizan materialmente esta propuesta literaria seguiremos la misma estructura que en el apartado teórico ya que supone un acercamiento progresivo a los diferentes elementos que determinan la objetualidad textual que creemos refleja con acierto su conjunto y las profundas interrelaciones que lo caracterizan.

3.7.1. El uso del dispositivo.

Nosy Crow es un laboratorio que únicamente distribuye sus Apps a través de la App Store de Apple, lo que determina directamente el espectro de dispositivos que pueden utilizarse para el disfrute de sus obras. En el caso de *Little Red Riding Hood*, como indican las especificaciones de la aplicación dentro de la propia tienda, la obra requiere que el dispositivo utilizado tenga instalado “iOS¹⁷5 o posterior” de tal manera que sólo aquellos compatibles con dicha versión del sistema operativo de Apple serán capaces de reproducir la App: iPhones 3g en adelante, cualquier modelo de iPad y iPods Touch de tercera y cuarta generación.

Dentro de la gran limitación que supone restringir la reproducción de una obra únicamente a dispositivos de una sola compañía, el texto de Nosy Crow es altamente compatible dentro de este marco ya que se han encontrado casos de obras dentro del corpus manejado –*Wuwu & Co*, por ejemplo– cuyas exigencias de software descartan su posible reproducción en modelos antiguos de iPad o iPhone, e incluso otros textos diseñados únicamente para tabletas –*Haiku-mático* (CONACULTA 2015) *Árbol con Patas* (CONACULTA 204)- que no son reproducibles ni siquiera en los teléfonos inteligentes de la marca. *Little Red Riding Hood*, en cambio, es legible en ambos tipos de dispositivos y sus versiones, además, no cambian en función de este¹⁸. Aun así, la elección del dispositivo como objeto físico con unas proporciones y un tamaño determinado ha de ser tomado en cuenta ya que, como es lógico, el proceso de lectura de una obra en una pantalla de 3’5” –unos 8’6 cm– como la del iPhone 4, que además pesa sólo 137 gramos no será igual que si este se produce en un iPad pro de 12’9” –33 cm– y 713 gramos. Para el ejercicio analítico que aquí nos ocupa, hemos decidido utilizar el iPad Pro.¹⁹

Otra de las cuestiones que considerábamos importante analizar cuando reflejábamos las diferentes opciones de dispositivos que hay actualmente en el mercado para la lectura de obras de LIJD es la relación de textos y dispositivos con la red de redes, ya que, recordemos, la necesidad de tener acceso a internet, utilizar navegadores, etc. es un condicionante significativo para el hecho lector. En el caso de *Little Red Riding Hood*, la utilización de la conectividad está bastante limitada ya que, durante el discurso literario en sí, no hay necesidad de ningún tipo de hacer uso de ella y únicamente necesitaremos conexión si queremos abrir alguno de los peritextos extradiscursivos (Expansión Extradiscursiva - FPE) que complementan la obra y de los que hablaremos más tarde. Aun así, debemos dejar claro que para comprar y descargar el texto es necesario tener acceso a Internet ya que la Applestore, único espacio

17. iOS es el sistema operativo que utilizan los dispositivos móviles de Apple. EL iOS 5 fue lanzado al mercado en octubre del 2011, siendo actualizado regularmente hasta el lanzamiento de la sexta versión 13 meses después.

18. Esto ha sido comprobado mediante la lectura de la obra en un iPhone 6Plus, un iPad de cuarta generación y un iPad Pro.

19. Como decimos, todas las versiones de la obra son similares, de tal manera que la elección viene únicamente determinada por la comodidad que supone hacer el ejercicio de análisis en una pantalla de tamaño superior.

de distribución de la obra, es una tienda virtual *online*, lo que supone la continuación del patrón hegemónico dentro del corpus analizado ya que, con la desaparición de los CD-ROMS multimedia que referenciábamos en otro lugar de la investigación (cap, 1), la distribución de obras literarioinfantiles juveniles está totalmente basada en la red y sus espacios virtuales de compraventa –Appstore, Play Store, Steam, etc.–.

3.7.2. Los interfaces en *Little Red Riding Hood*

La elección por parte de un laboratorio de los dispositivos que reproducirán sus obras determina en gran medida los interfaces tanto de *hardware* como de *software* que se utilizarán para el proceso de lectura siendo este trasfondo de potencialidades y limitaciones tecnológicas uno de los marcos de creación predominantes dentro del panorama de la LIJ Digital actual y que ata, en ocasiones demasiado, el ejercicio de expresión cultural a las tendencias o novedades técnicas y materiales del mercado más que a las necesidades expresivas de su colectivo autorial. (Turrión 2014a)²⁰. La decisión por parte de Nosy Crow de crear obras para dispositivos Apple, como decimos, coloca al laboratorio frente a una tecnología concreta, con unas limitaciones²¹, potencialidades y recursos específicos –pantalla táctil, giroscopio, cámara y micrófono, etc.– que determinan las herramientas con las que los autores cuentan a la hora de configurar sus historias. En el caso de *Little Red Riding Hood*, no nos encontramos ante un texto que base su ejercicio expresivo en el aprovechamiento extremo de las posibilidades tecnológicas del dispositivo, pero a pesar de ello, la obra sí que integra de manera significativa componentes específicos del iPad y el iPhone que contribuyen a su experiencia literaria.

A nivel de utilización de interfaces periféricos (IP), es decir, los componentes físicos –*hardware*– que se usan en los entornos informáticos para la comunicación entre la realidad externa y los usuarios con la parte puramente virtual de las obras, la caperucita de Nosy Crow basa gran parte de su construcción en la búsqueda de una relación mimética entre el lector y el texto. Para ello, se ha limitado bastante el uso de periféricos de intermediación (IPI), basados en convenciones simbólicas –como el ratón y el teclado– priorizando la utilización de interfaces de corte natural (IPM) que imitan comportamientos reales de la vida natural. Así, salvo en aquellas ocasiones en las que la pantalla táctil del iPad se usa como capa sensible

20. Una autora como Pryds Helle, escritora de *Wuwu&Co* ha reiterado en numerosas ocasiones que son las novedades técnicas que progresivamente incluye Apple en sus dispositivos los que dirigen su ejercicio creativo a la hora de diseñar nuevas obras. (LKI 2016) <https://www.youtube.com/watch?v=ano925NRMGk&t=776s>

21. Sirva como ejemplo la limitación de iOS para reproducir contenidos Flash que imposibilita el acceso a gran parte de las obras de literatura digital que existen en la red.

sobre la que “pulsar” puntos calientes²², y así cambiar de escenas, navegar los menús o desencadenar las conversaciones entre los personajes, el resto del diseño de la obra está configurado para que las acciones del lectousuario representen movimientos o comportamientos naturales dentro del mundo ficcional. En el caso de la pantalla táctil, además de este uso intermedial que podría ser sustituido sin mayor pérdida estética por un cursor y un ratón, el laboratorio aprovecha su sensibilidad para permitir que el lectousuario²³ desplace a los personajes por los escenarios mediante una acción de arrastre. De esta manera, la focalización interactiva sobre la protagonista y el resto habitantes de la historia, se asemeja prácticamente a la de un niño o una niña que maneja un muñeco en un escenario a través del movimiento de sus dedos.

Parecido también es el uso que se hace de esta pantalla táctil en alguna de las micro-narrativas lúdicas a las que nos enfrentamos durante el viaje de Caperucita por el bosque y en las que tenemos que resolver situaciones que luego acaban determinando el final de la historia. Un ejemplo de esto es el momento en el que la protagonista se encuentra con un topo que le invita a jugar con él a una versión simplificada del clásico Whack-a-mole²⁴ (Fig. 3.14) en el que, en lugar de golpearle, lo que debemos hacer es robarle los dientes de león que el pequeño roedor lleva en la mano. De esta manera, arrastraremos nuestros dedos por la pantalla táctil para materializar el robo de la flor y llevarla hasta la cesta de pícnic de Caperucita. Una vez conseguidas suficientes unidades, el interfaz nos permite continuar nuestro viaje.



Fig. 3.14

22. Los puntos calientes son elementos del interfaz que si son activados, normalmente mediante el click o la pulsación del lectousuario en la pantalla táctil, desencadenan algún tipo de acción como un diálogo, una reacción animada, la apertura de un menú, etc.

23. A lo largo de la investigación utilizaremos “lectousuario” en numerosas ocasiones para diferenciar el rol participativo que el lector electrónico tiene en los nuevos entornos, dando un paso más respecto al término que Vicente Luis Mora recoge en su colección de ensayos *El lectoespectador* (2011) para hablar del receptor cultural contemporáneo.

24. El Whack a mole es un juego mecánico tradicional de salones de recreativa inventado por Aaron Fetchet en 1976 en el que uno o varios topos aparecían y desaparecían de sus madrigueras mientras que el jugador debía golpearles con un mazo para conseguir puntos.

Igual de mimética es la utilización narrativa que se ha hecho del giroscopio de que disponen los dispositivos Apple con el que mide su posición tridimensional en el espacio. Mediante el uso de dicho medidor de posición, la obra puede reaccionar al movimiento de la tableta. En el caso concreto que aquí nos ocupa, este periférico se ha utilizado de dos formas: 1) para dotar de tridimensionalidad a los escenarios que ahora reaccionan, como si de una ventana se tratase, al movimiento de la máquina cambiando el encuadre y la perspectiva adoptada. De esta manera, la sensación de inmersión en el proceso de lectura aumenta ya que el entorno que rodea los escenarios –bosques, vistas desde las ventanas, etc.– se adapta paulatinamente al movimiento que el lectousuario hace de su tableta. Y 2) existe un momento en la narración en que Caperucita se encuentra con un oso que aunque quiere llenar unos tarros con miel, este es incapaz de hacerlo por sí mismo. Es por eso que el animal pide ayuda a la protagonista quien, a cambio de un tarro para su abuela, acepta. En ese momento se abre una pequeña mecánica lúdica²⁵ donde tenemos que verter el contenido del jarrón con miel en los botes que sostiene la protagonista (Fig. 3.15). Para ello, haremos uso del giroscopio del iPad inclinando la tableta como si de dicho jarrón se tratase para ajustar la inclinación y que, de esta manera, la miel caiga correctamente sobre los tarros.



Fig. 3.15

En otra de esas pequeñas narrativas lúdicas a las que podemos acceder durante el viaje de Caperucita por el bosque, nos encontramos con un mandril que nos desafía a imitar la secuencia musical que toca con su extraño instrumento. Si así lo conseguimos durante cinco veces consecutivas, el mono nos regalará su flauta, Esta flauta luego será utilizada para derrotar al lobo, ya que al soplarla con fuerza, y tras causar la distracción del antagonista, la

25. Hablaremos más adelante (Cap. 6.) de lo que son las mecánicas lúdicas (Pérez Latorre 2014). Ahora basta con entender que se trata de una serie de normas de juego que permiten que los cibertextos respondan a las acciones de los lectores o jugadores.

policía acudirá a la casa de la Abuela para así arrestar al presunto delincuente. Para soplar dicha flauta, desorientar así al lobo y llamar la atención de las autoridades, se nos pide, como lectousuarios, que soplemos al micrófono del iPad (Fig. 3.16) imitando de esta manera las “exigencias del guión” en lo que supone otro uso natural de los interfaces periféricos (IPM) del iPad.



Fig. 3.16

Este diseño de participación es el mismo que debemos realizar cuando sacamos de la cesta, también durante el enfrentamiento con el lobo feroz, los dientes de león conseguidos durante el juego anterior con el topo. En esta ocasión lo que debemos hacer es soplar el micrófono para que las semillas de la flor vuelen hacia la cara de nuestro enemigo y hacerle estornudar de alergia.

En cuanto a los interfaces de navegación, es decir, al diseño de software que comunica al lectousuario real y al mensaje cibertextual, hemos de reseñar, primero la inexistencia de interfaces extra-autoriales (INE) ya que al tratarse de una aplicación autoejecutable no necesita de navegadores o programas de mediación entre la obra y el dispositivo.

Una vez dentro, el interfaz intrautorial de *Little Red Riding Hood* (INI) se caracteriza por la combinación de espacios de navegación de intermediación (INIdI) y mimético-naturales. (INIM) Por un lado, encontramos toda una serie de símbolos, iconos y textos que conforman una gran parte de los componentes de desplazamiento y participación del interfaz. Como vemos en la imagen, en los escenarios aparecen flechas que nos permiten desplazarnos por los diferentes momentos de la historia (Fig. 3.17), mapas que representan la macroestructura narrativa de la historia y sus diferentes itinerarios (Fig. 3.18), etc.



Fig. 3.17

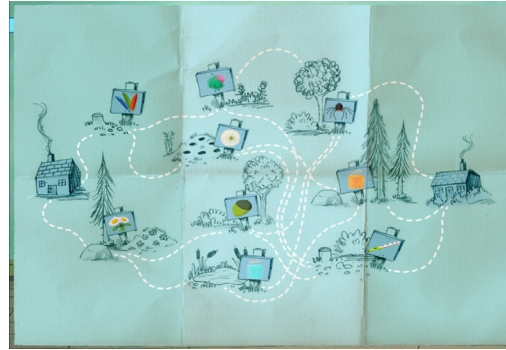


Fig. 3.18

Pero además de este aparataje sujeto a convenciones, el diseño de la obra permite, mediante la utilización de la pantalla táctil, que movamos a Caperucita y a otros personajes por los escenarios con relativa libertad. Esta forma de desplazamiento por los espacios discursivos a través del avatar, se corresponde con lo que hemos llamado, siguiendo la terminología de Moreno (2001), interfaces de navegación mimético-naturales (INIM) ya que suponen una imitación directa en la obra del movimiento espacial de las personas en la vida real. Así, en uno de los ejemplos más significativos de esta naturalidad que mencionamos, cuando Caperucita llega a una de las bifurcaciones que se encuentra en el bosque hemos de desplazarla por uno de los dos caminos que se encuentra para elegir el itinerario que adoptamos (Fig. 3.19). Esto hace que la navegación interactiva que desencadenamos mediante el desplazamiento del personaje con nuestro dedo se corresponda con la navegación virtual de la protagonista por el mundo ficcional, sincronizando temporalmente discurso, relato y realidad.



Fig. 3.19

Este momento es especialmente representativo de la importancia que tienen los interfaces para el juego de identificación y sincronización entre el lector y todos los planos que componen la obra literaria. Vemos por tanto, que esto ocurre no solo mediante la influencia en el desarrollo y la determinación de los itinerarios narrativos que aquí se produce a la hora de elegir uno u otro camino sino que esta identificación con el personaje viene también reforzada por el conjunto de diseños y usos interfaciales que asemejan los comportamientos del lector a las reacciones y movimientos de Caperucita y el mundo ficcional que le rodea. Vemos, por tanto, la importancia que tiene no solo el discurso literario sino las opciones objetuales adoptadas a la hora de generar una experiencia estética concreta.

3.7.3. Las funciones peritextuales

El conjunto de peritextos que rodean y presentan el discurso narrativo de *Little red Riding Hood* es también enormemente representativo de las dinámicas de creación propias del sistema literario infantil y juvenil digital. El carácter lúdico de la obra y su multilinealidad narrativa, por ejemplo, hace que la utilización de componentes instructivos y orientativos que acompañen y faciliten al lectousuario la navegación sean necesarios. De igual manera, el hecho de que la obra pertenezca a una colección concreta de adaptaciones de clásicos realizada por el reconocido laboratorio de creación digital Nosy Crow, determina enormemente muchas de las opciones de diseño adoptadas que a su vez condicionan la materialidad estética de la obra como objeto literario. Para esta aplicación analítica de las funciones peritextuales, hemos decidido realizar un movimiento progresivo “de fuera a dentro” en relación al discurso estrictamente intraliterario ya que supone un eje lógico de organización a la hora de estudiar los elementos que lo rodean y lo presentan como objeto cultural.

3.7.3.1. Entrando al texto. Del icono hacia la obra

El icono de las aplicaciones de iPad y iPhone tiene normalmente una doble funcionalidad peritextual por un lado la de actuar como peritexto de navegación de entrada al objeto literario (FPN1) ya que mediante su pulsación accedemos a la app, y por otro la de presentar literariamente la obra (Peritexto de información de presentación literaria - FPI1) mediante el resumen del título que acompaña al icono –“Red Riding”– y la imagen de la protagonista que se incluye. Pero a estas funciones mencionadas se suma ahora la de información autorial (Peritexto de información autorial/editorial - FPI2) ya que, además de la inclusión en una esquina del logo del laboratorio británico, la composición general de los iconos es idéntico en todos los títulos de la colección de tal manera que este juego intertextual en el diseño funciona claramente como marca de la editorial vinculando entre sí todos los títulos y evidenciando quién está detrás del ejercicio creativo (Fig. 3.20).

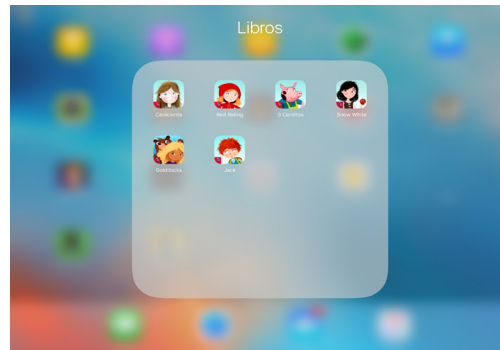


Fig. 3.20

Una vez que pulsamos el icono y accedemos a la obra, antes de llegar a la pantalla que sirve como antesala del texto, la aplicación nos muestra dos cortinillas: Una primera donde podemos ver, brevemente, al búho que acompaña a Caperucita durante toda la narración diciéndonos “Let the adventure begin” (Fig. 3.21) y que funciona como peritexto informativo de presentación (FPI1), no sólo del texto literario y su carácter ficcional, funcionando a modo del tradicional “érase una vez”, sino también del tono general de la historia ya que al ser introducida como “aventura” irremediablemente generará unas expectativas previas de lectura muy concretas en el usuario. Esta cortinilla, igual que ocurría con el icono, comparte diseño con el resto de obras de la colección a la que pertenece de tal manera que vincula también al texto con la estética marcada de la editorial (FPI2).

La segunda cortinilla funciona únicamente como peritexto de información autorial (FPI2) ya que se trata de un breve vídeo con la imagen del laboratorio de creación que Nosy Crow coloca al inicio de todas sus aplicaciones (Fig. 3.22).



Fig. 3.21



Fig. 3.22

3.7.3.2. Diseño de la pantalla inicial como ventana a la ficción

La pantalla inicial de *Little Red Riding Hood* tiene un incuestionable carácter transfronterizo que complica su consideración rotunda como elemento periférico al texto literario. La presencia de la protagonista, no sólo como simple ilustración, sino también como personaje interactivo que se comporta de igual manera a como lo hace dentro de la propia narración, dirigiéndose y dando consejos al interactor²⁶ hace que resulte complejo su análisis desde una perspectiva estrictamente peritextual. De igual manera, esta pantalla inicial hace uso inmersivo del giroscopio del iPad que mencionábamos anteriormente al permitirnos con nuestro movimiento modificar la perspectiva y el enfoque del entorno en un claro juego de inmersión ficcional progresiva que se suma a esas interpelaciones vertidas por Caperucita que recién indicábamos. Aun así, es incuestionable que esta primera pantalla se trata de un componente periférico a la narrativa que además desempeña una función claramente presentacional (FPI1) mediante la inclusión del título, de los personajes y el entorno que describíamos.

Sin embargo, creemos que a pesar de la evidente posición extradiscursiva de esta pantalla inicial, resulta necesario marcar la sugerencia intraficcional que aquí se produce al permitirnos mirar y manipular ligeramente, no la historia que se nos contará después pero sí el mundo ficcional (Ryan 2004) que la contiene. Aun así, la distancia entre la ficción propiamente dicha y ese posicionamiento liminal de la pantalla inicial queda perfectamente marcada con la organización general de sus componentes (FPO) al superponer claramente el título y el resto de botones de configuración sobre el escenario y la figura de Caperucita (Fig. 3.23).



Fig. 3.23

3.7.3.3. Componentes de la pantalla inicial

La pantalla inicial (Fig. 3.23) tiene cuatro botones claramente diferenciados que desempeñan funciones peritextuales divergentes. Por un lado, tenemos en las dos esquinas superiores

26. Murray (1997) habla de interactor para referirse al receptor específico de las obras interactivas.

dos elementos que nos sacan temporalmente del objeto literario (Peritexto de navegación de salida del objeto literario FPN2): el primero, situado en el margen izquierdo y explícitamente dirigido a los adultos –“For Grown-ups”–, nos abre un documento en línea (Expansión extradiscursiva - FPE), tras hacernos introducir el año de nacimiento que certifique nuestra mayoría de edad, en el que encontramos información sobre cómo utilizar el app (Peritexto de información procedimental - FPI4), el listado de autores y autoras involucrados en el desarrollo y creación de la obra (FPI2) así como información sobre Nosy Crow y otras obras desarrolladas por el laboratorio; el segundo, colocado en la margen derecha, sirve como reclamo publicitario, dirigido a los padres y madres del lectousuario ya que comparte el mismo recurso de seguridad que el documento anterior, y mediante su activación se nos ofrece un listado exhaustivo de las apps creadas por el laboratorio británico (FPI2) y enlaces a la tienda virtual de apple que permitan su adquisición.

Además, encontramos otro par de botones en el sector inferior derecho de la pantalla –“read and play” / “Read by Myself”– que cumplen una doble función: en primer lugar, la de permitirnos acceder al discurso literario (Peritexto de navegación de entrada al contenedor discursivo - FPN3) y en segundo el de configurar el tipo de experiencia literaria que deseamos una vez entremos, pudiendo elegir entre la activación de la narración oral o la lectura autónoma del texto sin ella (Función configurativa - FPC). En caso de elegir la segunda opción, se nos abrirá un segundo menú (Fig. 3.24) que nos permite configurar la velocidad con que pasará el texto durante el proceso de lectura participativa de la obra (FPC) y que incluye además una pequeña flecha que nos permite certificar la entrada al texto con las opciones elegidas (FPN3).

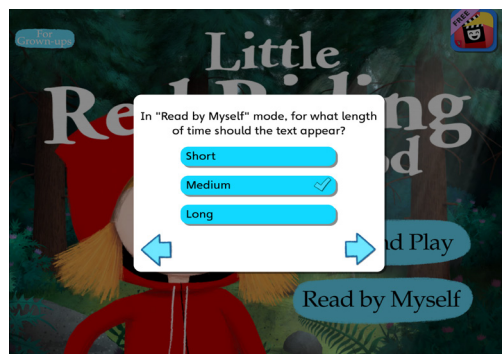


Fig. 3.24

Junto con los botones, este escenario inicial se compone de otra serie de elementos que desarrollan funciones peritextuales que además se extienden durante todo el texto y que son esenciales para la interiorización procedimental del objeto literario que confronta el lectousuario. Uno de ellos es el botón titilante azul que se coloca sobre caperucita y que

mediante el parpadeo de su luminosidad llama la atención del interactor indicándole que pulse sobre la protagonista (Peritexto de información procedimental - FPI4). Al hacerlo, Caperucita se dirige a nosotros con diferentes frases que no sólo establecen la relación inicial entre avatar y lectousuario sino que además ofrecen una guía sobre cómo ir manipulando el entorno interifical (FPI4). De esta manera, Caperucita nos indica cómo acercar o alejar la cámara con el uso de los dedos, como desplazarla por los escenarios y nos explicita el sentido de ese punto azul que será recurrente durante toda la obra para llamar la atención del lector hacia elementos relevantes del entorno.



Fig. 3.25a



Fig. 3.25b

Es interesante que, en caso de que no cliquemos sobre el personaje y dejemos pasar el tiempo, la propia Caperucita tomará la iniciativa diciendo así las mismas frases sin la necesidad de la activación háptica por parte del lector. Estas frases que Caperucita dice para generar el necesario andamiaje procedimental en el usuario se repiten a lo largo de toda la obra en momentos clave, ya sea en boca suya o de otros personajes, variando en función de las necesidades específicas del escenario: invitando a deslizar a la protagonista con el dedo para acelerar su movimiento, indicando la necesidad de elegir alguno de los caminos propuestos por el escenario, dando pistas sobre cómo proceder ante una mecánica lúdica,²⁷ etc.

En algunos casos, la información peritextual que estos personajes aportan al lector no es procedimental sino situacional (Peritexto de información situacional - FPI5), ya que hay varios momentos en el discurso en que nos encontramos ayudando a Caperucita en un juego y el personaje secundario que nos acompaña nos orienta sobre cuanto nos falta para lograr nuestro objetivo, certificando así que vamos por el buen camino (Fig. 3.26).

27. Tanto esta función procedimental como la referente al punto azul que describíamos anteriormente no volverá a ser descrita aquí por su carácter transversal a lo largo de toda la obra.



Fig. 3.26a



Fig. 3.26b

Un último elemento peritextual que vemos en este escenario inicial es el destello rojo que emanan las palabras que componen el texto escrito y que se produce en el mismo momento en que estas son pronunciadas por los narradores orales de la historia, de tal manera que el lector en desarrollo asocie la forma oral del lenguaje con la forma escrita. Esta inclusión de claro corte educativo la hemos considerado como un peritexto de expansión extradiscursiva (FPE).

3.7.3.4. El discurso literario y su andamiaje peritextual

Una vez entramos al texto literario propiamente dicho, encontramos el interfaz de navegación que se repetirá en todas las escenas del discurso (Fig. 3.27). Este se compone de:



Fig. 3.27

- *Icono en forma de casa* (1): Este botón nos saca ligeramente de la narración (FPN3) para llevarnos a un menú de configuración (Fig. 3.28) (FPC) desde el que podemos: reconfigurar la experiencia de lectura igual que en la pantalla de inicio antes mencionada, acceder al documento de ayuda par adultos que también aparecía incluido en ese escenario inicial, reiniciar la aplicación volviendo al principio o volver de nuevo al discurso en el punto en que nos encontrábamos (FPN3)
- *Mapa* (2): Al pulsar sobre el marcapáginas, se nos abre un mapa que representa tanto el espacio ficcional donde se desarrolla la historia como las diferentes escenas que conforman la narrativa (Fig. 3. 18). De esta manera, el mapa cumple una doble función, por un lado de información situacional (FPI5) indicando al lectousuario en qué punto se encuentra y las posibilidades que le brinda esta narración multilíneal y por otro, de navegación discursiva (FPN4) ya que clicando en los diferentes puntos que refleja el mapa se nos permite acceder a los momentos de la narración que allí discurren.



Fig. 3.28

- *Flecha* (3): En los márgenes inferiores, encontramos una flecha de avance, a la derecha de la pantalla –y en el resto de escenarios otra más de retroceso a la izquierda–, que nos permite saltar a la siguiente escena. (FPN4)

Junto al estudio de los componentes, analizamos además la manera en que se jerarquiza su importancia inmediata dentro del discurso (Funcion organizativa - FPO) a través de un interesante juego con la luminosidad de los botones. En primer lugar, el icono de la casa aparece traslúcido en todo momento ya que se trata de un botón sin ningún tipo de relevancia para la narrativa; en segundo, el icono del mapa aparece constantemente iluminado ya que se trata de un material de consulta y navegación presente durante toda la historia y relevante para ella; y en tercer lugar, las flecha de avance y retroceso aparecen en un primer momento igual

de “apagadas” que el botón de la casa evitando llamar la atención del interactivo ya que el escenario necesita seguir siendo explorado para la correcta comprensión de la narrativa, para, una vez que el lector ha agotado las posibilidades mínimas de exploración que exige la historia, comenzar a parpadear llamativamente (Peritexto de información procedimental y situacional - FPI4 y FPI5) invitando así al usuario a que pulse dicha flecha para continuar con la siguiente escena (FPN4).

Aunque los elementos hasta aquí mencionados suponen prácticamente todo el conjunto de peritextos diseñados para el interfaz no sólo de *Little Red Riding Hood* sino de todas las obras de la colección que la encuadra, hay un par de componentes más a lo largo de la historia que, sin ser fundamentales para la comprensión de la propuesta, reflejan de manera interesante cómo desempeñar una función tan importante como la informativa procedimental en obras que incluyen dinámicas de participación que se han de comprender para poder ser ejecutadas.

Ya hemos visto cómo, en gran medida es a través de las interpelaciones metalépticas de los personajes hacia el lector cómo estos informan sobre la manera en que se ha de actuar sobre los interfaces para participar en el proceso de lectura. Pero, como decimos, esto puede hacerse de muy diversas maneras. Una de ellas es mediante la intromisión directa del autor implícito que, a través del interfaz incluye instrucciones directas dirigidas al lector sobre cómo colaborar en el desarrollo de la narrativa. Esta es la manera en que, en *Little Red Riding Hood*, se nos dice que para poder derrotar al lobo feroz debemos soplar al micrófono



Fig. 3.29

En otras ocasiones, esta indicación del autor es más sutil y se realiza a través de pequeños detalles de diseño que nos dan pistas sobre aquello que debemos ir haciendo. Así, cuando Caperucita abre su cesta durante la recogida de plumas de pájaro en uno de los juegos que nos encontramos en nuestro viaje por el bosque es para hacernos entender que

estas han de caer en su interior si queremos acabarlo con éxito (Fig. 3.30). De igual manera que, cuando Caperucita, tras rescatar a su abuela se dispone a colocar la comida de su cesta en cima de la mesa una pequeña sombra que se proyecta sobre la mesa nos va indicando dónde debemos situarla para poder empezar el banquete.



Fig. 3.30

En general, uno de los verdaderos logros del diseño peritextual de *Little Red Riding Hood*, y que continúa la línea marcada por el uso de los interfaces, es el equilibrado juego con la distancia ficcional y manipulativa que adopta el usuario respecto al discurso. Esto, se consigue básicamente mediante la combinación de elementos que tienden a identificarle con el personaje y sumergirlo en el escenario - como el uso mimético del micrófono o el giroscopio, el uso metaléptico en los peritextos informativos que acercan al lector a la virtualidad ficcional de los personajes, etc. con otros componentes más convencionales y estructurados - flechas de navegación, jerarquía organizativa de los espacios intradiscursivos y extradiscursivos, etc. - que provocan un mayor control sobre el manejo de la narración y facilitan por tanto una experiencia más contemplativa y digamos, tradicionalmente literaria.

3.7.4. Caperucita fuera del bosque. Circuito y epitextos.

El encuadre de *Little Red Riding Hood* dentro del circuito de distribución de la LIJD en concreto y del software infantil en general es absolutamente representativo de las dos tendencias descritas en el apartado teórico anterior, debido, por un lado, a la profunda cobertura que se le ha dado desde la web social al texto y, por otro, a la absoluta focalización monológica por parte de la editorial digital en la distribución y venta a través de los canales marcados por Apple.

Si analizamos rápidamente lo que supondría desde una perspectiva tradicional la presencia epitextual de la obra en la red, nos damos cuenta de que Nosy Crow es un reflejo

paradigmático del comportamiento publicitario y comercial de las industrias culturales contemporáneas (Scolari 2013, Turrion 2014, Gray 2010). Centrándonos en la obra que aquí nos ocupa, al visitar la web oficial del laboratorio, encontramos una elevada cantidad de material de naturalezas muy diversas. Más allá de la recapitulación oficial de gran parte de las menciones y premios recibidos por el texto a las que luego nos referiremos, buceando la página de Nosy Crow podemos acceder a materiales epitextuales tan diversos como *trailers*²⁸, entrevistas²⁹, reportajes sobre aplicaciones didácticas de la obra³⁰ o incluso transmisiones expansivas de la historia mediante videorecetas de cocina de la madre de Caperucita³¹ o relecturas de la trama desde la perspectiva de los diferentes personajes que la conforman jugando con –y ampliando– el multiperspectivismo de la narrativa multilineal que caracteriza la versión del cuento clásico que aquí nos ocupa³².

Pero más paradigmática aún que sus epitextos es la posición de *Little Red Riding Hood* y de Nosy Crow en el sistema de la LIJD ya que responde perfectamente a las tendencias de circulación cultural apuntadas tanto en esta investigación como en estudios previos del sistema literario electrónico para niños y niñas. Cuando mencionábamos anteriormente la heterarquía del sistema crítico que caracteriza al software infantil actual, y en especial el literario, hacíamos referencia a la poca presencia institucional y académica en los canales de valoración, selección y recomendación y que estaba generando una delegación de responsabilidades en toda una serie de colectivos privados heterogéneos que pueblan el ciberespacio y que en mayor o menor medida están cubriendo el espacio dejado por estas instancias oficiales.

En esta línea, tanto *Little Red Riding Hood* en concreto como el laboratorio británico en su conjunto, han disfrutado de una total omnipresencia en este caos que define al sistema crítico de la LIJD. Si miramos el listado de premios recibidos, su selección para listados anuales y el elevadísimo número de reseñas positivas que se recogen³³ percibimos claramente la posición de privilegio en cuanto a visibilidad con la que cuenta la editorial británica, que recordemos tiene solo cinco años de trayectoria y que supone un logro remarcable dentro de la sobreabundancia productiva que existe en la industria del software infantil. Entre estas críticas, vemos el reflejo de esa mezcolanza institucional que mencionábamos al incluirse de igual manera reseñas en prensa escrita diaria –Usa Today, The Guardian–, y especializada –Kirku Reviews, MSN Tech– menciones y críticas en blogs de madres y padres tanto personales –The iPhone mom, geek mom, etc.– como colectivas –Parent’s choice–, menciones especiales en

28. <https://www.youtube.com/watch?v=BP2C3ErKoiA>

29. <http://nosycrow.com/blog/nosy-crow-interview-in-the-huffington-post/>

30. <http://nosycrow.com/blog/re-telling-little-red-riding-hood-using-nosy-crow-apps-in-the-classroom/>

31. <https://www.youtube.com/watch?v=pjYye6f1Vw>

32. <http://nosycrow.com/blog/what-s-your-version-of-the-story/>

33. Únicamente mirando la website oficial del laboratorio que incluyen únicamente aquellas reseñas realizadas en inglés, encontramos hasta 31 referencias diferentes.

instituciones privadas –Children’s Technology Review– o selecciones y curaciones en entornos comerciales –Appstore–. En definitiva, nos encontramos ante un laboratorio de creación que podría pasar por ser el “Steven Spielberg de las apps”, como reza la reseña de *Little Red Riding Hood* publicada en el Usa Today, no solo por su exitoso enfoque constructivo enmarcado en las tendencias homogeinizadoras y gamificadoras de la industria del entretenimiento³⁴, sino también por su total circunscripción a los modos de distribución y venta “generalistas” al que ya hemos hecho referencia.

En este sentido, la adscripción de Nosy Crow al sistema de circulación de Apple ya ha sido mencionada, ya que la appstore es el único espacio donde pueden comprarse las obras del laboratorio británico, pero se ha de reseñar que en este caso, gracias a la visibilidad aportada por los propios curadores de Apple, la empresa no se ha visto aplastada por la sobrea-bundancia existente dentro de ella. Si tenemos en cuenta que existen en torno a dos millones de aplicaciones dentro de la tienda virtual de Apple, la importancia de ser seleccionado como App del año en las curaciones destacas que se hacen dentro de la plataforma se revela fundamental a la hora de darse a conocer a un público que, además, no tiene interiorizado aún los modos de acceder a obras de calidad.

Además, no sólo *Little Red Riding Hood* ha aparecido entre los destacados de la Apples-tore sino que varias de las obras de Nosy Crow se han visto recompensadas con el premio de aparecer en la portada de la tienda, reforzando así la atención dirigida hacia la editorial inglesa y facilitando la complicada canalización hacia el público que caracteriza el entorno de la cibercultura. Por todo ello, creemos que *Little Red Riding Hood* es un reflejo ideal de las nuevas tendencias de circulación literaria digital en que se ven involucrados estos nuevos “objetos” de expresión .

34. Seguimos aquí a Turrión y su clasificación tipológica de las obras en función de los rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura (2014a 205)

4

LOS NUEVOS CÓDIGOS DE LA COMUNICACIÓN LITERARIA DIGITAL

Either way I think that the point is the same, is that most of the time you don't get to know what you're missing or even that you're missing anything, that is not your role as a player, So if your role here is not to understand, then, what is it?

ANGUS, *The Beginner's Guide*

Durante el capítulo de delimitación de nuestro objeto de estudio (Cap. 1) pusimos de relieve la necesidad de rebajar los niveles de dogmatismo a la hora de conformar nuestra idea de literatura si pretendíamos aceptar que la producción que aquí nos ocupa, a pesar de sus particularidades, se trata en efecto de un ejercicio de expresión literaria. La mayoría de acercamientos descriptivos o definitorios al paradigma de la literatura electrónica para adultos comparten esa laxitud categórica con la que intentar acomodar dos milenios de teorización literaria a una nueva realidad que desestabiliza posiblemente la única cosa que hasta la fecha había estado clara: que la literatura se crea a partir de la palabra. Esta elusividad categórica se percibe en la continua sustitución de la palabra “literatura” por términos más amplios como el de “ficción” (Bell, Ensslin y Rustad 2014; Bell 2010) o más específicos como “narrativa” (Ryan 2006, Turrión 2014a), así como en los rodeos casi líricos que los “militantes” de lo literario han de tomar para justificar, como dice Rettberg, que la obra electrónica, aunque en ocasiones no sea literatura, sí que es literaria (2013: 171).

Bajo la luz específica de los estudios sobre literatura infantil, como ya vimos, el baile terminológico no aporta excesiva claridad a un campo en el que, además, la construcción artística se apoya incuestionablemente en formas de expresión que trascienden la palabra, sea esta oral o escrita. No hay más que ver la exhaustiva recopilación terminológica realizada por Bosch (2015) en la que se recogen muchas de las taxonomías “canónicas” de la disciplina, (Van der Linden 2013, Nikolajeva y Scott 2001, Colomer 2009) para darnos cuenta de la complejidad y heterogeneidad de las perspectivas adoptadas y en las que en demasiadas ocasiones se mezclan criterios formales, funcionales, materiales, modales, mediales, etc. que dificultan la emergencia de un sistema categórico estable de eso que llamamos la “literatura para niños, niñas y jóvenes”. El trabajo de la investigadora catalana es especialmente revelador de esa inestabilidad terminológica que mencionamos para la literatura digital, ya que, a pesar de centrarse fundamentalmente en las descripciones en torno al libro ilustrado sin palabras y sus múltiples manifestaciones, muchas de las caracterizaciones que allí se recogen permanecen aún ancladas dentro de unos estudios literario-infantiles en los que, igual que en las esferas de la ficción digital, necesitan hacer uso de una terminología igual de “laxa” que la de su pariente electrónica. Esto hace que sea común encontrar taxonomías que hacen referencia al “libro infantil” en vez de a la literatura infantil, rebajándose por ello la presión descriptiva sobre el “modo” expresivo que adopta, la palabra, la imagen o la combinación de ambas, para colocarlo sobre el medio que los contiene, el libro, una derivación interesante cuando pensamos en una literatura, la digital, que ya no hace uso del libro como medio de transmisión y que se define precisamente por las posibilidades de creación que abre su sustituto, el ordenador.

Una de estas posibilidades es, precisamente, la apertura en el uso de los códigos expresivos desde la palabra y la imagen que han marcado la historia de la LIJ hacia el uso combinado de otras sustancias semióticas que vienen a convertir el terreno de la creación literaria infantil y juvenil en un entorno aún más heterogéneo en su consideración “modal”.

Debemos preguntarnos, por tanto, cuáles son esas nuevas sustancias expresivas que definen la creación literaria electrónica y cómo enfocar su análisis ya que, a pesar de la progresiva evolución que supone este crecimiento en el uso de diferentes lenguajes respecto a la bimodalidad del álbum, la entrada de elementos ajenos a la tradición de la LJ como la música o el lenguaje de reglas y procedimientos del videojuego necesita una aproximación específica al ecosistema expresivo de la LIJD. Ese es el objetivo de un capítulo que, irremediabilmente debe comenzar por la consideración capital del medio informático como facilitador de esta explosión multimodal.

4.1

El entorno informático como medio de medios

La importancia de la multimodalidad en la incipiente disciplina de los estudios sobre LIJD es fácilmente palpable. Posiblemente como consecuencia de esa tradición bimodal de la literatura infantil reciente a la que antes aludíamos, gran parte de los trabajos de caracterización en torno al corpus digital para niños, niñas y jóvenes se ha desarrollado a partir de ese punto como si de un ejercicio de acumulación de diferencias se tratase, olvidándose en demasiadas ocasiones de entender de manera orgánica el origen constructivo de esas diferencias, y el plano comunicativo al que afectan (Yokota y Teale 2014, Unsworth 2006).

Esta perspectiva “transicional” desde las teorías del álbum parece haber oscurecido en exceso la reflexión profunda en torno a los verdaderos motivos que han permitido a los creadores de literatura infantil abrirse a la utilización de nuevos lenguajes expresivos y que debería partir de una cuestión fundamental para el estudio ecosistémico de los códigos utilizados en el corpus electrónico: la entrada del ordenador como medio de comunicación literaria.

Esta asunción, compartida desde las humanidades digitales adultas, parece no haber calado en exceso dentro de la disciplina específica de una literatura infantil que, como decíamos, permanece aún demasiado atada a los procedimientos constructivos heredados de la tradición impresa y que en ocasiones no puede dar respuesta a las necesidades específicas de la literatura electrónica. Llama la atención, por ejemplo, la total falta de consideración en los estudios actuales sobre LIJD de los procesos de participación interactiva como modo de expresión nativo del nuevo sistema literario y su consideración aislada y casi diríamos marginal como mero añadido periférico y dialógico dentro de la comunicación artística (Yokota

2013, Nikolajeva y Al-Yaquout 2015). De igual manera, la literatura teórica sobre literatura infantil digital parece estar centrando su atención en exceso en torno al rol de las pantallas táctiles utilizadas en la mayoría del corpus LIJD digital (Zheng 2016) lo que indirectamente está desviando la atención hacia los interfaces¹ usados para el diálogo entre la obra y el receptor, dejando a un lado la discusión y el análisis, precisamente, del componente mediático que permite su uso en esta nueva comunicación: el medio informático. Por lo tanto, si queremos entender con propiedad a qué nos referimos cuando hablamos de la importancia multimodal del nuevo paradigma literario debemos entender por qué este “medio informático” ha permitido lo que podríamos llamar la “explosión modal” del corpus que aquí nos ocupa.

Las separaciones definitorias entre “modo” y “medio”, y los diferentes enfoques utilizados para definir cada uno de ellos harían que el simple trabajo de recogida y síntesis de todos los enfoques teóricos al respecto y su aplicación al campo del software infantil pudiese suponer una investigación por sí sola, lo que excede las pretensiones descriptivas de este apartado y, en conjunto, de la caracterización diferencial del sistema de la LIJD que perseguimos. En cambio, sí que resulta oportuno realizar una clara distinción que nos permita adquirir un metalenguaje con el que poder especificar por qué consideraremos al ordenador como un “medio” de transmisión expresivo capaz de aunar diferentes sustancias expresivas.

Precisamente en el corazón de esa frase, reside una de las cuestiones fundamentales que han sido discutidas desde las investigaciones en torno al concepto de medio como transmisor comunicativo: ¿A qué nos referimos exactamente cuando hablamos de medios? Thon (2013) refleja perfectamente la multidimensionalidad conceptual tras el término en la siguiente cita, que, pese a su longitud aclara mucho la compleja polisemia del término:

“As controversial as the question of what a medium is may seem at first glance, one can at least find certain amount of consensus both within media studies and beyond that the term is best understood as referring to a multidimensional concept. In an attempt to synthesize its various aspects into a coherent model, Schmid (2000) has proposed to distinguish between four dimensions of media, namely, a semiotic dimension, a technological dimension, an intitutional dimension, an institutional dimension, and a dimension of media products. While the mediality of many newspaper cartoons and web comics, for example, will be rather similar with regard to their semiotic dimension (e.g. Both prototypically use combinations of words and images in sequences of panels), there are some striking differences not only with regard to their technological dimension (e.g., one is printed and the other is published online) but also, and perhaps more importantly, with regard to their institutional dimension” (334)

Teniendo en cuenta esta reflexión, y partiendo de las necesidades específicas de

1. Recordamos aquí la consideración de la pantalla táctil como un interfaz periférico propio a los nuevos dispositivos de lectura mediante los cuales el entorno informático permite la comunicación entre el lector y el texto literario.

nuestra investigación, nos adscribimos sin embargo al enfoque adoptado por Turrión (2014a) quien, tras recoger algunas de las perspectivas académicas en torno al concepto de medio (Ryan 2006, McLuhan 1969) acaba fijando su postura como aquella que considera “a los medios en relación a sus cualidades materiales. Distinguimos así grandes grupos de medios como el impreso (libros, periódicos, revistas), el audiovisual (cine y televisión) y el electrónico o interactivo (videojuegos, internet, hiperficción).” (2014a: 45). Una definición, además, coherente con otro de los pilares teóricos en los que aquí nos apoyamos, Kress y Van Leeuwen (2001) quienes los definen como “the material resources used in the production of semiotic products and events, including both the tools and the materials used (eg. The musical instruments and air; the chisel and the block of wood) (22).

Esta aproximación material al fenómeno nos sirve también para diferenciar claramente nuestra definición de medio de los aspectos específicamente “sustanciales” de la comunicación literaria y para lo que nos apoyaremos en la idea de *modo* que los mismos autores (*Ibid 21*) asocian al uso sistematizado –y casi gramaticalizado– de los recursos semióticos cuya utilización permite la elaboración de un discurso comunicativo. La separación entre modo y medio, entre el objeto material que facilita la expresión literaria y el lenguaje o la sustancia semiótica utilizada para ello, encaja perfectamente con la visión comunicativa de la literatura que enmarca nuestro trabajo (Silva-Díaz 2005) y que nos permite, por tanto identificar la modificación fundamental que se produce en el nuevo sistema de la LIJD: la utilización del ordenador como medio de comunicación literario, y su consecuencia inmediata, la entrada de toda una nueva serie de códigos expresivos en este proceso.

Precisamente esta aproximación tecnológica al concepto de medio nos lleva a enfatizar nuestra consideración primaria del ordenador como “medio de medios” que permite y facilita en primera instancia la integración posterior del resto de tecnologías que conforman el ecosistema comunicativo característico de la digitalidad. Desde esta perspectiva, aunque palpable en cuando se entra en contacto con el sistema literario electrónico, parece no haber sido muy explorada en la literatura teórica sobre LIJD lo que nos permite hacernos eco de la preocupación de Wardrip-Fruin cuando dice que:

“Sea cual sea su perspectiva, la inmensa mayoría de escritos sobre medio digitales pasa por alto un elemento crucial: los verdaderos procesos que garantizan el funcionamiento de esos medios digitales, las máquinas computacionales que permiten su existencia.” (en Manovich 2013: 26)

Esta reflexión es posteriormente usada por Manovich (2013) para defender su teoría de la “inexistencia” de los “medios digitales” como tal ya que, para el investigador, la verdadera esencia del medio informático reside en el software:

“Los “medios digitales” como tal no existen. Tan solo existe el software tal y como se aplica a los medios (o contenidos). O visto desde otra óptica: para los usuarios que únicamente interactúan con

el contenido de los medios a través del software para aplicaciones, las “propiedades” de los medios digitales vienen definidas por el software determinado y no están contenidas sencillamente en el contenido en cuestión (es decir, dentro de los archivos digitales).” (204)

Con este atrevimiento es como Manovich se adscribe a la corriente defensora del medio informático como medio universal capaz de englobar el resto de técnicas representativas que le preceden. Haciendo esta afirmación, el investigador recoge la teoría del ordenador como metamedio planteada por Alan Kay y su equipo del PARC en los años 70, a quienes ya citamos al referirnos al diseño de las interfaces gráficas de usuario (Cap. 3). Kay, ya en 1984 definió al ordenador como:

“Un ordenador es un medio que puede simular de forma dinámica los particulares de cualquier otro medio, incluidos los medios que no pueden existir físicamente. No es una herramienta, aunque pueda actuar como muchas. Es el primer metamedio y como tal ofrece grados de libertad para la representación y expresión jamás conocidos y, de momento, apenas estudiados.” (en Manovich 2013: 148)

De esta manera, se mezclan aquí dos conceptos relevantes para nuestra investigación, En primer lugar existe una asunción evidente por parte de Manovich de la teoría de la remediación de Bolter y Grusin (1999) quienes consideran que todo medio es una consecuencia de la apropiación técnica, formal y social de los procesos de significación de medios anteriores a los que se intenta “superar” en cuanto a potencial representativo pero que nacen inevitablemente como una reformulación de estos medios precedentes; y en segundo, una superación de dicho término a partir de la idea de la “ampliabilidad permanente” que considera al ordenador, en su cualidad metamedial, capaz de adaptar y generar cualquier nueva forma de representación aún no imaginada. Por eso, Manovich diferencia entre el innegable proceso de reapropiación digital producido por los nuevos medios gracias a la codificación informática y al software, pero también diferencia cualitativamente aquellas formas de comunicación nacidas específicamente al calor de la tecnología informática:

“Desde el punto de vista de la historia de los medios, el metamedio ordenador contiene dos tipos distintos de medios. El primer tipo son las simulaciones de medios físicos previos ampliados con nuevas propiedades, como podría ser el “papel electrónico”. El segundo tipo son unos medios informáticos nuevos sin precedentes físicos. He aquí algunos ejemplos de estos “nuevos medios en el sentido estricto” acompañados de los nombres de las personas y/o lugares citados como sus inventores: el hipertexto y la hipermedia (Ted Nelson), los espacios tridimensionales navegables e interactivos (Ivan Sutherland), la multimedia interactiva (el Architecture Machine Group y el “Aspen Movie Map”).” (2013 153)

Esta combinación de herencia y renovación es precisamente el caldo de cultivo tecnológico y cultural que da sentido a nuestro enfoque, en tanto en cuanto partimos de la asunción de la especificidad creativa del medio electrónico y sus procedimientos constructivos propios pero sin descartar la tradición específica de las formas culturales infantiles y juveniles que le preceden y que suponen la materia prima fundamental con que son construidas. Estas “deudas culturales” que se manifiestan tanto en el plano puramente semiótico como a nivel incluso de contenido fueron puestas de relieve por Turrión (2014a) para quien el proceso de adaptación técnico y constructivo supone un eje totalmente definitorio de la nueva producción:

“Estas relaciones entre las características de los medios anteriores con el medio electrónico y, por extensión, las de las producciones creadas para nuevos y viejos medios se dan de muy diversas maneras, no siempre conscientes. Aparte del diálogo universal entre las obras que, indudablemente, se sigue dando en la actualidad, las historias se desplazan por los diferentes medios a través de procesos de adaptación ya establecidos y de nuevas dinámicas producto de los enormes cambios que ha supuesto el renovado diseño productivo de las industrias del entretenimiento” (2014 47)

Aceptamos, por tanto, el anclaje continuista del medio informático en el discurso de la historia cultural pero lo hacemos con el matiz de su especificidad metamedial que lo diferencia e individualiza cualitativamente de cualquier otro existente precisamente por esa doble capacidad de remediación y ampliabilidad que lo ha llevado incluso a ser considerado el posibilitador de la utopía de la “ficción total”. (Murray 1999)

Si bien no es lugar este para teorizar sobre los santos griaes de la creación ficcional, sí consideramos relevante reflexionar sobre eso que Moreno llama la “convergencia interactiva de sustancias expresivas de distintos medios” (2001: 47) y que tiene como resultado un producto específico y alejado de las meras imitaciones skeumórficas que caracterizaron las primeras producciones electrónicas para niños y niñas (Sargeant 2015, Unsworth 2006, Ma-dej 2003).

En definitiva, y asumiendo ya la especificidad medial de la literatura electrónica infantil, determinada por la utilización de este metamedio informático, hemos de analizar lo que Bell (2010) llama la interacción multimodal: la manera en que la ficción digital supera la simple suma ponderada de sus constituyentes –texto, imagen, sonido, participación– para desarrollar una nueva forma de comunicación artística que ahora emerge y que supone un elemento diferenciador respecto a cualquier otra forma de cultura destinada a la infancia y la juventud.

4.2

La especificidad del nuevo ecosistema digital

Una vez definido el entorno tecnológico que funciona como “medio comunicativo” específico de la literatura electrónica, cabe precisar los elementos que componen el profundo entramado expresivo que caracteriza el “acto comunicativo” y cuáles son las interrelaciones semióticas que conforman el ecosistema multimodal que define la utilización del código artístico de la LIJD. Antes de entrar en el complejo escenario de la interacciones entre sustancias expresivas, donde analizaremos el tipo de relaciones que se pueden generar entre ellas, creemos importante recoger una serie de conceptos fundamentales para el análisis del discurso multimodal que nos ayuden, en primer lugar a entender en qué niveles se estratifican los significados dentro de este, y en segundo, a caracterizar sobre qué aspectos de la comunicación ficcional puede descansar el significado de un mensaje expresado por una sustancia semiótica.

En su estudio sobre el discurso multimodal, Kress y Van Leeuwen (2001) adoptan una perspectiva estratificada de la semántica que nos permite comprender mejor los diferentes planos comunicativos en que se genera significado dentro de un discurso multimodal, y de esta manera, tener un trasfondo teórico que nos facilite una lectura más afinada de sus diferentes componentes y modos de interacción. Partiendo de la diferenciación base entre el contenido y la expresión comunicativa – simétrica a la distinción entre significado y significante que caracteriza al lenguaje–, los investigadores ofrecen una clasificación cuatripartita, no jerárquizada, de los niveles en que se divide la semiótica multimodal:

- *Discurso*: El nivel de discurso hace referencia al conjunto de conocimientos sobre la realidad que han sido construidos socialmente y que de manera abstracta conviven de manera inherente a cualquier sustancia semiótica independientemente de su manifestación concreta. Este conocimiento es socialmente situado y por tanto cambiante en función del contexto, además de que su significación es heredera también de todas sus manifestaciones pasadas. Si pensamos, por ejemplo, los matices sociales que la utilización de determinados colores, palabras o sonidos pueden tener en función de los actores involucrados en un acto comunicativo, la abstracción que trasciende a la definición de Kress y Van Leeuwen se disuelve con facilidad: en ningún caso, por ejemplo, el matiz significativo que pueda tener el sonido de un sitar en una banda sonora de un film será el mismo para un público occidental que percibirá el timbre instrumental como una representación exótica que para un público oriental acostumbrado a su utilización diaria.
- *Diseño*: El *diseño* es la adecuación del *discurso* y su significación a unas necesidades comunicativas específicas a partir de la utilización de las diferentes sustancia expresivas, o *modos semióticos*, y de su combinación. Se trata, por tanto, de la apropiación y adaptación que los autores hacen de toda esa significación discursiva que traen consigo las sustancias expresivas a un nuevo acto comunicativo a partir de las reglas gramaticales que les rigen y las intenciones comunicativas que se persiguen. Kress y Van Leeuwen consideran el diseño como el “plano sistematizado” que rige un proceso comunicativo. Si mencionáramos que la utilización de uno u otro instrumento posee una significación inherente en función de su historia y el contexto de utilización, la elección voluntaria de ese instrumento, la forma de utilizarlo y su posible integración en un ecosistema multimodal más plural respondería a este nivel de significación. De esta manera, y para seguir con el mismo ejemplo, la integración de una melodía con sitar en una obra literario-digital donde se nos cuenta que la protagonista acaba de llegar de viaje a oriente medio buscará anclar la construcción mental del receptor del nuevo espacio ficcional que pretende transmitirse. La diferencia de significación con el nivel discursivo es la “voluntariedad” semántica que en el primer caso no es tal, ya que las cargas de significación socioculturales trascienden a los propios autores, mientras que aquí se pone de relieve su utilización directa en aras de lograr un nuevo efecto comunicativo.
- *Producción*: Mediante la introducción de este nivel de significación, los autores ponen de relieve la importancia de la materialización de los modos semióticos en un medio concreto y la carga semántica que esto conlleva. Kress y Van Leeuwen lo definen exactamente como “the organisation of the expression, to the actual material articulation of the semiotic event or the actual material production of the semiotic artefact” (2001:

21). De esta manera, se abre toda una nueva capa semántica que tiene en cuenta la significación expresiva más allá del diseño y que incluye todas las connotaciones que pueda aportar el propio medio de ejecución. Así se diferencia, por ejemplo, el efecto comunicativo que pueda tener la recitación oral de una composición lírica de su transmisión escrita en papel y tinta. La consideración semántica del medio como portador de significado es especialmente relevante para una investigación como esta, centrada en una literatura electrónica en la que la comunicación tiene dos momentos de ejecución claramente diferenciados al ser el código informático una primera capa de producción que puede re-materializarse en otros nuevos medios diferentes e incluso divergentes entre sí. Pensemos por ejemplo en la posibilidad dentro de una aplicación infantil de experimentar la narración de manera oral o de manera escrita, con o sin añadidos lúdicos, etc. Además, al diferenciar el nivel de diseño con el nivel productivo, de igual manera se abre una posibilidad interpretativa relevante en nuestro caso al separarse, como veremos más adelante, el diseño de reglas de comportamiento que definen la semiótica videolúdica, su ejecución informática y la materialización concreta en “las manos” del lectousuario que aporta toda una semántica propia en la especificidad de su proceso interactivo.

- *Distribución:* Mediante la inclusión del estrato “distributivo”, Kress y Van Leeuwen evidencian la necesidad de considerar el nivel de circulación sociocultural de los mensajes como un aspecto semánticamente relevante para el discurso multimodal. La distribución, así, es definida como la recodificación técnica de las sustancias semióticas con el objetivo de su registro y/o distribución. Si bien esta capa de significación es la menos “relevante” para el objetivo concreto de este capítulo, ya se evidenció en momentos anteriores de esta investigación la carga significativa que el monopolio distributivo de Apple tiene en la producción artística de las obras destinadas a ser vendidas a través de sus plataformas (Cap. 3). De igual manera, la cuestión de la evanescencia digital, la reproductibilidad del software en diferentes contextos informáticos, las limitaciones tecnológicas, etc. añaden todo un conjunto de implicaciones más que significativas para la conformación semántica del discurso literario electrónico.

Aunque en ningún caso aplicaremos directamente como categorías de análisis la estratificación semántica del discurso multimodal de Kress y Van Leeuwen, sí que consideramos importante tener como trasfondo teórico los planos significativos de los investigadores ya que refuerzan tanto nuestro posicionamiento analítico de la multimodalidad que ahora nos ocupa, como certifican la consideración teórica de aspectos periféricos al discurso pero relevantes para la totalidad de la comunicación que hemos analizado anteriormente. A continuación sintetizamos los cuatro aspectos relevantes para nuestra investigación que se derivan de la atención a los estratos semánticos de Kress y Van Leeuwen.

1. La inclusión del nivel *discursivo* evidencia la necesidad de considerar, no sólo las relaciones semióticas que se producen dentro del conjunto multimodal que caracteriza la comunicación literario electrónica sino también, aunque sea de manera tangencial, la significación concreta de sus modos semióticos específicos y hacerlo, además, de manera socialmente situada. Esto hace que, debido al marco disciplinar de esta investigación, arraigada en los estudios sobre literatura infantil y juvenil, hayamos decidido incluir un análisis exhaustivo de los modos semióticos más alejados de la tradición histórica del campo y que, a su vez, conforman un eje fundamental de la significación multimodal del corpus que nos ocupa: la semiótica musical y la videolúdica
2. La categoría de *diseño*, precisamente por su específica atención a los modos de interrelación entre las diferentes sustancias semióticas justifica la atención concreta a las relaciones internas que se producen dentro del ecosistema multimodal y que derivará en una serie de categorías de análisis heredadas del campo de estudio del álbum y que entorpece la investigación con la disciplina de los estudios literario infantiles y del libro ilustrado (Silva-Díaz 2005, Nikolajeva y Scott 2001, Bosch 2015).
3. Como decíamos, la separación entre la capa de *diseño* y *producción* resulta fundamental para entender la semiótica videolúdica en tanto en cuanto esta, como veremos más adelante, se define por el diseño de reglas por un lado y la materialización concreta a partir de ellas que se produce en el lectousario, que ahora es copartícipe del diálogo lúdico. Aunque el análisis microestructural de la comunicación literaria cibertextual será abordada de manera independiente –ya que esta supone una de los procedimientos constructivos definitorios de la LIJD (cap. 5)–, la capa emergente y altamente indeterminada de significación que se abre gracias a esta comunicación performativa² es una de las características esenciales del nuevo corpus y de la semiótica videolúdica.
4. Como decíamos arriba, la significación que reposa sobre los medios de reproducción y *distribución* socioculturales involucrados en un discurso multimodal no es excesivamente relevante para el análisis “inmanente” de los constructos digitales que aquí nos ocupa pero justifica la atención reflexiva a la especificidad de circulación cultural que caracteriza a la literatura electrónica para niños y niñas.

Nos encontramos así con un medio, el informático, cuya potencialidad de recodificación le dota de una capacidad de representación multimodal inigualable dentro del universo mediático y que, por tanto, multiplica sus posibilidades expresivas más allá de las demostradas

2. “Performativa” en tanto en cuanto el lectousuario “actúa” sobre las reglas diseñadas por el creador.

por otras manifestaciones comunicativas literarias como el álbum ilustrado, la literatura oral, etc. Debemos por ello entender cómo se configuran e interrelacionan todas estas sustancias dentro de lo que llamaremos, basándonos en el concepto de Lewis (2001), el “ecosistema multimodal” y ofrecer un aparato de análisis básico que atienda por un lado a las funciones comunicativas que desempeñan estas sustancias dentro del proceso expresivo, siguiendo así la perspectiva funcional abierta en el capítulo sobre la materialidad virtual, y por otro un aparato de análisis, heredado de la tradición teórica del álbum, que atienda a las relaciones heterosemióticas del entorno multimodal y que nos permita entender el comportamiento orgánico e interno de estas dentro del proceso comunicativo.

4.3

Funciones comunicativas. ¿Sobre qué nos hablan los lenguajes electrónicos?

Como decíamos anteriormente, realizar una sistematización profunda de la expresión multimodal no es uno de los objetivos de esta investigación, ya que dicho ejercicio requeriría una labor de recapitulación y reelaboración de las numerosas aproximaciones de “gramaticalización” semiótica que nutren esta expresión multimodal que se escapa totalmente de la extensión y las pretensiones que aquí nos ocupan –por ejemplo las de Halliday (1985) para el lenguaje escrito, Unsworth (2006), Kress y VanLeeuwen (2001) para la imagen, Casetti y di Chio (2007) para las técnicas cinematográficas, Tarasti (1994) Stefani (1987) y González Martínez (1999) para la música, Pérez Latorre (2012) para el lenguaje videolúdico...-. En cambio, para la comprensión del funcionamiento expresivo de las producciones multimodales que conforman el corpus de la LIJD, es de enorme utilidad generar un trasfondo clasificatorio transversal que responda a las funciones que desarrollan las diferentes sustancias dentro del ecosistema digital sobre el que apoyarnos a la hora de defender cómo y de qué manera estos modos de expresión se comportan.

Para ello, consideramos que el punto de partida sobre el que se apoya la semiótica funcional, sistema de análisis omnipresente en los estudios sobre multimodalidad discursiva, elaborado primero por Halliday para el lenguaje escrito (1985) y adaptado posteriormente por Kress y Van Leeuwen (2001) para la imagen, supone una referencia enormemente válida. Desde esta aproximación funcional al análisis semiótico, todo ecosistema expresivo podría dividirse en tres esferas comunicativas claramente diferenciadas –representacional/ideal, interactiva/interpersonal y composicional/textual (Unsworth 2006: 15)– que atenderían a las capacidades de los lenguajes para: 1) representar la realidad material mostrada o contada;

2) mostrar las relaciones existentes entre los participantes de la comunicación; y 3) reflejar la composición textual y cohesionada de los discursos multimodales que ocurren durante esta. Desde esta mirada multidimensional en torno a las diferentes funciones comunicativas que pueden desempeñar las sustancias semióticas que componen un discurso nace nuestra siguiente categorización con la que podremos abordar el análisis expresivo de las obras multimodales que conforman el corpus de la LIJD.

4.3.1. Funcion representacional

Las diferentes sustancias expresivas utilizadas en la construcción de un discurso multimodal tienen la capacidad de crear representaciones narrativas, ficcionales o simbólicas de una realidad. Esta realidad, según Unsworth (2006) –basándose en Halliday (1985)– se genera a partir de la representación de los participantes involucrados en ella, de los procesos desarrollados por estos participantes y de las circunstancias que les rodean. Cada sustancia expresiva y esto es aplicable a cualquiera de las tres funciones semióticas que aquí trabajaremos, tendrá a su vez, su propia gramática interna de funcionamiento y unas capacidades y limitaciones concretas en base a su potencialidad comunicativa (Kress y Van Leeuwen 2001). Ryan, en su defensa de la transversalidad medial de la narrativa en los nuevos medios, desglosó lo que para ella cada sustancia semiótica era capaz o no de hacer a nivel comunicativo estableciendo por ejemplo la facilidad del lenguaje para representar el pensamiento o la incapacidad de la imagen para hacer proposiciones explícitas o la idoneidad de la música para la sugestión emocional (Ryan 2006). Nuestro enfoque, en cambio, no busca tanto la exhaustividad analítica de la capacidad representativa de cada uno de los lenguajes utilizados en el discurso multimodal sino la comprensión de las maneras en que la conjunción, la combinación y el uso de cada uno de ellos es capaz de producir este tipo de representaciones aunque para ellos tengamos que apoyarnos, como no puede ser de otra manera, en las “gramáticas” específicas que permiten que cada sustancia expresiva pueda funcionar en la comunicación literaria multimodal.

En definitiva, lo que la función representacional realiza es comunicar la forma material del mundo ficcional creado en cada obra, sus componentes y los eventos que en él discurren. En una obra tan ejemplar en su uso de la multimodalidad como *Lil Red* (Main, 2012), se percibe perfectamente la utilización conjunta de todas las sustancias semióticas en la representación del mundo ficcional proyectado. La capa de sonido que nos acompaña constantemente a lo largo del viaje, establece claramente un escenario natural sin la necesidad de mostrar la frondosidad del bosque mediante la imagen, ya que esta capa sonora lo deja entrever mediante la sutil fricción de las hojas con el viento o el diverso número de cantos de pájaro con los que se dibuja un escenario, cuanto menos, salvaje. A su vez, el diseño gráfico de los personajes deja clara la construcción de sus roles emocionales mediante la sutil caracterización de cada uno de ellos. Es evidente que a nivel discursivo, la figura del “lobo feroz” necesita pocos detalles para reflejar su papel como antagonista debido a la evidente carga

intertextual y sociocultural que porta consigo, pero el hecho de que este aparezca representado con los ojos rojos, de manera opuesta al resto de “animales amigables” de la historia, es un claro indicador de la pretensión comunicativa del autor por generar cierta antipatía hacia el personaje. A partir de este detalle, podemos analizar una escena especialmente representativa de la obra de Brian Main para mostrar el funcionamiento específico de las sustancias en la línea que aquí defendemos:

Nos encontramos (Fig. 4.1) en un momento crucial de la narrativa ya que es el primer encuentro entre caperucita y el lobo. La ausencia total de texto de la obra, que es muda, hace que se descargue en el resto de sustancias semióticas la responsabilidad de representar la caracterización interna o emocional de los componentes del mundo ficcional, tanto de los participantes como de los eventos. Esto hace, que, por ejemplo, para mostrar la peligrosidad del proceso concreto que está a punto de vivir la protagonista, su autor, en la construcción del escenario donde ocurre, haya suscitado la figura del manzano por la de un árbol muerto cualquiera. Se refleja así claramente que la situación para Caperucita no es tan idílica como aquella anterior en la que disfrutaba tranquilamente de la recolección de manzanas sino que ahora existe un problema, y que este tiene dientes.



Fig. 4.1 Lil Red

Como podemos ver también, el conjunto de personajes participantes queda caracterizado prosopográficamente en dos grandes bloques, “buenos” y “malos”, a partir de su construcción visual y musical. Por un lado tenemos a la protagonista y al pequeño pájaro que le acompaña en cada escena y que comparten el rojo como color caracterizador que los sitúa en un mismo plano actitudinal, además de tener rasgos de representación similares como las formas redondeadas y los ojos desproporcionadamente grandes que reflejan una cierta ingenuidad. En el otro, tenemos al lobo y a los cuervos, negros de cuerpo y con ojos rojos todos ellos con las evidentes connotaciones de desconfianza y lugubridad que se deriva de ello.

Pero junto al plano gráfico, todos los participantes aparecen caracterizados de manera sonora y musical, no sólo en este escenario, sino en toda la obra ya que cada uno de ellos tiene asociado un instrumento y un melodía definida que se repite a lo largo de sus apariciones. Esta caracterización musical ahonda la división antagónica de los participantes ya que los personajes buenos son representados con instrumentos de sonido más dulces –Caperucita es una marimba y el pequeño pájaro rojo una flauta traversera– y melodías en tonos más aguda y escala mayor³. En cambio, el lobo es caracterizado con un contrabajo de tono evidentemente grave y unas melodías casi siempre en escala descendente que tienden a generar inquietud. Es interesante, además, que los cuervos son los únicos personajes de la historia que no tienen asociado un instrumento ni una melodía –el leñador es una tuba, hay un pequeño erizo que como un instrumento de cuerda rasgado, etc.– sino que se les ha mantenido un desagradable graznido que enfatiza su distancia emocional con los personajes positivos y por asociación, con el lector.

4.3.2. Función interactiva

Las sustancias expresivas, al igual que representan materialmente el mundo ficcional propuesto, han de mostrar el tipo de relaciones que se establecen entre los participantes del discurso multimodal durante la comunicación literario electrónica. Halliday, definió la “función interpersonal” como el conjunto de relaciones que se producen dentro del discurso ficcional mientras que Kress y Van Leeuwen (2001) por su parte, al aplicarlo al modo visual extendieron conceptualmente el planteamiento del SFL –Systemic Functional Linguistics– de Halliday, explicitando, además, el tipo de significados relacionales que pueden darse entre el espectador y los participantes de la representación ficcional. De esta manera, los investigadores tuvieron en cuenta el nivel de proactividad interpretativa exigida por el discurso multimodal, el tipo de relación social e interpersonal que la configuración de los planos genera entre dichos participantes y el receptor, así como la predisposición ficcional que condiciona, por ejemplo, el estilo pictórico utilizado ya que la divergencia existente entre una propuesta abstracta y otra ultrarrealista en cuanto al posicionamiento interpretativo del receptor es una cuestión muy a tener en cuenta dentro del plano comunicativo. Nuestra propuesta integra ambos enfoques ya que, especialmente con la entrada del lenguaje videolúdico dentro del ecosistema multimodal las formas de relación entre lector/usuario y los participantes del mundo ficcional se complejizan y multiplican exponencialmente (Turrión 2014a). Dentro de las funciones interactivas dividiremos, por tanto en:

3. La escala mayor tiende a representar estados de alegría y euforia (González Martínez 1999) como veremos más adelante.

4.3.2.1. Reflejo de interacciones entre participantes del mundo ficcional

Relaciones interpersonales: Conjunto de relaciones que se establecen entre los participantes del mundo ficcional y que son evidenciadas mediante el uso de las diferentes sustancias semióticas que conforman el ecosistema multimodal. En una obra como *80 Days* (Inkle Studios 2014), la remediación de *La vuelta al mundo en 80 días* de Jules Verne en la que encarnamos al asistente de Philleas Fogg, Passpartout, el conjunto de amistades y relaciones afectivas que realicemos se presenta fundamental para el desarrollo y configuración de la historia. En este sentido se produce un juego combinado realmente interesante entre la representación lingüística de las relaciones entre los personajes y el conjunto de acciones de participación activa que debemos ejecutar como lecotres lúdicos, decidiendo así entre múltiples opciones conversacionales que van afectando al progreso del discurso. El ejemplo que mostramos aquí (Fig. 4.2) se corresponde con los primeros compases de la obra donde se nos hace saber que adoptaremos la perspectiva del ayudante del Señor Fogg. Si nos fijamos en las dos primeras frases que abren la historia "I have entered into the service of a new gentleman / it would seem he is a gambling man", vemos cómo la percepción de Passpartout sobre su jefe ya se construye desde una base de inestabilidad mediante la utilización de ese condicional y un verbo de marcado carácter subjetivo "parecería" (it would seem) que no sólo refleja la suspicacia del protagonista hacia su peculiar nuevo empleador sino que abre un espacio para la futura reconfiguración que la participación del usuario sobre la narrativa acabará permitiendo.

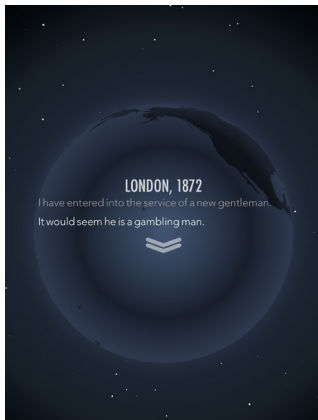


Fig. 4.2a 80 Days

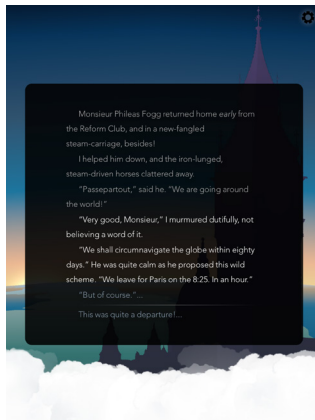


Fig. 4.2b 80 Days

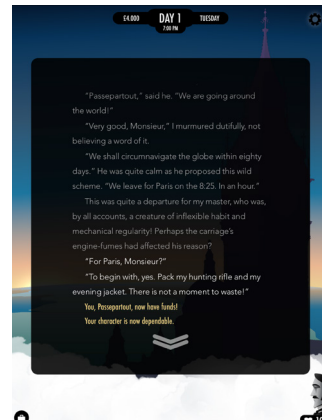


Fig. 4.2c 80 Days

De hecho, si continuamos leyendo, entramos de lleno en la primera conversación entre ambos en la que Fogg le dice a su ayudante que ha decidido dar la vuelta al mundo y que además deberá hacerlo en 80 días. Como lectores participativos, se nos permite decidir el tipo de respuestas que devolvemos hacia nuestro jefe lo que al cabo de tres interacciones acaba determinando el tipo de personalidad de Passpartout que además termina condicionando las opciones conversacionales que se nos van abriendo a lo largo del discurso. En el ejemplo que mostramos aquí, se observa cómo, tras aceptar sumisamente la aparente impetuosidad irreflexiva de Fogg (“Very Good Monsieur”) y tras decidir no mostrar ningún tipo de contrariedad ante sus decisiones –eligiendo “This was quite a departure” que es una reflexión interna del personaje en lugar de “But of course” que supone una mínima confrontación verbal ante la actitud de Fogg– el juego nos indica que nuestro personaje ha pasado a ser “dependiente” (“Your character is now dependant”). La configuración del personaje se basa así en dos ejes definidos internamente a nivel de diseño (Jaynath 2015), “estilo” y “habilidad”, que se van perfilando a lo largo de las conversaciones entre personajes y que matiza el tipo de relaciones que Passpartout puede tener con el resto de participantes del discurso. Este ejemplo, pone de relieve la importancia que tiene la entrada de la interactividad en el plano semiótico y cómo, lejos de ser ajena o contradictoria con el resto de sustancias expresivas, dialoga perfectamente cuando la intencionalidad estética está definida.

4.3.2.2. Reflejo de interacciones entre lectoespectador y mundo ficcional

Exigencia interpretativa. En función de su configuración expresiva, es evidente que el ecosistema medial de cada obra de literatura electrónica construye un lector modelo diferente a partir de las pretensiones estéticas perseguidas durante su construcción. Dentro de esta subcategoría de las funciones interactivas de la semiótica literaria, abordamos precisamente la capacidad de las diferentes sustancias expresivas de establecer, sugerir o predisponer en el lectoespectador un determinado tipo de actitud respecto a su implicación activa para con el mundo ficcional representado. Esta cuestión es especialmente relevante en un entorno ciber-textual y participativo que es entendido por defecto como un medio que tiende la mano al receptor para que participe frenéticamente en el desarrollo de los eventos mostrados, pero lo cierto es que, incluso a través del lenguaje videolúdico esto no tiene por qué ser así ya que las mecánicas de manipulación y participación pueden buscar un posicionamiento contemplativo en el lectousuario si estas se limitan a permitirle explorar o desplazarse por los escenarios.

Dos obras como *Flewn* (Smetzer 2015) y *Boum!* (Les inéditeurs 2015) cuyo diseño interactivo es constructivamente similar, son paradigmáticamente opuestas en cuanto al tipo de demandas exigidas al lectoespectador y al posicionamiento “interpretativo” en que es colocado. Ambas historias construyen su narrativa a partir de un *scroll* lateral con el que debemos “correr” la pantalla lateralmente con el dedo como si de un pergamino horizontal se tratase

para ir avanzando progresivamente⁴ por la historia con la diferencia de que *Boum!* es muda y su discurso se construye mediante la secuenciación de imágenes y la banda sonora y *Flewn* se trata de un poema multimodal que reposa gran parte de su expresión en el texto rimado.

Como decimos, a pesar de compartir diseño “cibertextual” ambas obras son diametralmente opuestas en su forma de “dinamizar” al receptor. *Boum!* es una narrativa conceptual sobre la superación de la vida rutinaria a través de la imaginación que juega constantemente con la polisemia y el simbolismo y cuya significación reposa sobre la indeterminación de la música que nos ayuda a sentir los avatares sufridos por el protagonista pero que, debido a esa naturaleza indeterminada, es incapaz de “asegurar” nada de lo que el espectador está percibiendo. El continuo juego de planos exagerados y contrapuesto (Fig. 4.3), el expresionismo pictórico y el frenetismo de una banda sonora constantemente cambiante requieren aquí un espectador proactivo que en caso de entrar en este exigente diálogo interpretativo correrá el riesgo de no ser capaz ni siquiera de disfrutar la obra confrontada. *Flewn*, en cambio, ofrece una especie de leyenda cosmogónica sobre un mundo en el que una antigua ballena vaga por el desierto buscando agua con que salvar a los peces que ha conseguido salvar de la sequía pero cuya extenuación es tal que acaba cayendo rendida, momento en el que es ayudada por un grupo de animales que terminarn por satisfacer las necesidades del animal.

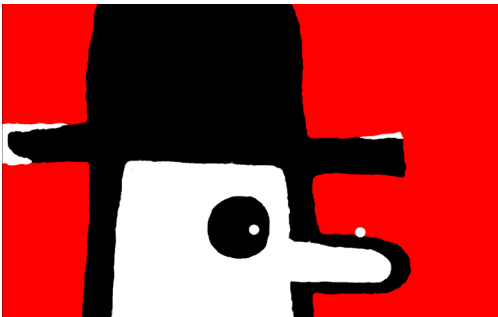


Fig. 4.3a Boum!

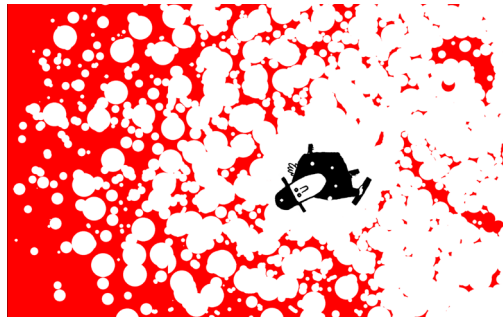


Fig. 4.3b Boum!

A diferencia de *Boum!*, *Flewn* (Fig. 4.4) no supone en ningún momento un reto interpretativo ya que nos encontramos ante un cuento de ritmo pausado y claro, versificado en arte mayor, acompañado por un conjunto de melodías igual de lentas y atmosféricas que se repiten cíclicamente de tal manera que ambientan de manera pacífica los escenarios y una sucesión de planos visuales que buscan la contemplación del mundo y el disfrute de los detalles visuales. Además, mediante la inclusión de pequeñas cinemáticas que desarrollan

4. En el caso de *Flewn* hay momentos en que el scroll cambia de posición jugando un poco con la espacialidad del entorno, pero la obra se construye fundamentalmente a través del desplazamiento lateral

el avance de los eventos, el rol espectral del receptor se incrementa aún más gracias a la suspensión de su "navegación intradiscursiva" por el interfaz interactivo.⁵



Fig. 4.4a Flewn



Fig. 4.4b Flewn

Distancia emocional. Una forma diferente de interacción discursiva entre el lectoespectador y el mundo ficcional propuesto es la que se desprende a nivel emocional a partir del diseño multimodal de las obras. Nos referimos aquí al tipo de relación afectiva –individual o social– que se pretende generar en el receptor para con los participantes de los textos. Mediante la utilización de planos cortos y centrados frontalmente en el diseño visual, por ejemplo, tiende a generarse una mayor cercanía emocional e identificativa hacia los participantes de las historias (Bosch 2015:287), de igual manera que con la sincronización entre las emociones de los personajes y bandas sonoras que enfatizan y potencien la construcción empática del receptor, esta distancia emocional consigue reducirse tremendamente de tal forma que el posicionamiento del lectoespectador se aproxima tanto a la ficción y sus participantes que casi podría considerarse como una relación entre personajes (Kress y Van Leeuwen 2001). En el ejemplo de *Flewn* anteriormente mostrado, a pesar de esa distancia contemplativa que se proponía a nivel interpretativo, lo cierto es que la fuerza de proyección empática que el texto tiene hacia los personajes es especialmente notable por la manera en que, por ejemplo, la música refuerza el aura de tristeza que marca la divagación desértica de la ballena protagonista o en los plans detallados (Fig. 4.5) que nos acercan a su figura y su sufrimiento.

5. El ejemplo que hemos puesto intenta voluntariamente desviarse del foco lúdico para mostrar cómo el resto de sustancias expresivas consiguen proponer diferentes posicionamientos interpretativos en el lectoespectador pero es evidente que una obra con un diseño interactivo en el que la interpretación de incógnitas y puzles es clave para comprender la totalidad del texto - como ocurre en *The Sailors Dream* más adelante comentada Cap. 7.) propondría un lector modelo innegablemente igual de proactivo.

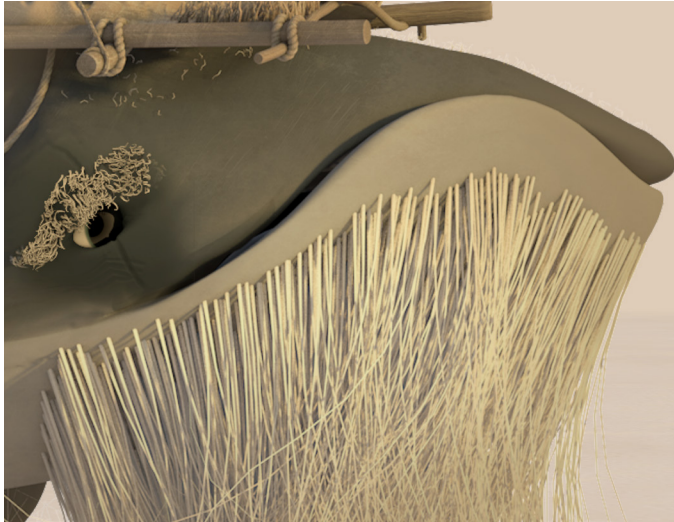


Fig. 4.6 Flewn

Evidentemente, esto puede realizarse de manera opuesta, generando una distancia reflexiva que permita un enfoque más alejado, sesudo o conceptual hacia lo que pretende comunicarse. Ello puede conseguirse, por ejemplo, con estructuras de participación que pongan de relieve lo que Perez-Latorre llama las marcas enunciativas (2012) que nos hacen reflexionar desde fuera sobre los artefactos ficcionales como constructos y no como mundos habitables con los que identificarnos directamente. Así ocurre en *Plug&Play* (Etter Studio 2015), obra en la que todo el aparato de mecánicas lúdicas necesarias para hacer avanzar la historia suponen una metáfora lírica sobre las relaciones humanas. El texto de Michael Frei, como decimos, es una suerte de ensayo interactivo ficcional sobre los contrastes afectivos en las relaciones entre personas; un juego simbólico sobre el amor y el rechazo que se basa en el uso de contrastes a todos los niveles semióticos. Pero, en vez de buscar la inmersión empática para transmitir su idea, Frei juega continuamente desde el nivel alegórico de tal manera que se genera una distancia que en ocasiones llega a ser incluso frustrante, sobretodo en su diseño interactivo ya que este es muchas veces repetitivo y opaco. Uno de los mejores ejemplos en la obra de esto que aquí describimos es la conversación participativa entre dos de los personajes sobre su amor o desamor mutuo en la que debemos ir eligiendo a lo largo de ella una de las dos opciones que se nos proponen. La clave de esta escena es que el interactor cree tener una libertad a la hora de elegir los diálogos que no es tal, así que este tiende a adoptar una postura concreta en torno a las proposiciones amorosas que se le plantean y que en un alto porcentaje de ocasiones, en lugar de suponer una resolución del conflicto, llevan a reiniciar toda la conversación al no ser las “correctas” (Fig. 4.6)

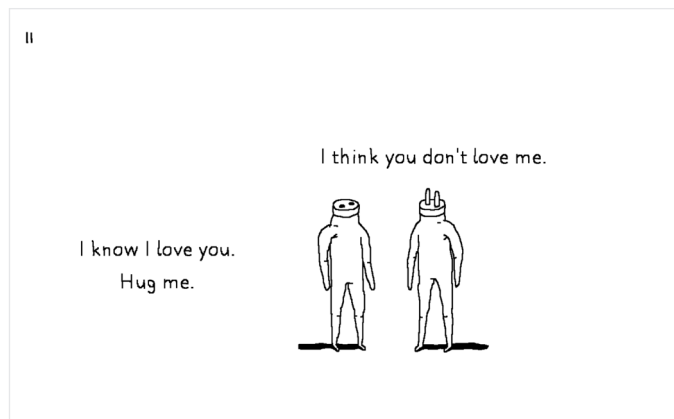


Fig. 4.7 Plug And Play

Con este encauzamiento conversacional del que no somos conscientes hasta haber alcanzado la frustración inicial, Frei quiere que a pesar de las negativas de nuestro interlocutor ficcional, continuemos demostrando nuestro amor de manera constante y sin importarnos sus respuestas, ya que sólo después de así haberlo hecho se llega a una resolución en la que se nos “parte el corazón”, pudiendo ahora sí pasar así a la siguiente escena. Es evidente que lo que el autor quiere es que sintamos esa aporía amorosa, esa frustración repetitiva y encarnemos a partir de ahí el dolor del rechazo, pero no lo hace a partir de la identificación con el mundo ficcional propuesto sino mediante la metarreflexión sobre los procesos generados a partir del diseño interactivo.

Posicionamiento metaficcional. En su caracterización de la significación interactiva, Kress y Van Leeuwen (2001) mencionan la importancia de considerar el estilo de representación pictórico a la hora de situar al espectador frente al mundo ficcional mostrado. Así, ponen de relieve que el posicionamiento interpretativo de un receptor ante el texto visual ofrecido puede ser diferente si el estilo adoptado es realista, abstracto, etc., ya que la predisposición de este viene condicionada por la manera en que la imagen puede determinar diferentes pactos de ficción. Ampliando esta idea del tipo acercamiento “metaficcional” que el lector-espectador desarrolla hacia la obra, creemos relevante considerar esta capa de significación como una dimensión fundamental del ejercicio de expresión llevado a cabo por el autor pues es uno de los dispositivos comunicativos mediante el cual este guía a sus lectores-espectadores hacia las claves interpretativas necesarias para la “correcta” decodificación textual. Por ejemplo, cuando comenzamos a leer una pieza como *Unwanted Guest* (Moving Tales 2012), las primeras palabras que nos encontramos nos dicen que “Una mañana, bajo el pálido peso de la luz de invierno, un anciano subió una vieja cómoda y una cama a una carreta de madera. Eran los últimos muebles que le quedaban...”. A estos primeros compases textuales

les acompaña la imagen en movimiento de un anciano encorvado empujando la susodicha carreta de madera cuyos movimientos reflejan con realismo el cansancio de un protagonista agotado de lo que parece haber sido una vida complicada. Al desaparecer de la escena, un cuervo entra por la margen izquierda de la pantalla recalcando así el carácter agorero de estos primeros momentos de la narración. De esta manera, los autores de la obra marcan claramente el tono dramático del texto enfatizando el carácter trágico de la situación inicial en la que se encuentra ese protagonista que sufre hasta “el pálido peso de la luz de invierno”. Además, como en la mayoría de las escenas que componen esta remediación folklórica, la banda sonora únicamente destaca sonidos extraídos del entorno sin ningún tipo de música añadida, en este caso el chirriar de la carreta y que enfatiza el carácter realista y crudo que pretende transmitirse con ello (Fig. 4.7).



Fig. 4.7 Unwanted Guest



Fig. 4.8 Cadavercita Roja

Para entender mejor las implicaciones que el posicionamiento ficcional tiene para la lectura literaria, podemos comparar la apertura trágica de *El visitante incómodo* con, por ejemplo, la parodia terrorífica que envuelve un texto como *Cadavercita Roja* (ItBook 2013) en la que se nos coloca ante el archiconocido clásico folklórico ahora matizado por una perspectiva muy marcada desde el género del terror escatológico con evidentes toques de humor. Sirva como ejemplo la presentación que se hace de la protagonista quien yace ahora enterrada en una tumba junto a sus padres y su abuela en una lápida que ni siquiera tiene sus nombres sino únicamente sus iniciales –Little Red Riding Hood, LRRH; LRRRH’s mom & dad; LRRH’s Granny– (Fig. 4.8.). Con este detalle, los autores dan una pauta clara hacia la interpretación paródica del texto al mofarse de una convención clásica de la cuentística folklórica como la tipificación de los personajes en roles como “la abuela”, “el leñador”, etc. rebajando así la carga macabra sobre un hecho tan crudo, la muerte de Caperucita, que podría haberse representado de maneras más realistas y que hubiesen enfocado el texto hacia otro tipo de lectura.

Creemos, por tanto, fundamental diferenciar aquí entre la construcción ficcional que supone la función representativa mencionada al principio de esta taxonomía y que haría referencia de manera aislada a la caracterización específica que el autor hace de su mundo creado y de los componentes que lo conforman, que el tipo de condicionamientos que aspectos como la caracterización genérica o el estilo pictórico utilizado pueden provocar en el proceso interpretativo del lectousuario y que le sirven de guía. Repetimos que las funciones de significación aquí representadas se dan –casi– siempre de manera simultánea, de tal manera que la utilización, por ejemplo, de un estilo de corte realista como el utilizado por *El Visitante Incómodo*, sirve de igual manera para caracterizar el tono interpretativo que la obra requiere que acabamos de mencionar, como para acercar emocionalmente al espectador que se ha de enfretar a una realidad totalmente tangible y cruda con quien ha de empatizar casi aunque no lo desee.

4.5.3. Función compositiva

Todo ejercicio expresivo requiere una estructuración interna que refleje la jerarquía que organiza su discurso y que ponga en evidencia aquellos aspectos de la comunicación que son especialmente relevantes para que el receptor sea capaz de entender con precisión el mensaje que se le pretende comunicar. La capacidad de las sustancias expresivas para reflejar esta organización a sus receptores es lo que hemos llamado la función compositiva y hemos de tenerla en cuenta tanto a nivel macroestructural, es decir, a la hora de entender la totalidad de un texto, como a nivel microtextual detallado en cada una de las unidades que lo componen.

En este primer nivel, pensemos, por ejemplo, en cómo la poesía se vale de las figuras retóricas, como el hipérbaton, para dislocar la gramática y realzar el lirismo de un discurso que durante eso que Jakobson llama el habla “ordinaria” quedaría subyugado bajo el vulgar “contenido”, o en cómo las imágenes de una escena ilustrada se organizan cuidadosamente para que el espectador tenga claro qué aspectos de la representación son jerárquicamente más relevantes que otros, por ejemplo mediante el juego de colocación entre el primer plano y el fondo, y así estructurar los componentes para una mayor precisión interpretativa (Colomer 2002: 113). Todo este juego de composición permite que el lectoespectador de una obra tenga herramientas suficientes para “leer” con mayor precisión aquello que se le pretende comunicar ya que es capaz así de estructurar los elementos que componen la comunicación y las relaciones que los definen. Si volvemos a pensar una obra como *Lil Red*, observamos cómo claramente la disposición de los personajes dentro de cada escena refleja el rol que cumplen dentro de la historia ya que, en la mayoría de ellas, tanto Caperucita como el Lobo Feroz aparecen centrados en la pantalla (ver Fig. 4.1) mientras que otros secundarios como el pequeño pájaro rojo, los cuervos, etc. son colocados en puntos alejados al eje central del interfaz. Este juego de jerarquización de los componentes del mundo ficcional es fundamental a la hora de ofrecerle al lector, que en nuestro caso encima se presupone aún en desarrollo, claves y

andamiajes interpretativos que le guíen correctamente por las historias.

De igual manera, la dimensión compositiva de un discurso se refleja a nivel macroestructural haciendo resonar la cohesión interna de los elementos que componen una totalidad comunicativa y aportando un grado de significación relevante para la comprensión organizativa de las obras. La “tensión” lectora, por ejemplo, no se produce de manera aislada sino que funciona en base a la relación de una problemática y su posible resolución. Lodge lo explica mejor que nadie cuando dice que “las narraciones mantienen el interés del público formulando preguntas y retrasando las respuestas” (en Colomer 2002) dejando claro que gran parte de la significación en las historias reside en la interrelación compositiva de sus elementos y no en su simple consideración aislada. La composición macroestructural es especialmente relevante para la literatura digital infantil –como veremos en el capítulo 6 con detalle– precisamente por la explosión creativa que permite la entrada de los entornos informáticos y los interfaces interactivos a la hora de organizar sus componentes.

Si nos acordamos ahora de la descripción que hacíamos anteriormente de *Spot* (Cap. 3) hemos de tener claro que parte de su sentido artístico reside en la forma en que David Wiesner compone e interrelaciona los diferentes mundos que pretende mostrarnos. Uno de los tropos canónicos de la literatura digital es lo que Aarseth ha llamado la “aporía” (Aarseth 2006), es decir, la inducción voluntaria del lectoespectador en un estado de pérdida que le hace no saber exactamente en qué lugar de la totalidad textual se encuentra generándole una especie de angustia “controlada” que debe resolver. Este recurso literario electrónico se basa totalmente en la organización compositiva de los elementos y en el juego de ruptura de las jerarquías tradicionales, pero bajo ningún concepto esto se debe al caos o a la desatención sino a la intencionalidad concreta por parte del creador de que esto así ocurra. En el caso de *Spot*, lo que el ilustrador norteamericano construye es una ruptura deliverada de las expectativas tradicionales del lector que presupone una línea discursiva rígida que le haga navegar de un escenario a otro mediante un orden preestablecido, lo que bajo ningún concepto ocurre aquí. Una vez que entramos en el mundo ficcional, *Spot* crea un entramado de cinco escenarios totalmente interconectados entre ellos de tal manera que cuando nos encontramos en uno podemos acceder a los otros cuatro desde él. Esto hace que no exista principio ni fin en la obra, que no exista una temporalidad definida, que no haya un orden sino una serie de componentes organizados mediante una lógica que no es 100% palpable y que exige al lector su participación. La capacidad de navegación libre de los interfaces digitales, así como las posibilidades de interconexión que le ofrecía a Wiesner el entorno informático fue lo que le permitió desarrollar esta obra que no habría tenido sentido en un medio que no le hubiese permitido estructurar la obra de semejante forma. *Spot* no se entiende desde la linealidad, y por tanto, la función compositiva que cumple el entramado y la navegación, digamos, hipertextual es un aspecto fundamental de su significación.

Hemos de tener en cuenta, además, que esta función que ahora nos ocupa es la contraparte intradiscursiva de la función homónima peritextual a la que hacíamos referencia

en el capítulo anterior cuando mencionábamos el rol estructurador que se producía en los interfaces a la hora de jerarquizar los diferentes planos que lo conformaban y que diferenciaban aquello que pertenecía a la obra literaria de aquello que no (Cap. 3). Esta mención es importante porque además hacíamos referencia al carácter transfronterizo y metaléptico que algunos de los componentes peritextuales podían demostrar en muchas ocasiones y que impedían asignarles un rol absolutamente paratextual, ya que, por ejemplo es común encontrar elementos de navegación como mapas o añadidos enciclopédicos que aparecen incrustados dentro del mundo ficcional y que les hace desarrollar una doble función tanto intra como extradiscursiva. Como decíamos en los momentos iniciales de esta investigación, la literatura digital es totalmente heredera del álbum contemporáneo a la hora de dar a la materialidad del objeto literario una importancia clave durante el proceso comunicativo lo que irremediamente en ocasiones nos obliga romper las barreras entre lo puramente discursivo y lo peritextual obligandonos a considerar a sus componentes de manera dual.

4.4

El ecosistema compositivo. Las relaciones intersemióticas en el entorno multimodal

Una de las especificidades de cualquier discurso multimodal, lógicamente, es la necesaria convivencia de diferentes sustancias semióticas bajo una misma intencionalidad comunicativa que las engloba. Esto no quiere decir, ni mucho menos que todas ellas compartan significación bajo, digámoslo así, diferentes significantes sino que, como enunciábamos anteriormente al hablar de los diferentes estratos compositivos desglosados por Kress y Van Leeuwen (2001), el colectivo autorial que decida hacer uso de un lenguaje combinado de diferente modos semióticos ha de *diseñar* con precisión las relaciones que se produzcan entre ellos para construir su mensaje.

Debemos, por tanto ofrecer un contexto de análisis que nos permita caracterizar el tipo de relaciones intersemióticas que se produzcan en la comunicación multimodal, apoyándonos para ello en la larga tradición teórica del álbum ilustrado al respecto (Nikolajeva y Scott 2001, Van der Linden 2013) y que nos da prácticamente todo el trabajo de hecho. Antes de entrar a especificar el tipo de relaciones que se producen, creemos sin embargo importante establecer un marco referencial que nos de una pauta de comportamiento de eso que Lewis (2001) llamó el ecosistema texto-imágen y que aquí extendemos al resto de sustancias expresivas utilizadas por el metamedio informático. La idea ecosistémica del investigador norteamericano se basa en el funcionamiento orgánico de los modos expresivos contenidos dentro del entorno que no suponen una simple suma de significaciones sino una confluencia comunicativa de ambas. Esto es, también, lo que Martínez Gonzalez (1999), aplicado en su caso al texto literario-musical ha llamado la “heterosemiosis” y que describe de la siguiente manera en una referencia que a pesar de su longitud describe a la perfección el comportamiento

plurisemiótico del entorno multimodal:

“Se puede hablar así, de un fenómeno de heterosemiosis cuando las unidades que interactúan en una manifestación discursiva con carácter sintético, unitario desde el punto de vista de la concepción y la percepción pertenezcan a registros semióticos heterogéneos. Ha de quedar claro que no se trata de un fenómeno de intertextualidad, de la influencia entre dos discursos más o menos vinculados sino de una relación de consustancialidad constitutivo entre los diversos niveles de una unidad de enunciación. [...] Varios sistemas de signos, pues, se complementan entre sí en el proceso de creación de una estructura de sentido. Dicho de otro modo: dado un número de elementos, identificados como discretos y como pertenecientes a determinados y diversos sistemas semióticos, existe la posibilidad de realizar combinaciones de dichos que elementos que produzcan como resultado una estructura de sentido susceptible de manifestarse en la forma de un enunciado que no puede identificarse como integrante de ninguno de los sistemas sémicos de los que proceden sus elementos constituyentes sino que adquiere un carácter plurisemántico o transistemático, en la medida en que no se puede definir como la suma de mensajes sino como el resultado de una interacción que aporta el suplemento de sentido que lo caracteriza.” (*ibid* 13-14)

Así, en las palabras de González Martínez, encontramos el desglose teórico de la idea ecosistémica de David Lewis, cuya metáfora “medioambiental” creemos que refleja perfectamente el verdadero comportamiento “interanimado” (Lewis 2001: 48) de los diferentes modos de expresión que componen el entorno multimodal y que lo convierten en algo más que una simple suma de significados.

Tendremos en cuenta también la segunda máxima procedimental, junto a la mencionada “interanimación” que para Lewis rige estos “ecosistemas en miniatura” y que hace referencia a la flexibilidad que caracteriza las relaciones que se producen entre los diferentes modos semióticos dentro de las obras literario electrónicas y que, evidentemente, nos facilita su análisis independiente a lo largo, no sólo de una misma obra, sino también entre diferentes textos⁶.

La aplicación analítica, por tanto, de las funciones de interacción semiótica que se produzcan dentro de una obra multimodal serán realizadas de manera microestructural en cada una de las unidades mínimas de significación y que, si en el álbum estaba claro considerar que esta unidad correspondía a la doble página (Van der Linden 2013: 1) en el caso de estos entornos de expresión tan difícilmente delimitables y heterogéneos como los electrónicos, requieren de una aproximación y delimitación conceptual diferente al de su pariente impreso.

Más adelante, en el capítulo relativo a las variaciones ocurridas dentro de la

6. En su trabajo, Lewis (2001) añade una tercera máxima caracterizadora de las relaciones ecosistémicas, la complejidad. Con esta idea el investigador hace referencia a la posibilidad de que múltiples tipos de relaciones puedan darse de manera plural en un mismo contexto, una idea ya presente aquí desde el análisis específico de las funciones expresiva.

macroestructura literario electrónica (Cap. 6), haremos referencia a esta unidad mínima de composición ya que para el análisis de la disrupción literaria, resulta fundamental atender a los “módulos” semióticos mínimos que ahora se reordenan de maneras enfrentadas a la linealidad tradicional que caracteriza la mayoría de obras impresas. El problema a la hora de considerar estas unidades aisladas reside en la complicación que supone identificarlas separadamente en obras que hacen uso de la significación videolúdica y la participación del lectousuario como parte esencial del proceso de expresión y que, en muchas ocasiones extienden su componentes a través de un continuo no delimitado; pensemos por ejemplo en los interfaces de navegación naturales como el utilizado por *Spot* y que refleja perfectamente esta complejidad inherente a las obras digitales.

Así, nos encontramos con un corpus que combina tanto este complejo prodecimiento constructivo con otras obras que estructuran su ejercicio expresivo en unidades claramente diferenciadas en torno a un mismo escenario o pantalla y que no suponen ninguna dificultad de discriminación modular pudiendo realizarse casi de manera análoga a la del álbum impreso (Fig. 4.9 y Fig. 4.10) y lo que apela claramente al conocimiento de manipulación objetual traído de antemano por el lectousuario desde el mundo impreso tratando así de no desafiar estas convenciones aprehendidas y facilitando, en ocasiones demasiado, su proceso de lectura.



Fig. 4.9 Nurot



Fig. 4.10 Even Monsters Are Shy

Debido por tanto a la coexistencia de estas estructuras más tradicionales con otros modos de expresión que se extienden de manera más transversal y procesual a lo largo de las obras, consideraremos los módulos de expresión unitarios a partir del concepto de “Framing” y “Phrasing” extraído de Kress y Van Leeuwen (2001 2-4) por el que estas unidades expresivas serán diferenciadas a partir de las muestras evidentes de discontinuidad semántica que se produzcan en las diferentes sustancias expresivas que las componen. Para ejemplificar la

definición, podemos usar una obra como *Each of Its Own* (Kite 2013) donde los módulos de significación están perfectamente delimitados en base a este principio de discontinuidad, a pesar de que este no sea perceptible a primera vista.

En la obra de Davide Cali, cuando comenzamos la lectura se nos muestra únicamente un fragmento de la ilustración que corresponde con lo que parece ser un personaje que pasea con una correa de perro en la mano, la cual desaparece por la margen derecha de la pantalla. En este punto podemos desplazarnos lateralmente mediante el uso de la pantalla táctil siguiendo el recorrido de la correa que finalmente llega hasta un animal que, de manera humorística, aparece simbólicamente relacionado con su dueño –Santa Claus pasea un reno, un señor con joroba pasea un dromedario, una señora con una pinza en la nariz pasea una mofeta, etc.– en un juego de expectación y anticipación tradicional de los libros para primeros lectores y que este texto electrónico claramente recoge. Así, diríamos que en *Each of its own*, la totalidad de cada módulo expresivo en que se divide la obra la compone la suma de la ilustración de cada escena así como las dinámicas de navegación y desplazamiento lateral a través del interfaz que permiten descubrir la relación entre los personajes y que está claramente diferenciado del resto de unidades que siguen el mismo procedimiento constructivo (Fig. 4.11).

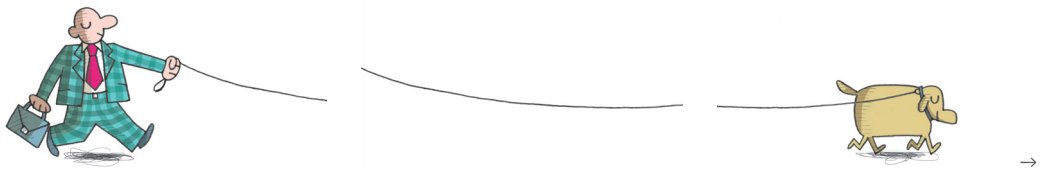


Fig. 4.11a Each of its own



Fig. 4.11b Each of its own

Otro ejemplo más vanguardista sería el de una obra muda como *Boum!* cuya ilustración, además, resulta imposible delimitar de manera discreta ya que se construye a partir de un pergamino lateral continuo sin unidades internas diferenciadas. De esta manera, en el texto de Cicoux, las marcas de discontinuidad semántica vienen definidas mediante la banda sonora, que aquí es la encargada de crear las unidades interpretativas entre los diferentes eventos que ocurren guiando y conduciendo continuamente al lector mediante la estructuración musical y sonora del texto, así como mediante las dinámicas de desplazamiento que enmarcan la imagen de manera “secuenciada” en determinados puntos, no permitiendo que la navegación se pare a placer.

Se podría dar el caso, además, de que determinadas dinámicas de participación rijan el modo de actuación del lectuario a lo largo de toda la obra, lo que nos obligaría a considerar este conjunto de reglas de interacción de manera aislada y analizar su comportamiento respecto a su función dentro de la obra y a los componentes que la conforman. Por ejemplo, el conjunto de reglas de participación que nos permite, a partir del “pellizco”⁷ explorar los diferentes mundos que conforman *Spot* no tiene una relación directa tan marcada con la representación gráfica como ocurría en el caso de *Each of its own* donde la conexión lógica-causal de descubrimiento está más concentrada en cada escenario sino que, como decíamos más arriba al hablar de las funciones compositivas en *Spot*, el valor expresivo de estas dinámicas de divagación cósmica que se extienden a lo largo de los escenarios creados por David Wiesner se esparce de más longitudinal y transversalmente

El transfondo ecosistémico que rige la comunicación multimodal y que hemos ido describiendo hasta este punto pone de relieve la necesidad de atender a las relaciones intersemióticas que se producen en su interior ya que, las sinergias expresivas que emergen de ellas suponen un pilar fundamental del discurso literario-electrónico. Tal es así, que, como decimos, en estos módulos de expresión heterosemióticos la significación no reposa, ni mucho menos, en la simple suma de los mensajes comunicados a través de las distintas sustancias utilizadas –texto, imagen, participación, etc.– sino que es a partir de esa interanimación entre ellas que mencionaba Lewis (2001) como aflora su verdadero ejercicio expresivo.

La teoría del álbum ilustrado, desde que investigadores como Schwarcz (1982) o Nodelman (1988) empezasen a trabajar exhaustivamente en la exploración de las relaciones internas que se producen entre texto e imagen para construir su mensaje ha avanzado mucho en cuanto al desarrollo de herramientas de análisis con las que abordar la especificidad comunicativa que se da en lo que podemos considerar uno de los géneros literarios más relevantes de la contemporaneidad (Silva Díaz 2005, Bosch 2015).

7. El pellizco o “pinch” es uno de los gestos hápticos más utilizados en las tabletas digitales para interactuar con los interfaces. Este consiste, como su nombre indica, en simular un pellizco con dos dedos para, en la mayoría de ocasiones, hacer zoom a la pantalla y acercar la imagen.

Desde el terreno de la multimodalidad literaria electrónica, sin embargo, los enfoques en torno a la convivencia expresiva de diferentes modos semióticos en un mismo texto, no han sido especialmente exhaustivos a la hora de analizar las posibles manifestaciones que este diálogo comunicativo tiene dentro del corpus específico que les ocupa, apoyándose únicamente de manera puntual en clasificaciones heredadas de los estudios sobre medialidad como los aportados por Barthes (1977) o Van Leeuwen (2005). En esta línea, la reciente publicación de la antología analítica coordinada por Bell, Ensslin y Rustad (2014) supone un interesante aporte a la hora de mostrar ejemplos concretos de interrelaciones semióticas dentro de obras de ficción digital pero creemos que falla en cuanto al ofrecimiento de una herramienta sistemática que facilita la tarea para trabajos futuros.

Ya en el terreno específico de la LIJ digital, salvo aproximaciones tangenciales al fenómeno de la multimodalidad (Lima 2015, Yokota 2013) solo encontramos el trabajo de Turrión (2014a), quien en una línea heredera de la teoría del álbum sintetiza la tipología ofrecida por Nikolajeva y Scott (2001) en dos macro categorías que le ayudan a detectar los procedimientos de simplicidad y complejidad constructivos dentro de las narrativas infantojuveniles del corpus hispanohablante, ya que este espectro analítico es uno de los ejes fundamentales de su herramienta de análisis al enmarcar su estudio dentro de las tensiones creativas del doble destinatario que caracteriza al lector modelo de la LIJ. Para ello, la investigadora se basa en las categorías definidas por Nikolajeva y Scott en su ya clásico *How Picturebooks Works* (2006) y en las que también nos apoyaremos nosotros, junto a las utilizadas por Van der Linden (2013) y Schwarcz (1982), con pequeños ajustes que los adecuan a nuestras necesidades investigadoras concretas, y entender así el funcionamiento interno y relacional de los diálogos semióticos que se producen dentro de las obras del corpus literario digital. Pasamos, por tanto a reflejar nuestra síntesis de categorías de relación intersemiótica:

4.4.1. Relaciones de redundancia

Cuando las diferentes sustancias expresivas concuerdan en su intencionalidad comunicativa hablamos de *redundancia* (Van der Linden 2013). Debido a la especificidad del discurso multimodal, el cual hace uso de modos semióticos cuya indeterminación semántica es parte fundamental de sus cualidades como lenguajes –pensemos por ejemplo en la música y su incapacidad para afirmar algo con precisión e irrefutabilidad– hemos decidido adscribirnos aquí al enfoque más comprehensivo de Van der Linden ya que otras aproximaciones como la de Nikolajeva y Scott (2001) fallaban a la hora de ser aplicadas, precisamente por esa variabilidad semiótica de nuestro corpus. Un concepto como el de “simetría” (*Ibid*) resultaba poco funcional para la LIJ donde la combinación omnipresente de imagen, texto y sonido descarta prácticamente por defecto la posibilidad de una comunicación simétrica para todas ellas por la dificultad que representa justificar dicha correlación absoluta en las significaciones ofrecidas en su conjunto. Por ello, hemos priorizado el concepto de redundancia de la

investigadora francesa en la medida en que hace referencia a una inercia expresiva en la que estos modos de expresión buscan representar el mismo aspecto del discurso. Un ejemplo tradicional de redundancia sería la escena inicial de *The very itchy Bear* (We are Wheelbarrow 2012) (Fig. 4.12) en el que imagen y texto hacen referencia a los protagonistas de la historia, Oso y Pulga, y al pequeño tamaño de la segunda respecto a Oso que dificulta incluso que esta sea vista; Otro caso más ajustado a la especificidad constructiva del corpus digital, sería por ejemplo el modo en que en *Metamorphabet* (Vector Park 2015) ancla la significación de sus representaciones gráficas mediante las dinámicas lúdicas. Por ejemplo, cuando nos encontramos en el escenario de la letra G, nos aparece una guitarra que si, mediante el uso de la pantalla táctil, simulamos rasgar sus cuerdas, esta emite el mismo sonido que emitiría una guitarra real confirmando mediante la actuación del lectousario la representacón gráfica y sonora del objeto (Fig. 4.13).



Fig. 4.12 The Very Itchy Bear



Fig. 4.13 Metamorphabet

4.4.2. Relaciones de complementariedad

Cuando las sustancias expresivas envueltas en un discurso multimodal necesitan del análisis interconectado de todas ellas para alcanzar el sentido comunicado pero los aspectos cubiertos por cada una no son sinonímicos sino que abordan aspectos de la significación diferentes entre sí hablamos de relaciones de complementariedad. En cierta manera, bajo esta categoría sigue implícita esa inercia comunicativa que mencionábamos antes en la que rige una colaboración entre los diferentes modos expresivos, sólo que en este caso existe una distancia explícita entre lo que cada uno de ellos comunica y el resultado de su combinación.

La complementariedad, que Nikolajeva y Scott abordan de manera gradual junto al realce (2001) y que supondría un grado inferior de esta, produce una dinámica semántica compleja entre los códigos involucrados (Silva-Díaz 2005) generando igualmente una significación más "espesa" y rica en matices. Si seguimos con el último de los ejemplos propuestos

anteriormente, nos damos cuenta de que en el escenario de la guitarra de *Metamorphabet*, una vez que tumbamos el instrumento sobre el suelo aparecen unas flores a las que se nos permite quitarle los pétalos. Si así lo hacemos, estos se convertirán en pequeños fantasmas que revolotearán por el escenario, pero lo que es líricamente interesante para este caso es que cuando realizamos la acción de arrancar cada uno de esos pétalos, el sonido que emana de la planta es el de una nota musical tocada por una guitarra. Además, cuando nos quedamos sin flores que deshojar estas vuelven a nacer si rasgamos las cuerdas del instrumento de tal manera que se crea una suerte de metáfora circular multimodal interesante que ejemplifica perfectamente cómo funciona la complementariedad inersemiótica en la LJD. En este fragmento de la obra, música y naturaleza viven totalmente entrelazados pues es la música la que hace crecer las flores cuyos pétalos a su vez hacen brotar las melodías; de esta manera sonido, imagen y mecánicas de participación hacen emerger un baile lírico sobre esta bucólica relación que no lograrían comunicar por separado (Fig. 4.14)



Fig. 4.14 Metamorphabet

Otro ejemplo poderoso de complementariedad significativa lo encontramos en el texto multimodal *Touché* (Blanco 2012) en el que se reflexiona de manera compleja sobre el amor y las relaciones humanas. La pieza juega constantemente con las dobles significaciones de los objetos que aparecen representados en ella de tal manera que la emergencia semántica a partir de relaciones de complementariedad multimodal es uno de los recursos más utilizados por el autor. En una de las escenas, nos topamos ante una pantalla con fondo negro a la que se le superpone el sonido de un electrocardiograma que directamente nos hace pensar en el latido de un corazón; inmediatamente después y siguiendo el ritmo de sus pitidos, aparecen dibujadas las líneas del aparato sólo que ahora se dibuja una alamabrada de pinchos haciendo brotar así una metáfora que parece hablarnos de la prisión emocional que pueden llegar a ser los sentimientos (Fig. 4.15a).

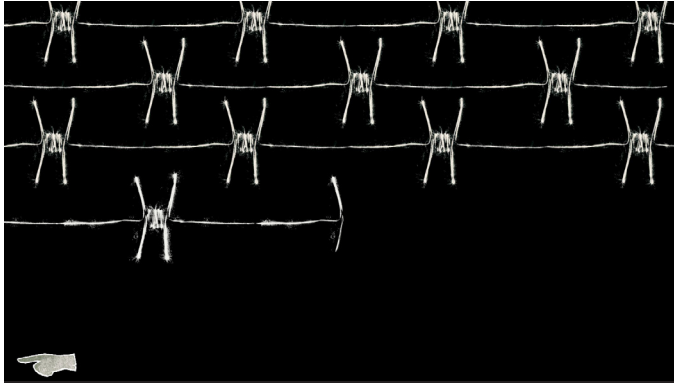


Fig. 4.15a Touche

En la misma línea se juega con la significación en *Las Casas Perdidas* (La Tortuga Casiopea 2011), una antología de micronarraciones en la que, por ejemplo, se nos habla de la “Casa Hostal La Cuna”, una pensión donde la gente que tiene el placer de pasar una noche, no sólo descansa en agradable compañía y atención sino que la comodidad del espacio y sus gentes es tal que todos se sienten acunados en cuerpo y alma dejando marchar todas las ansiedades que les persiguen. La metáfora se genera a partir de un dispositivo lúdico que acompaña al texto por el que debemos ir destapando poco a poco las palabras ya que una sábana de cuna las tapa (Fig. 4.15b). De esta manera emerge de nuevo una bonita metáfora sobre la paz que se deriva de una familiar hospitalidad mediante el juego dialógico entre lo que la historia breve nos cuenta y la mecánica de tapar y destapar el texto como si fuésemos esa apacible casa en que esta se desarrolla.



Fig. 4.15b Las Casas Perdidas

4.4.3. Relaciones de disyunción

Van der Linden establece la disyunción como una relación en la que la distancia semántica entre las sustancias expresivas utilizadas puede generar tanto mensajes contradictorios entre sí que hagan emerger, evidentemente, un nuevo mensaje complejo a partir de ellos, como funcionar de manera autónoma creando historias o discursos paralelos dentro de un mismo entorno. Aunque existen caracterizaciones mucho más exhaustivas de las múltiples manifestaciones que pueden adoptar estas relaciones disyuntivas (Nikolajeva y Scott, 2001, Silva-Díaz 2005) hemos optado por poner de relieve únicamente esta divergencia semiótica voluntaria en los modos utilizados y abordar descriptivamente cada caso para ser precisos a la hora de interpretar las significaciones que surgan de dicha interrelación. En la antes mencionaba *The Very Itchy Bear*, por ejemplo, se nos cuenta que el único motivo por el que Pulga quiere morder a Oso es para decirle “¡Hola!” y el climax de esta juguetona situación se produce con una pantalla que hace uso de esta contraposición semántica ya que la imagen y el texto están focalizadas diferencialmente en cada uno de los personajes. Como vemos, la alegría enfática de la pulga al saludar a Oso no es compartida por este último quien parece estar sufriendo demasiado el mordisco de su aún desconocida nueva amiga con lo que se genera un juego de contrastes entre perspectivas que refleja esta dualidad vivencial entre ambos personajes (Fig. 4.16).



Fig. 4.16 The Very Itchy Bear

Hemos de mencionar que, a lo largo de nuestra exploración de la producción literaria digital el número de ejemplos de disyunción intersemiótica estéticamente cuidada ha sido enormemente escaso posiblemente por el aún gestacional estado que demuestra el sistema LIJD y que parece necesitar aún una segunda fermentación creativa para atreverse a explotar más sus construcciones multimodales y que, sin embargo, sí está siendo trabajado en otras semiosferas hermanas como la videolúdica donde cada vez se dan más casos paradigmáticos de este mecanismo artístico.

4.5

Una coda y una oda. Sobre la significación musical y la importancia de la retórica del juego.

Como hemos ido viendo hasta aquí, la explosión multimodal acaecida dentro del universo electrónico ha supuesto de igual manera un desborde expresivo para el colectivo creador como analítico para el universo académico que ahora ha de tener en cuenta todo un abanico de modos semóticos a la hora de entender con precisión la significación de las obras a las que se enfrenta. Para las disciplinas de estudio que pivotan en torno a la literatura digital infantil y juvenil, esta multiplicación de los códigos utilizados es igual de relevante ya que a la combinación de texto e imagen que caracteriza la mayor parte de la producción impresa de literatura infantil actual se le suma ahora la entrada de otras sustancias expresivas igual de relevantes para la comunicación literaria como la música o la semiótica videolúdica.

Aun a riesgo de pecar de una relativa inconsistencia metodológica, hemos decidido tener en cuenta la tradición disciplinar en que se enmarca esta investigación para no ser redundante ni meramente acumulativo a la hora de reflejar cómo funcionan los sistemas de comunicación tradicionalmente utilizados en la literatura infantil. Consideramos que existen numerosos estudios que reflejan con precisión el comportamiento específico del lenguaje dentro del sistema literario infantil y juvenil (Cervera 1992, Colomer 2002, Mendoza Fillola 1998, Nikolajeva 2005) así como investigaciones y recorridos teóricos que hacen lo propio tanto con lo que podríamos llamar la gramática de la ilustración como con su utilización dentro del sistema literario para niños, niñas y jóvenes (Duran 2000, Bosch 2015, Silva-Díaz 2005, Lewis 2001). En cambio, creemos que hay dos modos de expresión omnipresentes dentro del

corpus actual de la LIJD, el sonoro y la semiótica de la participación lúdica, cuyo peso constructivo dentro de las obras que componen la producción contemporánea es enormemente significativo y que tradicionalmente quedan muy alejadas de los nichos de conocimiento teórico que han definido el campo de la literatura infantil, de tal manera que se ha considerado necesario realizar, como decíamos en el subtítulo utilizado, una pequeña *coda* teórica que aporte un conjunto mínimo de herramientas de análisis que puedan ser utilizadas para la interpretación de los textos.

Respecto a la gramática cinematográfica, a pesar de la novedad que supone la entrada del “movimiento” dentro de la construcción ficcional electrónica, hemos de decir que el corpus actual analizado no refleja un uso suficiente de la lógica fílmica en sus procesos constructivos ya que, gran parte de los módulos de expresión que hacen uso de esta animación de la imagen lo hacen más a partir de las normas propias del videojuego y la participación –como *Lil Red* o *Little Red Riding Hood*– o simplemente como una ligera extensión acotada de la composición ilustrada fija que ahora añade un pequeño movimiento de sus componentes –como *El visitante incómodo* o *Fritt-Flacc* (StoryMax 2016)– pero nada que ver con la compleja gramática propia desarrollada por el séptimo arte.

Básicamente, para descartar la inclusión de la semiótica cinematográfica en esta investigación nos hemos basado en la significativa ausencia de la morfosintaxis fílmica que supone la secuenciación de planos a partir del montaje y que la literatura electrónica para niños, niñas y jóvenes no está aplicando ya que la estructuración de las sustancias utilizadas y el crecimiento del sistema está produciéndose más a partir de la tensión entre el libro y el videojuego que desde la esfera del cine. Esto hace que gran parte de las características inherentes al cine –como su compleja mezcla entre los modos diegéticos y miméticos, la suma de imagen y audio en su expresión, etc.– hayan sido resueltas no desde la lógica cinematográfica sino desde la consideración aislada de sus modos de expresión –ilustración, música, sonido, etc.– y sus dinámicas de interrelación recién reflejadas. Aun así, si se diese el caso de necesitar analizar momentos puntuales de obras que hagan uso del lenguaje cinematográfico existen estudios suficientes (Casetti y Chio 2007, Chatman 1980) que cubren totalmente estas posibles exigencias puntuales.

4.5.1.El texto musical como espacio de significación relevante

La importancia de las bandas sonoras en la significación de la literatura electrónica infantil y juvenil es fácilmente perceptible cuando analizamos el corpus actual en el que prácticamente no existe ninguna obra que no utilice la musicalidad y los efectos de sonido en su construcción literaria. De hecho, podríamos decir que una de las tendencias experimentales de creación detectadas en los textos digitales actuales es el crecimiento de la importancia dotada a esta dimensión de la multimodalidad llegando incluso a sacrificar la utilización del lenguaje escrito en las narraciones para generar un discurso visual, interactivo y sonoro donde esta

última parte deviene clave para su construcción⁸.

Debemos, por tanto, ofrecer un aparato interpretativo que nos ayude a comprender el tipo de contenidos semánticos que trascienden a la esfera áurea del discurso heterosemiótico (González Martínez 1999) y además las formas procedimentales utilizadas por esta con el objetivo de poder analizar su gramática y colocarla bajo la luz de la construcción multimodal que caracteriza nuestro objeto de estudio.

Antes de entrar a sintetizar las dimensiones semióticas del texto musical, creemos importante volver a poner de relieve la "indeterminación" inherente al signo musical y que como dice Gonzalez Martinez "supone una manifestación más del carácter esencialmente ambiguo y plurisignificante que caracteriza cualquier manifestación artística" (1999 18). El investigador murciano, por tanto, establece que inevitablemente, el sentido musical:

"Se construye como un proceso plurisémico complejo. La significación musical emana de unos modelos de rasgos de muy diversa índole que, con una importancia relativa, coparticipan en el proceso complejo que supone la generación del sentido musical. La semántica musical no se establece sobre la base de relaciones sencillas, unívocas y estables, todo lo cual no debe llevar a considerar como única consecuencia la generación de ambigüedad y a prejuzgar a esta como un problema comunicativo, sino a entender esta indeterminación como una virtualidad significativa." (*Ibid*)

Precisamente es esta ambigüedad propia de la música la que ha llevado en demasiadas ocasiones a embadurnarla de un halo de indeterminación a la hora de hablar de ella o de valorarla críticamente que siempre ha pivotado en torno a la emotividad y la intuición (Meyer en *Ibid* 34) especialmente cuando estas valoraciones se producían lejos de la propia disciplina musicológica. Es por eso que, a pesar de la innegabilidad de esta indeterminación propia al texto musical, no debe exagerarse la incapacidad de este para comunicar mensajes ya que, como dice Stefani (1987) aunque muchas veces no sepamos qué se nos quiere decir con una melodía, casi siempre sabemos lo que no se nos quiere decir, y eso ya supone una delimitación semántica. Queda por tanto acercarse a los "cómo" y a los "qué" de ese proceso de significación.

En primer lugar, reflejaremos lo que Gonzalez Martínez llama los valores sémicos del texto musical, es decir, las diferentes dimensiones de significado que este puede contener y que como veremos, están íntimamente relacionadas con las categorías de análisis multimodal que hemos desglosado con anterioridad, lo que permitirá una fácil traslación y su aplicación al estudio de la significación multimodal. Estos valores sémicos, por tanto, se dividen en:

- *Referencias culturales*: Cualquier discurso, sea musical, literario o pictórico, está

8. Sirvan como ejemplo obras como las mencionadas *Lil Red o Boum!*, pero también otras como *Peer Gynt* (Sonic Solweig 2016) o *Pierre et le Loup* (Camera Lucida 2014)

cargado de todo un contenido social e histórico-cultural que arrastra consigo y que aporta información relevante y significativa para la configuración de su mensaje. El texto musical, como decimos, no es diferente en este sentido y cuando nos enfrentamos a él debemos considerar esa dimensión referencial que lo acompaña para poder valorarlo con propiedad. Pensemos por ejemplo en la utilización de canciones con escalas orientales y toda la carga de contextualización geográfica que eso podría tener en su uso concreto en una obra literario digital o la utilización de determinados instrumentos ajenos a la cultura del receptor que podrían tener el mismo efecto. De igual manera, pensemos en cómo podrían cambiar los matices de una escena si de fondo sonase una balada country a si lo hiciese una versión del “Strange Fruit” de Billie Holiday con todos los condicionantes histórico-culturales que ambas tienen. Este uso contextualizador de las referencias culturales en la música es palpable, por ejemplo, en el primer y segundo episodio de *Inanimate Alice* donde en función de localización en que se encuentre la protagonista suena de fondo una canción que se relaciona directamente con algún aspecto cultural del espacio geográfico representado –las cantantas en Italia, el sitar en Arabia, etc.–.

- *Información Estética:* Con esta categoría, Gonzalez Martinez pone de relieve la capacidad autoreferencial de la música ya que, a partir de su propia construcción y ejecución esta genera toda una serie de conexiones internas hacia el propio sistema artístico que le da sentido y que le sirve como marco estilístico. El concepto de “género” musical puede ayudarnos a entender la especificidad de este valor sémico, ya que en cuanto una obra es entendida bajo las convenciones que conforman un estilo concreto, sea esta asociación voluntaria o derivada de sus propias características constructivas, se desprenden toda una serie de informaciones “esenciales sobre lo que se presenta al receptor como intencionalidad comunicativa del autor y, por tanto, sobre las expectativas que van a determinar la adopción de una actitud perceptiva y hermenéutica definida (Ibid 94). A pesar de su similar contenido de denuncia, no será igual la manera en que encaremos la recepción de una chirigota gaditana que una canción de rap social neoyorkina por la simple actitud que ambas predisponen, una claramente más lúdica que la otra, y que es debido a los condicionantes específicos que cada uno de sus estilos ha generado históricamente derivando por tanto en unas expectativas concretas ante su escucha.
- *Valores estructurales.* Este aspecto es totalmente homologable a las funciones compositivas que describíamos al hablar del discurso multimodal ahora aplicadas específicamente al texto musical. La utilización de estribillos, *leitmotiv*, movimientos, estrofas, etc. genera toda una serie de valores estructurales y compositivos que el espectador acaba interiorizando y que suponen una parte fundamental de la experiencia receptiva.

- *Valores descriptivos.* La música, a través de sus diferentes propiedades de sonido es capaz de generar asociaciones descriptivas como la caracterización de un movimiento veloz a través del *tempo*, la imitación de ruidos de la naturaleza mediante el timbre, o el tamaño y la posición de los objetos gracias al juego con la intensidad. Esto se percibe claramente en *Lil Red*, ya que cuanto más grande son los animales representados el tono de los instrumentos que los caracterizan es más grave: Mientras que el pequeño pájaro rojo suena como una flauta, el leñador, grande y fuerte, lo hace como un trombón, así como el lobo, voluminoso también, aparece retratado mediante un contrabajo.
- *Valor afectivo.* Como dice Gonzalez Martinez, “a través de la música se puede expresar y evocar en el receptor determinados sentimientos o estados anímicos” (*Ibid* 117) y esto ocurre a través de la construcción inmanente de los textos musicales, más allá de los posibles valores culturales que se les asocien. Pensemos por ejemplo en los valores serenos y optimistas que se asocian al modo tonal mayor en contraposición a la melancolía y tristeza que definen al menor (Tarasti 1994: 52) y en la cantidad de vídeos que podemos ver en youtube donde bebés lloran desconsolados cuando se les ponen fragmentos musicales ajustados a este último⁹. Otros parámetros musicales como el *Tempo*, la intensidad, el timbre, etc. funcionarán de igual manera a la hora de evocar estados emocionales específicos en el receptor.
- *Valor simbólico.* Cuando la distancia entre el significado musical y el significante es convencional, es decir, cuando hay toda una “nebulosa de contenido” (González Martínez 1999: 130) que hace que determinadas construcciones tengan un valor asociado compartido por una comunidad de receptores, hablamos de valores simbólicos. El ejemplo más claro y que refleja a la perfección esta categoría de significación es el clásico “chin pum” que se utiliza al final de muchas composiciones para darlas por finalizadas y cuyo sentido no reside directamente en el esquema musical de que se compone sino en la convención simbólica que ha hecho que todos asociemos su ejecución en el fin de una canción.

Mediante este conjunto de categorías hemos establecido las propiedades inherentes al signo musical y su potencialidad semántica pero, de igual manera, debemos reflejar los diferentes procesos de asociación y disposición de estos signos mediante los cuales “puedan liberarse de sus significados codificados y asociarse a nuevas nebulosas de contenido” (*Ibid* 131), es decir, necesitamos una poética de la significación musical que nos ayude a entender

9. Los ejemplos son muchos es en el repositorio audiovisual pero adjuntamos uno de ellos como ejemplo representativo. <https://www.youtube.com/watch?v=mqj9iTT9EzI>

el funcionamiento combinativo que permite su estructuración creativa. Para ello nos hemos apoyado también en los procedimientos de generación de sentido descritos por González Martínez (*Ibid* 137-230):

- *Rotura de expectativas:* Todas las artes “temporales” basan gran parte de su significación en el juego dialógico producido por la generación de expectativas y la confirmación o ruptura de estas. En el caso del texto musical, debido precisamente a esta intangibilidad e indeterminación que lo caracteriza, esta dialéctica entre confirmación y ruptura, entre recompensa y frustración adquiere si cabe un mayor valor por ser un elemento constructivo perceptible que otorga un valor específico al elemento destacado. Pensemos, por ejemplo, en la representación de los personajes de *Lil Red* que mencionábamos antes que se realiza a través de instrumentos concretos y tonos adecuados a la descripción de sus personalidades o roles narrativos. A medida que vamos leyendo, nos vamos encontrando con diferentes animales cada uno de los cuales, como decimos, suena y tiene una melodía propia que lo individualiza y describe. En un texto para primeras edades como este, este dulce juego de repetición supone un anclaje estético fundamental para el lector en formación que se acerca a la obra. Pero junto a este juego de redundancia, encontramos la escena en que el Lobo Feroz y Caperucita se encuentran por primera vez, y de la que hablamos anteriormente donde aparecen otros personajes secundarios, los cuervos, quienes no suenan de manera melódica e instrumental, sino que al tocarlos emiten un graznido. Esta ruptura radical de la tendencia reiterada durante toda la obra, por tanto, logra enfatizar el carácter ajeno, extraño e incómodo de esos cuervos de ojos rojos que parecen intimidar a Caperucita y a su pequeño amigo.
- *Establecimiento de asociaciones.* Más allá de los valores sémicos inherentes a cada signo musical, los autores pueden hacer un uso asociativo voluntario entre ellos para generar significado derivados. Estas asociaciones pueden producirse tanto a nivel interno dentro del propio texto musical como fuera de ellas pudiendo generarse todo un conjunto de posibilidades expresivas. La intertextualidad, bien sea mediante la citación musical como a través de la asociación indirecta entre géneros, contextos musicales, etc. es uno de los ejemplos paradigmáticos de este juego asociativo. Cuando en el final de *Cadaverita Roja*, por ejemplo, los personajes de la obra bailan en una discoteca al ritmo de Funk, Techno, Metal y Samba (Fig. 4.17), el juego de asociación extradiscusivo con lo que representan socialmente estos géneros es evidente ya que se pretende generar un clima de fiesta y diversión en el que, por ejemplo, la *La Pasión según San Mateo* de Bach no tendría ningún sentido.



Fig. 4.17 Cadavercita Roja

- *Contrastes*: Aunque podría interpretarse como una forma específica de ruptura de expectativas concordamos con Gonzalez Martinez cuando dice que “el contraste tiene una identidad propia e independiente como fenómeno generador de sentido que lo diferencia [...] ya que no adquiere valor en tanto que frustra o confirma una presuposición, sino por la manera en la que se relaciona con su contexto inmediato y con la forma general de la obra” (*Ibid* 185-187). Así, la utilización específica de una baja intensidad musical será especialmente significativa si viene precedida de un momento especialmente intenso ya que demostraría un cambio de estado ocurrido no necesariamente debido a las expectativas generadas sino precisamente por esa relación inmediata de la que habla el investigador murciano. En la obra musico-visual *Boum!*, por ejemplo, el juego de contrastes es continuo debido a la fuerte carga semántica que reposa sobre la banda sonora y a las necesidades internas de estructuración del texto, en el que ese juego de oposiciones funciona perfectamente. Por poner un caso concreto, en un determinado momento el protagonista parece caerse por un extraño agujero de tal manera que, a medida que avanzamos en el texto, cada nota que suena es más intensa que la anterior generándose así la idea de que nos acercamos hacia él; solo mediante este contraste relativo entre ambos sonidos entendemos el tipo de desplazamiento creciente del personaje, es precisamente el contraste quien crea las referencias de posición.

- *Factores psico-físicos.* Aunque es uno de los conceptos más debatidos en la musicología, González Martínez establece que uno de los procesos de significación más relevantes del texto musical es su capacidad de transferencia de significado a partir de sus cualidades físicas y que inducen en el receptor una percepción emocional o afectiva específica más allá de sus valores simbólicos, culturales o históricos. El investigador, basándose en los estudios de Frances y Imberty, establece la capacidad de la configuración musical a través de sus propiedades:

“Así por ejemplo, en el caso de la altura, a través de los esquemas de tensión principalmente se relaciona la ascensión con el crecimiento, el descenso con el decaimiento o debilitación y la constante de registro con una actitud neutra. Asimismo, viene asociada la altura con la sustancialidad o peso del sonido, en el sentido en que a un sonido grave se le atribuye mayor sustancia o peso que a un sonido agudo que se intuye más ligero. Y también a través de mecanismo más complicados, se habla de luminosidad y oscuridad del sonido: un sonido agudo es luminoso y uno más grave más oscuro. En cuanto a la intensidad contrasta el efecto extrovertido y sublime o amenazador, según los casos, de una gran intensidad con la introversión, ternura y delicadeza de un *pianissimo*”; del mismo modo que una pausa en tanto que ausencia de sonido crea tensión en el sentido de una expectación, amenaza, etc. Por otro lado el tempo está estrechamente relacionado con la movilidad y la velocidad y, a través de ellas, con determinados valores semánticos [...] Y algo similar cabe decir de otros parámetros del sonido y elementos del lenguaje musical como el timbre o los diversos factores que regulan el ritmo” (Ibid 203)

Entendemos perfectamente este proceso de significación cuando aplicamos la cita de González Martínez a la caracterización de los personajes en *Lil Red* de la que ya hemos hablado anteriormente y que nos permite tener claro sus roles positivos o negativos dentro de la historia.

Terminamos así, éste repaso teórico realizado sobre la semiótica musical con el que poder entender su funcionamiento interno dentro del discurso multimodal y afinar la comprensión sobre sus modos de relación con el resto de sustancias expresivas así como su rol específico dentro de la comunicación literaria. Pasamos ahora a hacer un repaso similar de la significación videolúdica, cuya relevancia dentro del corpus de la LIJD es, si cabe mayor que la de la textualidad musical.

4.5.2. Las reglas lúdicas y su importancia expresiva

Si echamos un vistazo rápido a la producción académica reciente encargada de analizar los procedimientos constructivos que definen a la literatura infantil y juvenil digital veremos que prácticamente todos ellos asumen la cibertextualidad como uno de los elementos sobre los

que pivota su comunicación artística. Esta asunción de la procesualidad de la base textual del nuevo corpus ha supuesto un gran avance a la hora de entender el significativo cambio que supone la entrada de las mecánicas de participación para el proceso de diseño literario, un cambio, por otro lado incuestionable por la evidente herencia videolúdica que demuestra la evolución del software infantil que ya hemos puesto de relieve en otros lugares de esta investigación. Pero, ¿qué pasa con la significación resultante de este cambio? ¿Por qué la semiótica videolúdica, por fin asumida académicamente como una realidad (Bogost 2007, Frasca 2007, Pérez Latorre 2012) no ha penetrado en unos estudios que aún consideran que los sistemas de reglas y actuación son un mero añadido de entretenimiento periférico al sentido literario? Nuestra intención es, por tanto, la de llenar lo que consideramos un preocupante vacío teórico en nuestra disciplina atendiendo a la capacidad de los juegos de generar sentido a través de sus normas y los componentes que los conforman, la llamada significación videolúdica o retórica procedimental.

Que los juegos *significan* no es una afirmación para nada nueva, de hecho empieza a ser un lugar común citar a Huizinga cuando en 1938 dijo que “todo juego significa algo” pero lo cierto es que desde la publicación de *Cybertexts* (Aarseth 1997) y el florecimiento de los *Game Studies* el desarrollo teórico de la semiótica videolúdica ha dado un paso adelante fundamental para la comprensión de cómo podemos –o debemos– interpretar las propuestas de participación que se generan dentro de una de las semiosferas culturales más relevantes de la actualidad: los videojuegos. Urge, por lo tanto, realizar un trasvase analítico del terreno ganado desde la ludología para que podamos comprender con mayor honestidad las maneras en que este modo semiótico, el de la participación lúdica, colabora en la construcción de sentido en las obras de LIJD digital. Y es que, como dice Pérez Latorre:

“tomar todo un género cultural o una parte sustancial del mismo y etiquetarla como “simple entretenimiento” es una trampa que conduce a instalarse en un consumo acrítico de las obras. Si dicho consumo acrítico se produce respecto un medio/entretenimiento de masas, como es el caso del videojuego, entonces estamos ante un problema verdaderamente apreciable.” (2010: 12)

El estudio de la significación del videojuego como artefacto cultural ha tenido un rápido desarrollo en las últimas dos décadas, en parte, gracias al trabajo sobre lo que se ha llamado la retórica del juego “serio” o el juego “persuasivo”, aquellos que más allá de la “diversión” buscan transmitir un mensaje crítico, bien sea político, social o educativo. En *Persuasive Games*, Bogost (2007) describe la manera en que estos constructos videolúdicos logran comunicar sus mensajes haciendo especial hincapié en el necesario diálogo que ha de producirse entre el sistema de reglas y la manipulación de las mismas por parte del usuario, es sólo así como el juego es capaz de transmitir una idea:

“Procedural expression must entail symbol manipulation, the construction and interpretation of a

symbolic system that governs human thought or action. As Steven Harnad argues, computation is “interpretable symbol manipulation” in which symbols” are manipulated on the basis of rules operating only the symbols’ shapes which are arbitrary in relation to what they can be interpreted as meaning. [...] Computation is representation, and procedurality in the computational sense is a means to produce that expression. [...]” (9)

Si pensamos en el rol que cumplen dentro de la LIJD esos sistemas de reglas y participación que la literatura infantil electrónica ha heredado de la esfera videolúdica nos damos cuenta de la importancia que la comprensión de su poder expresivo tiene para la consideración honesta de los procesos de significación envueltos en ella ya que aislar esta esfera de creación del resto de sustancias multimodales que conforman la comunicación literaria digital es un acto de irresponsabilidad crítica que la academia no debería permitirse. Debemos, por tanto, ser capaces de justificar por qué determinadas mecánicas de participación son o no periféricas al mensaje principal de un texto o si suponen un eje expresivo fundamental de este y sólo entendiendo con propiedad el funcionamiento semiótico de lo que se ha llamado la significación videolúdica podremos realizar dicho análisis.

Pasamos así, a reflejar los dos aspectos que hemos considerado necesarios tener en cuenta a la hora de ser capaces de valorar cómo se engarza este modo expresivo en la comunicación literaria que aquí nos ocupa. En primer lugar, si la significación lúdica reposa en la participación del lectousuario a partir de una serie de reglas, deberemos entender el tipo de reglas que rigen estos sistemas procedimentales y para ello nos basaremos en la clasificación realizada por Frasca en *Play the Message* (2007); en segundo, recogeremos de Perez Latorre (2012) las diferentes perspectivas interpretativas que podemos adoptar a la hora de analizar la significación videolúdica y que nos permitirá extraer lecturas concretas para cada obra. De la combinación de ambas, y sumado al análisis más detallado a nivel microestructural de los diálogos participativos que ocurren en el cibertexto que haremos en el siguiente capítulo de esta investigación (Cap. 5), creemos ofrecer un aparato de análisis suficiente para estudiar el rol capital que cumplen estos sistemas de participación en el corpus actual. Definamos primero, por tanto, el tipo de reglas a partir de las que se construye el texto videolúdico:

- *Reglas de modelación.* Hacen referencia al conjunto de normas que establecen el comportamiento específico del mundo ficcional propuesto y de los elementos que lo componen. Esto tiene una consecuencia directa para la comprensión de los juegos y es que las reglas de modelación, además, determinan aquello que el usuario puede hacer dentro de las obras. Así, que un texto como *80 Days* tenga predefinido el conjunto de rutas que Philleas Fogg y Passpartout pueden tomar para dar la vuelta al mundo en 80 días determina claramente las posibilidades del lectousuario a la hora de actuar dentro de ella, no permitiéndole, por ejemplo, total libertad a la hora de realizar el viaje. Pero de igual manera, la existencia de diferentes caminos le da la posibilidad

de tomar decisiones al respecto, cosa que no ocurría, evidentemente, en la novela y que supone una expansión significativa de la remediación digital. De igual manera, en el mundo creado por *Inkle Studios* la participación activa en conversaciones es el modo principal en que se producen las interacciones entre personajes por lo que “hablar” con otras personas es la forma básica mediante la cual el lectousuario tiene la posibilidad de tomar conciencia de los eventos que conforman el contexto ficcional ya que no se le permite pasear libremente por él. Entender, por tanto, el conjunto de selecciones de comportamiento que son las reglas de modelación del mundo video-lúdico se revela clave para poder interpretar el mensaje emergente que toda obra cibertextual pueda tener.

- *Reglas de medición.* Hacen referencia al conjunto de reglas por las que el sistema, es decir, el juego o el cibertexto, evalúa –o mide– la actuación del lectousuario. La suma de todas ellas representa, en palabras de Frasca, aquello que el jugador “debería” o no “debería” hacer de tal manera que en este punto hay un cierto margen de interpretación posible entre el valor que el jugador le otorgue a esa información que la que tenga realmente internamente dentro del sistema. Para seguir con el mismo ejemplo, en *80days* se mide el desarrollo textual del lectousuario fundamentalmente a partir del dinero que tiene –y que necesita para poder viajar– y los días de viaje transcurridos –y que recordemos no pueden pasar de 80 si se pretende ganar la apuesta pactada en el Reform Club.
- *Reglas de objetivo.* Definen lo que el jugador debe o no debe¹⁰ hacer para alcanzar el “final” del juego. Esta categoría es especialmente compleja en un corpus como el de la LIJD donde, en ocasiones, el objetivo no es más que la lectura o la recepción literario-electrónica. Aun así, existen obras que introducen reglas de objetivo como parte significativa de su construcción, como, de nuevo, *80 days* en la que *debemos* acabar el viaje en el tiempo marcado por esa apuesta inicial que determina el pacto ficcional de la obra, y hacerlo, además sin agotar las 20.000 libras pactadas por los caballeros del Reform Club.
- *MetaReglas.* Frasca incluye como parte fundamental de las construcciones lúdicas las reglas que permiten modificar el propio comportamiento del sistema. Pensemos que, para la experiencia de un juego, la dificultad confrontada, por ejemplo, supone un elemento esencial a la hora de ser receptor videolúdico de tal manera que poder

10. Marcamos la diferencia entre el condicional del “debería” de las reglas de medición con el “debe” de las reglas de objetivo. La diferencia de percepción entre lo que el jugador *sabe* que debe hacer para acabar con lo que *intuye* o *crea* que es importante para hacerlo es fundamental en un nivel semiótico como el que aquí nos ocupa.

modificar los niveles de complicación es una parte importante para el diseño de juegos. Aquí, de nuevo, encontramos cierta dificultad a la hora de aplicar dicha categoría ya que prácticamente toda la producción existente dentro de la LIJD podría considerarse como un ejercicio de expresión “cerrado” donde la experiencia viene determinada autorialmente y en la que las posibles manipulaciones del sistema no tienen tanto que ver con las reglas que rigen el mundo interno sino con los simples modos de experiencia propuestos y que hemos considerado bajo el aparato peritextual como las funciones configurativas incluidas en los objetos literarios (Cap. 3).

Una vez reflejado el conjunto de reglas que establece la experiencia potencial de juego que ofrece un constructo videolúdico, pasamos a reflejar las tres¹¹ perspectivas de interpretación recogidas por Pérez Latorre (2012) a partir de las cuales podremos entender mejor las diferentes tensiones semióticas que emergen desde las arquitecturas de juego.

- *Sujeto Vs Entorno*: Según el investigador barcelonés todo juego puede interpretarse como una metáfora de las relaciones que se producen entre el jugador, representado –o no– en el mundo ficcional a través de un avatar o personaje, y esas reglas de modelación que configuran el entorno que le envuelve. Así, el hecho de que en *80days* la exploración conversacional sea la forma primaria de interacción con el entorno y que a su vez esta exploración condicione la configuración específica de nuestra personalidad en función de las decisiones textuales tomadas, nos da una pautas de interpretación sobre la obra bastante sólida: *en 80days nuestra conversación es lo que somos dentro del mundo*. Pero, además, pensemos que esta configuración de la personalidad que viene determinada por nuestra conversación condiciona a su vez el conjunto de posibilidades narrativas e itinerantes que se nos abren, de tal manera que *nuestra conversación no es solo lo que somos, sino también lo que podemos llegar a ser*. Sumémosle encima que las decisiones que tomemos no se producirán de manera aislada sino que ocurrirán en un mundo a punto de la guerra y que deberán tener en cuenta el dinero y el tiempo que nos quede para poder finalizar el viaje dentro de los márgenes de la apuesta pactada en el Reform club, lo que en definitiva, hace emerger una tensión dialógica entre los deseos de *saber*, algo clave dentro de la poética de Verne, y los deseos de *ganar*. *80Days*, como su hipotexto, es un obra sobre ser y conocer en un mundo ajeno a partir de la aventura, pero también sobre el orgullo de ganar y de no hacerlo

11. En realidad Pérez Latorre incluye una cuarta que denomina “Variabilidad y Redundancia” por la que los sistemas de juegos podrían ser interpretados en base a la tensión entre las acciones que son dibujadas como reiterativas y aquellas que suponen una especie de espacio de libertad. En definitiva, creemos que esto es un procedimiento de estructuración y diseño común a todas las sustancias expresivas que cada una a su manera “enmarcan” aquellos aspectos significativos de su ejercicio comunicativo y que ya hemos cubierto anteriormente con la función composicional del discurso multimodal.

a cualquier precio; sus reglas, brillantemente diseñadas reflejan todas estas tensiones a la perfección.

- *Mundo Vs Experiencia*. Desde esta perspectiva, hemos de interpretar el juego como una “experiencia derivada” de las reglas de juego, es decir, como una metáfora de aquello que se nos “ha hecho vivir” a partir de un diseño específico. Pérez Latorre en su investigación pone de ejemplo el GTA, saga de videojuegos archiconocida por ser una suerte de “simulador de delincuencia” y que bajo este prisma podría ser entendido como un reflejo de la ciudad americana y su tendencia a arrastrar al sujeto hacia el crimen. Si pensamos en nuestro sistema literario-electrónico para niños y niñas, podemos hacer una lectura interesante a partir de este enfoque de una obra aparanetemente ingenua como la Caperucita de Nosy Crow. En el texto, se nos conduce por un bosque en el que tenemos que realizar determinadas actividades en forma de micronarrativa lúdica para conseguir una serie de objetos que después utilizaremos para vencer al temible Lobo Feroz. La ausencia del cazador/leñador en la narrativa hace que la interpretación derivada de la experiencia lúdica sea bastante sólida: *Little Red Riding Hood* es una versión del clásico donde la niña ha dejado de necesitar al varón adulto para ser rescatada ya que, debido a la colaboración del lectousuario, este es ahora prescindible. Aunque las posibilidades de que este mensaje de empoderamiento infantil feminista sea voluntario es relativamente bajo si analizamos el resto de su producción y el conjunto de representaciones sociales que emergen de ella, dicha lectura es absolutamente sostenible a partir de la perspectiva que confronta la experiencia del lectousuario con la construcción lúdica de la obra.
- *Experiencia Vs Objetivo*. Es evidente que, en la mayoría de los juegos, el objetivo de victoria supone el eje central de su significación en base a aquello que se ha de hacer y se ha de evitar para conseguirlo. Uno de los ejemplos canónicos de esta perspectiva interpretativa que se ha utilizado desde los *Game Studies* es el de *Los Sims* y su posible –y polémico– mensaje capitalista ya que, en resumidas cuentas nos encontramos en un mundo en el que se prospera a partir del dinero que tienes y los objetos que acumulas (Bogost 2007, Pérez Latorre 2012). Debido a que los objetivos lúdicos en la literatura digital no están tan marcados, podría costar más aplicar este prisma de interpretación al corpus que nos ocupa si tenemos en cuenta que el objetivo de un texto literario, normalmente es el de ser leído, entendido, interpretado...y un largo

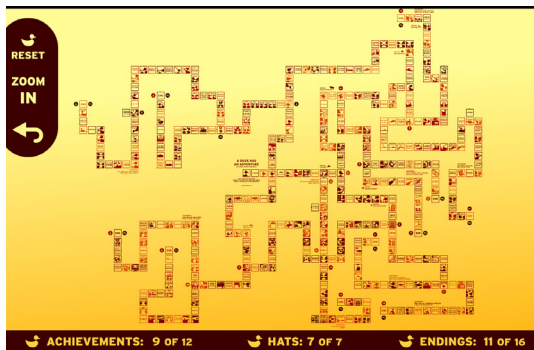


Fig. 4.18 A Duck Has An Adventure

conjunto de sinónimos que no encajan del todo con el campo semántico tradicionalmente utilizado en el mundo del juego –ganado, derrotado, vencido, pasado, etc.–.

Aun así, la utilización de marcas y normas lúdicas dentro de textos con intención puramente expresiva puede ser una forma de acentuar partes de su significación. Por ejemplo, en *A duck has an adventure* (Fig. 4.18), la narrativa arborescente creada por Daniel Merlin Goodbrey, existe una regla de medición extradiegética (Fernandez-Vara 2015) que indica el número de finales que hemos logrado descubrir. De esta manera, el sistema ofrece una marca de recompensa de la lectura exhaustiva; al visibilizar el porcentaje de lectura realizado, al decirle al lector que hay cosas que aún no ha visto y que se está perdiendo se enfatiza la importancia de la lectura expansiva por encima de las tomas concretas de decisiones. El autor, así, mediante sus normas está susurrándole al lector que el disfrute de esta obra se basa más en la probatura y la divagación narrativa que en el apego concreto a una de ellas, y no podía ser de otra manera ya que la exploración y el descubrimiento son parte fundamental de las aventuras y como decimos, esta va de un pato que las tiene.

La suma de todas las categorías y referencias analíticas recogidas a lo largo de este capítulo, y que ahora recapitulamos en forma de tabla, creemos que suponen una herramienta de interpretación sólida para analizar unas obras que aprovechan toda la potencialidad expresiva que ese metamedio del que hablaba Alan Kay en los 70 tiene que ofrecer a la comunicación literaria. Tras mostrar el cuadro, pasaremos a reflejar cómo pueden aplicarse ahora a una obra que, además, prescinde de la que supuestamente debería ser la única irrenunciable en un texto literario, pero lo hace precisamente para reflexionar sobre ella. Nos referimos a *Bla Bla*, un ejemplo de literatura *in absentia*.

Categorías de análisis multimodal			
1. Funciones comunicativas. (F)	1.1. Función Representacional (FR)		
	1.2. Función Interactiva. (FI)	1.2.1. Entre participantes del mundo ficcional	1.2.1.1. Relaciones Interpersonales (FIRI)
		1.2.2. Entre lectoespectador y mundo ficcional	1.2.2.1. Exigencia Interpretativa (FIE)
			1.2.2.2. Distancia emocional (FID)
	1.2.2.3. Posicionamiento metaficcional (FIP)		
1.3. Función compositiva. (FC)			
2. Relaciones intersemióticas. (R)	2.1. Relaciones de redundancia (RR)		
	2.2. Relaciones de complementariedad (RC)		
	2.3. Relaciones de disyunción (RD)		

4.6

El curioso caso de la literatura in absentia. Bla Bla de Vincent Morisset

La LIJ Digital ha de ser multimodal; bien mediante su expresión audiovisual o bien mediante la inclusión de un tejido cibertextual que aproveche las capacidades de diseño secuencial y reactivo del entorno informático, las obras que conforman el sistema literario electrónico han de mostrar signos de multimodalidad constructiva ya que si no su existencia como literatura pensada en y para ser leída con un ordenador no tendría sentido.

Más complejo es, en cambio y como ya hemos puesto de relieve en el ejercicio de repaso y concreción teórica que abría esta investigación (Cap. 1), el grado de dependencia que la E-Lit debería tener respecto al uso del lenguaje oral y escrito dentro de su construcción y que desde la academia se ha intentado relativizar a través de la consideración gradual y casi simbólica de eso que Hayles y Rettberg (2013) llamaron “lo literario” como sustituto de la Literatura en un sentido tradicional, con mayúsculas e innegociablemente lingüística.

Si a este escenario ya pantanoso añadimos el enorme crecimiento a nivel de producción editorial y reputación sociocultural y educativa de los libros sin palabras destinados a niños y niñas (Bosch 2015) entendemos, dadas las circunstancias concretas que rodean a la producción de software infantil, la proliferación y relevancia de obras de LIJD que prescinden del uso del lenguaje en su ejercicio comunicativo. *Bla Bla* (Morisset 2011) es uno de esos textos que se expresa gracias a la combinación de la imagen en movimiento, el sonido y las normas de participación videolúdicas prescindiendo del lenguaje pero, precisamente, lo hace para hablar de él. Y es que, la obra interactiva de Vincent Morisset, a través de los seis capítulos de que se compone, supone una exploración simbólica sobre la comunicación humana en la que es debido en gran parte a esta ausencia del texto escrito como el receptor accede de manera

compleja y plural a cada uno de los tópicos sobre el lenguaje que se reflexionan en cada escenario. Este ejercicio de expresión literaria *in absentia*, además, nos permitirá resaltar con mayor claridad los modos en que se manifiestan las sustancias expresivas tradicionalmente más ajenas a la disciplina de la didáctica literaria y que en la presente obra lo hacen con una capacidad de sugestión lírica especialmente poderosa. Pasamos ahora, por tanto, a analizar detalladamente bajo el aparato teórico construido a lo largo del presente capítulo esa capacidad sinestésica de la obra para hablarnos, sin hacerlo, de la palabra, de la comunicación entre personas y de sus potencialidades sociales y emocionales.

4.6.1. Consideraciones generales del diseño expresivo

Antes de entrar a comentar cada uno de los capítulos que conforman la obra, y que gracias a su fuerte estructuración temática pide adoptar este enfoque de análisis concatenado, creemos importante ofrecer unas líneas de reflexión general en torno al *modus operandi* expresivo que caracteriza el texto de Morisset que facilite así el posterior trabajo de descripción detallado. Como ya se ha dicho, *Bla Bla* carece totalmente de lenguaje escrito u oral en su discurso salvo en el plano peritextual donde sí resulta fundamental, ya que desde la pantalla inicial es utilizado para introducir tanto la obra en general como cada uno de los episodios mediante breves títulos de capítulo –“las palabras”, “la lección”, “el nacimiento”, “los dos”, “el coro” y “la noche”– que ayudan y enfocan el proceso interpretativo del lectousuario. Cada uno de ellos, como puede verse, apela con mayor o menor explicitud hacia aspectos de la comunicación humana que sirven de perfecto andamiaje para la recepción de un texto que basa su construcción de significado en modos expresivos con gran tendencia a la indeterminación como el sonido y las reglas de participación lúdica y que gracias a este encauzamiento conceptual que aportan los peritextos, permiten al lectousuario afrontar la interpretación con mayor precisión.



Fig. 4.19 Bla Bla Pantalla Inicial

Estos peritextos suponen, además, desde la pantalla inicial (Fig. 4.19), una introducción no específicamente al estilo gráfico, ya que como veremos posteriormente la obra se caracteriza por su heterogeneidad de técnicas de representación, pero sí a una tendencia generalizada de todo el texto a mostrarse visualmente artesanal a pesar del fuerte arraigo electrónico que refleja en otros planos como el interactivo. Vemos, así cómo la tipografía utilizada para estos peritextos simula la artesanía caligráfica oriental mediante los trazos de tinta negra y la palpable rugosidad del papel introduciendo este analogismo visual del que hablamos. Y es que, a lo largo de toda la obra, y siempre con un elaborado trabajo de mapeado digital posterior para poder convertir al texto en ese entramado participativo que acabamos leyendo, Morisset se vale de un elevado número de técnicas –serigrafía, animación de figuras modeladas mediante *stop motion*, dibujo– para que el texto parezca, en sus propias palabras “hecho a mano, imperfecto, frágil y olvidarnos así de la tecnología” (NFB 2011).

De esta manera, el autor aprovecha toda la carga semántica que arrastran en su estrato de producción estas técnicas artesanales (Kress y Van Leuween 2001) para consolidar con el receptor una relación de participación con su obra más cercana y parecida a la manipulación creativa del juego simbólico que a la implicación psicomotriz, habilidosa y menos afectiva que caracteriza a muchos textos videolúdicos (Función Interactiva entre lectoespectador y mundo ficcional de exigencia interpretativa - FIE).

Veremos, además, cómo mediante este cambio de técnicas y estilos referidos se irá colocando al lectousuario en diferentes posiciones de interpretación (Posicionamiento metaficcional - FIP) más cercanas o distantes al escenario ficcional propuesto que de nuevo encauza el tipo de recepción y lectura que ofrece cada escenario. La primera pantalla introductoria, además, nos sirve de presentación de la banda de sonido que nos acompañará durante toda la experiencia interactiva y que supone una capa de significación clave para la configuración expresiva del texto. Se mezclan en esta puerta de acceso a la obra los sonidos del viento y las melodías lejanas, casi oníricas en su conjunto, que parecen llamarnos, a partir de esta baja intensidad y la reverberación metálica de las notas a que comencemos la lectura, como quien persigue un canto de sirena. A ello vamos, pues.

4.6.2. Las Palabras. El lenguaje articulado y arbitrario contado con pelotas que suenan

El primero de los capítulos de que se compone *Bla Bla*, como su explícito título –las palabras– invita a pensar, es una aproximación simbólica y lúdica al funcionamiento semiótico que tienen las palabras dentro de la comunicación. Decíamos justo arriba que una de las habilidades que demuestra Morisset en el diseño de la obra es su capacidad para posicionar al lector en una actitud interpretativa concreta (FIE) en función del estilo de representación utilizado para cada uno de los escenarios (FIP). Se entiende así el elevado nivel de abstracción gráfica

que adopta el autor para este capítulo en el que se realiza una reflexión conceptual sobre el comportamiento de esas extrañas criaturas, representadas ahora como irregulares círculos negros que se mueven y multiplican por la pantalla, que son las palabras que conforman el lenguaje humano. Pero vayamos por partes. Nada más comenzar y tras una pequeña ayuda paratextual que nos indica que cliquemos en cualquier lugar de la pantalla, vemos la composición inicial del escenario (Funcion Representacional - FR) en la que únicamente observamos un círculo negro que sigue el mismo estilo caligráfico del título que describíamos anteriormente mientras escuchamos de fondo una ambientación sonora a base de sutiles cantos de pájaro y zumbidos de insectos que nos sitúan mentalmente en un espacio natural relajado e indeterminado. Así, toda la atención inicial del receptor (Función Compositiva - FC) se dirige en este punto hacia esa figura oscura (Fig. 4.20) que además nos persigue cuando hacemos clic en cualquier punto del espacio y que titila si la sobrevolamos con el cursor invitándonos a que la toquemos. Toda la composición, por tanto, embuda al lectousuario a interactuar con esa bola negra que domina el escenario inicial.



Fig. 4.20 Las Palabras

Es en ese punto donde las reglas lúdicas desencadenan toda la significación multimodal profunda del capítulo. Cuando clicamos en la figura, esta se divide en otras dos más pequeñas (Fig. 4.21) emitiendo, al hacerlo, dos notas musicales superpuestas armónicamente y desprendiendo cada una de ellas un destello de diferente color que desaparece cuando ambas se paran (FR). Esta secuencia de acciones puede repetirse en múltiples ocasiones poblando así, el escenario de figuras redondas cada vez más pequeñas cada una de las cuales ha emitido al dividirse un color y una nota y que ahora se organizan a lo largo de toda la pantalla (Fig. 4.22).

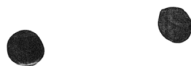


Fig. 4.21 Las Palabras

Como vemos, el nivel de abstracción semiótica aquí es muy elevado demandando al lectousuario una exigencia interpretativa elevada (FIE) quien, si desea profundizar más allá del mero divertimento superficial interactivo, ha de analizar en conjunto los lenguajes utilizados para alcanzar el verdadero sentido del ecosistema multimodal. Además, cuando clicamos en los espacios vacíos que existen entre estas bolas, se produce un movimiento conjunto pero aleatorio de todas ellas mientras emiten un sonido armónico, produciéndose así una clara metáfora sobre la significación oracional en la que diferentes componentes individuales se combinan para hacer sonar un acorde más complejo, es decir, que diferentes palabras se juntan para “hacer sonar” una idea más compleja. De hecho, si el número de bolas en pantalla es suficientemente elevado, llega un punto en el que las figuras, además de sonar armónicamente lo hacen mediante una reverberación global que las unifica, tiñéndose además todas del mismo color, lo que pone de relieve la capacidad de sincronización y complejidad -semiótica- de todas aquellas unidades que comparten una misma intencionalidad -comunicativa-.

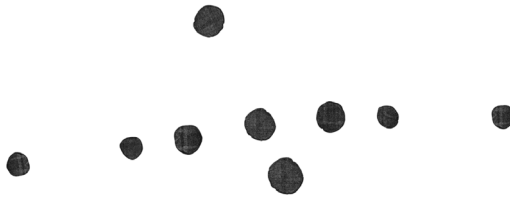


Fig. 4.22 Las Palabras

El escenario, además, en esta alegoría de la “pragmática” del habla que aquí reflejamos, parece recoger el caos que en ocasiones caracteriza a la comunicación humana en la que los malentendidos y las libres interpretaciones generan significados inesperados ajenos al control del hablante ya que, debido a este movimiento aleatorio de las pelotas que se desencadena a partir de los clics del usuario, estas, si se juntan demasiado entre sí, pueden reorganizarse y fundirse sin que nosotros como usuarios -y hablantes- podamos evitarlo. Cuando esto ocurre, se utiliza de nuevo el código de sonidos y colores para reflejar que, efectivamente, ambas unidades han pasado a significar conjuntamente algo nuevo ya que, al fusionarse, se tiñen ambas del mismo color y emiten una nueva nota musical propia. Vemos, por tanto, cómo el uso simbólico de la abstracción gráfica y de la indeterminación semiótica de sustancias expresivas como las reglas de participación y los sonidos, combinadas entre sí (Relaciones de Complementariedad - RC) y con una intencionalidad determinada, son capaces de llegar a comunicar cuestiones tan concretas como es la articulación lingüística o el comportamiento en ocasiones confuso de la pragmática del habla.

4.6.3. Alimentar el léxico

Si “las palabras” se caracterizaba por su uso simbólico y abstracto de los lenguajes expresivos con los que reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje y la significación, “La lección”, segundo capítulo de la obra, abandona este enfoque conceptual en su ejercicio representativo para presentarnos una sencilla metáfora sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo lingüístico de los hablantes.



Fig. 4.23 La Lección

Nada más comenzar percibimos ya esa mayor concreción representativa del escenario en el momento en que se nos muestra en pantalla la primera figura humana de toda la obra (FIP). Esta aparece alzándose con sus propias manos desde el fuera de margen inferior, colocándose frente a la “cámara” en un primer plano que favorece una mayor implicación afectiva del lectoespectador (Función Interactiva de Distancia Emocional, FID) y que, además, mediante el cambio del estilo abstracto del primer capítulo a la tridimensionalidad más descriptiva usada aquí (Fig. 4.23), facilita que el usuario adopte una actitud interpretativa más apegada a lo mostrado (FIP) que en el complejo y casi alegórico ejercicio expresivo del capítulo anterior ya que este no tiene que “entender” qué es lo que tiene delante sino que el referente es evidente por sí mismo: un persona¹².

Como en todos los episodios de que se compone *Bla Bla*, la participación del lectouuario¹³ es la que desencadena toda la significación del episodio. Lo primero que observamos es que al mover el cursor por la pantalla, el protagonista lo persigue con la mirada, estableciéndose por tanto una relación directa entre el comportamiento ficcional de este y las acciones del usuario que refuerza esa implicación relacional entre ambos antes referida (FID). Esto cambia cuando sacamos el cursor de la ventana de navegación, momento en que la figura

12. Si seguimos la clasificación de estilos gráficos de Bosch (2015), el utilizado aquí no se correspondería con una representación “realista” pero sí “descriptiva” que la investigadora define como una adopción de estilo mediante la que se ofrece “mucho información del referente”.

13. Que vendría determinada por esas reglas de modelación que recogíamos arriba (Frasca 2007)

dirige la mirada hacia nosotros en un nuevo ejemplo, parecido al del capítulo anterior donde la pelota perseguía los clics del interactor, de cómo el diseño reactivo de los cibertextos puede, a nivel de composición, focalizar la atención del usuario en los aspectos relevantes de su construcción y evitar así actitudes contemplativas en escenarios que requieren la participación activa de este. (Función Compositiva - FC)

Siguiendo con el análisis de la cadena de acciones y su sentido en el texto, vemos que se nos permite hacer clic en dos lugares diferentes de la pantalla: sobre el personaje y sobre el espacio que le rodea. En caso de hacerlo sobre el escenario, procederemos a lanzarle a la boca del protagonista una pelota negra quien, tras comérsela, emitirá una sílaba (Fig. 4.24).



Fig. 4.24 La Lección

Esos pequeños “caramelos” negros con que alimentamos al protagonista son las mismas “palabras” con las que trasteamos en el primer capítulo y que se comportan además de manera similar ya que, al entrar en la boca del hablante, destellan un color que de nuevo refleja la cuestión de la significación específica que estas atesoran. Con esta continuidad temática, se refuerza por tanto la unidad ficcional y simbólica del texto, que queda certificada con la banda sonora ambiental, misma que en el escenario anterior y que establece una linealidad temporal entre capítulos que cohesiona y dibuja la progresión conceptual de la obra (FC). Se establece claramente así que, mediante esta secuencia de acciones por la que damos de comer palabras a nuestro personaje lo que estamos haciendo realmente es *alimentar y enriquecer el vocabulario del hablante*.

Es a través de la otra secuencia de participación, la que se desencadena clicando sobre el personaje, como se completa el significado metafórico de este proceso de adquisición léxico sobre el que reflexiona el escenario. Al tocar sobre él, el hablante comienza a repetir en cadena todas las sílabas que ha ido aprendiendo a través de estos caramelos a la vez que en el fondo del escenario, se producen destellos de colores en correspondencia directa con aquellos que cada bola había emitido al ser introducida en la boca del protagonista (Fig. 4.25); además, con cada sílaba, y siguiendo de nuevo el patrón simbólico desarrollado en el capítulo anterior, suena, una nota musical diferente reincidiendo así en esa construcción multimodal

de la significación característica de todo el texto y que termina de consolidarse en el imaginario del espectador con esta repetición procedimental.

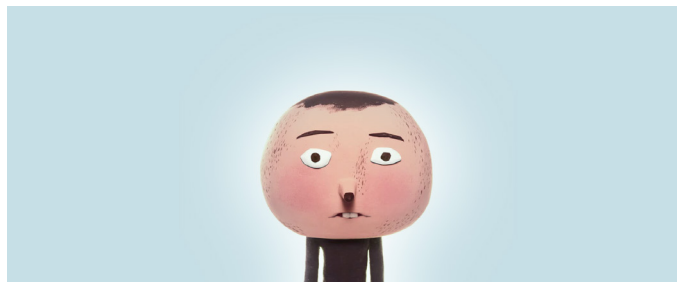


Fig. 4.25 La Lección

En definitiva, con este juego de *input* y *output*, de estímulo por parte del lectousuario y respuesta del protagonista, es como se acaba conformando la reflexión del capítulo sobre el proceso de aprendizaje del hablante. Destaca especialmente la habilidad del diseño para arrastrar al usuario hacia el entramado participativo que conforma el discurso, pero no solo haciéndole entrar activamente mediante su colaboración en el aprendizaje del personaje, sino también mediante el juego de implicación personal entre ambos (FID) que emerge por igual de la construcción gráfica y animada, con ese plano corto y la tridimensionalidad titiritesca del personaje, como de la sutil modelación lúdica del entorno que nos proyecta mentalmente hacia el mundo ficcional propuesto. Igualmente, es remarcable la transición e incorporación de la abstracción simbólica del primer capítulo a este nuevo escenario, que, como decíamos, termina por generar en el lector un imaginario multimodal y casi sinestésico de algo tan conceptual como las palabras y su semántica para reflexionar sobre otro un nuevo plano de la comunicación, el aprendizaje, sin perder en ningún momento la cohesión estética a pesar del cambio de estilo. Así, y como iremos viendo en los siguientes escenarios, la obra va construyendo toda una serie de símbolos, ideas e interpretaciones en el lector que van acumulándose y acompañándole durante el proceso de lectura facilitándole por un lado su acercamiento, pero también permitiendo a su autor (re)utilizarlos, como hemos visto, para la construcción expresiva y estética del texto.

4.6.4. El nacimiento de un hablante

Tras la reflexión en torno a las palabras y su aprendizaje, y siguiendo la lógica temporal y evolutiva de la vida de un hablante, este tercer capítulo encara, de nuevo a través del simbolismo metafórico, el “salto al vacío” que para su autor supone convertirse en un hablante; *nacer* como hablante. Nada más empezar observamos que gráficamente la escena continúa

el estilo descriptivo del episodio anterior, utilizando de nuevo las marionetas, modeladas artesanalmente, y animadas posteriormente mediante stop-motion, y por tanto, manteniendo esa relación interpretativa con el usuario más directa con el espectador que no necesita descifrar los referentes representados como ocurría en el primer capítulo (FIE). En cambio, sí que vemos una modificación en la composición del plano ya que, el personaje, ahora nerviosamente sonriente, aparece mucho más alejado de la cámara que en el episodio anterior, situado junto a un agujero en el suelo al que mira fijamente (Fig. 4.26). Si con el plano corto de “La lección” se pretendía implicar emocionalmente al lectousuario en el proceso de aprendizaje del protagonista, con esta lejanía parece representarse ahora la independencia respecto al lector adquirida por el personaje gracias a él (FID).

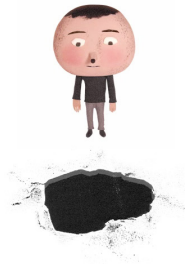


Fig. 4.26 El Nacimiento

La escena, de nuevo, es brillante en cuanto a cómo la disposición y la configuración de las sustancias expresivas utilizadas atrae la atención y el interés del lectousuario hacia los puntos relevantes del discurso (FC), en este caso, el agujero negro que aparece representado en el centro de la pantalla. Esta priorización y jerarquización discursiva se consigue ahora mediante tres dispositivos expresivos: 1) La composición gráfica que, con el enorme espacio en blanco que rodea las dos figuras principales, su posición central y la fuerza visual que ejerce el personaje hacia el agujero con las líneas de fuerza de su cuerpo atrae totalmente hacia ese punto la mirada del espectador; 2) La ambientación sonora del escenario que, junto al recurrente sonido de pájaros que nos acompaña todo el rato, se caracteriza ahora por un misterioso sonido que simula nacer del interior de ese agujero recordando al sonido de viento que emana de las cuevas y que, además, deja entrever pinceladas de musicalidad lejana, acrecentando así el interés del lectoespectador por lo que allí se esconde; 3) el diseño lúdico del personaje que, igual que en el episodio anterior, persigue con la mirada el movimiento del cursor salvo que en esta ocasión, cuando lo paramos o sacamos de la ventana de navegación, en vez de hacia nosotros, la dirige hacia el agujero redirigiendo y centrando así la atención del lectousuario. De esta manera, todo el ecosistema multimodal de la escena encausa al lectousuario hacia esa abertura en el suelo. En el momento en que clicamos sobre ella o sobre

el personaje, este se lanza dentro simbolizándose así ese “nacimiento” que reza el título del capítulo.

En este punto comienza la segunda parte del episodio en el que, tras el salto al vacío, el personaje parece precipitarse en picado por una suerte de atmósfera plagada de nubes (Fig. 4.27), rodeado de un ruido ensordecedor como consecuencia de esta caída que, además, será más o menos rápida en función de si colocamos el cursor en la parte alta o baja de la pantalla (FR).

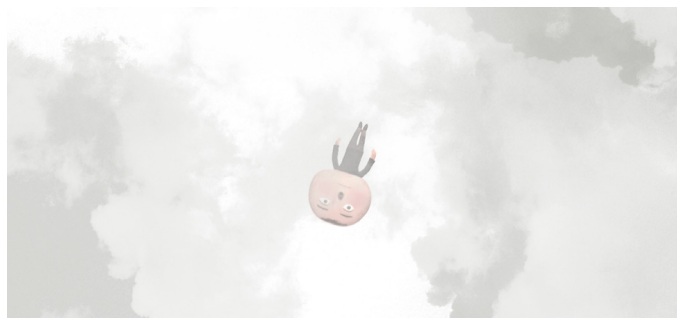


Fig. 4.27 El Nacimiento

Si encima clicamos en el fondo del escenario, este pasará a ser, en lugar de un entramado de nubes aparentemente inofensivo, una nocturna tormenta (Fig. 4.28), plagada de rayos y truenos y con un viento, si cabe aún más escandaloso que el diurno (FR). Se representa así, mediante esa atmósfera densa y estruendosa, ese viento ensordecedor y esa continua precipitación del protagonista (RC), la abrumadora sensación que supone bautizarse en una comunidad lingüística, empezar a hablar, a recibir información, a entender lo que se dice y, en ocasiones, a no hacerlo; sensación que, además puede ser vista en ocasiones de manera más amenazadora e intimidante que otras, y que queda representada mediante esa tormentosa noche en la que podemos convertir el escenario.



Fig. 4.28 El Nacimiento

El autor, sin embargo, ha querido reflejar también la necesaria pausa que este nuevo hablante ha de saber tomarse en medio del frenesí comunicativo. Así cuando clicamos sobre la figura del protagonista, la animación entra en una especie de cámara superlenta que se acerca a un primer plano, y con ella nuestra empatía hacia el personaje (FID), cambiando además toda la ambientación sonora que pasa ahora a componerse de un sonido armónico y relajante construido a partir de acordes sostenidos que se sincronizan con esa lentitud que proyecta el apartado visual¹⁴. Además, si volvemos a pinchar sobre la figura, esta exhalará profundamente el aire de sus pulmones (Fig. 4.29) emitiendo una dulce nota musical mientras se aleja progresivamente de la pantalla para, después y sin que nosotros hagamos nada, volver a inhalarlo mientras vuelve a acercarse. Es con este suave vaivén del personaje, acompañado por la ambientación relajada y la metáfora de la respiración como acaba de remarcarse, por tanto, esta idea de la calma que requieren estos primeros pasos como miembro de una comunidad de hablantes pese al frenesí de información que nos rodea.



Fig. 4.29 El Nacimiento

En definitiva, “El Nacimiento” es un capítulo fuertemente marcado por la significación simbólica que tiene el espacio representado en su capa audiovisual, y en el que, la participación del usuario cumple una mera función desencadenante que da lugar a esas pequeñas escenas casi cinematográficas donde asistimos a las diferentes emociones que rodean a ese gran paso que supone “nacer” como hablante: La expectación previa y el ansia por compartir lo aprendido, el salto de fe que es comenzar a comunicarse, la abrumada sensación de los primeros momentos, el miedo que puede generar y la calma que hace falta para lidiar con todo ello.

14. Esta idea se relaciona directamente con esos valores descriptivos y los factores psico-físicos que tiene el sonido que recogíamos en el apartado sobre semiótica musical

4.6.5. El diálogo como entendimiento.

Tras el salto al vacío que supone lanzarse a formar parte de una comunidad de hablantes, *Bla Bla* pasa, en “Los Dos”, a explorar la conversación y el diálogo como un ejercicio que necesariamente requiere entendimiento entre sus interlocutores, y lo hace de nuevo a partir de una mezcla brillante de la simbología audiovisual construida por el propio texto a lo largo de sus episodios anteriores, así como de un refinado diseño de reglas de participación por el que el lectousuario va interiorizando progresivamente el conjunto de ideas vertidas desde el discurso en torno a lo que significa conversar (RC). Iremos ahora desglosando y explicando la cadena de acontecimientos de igual manera que lo haría el lectousuario ya que es en este desarrollo progresivo de acciones donde se va generando con fuerza el potencial expresivo del episodio.



Fig. 4.30 Los Dos

El capítulo comienza con la presentación de un único personaje tumbado en el suelo que parece estar durmiendo hasta que la entrada de un segundo lo despierta (Fig. 4.30). Nada más verlos, se percibe el evidente cambio de estilo en el diseño gráfico del capítulo, ya que, del modelado tridimensional que se había utilizado hasta este momento para representar a los hablantes, se ha pasado a una ilustración mucho más sintética, que aun jugando con la estética utilizada con anterioridad, supone un distanciamiento abstracto en el plano representacional de la escena que condiciona, a su vez, el posicionamiento interpretativo del espectador, más distanciado y conceptual ahora (FIP y FIE). Vemos, además, que ambos personajes aparecen ilustrados exactamente igual lo que refuerza la idea de que la intención por parte del autor es la de rebajar la individualidad del personaje que confrontamos y convertirlo en una suerte de sinécdoque del interlocutor como idea global y no como una figura personalizada con la que empatizar a nivel emocional o afectivo (FID).

Se continúa también, en estos primeros momentos del escenario, el juego compositivo desarrollado con anterioridad por el que las miradas de los personajes indicaban al espectador qué era lo verdaderamente relevante del material que aparece en pantalla. Así, ambos personajes se observarán fijamente a no ser que estemos un rato sin interactuar con ninguno

de ellos, momento en el que el sujeto de la derecha, metiendo las manos en los bolsillos con evidente actitud de incompresión, nos llamará la atención dirigiéndonos una breve mirada de desconcierto con la que, si había alguna duda, entendemos que debemos comenzar a participar de la acción para que el verdadero discurso comience (FC). Es en este punto donde empieza la exploración sobre el diálogo que realiza Morisset en este capítulo.

El escenario, a nivel de diseño participativo consta principalmente de dos acciones: por un lado podemos hacer clic alrededor de cualquiera de los dos personajes para moverlos a lo largo la pantalla – desplazando así al personaje más cercano hacia el lugar donde hemos clicado– ; y por otro, podemos activar su capacidad de conversación tocando sobre ellos, momento en el que su cabeza se hará más grande y comenzarán a hablar. Mediante estas dos reglas de modelación del entorno (Frasca 2007) es como se desencadenan prácticamente todas las acciones del escenario. Primero de todo, vemos que ambos personajes solo hablan si ambos están activados para ello. En caso de que sólo hayamos hecho clic sobre uno, este emitirá una especie de reclamo hacia su interlocutor (FC) pero no seguirá balbuceando hasta que activemos a su compañero de escena. Cuando lo hacemos, en efecto, los protagonistas comenzarán a conversar mediante líneas de diálogo que siguen el patrón audiovisual característico de la obra: cada “palabra” que emiten aparece acompañada con un color específico que se manifiesta en la cabeza de los hablantes, un conjunto de notas musicales que refuerza la individualidad del significado y a los que se le suma ahora una especie de grafismo lineal que termina por redondear la metáfora del sentido (Fig. 4.31) (RC).

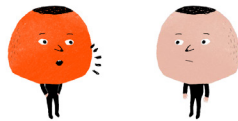


Fig. 4.31 Los Dos

El segundo factor determinante en las reglas de modelación lúdicas del escenario es la distancia que dejamos entre ambos personajes ya que, cuanto más lejos estén uno del otro, la velocidad de diálogo entre ellos será menor. Pero, y aquí es donde realmente reside la enjundia conceptual del episodio, si acercamos a los personaje tanto que sus cabezas llegan a tocarse, junto al frenético y desquiciante ritmo de conversación que se generará entre ellos debido a su total cercanía, la intersección entre ambas cabezas emitirá una imagen y un ruido a modo de interferencia que será bastante molesto (Fig. 4.32).



Fig. 4.32 Los Dos

Solo podemos librarnos del ruido de dos formas, volviendo a separar a los personajes o clicando en ese espacio de intersección donde ambas cabezas se cruzan. Esta segunda opción hará que ambos protagonistas se fusionen en una nueva única figura y que el escenario pase de la fría ambientación blanca con el sonido lejano del mar que tenía antes a la entrada del fondo coloreado y los acordes de toques electrónicos con una dimensión casi espiritual que contextualizan ahora la acción (FR) (Fig. 4.33).

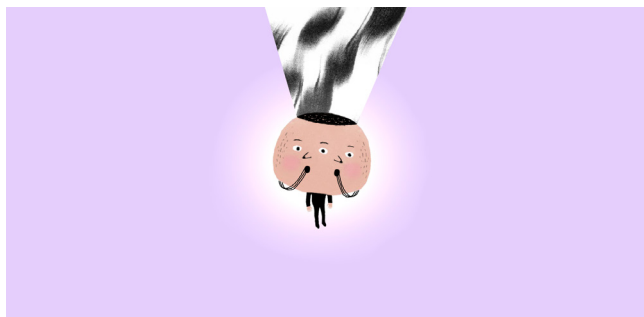


Fig. 4.33 Los Dos

Con esta contraposición de escenas la idea sobre la que reflexiona Morisset parece más que evidente: cuando dos personas se dedican a hablar sin escucharse entre sí lo único que se produce es ruido, de ahí las interferencias que ambos personajes generan al acercarse demasiado, en cambio, el entendimiento entre los hablantes es la génesis de una nueva significación más potente y compleja que la simple suma de sus visiones y perspectivas.

Esta conceptualización del poder del diálogo se refuerza si continuamos explorando las posibilidades lúdicas del escenario. Ahora, si clicamos sobre el personaje, este emitirá, en lugar de la sucesión ruidosa de sílabas que ocurría antes de la fusión, una única nota musical mantenida –y envuelta en eco– que incrementa esa sensación de armonía casi espiritual con el entorno que se había comenzado a percibir gracias a la nueva ambientación sonora. Además, todo el fondo responderá a nuestros “cantos” con un brillo de colores diferente en cada

clic mientras que el nuevo protagonista dejará brotar de su boca unos nuevos grafismos, ahora totalmente acompasados y simétricos, que de reincidente otra vez en esa idea de armonía atmosférica que se persigue con la caracterización audiovisual. Además, como podemos ver en la imagen, la franja de ruido que antes manchaba la imagen de los protagonistas cuando sus cabezas se entrecruzaban ahora pasa a representar una suerte de fuente inspiracional o informativa que brota del cráneo de la nueva figura -y que se abre y cierra en función del movimiento del cursor- con la que se vuelve a jugar con esa idea de que la capacidad conjunta y dialógica de dos sujetos cohesionados para manejar y hacer emerger ideas, conceptos, mensajes, sensaciones -semas, al fin y al cabo- es claramente mayor que si este entendimiento no se produce. Si encima hacemos clic sobre dicha franja, esta despedirá un rayo de color más concentrado que el del fondo del escenario y un sonido robótico pero armónico y acorde con la ambientación del escenario que, de nuevo, dibuja esta idea de trascendencia intelectual y de concentración quasi divina con que el autor fantasea durante la escena.

Para salir de este “trance dialógico” hemos de clicar en cualquier otro espacio de la pantalla, lo que volverá a separar a los hablantes. Si es la primera vez que lo hacemos, habrá una consecuencia simbólicamente interesante ya que, como vemos en la figura (Fig. 4.34), el cursor de la pantalla aparecerá desdoblado e invertido en su posición y manejo -de tal manera que si movemos el ratón hacia la derecha, este se moverá hacia la izquierda-. Así, el autor parece intentar representar el posible estado de confusión y pérdida que podría generarse en los hablantes tras romperse esa especie de entendimiento espiritual en el que se encontraban y lo hace confrontando al lectoespectador ante una experiencia de manejo interactivo que le induce en un estado similar al que pretende reflejar. Para “arreglar” el interfaz de navegación, el usuario deberá volver a juntar las psiques de ambos personajes y separarlos de nuevo. De esta manera todo volverá a su estado inicial pudiendo, si así lo deseamos, volver a comenzar todo el bucle de acciones.



Fig. 4.34 Los Dos

4.6.6. La voz de un pueblo

Cuando comenzamos “El coro”, quinto capítulo de la obra, lo primero que vemos es un personaje situado en el centro de la pantalla, representado gráficamente igual que los hablantes del episodio anterior, al que ahora sobrevuela una nube (Fig. 4.35). Esta similitud en la plano

de la ilustración, por tanto, nos lleva a pensar que el posicionamiento ficcional del autor, siguiendo el juego de estilos desarrollado a lo largo de todos los escenarios que componen la obra, volverá a ser más conceptual y distanciado del personaje como sujeto (FID, FIP) para continuar la inercia abierta con “Los dos” donde la construcción del discurso, como veíamos, estaba más centrada en el simbolismo emergente de las acciones (FIP) que en el acercamiento y la implicación del lector usuario para con el protagonista y su proceso de aprendizaje que veíamos en “el nacimiento” y en “la lección” (FID). Y es que, en efecto, “el coro” supone una continuación de esa exploración del lenguaje como herramienta de comunicación que ahora trasciende las barreras del diálogo personal para ser pensada como instrumento social y comunitario.

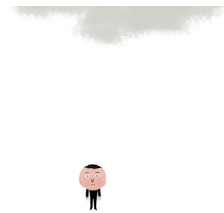


Fig. 4.35 El Coro

El funcionamiento del capítulo es sencillo: Cada vez que clicamos en el escenario, emerge en ese punto un nuevo hablante que comienza a interactuar con el resto de personajes que hay en la pantalla, haciéndolo, además, al ritmo de nuestros clics –es decir, que si pinchamos dos veces seguidas, esperamos unos segundos y volvemos a pinchar, los hablantes repetirán ese patrón con sus intervenciones–. De esta manera, podremos coreografiar la conversación entre estas figuras quienes, además, irán interactuando físicamente entre sí con abrazos, besos y empujones siempre y cuando los hayamos colocado suficientemente cerca unos de otros (Fig. 4.36).

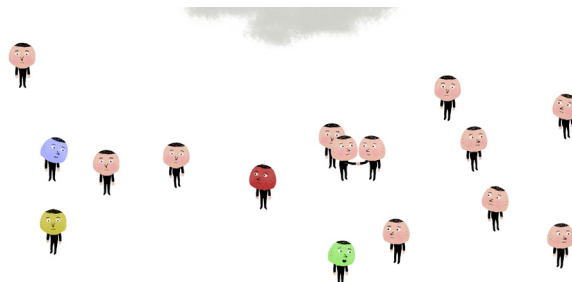


Fig. 4.36 El Coro

El lenguaje utilizado para estas pequeñas frases que emite cada uno de los personajes, sigue de nuevo el patrón simbólico y audiovisual desarrollado a lo largo de la obra de tal manera que, junto con la aleatoria sucesión de sílabas que dice cada uno, su cabeza se tinte de un color para representar una vez más esa significación concreta de cada expresión. En esta ocasión, sin embargo a las palabras no les acompaña ninguna nota musical, aunque esta musicalidad sí que aparece anteriormente, en forma de percusión de afinación determinanda, cuando colocamos a los personajes con nuestros clics.



Fig. 4.37 El Coro

El escenario tiene una variante simétrica que se activa cuando clicamos en esa nube que sobrevuela el escenario y que mencionábamos al principio de la descripción del capítulo. Si así lo hacemos, comenzará a llover y, una vez sacado el paraguas, cada personaje, y siguiendo el mismo patrón temporal de intervención que en la versión soleada, cantará una nota musical acorde con la posición que ocupe en el eje vertical de la pantalla (Fig. 4.37) –esto es, cuanto más abajo o arriba se encuentre el tono emitido será más grave o agudo respectivamente–. Así, la pantalla se convierte en una suerte de pentagrama que podemos utilizar para que estas pequeñas figuras parlantes vayan cantando recursivamente lo que queramos. De esta manera, MorriSET parece querer explorar con esta secuencia de acciones las posibilidades de la comunicación grupal tanto en su vertiente socioafectiva y relacional como creativa y artística a través de un diseño interactivo y multimodal (RC) sencillo y directo, pero que guarda una última sorpresa: Si hasta este momento teníamos la sensación de que éramos nosotros, como lectousuarios co-creadores del discurso, los que íbamos organizando la posición, y por ende los diálogos y las melodías de los personajes, cuando colocamos entre 15 y 18 figuras en pantalla la escena cambia y, tras un ruido sordo y cortante de percusión, comienza una música rítmica y agitada de corte africano a la vez que el conjunto de personajes se organiza formando una figura desde la que, todos ellos, nos mirarán fijamente (Fig. 4.38).



Fig. 4.38 El Coro

En este punto, si clicamos en cualquier lugar de la pantalla, tras mirar al lugar donde hemos pinchado, se dirigirán al unísono hacia nosotros bien con palabras, bien con sus cantos, en función de si la nube está o no activada. La formación adoptada puede variar entre varias posibilidades pero todas ellas reflejan la misma idea de organización con la que el autor parece querer reflejar la capacidad del colectivo, de la sociedad para rebelarse y plantarse frente al poder, encarnado en esta ocasión por nosotros como usuarios participantes, y lo hace dando crédito a la capacidad no solo del discurso político o social para este propósito sino también del arte, de ese canto bajo la lluvia que emana del coro como fórmula de rebelión contra el supuesto orden establecido (Fig. 4.39).



Fig. 4.39 El Coro

El escenario nos permite, por último ir eliminando personajes de la escena hasta el momento en que, a falta de tres figuras restantes, la revuelta se disuelve y todo vuelve a empezar, pudiendo repetir de nuevo si así lo deseamos, la secuencia. Si no queremos, y deseamos pasar al siguiente capítulo, anochecerá en el escenario, quedándose únicamente un individuo en pantalla junto con la luna, en lo que es la primera anticipación temática entre episodios ya que, el sexto y último que compone la obra se llama precisamente así “la noche”, y que ahora pasamos a describir.

4.6.7. Cuando los borregos no pueden dormir...

Si con *Bla Bla* Morriset pretendía reflexionar, y así lo hemos ido viendo, sobre aspectos relevantes de la comunicación humana como el propio lenguaje y su construcción o su aprendizaje y potencialidades de uso, no podía faltar la exploración a una de las cuestiones más íntimas de la expresión humana como es la relativa a los sentimientos. Para ello, el autor continúa y cierra a partir de la metáfora de la caída de la noche esa especie de línea temporal que recorre tanto conceptual como cronológicamente a lo largo de los diferentes episodios. Es ideal, por tanto, no solo a nivel de organización estructural, sino también por su fuerza simbólica, cómo su autor contextualiza en ese momento del día donde nos sentimos más vulnerables y en el que los pensamientos nos abruman, una escena que gira en torno precisamente al espectro emocional que manejamos como sujetos y la manera que tenemos de expresarlos.

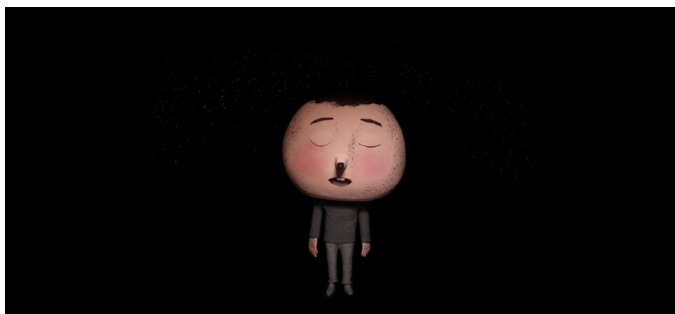


Fig. 4.40 La Noche

Vemos también cómo esa vuelta temática hacia el individuo se ve reflejada otra vez en el estilo de representación gráfico utilizado ya que, de nuevo se vuelve el uso más descriptivo de la maqueta titiritesca, reduciéndose por tanto la distancia afectiva entre personaje y lectousuario (FID), y lo hace además con un plano general corto y una iluminación que refuerza la sensación tridimensional de la figura reflejando implícitamente la complejidad y la pluridimensionalidad del tema que ahora se aborda (Fig. 4.40).

Igual que en momentos anteriores, aunque la representación audiovisual inicial siempre aporte información clave para entender el ejercicio expresivo de cada capítulo, no es hasta el momento en que comenzamos a participar activamente en el escenario cuando el verdadero sentido de este empieza a desenvolverse como un pergamino. Así, en primer lugar vemos que en "la noche" de nuevo el personaje sigue con sus ojos nuestros movimientos con el cursor lo que vuelve a reforzar ese vínculo procedimental entre espectador y protagonista de momentos anteriores de la obra con el añadido de que, ahora, a medida que se produce este desplazamiento del puntero, la cara del personaje va mostrando diferentes expresiones de alegría, enfado y tristeza; esto, de manera explícita, termina de blindar la relación afectiva

generada entre lector y protagonista tanto en el diseño audiovisual como en el participativo colocando al usuario, como decíamos, en una posición mucho más íntima y apegada a lo interpersonal que a lo conceptual respecto a al discurso que ahora encara (FID).



Fig. 4.41a



Fig. 4.41b



Fig. 4.41c

A partir de este punto, el escenario, junto con ese movimiento del cursor que modifica el estado de ánimo del personaje, nos permite realizar dos acciones de participación: una primera con la que, clicando sobre cualquier lugar del fondo estrellado que ahora ambienta la escena, hacemos girar la cabeza del personaje a la vez que suena un pequeño arpeggio musical, y que modifica el gesto facial y los aparentes sentimientos del personaje; y una segunda mediante la cual, pinchando sobre el propio cuerpo del protagonista, este reacciona en consonancia con la expresión emocional que muestre en ese momento. Es aquí donde vuelve a hacerse uso del juego multimodal para construir la significación del discurso ya que, cada uno de los tres sentimientos se representa de nuevo a través de la combinación de sonidos musicales, colores, efectos visuales sumado ahora a la gesticulación casi teatral del personaje (RC). Así, las tres posibilidades son:

- El *enfado*, en el que la pantalla se tiñe de tonos rojizos y la música adquiere tonos metálicos y ruidosos, además de que, puntualmente, el fondo de la pantalla se llena de líneas rectas de colores casi cromados que reflejan aún más la tensión iracunda y rabiosa que invade al personaje y que encima evidencia con su gesticulación (Fig. 4.42).

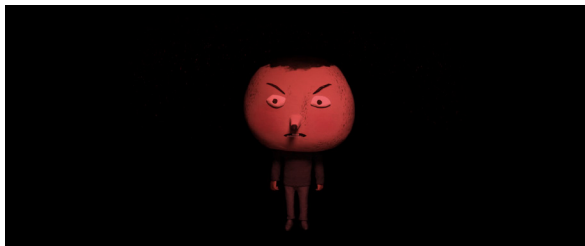


Fig. 4.42 La Noche

- La *alegría*, donde la música adquiere tonos más agudos y dulces y siempre en escala ascendente a la vez que el personaje se sonroja y ríe mientras salen de su cabeza rayos de múltiples colores, de tal manera que la sensación de gozo y disfrute en que se encuentra el hablante queda claramente fijada (Fig. 4.43)



Fig. 4.43 La Noche

- La *tristeza*, para la que el color azul se torna protagonista, jugando posiblemente no sólo con el simbolismo cromatológico heredado de la tradición artística sino con el significado que tiene la palabra en el habla inglesa. Se añade, además, una interesante construcción a partir de la aparición de unas nubes que, sumadas a las lágrimas del protagonista y los sonidos de las gotas al caer al suelo y los truenos de fondo crean una atmósfera lluviosa que redonda simbólicamente en esta idea de la pena. Igualmente, la música, electrónica de nuevo pero con notas mucho más sostenidas y melancólicas, refuerza y sella, junto a los sollozos del protagonista el reflejo del triste sentir del protagonista (Fig. 4.44).



Fig. 4.44 La Noche

Finalmente, la noche acaba cayendo del todo terminándose así, no sólo la exploración de la expresión sentimental que aquí ocupa al autor sino toda una obra que refleja brillantemente la capacidad de las diferentes sustancias expresivas que el creador electrónico tiene a su disposición –reglas de participación, música, sonidos, imagen, movimiento...– para construir un discurso que incluso puede reflexionar sobre lo lingüístico sin hacer uso de las palabras.

En Blabla vemos también la especificidad de los ecosistemas multimodales y su capacidad no solo para arrastrar simbologías semánticas intertextuales sino para crear in situ toda una serie de referentes interpretativos con los que progresivamente ir montando la complejidad modal y metafórica del discurso artístico, en este caso, mediante ese juego de distancias interpretativas producidas por los estilos usados, el uso combinado de los colores y la música, y el diseño de reglas de participación con que acercar o alejar emocionalmente al lectousuario. Todo ello hace de Bla Bla una especie de ensayo artístico, una suerte de poema electrónico de, llamémoslo de nuevo así, literatura in absentia cuya espesura semántica y simbólica, anclada precisamente en la polisemia y la indeterminación de muchos de sus lenguajes usados consigue engarzar al lectousuario en un tipo de recepción alejada totalmente del frenesí interactivo y más cercana a esa distancia reflexiva que caracteriza la lírica.

5

EL CIBERTEXTO COMO NEGOCIADOR COMUNICATIVO

Digo juegos con la gravedad con que lo dicen los niños.

JULIO CORTÁZAR, *Último Round*

La omnipresencia de la interactividad como objeto de estudio dentro del aún “incunable” corpus teórico sobre LIJ digital pone de relieve la importancia que los investigadoras le han otorgado a la *reconfiguración del rol que el nuevo lector de literatura electrónica desempeña* cuando se enfrenta a este nuevo grupo de textos. Esta afirmación, sin embargo, cuando es analizada en detalle, en parte recoge una de las carencias más importantes del corpus de estudio que poco a poco se va construyendo en torno a las obras digitales para niños y niñas: la falta de simetría a la hora de reflexionar sobre esa supuesta (inter)actividad que define los nuevos procesos de comunicación literaria que aquí nos ocupan mediante la que se está abandonando en exceso la atención a los otros dos agentes que la componen: el autor y su mensaje.

La “ergodia” de Aarseth, ese esfuerzo no trivial que todo lector ha de hacer para poder atravesar una obra cibertextual, supuso un primer “pacto de mínimos” sobre el que comenzar a reconceptualizar este nuevo lector-espectador-usuario presente en la literatura digital. La teoría del investigador noruego nació vinculada a la idea del cibertexto como nuevo medio que permite la retroalimentación informacional entre texto y lector y que, por tanto, reconfigura significativamente las relaciones entre los diferentes agentes implicados en la comunicación literaria. En otras palabras, la modificación paradigmática de la (inter)actividad textual, para Aarseth, no se produce tanto por la posible acción que el lector pueda ejercer sobre la obra creada sino por la capacidad de esta de “entender” dicha acción y reaccionar ante ella generando un *output* que permita el flujo dialógico. Todos podemos deslizar nuestro dedo sobre un texto cualquiera pero sólo el cibertexto es capaz de reaccionar a esa caricia ergódica y hacer que algo pase a partir de ella.

La importancia de la *máquina-como-mensaje* dentro de literatura electrónica, nos sirve como punto de partida para poner en evidencia la necesidad de superar la consideración de las posibilidades participativas del lector como único elemento definitorio de la LIJ digital y extender así el análisis hacia las modificaciones significativas que se han producido en la compleja línea dialógica que une al emisor y al receptor en esta nueva comunicación literaria. Pensemos, por ejemplo, en el carácter irreversible del “mensaje en su dimensión formal” del que habla Karam (2005) al analizar la comunicación literaria tradicional y pongámoslo ahora bajo el filtro de la procesualidad creativa del terreno electrónico. ¿Cómo concebimos la transmisión de esa *irreversible forma textual* creada cuando un autor puede configurar su obra para que esta vaya mutando su naturaleza en función del contexto que le rodea? Existe una variación de las convenciones retóricas que gobiernan el discurso (*Ibid*) cuando una obra como *CaperucitaApp* (Amanauta 2014) modifica su historia en función de si es leída de día o de noche gracias a su procesamiento de la información contextual que recibe del reloj del iPad. Y de igual manera, cuando nos enfrentamos a un poema generativo¹ como “Taroko Gorge”

1. La poesía generativa es la creación de composiciones líricas utilizando la capacidad de generar y seleccionar datos de manera aleatoria que tienen las computadoras. (Flores 2016)

(Montfort 2009) donde lo que encaramos como lectores es el resultado de un algoritmo informático que escupe versos de manera aleatoria e infinita a partir de una base de datos y de unas reglas prediseñadas a las que no tenemos acceso, nos cuesta encontrar esa autoridad textual que tradicionalmente encadena las figuras del autor implícito y el mensaje.

El cibertexto, por tanto, no sólo ha modificado la figura del lector tradicional como intérprete pasivo obligándolo ahora a “participar” en la actualización física de la obra sino que también ha transformado al autor en un arquitecto literario con la posibilidad de ofrecer un entorno ficcional de interpretación móvil y cambiante más allá de la “simple” polisemia. El objetivo de este capítulo, por tanto, es reflejar de manera gradual los diferentes niveles de manifestación dialógica entre esos ingenieros de la literatura electrónica y los nuevos lectores-participativos de la LJ digital.

5.1

Ni muerto, ni de parranda. El autor como arquitecto en la LIJ digital

Las reflexiones en torno a la figura del autor y el lector y la reconfiguración de sus funciones dentro de las poéticas del medio digital y la creación literaria electrónica han sido constantes desde su conformación como sistema cultural. Las estéticas hiperficcionalistas vieron en el nuevo terreno electrónico las posibilidades de aplicación directa de los postulados postestructuralistas más radicales, no llegando a deconstruir en su totalidad la idea de autor pero sí llevando al extremo la importancia capital del rol activo del lector como nueva figura co-autora y a la equiparación del proceso de lectura hipertextual como una nueva forma de reescritura:

“Si se define un hipertexto como un espacio de recorridos de lectura posibles, un texto aparece como una lectura particular de un hipertexto. El navegador participa, pues, en la redacción del texto que lee. Todo ocurre como si el autor de un hipertexto constituyese una matriz de textos potenciales, siendo el papel de los navegantes realizar algunos de estos textos haciendo jugar, cada uno a su manera, la combinatoria entre los nudos.” (Levy 2007: 43)

Pero este posicionamiento en torno a la liberación creativa del lector como consecuencia de las posibilidades poéticas del medio digital, lejos de ser unánime dentro del panorama investigador, se ha visto continuamente cuestionado llegando incluso a afirmarse que es precisamente esta naturaleza navegacional que define el hipertexto la que, no sólo evita la liberación creativa del lector sino que la restringe:

“Si leo el texto del autor de manera incorrecta, me estoy negando a ocuparme de las

intenciones que representa, el hipertexto puede marginarme, petrificar mi lectura, encarcelarme dentro de un único segmento del texto hasta que me comporte como debo y cumpla correctamente todas las condiciones [...] El autor, por lo visto, no está nada muerto. Dentro de los hipertextos, los autores pueden adquirir más poder, estar más omnipresentes que en el texto impreso (y tal vez incluso más que en la vida misma) y encarnarse como fantasmas dentro de la máquina. (Douglas 2006).

“As a matter of fact, links have a delimiting rather than empowering function, an effect which is further increased when it comes to cybertext, where a considerable amount of control is transferred from reader, or operator, to programme code. [...] It is perhaps more appropriate to announce the death of the reader”. (Simanowski en Ennslin 2007: 31)

Esta extrema polarización conceptual en torno a la reconfiguración de los roles desempeñados por autor y lector en la literatura electrónica dibuja claramente la necesidad de realizar una aproximación reflexiva sobre la “evidente ruptura de las concepciones estables de creación y de recepción, de autor y lector, tal y como se concebían en épocas anteriores” (Turrión 2014a: 37). Debemos establecer con la mayor claridad posible hasta dónde se extienden los planos de acción autorial² en un corpus, como es el infantil, donde la responsabilidad creativa tras una obra adquiere matices que en ocasiones trascienden incluso lo literario (Colomer 2009, Nikolajeva 2005) y de igual manera delimitar los espacios y los márgenes de exploración, participación e interpretación facilitados para el nuevo lectoespectador que permitan la evaluación crítica y multidimensional de las propuestas literarias.

Para esta tarea de caracterización diferenciadora de los roles dialógicos dentro de la comunicación literario electrónica, resulta especialmente útil la adaptación de las “modalidades dominantes” dentro del pacto ficcional realizada por Turrión (2014) en su herramienta de análisis narratológico. La investigadora madrileña, en su búsqueda de las diferentes formas de representación dominantes de la narrativa digital para niños, adopta la clasificación de los “modos de interacción” de Hutcheon (2013), quien estructura gradualmente “el nivel de involucración del receptor” a partir de la expansión categórica de las modalidades narrativas tradicionales, “diegética” y “mimética”, añadiendo ahora una tercera denominada “participativa”, propia de los videojuegos y que se define por sumergir física y cinestésicamente al receptor. Turrión combina estas tres categorías con el modo propio del álbum posmoderno, el multimodal, en el que la carga expresiva se apoya indivisiblemente en el uso compositivo de más de un modo, para ofrecer así una categorización del tipo de experiencia ficcional propuesta

2. En este sentido, ya a partir del análisis realizado en torno al ecosistema multimodal que define la creación electrónico literaria del capítulo anterior, y en especial a partir de la consideración de la semiótica videolúdica como una de las sustancias expresivas definitorias de este nuevo cuerpo textual (Cap. 4), hemos reflejado las herramientas de que dispone el autor electrónico para definir su expresión literaria, lo que marca enormemente su límites y posibilidades poéticas.

por los autores implícitos de las obras que determine el modo de representación dominante y de igual manera facilite la comprensión del tipo de lectousuario modelo demandado por el constructo literario analizado:

“En primer lugar, y partiendo de la inclusión inevitable de la imagen –omnipresente en un corpus como el nuestro–, pueden aparecer dinámicas de representación realmente multimodales, similares al álbum ilustrado, en el que la carga narrativa se adopta en dos lenguajes diferentes con la misma fuerza, y por tanto en dos modos de representación: diégesis y mímesis. También la imagen puede actuar como simple adorno o complemento al texto, manteniendo el énfasis en una experiencia de lectura literaria tradicional (principalmente diegética). En tercer lugar, la introducción de la imagen animada y de herramientas sonoras puede desviar los modos de representación hacia las formas de la narrativa audiovisual, ofreciendo una experiencia genuinamente performativa. Finalmente, la introducción de la interactividad de manera intensa puede desviar la experiencia a este tercer modo participativo.” (*Ibid* 234)

Esta división nos permite una primera diferenciación de aquellos modos de representación que ofrecen una experiencia ficcional físicamente pasiva, los miméticos y diegéticos, en los que la tarea esperada por parte del lector es estrictamente interpretativa, de lo que Hutcheon (2013) llama el “modo interactivo” en el que las exigencias proyectadas hacia este lectousuario trascienden la mera esfera cognitiva demandando un mínimo de proactividad ergódica. Pero en este diálogo donde la experiencia lúdica y participativa del lectousuario parece acaparar toda la atención, el autor, lejos de desaparecer, se vuelve ahora imprescindible al convertirse en el guionista de esa experiencia (Vouillamoz 2000: 185). Debemos, por tanto, para este nuevo escenario de creación literaria, entender hasta dónde se extiende ese guión de posibilidades generado por el autor digital y así poder delimitar con precisión los márgenes de participación que ahora envuelven al lectousuario, y hacerlo, además *a partir* de las “reglas de procedimiento” diseñadas en el cibertexto:

“La autoría de los medios electrónicos se basa en una sucesión de procedimientos. Esto quiere decir que el autor escribe las reglas que determinarán al texto además de escribir el texto en sí mismo. Estas reglas determinan el grado y el tipo de participación del usuario, es decir, las condiciones bajo las cuales ocurrirán cosas en respuesta a las acciones del usuario. La autoría de un entorno electrónico exige que se describan las propiedades de los objetos potenciales del entorno virtual y las fórmulas por las que se relacionarán entre sí.” (Márquez 2012)

La descripción de Márquez sobre la autoría electrónica evidencia la importancia que la semiótica videolúdica tiene para la LIJ digital y anticipa con precisión el estudio que haremos más adelante de las modalidades de actuación que se le abren al lector lúdico a partir de esas reglas de diseño. Pero además, y esta cuestión es especialmente relevante, vincula

explícitamente ese diseño autorial de reglas que define al autor electrónico con la naturaleza procedimental³ del ordenador haciendo referencia así a esa secuencialidad definitoria del medio digital de la que habla Murray (1999) y que modifica paradigmáticamente la forma en que se produce y desenvuelve la nueva comunicación literaria digital. Es decir, que aún cuando esa escritura de posibilidades que define la creación electrónica no requiera la participación activa del usuario, el carácter cibernético del texto electrónico supone una variación fundamental de la comunicación entre autor y lector en tanto en cuanto el mensaje que este último recibe no es una traslación directa de la obra “escrita” por el autor sino una materialización virtual de este como consecuencia de la ejecución y procesamiento de esas normas por el entorno informático y cuya apariencia puede variar de infinitas formas sin la necesidad explícita de su interferencia.

Precisamente a partir de esta idea del diálogo cibertextual como “ejecución y procesamiento de normas” Ryan (2004) realizará una reinterpretación de la ergodía Aarsethiana al definirla superando las limitaciones que para ella supone su consideración única desde el rol “activo” que desempeña el usuario. En realidad, lo que la investigadora de Ginebra hace es priorizar el bucle informacional dinámico que caracteriza al cibertexto⁴ de Aarseth y desvincularlo de ese “esfuerzo no trivial del lector” con el que el noruego define la ergodía cibertextual para así evitar confusiones terminológicas entre textos electrónicos, entendidos simplemente como textos reproducibles en un medio electrónico, textos ergódicos, es decir, textos con bucles retroactivos de información –lo que Aarseth consideraría cibertextos–, y textos interactivos que requieran la participación del lector. A partir de estos tres ejes Ryan (2004 250-254) categoriza los diferentes textos electrónicos como:

- *Textos electrónicos no ergódicos y no interactivos*: Cualquier reproducción informática de textos lingüísticos o audiovisuales que no requieran del rol activo del usuario ni de la retroalimentación informacional. Ryan pone de ejemplo aquí la televisión y los textos digitalizados pero podríamos extenderlo hacia cualquier “reproducción” digital de textos audiovisuales o lingüísticos.
- *Textos electrónicos ergódicos, no interactivos*: Sistemas cerrados cuyo circuito de retroalimentación genera transformaciones sin que haya intervención humana, como la poesía generativa antes referida. Es precisamente esta capacidad procedimental del entorno informático la que produce la distancia entre texto escrito y texto representado que mencionábamos en el capítulo de materialidad electrónica (Cap. 3) y que

3. Con procedimental nos referimos al funcionamiento algorítmico interno de los ordenadores que se rigen por la ejecución encadenada de procedimientos informáticos. (Bogost 2007)

4. Recordemos que Aarseth define el cibertexto como todo texto con que incluya algún tipo de bucle de información retroalimentativo (1997)

caracteriza diferencialmente la escritura tradicional de la cibertextual.

- *Textos electrónicos, interactivos y no ergódicos.* Textos en los que la interacción entre máquina y usuario, o entre usuarios a través de la máquina no suponen modificación alguna en la información contenida, como las salas de *chat* o las bases de datos.
- *Textos electrónicos ergódicos e interactivos.* Aquellos sistemas que extienden su bucle retroalimentativo hacia la participación del lectousuario facilitando su actuación en el cibertexto y reaccionando ante ello, es decir cualquier texto digital que responda ante la actividad del lector.

Uno de los grandes aciertos de esta caracterización, como decimos, es la de diferenciar ontológicamente el texto electrónico que aprovecha su naturaleza secuencial de manera autónoma sin necesidad de la participación externa y que no está siendo considerado por las investigaciones en torno a la LIJ Digital posiblemente por la falta de manifestaciones literarias vinculadas a esta forma de creación.

El ejemplo literario que utiliza Ryan –y que recoge a su vez de Aarseth (1999)– es el poema reactivo de John Cayley “The Speaking Clock” (1995) en el que “se genera un muestreo de palabras continuamente cambiantes seleccionadas a partir de una base de datos textual fija utilizando el reloj del ordenador, así como otros mecanismos aleatorios para poner en marcha las transformaciones” (Ryan op.cit.: 253) que dan lugar a las continuas mutables composiciones que muestra la pieza. La obra de Cayley (Fig. 5.1), en resumen, es un juguete lírico que transforma sus versos en función de la hora en que sea leído y que además muta a través del paso del tiempo mientras el lector contempla su aleatoriedad poética.

I each shaped breath tells real time is concealed
 beneath the cyclical ET behaviour of clock and time
 piece lost warmth EE E true cold spelt out
 and no breath like this last
 even as E... T II the last breath
 speaks time affects no moment
 like any other some one previous or
 subsequent R A moment and yet
 the clock applies speaks no the same name
 to many moment like a different
 instance L N of control
 III she destroyed 16:11 clock time big ben
 mother of parliament speaks a simple
 language unfraternal S I at cathedral transept
 on church tower O face tolling everywhere
 the speaking clock so unlikely to repeat itself

Fig. 5.1 The Speaking Clock

Aunque, como decimos, las manifestaciones artísticas de esta índole específicamente destinadas al público infantil y juvenil hayan sido prácticamente nulas, creemos necesario darle entidad categórica suficiente a este procedimiento creativo debido a la modificación significativa del rol autorial respecto a sus funciones tradicionales que esto supone. Creemos, por lo tanto, necesario reacomodar los modos de representación definidos por Turrión (2014a) en su trabajo –diegético, mimético, multimodal, interactivo– a partir de la sustitución de la interacción como modalidad propia por lo que autores como Bogost (2007) o Frasca (2007) llaman “simulación”⁵ y diferenciar así la especificidad representativa que se da en entornos informáticos que materializan su expresión *en el momento de ser ejecutada* debido a esta naturaleza algorítmica y programada que las define. Este nuevo “modo simulativo”, por tanto, al ser entendido como el diseño de reglas que construye la arquitectura de posibilidades de actualización que acabará teniendo el cibertexto, incluye, pero no se limita a las acciones participativas del lectousuario. Así, paralelamente a la entrada de la experiencia “interactiva” que se produce en el corazón electrónico de las nuevas propuestas ficcionales que aquí nos ocupan, tendríamos en cuenta la entrada de todo un nuevo conjunto de procederes expresivos que, aun basándose en la capacidad reactiva y adaptativa de los interfaces digitales, no necesitan de la acción ergódica del lector, pero que debido a la mutabilidad adaptativa de su naturaleza virtual difieren de los tradicionales *showing* y *telling*.

Si pensamos en un caso concreto como el de las reglas de comportamiento cibertextual que se integran en *The Sailors Dream* entenderemos fácilmente la importancia que tiene abordar el carácter simulativo del medio informático sin limitarnos únicamente a la consideración de la participación que pueda tener el lector. La obra de Simogo, en buena medida se construye a partir del deseo interactivo del lector ya que la propuesta narrativa se basa totalmente en itinerarios de lectura laberínticos que este deberá explorar para entender la totalidad de la narración. En este sentido, es evidente que el texto reposa su experiencia estética en la colaboración activa del nuevo lector en tanto en cuanto son sus deseos de exploración los que acabarán por completar o no la interpretación de la “totalidad” de la historia.

Pero junto a esta modalidad constructiva predominante donde la navegación por los múltiples discursos deviene esencial, encontramos espacios dentro de la arquitectura global de la narración donde el bucle de retroalimentación se olvida del lector para funcionar ahora de manera autónoma. Hay un momento en la obra en el que nos encontramos con un dispositivo llamado “Transmission Horologe” en el que, a primera vista, solo percibimos que contiene un tradicional reloj de manecillas. En cambio, si hemos leído atentamente la obra, sabremos que este aparato, a cada hora en punto, va reproduciendo diferentes emisiones radiofónicas en las que uno de los protagonistas de la historia, el marinero, confiesa

5. “La simulación no se limita a la reproducción –generalmente audiovisual– de las características del objeto sino que también incluye un modelo de comportamientos. Este modelo reacciona a determinados estímulos (entrada de datos, pulsación de botones, movimientos del Joystick), en relación con un conjunto de condiciones” (Frasca en Planells 2015)

aspectos fundamentales para la comprensión total de la trama que se nos cuenta en *The Sailors Dream*. El diseño de este dispositivo narrativo se produce mediante la interpretación que el cibertexto realiza del reloj interno del iPad o iPhone en el que se esté leyendo la obra por lo que su ejecución es totalmente independiente a la participación y la presencia del lector. La “interacción” por tanto, no se produce aquí entre el lector y la máquina sino entre la máquina-como-mensaje, es decir, entre el diseño de reglas que el autor ha predefinido y la máquina-como-cibertexto con sus capacidad de adaptación y reacción ante la información recibida de los diferentes dispositivos interfaciales que lo componen. De esta manera el rol que desempeña el lector en este diálogo literario no es significativo desde una perspectiva participativa sino que se limita a su simple presencia o ausencia, como quien decide colocarse o no frente a una novela impresa, con la enorme diferencia de que este “nuevo libro” del que ahora nos ocupamos es capaz de cambiar su mensaje en función de la hora real en que lo “abramos”.

La consideración específica de este “modo simulativo” es importante para un trabajo que pretende atender de igual manera a la poética constructiva de este nuevo corpus literario como a la modificación paradigmática que esta ejerce sobre la consideración didáctica de las competencias literarias que debería desarrollar el lector en formación, ya que entender la posibilidad de que un texto mute con relativa autonomía a partir de las órdenes prediseñadas por su creador supone un cambio conceptual significativo en torno a la idea de autor, de texto y de lectura literaria que son fundamentales para el progreso lector de las criaturas.

Al hacer emerger la relevancia del cibertexto como eje fundamental para la reformulación de la comunicación literaria pretendemos resaltar la complejidad sistemática que la define y que difícilmente puede basarse en la única consideración de la interactividad como elemento diferenciador. En realidad, lo que tratamos es de reflejar la importancia de lo que Hayles llama las dinámicas de intermediación que caracterizan a los procesos textuales electrónicos:

“In the digital age, these internal processes are intimately and complexly connected with intelligent machines, which have their own cascading processes of interpreting information and hence of giving meaning. Through intermediating dynamics a richer picture emerges of multiple points of connection at many different levels between these two different kinds of cognizers. In electronic literature, this dynamic is evoked when the text performs actions that bind together author and program, player and computer, into a complex system characterized by intermediating dynamics.” (2008 56)

Así abogamos en este ejercicio caracterizador por adoptar un enfoque más transversal del que se percibe actualmente en el análisis dialógico entre emisor y receptor para la LIJ digital y que, como decimos, se ha centrado excesivamente en el rol del usuario, desequilibrando demasiado la balanza hacia el polo de la recepción. Definimos, por tanto, la

comunicación literaria cibertextual como un ejercicio de escritura y diseño de reglas que, aprovechándose de la capacidad secuencial del ordenador permite, además del ejercicio interpretativo-pasivo de los medios tradicionales, dos espacios de retroalimentación inexistentes en la comunicación analógica y que se engloban dentro de ese nuevo “modo simulativo”: por un lado, un conjunto de normas diseñadas por el autor que son procesadas por el cibertexto y que, sin intervención humana posterior generan un bucle de información interno que puede amplificarse mediante las posibilidades del dispositivo electrónico y sus interfaces –como el ejemplo de *The Sailors Dream* arriba mencionado–; y por otro, la retroalimentación específicamente participativa que, a partir también de un diseño concreto de normas, hace uso de la intervención física y no-trivial del receptor, comúnmente llamada interactividad, para, progresivamente ir actualizando sus manifestaciones y representaciones textuales –y literarias–. Dada su enorme importancia para el corpus actual de la LIJD, nos encargaremos, a partir de aquí, de este último.

5.2

Sobre el lector al otro lado de la máquina

A pesar de la importancia capital que le estamos dando al cibertexto como eje facilitador del nuevo diálogo que caracteriza a la literatura digital, la realidad social e investigadora refleja que el verdadero foco de atención se ha dirigido hacia las posibilidades participativas que el lectousuario tiene durante el proceso de lectura electrónica. En cierta manera, es comprensible que dentro de esa retroactividad entre la cognición cibernética y la mente humana de la que habla Hayles (2008), se haya priorizado el estudio de las potencialidades actualizadoras del interactor por encima del análisis de la máquina como generador autónomo de sentido. Un sentido que, como señala Hansen (en Hayles 2008: 103), no significaría nada sin el humano al que en ningún caso se debería relegar “to the junk pile, to the pathetic status of a dependen variable with an uncertain prognosis”. Cabe preguntarse, sin embargo, ¿qué se esconde detrás de esa interactividad que Ryan considera como la propiedad más importante de los sistemas digitales? ¿Que significa que un texto sea interactivo para su caracterización expresiva?

A pesar de su omnipresencia dentro de los estudios relativos a la creación artística en los medios digitales, parece que la interactividad continúa siendo lo que Laurel ha llamado “la bestia mitológica de la computación, el unicornio que todos imaginamos pero que no hemos sido capaces de capturar.” (2001: 72) Y es que, incluso Aarseth, padre de los estudios ludológicos, a los que se les presupone un especial interés en la conceptualización de la interacción por tratarse de uno de sus recursos procedimentales definitorios, considera el término “interactividad como “a purely ideológica term, projecting an unfocused fantasy rather than a concept of an analytical substance” (1997: 51). La inestabilidad del término es recogida por Planells (2013) quien dice:

“La interactividad es una de las nociones más ambiguas y conflictivas del campo de los *Game Studies* y ha sido cuestionada por varios autores. Así, el diseñador de juegos Chris Crawford destaca la conversación entre dos seres humanos como la mejor manifestación de interactividad, desligándola así de los nuevos medios (1984, 262), mientras que Manovich (2001, 56) y Ryan (2001, 16-17) la consideran una propiedad muy amplia que también se asocia a la tarea del lector y el espectador en los medios pasivos. En este sentido, la interactividad parece muy poco operativa al definir, por igual, fenómenos muy distintos.” (107)

Hasta cierto punto, podemos decir que la variabilidad en la adscripción o definición de los investigadores a la hora de referirse a la participación activa del lector en el proceso de lectura electrónica ha sido más una cuestión de aclarar el punto de partida desde el que comenzar la caracterización de dicha actividad que un posicionamiento ontológico sobre lo que significa la entrada física del interactor en la lectura-reproducción-desarrollo de una obra. Y es que, en su práctica totalidad los acercamientos al fenómeno de la interactividad podrían ampararse bajo el escueto aserto de Ryan que define el texto interactivo como todo “aquél que hace uso de las aportaciones del lector” (2004 250). La pregunta que debemos hacernos, sin embargo, debería ser a partir de qué punto consideramos relevante esa aportación como para convertirla en una función diferencial para la nueva comunicación artística.

Cuando Aarseth (1997), al establecer la ergodia como una de las características fundamentales de la textualidad electrónica, la define como la necesidad de esfuerzos no triviales por parte de el receptor para atravesar un texto⁶, coloca la barrera participativa en la simple superación de las funciones interpretativas por parte del lector. Pero, desde ahí, el investigador noruego realiza una interesante tipología de esas nuevas funciones receptoras clasificándolas a partir del grado de trascendencia que esas acciones tienen en el texto:

- *Interpretativa*. Entendida como la función básica requerida para la lectura de cualquier tipo de texto.
- *Explorativa*. Función desempeñada a partir de la selección de itinerarios de lectura ya preconcebidos y los cuales son inamovibles.
- *Configurativa*: La capacidad del lector de reformular itinerarios de lectura a partir de un material pre-existente pero influyendo en su ordenación de manera independiente.
- *Textonica*. Aarseth hace referencia aquí a la posibilidad de participar activamente en

6. Aarseth considera triviales acciones como el movimiento ocular o el paso de las páginas de un libro y no-trivial el resto de esfuerzos que un lector pueda tener que hacer para navegar un cibertexto como resolver puzzles, tomar decisiones en los itinerarios narrativos, etc. (1997)

la escritura de los textos, es decir, aportando material no pre-existente a la obra o eliminando partes de ella.

Para entender mejor esta clasificación, podemos observar cómo se materializa dentro del corpus específico de la LIJ digital que aquí nos ocupa. La función *explorativa* es fácilmente perceptible en la mayoría de los textos que conforman la producción literaria electrónica actual ya que muchos de ellos basan su construcción artística en la posibilidad del lector de seleccionar itinerarios narrativos –y que caracterizaremos más adelante cuando hablemos de la multilinealidad literaria (Cap. 6)–. Obras como la Caperucita Roja de Nosy Crow ya mencionada permite a los lectores elegir diferentes caminos dentro del bosque para hacer llegar a la protagonista a casa de su abuela. Esta selección de itinerarios determina el tipo de experiencias que la protagonista tiene durante la aventura pero en ningún momento permite su re-ordenación modular: en cada bifurcación existen dos opciones posibles y ahí acaba la influencia participativa del lector.

La función *configurativa*, en cambio, no es tan frecuente en el corpus LIJD ya que la posibilidad de que el lector reconstruya libremente el material literario ofrecido por el autor ha sido poco explorada en las creaciones para niños, niñas y jóvenes. Aun así, existen obras como *18cadence*, del escritor norteamericano Aaron Reeds, que aprovechan con especial brillantez la posibilidad de ofrecer una narrativa modular en la que el lectousuario tiene la posibilidad de configurar con libertad su estructura. En el texto mencionado (Fig. 5.2), se nos presenta la historia de una casa, el número 18 de la calle Cadence, a través de sus 100 años de historia mediante un interfaz que propone navegar su discurso en función de la habitación en la que nos encontremos, la perspectiva de los personajes que decidamos seleccionar y el año concreto que hayamos elegido situarnos.

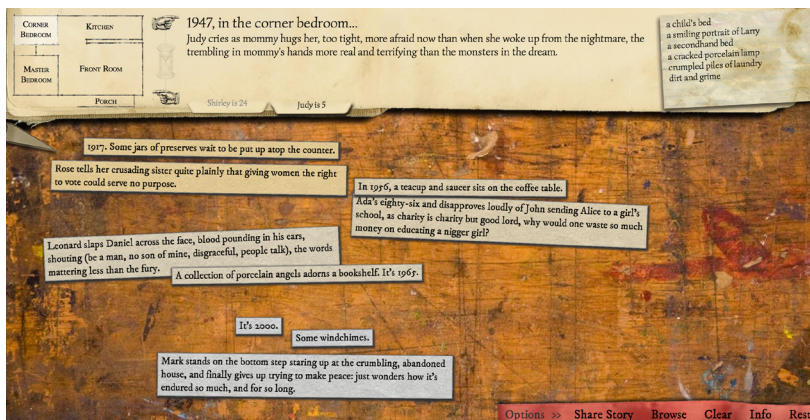


Fig. 5.2 18 Cadence

A partir de estas opciones, el interfaz nos permite hacer uso de ese espacio inferior en forma de escritorio de trabajo para modular libremente las historias sin importar la su-puesta ordenación cronológica predeterminedada por la base de datos y haciendo emerger re-laciones literarias decididas por el lector a partir del material inicialmente propuesto. La obra no permite añadir nuevo contenido, lo que nos impide hablar de función *textónica*, pero sí que es entendible aquí la sustancial diferencia que existe entre la navegacion exploratoria y selec-tiva del texto anterior y la configuración reordenativa que permite un texto como *18Cadence*.

Por último, existen ejemplos significativos de función *textónica* en el corpus actual en los que se facilita la entrada de material no pre-existente a la propuesta literaria inicial, como hace *Ma petite fabrique d'histoires* (e-Toiles 2013). La obra del laboratorio francés se compone de un conjunto de micronarrativas modulares que permite la combinación de sus diferen-tes sintagmas para crear múltiples resultados. Nos situamos para ello frente a un interfaz dividido en cuatro bloques que representan respectivamente un espacio, un protagonista, una acción y un complemento circunstancial con los que podremos configurar la historia que nosotros queramos o dejar que la propia máquina genere una aleatoriamente a partir de la agitación de la tableta (Fig. 5.3).



Fig. 5.3 Ma Petite Fabrique d'Histoires



Fig. 5.4 Ma Petite Fabrique d'Histoires

Pero además de esta funcionalidad, la aplicación permite al lector añadir nuevos frag-mentos creados por él y que una vez introducidos se incorporan al conjunto total para com-binarse de igual manera que los demás módulos, sumándose así a la dinámica secuencial del cibertexto (Fig. 5.4). Este añadido no concebido en la textualidad inicial de la obra es lo que define, por tanto, la posibilidad del lector de desarrollar en ella una función *textónica*.

La clasificación funcional de Aarseth supone una matización ampliada de las posibilidades hipertextuales descritas por uno de los padres de la teoría hiperficcional, Michael Joyce (1988) quien diferenció entre el uso exploratorio y constructivo que podía hacerse de un hipertexto. La diferencia reside en que el noruego, mediante la inclusión de la función configurativa que Joyce contempla dentro de su uso exploratorio pretende resaltar la importancia del diálogo entre lector y máquina en función de la capacidad reactiva y adaptativa del cibertexto como aspecto diferencial de este ya que la simple exploración textual, a pesar de requerir esos esfuerzos no triviales que definen la ergodía no necesitan las capacidades retroalimentativas del cibertexto que sí necesita la reconfiguración de nuevos trayectos y discursos.

A pesar de los matices añadidos, y de la importancia que Aarseth le otorga a esta diferencia entre navegación espectral e intervención lectora, su caracterización funcional todavía flota demasiado sobre las relaciones manipulativas entre lector y usuario sin profundizar demasiado en la “potencialización del lector” (Landow 2009) dentro del texto como constructo ficcional, algo que consideramos fundamental de la nueva poética participativa.

Murray da un paso fundamental en esta línea cuando decide hablar de la “actuación” como una propiedad estética fundamental de los medios digitales. En un primer momento, la norteamericana describe el medio electrónico como “participativo”, estableciendo ya una barrera importante en su concepción de la intervención mínima significativa del usuario en un texto electrónico para que este sea considerado interactivo:

“La sucesión de procedimientos que rigen la simulación nos resulta atractiva porque somos capaces de provocar ciertos comportamientos y cambios en el entorno digital. Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos que los ordenadores son “interactivos”: su capacidad para originar un entorno regido por procedimientos sucesivos y que es participativo” (1999 83)

Más adelante, sin embargo, al reflexionar sobre las capacidades expresivas de los entornos digitales Murray materializa un acercamiento fundamental hacia la relación entre la participación activa del usuario y su implicación estética para el constructo ficcional propuesto. Así, al definir lo que ella considera los principios estéticos de los medios digitales la investigadora habla ya de la *actuación*, del “poder de llevar a cabo acciones significativas y ver los resultados de nuestras decisiones y elecciones (en Rodríguez 2009) como una de las cuestiones irrenunciables para la creación electrónica. La interrelación de esta actuación, con la idea de inmersión –la experiencia de trasladarse mentalmente a un lugar ficticio– y de transformación –la capacidad del lector para modificar el mundo de ficción que junto a ellas es lo que para Murray caracteriza gradualmente la poética de los medios digitales.

Se dibuja ya, por tanto, una línea de reflexión teórica que ha sido enormemente continuada a partir de la publicación de su *Hamlet en la Holocubierta* (Murray 1999): cómo la posibilidad de intervención de un usuario dentro de un mundo ficcional creado le traslada en mayor

o menor medida hacia ese espacio en función de la construcción específica de ese mundo y del grado de significatividad que tengan las normas de participación que lo conformen:

“Cuanto más conseguidos están los entornos de inmersión, más nos estimulan a querer participar activamente en su interior. Cuando nuestras acciones tienen resultados visibles, experimentamos el segundo tipo de placer que proporcionan los entornos electrónicos: la conciencia propia de la actuación. [...] Pero la mera actividad no es actuación. [...] Por ejemplo, en un juego de azar de mesa, los jugadores están constantemente ocupados con girar ruletas, mover fichas e intercambiar dinero, pero no tienen una verdadera oportunidad de actuación. Las acciones de los jugadores tienen un efecto, pero estos no eligen sus acciones y a su vez los efectos no tienen nada que ver con las intenciones de los jugadores.” (Murray 1999: 75)

Es cierto que el análisis de la posible conciencia actancial que un interactivo X pueda tener durante el proceso de lectura de una obra electrónica estaría más cerca de los estudios relativos a la interpretación artística y a la distancia existente entre el lector modelo y el lector real que de una caracterización constructiva de los principios creativos que definen un sistema cultural, pero debido a la entrada de los procedimientos lúdicos como sustancia expresiva dentro la LIJD y la manera en que estos extienden su influencia hacia el modo en que el lector real se desenvuelve de manera performativa en el propio texto resulta importante y necesario empezar a reflexionar sobre cómo las reglas de comportamiento diseñadas por los autores digitales condicionan la predisposición del receptor a la hora de encarar la experiencia ficcional. En esta línea, y sin pretensiones de sistematización, Ryan realiza la siguiente clasificación:

“También podemos distinguir tipos de interactividad a partir de la libertad que proporcionan al usuario y del grado de intencionalidad de sus intervenciones. La parte más baja de la escala la ocupa lo que podríamos llamarla *interacción reactiva* de Sole Dinkla, que no implica ningún tipo de acción deliberada por parte del espectador o lector. [...]

En un escalón más alto de la escala intencional está la *selección al azar* entre varias alternativas. Cuando el usuario realiza una acción deliberada pero no puede prever las consecuencias de sus acciones el propósito de la interactividad es mantener en marcha la máquina textual para que el texto pueda desplegar su potencialidad y realizar su virtualidad. Un ejemplo sería la manera de pinchar al azar en los enlaces de muchos hipertextos. Pero la *interactividad selectiva* puede ser también una acción con un propósito determinado. En un juego de ordenador, por ejemplo, el jugador puede tener que escoger entre dos caminos, uno que conduce al éxito y otro al fracaso y el juego puede ofrecer pistas al jugador para que adivine cuál es el buen camino. Por último, en el tipo de

interactividad más plena la implicación del usuario es una *acción productiva que deja una marca duradera en el mundo textual.*" (Ryan 2004: 249)⁷

Lo que Ryan plantea aquí es una reflexión en torno al grado de significatividad que la actuación del receptor puede llegar a tener a partir del cruce entre el nivel de incidencia que su "intrusión" tiene en el texto que confronta y la conciencia explícita que este tiene sobre dicha incidencia. Si cuando hablábamos del lenguaje videolúdico hacíamos referencia a cómo la creación de reglas de posibilidad y necesidad de actuación es la manera en que el *game designer* se expresa, es igual de importante para comprender esta nueva comunicación interactiva la caracterización de cómo y dónde se materializa esa entrada co-participativa del lector que mencionamos, esa actividad lúdica que se desarrolla en el cibertexto como consecuencia de su diseño.

Precisamente por su naturaleza lúdica, antes de terminar de sistematizar una taxonomía sólida de las formas de participación que se dan en el corpus de la LIJ Digital, creemos que resulta necesario hacer un pequeño recorrido que refleje la manera en que se concibe dentro de esta investigación la idea de juego y su relación específica con un sistema de expresión como el literario que, pese a compartir procedimientos constructivos con él, consideramos suficientemente diferenciado como para ser aislados uno de otro. Sólo entendiendo cómo concebimos el juego, cómo concebimos lo lúdico y cómo se integra en la comunicación literaria que aquí describimos, podremos entender con precisión su posición dentro del engranaje dialógico cibertextual que estamos describiendo.

7. El énfasis es nuestro para facilitar la identificación a simple vista de los niveles de participación descritos por Ryan

5.3

El juego como materia de significación

La reflexión sobre los procesos socioculturales que han generado el actual acercamiento de lo lúdico a los procesos de creación literaria ha sido un campo de estudio analizado en multitud de ocasiones con mayor profundidad de la que nuestros objetivos investigadores aquí requieren. Aun así, a lo largo de esta investigación se ha ido poniendo de relevancia los múltiples síntomas que han podido influir en esta conjunción de procedimientos expresivos: 1) la importancia del enfoque lúdico en las estéticas de creación posmoderna (Silva-Díaz 2005, Lewis 2001); 2) el aumento en las sociedades contemporáneas del estatus de lo lúdico que ha derivado en un mayor desarrollo en el diseño de juegos –digitales y analógicos– tanto a nivel industrial como en la exploración de sus potencialidades como medio de expresión cultural (Jenkins 2009, Sicart 2014); y 3) la enorme masificación de un medio, el electrónico, capaz de aunar todos esos deseos y tendencias en un ecosistema de creación cada vez más accesible a nivel productivo, de distribución y consumo (Venegas Ramos 2015).

Sin embargo, vivimos en un momento de aparente transicionalidad cultural, donde la hibridación creativa se tropieza con la fuerte estructuración institucional y sistémica que divide y clasifica sin tapujos las diferentes formas de expresión artística (Turrión 2014a, Manovich 2013) por lo que parece pertinente explicar o intentar aportar un poco de luz a la comprensión de cómo los procedimientos lúdicos, la actividad de jugar y la creación de reglas de juego pueden engarzarse dentro de propuestas expresivas literarias y entender el rol que cumplen dentro de ellas.

Afortunadamente los estudios videolúdicos parecen haber superado* el omnipresente y agotador debate que ha enfrentado durante años a los defensores de los videojuegos como formas narrativas y a aquellos partidarios de un estudio ludológico independiente de cualquier tradición narratológica. Planells, en su estudio sobre los mundos de ficción videolúdicos, tras recoger las aportaciones más relevantes que se hicieron en el calor de dichas discusiones teóricas acaba añadiendo que:

“El campo de los *game studies* ha desplazado progresivamente el debate ludología-narratología – es decir, la primacía de un análisis del juego como sistema de reglas Vs la concepción del nuevo medio como un modelo narrativo más - hacia la idea de mundo jugable. Así, los videojuegos configuran espacios físicos (Jenkins, 2004) que acaban delimitando mundos propios interactivos, cinestésico (Darley, 2002), más o menos referenciales y cuya experiencia de juego puede derivar, eso sí, en vivencias narrativas.” (2015 89)

Pero a pesar de esta aproximación comprensiva, resulta necesario interiorizar las diferencias que aíslan y definen la expresión lúdica para entender mejor sus modos de integración y materialización dentro de propuestas multimodales como las que aquí nos ocupan. Eskelinen, partiendo de las funciones ergódicas de Aarseth, diferencia *arte* y *juego* diciendo que “in art we might have to configure in order to be able to interpret whereas in games we have to interpret in order to be able to configure, and proceed from the beginning to the winning or some other situation” (2001). Al hacerlo, el investigador finlandés separa en clave teleológica la esencia artística de la lúdica al colocar la barrera que los diferencia en las motivaciones que mueven las funciones principales de sus receptores: el jugador, si interpreta es para lograr la manipulación acertada que le lleve a conseguir el objetivo que define el juego mientras que el receptor artístico tiene como objetivo último la simple interpretación del material expresivo al que se enfrenta. Ryan (2004 218-220), por su parte establece que la “esencia desnuda” del juego es la de ser “una actividad gobernada por leyes que se emprende para disfrutar” dándole, por tanto, importancia capital al diseño de reglas y al espacio de disfrute que estas generan la entidad definitoria que caracteriza esencialmente a lo lúdico.

La definición de Eskelinen nos sirve aquí para establecer una diferencia cualitativa entre aquellas obras cuyo diseño hace reposar en el disfrute configurativo, de manipulación, resolución o victoria la mayor parte de sus pretensiones artísticas y aquellas en las que el ecosistema de medios centra su balance constructivo en la estética del mensaje comunicado más que en el disfrute del bucle retroactivo entre cibertexto e interactor, aun cuando se incluya la

8. En los momentos finales esta investigación, la publicación por parte de Ian Bogost (2017) de un artículo sobre la falta de necesidad que los videojuegos tienen de hacer uso de las narrativas y la contestación por parte de autores como Wardrip-Fuini (2017) y otros académicos e investigadores en sus redes sociales parece haber reabierto mínimamente de nuevo el debate sobre la relación entre la relación entre los entornos de simulación y las historias.

participación del receptor y el diseño de procedimientos lúdicos como materia de expresión. Sin lugar a duda, existe un problema derivado de esta diferenciación y es la existencia cada vez más determinante de juegos en los que ese “disfrute” lúdico del que habla Ryan no es irreflexivo sino que se basa precisamente en la interiorización crítica por parte del receptor de la significación del diseño⁹. En el caso que aquí nos ocupa, el de la literatura electrónica infantil y juvenil, el diseño lúdico quedaría sin embargo enmarcado en un ecosistema superior cuyas pretensiones comunicativas son diferentes de las del juego ya que existe la búsqueda de un equilibrio hacia las formas de expresión propias de la literatura. Es por eso que resulta más apropiado para nuestros objetivos investigadores hablar de la *actividad lúdica* y no del juego como objeto específico de significación y explicar, por lo tanto, cómo se engarza esta actividad lúdica dentro del conjunto dialógico que define la comunicación literaria electrónica.

Uno de los mayores nudos que existen a la hora de desgranar conceptualmente las cuestiones relativas al juego y las piezas que lo componen es la maraña conceptual que existe en castellano detrás de la raíz de la propia palabra “jugar” y que para nada ayuda a reflexionar en torno a la idea de lo lúdico. A modo de marco terminológico y apoyándonos en la separación léxica que sí existe en inglés, nos adscribimos a la separación planteada por Sicart (2014) quien discrimina entre “*Game*”, “*Play*” y “*Playfulness*”.

De esta manera, el investigador diferencia entre las formas estructuradas que adquieren los juegos *-games-*, la actividad lúdica en sí y que puede desarrollarse tanto “con juegos” como “con juguetes” o “en parques”, etc. *-play-* y por último ese estado mental *juguetón* con el que podemos encarar cualquier actividad no necesariamente lúdica de nuestro día a día *-playfulness-*. Para entenderlo mejor, pongamos como ejemplo el baloncesto, *juego* inventado por el doctor James Naismith en 1891 cuyas normas están establecidas oficialmente por organizaciones internacionales como la FIBA o la NBA *-game-*, aunque este puede *jugarse* al margen de ellas utilizando un simple balón en un parque *-play-*, pero que incluso dentro de sus formas profesionales y regladas acepta maneras más *juguetonas* de encarar el desarrollo de su actividad, ya que nada tiene que ver el “baloncesto” de Jason “Chocolate Blanco” Williams, antiguo jugador de élite que se caracterizaba por la forma estéticamente desafiante¹⁰ de encarar los partidos *-playfulness-*, con la de otros deportistas más pragmáticos que se enfrentan a estos como si se tratase de un día más en la oficina priorizando la finalidad de la actividad por encima de su proceso.

9. Partimos de sus palabras pero nos desmarcamos voluntariamente de Eskelinen y su diferenciación entre arte y juego para adscribirnos a la corriente de Sicart que sí considera el juego como actividad también de expresión artística. Consideramos así que Eskelinen deja demasiado de lado en esta frase no sólo la semiótica videolúdica como procedimiento expresivo sino también el conjunto de obras multimodales y participativas cuya función principal no es la de “ser acabados” sino la de expresar un mensaje a través de las dinámicas de comunicación propias del videojuego: sus reglas.

10. “Jason Williams Ultimate Sacramento Kings Highlight Mix!” *Youtube* subido por NBA, de noviembre, 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=s9Hb-hpkDYc>

La división de Sicart nos es especialmente útil aquí por su amplia consideración del juego como *actividad*, y especialmente por su consideración del juego como actividad expresiva que nos facilita la tarea de reflexionar sobre los procedimientos lúdicos integrados dentro de la comunicación literaria:

“We need to think about play matters and reclaim play as a way of expression, a way of engaging with the world -not as an activity of consumption but as an activity of production. Like literature, art, song, and dance; like politics and love and math, play is a way of engaging and expressing our being in the world.” (2014 5)

Volvemos a diferenciar así, ahora bajo la luz de los *Game Studies*, la capacidad semiótica inherente al diseño de reglas que define la creación de juegos, tratada en el capítulo relativo al ecosistema multimodal con que la LIJ digital construye su mensaje (Cap. 4), de la importancia que tiene el espacio de actuación lúdica que se genera en la comunicación literaria (CL) a partir de ese diseño propuesto y que supone una de los aspectos definicionales del nuevo corpus electrónico. La interesante caracterización de la actividad lúdica que realiza Sicart a pesar de no ser directamente funcional para un análisis descriptivo o pragmático de las posibles materializaciones que de esta se producen dentro de la literatura infantil y juvenil digital, sí que supone un marco de comprensión interesante para la consideración de la interactividad literaria como una forma de expresión retroactiva en la que el usuario dialoga con el creador *a partir* de las reglas propuestas y en la que siempre hay un cierto espacio para el caos no controlado. Para el gallego, el juego como actividad se define por ser (2014: 1-18):

1. *Contextual*. El contexto lúdico está claramente enmarcado por unas reglas y por una comunidad de juego. Las normas son los instrumentos formales que permiten la creación y la identificación compartida de un contexto de juego y con mayor o menor rigidez todos ellos tienen reglas de algún tipo.
2. *Carnavalesco*: El juego encuentra su equilibrio entre la creación y la destrucción a partir de la materialización de la risa. Sicart entiende el carácter carnalesco del juego, en sincronía con los postulados bajtinianos, por su capacidad de generar espacios de libertad y rebeldía debido a la suspensión temporal del “mundo institucional” que ocurre durante su desarrollo.
3. *Apropiativo*. El juego se apodera de su contexto de tal manera que no puede ser totalmente predeterminado por este. Las reglas que enmarcan la actividad lúdica son una forma de guión que preestablece un marco concreto de posibilidades pero que no puede definir con absoluta totalidad su desarrollo específico.

4. *Disruptivo*. Precisamente por su carácter apropiativo el juego es una actividad de confrontación contra las supuestas realidades circunstanciales que lo enmarcan.
5. *Autotélico*, El juego es una actividad con sus propios objetivos y propósitos, con una duración y un espacio determinado y con sus propias condiciones de finalización.
6. *Creativo*. El juego permite diferentes grados de expresión a pesar de las reglas que lo enmarcan ya que su actividad ofrece “maniobrabilidad” suficiente a la hora de encararlas en función de nuestras necesidades, de nuestra personalidad o del rol que desempeñemos en la comunidad de juego.
7. *Personal*. “Incluso cuando jugamos con otros, los efectos del juego son individuales y vinculados a nuestra propia memoria sentimental, moral y política.

Vemos, por lo tanto, cómo la idea de actividad lúdica de Sicart es absolutamente coherente con la especificidad que define el bucle interactivo dentro de la comunicación literaria electrónica que aquí defendemos. Esta actuación, por tanto, es entendida en términos generales como una actividad que nace de un diseño autorial previo (1) con una finalidad determinada (5), en este caso fundamentalmente expresiva, pero que trasciende el posible guión preestablecido (3) desestabilizando así la rigidez de las normas que tradicionalmente definen la CL (4). Este entorno de relativa “libertad diseñada”(2) que se abre durante el juego es tanto un lugar de expresión performativa del usuario (4) como un espacio de recepción cultural (7), siendo precisamente esta retroactividad funcional uno de los ejes definicionales del corpus de la LIJD.

¿Pero de qué manera podemos integrar esa actividad lúdica en un marco comunicativo que nos permita caracterizar con mejor precisión su complejidad subyacente para así evaluar su impacto dentro del nuevo paradigma de la LIJ digital? Vemos útil para esta tarea la aproximación inclusiva que define el diseño de la “ludoestilística funcional” de Ensslin (2014), al tratarse de una herramienta de análisis construida para observar la gradualidad lúdica de lo que ella llama “*literary gaming*”, es decir, obras principalmente literarias en las que se integra en mayor o menor medida los procedimientos creativos propios de la estética de los juegos. Esta gradualidad que caracteriza la herramienta analítica de la investigadora es coherente, primero, con nuestra necesidad de atender a un corpus multimodal donde las formas de representación utilizadas tienden a combinarse dentro de un mismo ecosistema expresivo, y, segundo, con la naturaleza apropiativa y creativa de la actividad lúdica que requiere un acercamiento capaz de adaptarse a la inestabilidad procedimental que define el diálogo interactivo de la LIJD.

Así, Ensslin parte de la consideración de Zimmerman (2004) del juego tanto como una forma estructurada –gameplay–, una actividad informal –ludic activity– y un estado mental

-being playful- en evidente consonancia con las división de Sicart antes mencioanda, para reflejar las tres formas de manifestación lúdica que organizan longitudinalmente su herramienta de análisis (Ensslin op. cit. 40-45):

- *Cognitive Ludicity*: Las diferentes estrategias de lectura tradicionalmente asociadas con las exigencias de la posmodernidad lúdica, como la resolución de puzles lingüísticos o literarios que no requieren necesariamente de un cibertexto para ser provocadas.
- *Ergodic Ludicity*: El conjunto de actividades exigidas por un cibertexto que necesitan la participación no sólo cognitiva sino también corpórea del lector para su lectura y uso.
- *Ludic Mechanics*: El conjunto de reglas, normas, condiciones de victoria y derrota, recompensas etc. prototípicas del mundo del juego y que ahora son analizadas bajo la luz de la expresión cultural.

De esta manera, Ensslin estudia el balance constructivo de cada obra a partir del grado de literariedad y de ludicidad -*Ludicity*- que demuestran en función de la mayor o menor presencia de cada una de las estrategias que acabamos de mencionar y que la investigadora asocia a cada uno de los polos del espectro: Las mecánicas lúdicas, propias del universo del videojuego, acercarían a los textos hacia la ludicidad, mientras que los recursos de corte cognitivo serían, para Ensslin, estrategias naturales de la creación literaria que desplazarían su consideración hacia el polo "literario" del espectro. El resultado de su trabajo es un lúcido reflejo de la compleja heterogeneidad indisociable a un corpus que se define precisamente por su inestabilidad categórica y que nos sirve como punto de apoyo fundamental a la hora de defender la necesidad de considerar la integración de lo lúdico, y sus múltiples manifestaciones, de manera ecosistémica para cualquier investigación que pretenda abordar el cibertexto literario infantojuvenil.

Sin embargo, nuestro objetivo aquí no es el de analizar el grado de literariedad o de ludicidad que se desprende de un análisis textual concreto sino identificar los procedimientos de creación propios de la LIJD que lo diferencian ontológicamente como sistema literario. Es por eso que el enfoque adoptado para nuestro trabajo de caracterización estética nos a llevado a relocalizar esa esencia lúdica de la que habla Ensslin en diferentes puntos del sistema comunicativo literario-electrónico que definimos. Así, el diseño de reglas, normas, etc. propio del mundo del videojuego -*ludic mechanics*-, ha sido integrado como una sustancia semiótica más al servicio del ejercicio expresivo del autor dentro del estudio sobre la multimodalidad que caracteriza el corpus de la e-lit para niños, niñas y jóvenes (Cap 4); de igual manera, el conjunto de estrategias cognitivas específicas que son requeridas por la literatura electrónica -*ognitive ludicity*- forma parte nuclear de nuestro capítulo específico sobre "Lectura digital" (Cap. 7) que sucede al estudio de las propiedades definitorias de la LIJ Digital que ahora nos

ocupa; y nos quedaría, ahora sí, hacer referencia a la evidente similitud conceptual entre la ergodia lúdica –*ergodic ludicity*– de Ensslin y la forma específica de actuación participativa que se le exige al usuario en la nueva comunicación literaria digital que estamos describiendo en el presente apartado.

Llegados a este punto, es donde sincronizamos la aproximación gradual e inclusiva de la “ludoestilística funcional” de Ensslin con la necesaria caracterización que debemos hacer de la retroalimentación participativa del modo simulativo que mencionábamos anteriormente, centrándonos ahora en la especificidad potencial que esta tiene actividad expresiva. Necesitamos por tanto definir con mayor precisión los componentes de este “modo lúdico”¹¹ ya que el concepto de ergodia lúdica falla a la hora de reflejar la unión que otorga coherencia literaria al diálogo entre el diseño autorial y el conjunto de acciones que un lector digital puede desarrollar en una obra determinada. Debemos considerar el grado de libertad ofrecido al lectousuario desde el análisis que el propio contexto de juego permite para la materialización de esa actividad lúdica. Recogiendo a Sicart, debemos poder, al menos, atisbar el grado de apropiación que el lector podría ejercer sobre el sistema, el grado de rebeldía, de creatividad que se le abre para cada nuevo escenario.

Es en esta potencialidad donde reposa gran parte del poder estético del cibertexto infantil y juvenil, y para ello hemos de ser capaces de definir con precisión los componentes que dan forma a ese modo lúdico que capitaliza en tantas ocasiones la expresión electrónico-literaria. Para hacerlo, y teniendo en cuenta que dicha actuación participativa es inherente a los estudios videolúdicos, creemos necesario acercar dos conceptos heredados de los *Game studies* que acabarán de caracterizar la especificidad comunicativa que se produce cuando un texto electrónico es capaz de responder ante las acciones de un lector: la *mecánica lúdica* y la *metalepsis* aplicada a la actuación.

Pérez Latorre, en su estudio del lenguaje videolúdico, define el *gameplay* como “una articulación de acciones emergente, construida por el jugador a partir de las normas transformacionales de las reglas de juego y que resulta frecuentemente ejecutiva para la consecución de un determinado objetivo en el juego” (2010 156) En este acercamiento descriptivo a la actividad desarrollada por el interactor, el investigador moviliza dos ideas fundamentales que ya se han ido poniendo de relevancia en diferentes ocasiones a la hora de caracterizar el diálogo retroalimentativo que define la comunicación cibertextual: por un lado que toda actividad que se produce dentro de este marco discursivo digital es facilitada a partir de la escritura previa de las reglas que determinan el comportamiento del cibertexto y por otro, que esa “articulación de acciones” es, como se explicita en la definición, emergente, de tal manera que, “el diseñador nunca puede prever o controlar del todo las formas de jugar que promoverá su juego” (*ibid*). La idea de emergencia resulta fundamental si pretendemos

11. No utilizamos la idea de “modo lúdico” como marbete categórico sino como guiño al lector para que entienda que nos referimos a la dimensión del modo simulativo que hace uso de la actividad lúdica como materia de expresión.

abrazar con propiedad el carácter lúdico de la actuación interactiva ya que es consecuencia directa de la esencia apropiativa y disrupta del juego que menciona Sicart (2014). Debemos entender el espacio que se abre durante el bucle interactivo como una forma de recepción interpretativa que se materializa a partir del diálogo entre el sistema de reglas y el objetivo concreto que se persigue para ese diseño pero que deja cierto margen de libertad al usuario que sólo podemos intuir.

Esa idea de “objetivo” que condiciona la intencionalidad del diseño lúdico es, de igual manera, clave para determinar el modo en que la participación del lector se engarza en la comunicación literaria electrónica. Cuando Pérez Latorre desglosa las técnicas de diseño que engloban el *gameplay* de un juego, divide en dos niveles: el macroestructural, relativo a los objetivos principales que se persiguen en la totalidad del juego y que se compone de las combinación entre las condiciones de victoria y de derrota y el guión prediseñado de acciones que podría conducir hacia el éxito o fracaso; y el microestructural que hace referencia a las acciones que se proyectan para “la consecución de objetivos instrumentales, es decir, microobjetivos en el interior de misiones, niveles o escenas” (Pérez Latorre 2014).

A partir de esta idea resulta necesario remarcar el tipo de aproximación que define nuestro acercamiento a las dinámicas lúdicas como parte constructiva de la estética literaria electrónica. Debido a su intencionalidad eminentemente expresiva, en la LIJD se produce de manera global una subordinación de las pretensiones configurativas del receptor sobre las receptivas, es decir, que de manera holística, el ecosistema que conforma el texto multimodal en el que se incluye la semiótica videolúdica como parte fundamental, está creado principalmente para ser interpretado y no para ser “ganado” aunque la consecución de objetivos determinados pueda contribuir a las intencionalidades expresivas del autor. Por lo tanto, se produce una modificación esencial a la hora de interpretar los diferentes niveles que conforman el *gameplay*: por un lado, en su estrato macroestructural hablaríamos ahora de la utilización por parte de la autor del diseño lúdico –esas reglas y condiciones de victoria y derrota– como una herramienta de significación y expresión (Cap. 4); y por otro, en el nivel microestructural, debemos entender esos microobjetivos que estructuran la actividad del lectousuario como el marco contextual que da sentido a lo que Pérez Latorre llama las mecánicas de juego, es decir, el bucle retroactivo entre la acción que un lector realiza a través del interfaz y el efecto sobre el texto que esa acción tiene. Como consecuencia de este enfoque, el nivel macroestructural del diseño lúdico, pertenecería así al orden semántico de la estética literario electrónica, mientras que, el nivel microestructural sería el específico que corresponde al estudio de la comunicación cibertextual y simulativa que aquí nos ocupa.

Creemos, por tanto que el concepto de *mecánica de juego* o *mecánica lúdica* caracteriza con suficiente precisión el bucle de retroactividad participativa del usuario con el cibertexto entendida aquí como un diálogo enmarcado dentro un contexto de ejecución determinado que no sólo facilita el desarrollo del texto-como-proceso –a la manera ergódica– sino que también es parte del entramado semántico de la obra y que además permite la emergencia

creativa del lector debido a su naturaleza lúdica. Quedaría por caracterizar con mayor precisión los elementos que componen esa mecánica, ejercicio que realizaremos al final del capítulo.

Para redondear la caracterización este diálogo literario entre máquina y lectousuario vemos necesario introducir el concepto de *metalepsis* participativa que mencionábamos anteriormente. Planells (2015) en su estudio del videojuego como mundo ficcional utiliza dicho término para definir la manera en que el usuario real penetra en el mundo ficcional para ser partícipe de este. El investigador naturaliza, así, un término que tradicionalmente ha sido utilizado en la teoría narrativa para describir las puntuales rupturas entre los niveles discursivos –narradores que se dirigen al narratario, personajes que conversan con sus narradores, etc– haciendo ahora de la *metalepsis* el modo natural en el que el jugador actúa sobre el discurso, concretando y expandiendo el concepto de actuación definido por Murray:

“A diferencia del concepto de actuación, la *metalepsis* conlleva tres matizaciones importantes: en primer lugar, supone asumir que la ruptura del marco ficcional se produce de manera limitada. Es decir, que mientras que la actuación no plantea límites de origen, la *metalepsis* refuerza la idea de que el usuario ni puede hacerlo todo ni puede modificarlo todo, solo podrá actuar de la manera que esté prevista y con el alcance aceptado por el creador. En segundo lugar, la *metalepsis* tampoco se limita a las acciones –significativas o no–, sino que abarca todo tipo de procesos: la intervención en el mundo, la recepción de dicha intervención, las consecuencias no percibidas y la estética y mecánicas de juego involucradas. Y finalmente, permite analizar el acceso al mundo ludoficcional desde la excepcionalidad cultural y, por ello, desde el necesario aprendizaje.” (2015 109)

Como vemos, la idea metaléptica de Planells es absolutamente coherente con la progresiva caracterización bipolar del diálogo participativo que hemos ido realizando en el presente capítulo. Vemos reflejado así, por un lado, la necesaria consideración de la escritura de reglas como elemento determinante para la potencialización de acciones que el usuario puede llegar a realizar dentro del escenario, y por otro la similar importancia que tiene aquello que ocurre en la otra punta de la comunicación en la que la actividad lúdica es desencadenada a través de las mecánicas de juego en la incluso llegan a emerger toda una serie de consecuencias no previstas y que, en su conjunto, configurarían su estética “interactiva”.

A pesar de la aparente validez que el concepto demuestra para nuestra investigación, creemos necesario adaptarlo mediante el desplazamiento de su aplicación como sustituto de la “actuación” hacia un uso más concreto con el que definir el movimiento de entrada del lectousuario en el discurso literario electrónico que permite el desencadenamiento de la “mecánica lúdica”. Llamaremos a este vaso comunicante que une la realidad del lector y sus acciones con el discurso literario del cibertexto la “entrada metaléptica”.

Por tanto, a partir de los conceptos de *mecánica lúdica* y de *entrada metaléptica*

caracterizamos ña participación "interactiva" que capitaliza gran parte de la literatura electrónica para niños, niñas y jóvenes en base a sus dos ejes esenciales: 1) el conjunto de elementos que componen la mecánica de juego, entendido como un contexto dialógico diseñado previamente que invita al lectousuario a participar y que una vez desencadenado genera una serie de acciones y reacciones que además de comportarse como sustancia de significación para la totalidad textual abren una puerta hacia la manifestación lúdica; y 2) esa intromisión metaléptica por parte del lectousuario en la ficción cibertextual que engloba tanto el conjunto de acciones –no triviales– que este ejecuta para desencadenar esa mecánica lúdica como aquellas que se producen a partir de esta y que reflejan sus posibilidades de expresión libre como jugador.

5.4

La caracterización de la actividad lúdica ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Para qué?

La combinación de la *entrada metaléptica* como proceso por el que el lector irrumpe en el cibertexto con esta idea de mecánica lúdica que refleja más en detalle el bucle de transformaciones y reacciones que se producen dentro de él, además de proyectar con claridad la especificidad del diálogo que se produce entre texto y lectousuario cuando hablamos del modo de representación lúdico, nos permite diferenciar dos espacios claramente marcados a la hora de caracterizarlo en detalle: por un lado, la naturaleza de las acciones ejercidas por el usuario proyectadas hacia el cibertexto y, por otro, las transformaciones del entorno cibertextual que se producen como consecuencia de estas.

5.4.1. La ontología metaléptica

Como decíamos anteriormente, la adopción del concepto metaléptico de Planells a nuestra descripción del diálogo participativo que se produce en las obras de literatura digital, entre muchas otras, tiene como consecuencia la aceptación de que toda actuación por parte del lectousuario está limitada y condicionada por las posibilidades ofrecidas por el autor. Esta "limitación constructiva" mediante la cual el autor canaliza el proceso de participación de su receptor lúdico es la que determinará la naturaleza de las acciones con las que el lectousuario podrá desenvolverse dentro del entorno textual. Clasificar, por tanto, la naturaleza de esta participación se revela fundamental para analizar críticamente su significatividad dentro del entramado multimodal que da sentido al corpus de la IJD.

El primer eje de caracterización de esta entrada participativa del lectousuario que debemos considerar es el de la relación de posición que este mantiene respecto al mundo textual propuesto. Para ello nos apoyamos en la categorización que Turrión (2014a) recoge de Ryan (2006) y que diferencia entre participación *interna* y *externa* en función de esta “posición predominante del lector con respecto a unas obras que son híbridos de varias áreas artísticas” (Turrión 2014a: 242). Así, definiremos la metalepsis participativa como *interna* cuando el lectousuario se proyecte dentro del mundo ficcional construido por el discurso, *externa* si es colocado dentro del discurso pero distanciado del mundo ficcional y *nula* cuando únicamente se le permita manipular el interfaz cibertextual desde una perspectiva extradiscursiva.

En el caso de la participación *interna*, la proyección del lector se realiza a través de lo que se ha llamado el *puppet* (Aarseth 1997) o el *Personaje Jugador* (PJ) (Planells 2014), es decir, la representación ficcional del lectousuario dentro del mundo representado. Será fundamental para la interpretación crítica de los textos que hagan uso de la avatarización del lector, comprender el posicionamiento discursivo que dicho PJ tiene dentro del mundo propuesto en consonancia con los estudios sobre perspectiva y focalización heredados de la narratología. Así, podremos encontrarnos con obras en las que la proyección ficcional del jugador –su focalización– pretenda representar una identidad definida por él mismo, a la manera tradicional de los juegos de rol, y otras en las que se nos pida adoptar la posición de un personaje concreto del discurso, siendo posible que este desempeñe tanto un rol protagonista como secundario. De igual manera, deberemos atender a la perspectiva narrativa que adopta el jugador durante esa entrada metaléptica en el mundo virtual, pudiéndonos encontrar textos en los que este asimile totalmente la figura de su avatar adoptando incluso su forma de ver el mundo en primera persona, o, en cambio, colocándonos justo sobre él para ver y manipular con mayor distancia la acción que con él desencadenaremos. En este punto, volvemos a remarcar la necesidad de adoptar un enfoque modular y descriptivo de las diferentes opciones adoptadas en el diseño, -similar al que realiza Turrión en su investigación- para dar así respuesta a la caracterización de unas obras que en multitud de ocasiones combinan diferentes enfoques participativos dentro de un mismo texto y en las que se necesita reflejar todas las opciones adoptadas para su explicación y comprensión global.



Fig. 5.5 Alizée, Fille Pirate

Hemos de decir, sin embargo, que existen pocos ejemplos en el corpus LIJD en los que se permita al lectousuario proyectarse en el mundo virtual a través de una identidad definida por él como para considerar esta opción narratológica una realidad común dentro del circuito. Además, cuando esta proyección se produce, normalmente es mediante la asimilación directa la identidad real del lector y no mediante la construcción de un nuevo “yo” ficcional como sí ocurre en constantemente en los juegos de rol. Esta penetración, metaléptica ahora en todos los sentidos posibles, de la figura real del lector en el mundo ficcional propuesto es la que podemos percibir en una obra como *Don't let the Pidgeon Run This App* en la que la se interpela directamente al receptor del texto a entrar en el discurso narrativo a través del micrófono del iPad colaborando activamente en la narración de lo que la paloma protagonista pretende contarnos pidiendo que rellenemos determinados huecos existentes en su historia. También vemos este procedimiento metaléptico, aplicado ahora de manera marginal y sin verdadera trascendencia significativa para la estética total de los textos en obras como *Alizée, fille pirate* (Slim Cricket 2013) o la *Cenicienta* de Nosy Crow (2011), donde se utiliza el periférico camarágrafo de las tabletas para proyectar la imagen del lectousuario dentro del entorno de la obra haciéndole personaje presente, pero secundario, del mundo ficcional (Fig. 5.5).

En cambio, la identificación del lectousuario con un personaje perteneciente al mundo virtual creado por el autor es el modo imperante de participación interna dentro de la LIJD. Así, existen obras donde la asimilación de la perspectiva con el PJ es total, como el sexto capítulo de *Inanimate Alice* al que hacíamos referencia en capítulos anteriores y en el que navegamos la narrativa desde dentro de su protagonista al modo tradicional de los videojuegos de acción en primera persona y en la que, por tanto la información que recibimos está absolutamente mediada por el avatar que encarnamos.

Otras obras, en cambio deciden ampliar la perspectiva respecto al personaje, colocándonos en una visión externa en tercera persona que permite la observación del entorno más allá de los ojos del personaje protagonista pero en los que no se renuncia a la focalización “interactiva” sobre el avatar siendo imprescindible su manipulación para desplazarnos por el discurso. Un ejemplo de esta proyección narrativa es *Little Red Riding Hood* en la que acompañamos a Caperucita durante su viaje a casa de la abuela desplazándola por el bosque gracias a nuestra capacidad de intervención háptica. Esta adopción combinada de la perspectiva visual en tercera persona y la focalización lúdica con la protagonista es un ejemplo perfecto de la heterogeneidad constructiva de estas obras y que requiere el enfoque ecosistémico, gradual, inclusivo y descriptivo que aquí venimos defendiendo.

De la misma manera que el estudio de la perspectiva y la focalización en la proyección del lectoespectador sobre el PJ es una cuestión fundamental para el análisis crítico de las obras, debemos considerar de igual modo el rol desempeñado por este PJ dentro del mundo ficcional. Así, nos encontraremos textos en los que dicho personaje sea protagonista de su propia narrativa, como en los casos inmediatamente referidos, pero puede darse el caso de que

nuestro rol proyectado en la ficción sea puramente facilitador de la narración o testigo presencial de esta. Es el caso, por ejemplo, de *Black Bar* (Mrgan 2013), una novela epistolar en la que nuestro avatar en la historia es el receptor de las cartas enviadas por Kenty, su protagonista, una administrativa preocupada por la omnipresente censura que existe en ese futuro distópico que enmarca la narrativa y en la que a través de esas cartas enviadas será como se desenvuelva todo el argumento del que simplemente seremos testigos y desencadenantes¹².



Fig. 5.6 Blackbar

Cuando la manipulación que el lectousuario realiza sobre el mundo ficcional no implica su pertenencia ni proyección dentro de este hablamos, por tanto, de participación *externa*. Uno de las obras paradigmáticas con las que ejemplificar esta opción estética es el texto visual de David Wiesner *Spot* donde “simplemente” se nos otorga el control de la perspectiva para explorar y navegar los múltiples escenarios que conforman el complejo sistema de mundos que conforman la totalidad de la obra pero en la que nunca penetramos la fina burbuja que nos separa de la ficción.

Por último, nos referiremos a la participación como *Nula* cuando nuestro rol dentro de la manipulación del cibertexto no tenga ninguna incidencia dentro del discurso; recurso básico de las obras que aprovechan principalmente la multimodalidad del entorno informático para su expresión literaria, dejando a un lado la participación del usuario y aprovechando el interfaz únicamente como sistema de navegación extradiscursivo.

12. Esta pasividad es relativa, ya que como jugadores deberemos adivinar algunas de las palabras censuradas en las cartas recibidas para poder continuar la historia lo que genera una dinámica de interpretación simbólica mediante la que a medida que descubrimos dichas palabras prohibidas adquirimos una mejor comprensión del carácter censor de la realidad ficcional.

Además del posicionamiento que el lectousuario adopta con respecto al mundo ficcional virtual en el momento de su entrada, debemos caracterizar igualmente el tipo de relación que se establece entre ambos en función del grado de incidencia que la participación genera sobre el texto. En realidad, la mayoría de las caracterizaciones que se han realizado en torno a esta cuestión son herederas de las funciones cibertextuales de Aarseth que recogíamos anteriormente (1997) –exploratoria, configurativa y textónica– y que se han ido adaptando en función de los enfoques específicos de cada investigación. En nuestro caso, seguimos fieles a la categorización de Turrión (2014a) quien diferencia entre participación *selectiva* y *productiva* en función de si el lectousuario manipula únicamente el material propuesto por el cibertexto o si, en cambio, se le permite la incorporación de elementos externos a él para coparticipar en la construcción discursiva.

Así, la participación *Selectiva* englobaría las funciones explorativas y configurativas de Aarseth, combinando cualquier manipulación que el lectousuario pueda hacer de las posibilidades propuestas dentro del cibertexto. Esto englobaría bajo el mismo paraguas ontológico la navegación exploratoria y superficial de mundos como el de *Spot* que acabamos de mencionar y en el que decidimos libremente nuestros itinerarios de navegación sin afectar a la configuración de su propuesta, así como obras de narración arborescente donde nuestras decisiones sí determinan su transcurso y el destino de los personajes que en ella habitan. De igual manera, la posibilidad de personalizar elementos concretos del entorno ficcional en base a unas opciones predeterminadas es considerada aquí como una forma similar de elección y determinación posibilística por parte del lectousuario.¹³

El resultado y la incidencia que las elecciones del interactor tienen en la configuración macroestructural de las obras analizadas será tratado con detalle en el capítulo específico de la ruptura de la linealidad en el discurso electrónico (Cap. 6). Nos quedamos ahora simplemente en la diferencia significativa que tiene para el análisis microestructural de la mecánica lúdica y la entrada metaléptica del usuario el hecho de que esta manipulación de elementos tenga en consideración únicamente aquellos pensados apriorísticamente por el diseñador –*participación selectiva*– o permita la inclusión de otros nuevos permitiéndonos hablar, por tanto, de participación *constructiva*. Esta categoría de intervención es similar a la función textónica de Aarseth, de tal manera que nos valemos del ejemplo utilizado anteriormente en la que relatábamos la posibilidad ofrecida por el entorno de *Ma petite fabrique d'histoires* de incluir fragmentos textuales creados por el lector al cibertexto poético que se nos ofrece (Fig. 5.4).

13. Nos referimos, por ejemplo a la a posible caracterización o *customización* de los PJ como se permite en obras en las que el lectousuario puede elegir el sexo de los protagonistas -*Sorcery!* (Inkle Studios 2012), *El ladrón de estrellas* (Alpixel 2013)-.

5.4.2. La mecánica lúdica como proceso transformativo

La otra dimensión que configura esta participación ficcional que aquí describimos es aquella que tiene en consideración a los procesos de transformación que se producen en los cibertextos una vez que se produce la penetración metaléptica del lectousuario en el cibertexto. Para ello nos referiremos en primer lugar al concepto de entorno de juego como el espacio virtual que engloba los componentes que conforman la mecánica lúdica para, posteriormente caracterizar la naturaleza de las transformaciones que se producen como consecuencia de la penetración metaléptica y de las capacidades retroalimentativas del cibertexto.

Como decimos, se ha decidido adoptar el concepto de “entorno de juego” (Perez Latorre 2012 115) como el conjunto de componentes que configuran el espacio ficcional en el que el interactor tiene la posibilidad de actuar y que definen el mundo virtual del cibertexto. A partir de esta idea, nos apoyamos, al igual que Perez Latorre en la división tradicional de los componentes narrativos realizada por Chatman (1980) y que diferencia entre *existentes* y *eventos* para separar en dos bloques claramente diferenciados los elementos que componen dicho entorno de juego. Entendemos, por lo tanto, como *existentes* “aquellos sujetos¹⁴ que pueden provocar cambios significativos en el entorno” y como *eventos* los procesos y resultados que las intervenciones de dichos sujetos puedan generar. Si bien la clasificación pormenorizada de los elementos que conforman los existentes supondría una tarea sobredimensionada para las pretensiones caracterizadoras que aquí se persiguen, sí que resulta fundamental, por la especificidad literaria que determina el corpus que aquí nos ocupa realizar una subclasificación de los eventos en función de la significatividad que estos tengan dentro de la macroestructura ficcional de la obra. Continuamos, para ello, apoyándonos en Chatman (*ibid*) para diferenciar entre *eventos nucleares*, entendidos como aquellos que no pueden ser eliminados sin destruir la lógica narrativa y *eventos satélite* que definimos como aquellos que a pesar del empobrecimiento expresivo que supondría su eliminación no generaría una destrucción de esta lógica narrativa interna.

A partir de esta caracterización de entorno ficcional, describimos la *mecánica lúdica* como el conjunto de transformaciones que se producen en el cibertexto como consecuencia de la acción del lectousuario sobre los componentes del entorno. Este bucle de transformaciones tiene dos componentes claramente diferenciados y que, apoyándonos de nuevo en Pérez Latorre (2012 79-94) hemos denominado *reglas de actualización* y *reglas de realización* para diferenciar entre el conjunto de posibilidades “que vinculan un determinado componente del entorno a una acción” y el cambio actualizado que genera dicha acción sobre un componente. Es decir, el conjunto de posibilidades que podrían ocurrir si un lector actúa sobre un elemento concreto del entorno del juego y los posibles resultados que esa acción tendría sobre dicho entorno y los elementos que lo componen.

14. Entendemos sujeto desde una perspectiva extensiva que abarque cualquier individuo, elemento natural/cultural, objeto y escenario capaz de generar un evento.

Por último, y con la intención de reflejar la significatividad constructiva que la mecánica lúdica proyecte de vuelta hacia el receptor, haremos uso de las categorías utilizadas por Turrión (2104a 221) para caracterizar la veracidad “causal” de las intervenciones del lectousuario. Así, hablaremos de mecánica *real* cuando la intervención del lectousuario “tenga un efecto determinado en alguno de los elementos de la historia –entorno– que no se produciría en caso de escoger otra acción”; hablaremos de mecánica *simulada* cuando esta se produzca simplemente como consecuencia de la programación establecida y no como consecuencia de la elección del lector; y hablaremos de mecánica *falsa* cuando las expectativas generadas por las reglas de transformación no deriven en unas reglas de actualización coherentes con esas expectativas.

Para ejemplificar esta caracterización de las mecánicas lúdicas podemos usar el momento en que la caperucita de Nosy Crow se sitúa en una de las bifurcaciones dentro del bosque (Fig. 5.7). En este caso diríamos que la regla de actualización se corresponde con la entrada metaléptica del usuario mediante la cual, al clicar sobre uno de los dos carteles que representan cada camino posible (existentes) determinamos el itinerario adoptado por la protagonista (evento), mientras que, la regla de actualización sería el cambio de escenario (existente) acorde con la elección adoptada.



Fig. 5.7 Little Red Riding Hood

Esta sería, por tanto, una mecánica *real* ya que la entrada metaléptica del lectousuario determina entre diferentes opciones posibles el desarrollo de los eventos. Además, dicho desarrollo eventual pertenecería a la categoría nuclear, ya que el itinerario adoptado es un eje capital para el desarrollo de la narrativa que además afecta al final de la historia, ya que los caminos adoptados determinan los instrumentos que la protagonista recoge y con los que posteriormente acaba derrotando al Lobo.

Para hablar de mecánicas *simuladas* podemos hacer referencia a las diferentes

escenas que componen una obra como *The Very Itchy Bear* ya que, a pesar de la significatividad estética que estas tienen en el entramado expresivo de la obra, al ser utilizadas para modificar la focalización narrativa, su conjunto es puramente iterativo y no se entrelazan entre ellas para ofrecer diferentes opciones al lector. Sirva como aquí ejemplo la escena en que se nos presenta a Bear leyendo, y en la que podemos clicar (entrada metaléptica) sobre el espacio vacío (existente) que nos indica la flecha (Fig. 5.8) (regla de actualización) para acercar la cámara (regla de realización) y contradecir así eso que el narrador textual acaba de decirnos, que “Flea es demasiado pequeña para ser vista”.



Fig. 5.8 The Very Itchy Bear

Esta intervención del lectousuario, a pesar de ser expresivamente relevante ya que nos da una información fundamental para la comprensión de la narrativa, no se basa en la libertad de opciones ofrecidas sino en el diseño específico y dirigido de mecánicas que el interactor debe desencadenar para la lectura. El ejemplo pone de relieve que la ontología causal de las intervenciones no debe usarse como caracterizador estético de las propuestas sino simplemente como una forma de categorizar la naturaleza relacional entre las mecánicas lúdicas y la idea de posibilidad que se suele asociar a ellas, de tal manera que las mecánicas simuladas, precisamente por esta limitación de posibilidades que en ocasiones beneficia al acto narrativo pueden suponer una ganancia estética para las pretensiones expresivas de los textos.

No ocurre así, en cambio con las mecánicas falsas ya que la ruptura de las expectativas entre las reglas de actualización y las reglas de realización supone un incumplimiento por parte del creador del pacto de ficción metaléptico. Nos valemos aquí del ejemplo que utiliza

Turrión en su investigación para explicar esta categoría cuando menciona la escena de la *Cenicienta* de ItBook (2011) en la que somos invitados a limpiar el suelo de la cocina y, por más que intervengamos a través de la protagonista para hacerlo la regla de realización, la certificación de la limpieza, nunca se produce (Fig. 5.9).

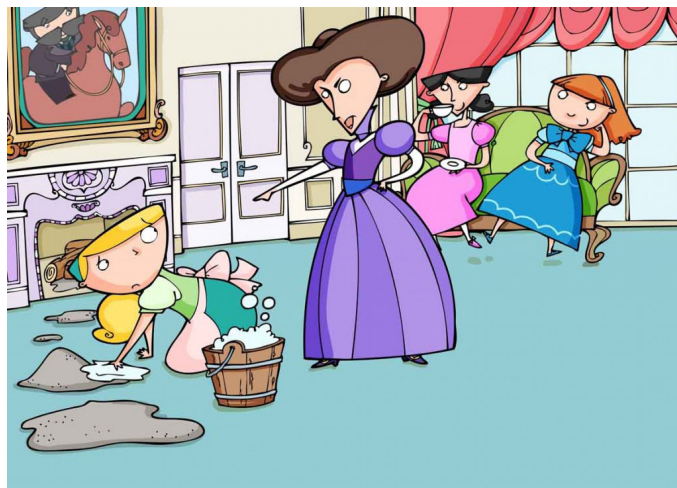


Fig. 5.9 Cenicienta

Para acabar queremos añadir que el concepto de mecánicas lúdicas y de reglas de transformación y actualización nos sirve igualmente para para el análisis de los bucles de retroalimentación simulativo que no utilizan la participación del lector, con la única diferencia de que en vez de partir de la intervención metaléptica de este, se parte para el análisis directamente de la ejecución interna de las reglas combinado con la lectura de información externa al cibertexto que este puede hacer utilizando para ello los interfaces periféricos que componen el dispositivo de ejecución.

Adjuntamos, como al final de cada capítulo, la tabla resumen de las categorías de análisis con las que atender a la especificidad comunicativa de los nuevos diálogos cibertextuales.

La comunicación literaria simulada y participativa							
1. Caracterización de la entrada metaléptica	1.1. Posición del lectousuario	1.1.1. Interna	1.1.1.1. Lectousuario es Personaje Jugador				
			1.1.1.2. El lectousuario se proyecta en PJ	1.1.1.2.1. En 1ª Persona	1.1.1.2.1.1. Protagonista		
					1.1.1.2.1.2. No Protagonista		
			1.1.1.2.2. En 3ª Persona	1.1.1.2.2.1. Protagonista			
	1.1.1.2.2.1. No Protagonista						
	1.1.2. Externa						
	1.1.3. Nula						
1.2. Incidencia del lectousuario	1.2.1. Selectiva						
	1.2.2. Productiva						
2. Componentes de las mecánicas lúdicas¹	2.1. Entorno de juego.	2.1.1. Existentes (X)					
		2.1.2. Eventos (V)	2.1.2.1. Nucleares (N)				
			2.1.2.2. Satélite (S)				
	2.2. Reglas de transformación.	2.2.1. Tipos	2.2.1.1. Reglas de actualización (RA)				
			2.2.1.2. Reglas de realización (RR)				
		2.2.2. Relaciones de causalidad entre reglas.	2.2.2.1. Real				
			2.2.2.2. Simulada				
2.2.2.3. Falsa							

1. Las mecánicas lúdicas permiten explicar, como ya hemos dicho, el comportamiento específico de la simulación no participativa.

5.5

El paradigma mecánico, el abecedario autómatas. Analizando *Metamorphabet*



Sin lugar a duda, *Metamorphabet* (VectorPark 2015) es una de las obras enmarcadas dentro de ese complejo sistema literario electrónico para niños y niñas que aquí nos ocupa que mejor representa las posibilidades estéticas que las mecánicas lúdicas tienen para ofrecer a la creación ficcional infantojuvenil digital.

Si por algo se define la obra de Patrick Smith, el *furor* creador detrás del laboratorio videolúdico independiente VectorPark, es su capacidad de trascender cualquier tipo de cárcel

genérica que se le pretenda imponer a la hora de construir sus “objetos” estéticos. Cuando echamos la vista atrás y vemos un juego como *Windowsill* (VectorPark 2009), una de las obras con mayor repercusión de toda su trayectoria artística, nos damos cuenta de que a pesar de partir desde una convención lúdica bastante sencilla y arquetípica como es la concatenación de escenarios-puzle con los que tenemos que interactuar para poder “traspasarlos”, la realidad del texto lúdico va muchísimo más allá de este hecho simplificado ya que cada uno de esos escenarios representa una suerte de microcosmos ficcional en el que, la carga artística reside enormemente en entender su funcionamiento “mecánico” a partir de la manipulación y participación receptiva. Digamos que en *Windowsill* (Fig. 5.10), los puzles son una simple puerta que nos permite acceder a los diferentes mundos que lo componen y que a partir de ellos se nos “predispone” hacia la exploración exhaustiva que permite agotar los placeres estéticos propuestos por la obra.



Fig. 5.10 Windowsill

Metamorphabet por su parte, hace algo parecido en cuanto a que utiliza un marco convencional rígido como el de los abecedarios infantiles para, desde ahí, crear una concatenación de escenarios, cada uno con una letra del alfabeto, con los que provocar un enorme placer lúdico y contemplativo, salvo que en este caso, la expectación logico-causal que crean las sucesiones de palabras tienen mucho del clásico juego lírico de anticipación que define la buena literatura para primeras edades. Es, precisamente, esta tensión dual entre la recreación contemplativa y la expectación y anticipación entre palabras el patrón de procedimiento que rige el diálogo literario de la obra y en el que la configuración específica de las mecánicas

lúdicas utilizadas suponen un componente constructivo imprescindible y capital para ella. De esta manera, aunque cualquier reduccionismo en una obra de esta índole suponga una injusticia, podemos decir que *Metamorphabet* es un “clásico” abecedario ilustrado en el que, ahora gracias a la cibertextualidad, vamos descubriendo cada una de las palabras asociadas a las letra mediante la participación y el regocijo lúdico propuesto para cada escenario.

Antes de pasar a caracterizar con detalle el diseño de algunas de las mecánicas que reflejan la configuración expresiva de la obra, resulta importante, a vista de pájaro, analizar cómo se establece la relación inicial entre la obra y el lectousuario, dada la importancia que esta tiene para el desarrollo dialógico del cibertexto. Para ello, lo primero que debemos mirar es el tipo de intromisión participativa que se produce por parte del lector en el mundo ficcional propuesto y que, en el apartado teórico llamábamos la “entrada metaléptica” por la ruptura que supone con las formas tradicionales en que se relacionan texto y autor. La metalepsis cibertextual, es, por tanto, el derrumbamiento de las estrictas barreras que han separado históricamente a los textos de sus lectores y que, gracias a las capacidades reactivas de los entornos informáticos ahora desaparecen. Pero, si la entrada del lector en el mundo textual es algo que, en la mayoría de los cibertextos, se da por supuesto, no lo es así el tipo concreto de relación que lector y texto desarrollan ni el lugar concreto hasta el que se le permite penetrar. En el caso de *Metamorphabet*, el lector en ningún caso forma parte del mundo ficcional propuesto sino que es invitado a manipular sus elementos desde fuera, como si de un Dios imperceptible para los habitantes de la obra se tratase y además, únicamente puede hacerlo a partir de los componentes que ya existen dentro del entorno. Esto es lo que hemos caracterizado en el aparato teórico como *metalépsis externa y selectiva* y define la categoría de relación que mantendrán lectousuario y cibertexto durante toda la obra. A nivel expresivo, la decisión de colocar al lector en ese lugar no es para nada gratuita en una obra que no pretende generar ninguna tensión narrativa, ningún juego de identificación emocional con personajes o historias concretas sino que lo que desea es ofrecer una experiencia contemplativa y relativamente conceptual para la que la distancia entre el lectousuario y el mundo ficcional supone una máxima de diseño voluntaria y enormemente acertada.

Para poder categorizar como *externa esta* entrada metaléptica del usuario en el texto nos hemos basado, principalmente, en la inexistencia de un avatar o Personaje Jugador que nos represente dentro del entorno ficcional, pero, de igual manera, en el tipo de relaciones que se produce entre los diferentes componentes de dicho entorno y que emergen de manera absolutamente ajenas a nuestra existencia aun incluso cuando se produzcan a partir de nuestra manipulación. Sirva como ejemplo, aunque a lo largo de toda la obra este tipo de situaciones es recurrente, el momento en que, en la letra “N”, y tras haber hecho salir a todos los vecinos –Neighbors– y a la nariz, –Nose–, cuando tocamos a esta última, la punta se le hincha llamando la atención de “la comunidad” que mira al unísono a ver qué está ocurriendo (Fig. 5.11).

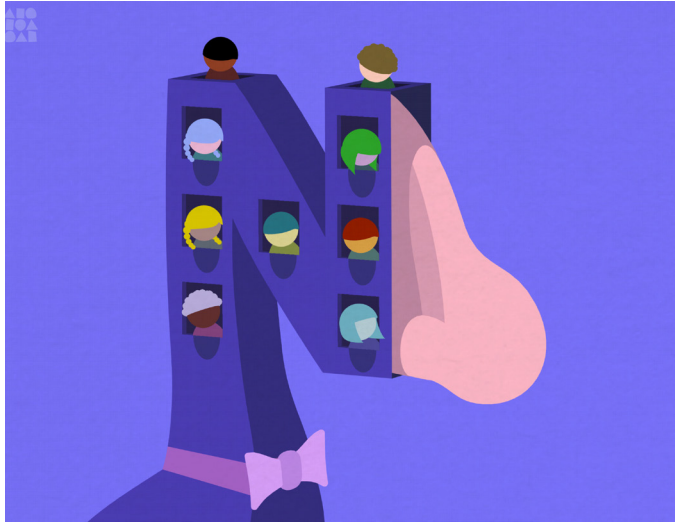


Fig. 5.11

La clave para identificar nuestra posición en la obra es que, tanto en esta situación en la que los vecinos reaccionan al cambio en la nariz, como en otras similares que se producen a lo largo del texto, las interacciones que emergen entre los componentes ocurren al margen de nuestra “persona”; los vecinos no miran a nuestro dedo tocando a la nariz sino al ruido y la hinchazón que aparece en esta, y una vez que esta se ha deshinchado, ellos “continúan su vida”.

El único momento en toda la obra en el que se juega con la presencia interna del lector/espectador dentro del mundo ficcional de *Metamorphabet* ocurre durante el desarrollo de la letra K, en la que aparece un caballero –Knight– que al abrir la carcasa de su casco y mantenerla arriba durante un rato, este, en aparente actitud de molestia, nos mira con una perceptible severidad (Fig. 5.12).

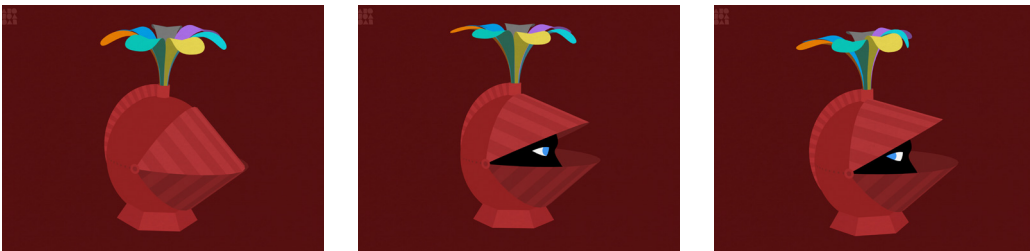


Fig. 5.12

De esta manera, se rompe la convención ficcional que rige toda la obra en la que nuestro posicionamiento como interactores es constantemente externo para producirse lo que Planells llama “metalepsis excepcional” (2015), es decir, una metalepsis “de las de toda la vida” pero que en un entorno textual donde esta ruptura de planos se produce de manera constante y normalizada requiere de un apellido que ponga de relieve lo específico de su aparición. Este ejemplo nos sirve, por lo tanto, no solo para caracterizar el tipo de relación de posición que se produce entre lectousuario y mundo ficcional dentro de la obra que ahora analizamos, y que a partir de una ruptura como esta queda aún más marcada, sino para evidenciar, además, que el hecho de que la metalepsis sea la forma naturalizada de interacción entre los diferentes planos que conforman la comunicación cibertextual no anula el posible juego metaficcional que produce esta ruptura de roles dialógicos entre lector y texto, sólo matiza la forma en que esta puede manifestarse.

Con el posicionamiento del lectousuario establecido, y su relación con el cibertexto aclarada, debemos comprender, por tanto, cómo el diseño de las mecánicas lúdicas refleja esa tensión expresiva entre la anticipación y la generación de expectativas asociativas y la creación de espacios de disfrute y que, en conjunto, conforman gran parte del sentido estético de la obra.

5.5.1. Estableciendo las normas de participación

Si hay algo que define *Metamorphabet* es la genialidad en su diseño participativo que hace que el lectousuario no necesite en ningún momento “sufrir” delante del interfaz ya que el conjunto de acciones y habilidades que es necesario ejecutar para “atravesar” la obra se construyen a partir de una lógica intuitiva muy directa que hace que la navegación cibertextual se sienta natural desde el principio. Uno de los grandes aciertos del texto es este proceso de instrumentalización mecánico del receptor que se produce desde el primer momento y que a medida que las letras avanzan va acumulando variaciones que reverberan tanto a nivel estético como expresivo. Así, esta sincronización participativa entre fondo y forma, entre cómo participamos y lo que generamos a nivel discursivo mediante nuestra participación, y la manera en cómo esta evoluciona y crece a medida que el texto avanza con sobresale especialmente dentro del diseño creativo de la obra. Debemos preguntarnos ahora cómo el propio texto nos enseña a ser leído, cómo nos va contando a través de su arquitectura interactiva cuándo y cómo avanzar entre las palabras y cuándo y cómo recrearse en ellas; para ello, analizaremos en profundidad el funcionamiento de la primera letra ya que esta sienta las bases procedimentales de todo el texto para después ir recogiendo las variaciones representativas a nivel estético que se introducen a lo largo de la obra y que construyen la totalidad de la experiencia literario-electrónica que es *Metamorphabet*.

Las primeras mecánicas que conforman el texto reflejan a la perfección los fundamentos expresivos y funcionales de la obra de Patrick Smith y que analizaremos con precisión

gracias al desglose analítico en dos tiempos propuesto en el aparato teórico mediante las consideración de las Reglas de Actualización (RA), es decir, las actuaciones concretas del usuario vinculadas a los componentes del entorno, y Reglas de Realización (RR), los resultados que dichas acciones tienen en el mundo ficcional. Nada más comenzar, vemos frontalmente una gran letra “A” cuya colocación aislada en el centro de la pantalla es una llamada directa a la acción del lectousuario que no puede hacer otra cosa que tocarla (Fig. 5.13). Este primer toque, esta actuación mediante la pantalla táctil sobre el objeto indicado (existente), sería la primera regla de actualización (RA-X¹⁵) de que se compone *Metamorphabet*. Las consecuencias de esta acción son especialmente relevantes para la comprensión inicial del texto; al tocar la letra ocurren tres cosas, un sonido de tambor que nos confirma que la acción del lector ha tenido respuesta (RR-V-N), una voz en *off* que ratifica que nos encontramos ante la A y que por tanto, en efecto, la obra es un abecedario (RR-V-N), y un cambio de plano que coloca la letra en una perspectiva isonométrica que “objetualiza” en tres dimensiones (Fig. 5.14) a “la protagonista”(RR-V-N). Decimos que estas consecuencias son clave para la comprensión inicial de la obra porque mediante ellas se generan dos asociaciones relevantes: una, la vinculación entre acción y progreso que se extiende a lo largo de toda la obra; y dos, esa cosificación que mencionábamos a partir de la tridimensionalización de la perspectiva y que es parte esencial del funcionamiento estético del texto ya que en todos los escenarios, y en todas las transiciones de palabras, las letras se comportarán como objetos, en ocasiones con los que jugar, en ocasiones que contemplar o simplemente manipular. Además, una vez que aparece la tridimensionalidad, se activa el uso del giroscopio de la tableta de tal manera que, si movemos el dispositivo (RA-V-S), la perspectiva del objeto se ve también afectada (RR-V-S), lo que acaba por redondear la relación manipulativa entre el lectousuario y las diferentes letras que componen el abecedario de Patrick Smith.



Fig. 5.13

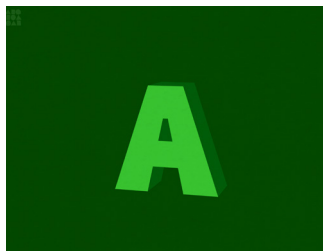


Fig. 5.14



Fig. 5.15

15. Seguiremos la leyenda utilizada en la tabla adjunta al capítulo separando con guiones los diferentes componentes de las *mecánicas lúdicas* -recordemos que la entrada metaléptica ya ha quedado caracterizada como Externa y Selectiva-. Así, en este caso RA hace referencia a “Regla de actualización” y X a “Existentes”. En caso de que las Reglas afecten a eventos (V) matizaremos si se trata de Nucleares (N) o Satélite (S).

Tras esta primera mecánica, el lectousuario, que ya intuye que es a partir de la acción como ocurren las cosas en el texto, vuelve a tocar la A (RA-X-N) a la que inmediatamente le salen cuernos (RR-X-N). La transformación se confirma mediante la aparición de la palabra “Antlers” –“cornamenta”– y su lectura en voz alta (RR-V-N) (Fig. 5.15). Hasta este punto, las dos mecánicas han tenido una lógica consecucional muy clara: si tocas la letra cambia, pero en este punto se rompe esa linealidad directiva para permitir una mayor libertad manipulativa en el lectousuario que será fundamental durante toda la obra. Una vez le salen los cuernos a nuestra protagonista el interfaz nos deja interactuar con ella tocando y moviendo tanto su cuerpo como sus nuevas astas en lo que sería la primera mecánica *real* de toda la obra. Recordemos que hemos considerado las “mecánicas reales” como aquellas que generaban diferentes resultados (RR) a partir de diferentes acciones (RA), es decir, que en el caso que ahora nos ocupa, en función de la dirección de desplazamiento o el lugar en el que se produzca la acción del lectousuario (RA-X-N), los cuernos y el cuerpo de la letra se moverán en consecuencia (RR-X). A lo largo de *Metamorphabet*, el baile entre mecánicas reales y mecánicas simuladas, aquellas que simplemente generan consecuencias previamente fijadas sin que el lectousuario pueda influir en su resultado, será constante debido a esa tensión entre progreso y recreación lúdica que organiza toda la obra y que se genera precisamente mediante la alternancia entre la sensación de libertad que generan unas y el embudo procedimental que provocan las otras. Precisamente, esta combinación entre ambas formas de actuación se refleja en el momento que ahora describimos ya que a la mecánica libre de manipulación de la letra A y sus diferentes partes se le suma una segunda, simulada, por la que a partir de los tres toques (RA-X) la letra vuelve a transformarse ahora en un arco –“arch”– (RR-X) con la consecuente aparición de la palabra y la lectura en voz alta (RR-E-N) (Fig.5.16). Es mediante este juego de introducción progresiva y combinada de mecánicas como el cibertexto va estableciendo sus dinámicas expresivas, no permitiendo así que el lectousuario se encalle receptivamente en ninguno de los dos espectros: ni limitándose a tocar los objetos para progresar irreflexivamente en una línea rígida y predefinida, ni ofreciendo una libertad de manipulación cuyo recorrido de disfrute pueda ser excesivamente corto.



Fig. 5.16



Fig. 5.17

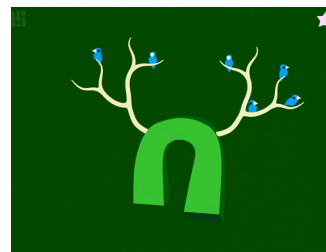


Fig. 5.18

Una vez nuestra A se ha transformado en arco, podemos continuar jugando con sus cuernos y con su cuerpo, salvo que esta vez, no al tercer, sino al segundo toque (RA-X), esta echa a andar a paso de ambladura (RR-X) –“amble”–, (Fig. 5.17) apareciendo la última palabra (RR-V-N) y dando por finalizada el conjunto de transformaciones de este primer escenario. Pero, a pesar de que el escenario ha agotado sus posibilidades de transformación, no ocurre así con las opciones de manipulación, ya que el lectousuario es invitado a permanecer junto a esa extraña criatura con cuernos que pasea sin rumbo por la pantalla a la que, ahora, se le suman unos pajarillos azules que revolotean por su cornamenta (Fig. 5.18). Así, si el lector quiere dar por finalizada su experiencia con la A, podrá pinchar en la estrella que aparece en la esquina superior derecha de la pantalla y que le llevará hasta la B, pero si lo desea puede permanecer en ella el tiempo que quiera toqueteando a la criatura andante y sus cuernos, jugando con los pájaros u observando cómo se van moviendo estos de rama a rama a partir de nuestros toques o de los movimientos aleatorios definidos previamente por el diseñador de la obra, en una especie de juego procedimental de reglas ajeno al interactor que describíamos también como parte fundamental del diálogo cibertextual. En este punto, por tanto, el cibertexto se convierte en una especie de *playground*, un parque ficcional donde sus componentes funcionan casi como juguetes que el lectousuario maneja con total libertad hasta que las posibilidades de disfrute, emergentes y definidas por el jugador, se agotan, momento en el que este decide continuar con la siguiente letra del abecedario.

Las bases constructivas de la obra, por tanto, quedan ya perfectamente establecidas en este primer escenario: progreso, transformación, anticipación y recreación se reflejan claramente en las diferentes reglas que conforman las mecánicas lúdicas de *Metamorphabet* haciendo dialogar al lector y al cibertexto en este baile de movimiento y contemplación perfectamente equilibrado que define su naturaleza expresiva.

Pero, el caso que hemos analizado aquí supone simplemente la base constructiva sobre la que evoluciona el resto de la obra. Vamos a analizar ahora cómo progresa el texto de Patrick Smith a partir de las variaciones procedimentales que demuestra bajo la luz de esos dos polos estéticos sobre los que se apoya el texto: por un lado el juego entre anticipación y progreso, y por otro la apertura de espacios para el disfrute recreacional lúdico y emergente.

5.5.2. La expectación ante la transformación en *Metamorphabet*

Metamorphabet, en esencia, se define por ser un abecedario lúdico construido a partir de las diferentes representaciones audiovisuales que adoptan las letras, las mecánicas lúdicas que van generando transformaciones en ellas y el juego de anticipación y sorpresa que dichas transformaciones van haciendo emerger en el receptor a medida que este observa y actúa sobre los escenarios. Es evidente que si todas las mecánicas diseñadas por su autor siguiesen el mismo patrón *simulado* que capitalizan las transiciones de la letra A, la obra tendría unas posibilidades de disfrute mucho más limitadas ya que el lectousuario interiorizaría

rápidamente el funcionamiento y esta redundancia le restaría valor estético.

Sin embargo, gran parte del poder expresivo de la comunicación participativa y de los entornos cibertextuales reside en eso que Aarseth llamaba la “ilusión de libertad”, es decir, que resulta igual de importante no privar al usuario de la esencia apropiativa definitoria del acto lúdico, como no ahogarle tampoco en un exceso en una libertad caótica que lo aliene de la ficción mediante la inclusión de mecánicas simuladas que permitan el avance coherente y unitario de la obra, y en este juego combinativo, el texto de Patrick Smith es un ejemplo brillante.

Tras el escenario de la letra A, en la B la concatenación de mecánicas simuladas no añade prácticamente ninguna novedad procedimental salvo que el progreso depende esta vez de que, en vez de tocar un número concreto de veces, lo hagamos en puntos concretos de la letra, así, una vez que aparece la barba –“Beard”– (Fig. 5.19) rodeando el agujero inferior de la letra, debemos tocar el superior (RA-X) donde aparece un pico (RR-X) –“beak”– que si tocamos de nuevo (RA-X) se abre (RR-X) para dejar escapar un enjambre de insectos (RR-V-N) –“Bugs”– (Fig. 5.20), los que, a su vez, podemos agarrar (RA-X) para resaltar así una mariposa (RR-X) –“Butterfly”– (Fig. 5.21).

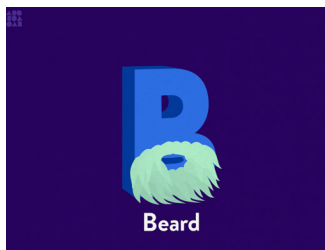


Fig. 5.19



Fig. 5.20

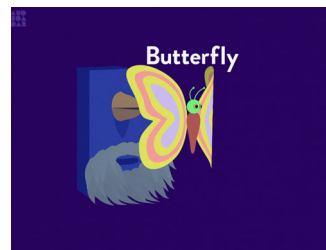


Fig. 5.21

Al no añadir prácticamente ninguna complicación a las mecánicas de participación, lo que el autor parece hacer es, por un lado, confirmar el procedimiento de actuación que se ha empezado a aprehender durante la letra precedente, y por otro, gracias a este mayor automatismo interactivo, permitir que el lectoespectador preste más atención al juego de transiciones, lo que le permite, por ejemplo, una vez que los insectos revolotean por el escenario, anticiparse a que en el momento que coja una de las mariposas, la palabra resultante será precisamente la del lepidóptero.

No ocurre así, sin embargo en la primera transición de la siguiente letra en la que la C se convierte en un cono (Fig. 5.22). En este momento, si lo tocamos (RA-X), este comenzará a rodar sobre el escenario (RR-V-N) adquiriendo cada vez más inercia y más velocidad hasta convertirse en la sirena de un coche (RR-X) –“car”– en el que viaja una oruga –“caterpillar”–. La diferencia es que aquí, como lectousuarios podemos parar el cono (RA-V-S) y hacerlo rodar

en dirección contraria (RR-V-S), o simplemente mantenerlo parado con nuestro dedo (RR-V-S), siendo esta mecánica de manipulación, por tanto, “real” ya que responde apropiadamente a las diferentes acciones ejercidas sobre ella.¹⁶

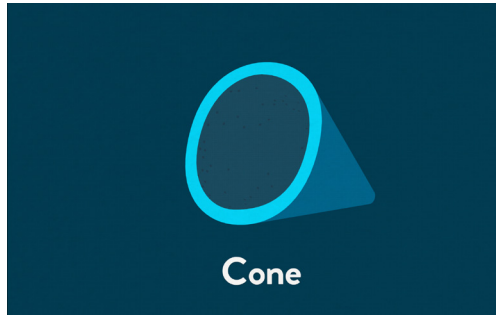


Fig. 5.22

Así, en este caso, la transformación no está sujeta al número de toques que ejerzamos sobre esta mecánica, como ocurría en el caso de la letra A, o al lugar donde lo hagamos, como ocurría en B, sino al número de vueltas que el cono dé sobre la superficie de la pantalla. Es interesante observar aquí cómo el juego con las leyes físicas fuerza casi de manera involuntaria la transición ya que el objeto, como decimos, tiende a girar por sí solo una vez lo tocamos y debe ser el lectousuario, en caso de desearlo, quien lo pare, pero, precisamente en la posibilidad de hacerlo, de parar el cono, es donde reside la diferencia procedimental con el resto de mecánicas que te forzaban obligatoriamente a avanzar¹⁷.

Más interesante aún es el diseño de las transiciones que organizan el siguiente escenario con la D como protagonista. Tras el primer toque, común a todas las letras del abecedario, esta se convierte en una puerta –“door”– (Fig. 5.23) que podemos atravesar de dos formas, o bien llamando tres veces (RA-X) o activando el pomo (RA-X) que, obviamente, la abre (RR-V-N). De esta manera, el diseño se adelanta al comportamiento lógico que todo lectousuario podría tener ante un objeto como una puerta, ofreciendo dos soluciones para un mismo resultado y acrecentando esa sensación de libertad de la que hablábamos antes; parece que *Metamorphabet* está diseñado para responder a todo lo que hagamos pero, en

16. Matizamos que en este caso existen dos mecánicas superpuestas, por un lado, la real de manipulación del cono por la que diferentes acciones sobre él generan diferentes movimientos, y por otro, la mecánica de transición por la que su movimiento de rotación, generado precisamente a partir de esa mecánica real que mencionamos, produce su transformación en la sirena del coche, y que tiene, evidentemente una única posibilidad de realización (RR), siendo, por tanto, de tipo “simulada”.

17. Es por este motivo que hemos considerado la mecánica de parar y mover el cono en otra dirección como satélite (S) ya que no supone un elemento imprescindible para el avance del texto.

realidad, lo que genera es una hábil ilusión que se anticipa a nuestras acciones para hacernos sentir así. Tras la puerta, nos espera un amanecer –“dawn”– (Fig. 5.24) en el que podemos escuchar cantar al gallo y al resto de pájaros madrugadores, así como disfrutar del bonito espectro de colores que caracteriza a los primeros momentos del día. El único objeto que se mueve en este escenario es precisamente el sol, así que parece lógico pensar que ha de ser sobre él donde debemos ejercer nuestra siguiente acción para continuar; al hacerlo, nos damos cuenta de que el escenario cambia a medida que lo alzamos o escondemos (RA-V-N)) haciendo amanecer (Fig. 5.26) o anochecer (Fig. 5.25) el paisaje mostrado (RR-V-N¹⁸ Real).

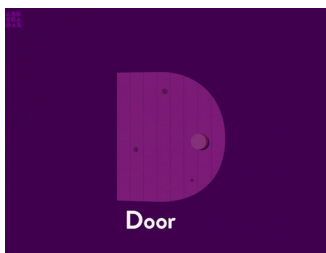


Fig. 5.23

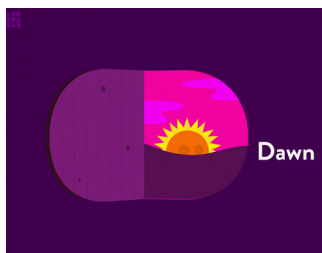


Fig. 5.24

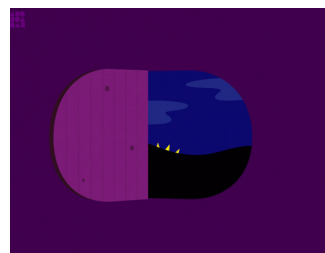


Fig. 5.25

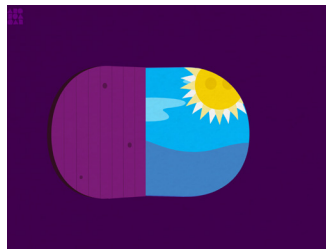


Fig. 5.26



Fig. 5.27

En este punto se abren dos posibilidades que provocan la transformación de la palabra: una primera voluntaria, en la que podemos, siguiendo el movimiento natural del astro, “finalizar” el amanecer sacando al sol de plano (RA-X-N) y que convierte a la puerta en una ventana por la que entran nubes (RR-X y RR-V-N) y que si tocamos (RA-X) adoptan la forma de diferentes animales (RR-X) –“daydream”– (Fig. 5.27); y una segunda que, tras tocar cinco veces al sol (RA-X) desencadena la misma transformación (RR) en una especie de mecanismo

18. Podríamos considerar esta regla de realización como aplicada a un existente si considerásemos el cielo como tal y el movimiento del sol como la acción que genera su transformación (RR-X-N) en cambio, creemos más ajustado interpretarlo como un cambio de eventos en el entorno general en el que el movimiento del sol amanece o anochece el día. (RA-V-N)

de seguridad que garantiza el progreso del escenario.

No existe, en cambio, ese resorte de seguridad en el desarrollo de la siguiente letra, la E, en la que, además, se vuelve a a priorizar el juego de anticipación y adivinación de las palabras sobre el de sorpresa que había dominado en escenarios anteriores.

Ahora, nada más empezar, y tras el primer toque de rigor, aparece un huevo en pantalla –“egg”– (Fig. 5.28) pero el cibertexto rompe aquí la dinámica que había desarrollado hasta el momento por la que la palabra y la narración en voz alta aparecían prácticamente en el mismo momento en que se producía la transformación (RR-V-N); en este caso, pasan casi tres segundos desde que la letra escupe el objeto hasta que el interfaz nos confirma que, en efecto, hemos acertado y estamos ante un huevo. Pero este coqueteo con la anticipación interpretativa del lector se sofisticaba aún más durante la siguiente dinámica ya que, al coger el huevo con los dedos (RA-X) a la letra le salen ahora unos dientes, que junto con su gran mueca de voracidad (Fig. 5.29), nos incita a ponerle el huevo en la boca (RR-X); E, quiere, por tanto, comer –“eat”– y el lector es consciente de esta transición entre palabras mucho antes de que el texto nos lo certifique, lo que supone una recompensa satisfactoria de un autor que hasta ahora se había dedicado prácticamente todo el rato a sorprendernos con sus transiciones quasi líricas.

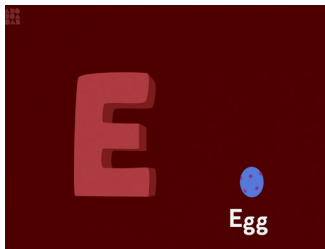


Fig. 5.28

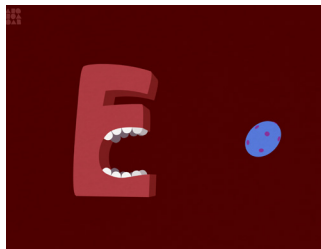


Fig. 5.29

Decíamos que no existe aquí ese resorte de seguridad que garantiza la transformación entre palabras porque alimentar a la letra es la única forma de hacer que progrese el escenario, y esto se debe a dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, la obra ha avanzado lo suficiente como para que el lectousuario haya aprehendido de manera satisfactoria las dinámicas de participación lo que permite que el autor pueda confiar en su autonomía, pero es que además, a nivel de diseño, este escenario es muy transparente en cuanto a los procedimientos exigidos porque, como hemos dicho, basa su desarrollo en la sugestión anticipatoria y no en la sorpresa y la ruptura de expectativas; si hay comida en la mesa y alguien abre la boca, blanco y en botella.

Este juego de anticipación entre usuario y cibertexto en ocasiones recorre el camino inverso no siendo el lector quien se adelanta a las acciones de “la máquina” sino el diseñador

de procesos quien visualiza con anterioridad el tipo de acciones que el interactor ejercerá sobre su obra para, así, naturalizar la relación entre ambos, como ocurría en el caso de la puerta que describíamos arriba, o también para garantizar el desarrollo textual mediante el juego y la sorpresa. Esto es precisamente lo que sucede en el principio del escenario en torno a la G en el que una vez aparece la letra en pantalla, esta, tras un primer toque (RA-X), se transforma en una guitarra (Fig. 5.30) en posición vertical (RR-X) que podemos pulsar o rasgar (RA-X) para que suene (RR-V-N). Es aquí donde el autor se anticipa brillantemente a la actuación del usuario ya que, si pulsamos las cuerdas (RA-X), el “único” resultado de dicha mecánica será musical (RR-V-S) pero si las rasgamos, una acción totalmente presumible con una guitarra, esta reaccionará físicamente cayéndose al suelo (RR-V-N), donde, tras seguir tocando aparecerán las flores de un nuevo jardín –“garden”– (Fig. 5.31) que certificarán la transición entre palabras.



Fig. 5.30



Fig. 5.31

Como vemos, en cada una de las reglas de realización hemos matizado aquí además la naturaleza del evento sobre el que se producen partiendo de la distinción entre “satélites” y “nucleares” que hicimos en el aparato teórico para separar aquellas acciones que no tienen incidencia directa en el desarrollo textual de aquellas que son fundamentales para este. Creemos que esta anticipación procedimental por parte del diseñador en una mecánica nuclear para el desarrollo de la historia es uno de los mejores ejemplos de cómo el discurso literario-electrónico, cuando se aprovecha de las dinámicas de participación lúdica, se convierte en un proceso de colaboración interpretativo simultáneo que ocurre únicamente gracias a las posibilidades de reacción y secuenciación de reglas ofrecidas por el entorno informático y que, por tanto, evidencian la importancia caracterizadora que aquí le hemos dado al cibertexto como facilitador “dialógico” entre autor y receptor en la comunicación literario-digital infantil y juvenil.

5.5.3. La maravilla del autómatas ficcional

Junto a esa capacidad de “dialogar” con el lectousuario, hay otra cosa que *Metamorphabet* hace brillantemente y que resulta esencial para una obra ambivalente que navega constantemente

entre la expresión dirigida y el disfrute emergente y es la de objetualizar sus escenarios y dinámicas de tal manera que estos, como decíamos antes, parecen transformarse en patios de recreo mundoficcionales –*Playgrounds* para Sicart- (2013) en los que el lectousuario puede recrearse con abrumadora naturalidad.

Esto en parte se consigue por la acertada enmarcación de los espacios de libertad diseñados por Patrick Smith y que en ningún momento generan saturación o aburrimiento en el receptor ya que, o bien este es libre de finalizar el juego y continuar con el abecedario cuando quiera, o bien porque este uso juguetesco de los entornos esta sometido a dinámicas de transición concretas que los hacen progresar hacia nuevas transformaciones antes de que el recorrido de disfrute se haya agotado totalmente.

Como mostrábamos en la descripción del primer escenario, al final de cada pantalla la transición hacia la siguiente letra no se produce de manera automática de tal manera que el lectousuario puede permanecer en ella todo el tiempo que desee. Esto hace que, por norma general, cada escenario acabe con diseños de participación que aprovechan y potencian este disfrute más libre y lúdico de sus artefactos interactivos en vez de generar una suerte de ansiedad de progreso más típica de las narraciones inmersivas o los juegos por objetivos. No es casualidad, por tanto, que muchas de estas transiciones entre letras terminen en elementos fácilmente vinculables al entorno de juego infantil con los que los usuarios podrán recrearse el tiempo que quieran en una actividad menos estructurada y más apropiativa, creativa y emergente que las que proponen las mecánicas nucleares ancladas al progreso entre transiciones.

Como ejemplo de esta juguetización de los escenarios finales en *Metamorphabet* podemos mencionar el xilófono con que se cierra el escenario de la X y en el que se nos permite tocar libremente (Fig. 5.32), las marionetas de dedo en forma de animales que aparecen al final de la H (Fig. 5.33) o el Caleidoscopio en que se transforma el ipad cuando acabamos las transiciones de la K (Fig. 5.34).



Fig. 5.32



Fig. 5.33



Fig. 5.34

Pero más allá del acertado encuadre de estos momentos en los que *Metamorphabet* se convierte en un artefacto lúdico, creemos que es en las reglas de comportamiento del cibertexto donde reside el verdadero potencial de la obra para generar en el lectoespectador un deseo de recreación y juego libre con el entorno ficcional propuesto. Defendemos, por tanto, que aunque sea a partir de las mecánicas de participación y su integración dentro de la arquitectura global como el usuario es habilitado para disfrutar activamente de estos entornos, gran parte del asombro contemplativo y de la expectación “maravillosa” que emerge lo hace gracias a la manera en que el propio cibertexto se comporta bien sea autónomamente, bien a partir de las intromisiones de este; es por eso que hemos titulado a este subapartado como la “maravilla del autómatas ficcional”. Es cierto que, en ocasiones, sí que existe una sincronización directa entre la actuación del lectousuario y la reacción secuencial del cibertexto que produce ese asombro contemplativo en el receptor que ahora desea recrearse en las mecánicas lúdicas propuestas por la naturalidad con que es invitado a influir dentro del mundo ficcional. Un claro ejemplo de esto es el momento del amanecer que describíamos anteriormente (Fig. 5.25) y que, en función de la dirección hacia la que desplazamos al sol, el escenario y su ambientación muta tanto en cuanto a los colores, haciéndose de noche o de día, como a los efectos de sonido que caracterizan cada momento –grillos de noche, el gallo al amanecer, y cantos de pájaros durante el mediodía– y que terminan de redondear esta sensación casi demiúrgica en el lectoespectador.

Pero, hay un elevado número de momentos en *Metamorphabet* donde la relación del lectoespectador con las reglas de comportamiento del cibertexto no es tan consecencial como en el fragmento del amanecer que ahora comentábamos sino que tiene mucho más de intromisión en un mundo ficcional autónomo en el que ahora se nos permite “molestar”. Estaríamos hablando, por tanto, de un conjunto de reglas de comportamiento ajenas ahora al usuario a las que se le intercalan ahora la posibilidad de actuación directa sobre ellas y no de un conjunto aislado de mecánicas lúdicas que *necesitan* del lectousuario para su desarrollo. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, al movimiento errático y aleatorio de los pájaros del primer escenario de la obra a través de los cuernos de esa criatura “anteriormente conocida como A”. En este caso, el cibertexto nos permite incordiar a los animales moviendo las astas sobre las que se apoyan o tocándolos directamente (RA-X) de tal manera que estos se ven obligados a cambiar de posición (RR-V-S), pero no estamos obligados a ello, podemos simplemente dedicarnos a mirar cómo bailan de rama en rama infinitamente a partir del algoritmo de comportamiento diseñado por su creador.

Menos bucólico es el momento de la letra O en el que aparece una avestruz –“Ostrich”– que, como si de un autómatas se tratase, comienza a jugar con la naranja –“Orange”– (Fig. 5.35) que ha ido apareciendo por las diferentes transformaciones de la pantalla –“Orange”-“Orbit”-“Ostrich”-. En este caso ocurre igual que con el movimiento de los pájaros: si no hacemos nada, el ave continuará jugando eternamente con la naranja, mirándola con curiosidad, persiguiendo y empujándola suspicazmente con la punta de su pico hasta que nos

cansemos de observarla. La diferencia es que el nivel de reacción del avestruz a nuestras acciones engancha más al usuario en el juego que el momento anterior de los pájaros ya que, realmente, esta se comporta como una mascota virtual que actúa en base a nuestras acciones: si cogemos la naranja y la levantamos al cielo (RA-X), el avestruz la seguirá con la mirada (RA-V-S), si le lanzamos el cítrico hacia adelante (RA-X), esta lo perseguirá (RR-V-S), si agarramos su cuerpo para detenerla (RA-X) esta estirará su cuello hacia la naranja para no perder distancia (RR-V-S)...

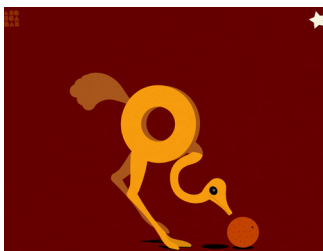


Fig. 5.35

Lo mismo ocurre durante la letra R cuando aparece en pantalla un robot –“Robot”– al que si tocamos (RA-X) echará a correr (Fig. 5.36) (RR-V-S) hasta que se le acabe la energía (RA-V-S), momento en el que comienza a desfallecer hasta que se detiene (RR-V-S; si queremos que vuelva a echar a andar únicamente debemos volver a tocarlo. Es cierto que en esta ocasión el “desencadenante energético” de la carrera del robot es la actuación directa del usuario que hace que este empiece a moverse, y de igual manera, una vez que se detiene, necesita del lector para que, mediante otro toque, vuelva a reactivarlo, pero es durante la carrera en sí donde el agente externo al texto es prescindible y donde asombra, además, contemplar el comportamiento del robot, al que, si molestamos con nuestro dedo durante su desplazamiento (RA-X), rectifica de manera independiente y autónoma la cadencia de sus piernas para evitar caerse (RR-V-S).



Fig. 5.36

La interacción de las personas con autómatas y humanoides artificiales ha sido objeto de fascinación desde que el hombre tuvo la capacidad de crearlos, así como la transposición mental de los lectores hacia las ficciones que leían ha sido de igual manera uno de los grandes modos de hacer disfrutar que la literatura ha desarrollado a lo largo de su larga trayectoria; la posibilidad de fusionar ambas cosas que nos ofrece *Metamorphabet*, de manera acotada y con una nada desdeñable carga lírica, supone, como decimos, uno de los grandes aciertos en el diseño de la obra que se genera precisamente por la habilidosa combinación de su autor de los algoritmos de comportamiento autónomo del cibertexto y de las mecánicas de participación lúdica del lectousuario.

En definitiva y como hemos ido viendo, la obra de Patrick Smith es uno de los mejores ejemplos que existen en el corpus actual a la hora mostrar cómo exprimir al máximo las posibilidades que las mecánicas lúdicas tienen que ofrecer a la expresión literario-digital, haciéndolo además no únicamente mediante el juego asociativo que caracteriza la interpretación ficcional tradicional o a partir de los recursos de expectación, sorpresa y satisfacción que pueblan la literatura infantil tradicional y que *Metamorphabet* utiliza con enorme habilidad, sino también a partir de la naturaleza inherentemente lúdica que define los procesos de participación activa de los entornos electrónicos y que aquí no sólo no se ocultan sino que se explotan con enorme habilidad y éxito.

6

LA RUPTURA DE LA LINEALIDAD LITERARIA

Geometría en las baldosas que transito
y la secuencia se hace eterna

ERIK URANO, "Gorriones"

6.1

La materialización de la complejidad heredada

El curso evolutivo de la literatura infantil y juvenil como sistema artístico propio ha generado desde siempre un continuo diálogo reflexivo entre los investigadores sobre su relación con eso que Colomer llama los “supuestos de simplicidad” (2009: 141) y que históricamente marcaron, al menos hasta bien entrado el Siglo XX la creación literaria para niños, niñas y jóvenes. La definición estructural de la literatura infantil a partir de estos supuestos se apoyó en la consideración apriorística de un lector implícito aún en desarrollo como elemento clave para su poética y que en principio requería, entre otras cuestiones, de narrativas rígidas, simples y claramente estructuradas que facilitasen el acceso del niño al objeto literario (*Ibid*, Nikolajeva 2005).

Esta supuesta necesidad de una expresión literaria unitaria, rígida y simplificada en las creaciones destinadas a la infancia y la juventud comenzó a desafiarse en el último cuarto del siglo XX cuando, debido a la influencia de las estéticas contemporáneas que enmarcaban socioculturalmente a la LIJ, empezó a manifestarse una tendencia innovadora hacia la fragmentación y la complejidad en la estructura discursiva de sus obras. Tanto Colomer (Op. cit), como Silva-Díaz (2005) vinculan esta evolución estética de la LIJ a partir del trasvase producido desde el posmodernismo que caracteriza el contexto artístico actual y de la inevitable influencia ejercida por el entorno sociocultural audiovisual y su carácter fragmentario.

Esta complejidad estructural, o al menos, esta ausencia de rigidez unitaria sostenida a lo largo de la obra, ha sido, de igual manera uno de los principios definitorios de las estéticas literario-electrónicas escritas hasta la fecha, tanto en aquellos estudios que abordan el

fenómeno general de la creación artística en entornos digitales (Holtzman 1997, Murray 1999) como desde investigaciones preocupadas específicamente en el corpus infantil digital y que hablan de la ruptura de la linealidad discursiva como un principio constructivo definitorio del nuevo corpus de la LIJD (Turrión 2014a). Lo cierto es que, como se ha visto en diferentes momentos de esta investigación, las posibilidades intrínsecas que el medio electrónico tiene para ofrecer a la creación literaria han sido constantemente colocadas bajo la luz de la poética postestructuralista para defender el perfecto matrimonio que supuestamente resulta de la combinación de ambas:

“Organización espacial frente a organización lineal: libertad del lector frente a a autoridad autorial; significado emergente frente a significado predeterminado; texto como superficie frente a texto como profundidad; estructura descentrada frente a estructura centrada; rizoma (crecimiento libre) frente a estructura jerárquica; coherencia local frente a coherencia global; vagabundeo y navegación desordenada frente a finalidad y objetivo; pensamiento analógico frente a pensamiento lógico; juego frente a trabajo; diversidad frente a unidad; caos frente a orden; heteroglosia y dialogismo (carnavalesco) frente a monologuismo; saltos y discontinuidad frente a progresión continua; paralelismo frente a secuencialidad; fluidez frente a solidez; simulación dinámica frente a representación estática del mundo” (Landow 2009: 22)

Más allá de posicionarnos en un debate probablemente estéril sobre el determinismo posmodernista que podría o no ejercer el medio electrónico sobre la creación literaria, lo que realmente nos interesa es reflexionar sobre la evidente estrecha relación que existe entre la digitalidad contemporánea, sus entornos naturales de creación y disfrute ficcional y una nueva literatura que desafía la construcción lineal de su discurso a la hora de expresarse.

Por tanto, si como dice Turrión la creación literaria digital infantil se define, entre otras cosas por esta “presencia de estructuras diferentes de la lineal” (2014a 180), es necesario establecer los porqués de un cambio de paradigma que trasciende las pretensiones artísticas de unos autores que podrían estar simplemente desafiando esa supuesta simplicidad de la LIJ y que, en su lugar, creemos es un reflejo de la trascendente modificación que se produce en la arquitectura discursiva como consecuencia de las propiedades específicas del medio informático:

“a non linear text is an object of verbal communication that is not simply one fix sequence of letters, words, and sentences but one in which the words may differ from reading to reading because the shape, conventions or mechanisms of the text.” (Aarseth 1994: 51)

Cabe preguntarse, sin embargo, cuáles son esos mecanismos que imposibilitan la linealidad literaria en los entornos digitales, cuáles son esas formas que dibujan sus estructuras como resultado de dichos mecanismos y bajo qué marco convencional se producen para

alterar, así, gran parte de los automatismos interpretativos desarrollados por los lectores durante siglos y que reposan sobre un aserto que ahora es cuestionado: que el texto literario es una secuencia semántica lineal e invariable.

La misma idea de “no linealidad” desarrollada por Aarseth (1997) ha sido debatida en multitud de ocasiones (Bell 2010, Ensslin 2007, Joyce 2006) por no satisfacer totalmente las complejidades que trascienden a una idea referente por igual a la macroestructuralidad del texto literario en sí como al proceso descodificador llevado a cabo por el lector. Siguiendo esta doble consideración, Ensslin (2013) distingue las dos dimensiones comunicativas en las que esta ruptura de la linealidad discursiva se manifiesta con mayor rotundidad.

Un primer nivel macroestructural en el que, como consecuencia del establecimiento del hipertexto como base para la escritura electrónica, la obra digital tiende a organizarse de manera no-secuencial y desestructurada mediante fragmentos que se vinculan a partir de la lógica asociativa y sin la necesidad de reflejar un principio, un medio y un fin claramente definidos. Esta tendencia a la dislocación rizomática del texto no nace únicamente de la posibilidad potencialmente infinita de interconexión discursiva que se deriva de la macroestructura hipertextual sino también debido a las expectativas enciclopédicas que generan los medios electrónicos (Murray 1999) en el seno de la cibercultura. Debemos, por tanto, entender cómo determina esta nueva base hipertextual y sus diferentes componentes las manifestaciones literarias digitales destinadas a niños, niñas y jóvenes en un marco que tenga en consideración el necesario equilibrio entre la apropiación estética de los nuevos medios y la no vulneración de los “supuestos de accesibilidad comprensiva” (Colomer 2009: 256) que rigen la creación literaria infantil y juvenil.

Junto a esta macroestructura no lineal que define al hipertexto, Ensslin coloca, en un segundo nivel, la multilinealidad que define al proceso de lectura electrónica como consecuencia de su naturaleza disruptiva y que puede hacer que la experiencia del usuario difiera en función del momento en que se enfrente a él o del itinerario que este escoja. Aunque la analogía con Aarseth es claramente evidente, la naturaleza temporalmente lineal de la actividad de lectura hace que para Ensslin y otros investigadores, sea erróneo hablar de su “no existencia”, siendo, por tanto, más pertinente resaltar las múltiples posibilidades que se podrían generar como consecuencia de las características intrínsecas del medio digital:

“Why define digital textuality in terms of negation and lack when in fact digital fictions embrace multiplicity of lines rather than lack of any one true line? We see multilinearity as a defining element of digital fiction and we see it manifesting itself in ways that are distinctive to its medium” (Bell 2010)

Esta multilinealidad, por lo tanto, pone de relieve una cuestión fundamental para el estudio de la literatura digital infantil: la necesidad de atender el estudio de su poética también desde una perspectiva procesual que atienda no sólo a la organización heterárquica de sus elementos de manera global sino también a las diferentes manifestaciones de esa

totalidad imperceptible para el lector que se actualizan como consecuencia de sus decisiones y actuaciones dentro del cibertexto o del simple comportamiento autónomo de este.

“Un Hipertexto, en definitiva, más que un texto –que, de serlo, es siempre virtual porque nunca será aprehendido por los lectores del mismo modo puesto que, la implicación personal, la elección de cada uno, lo imposibilita– es más bien un proceso de lectura. Un proceso creado por el lector gracias a las posibilidades combinatorias que le pone al alcance el soporte electrónico.” (Borràs 2005: 33)

Esta consideración dual de la textualidad literario electrónica infantil y juvenil como macroestructura esencialmente no-lineal debido a su base hipertextual, y como proceso multilínea potencialmente variable entre lecturas es lo que, desde nuestro punto de vista, convierte a la LIJD en un objeto literario arquitectónicamente divergente a su contraparte analógico y que, por lo tanto, lo define de manera significativa junto al resto de propiedades hasta aquí reflejada. De igual manera, esta doble atención al texto literario digital como totalidad hipertextual y como proceso lector es la que organiza el estudio detallado de la nueva arquitectura comunicativa que aquí nos ocupa. Para ello, a partir de este punto analizaremos en primer lugar la naturaleza del hipertexto y los componentes que lo conforman y dan sentido a las nuevas macroestructuras literarias y en segundo, utilizaremos el concepto de *gameplay*, heredado de los estudios ludológicos, como marco interpretativo con el que delimitar a partir de los referentes específicos del texto, las multiplicidad de lecturas que emergen del proceso de navegación coibertextual y que caracterizan la especificidad de su experiencia literaria.

6.2

El hipertexto como soporte de escritura

Mucho se ha escrito y teorizado desde que en 1965, Ted Nelson definiera por primera vez el hipertexto como “una estrategia para organizar fragmentos textuales de una manera intuitiva e informal, con enlaces que relacionan secciones de un texto o que relacionan partes de diferentes textos en el mismo sistema de archivos.” (en Turrión 2014a: 103-104) El investigador, para ello, se había inspirado en el revolucionario concepto del MEMEX –Memory Expander– ideado por Vanevar Bush en los años treinta, un sistema de almacenamiento y recuperación de información basado en el tejido interrelacional de la cognición humana y a partir del que Nelson trató de construir su Xanadú, incompleto hasta la fecha, con el que pretendía agrupar en un docuverso¹ global no sólo todas las obras existente sino también las relaciones e itinerarios asociativos entre ellos. De las cenizas de esta utopía humanista, el hipertexto acabó resurgiendo y consolidándose en el campo literario durante el último cuarto de siglo XX bajo la luz del posmodernismo como una forma de estructura textual rizomática caracterizada por su organización ramificada, horizontal y descentralizada y carente de jerarquía visible:

“Non sequential writting. Text that branches and allows choices to the reader best read at an interactive screen. As popularly concieves, this is a series of text chungs connected by links which offer the read different pathways (Nelson en Ensslin 2013:11).”

1. “Docuverso” es el neologismo acuñado por el propio Nelson que nace de la suma de las palabras “documento” y “universo” con el que intentaba representar esa idea de interconexión total de documentos que él mismo perseguía con el Proyecto Xanadú.

A día de hoy, las líneas maestras de la definición de Nelson permanecen inmutables y, como enuncia Borràs todos parecemos estar de acuerdo con Landow cuando acordamos que cuando hablamos de hipertexto nos referimos al “medio informático que relaciona tanto información verbal como no verbal y que permite a los lectores escoger sus propios recorridos a través de un conjunto de posibilidades.”(Borràs 2005, 33-34). Sin embargo, lo cierto es que la evolución del hipertexto tanto a nivel literario como puramente informacional, al establecerse como la estructura textual por antonomasia de la cibercultura, ha hecho que el concepto detrás del término se haya ramificado tanto que cueste fijar una definición estable a la que adscribirse con rotundidad. Así, y como establece Borràs tras recoger con jugueteada exhaustividad 25 definiciones diferentes de “hipertexto”, a día de hoy el término puede utilizarse al mismo tiempo para referirse a:

- *Un modelo teórico*: una propuesta de organizar la información para que se pueda leer siguiendo relaciones asociativas y no sólo secuenciales.
- *Una abstracción*: define una manera ideal en la cual toda la cultura escrita producida por la humanidad podría estar al alcance de los usuarios en un universo telemático, el ciberespacio.
- *Un tipo de programas informáticos* que sirven para crear documentos digitales susceptibles de ser leídos por la vía de las relaciones asociativas.
- *Los documentos digitales resultantes.* (Ibid 38)

En el plano específico de la literatura electrónica, el hipertexto se asienta a finales de los años 80 como forma de creación íntimamente relacionado con los principios postestructuralistas anteriormente mencionados aplicados ahora a la escritura digital. Tal es así que para Landow, los hipertextos creados a partir de los sistemas Hypercard o Storyspace² materializan la convergencia definitiva entre la tecnología computacional y los principios posmodernos. El hipertexto, supuso, para el investigador norteamericano una pragmatización de los principales teoremas deconstructivistas y postestructuralistas como la muerte del autor, la confrontación del logocentrismo, la descentralización de la jerarquía textual, etc. Sin embargo, la visión de Landow, considerada por gran parte de la academia como tendenciosamente simplista en su manera de asociar con excesivo pragmatismo principios filosóficos complejos a su visión personal de un corpus concreto (Simanowski en Ensslin 2007) parece superada a día de hoy manteniéndose principalmente la idea de que el hipertexto de ficción no es otra cosa que

2. Hypercard y StorySpace son los dos sistemas de escritura hipertextual que fueron más utilizados (Ryan, Emerson y Robertson 2013) en lo que Ensslin llama la primera generación de Hipertextos (2007)

un “producto textual compuesto por unidades narrativas fragmentadas” (Borràs 2005, 38).

Para Ensslin (2007), en cambio, es relevante mencionar dos momentos clave en la evolución de la hiperficción: en primer lugar, la superación de la textualidad lingüística del hipertexto mediante la inclusión de contenido multimedia que permite el desarrollo de las tecnologías computacionales y que facilita enormemente el crecimiento de lo que se ha llamado “hipermedia”; y en segundo, el paso de la hipermedialidad a la cibertextualidad como consecuencia del empoderamiento interno de la máquina dentro de la comunicación literaria electrónica –y que hemos reflejado con detalle en el capítulo anterior– resaltándose la importancia, por tanto, de la ruptura lineal no tanto a nivel macroestructural, sino, como mencionábamos anteriormente, en un nivel procesual en torno a los bucles de retroactividad que se generan entre hombre y máquina durante la navegación ficcional.

Aunque la evolución hacia la cibertextualidad literaria desestabilizó la capitalidad del enlace/salto entre módulos textuales como eje retórico de la ficción hipertextual, la teoría ergódica aarsethiana mantuvo la esencia organizativa del hipertexto primigenio integrando para sus necesidades definitorias el concepto de *lexia* como unidad mínima de su literatura ergódica:

“In describing ergodic literature, we need concept the of textons and scriptons. Textons are the “building blocks” of a text, the deep structure. Scriptons, in turn, are the possible combinations of textos, the surface level as seen by the reader. With any given hypertext, all the individual lexias (nodes) together are the texton, all the combinations of them, as chosen by any individual reader, are the scriptons.” (Koskimaa 2000)

Mediante esta separación taxonómica, los teóricos del cibertexto (Aarseth 1997, Koskimaa 2000) establecieron la fundamental división que mencionábamos con anterioridad entre la organización nodular de los *lexias* que conforman la totalidad de una obra –*texton*– y el itinerario específico que se deriva del proceso de navegación del lector –*scripton*–. Es este nivel textónico macroestructural de ordenación fragmentada de módulos semánticos multimodales –*lexias*– conectados de manera predeterminada a través de enlaces el que nos interesa en este apartado.

Es cierto que, como se ha ido viendo a lo largo de la investigación, el crecimiento exponencial de las sustancias expresivas utilizadas para la creación literaria está convirtiendo, en su práctica totalidad, las obras digitales en textos multimodales. De igual manera, debido a la influencia de la creación videolúdica, está aumentando el número de interfaces naturales de navegación (Cap. 3) en los que se tiende a favorecer la inmersión espacial mediante la expansión de escenarios navegables, sacrificando para ello la fuerte estructuración nuclear de que gozaba el hipertexto clásico. La suma de ambas cuestiones podría hacernos pensar que el contexto de creación actual podría llegar a sacrificar la importancia de la estructura módulo-enlace como herramienta de análisis macroestructural, al generarse una suerte de macrolexias que casi funcionarían a modo de mundos ficcionales autónomos disfrutables de manera casi unitaria, y que

en el mundo del videojuego supone una realidad incuestionable a día de hoy.

Pero atendiendo a la producción literaria digital, y en especial a aquella destinada a niños, niñas y jóvenes, se nos proyecta una realidad totalmente diferente. En su análisis de la narrativa digital infantil y juvenil contemporánea en castellano, Turrión (2014a 437) menciona el conservadurismo creativo existente en la producción actual que no sólo “apenas hace uso de las estructuras hipertextuales complejas” sino que además “remite directamente al mundo del papel y provoca en el lector expectativas de corte literario al enfrentarse al contenido”. Si, en lugar de someternos a la limitación geográfica de la investigadora madrileña, extendemos el análisis a la producción internacional, encontramos indudablemente un mayor número de obras que aprovechan las posibilidades estructurales complejas de los medios informáticos, como veremos más adelante, pero en prácticamente ningún caso podemos hablar de obras con una organización navegacional suficientemente abierta que dificulte un análisis de su macroestructura a partir de la consideración general de sus *lexias* y los enlaces que los conectan. Incluso un texto como *Spot*, en el que gran parte de su poder estético reside en la libre navegación de los microcosmos creados por David Wiesner, este juego de interconexión global entre todos ellos se revela estructural e incluso poéticamente esencial ya que cada escenario de que se compone la obra incluye en su interior los otros cuatro en un flujo navegacional sin principio ni fin predeterminado clave para el sentido de la obra.

Esta contención estructural de la LJD ajena aún al mundo abierto videolúdico podría explicarse como dice Turrión por la inmadurez de una industria que aún se aferra al libro y a la organización marcada por la página como anclaje sobre el que construir sus textos (2014a 455). De igual manera, no podemos olvidar que pese a la complejidad intrínseca que se le presupone a la escritura en entornos informáticos y a la rebelión contemporánea de la literatura infantil ante los supuestos de simplicidad de su poética tradicional, hablamos de una literatura sujeta a un principio de comprensibilidad (Colomer 2009) acorde a un lector en desarrollo, siendo la estructuración de sus obras un pilar fundamental en la que los lectores fundamentan su progreso interpretativo. De igual manera, no podemos dejar a un lado que, por mucho que la LJD digital herede procedimientos videolúdicos para la creación de sus obras, estas son ante todo textos literarios que priman la experiencia interpretativa de sus mensajes por encima de la simulación videolúdica (Frasca 2007) que generan los videojuegos contruidos a partir de mundos ficcionales masivamente abiertos, y que la contención estructural no deja de ser un procedimiento fundamental por la que los autores dirigen al lector implícito a través de sus “palabras” a diferencia de la expansión lúdica emergente que propicia la total libertad de navegación.

En definitiva, y a pesar de la complejidad conceptual de un término omnipresente y sobrecargado semánticamente como el de “hipertexto”, utilizaremos aquí su definición básica como conjunto fragmentado de unidades textuales, y sus componentes esenciales, *lexia* y *link*, o *módulo* y *enlace*, para el análisis textónico de las macroestructuras literarias electrónicas. Prescindiremos, por tanto, del resto de significados y aplicaciones exegéticas tradicionales de la teoría literaria digital para centrarnos así en la esencia que define su poética organizativa: el binomio enlace y módulo.

6.3

El detalle de la intertextualidad por defecto

A lo largo de la presente investigación se han ido referenciando en diversos momentos las múltiples propiedades definicionales que la academia internacional ha ido asociando a los medios electrónicos como espacio de creación artística, y especialmente a sus capacidades para la producción literaria. Algunas de ellas, como las tendencias inmersivas y participativas a las que Murray hacía mención en su ya clásico *Hamlet en la Holocubierta* (1999), se relacionaban especialmente con la especificidad dialógica que se genera cuando utilizamos el cibertexto como base ficcional y sobre la que hemos reflexionado en el capítulo anterior. El cambio organizativo y asociativo que se produce de manera general en la LIJD como consecuencia de la entrada estructural del hipertexto también tiene relación directa con algunos de los asertos lanzados desde las poéticas definicionales dentro del campo. Ryan (2004), recordemos, habla de la movilidad del texto como la primera de sus característica del medio digital:

“En un entorno electrónico el lector no va al texto, sino que el texto va a la pantalla. A menudo se ha dicho que leer hipertexto es como navegar, pero la razón por la que el lector se siente más incitado a explorar en un mundo textual es porque el movimiento es cosa del texto. Con un texto impreso el lector tiene que realizar un movimiento hacia –su objetivo puede ser una página de un libro, una estantería de la biblioteca o una tienda de la ciudad– para obtener nuevos materiales, pero con los textos electrónicos todo lo que tiene que hacer el lector es hacer click en un enlace” (258)

Una de las consecuencias directas de esta “movilidad por defecto” que se genera gracias a la existencia del hiperenlace y de la reducción de la distancia entre textos que esta produce son esas expectativas enciclopédicas de las que habla Murray al preguntarse sobre las propiedades del medio electrónico:

“Ya que todas las formas de representación se están trasladando al medio digital, y todos los ordenadores del mundo pueden en teoría estar en contacto, podemos pensar en una biblioteca global de arte.” (Murray 1999: 172)

Esta tendencia enciclopédica causada por la fácil y total interconexión que se produce en las sociedades de la cibercultura gracias a la estructura del hipertexto ha generado debates en torno a la posible asimilación de esta textualidad interconectada como forma de materialización pragmática de los principios intertextuales. El propio Landow (2009 5) es quien, en su apasionada defensa de los fundamentos renovacionales del hipertexto y su total sincronía con los postulados deconstructivistas habla de este como un “sistema fundamentalmente intertextual” que “presenta una capacidad para enfatizar la intertextualidad de la que carece el texto encuadernado en un libro”, añadiendo además la idea de que la llegada de la macroestructura del texto hiperenlazado modifica ontológicamente “el modelo evolutivo de la historia de la literatura por un modelo estructural o sincrónico” como causa de la liberación para crear y percibir interconexiones causadas por esta base hipertextual.

Esta cuestión, en un contexto como el de la literatura infantil y juvenil, en el que la teleología educativa sobrevuela con peligrosa constancia, necesita ser aclarada sobretudo cuando entendemos la importancia que tiene para el desarrollo de la competencia lectoliteraria la interiorización por parte del sujeto discente de la idea de literatura como cadena formada por eslabones entrelazados. La propia Fittipaldi (2013 422-425) en su desglose dimensional de las competencias que conforman al lector literario ideal considera el dialogo intertextual como un área de dominio esencial para su desarrollo dedicándole toda una categoría propia en la que se pone de relevancia lo fundamental de la enmarcación sociocultural e histórica de los textos para el crecimiento orgánico de la interpretación y el disfrute literario.

La influencia que la reducción de la distancia explícita entre textos pueda generar en la percepción general de la intertextualidad o en su interiorización cognitiva por parte del lector en formación será problematizado en momentos posteriores de la investigación, pero en este momento en el que buscamos establecer las bases sobre las que se construye la obra electrónica resulta fundamental remarcar la diferencia que existe entre la referencia intertextual y el link hipertextual:

“While links certainly offer an easy way to explicate some intertextual connections, this superficial similarity should not blind is to the obvious fact that these two mechanics differ fundamentally from each other. Only the special cases of intertextuality citation and direct reference, are somehow

compatible with hyperlink. [...] There are too many intertextual connections to map with links –rather, intertextuality is a part of interpretation and because of that, never to be fixed in a set of links” (Koskimaa 2000)

Así, cuando hablamos de intertexto, ha de quedar claro que las conexiones resultantes ocurren en el plano interno de la interpretación; el *link*, por su parte, es un mecanismo creativo de estructuración, organización y expresión que apunta a lo que podría ser –o no– una relación intertextual previa pero que carece de la potestad de fijarla como tal. La diferencia entre referencia intertextual y enlace fue remarcada por Koskimaa (*Ibid*) a partir de 8 diferencias esenciales entre ambos y que dejan clara la separación ontológica entre ambos

conceptos:

1. La referencia intertextual no puede ser cambiada a voluntad aunque estas puedan modificarse como consecuencia del desarrollo histórico del contexto. El *link* siempre puede ser alterado.
2. Los *links* hipertextuales no pueden ser abiertos sino que han de ser fijados en un texto de partida y otro de destino.
3. Las referencias intertextuales no pueden ser programadas temporalmente.
4. La referencia no puede crear directamente un cambio de medio como sí puede hacer el *link* abriendo un audio o un vídeo desde un enlace puramente textual. Las referencias intertextuales mantienen siempre el mismo plano medial.
5. La referencia, intencionalmente, no puede dirigirse hacia el presente inmediato o hacia el futuro; al menos no de manera intencionada.
6. Las referencias no se pueden encadenar de manera predeterminada en un orden específico como sí permite la hipervinculación.
7. La intertextualidad no puede ser voluntariamente hueca para ser rellenada por el lector. El *link* sí lo permite.
8. Los *links* pueden conectar dos textos de manera bidireccional mientras que la posible interconexión bilateral entre dos referencias, de producirse, sería un efecto interpretativo.

Con esta diferenciación profunda entre la interconexión mental e interpretativa que

se deriva de las asociaciones intertextuales y la hipervinculación como mecanismo poético, retórico y estético voluntario de que dispone el creador literario electrónico, pretendemos darle importancia a lo que Simanowski llama la semántica del hipervínculo (en Ensslin 2007). De esta manera, el *link* se convierte en un elemento esencial para el análisis estético de la navegación literaria digital al ser una de las herramientas a través de las cuales el autor determina en gran medida el grado de libertad y restricción a que se enfrenta el lectousuario en su experiencia artística, pero también, al funcionar como objeto semántico que une y relaciona los bloques que conforman la estructura literaria. Se debe, por tanto, comenzar a estudiar dentro de la literatura digital infantil y juvenil una función literaria clave como esta para comprender críticamente el reflejo semántico que se filtra del plano macroestructural, en tanto en cuanto la introducción, por ejemplo, de recursos expresivos como la bifurcación narrativa en las historias proyecta un sentido literario diferente a la contención lineal del lector.

Así, la indeterminación navegacional del hiperenlace, es decir, ese espacio de transición, en principio vacío de contenido, que existe entre los dos módulos y por el que nos desplazamos gracias al *link*, se parecería más a la elipsis que se genera en las “calles” que separan las viñetas de los cómics (Hernández Ranz 2014) que al “vacío interpretativo” que demanda la participación intertextual de receptor del que hablaba Iser en sus trabajos sobre la estética de la recepción. Es por eso que planteamos aquí un análisis retórico del enlace que parta de una mirada detallada y microestructural atendiendo a su función tripartita: ser parte del texto, ser un índice de otro elemento y un movimiento de desplazamiento. Por ello, y aunque el análisis específico de la estética microestructural propio de la LIJ digital fue abordado en el capítulo anterior, se ha decidido no renunciar a esta mirada concreta de la poética del hiperenlace ya que, debido a su singularidad no lineal, es un aspecto clave a la hora de comprender la organización macroestructural de las obras electrónicas y de su dimensión procesual. Entenderemos, por tanto el enlace como un proceso similar al descrito en las mecánicas lúdicas del capítulo anterior pero con la particularidad funcional que los individualiza al actuar como conectores y organizadores de los módulos que conforman la macroestructura no-lineal de la literatura electrónica.

6.4

Una taxonomía del enlace

Como decimos, entender las funciones que cumplen los *links* como conectores constructivos de la literatura digital para niños y niñas es un pilar esencial a la hora de armar una herramienta de análisis que permita entender en profundidad la organización global de las obras y los resultados estéticos que estas reflejan. El problema es que la mayoría de las taxonomías teóricas escritas en el campo de la literatura electrónica no acaban de satisfacer de manera general un rango interpretativo que abarque por igual la funcionalidad específica del enlace como procedimiento discursivo y otro centrado en el carácter relacional de este entre los componentes del mundo ficcional.

Este segundo aspecto, acorde con su visión mundoficcional de la narrativa interactiva, es el que Ryan (2006) cubre mejor que el resto cuando categoriza las funciones de los hipervínculos a partir de las relaciones específicas que cumplen respecto a los componentes del entorno textual. Así, la investigadora diferencia entre links de conexión espacial, temporal y eventual dibujando un mapa interesante sobre las posibles funciones intrafccionales que pueden desempeñar los enlaces. Ryan no cubre, en cambio, las funciones estrictamente mecánicas que pueden desempeñar los enlaces y que resultan clave para analizar y comprender de manera crítica la construcción global de las obras y las intencionalidades estéticas que se desligan de esta. Para rellenar este hueco, hemos decidido combinar elementos de la poética del link de Jeff Parker (2001), quien establece una clasificación meridianamente clara sobre los diferentes mecanismos de comportamiento que pueden desempeñar los enlaces hipertextuales, con el complejo estudio taxonómico de Bersntein (en Ensslin 2007: 17), quien centrándose en el hipertexto clásico de ficción combina tanto la visión procedimental del enlace con las consecuencias estéticas específicas que crean en obras concretas del género.

Es precisamente esta especificidad genérica la que en cierta manera dificulta la traslación directa de la clasificación de Bernstein para nuestros objetivos ya que combina en multitud de ocasiones ambas visiones en aras de dejar clara la motivación literaria que se esconde tras la aplicación de los enlaces.

El resultado de nuestra síntesis, ahora sí, es una división bipartita de las funciones del hiperenlace en base, como decíamos, a su relación con el mundo ficcional que construye y con el discurso en el que queda enclavado. Así, en primer lugar, adoptaremos una primera clasificación de las funciones del hiperenlace, que llamaremos *inmanente* en la medida en que nos preocuparemos únicamente de su comportamiento como parte del discurso literario, y en segundo abordaremos una perspectiva *trascendente* de los mecanismos de hiperenlace analizando la relación funcional de estos con los componentes del mundo ficcional (Chatman 1980) –o entorno de juego– que ya mencionamos en el capítulo anterior: existentes y eventos.

Hemos de recordar en este punto que durante el análisis de la peritextualidad de la literatura digital hicimos referencia a las funciones navegacionales de los componentes externos al discurso literario, mencionando además, que en ocasiones estos dispositivos de desplazamiento podían incrustarse de manera metaléptica dentro del mundo ficcional para reducir la distancia entre el lectoespectador y el objeto literario. El enfoque externo a la comunicación literaria propiamente dicha que adoptábamos en ese caso diferencia ontológicamente ambas aproximaciones, ya que en esta ocasión nos interesa la relación del desplazamiento generado por el enlace con la macroestructura literaria y con la construcción mundoficcional de los textos. Aun así, es evidente que el continuo juego de planos que se produce en textos heterogéneos y lúdicos como los que aquí nos ocupan podría hacer que determinados componentes o elementos del discurso solapasen funcionalidades en ambos espectros de la comunicación: por ejemplo, es evidente que las bifurcaciones en el bosque con que se topa Caperucita en la remediación del clásico infantil que comentábamos en el capítulo 4 funcionan desde una perspectiva funcional de navegación a través del discurso pero a su vez supone un juego fundamental con el espectador a la hora de construir sus posibilidades itinerantes. Debemos, por tanto, aplicar para cada caso la perspectiva que satisfaga nuestros deseos analíticos.

Aclaremos, además, que no analizaremos el enlace desde una perspectiva puramente computacional sino que lo haremos de manera funcional, entendiendo el enlace como la posibilidad de conexión entre dos *lexias* o módulos que debe ser activado por el lectousuario. Dicha activación puede producirse mediante la tradicional ejecución de un hipervínculo lingüístico como los que pueblan el ciberespacio, pero atenderemos también a las navegaciones entre textos producidas por acciones metalépticas del lectousuario a través de los diferentes interfaces como manipulaciones de las pantallas táctiles, pulsaciones de botones, Etc.

6.4.1. Tipología inmanente del enlace

Mediante el enfoque inmanente del estudio funcional del enlace, pretendemos atender únicamente al mecanismo estilístico utilizado por los autores para crear esos saltos entre fragmentos textuales que definen al hipervínculo. Como dice Simanowski, el *link*, en efecto, tiene la capacidad de provocar expectativas literarias, pero también de burlarse de ellas (Simanowski en Ensslin 2007). Estas intenciones estéticas no siempre vienen determinadas por el contenido ficcional de los módulos de destino o de llegada sino que el propio comportamiento del enlace, sus condiciones de funcionamiento y la visión macroestructural de su conjunto debe ser analizado también como recurso literario fundamental para el entendimiento de los textos electrónico. De esta manera diferenciamos entre:

- 6.4.1.1. Link evidente³** Simanowski (*ibid*), en su semántica de la hipervinculación, disecciona el link a partir de sus tres propiedades fundamentales: su cualidad como signo que forma parte de un texto concreto, su capacidad indexal que apunta hacia otro texto y su función navegacional que permite el desplazamiento entre ambos. Cuando hablamos de la hipervinculación evidente, estamos haciendo referencia a un enlace en el que la navegación resultante de su activación es establecida de manera explícita por el signo que lo contiene, es decir, que el enlace como texto indica claramente la naturaleza de la relación entre el desplazamiento y el destino indexado. Esto ocurre normalmente en las narrativas arborescentes donde el lector tiene que tener claro el motivo de su elección de itinerario, de ahí que tanto Bernstein (en Ensslin 2007) como Parker (2001) asocien este tipo de hipervinculación a las historias de “Elige tu propia Aventura” que en gran parte comparten organización global con muchos de los textos electrónicos infantiles. A pesar de su pobreza literaria, una obra como *El reino subterráneo* (Visual Baker 2013) es representativa de la utilización de este tipo de hipervinculación evidente cuando delega en el lector esa determinación del itinerario narrativo dándole diferentes opciones para elegir (Fig. 6.1)

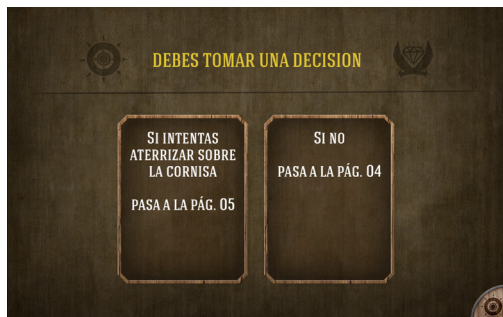


Fig. 6.1 El reino subterráneo

3. En su propuesta original, Bernstein habla de “blatant link”, que podría ser traducido como “link evidente”.

- **6.4.1.2. Link Aleatorio.** Hablamos de *link* aleatorio cuando su activación genera una respuesta impredecible e inconsistente a lo largo de sus diferentes usos. Detrás de este enlace debe existir un algoritmo programado que genere esa aleatoriedad pero de la que el lector no tiene por qué ser consciente. La comprensión o no de esta aleatoriedad soterrada generará diferentes resultados estéticos en el receptor pero no modifica el mecanismo propio del link. El carácter específico de la LIJ, que no debe olvidar el tipo de lector en formación a que se enfrenta, hace que la aleatoriedad no sea un recurso demasiado extendido en el corpus que nos ocupa, y menos aún, una aleatoriedad que juegue irónicamente con las expectativas de este. Aun así, existen juguetes literarios como *Ma petit fabrique d'histoires* (E-toiles 2013), y que ya mencionamos en momentos anteriores de la investigación (Cap. 5), que utilizan este tipo de saltos en sus propuestas pero de maneras muy acotadas. Si recordamos el ejemplo de la aplicación francesa, en ella se nos permitía en cualquier momento agitar el dispositivo para generar una micronarración de resultado aleatorio.
- **6.4.1.3. Link Dinámico.** El enlace dinámico es aquel que muta su lugar de destino en función de una serie de condiciones predeterminadas por el autor. Estas pueden asociarse a los diferentes itinerarios de lectura adoptados por el lector usuario o a las condiciones programadas por el autor que asocien lexias a momentos del día concretos, fechas, etc. Un ejemplo evidente del primer tipo de condiciones sería el acceso a los diferentes finales posibles en la Caperucita de Nosy Crow a partir de los items que hayamos ido recogiendo durante la lectura. En casi todas las circunstancias, es la propia Caperucita quien al final de la historia hace huir al lobo, pero si hemos pasado por la micronarrativa lúdica del mandril en la que conseguimos el silbato que se nos entrega al completar el juego, será la policía quien venga a rescatarnos tras hacer uso de este. No importa aquí la relación causa-efecto en el plano ficcional sino el hecho de que las condiciones de recorrido previas determinan el lugar al que accedemos una vez llegamos a este punto. Por otro lado, encontramos ejemplos más radicales en el uso de la hipervinculación dinámica como *The Sailor's Dream* (Simogo 2014), donde en función del día de la semana en que leamos el texto, podremos acceder a diferentes canciones que hablan sobre la narrativa de la historia clicando para ello en una botella que viaja a la deriva por el mar.
- **6.4.1.4. Link llave.** Al igual que el *link* dinámico, el *link* llave esta sujeto a unas condiciones previas que determinan su funcionamiento, salvo que en vez de producir efectos diferentes en función de estas condiciones lo que ocurre ahora es que si estas no se cumplen se anulan sus posibilidades de activación o el *link* directamente aparecerá oculto. Este es un recurso de diseño narrativo enormemente utilizado en obras que juegan con la no-linealidad discursiva ya que explicitan la necesidad de continuar la

navegación textual para la mínima comprensión de la obra. Nos valemos aquí de la misma obra que en el ejemplo anterior para reflejar una aplicación literaria de este recurso. En *The Sailor's Dream*, como vemos, el juego con el tiempo real en que vive el lector es una cuestión fundamental para la lectura. Igual que en el caso anterior donde mencionábamos la divergencia que se producía en la navegación en función del día de la semana que leyésemos la obra, existe dentro del texto un transmisor de radio que solo funciona a las hora en punto que marca el reloj de la tableta, y que además modifica su emisión en función de qué hora sea. Queremos resaltar, sin embargo lo fundamentales que son estas transmisiones para entender gran parte de lo que ocurre en este pequeño poblado sueco, de tal manera que solo habiéndolas escuchado todas, junto a las canciones mencionadas anteriormente y habiendo accedido a todos los escenarios que componen el mundo ficcional de la obra, se nos abre la posibilidad de acceder al final del texto mediante ese *link llave*. Esta forma de encauzar la lectura y de recompensar así al lector y su exhaustividad de navegación es un ejemplo de esta retórica funcional del enlace que aquí nos ocupa.

6.4.2. Tipología trascendente del enlace

En oposición a la aproximación inmanente, lo que nos interesa ahora es ir más allá del propio mecanismo del enlace para entender y clasificar las relaciones entre los componentes que este conecta. Debido a que la intención aquí es la de entender la manera en que se estructura la ficción gracias a la utilización del procedimiento de la hipervinculación, hemos decidido para ello clasificar esta tipología a partir de dos líneas de subcategorización concretas: una, en base a si la relación entre componentes es de tipo cronotópico, de tal manera que se reflejen cambios de espacio o de tiempo a nivel de encuadre ficcional; y dos si esta relación recae sobre aspectos asociados a los eventos que componen el mundo de ficción. Las categorías resultantes son:

- **6.4.2.1. Links espaciales.** La idea de cosmicidad, es decir, la importancia expresiva otorgada al mundo ficcional creado más allá de las narrativas que este puede incluir que se percibe en buena parte de la producción digital y transmediática actual (Klasstrup y Tosca, 2004) evidencia la relevancia que el espacio tiene como entorno navegable por sí mismo dentro de las nuevas estéticas. Esto hace que, en ocasiones, las hipervinculaciones entre *lexias* dentro de las creaciones electrónicas tengan el objetivo principal de interconectar escenarios o de reflejar relaciones puramente espaciales entre ellos más allá de desplazarnos por los carriles de una historia o a través de una línea temporal que en ocasiones es imperceptible o incluso inexistente. Un caso paradigmático en esta línea es la ya mencionada *Spot* de David Wiesner donde los cinco diferentes escenarios que componen este complejo cosmos heterogéneo están

conectados espacialmente por los links. Cuando, a través del *zoom* de nuestros dedos, nos acercamos a la pequeña mancha de moho en el sandwich que nos permite transportarnos a otro escenario no se produce un cambio temporal ni una consecuencia eventual en la narrativa, simplemente estamos viajando a otro mundo gracias al *link* que así lo permite.

- 6.4.2.2. Links temporales.** De igual manera que en el caso anterior, existe la posibilidad de que la hipervinculación se utilice para desplazar al lectousuario a través del tiempo de la historia. Más adelante definiremos las diferencias cualitativas existente en la temporalidad electrónica, pero el carácter cronotópico que determina nuestra mirada específica determina claramente que nos referimos ahora al tiempo cronológico ficcional que abarca el mundo representado, no al tiempo que organiza el discurso ni el tiempo real en el que vive el lectousuario y que, como hemos visto, también puede penetrar en las obras. La prototípica no-linealidad de las macroestructuras hiperfccionales hace que la navegación a través de la cronología ficcional sea una de las formas en que el autor facilita a los usuarios la posible reconstrucción eventual de sus textos. En la obra de Aaron Reed *18Cadence*, se nos cuenta la historia de una casa y sus habitantes a través de sus 100 años de historia pero sin una ordenación predefinida; es el lector quien, a través de la manipulación del interfaz y sus links de navegación viaja a través de la línea temporal sobre la que discurre la obra (Fig. 6.2)



Fig. 6.2 18Cadence

- 6.4.2.3. Links eventuales. El link selectivo.** Con este tipo de enlaces, situándonos en una coyuntura argumental concreta, se nos permite elegir entre diferentes opciones eventuales que no pueden coexistir a la vez, es decir, que determinamos el futuro de la narrativa en base a un abanico determinado de posibilidades. Cuando

Ryan (2006) habla de esta forma de hipervinculación recoge la idea del “blatant link” a que hacía referencia Bernstein y que aquí hemos incluido dentro de la perspectiva inmanente por esa claridad explícita que mencionábamos entre la información ofrecida por el link y el destino al que este dirige. Es evidente, a pesar de esto, que esa transparencia constructiva en el link es precisamente la que hace idónea su utilización directa a la hora de crear bifurcaciones narrativas, como ocurría en *El reino subterráneo* anteriormente referido o en *Loose Strands* (Darned Sock 2014) (Fig. 6.3) donde en multitud de ocasiones se nos pide que tomemos decisiones sobre la historia de Roland Bartholomew Dexter III, un niño obsesionado con su cumpleaños que va haciendo discurrir su rutina diaria en función de si acepta o no que realmente cada día no es la celebración de su nacimiento.

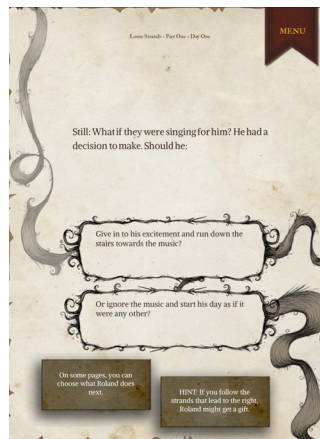


Fig. 6.3 Loose Strands

- 6.4.2.4. Links de simultaneidad.** Hablamos de hipervinculación de simultaneidad cuando los enlaces nos permiten acceder a diferentes eventos que ocurren en un mismo marco temporal. Combinamos aquí dos categorías diferentes usadas por Ryan (2006 110-111) ya que la investigadora de Ginebra diferencia entre “simultaneity links” y “perspective switching links” en función del grado de confrontación narrativa que existe entre los eventos a los que se accede. En el primer caso, el cambio de focalización nos desplazaría de un evento a otro con la intención de complementar la información aportada por el narrador, mientras que en el segundo, el cambio de focalización también derivaría en un cambio de punto de vista que podría hacer que las versiones ofrecidas del evento fuesen irreconciliables en un juego dialógico tradicional de las estéticas postmodernistas (Silva-Díaz 2005). No deja de ser curioso que no hayamos sido capaces de encontrar una obra que permita ejemplificar este multiperspectivismo de contrapunto a pesar del profundo enramamiento de las estéticas postestructuralistas en la literatura infantil y de la enorme interrelación entre estas y los fundamentos constructivos de la literatura electrónica que hemos ido poniendo de relevancia a lo largo de la investigación. Lo más parecido a este recurso lo encontramos en la adaptación del clásico *Goldilocks and Little Bear* (Nosy Crow 2015) en la que se nos permite acceder a la historia tanto desde la perspectiva de Ricitos de Oro como desde la del oso pequeño de la familia animal. En ningún momento, eso sí, las versiones se confrontan ya que lo que elegimos es avanzar a partir de las vivencias de uno u otro personaje pero narradas siempre externamente hasta que ambos se encuentran (Fig. 6.4)



Fig. 6.4a Goldilock And Little Bear



Fig. 6.4b Goldilock And Little Bear

- 6.4.2.5. Links digresivos y de reconstrucción.** Aunque en cierta manera el procedimiento de hipervinculación es similar al de los enlaces de simultaneidad, hemos decidido incluir esta categoría para diferenciar aquellos desplazamientos eventuales que ocurren cuando el lugar de destino es claramente un evento satélite que busca complementar o reconstruir informaciones específicas sobre otros eventos o sobre los existentes que pueblan el mundo ficcional sin que estas sean totalmente trascendentes para la comprensión de la esencia textual. Esta función es la que desempeñan los enlaces que se incluyen en la novela gráfica digital *Anomaly* y que sirven, a modo de enciclopedia (Ramada y Turrión 2014a) para enriquecer el conocimiento del lector sobre los diferentes componentes del universo cienciaficcional que enmarca la narración (Fig. 6.5).



Fig. 6.5a Anomaly

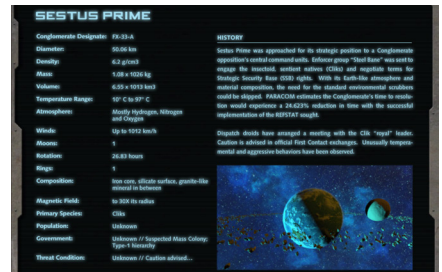


Fig. 6.5b Anomaly

6.5

La dimensión procesual de la literatura electrónica

Al principio de este capítulo establecíamos la importancia de tener en cuenta una doble consideración del carácter disruptivo que demuestra la organización textual de la literatura electrónica y que la separa significativamente de su hermana analógica. Hablábamos, en primer lugar de la no-linealidad que se produce a nivel macroestructural, ya que la disposición arquitectónica de los bloques que conforman los textos digitales y las relaciones que los conectan confronta directamente la idea de una composición global apegada a la estricta linealidad a la que obligaba la organización “iterativa” de las formas tradicionales literarias. Pero a su vez, recogíamos la necesidad de poner de relieve la especificidad de la dimensión procesual de la recepción literaria electrónica ya que, a pesar de la obligada linealidad de decodificación a que todo proceso receptivo está sometido, esta difiere categóricamente de su contraparte analógica en la medida en que cada acto lineal de lectura difiere difiere uno de otro por las nuevas relaciones que se producen en la comunicación cibertextual. Joyce, uno de los padres de la hiperficción, puso de relieve la problemática de la no-linealidad en el estudio del hipertexto y la necesidad de considerar de una nueva forma el proceso en sí de disfrute estético que suponía la llegada de este:

“Las definiciones tradicionales del hipertexto comienzan con la no-linealidad; este, sin embargo no es un buen lugar donde empezar, dada la abrumadora fuerza de nuestra mortalidad ante nuestras metáforas. O bien nuestras vidas se asemejan a una línea por la que nuestra lectura ha dado siempre vueltas, o bien nuestras vidas parecen dar vueltas sobre sí mismas y nuestra lectura nos

preserva en su direccionalidad y nos consuela en su linealidad. Mi propia definición corregida del hipertexto reconocía la mortalidad y transformaba la metáfora en drama al tiempo que, desafortunadamente, incorporaba un elemento de índole metafísica: "el hipertexto es una lectura y una escritura en un orden que se escoge, en el que esas elecciones modifican la naturaleza de lo que se lee". (2006: 185)

A pesar de las problemáticas imprecisiones que podrían derivarse de la asimilación total de la definición de Joyce y que ahora matizaremos, sus palabras, gracias a la brillante metáfora existencialista de la linealidad vital a la que todo lector está sujeto, dejan clara la necesidad de atender de una nueva manera la relación entre el texto como organización predeterminedada por el autor y los nuevos vínculos actanciales que el lector desarrolla con ese nuevo cibertexto y los planos que lo conforman. Para ello, como ya hemos afirmado en otros momentos de esta investigación, nos desvincularemos de la idea románticamente postmoderna del lector como escritor y nos centraremos en dos cuestiones fundamentales: por un lado, en el tipo de relaciones temporales que se producen entre los diferentes planos que conforman la ficción electrónica para niños y la manera en que esto determina su multilinearidad, y por otro, recogeremos la esencia lúdica del diálogo cibertextual defendido en el capítulo anterior para aplicar el concepto de *gameplay* como herramienta caracterizadora de los módulos que conforman la macroestructura literario electrónica y que ahora necesitan de una mirada procesual para el análisis de un corpus que abre el disfrute estético hacia la "potencialidad" participativa no predeterminedada totalmente pero sí autorialmente definida.

La cuestión de la temporalidad literario electrónica ha sido enormemente problematizada desde la llegada del género a los terrenos de discusión teórica dentro de la academia. De hecho, la propia Ryan (2004 262) habla de las posibilidades de explotación de esta temporalidad como una de las propiedades fundamentales de los medios electrónicos que ahora permiten programar de manera voluntaria la relación directa entre el lectoespectador y la propuesta textual y en los que ahora se puede "restringir el tiempo permitido de lectura y el paso del tiempo puede ser significativo". Tal es así, que precisamente son las relaciones temporales que se producen en los videojuegos las que para Jesper Juul supusieron en un primer momento la esencia diferencial entre estos primeros y el resto de medios tradicionalmente considerados como narrativos. Así, si nos atenemos a la división heredada del formalismo ruso y ampliada más tarde por Genette, toda narración tradicional tendría tres planos claramente diferenciados: la historia, es decir, la ordenación cronológica de aquello que se nos pretende contar; el discurso, la ordenación de los hechos adoptada por la propia narración y que no tiene por qué ser correlativa al orden cronológico de la historia; y un tercer y último plano relativo al tiempo real de lectura y visionado correspondiente al lectoespectador real tras los textos. Como decimos, la relación entre estos tres planos es lo que para Juul (2001) separa ontológicamente el género videolúdico del resto de formas narrativas ya que en ellos resulta casi imposible diferenciarlos: "In this way, the game constructs the story as synchronous

with the narrative time and reading/viewing time; the story time is now". Más tarde, Juul matizó esta afirmación por la radicalidad reduccionista que suponía asimilar totalmente la idea de tiempo ficcional con el tiempo real, y que por tanto, consideraba los juegos a partir del mismo romanticismo performativo que autores como Landow o Joyce atribuían al acto de lectura hipertextual, es decir que al final sus historias eran "creadas" durante el proceso de disfrute. Los matices aportados posteriormente por el investigador para establecer con mayor precisión las relaciones entre el tiempo real de actuación y el tiempo ficcional que se entremezclan en los juegos nos sirve para poner de relieve las necesidades de matizar todos estos conceptos en una investigación centrada en un corpus multidisciplinar que combina procedimientos constructivos tanto del mundo lúdico como del tradicionalmente literario.

Para nuestros intereses específicos, ya que la reflexión que Juul hace sobre la temporalidad en los juegos abstractos⁴ nos es aquí irrelevante al considerarlos ajenos a cualquier interpretación ficcional, los matices aportados podrían resumirse básicamente en que, si bien la sincronía entre tiempo de ficción y tiempo de juego no es absoluta, es importante resaltar que en los juegos el tiempo ficcional no está totalmente determinado cuando el jugador manipula el juego, y además, que las acciones del jugador tienen un impacto sobre el tiempo del juego a la vez que tienen un significado en el tiempo ficcional. Es decir, que de la misma manera que hablábamos de la influencia que la entrada del lectousuario real tenía para la comunicación cibertextual en el capítulo anterior, debemos entender también la influencia que esta entrada y su temporalidad propia tiene para las relaciones entre los componentes organizativos de la ficcionalidad.

Una de las primeras necesidades abiertas por el nuevo terreno digital a la hora de considerar los diferentes planos temporales que componen la ficcionalidad electrónica es precisamente la comprensión más detallada de lo que significa para la nueva cibertextualidad el concepto de tiempo de lectura. Para ello nos basamos en Koskimaa (2000), quien a partir de Luesebrink (1998 107-111), diferencia ahora dos categorías temporales claramente diferenciadas: por un lado el tiempo del interfaz, referente al conjunto de actividades en tiempo real realizadas por el lectousuario, y por otro el tiempo cognitivo, que se correspondería con los diferentes niveles de temporalidad ficcional percibidos por este. Es decir, por un lado podríamos englobar la organización temporal correspondiente a la historia y el discurso⁵, y por el otro, tenemos una nueva forma de entender el tiempo de lectura definido ahora como tiempo interfacial. Esta segunda categoría es a su vez desglosada por Koskimaa en otras tres:

4. Hablamos de videojuegos abstractos cuando nos referimos a aquellos en los que, como ocurre en el Tetris, la propuesta lúdica no es relacionable con ningún aspecto identificable de la realidad.

5. Koskimaa adapta también dentro de su categorización del tiempo cognitivo la idea de Luesebrink de tiempo mítico como forma abstracta de temporalidad que nace de la interrelación entre conceptos reales y su ficcionalización y que generan categorías ontológicas que no pueden considerarse ni ficcionales ni aplicables a la realidad, sino formas de temporalidad míticas. Creemos que la oscuridad y la especificidad hexagética de esta figura dentro de las estéticas vanguardistas hace innecesaria su aplicación al contexto que aquí nos ocupa.

- *Tiempo mecánico*. El tiempo que el lectoespectador pasa dentro del objeto literario pero fuera del discurso literario –cortinillas de carga, manipulación peritextual...–.
- *Tiempo de lectura*. El tiempo real que el lectoespectador pasa leyendo o visionando el discurso ficcional.
- *Tiempo interactivo*. El tiempo que el lectousuario gasta en tareas manipulativas con el texto como la navegación exploratoria o configurativa.

Aunque el desglose categórico de Koskimaa supone un aporte interesante a la hora de comenzar a concebir las diferencias entre el tiempo real entendido como un mero acto pasivo de lectura o de visionado y el tiempo real como una participación específica en el objeto literario electrónico, no acaba de generarse un aparato analítico que nos permita entender las relaciones internas entre los diferentes tiempos que, al final, determinan esa estructura procesual que aquí nos preocupa y que supone la esencia de la multilinealidad organizativa de la experiencia literariodigital.

Planteamos, por lo tanto, que para entender la nueva temporalidad en la LIJD primero debemos redefinir el concepto de discurso literario como algo que ya no ocurre totalmente al margen del lectousuario pues este se convierte en agente partícipe de su estructuración gracias a sus nuevas funciones cibertextuales, que ya vimos en el capítulo anterior. Para ello, nos basamos en primer lugar en Aarseth (1997) quien establece de la siguiente forma las diferencias entre el discurso narrativo, el hipertextual y el cibertextual:

In a narrative, the discourse consists of the event plane, where the narration of events takes place, and also what I call the digression plane, which is the unfolding of the events as they are received by the implied reader. Here, these two planes are identical, as the reader's progression follows the event line. In an exploratory ergodic text such as hypertext, the progression plane is divorced from the event plane, since the reader must explore actively and nontrivially to make sense of the event plane. In adventure games, the relation between events and progression is defined by a third plane of discourse: a negotiation plane where the intrigee confronts the intrigue to achieve a desirable unfolding of events. (139).

El noruego, así, matiza ahora claramente las relaciones internas entre las diferentes formas de tiempo ficcional de las que hablaba Koskimaa y las modificaciones generadas por la entrada de un nuevo agente comunicativo dentro de la cibertextualidad, el lector metaléptico, quien además posee su propio tiempo. Así, en la tradición artística lineal, la percepción que el lector recibe de la historia, su ordenación cronológica y el progreso de sus eventos vendría totalmente determinada por el discurso que el autor implícito expresa a través de las diferentes entidades narrativas, líricas, cinematográficas, etc utilizadas para ello. De esta

manera, aunque en una obra ya clásica de la postmodernidad literario infantil como *Voces en el Parque* de Anthony Brown, se nos cuente la historia de Mancha, Carlos y sus respectivos padres desde las cuatro perspectiva confrontadas de sus personajes principales, el desarrollo de las cuatro versiones, y la sucesión de las mismas, por muy desafiantes que sean para la descodificación ficcional del lector, vienen absolutamente predeterminadas por la línea discursiva creada por el autor: una historia y cuatro versiones de la misma focalizadas y apogadas en sus narradores y colocadas sucesivamente. En el hipertexto, en cambio, el progreso en la historia se desliga del discurso de tal manera que la organización interpretativa de los eventos que componen la ficción se produce al margen de este y es a partir del movimiento exploratorio, navegador e interpretativo del lector metaléptico como se produce esta jerarquización de los eventos. Por último, en lo que Aarseth llama el cibertexto, aparecería un tercer plano que él define como “negociación” correspondiente al conjunto de mecánicas lúdicas necesarias para hacer avanzar un juego⁶ y que anclaría el progreso de los eventos a su ejecución y consecución.

En resumen, lo que diferencia al discurso hipertextual y cibertextual del narrativo tradicional es la entrada participativa de un agente externo que, junto a él introduce su propia temporalidad, esa que Koskima llama el tiempo interactivo, y que hace imposible determinar con total precisión el resultado discursivo en cada lectura gracias a la libertad que conlleva romper las cadenas entre historia y discurso, entre evento y progreso; esa es la esencia de la multilinealidad que define la organización procesual de la literatura electrónica, la entrada de la libertad de exploración y negociación con los elementos del discurso.

6.5.1. Del lexia al módulo. Una categorización de las unidades discursivas que estructuran la expresión literario electrónica

A pesar de todo esto la literatura infantil y juvenil digital tiene una particularidad que no parece contemplada en la reflexión que Aarseth hace sobre la temporalidad y es la de ser un entorno de expresión multimodal y multidisciplinar que combina procedimientos discursivos heterogéneos entre sí, de tal manera que en una misma obra podemos –y solemos– encontrarlos módulos narrativos o expresivos tanto de naturaleza “hipertextual”, como “cibertextual” e incluso puramente lineales. Necesitamos, por lo tanto una herramienta que nos permita aislar esos módulos como unidades básicas que conforman, junto a los enlaces, la macroestructura de las obras y cuya especificidad determinará también su dimensión procesual, es decir, sus posibilidades de actualización concretas en una lectura. Esta herramienta

6. Estas mecánicas necesarias y la confrontación lúdica por parte del receptor es lo que Aarseth redefine en su estudio como intrigante e intrigario trascendiendo la figura del narratario como figura receptiva de la comunicación. (1997: 104)

es la del *gameplay*.

Aunque Pérez Latorre (2012) define en un primer momento la *gameplay* como una “estructura prototípica de juego en relación con un objetivo o estado terminal determinado” (49) y que, inevitablemente nos lleva a asimilar este concepto con la especificidad lúdica de la “negociación” de Aarseth, lo cierto es que, si nos olvidamos de la funcionalidad principalmente configurativa y no interpretativa que se le presupone al juego, la idea de estructurar el discurso videolúdico en un tipo de módulo “en el que puede haber una infinidad de acciones contingentes del jugador” (*ibid*) es perfectamente trasladable a la macroestructura expresiva de la literatura digital infantil. Este es, además, especialmente idóneo para representar la esencia multilineal del sistema literario electrónico precisamente por esa potencialidad de acciones no determinada que se abre en el plano de experimentación procesual a partir de la entrada del lector real y de ese tiempo interactivo:

“La noción de *gameplay* se obtiene por oposición a la noción de sistema de juego: en lugar del componente “estático” del sistema de juego la *gameplay* remite a la dinámica de juego, la experimentación del juego “en marcha” apuntando hacia determinados objetivos. Precisando un poco más el término, tal como muestra este gráfico la *gameplay* se sitúa en un espacio intermedio entre el sistema de juego –*game*– y el espacio de posibilidad global de la experiencia de juego –*play*–.” (*ibid* 52)

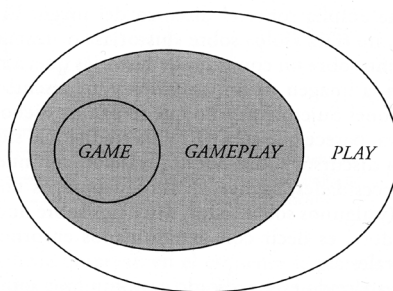


Fig. 6.6 Pérez Latorre (2012 52)

Por lo tanto, si hacemos la traslación conceptual pertinente a nuestro corpus de análisis, entenderíamos el sistema de juego como la macroestructura global expresiva de la obra literario electrónica, estática y no-lineal y el *gameplay* como esa experimentación “en marcha” que apunta, no ahora hacia objetivos necesariamente lúdicos sino que viene motivada por las intencionalidades expresivas que caracterizan la comunicación literaria.

En efecto, esta experimentación procesual, debido a la entrada del tiempo interactivo no puede ser predeterminada totalmente debido a la naturaleza disruptiva que caracteriza la entrada metaléptica del usuario y de la que ya hablamos en el capítulo anterior, pero sí que

tiene un margen de posibilidades condicionado por las mecánicas específicas que conforman las unidades de *gameplay*⁷. Ese margen de posibilidades es el que caracteriza cada módulo específico de *gameplay* y lo diferencia del resto. Queda ahora, por tanto, categorizar las diferencias entre ellos para establecer los diferentes elementos que junto con la taxonomía funcional de hipervinculación compartida anteriormente conforman las posibles macroestructuras globales de cada obra y determinan el conjunto de variables de experimentación de la misma. En el fondo, nuestra intención es la de extender el concepto de *lexia* heredado de los estudios hipertextuales hacia una categoría que sea capaz de mostrar una mayor inclusividad a la hora de englobar las diferentes variables de representación que conforman el discurso literario electrónico entre las que, evidentemente se incluyen las unidades de *gameplay* que acabamos de mencionar.

Por tanto, dividiremos los módulos que componen las macroestructuras de la LIJD de la siguiente manera:

- **6.5.1.1. Módulos de expresión lineal.** Nos referimos aquí a todas las unidades expresivas significativas abarcables bajo el paraguas de la linealidad tradicional. En definitiva, pretendemos englobar aquí el concepto tradicional de *lexia* entendido como “bloque constructivo” (Aarseth 1997) o “unidad de lectura” (Murray 1999) y que pese a poder ser multimodal no hace uso en su discurso específico de las entradas participativas del lectousuario. En la teoría videolúdica estas inclusiones modulares donde la participación del jugador es negada se han llamado *Cut Scenes* (Pérez Latorre 2012) o Mundos Posibles Narrativos (Planells 2015) y suponen para la interpretación narrativa de los juegos un componente esencial. De igual manera en la tradición literaria electrónica, los *lexias* suponen los componentes expresivos esenciales de que se compone su textualidad junto con los enlaces que los estructuran y conectan. Evidentemente, a la hora de analizar de manera específica estos módulos lineales, dado el carácter multimodal que define a la gran mayoría de las obras del corpus de que se compone la LIJD, deberíamos partir de las categorías de análisis construidas en el capítulo relativo a los ecosistemas multimodales y sus funciones expresivas. (Cap. 4)
- **6.5.1.2. Módulos de *Gameplay* exploratoria.** Se trata de aquellas unidades expresivas que incluyen la entrada metaléptica del lectousuario, pero en las que su participación no genera una consecuencia determinante en el discurso. Detrás de esta categoría, en esencia, se encuentra la categoría de discurso hipertextual de Aarseth

7. Pérez Latorre diferencia esa libertad que define el simple acto lúdico con el conjunto de posibilidades encauzadas por el sistema que conforma el *gameplay* de la siguiente manera: “*gameplay* y *play* remiten a la “experiencia de juego”, pero la principal diferencia entre ambos ámbitos radica en la diferencia entre jugar a un juego siguiendo o no las reglas y respetando o no sus convenciones implícitas; es decir, la diferencia (empleando términos de U. Eco) entre “usar” un sistema de juego e “interpretar cooperativamente” el sistema de juego. (2012 52)

que desvinculaba la percepción interpretativa de los eventos que componen una historia del progreso entre los mismos, pero añadimos aquí un matiz: contemplamos dentro de esta categoría aquellas unidades de *gameplay* que contengan mecánicas lúdicas siempre y cuando estas no deriven en el avance y progreso de la historia. La categorización de Aarseth podría llevar a pensar que todo acto de “negociación”, dado el carácter configurativo de los juegos de aventura y que en gran medida existen para ser “terminados”, debería conllevar el progreso de la narrativa. En este caso, consideramos posible la inclusión de unidades de *gameplay* exploratorias de carácter puramente lúdica en las que esta actividad se base únicamente en la recreación o la contemplación y no en la consecución específica de objetivos concretos. Esta aproximación es, además, absolutamente coherente con la descripción del diálogo cibertextual y la caracterización de las mecánicas lúdicas reflejadas en el capítulo anterior. Un ejemplo claro de este tipo de *Modulos* o *Unidades de Gameplay* serían los artefactos musicales que encontramos en la mayoría de escenarios que componen *The Sailor's Dream* y cuya función, aunque coherente con la propuesta estética de la totalidad textual, nace y muere en ellos, o sin ir más lejos gran parte de los divertimentos que complementan la narrativa de *The Fantastic Flying Books of Mr Morris Lessmore* (Fig. 6.7) y que, aunque incluidos intradiscursivamente, su aporte es totalmente marginal más allá de sus posibilidades lúdicas.



Fig. 6.7 The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore



Fig. 6.8 Lil Red

Incluimos aquí, a su vez, aquellas unidades de participación relativas a eventos satélite y que, sin generar un progreso en el núcleo expresivo del discurso, sí que ofrecen formas de expansión comunicativa entre el texto y el lector relevantes para la experiencia estética. Por ejemplo, a lo largo de todas las unidades que componen la caperucita muda de Brian Main, *Lil' Red*, nos encontramos continuamente con un personaje secundario, un pequeño pájaro, que en cierta manera actúa de guía

y acompañamiento durante toda esta narración destinada a primeros lectores (Fig. 6.8). A partir de la pulsación sobre su imagen, nuestro compañero de aventuras irá realizando acciones irrelevantes para el desarrollo de la narración pero que refuerzan la relación empática entre este y el lectousuario, y en cierta manera, estrechan el vínculo del lector con el mundo ficcional propuesto (Ramada y Turrión, 2014b). Junto a estas posibilidades, encontramos, como no podía ser de otra manera, aquellas unidades de *gameplay* cuyo objetivo es la libre exploración de los componentes expresivos de las obras. Bajo esta forma, encontramos igualmente el posible conjunto de enlaces tradicionales del hipertexto que nos permitirían la navegación entre los diferentes lexias –o módulos de expresión lineal– que lo componen, así como formas de navegación interfacial como la que caracteriza la exploración de los mundos de *Spot*, a la que ya hemos hecho referencia en multitud de ocasiones. En estos casos, las unidades exploradas no tienen por qué hacer referencia a eventos satélite pero su ordenación dependerá siempre de la libertad exploratoria del lectousuario y no del encadenamiento consecuencial que define al discurso lineal o a los módulos de *gameplay* configurativos que ahora describiremos. Estas obras, por tanto, tendrían una organización cuya jerarquía no vendría impuesta por el discurso sino que reposaría totalmente en el plano interpretativo. Hemos de remarcar además, que, el hecho de que estos módulos de *gameplay* no generen una consecuencia directa dentro del discurso, en ocasiones, dificulta mucho la percepción del agotamiento de sus posibilidades o de su cierre, una especificidad que atenderemos en el siguiente capítulo centrado en las variaciones significativas que se producen durante la lectura electrónica.

- **6.5.1.3. Módulos de Gameplay configurativos.** Bajo esta categoría, hacemos referencia al conjunto de mecánicas lúdicas que permiten el avance discursivo dentro del texto. Debemos diferenciar, eso sí, entre aquellas unidades en las que el progreso no genera variaciones en el nivel de la historia, es decir, que a pesar de la indeterminación procesual que pueda producirse durante el desarrollo de las mecánicas, el resultado de estas siempre derivará en el mismo resultado, y aquellas unidades en las que las mecánicas determinan el futuro de la ficción. Esta distinción es fundamental a la hora de caracterizar la dimensión procesual de la literatura electrónica pues diferentes resultados derivan en diferentes tipos de experiencias a los que los lectousuarios deberán enfrentarse, y de igual manera es clave a la hora de determinar el tipo de macroestructuras organizativas que reflejan la totalidad textual. Uno de los casos más evidentes de módulos de *gameplay* configurativos en los que las actuaciones del lector no modifican la historia sino que simplemente la hacen progresar es el ejemplo de *Metamorphabet* que analizamos en el capítulo anterior. En la obra de Patrick Smith, a pesar del preciosismo casi lírico que generan las transiciones entre palabras, la secuenciación de los eventos es siempre la misma sin importar el tipo de actuación que

desempeñemos en el escenario. En cambio, en obras de tipo arborescente como *80 days*, la brillante reinterpretación de *La vuelta al Mundo en ochenta días* realizada por Simogo, las decisiones que tomamos determinan aspectos fundamentales de nuestra vivencia ficcional como el tipo de relación que generamos entre nuestro personaje, Passpartout, y Phileas Fogg, el itinerario que seguiremos para lograr terminar la apuesta en el tiempo marcado, los objetos que nos acompañarán durante nuestro viaje y que nos ayudarán a completarlo, etc.

6.6

Las macroestructuras de la LIJD. Una tabla periódica de la ficción electrónica

El conjunto de módulos hasta aquí descritos junto con los enlaces que los conectan suponen los elementos básicos que conforman las diferentes macroestructuras que ordenan las obras del sistema literario que aquí nos ocupa. A pesar de tener ya descritos los componentes esenciales con que los autores dan forma a sus obras, creemos relevante no limitarnos a ofrecer simplemente la “morfosintaxis” que caracteriza la arquitectura informacional de la LIJD sino plasmar además una lista de estructuras representativas con las que nos podemos encontrar dentro del corpus actual y que facilite así la tarea de identificar y categorizar la organización general de los textos. Para ello, nos hemos basado en las taxonomías estructurales de Ryan⁸ (2004, 2006), apoyándonos también en algunos matices realizados por Ramada y Turrión (2014a) pertinentes para el sistema infantil que aquí nos ocupa. Se ha decidido seguir una separación categórica inicial que diferencie entre aquellas aquellas estructuras que plantean divergencias en las historia y aquellas en las que a pesar de la contingencia posibilística que se abre con la entrada de la multilinealidad expresiva en el discurso mantienen una historia única que no ofrece la opción de ser modificada (Stitchnote 2014, Ryan 2006). Así dividiremos entre macroestructuras ramificadas y macroestructuras no ramificadas.

8. Es más, los diagramas esquemáticos con los que ilustramos cada una de las estructuras han sido extraídos de los dos volúmenes (2004 y 2006) en los que Ryan reflexiona sobre las macroestructuras narrativas de la ficción digital.

6.6.1. Macroestructuras no ramificadas

6.6.1.1. Macroestructuras rígidas.

Debido a la inherente multilinealidad de la dimensión procesual literarioelectrónica, hemos optado por llamar a las historias que se construyen a partir de una inquebrantable estructuración discursiva como “rígidas” y no como lineales ya que podríamos encontrarnos con construcciones literarias en las que una sucesión de módulos de gameplay configurativos, aun no permitiendo ningún tipo de divergencia en la conformación de la historia, el carácter disruptivo de sus mecánicas lúdicas impidiese su consideración lineal. Hablamos aquí de obras literario-digitales que se construyen a partir de la mera sucesión modular y que, por tanto, no podrían considerarse no-lineales en un sentido macroestructural, aunque, como decimos sí multilineales en su dimensión procesual. La secuenciación de dichos textos podría limitarse a módulos de expresión lineal, como ocurre en obras enormemente apegadas a la tradición analógica como *Unwanted Guest* donde se concatenan escenarios multimodales a partir de la imagen, el sonido y el lenguaje escrito y oral para adaptar un antiguo cuento hebreo sobre el empoderamiento vital a través del trabajo de un anciano consumido por la pobreza (Fig. 6.9). De igual manera, la estructuración de módulos podría valerse fundamentalmente de *gameplays* configurativas sobre cuya actuación reposaría el desarrollo del discurso sin margen para la digresión o la expansión divergente como ocurre en *Metamorphabet*, analizada en capítulos anteriores, así como la combinación de ambas posibilidades que podemos observar en un texto como *Numberlys* en el que se suceden de manera lineal las cinemáticas que narran la historia de sus protagonistas y los módulos lúdicos que necesitan ser realizados para continuar con esta (Fig. 6.10).

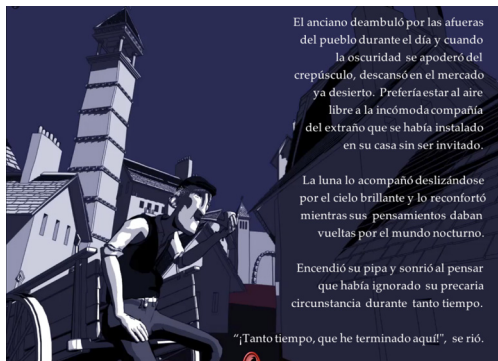


Fig. 6.9 Unwanted Guest



Fig. 6.10 Numberlys

6.6.1.2. Macroestructuras abiertas o no rígidas

Nos referimos aquí a todas aquellas estructuras que, aun no generando bifurcaciones diferenciales en las historias de que se componen, tampoco basan su construcción en la concatenación rígida de módulos. Estas, a su vez, pueden subclasificarse en:

LA RED

La estructura en red presenta una organización no jerárquica de sus módulos expresivos, de tal manera que la reconstrucción de su historia reposa totalmente en el plano interpretativo del lector. Esto quiere decir, que, en su gran mayoría, las unidades que la conforman no están ordenadas ni secuenciadas en base a la acción-consecuencia sino que todos ellos representan fragmentos de una totalidad que podría ser reconstruible y coherente, o no, en función de la intencionalidad estética del autor, pero que en todo caso depende del lectousuario, su navegación y su proceso interpretativo. Ryan (2004) menciona que este tipo de macroestructura interactiva es la paradigmática del hipertexto de ficción clásico donde suelen presentarse un conjunto de lexias interconectados entre sí y que representan una suerte de puzle lírico-narrativo que el lector va desmenuzando progresivamente a través de la exploración de sus lexias.



Fig. 6.11 La Red

En la red, la navegación se caracteriza por esta libertad de movimiento que permite la interconexión plural de los diferentes módulos que la conforman y que facilita el seguimiento de un elevado número de itinerarios para cada lectura. Este tipo de estructuras convierte los módulos expresivos en algo así como entornos espaciales de navegación textual colocando al lectoespectador en una posición más cercana a la contemplación que a la participación frenética o activamente implicada de la que normalmente generan otro tipo de estructuras donde los movimientos y los resultados vienen determinados por el sistema. Aunque a día de hoy este tipo de estructuras no están siendo prácticamente utilizadas dentro de la LIJD, quizás por la complejidad inherente que conlleva la falta de jerarquía en la organización de la ficción, una de las obras emblemáticas de la contemporaneidad literario electrónica infantil

como es *David Wiesner's Spot* supone una clara representación de esta forma macroestructural. En la obra del ilustrador norteamericano, se nos presentan cinco escenarios dentro de los cuales podemos navegar con cierta libertad. La clave organizativa de *Spot* es que no existe relación temporal ni jerarquía clara entre estos mundos de tal manera que a pesar de que en todos ellos conviven los mismos personajes, y a pesar de que se percibe claramente que hay elementos que unen los eventos que estos sufren en cada uno de esos cosmos, el lectoespectador no es capaz de ordenar los sucesos con linealidad rotunda dejándolo en un estado de forzada indeterminación. La estructura global, además, reverbera esa sensación heterárquica ya que no hay ordenación posible entre los cinco escenarios pues en cada uno de ellos encontramos enlaces espaciales que nos llevan a los otros cuatro generándose así un bucle irresoluble al que sólo se le puede poner fin mediante la salida voluntaria de la obra. Esta interconexión espacial, junto con la libertad de navegación interna a cada uno de esos cosmos que componen el texto hace que *Spot* sea una de las obras más interesantes a nivel organizativo y macroestructural del panorama literario infantil digital y un paradigma, además de la utilización de los módulos de *gameplay* exploratorios.

LA ANÉMOMA DE MAR.

La anémoma es, al igual que la red, una estructura que facilita la disposición estructural de las obras de manera no jerárquica ni ordenada, aunque, en este caso, los diferentes módulos pivotan en torno a un eje central que los organiza de manera radial. Al colocarse un módulo central sobre el que hacer emerger el resto de unidades, se crea un centro estructural que permite al lectousuario tener un referente al que volver y del que partir siempre que lo desee, facilitando así la posible interiorización de la estructura. Si la ausencia total de ordenación y la múltiple interconexión de los módulos en la red dificultaba mucho cualquier tipo de exploración basada en la lógica, no es el caso de la anémoma que, debido a este anclaje específico con un centro matriz permite ordenar –que no jerarquizar– los módulos que nacen de este a modo, por ejemplo, de episodios o escenarios. Esta ordenación, repetimos, en ningún caso se produce a partir de la consecuencialidad jerárquica sino que todos ellos funcionarían de manera complementaria para la construcción de un todo -al igual que en la red-.

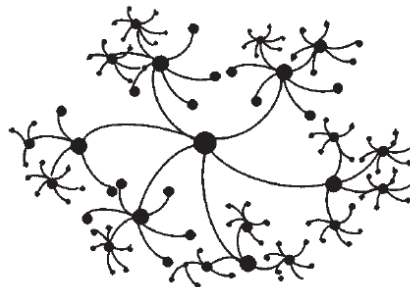


Fig. 6.12 La Anemona de Mar

Wuwu&Co utiliza precisamente esta estructura para presentarnos una colección de pequeñas historias a las que podemos acceder desde un espacio central, una pequeña cabaña roja perdida en la nieve, en la que se encuentran sus protagonistas (Fig. 6.13). Si, utilizando el giroscopio de la tableta, nos acercamos a cada uno de ellos, el sistema nos lleva a sus respectivas narrativas que, de manera global, no suponen nada más que eso, un simple conjunto de cuentos. No es el caso de *The Sailor's Dream* en la que los módulos de *gameplay* exploratorio que nacen del eje central sí contribuyen a la conformación global de una historia, difícil de ordenar por esa falta de consecuencialidad que define este tipo de estructuras, pero que ayudan a producir una ficción unitaria y “comprensible”.⁹



Fig. 6.13 *Wuwu&Co*

Dentro de esta estructura también aquellas obras que presentan una organización similar a la base de datos y en las que, a través de la utilización ergódica de su interfaz de búsqueda, se nos permite acceder a las diferentes unidades que componen su historia. Para ello, hemos considerado el conjunto de mecánicas que nos permiten acceder al resto de unidades expresivas como un módulo de *gameplay* exploratorio central que funciona como eje navegacional sobre el resto. A día de hoy, el ejemplo más evidente de esta estructura es *18Cadence*, en la que, como ya hemos mencionado en otros lugares de esta investigación, se nos permite bucear por los 100 años de historia del número 18 de la calle Cadence y sus numerosos habitantes a lo largo de ese tiempo gracias a un interfaz que combina y aglutina enlaces con los que desplazarnos a través de las diferentes unidades expresivas de que se compone la totalidad textual.

EL VECTOR CON RAMAS LATERALES.

La construcción ficcional del vector con ramas laterales, como refleja perfectamente el diagrama adjunto, se realiza a partir de una historia lineal definida sobre la que reposa la esencia expresiva de la obra. Los diferentes módulos que conforman este eje central tienen, por

9. Hablaremos de ello a continuación cuando utilicemos *The Sailor's Dream* como obra ejemplo sobre la que aplicar las categorías del capítulo.

tanto, una relación narrativa, logico-causal, temporal o jerárquica claramente marcada a la que ahora se le añaden expansiones puntuales no determinantes para el progreso de la historia. Resulta fundamental para el sistema literario infantil y sus numerosos coqueteos con el utilitarismo educativo, diferenciar aquí entre dos posibles tipos de expansión en función de la naturaleza de su contenido.

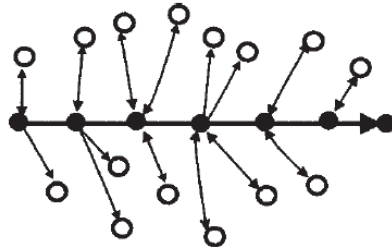


Fig. 6.13 Vector con ramas laterales

En primer lugar, hablaremos de “expansiones factuales” cuando las salidas desde este eje ficcional se produzcan para ofrecer informaciones externas al mundo de ficción. Nos referimos a esas obras en las que, a la historia principal le acompañan toda una serie de enlaces que nos llevan a contenidos de supuesto enriquecimiento enciclopédico a partir de los componentes de la ficción bien sea mediante links externos a websites como la Wikipedia o a partir de la inclusión de dicho contenido dentro del propio objeto literario. El uso de la literatura infantil como pretexto educativo debido a esa industrialización que vive tanto el entretenimiento infantil como la educación (Turrión 2014a) hace que este tipo de recursos esté muy presente dentro del corpus actual por el supuesto valor cultural y pseudodidáctico que se le atribuye. La adaptación electrónica de *Mi Vecino de Abajo* (Mobile Republic 2011), escrita por Daniel Nesquens, hace uso en numerosas ocasiones de este enriquecimiento enciclopédico de su material ficcional, dando referencias y contenidos reales sobre localizaciones relevantes para su historia (Fig. 6.15).



Fig. 6.15a Mi Vecino de Abajo



Fig. 6.15b Mi Vecino de Abajo

Estas expansiones, en cambio, pueden no ser factuales sino formas de hacer crecer el conocimiento que el lectoespectador tenga del mundo ficcional a partir de mecánicas lúdicas incluídas en los escenarios o enlaces digresivos que nos aporten el trasfondo vivencial de algunos personajes. Estas expansiones pueden adquirir apariencia de enciclopedia, como ocurre en el ejemplo de *Anomaly* que mencionábamos antes, donde se nos ofrece toda una serie de informaciones disfrazadas de realidad para que el lector, en caso de que quiera, tenga un conocimiento casi erudito de los componentes y de la “prehistoria” que conforma el mundo cienciaficcional en que se desarrolla esta novela gráfica digital. Otros casos, como el del pequeño pájaro que nos acompaña durante la lectura de *Lil Red* a la que también nos hemos referido, no enmascaran estas digresiones en forma de enciclopedia ya que las expansiones ficcionales que generan son, digamos, “mínimas”, pero de igual manera ensanchan el horizonte de disfrute del lectoespectador haciendo crecer las posibilidades de relación de este con el mundo ficcional y los elementos que la componen. Este tipo de estructuras es recurrente en textos destinados a primeros lectores que aún necesitan atenerse a líneas narrativas fuertemente estructuradas pero a los que no se les niega el privilegio de enriquecer su proceso de inmersión y disfrute lector mediante el uso de estas gameplays contemplativas. Textos como el mencionado *Lil Red* o *El Viaje de Alvin* (Meikme 2014) son perfectos ejemplos de cómo la introducción específica de pequeñas digresiones que compliquen aunque sea de manera escueta las narrativas puede hacerse con equilibrio constructivo y no con pretextualidad efectista (Fig. 6.16).



Fig. 6.16 El Viaje de Alvin

EL SELECTOR

El selector es un tipo de estructura que nos permite navegar por una historia mediante el intercambio voluntario de las perspectivas. Esto hace que, aunque la historia pudiese no ser totalmente reconstruída de manera unívoca, esta deba tener al menos ciertos eventos nucleares que sitúen cronológicamente al lector. Mediante este tipo de organización ficcional no se pretende romper la jerarquía discursiva, como sí ocurre en la red y la anémona, sino jugar con las diferentes perspectivas narrativas que podrían adoptarse para la construcción de una historia común. Ello podría derivar en obras similares a *Voces en el Parque*, donde los

diferentes narradores construyen realidades irreconciliables pero lo hacen sobre las bases de una historia común que no logramos reconstruir debido a las divergencias causadas por las perspectivas. Desgraciadamente no hemos encontrado ninguna obra electrónica infantojuvenil que materialice la estructura selectiva de esta forma.

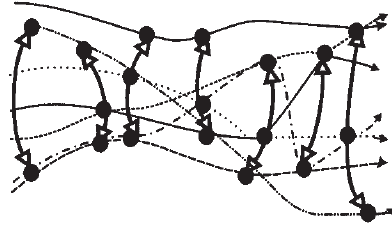


Fig. 6.17 El Selector

En cambio, sí que hemos encontrado en el sistema literario una obra que utiliza el cambio de perspectiva para contar de manera simétrica la misma historia, sin confrontaciones, desde la perspectiva de sus dos protagonistas y a la que aludimos cuando hablamos de los enlaces que permiten precisamente este tipo de recurso. En *Goldilocks* se nos cuenta paralelamente la historia de Ricitos de Oro y el Pequeño Oso hasta que, en un determinado momento ambas narrativas se cruzan ya que, lógicamente, son sus personajes quienes también lo hacen. En este caso, las historias cuentan una sola “verdad” a partir de dos líneas discursivas que se complementan y que el lectousuario puede ir eligiendo en cualquier momento.

LA HISTORIA OCULTA.

Al igual que en el vector con ramas laterales, la historia oculta se construye a partir de una narrativa temporalmente lineal claramente definida y unívoca con la diferencia de que, en lugar apoyarse en módulos de exploración que no hacen avanzar los eventos, en esta ocasión el lectoespectador es colocado en espacios en los que deberá actuar sobre determinadas mecánicas lúdicas para permitir su desarrollo. De esta forma, la historia oculta se sitúa a medio camino entre una historia rígida formada por módulos de gameplay configurativos¹⁰ y la macroestructura *en red* que mencionábamos al principio de esta sección que facilita la libre navegación por sus módulos.

10. Obras no ramificadas y lineales en su macroestructura pero que se construyen a partir de mecánicas lúdicas sucesivas sin las que no podemos avanzar pero que no generan divergencias de ningún tipo, como *Metamorphabet*.

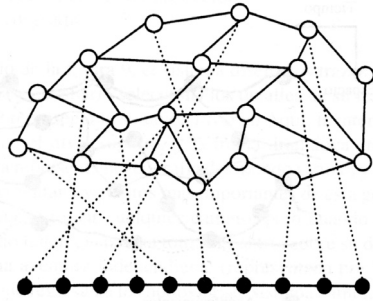


Fig. 6.18 La Historia Oculta

Este tipo de estructura es la usada tradicionalmente en aventuras gráficas como *The Secret of Monkey Island* (LucasFilms 1990) o en Walking Simulator como *Gone Home* (Fullbright 2013) donde no existen ramificaciones narrativas sino espacios que deben ser explorados con relativa libertad pero que necesitan la realización de determinadas secuencias mecánico-lúdicas para el progreso eventual. La diferencia entre este tipo de textos y las sucesiones rígidas de *gameplays* configurativos como la que conforma *Metamorphabet* es el mayor grado de libertad en la interacción con los espacios y la laxa necesidad de orden en la realización de las mecánicas. Dentro del sistema específicamente literario infantil, la única obra que podría asemejar su construcción a la que aquí describimos sería el último episodio de la serie *Inanimate Alice* (Pullinger y Dreaming Methods 2016), en la que en varias ocasiones debemos navegar libremente los espacios propuestos para realizar determinadas acciones que nos permitan continuar, como arreglar los errores informáticos existentes en el juego de realidad virtual que está desarrollando la protagonista (Fig. 6.19).



Fig. 6.19 Inanimate Alice

En realidad, la escasez de obras representativas de este tipo de estructura podría matizarse si revisásemos las fronteras categóricas tradicionalmente impuestas entre el videojuego y el sistema "literario" ya que, sin lugar a duda, obras como la mencionada *Gone*

Home tienen una dominante constructiva que podría considerarse muchísimo más expresiva en el sentido narrativo que configurativa, entendiéndolo como la necesidad que tienen muchos juegos de ser “terminados” (Eskelinen 2001). En, *Gone Home*, así como en muchos otros *walking simulators*, el objetivo final de la exploración que se nos propone no es otro que el de comprender la narrativa subyacente al espacio, y que, en este caso se trata de la historia de una familia que parece estar sufriendo cambios sustanciales desde que la hija mayor, a la que encarnamos, se marchase a estudiar fuera de casa. Será mediante la navegación de la mansión familiar, y la observación de sus objetos y detalles como iremos descubriendo el proceso de liberación sexual de nuestra hermana menor y los motivos de su reciente huida (Fig. 6.20). El objetivo de juegos como este y otros como *Dear Esther* (TheChineseRoom 2012), etc. no es el de ser acabados por el mero hecho de superar al sistema sino el de ser comprendidos e interpretados de igual manera que comprendemos e interpretamos una novela, lo que debería hacernos relativizar las estrictas categorizaciones que planean de manera reaccionaria sobre nuestros sistemas críticos de valoración, selección y análisis que están dejando fuera piezas de ficción electrónica brillantes que podrían ser introducidas en las acciones de mediación social “literaria” que capitalizan gran parte de las programáticas didácticas.



Fig. 6.20 *Gone Home*

6.6.2. Estructuras ramificadas

EL ÁRBOL.

Con el árbol entramos dentro de las macroestructuras ficcionales que sí producen divergencias en las historias a partir de las consecuencias que producen sus módulos de *gameplay* configurativo. En este caso nos referimos a aquellas obras arborescentes en las que las decisiones y sus resultados suponen un elemento fundamental para el ejercicio expresivo que pretenden transmitir. En cierta manera, las estructuras en forma de árbol son herederas de los librojuegos “Elige tu propia aventura” popularizados a mediados de los 80’ con la enorme

diferencia que la sustitución del libro por la base hipertextual permite la multiplicación casi indeterminada de posibilidades narrativas así como la utilización de los interfaces cibertextuales supone una explosión total para las opciones de creación, manipulación y participación activa del lectousuario en este tipo de textos. Cuando hablamos de estructuras en forma de árbol, en definitiva, nos referimos a aquellas historias que bien mediante la decisión voluntaria del lectousuario o bien mediante el *output* de las mecánicas lúdicas que conforman sus módulos de *gameplay* producen ramificaciones en sus itinerarios discursivos. Este tipo de dinámicas de creación puede generar diferentes resultados estéticos en función de la relación que se pretenda que el lectousuario tenga con la arquitectura propuesta.

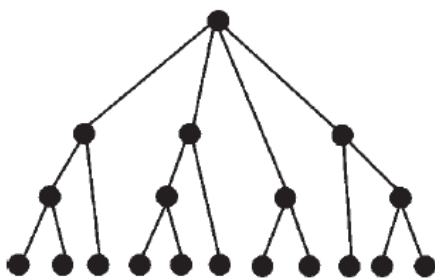


Fig. 6.21 El Arbol

Así, existen obras en las que este interactor puede navegar con facilidad por los diferentes caminos propuestos, visualizarlos todos y cotejar las diferencias esenciales que existen entre los diferentes itinerarios y mundos ficcionales que coexisten en estas macroestructuras. La idea de dos realidades irreconciliables y coexistentes dentro de una misma ficción textual ha sido denominada *ontolépsis* por la teoría literaria (Koskimaa 2000) y a pesar de su extraña especificidad supone uno de las divergencias de complejidad claves dentro de los nuevos terrenos literarioelectrónicos y videolúdicos que debe ser atendida por la didáctica ficcional contemporánea por su elevada presencia en las construcciones ficcionales digitales que pueblan la vernaculidad infantil y juvenil.

Obras como *A Duck Has an Adventure* (Fig. 6.22) son un acercamiento especialmente interesante a este fenómeno por el enorme equilibrio constructivo que demuestra entre las exigencia cognitivas que podrían derivarse de su estructuración ontoléptica y la naturalidad y concisión navegacional y expresiva que refleja en su construcción interfacial y semiótica. La obra de Daniel Merlin Goodbrey nos coloca en la piel de un pato que debe ir decidiendo progresivamente el tipo de aventura que quiere que sea su vida a partir del encadenamiento de pequeñas viñetas casi icónicas y enlaces eventuales –o selectivos– que va determinando su destino. El resultado es una brillante narrativa polimórfica con 16 finales diferentes entrelazados sólidamente entre sí que ofrece una experiencia arborescente igual de interesante a nivel lúdico que puramente narrativo.

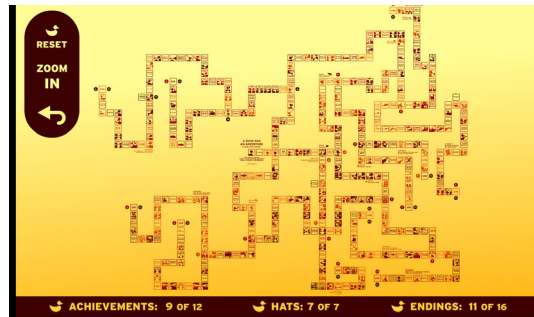


Fig. 6.22 A Duck Has An Adventure

Otras obras, en cambio, hacen de su experiencia discursiva un proceso menos distanciado del plano estructural y totalmente contenido en la inmersión específica de los eventos y sus posibilidades de ramificación. Nos referimos a esos textos en los que no hay, o prácticamente no hay, posibilidad de navegar las diferentes propuestas y obligan al lector a continuar por los túneles de sus decisiones sin saber lo que “podría haber ocurrido”. La antología de cuentística hiperficcional editada por Inkle, *Future Voices* (2013), es un gran ejemplo de las posibilidades literarias que ofrece este tipo de macroestructuración creativa ya que el sistema utilizado en todos ellos impide el retroceso en las decisiones así como la visualización “cenital” de la totalidad textual. Además, al tratarse de diferentes textos con múltiples intencionalidades literarias supone un buen catálogo de retórica y estética de hiperficción arbórea al que acercarse (Fig. 6.23).



Fig. 6.23a Future Voices



Fig. 6.23b Future Voices

La diferencia procedimental entre este tipo de textos y aquellas ficciones arborescentes que sí permiten la exploración general de su estructura se basan, por tanto, en la introducción de un módulo de *gameplay* exploratorio que rijan el interfaz textual y facilite esa navegación superficial por los diferentes itinerarios.

Hemos decidido, además, considerar el “laberinto” de Ryan (2006) como una posibilidad resultante de estructura arbórea en la que, en determinados puntos del trayecto se introduce una cierta libertad de movimiento espacial y configurativo para continuar la historia y en las que, esa libertad puede generar ramificaciones. No hemos encontrado, eso sí, obras dentro del sistema de la LIJD actual representativas de esta materialización estructural.

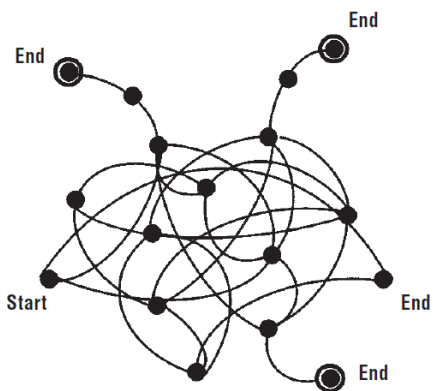


Fig. 6.24 El Laberinto

LA RED DIRIGIDA

El mayor problema al que se enfrentan las estructuras ramificadas es que en ocasiones, la multiplicación exponencial de las posibilidades narrativas o ficcionales podría restarles unidad, en sentido aristotélico, a cada una de ellas rebajando por ello el nivel de trascendencia constructiva que los hechos relatados pudieran tener para la coherencia global de la totalidad textual. Es evidente que, aunque el nivel de implicación del lector para con la ficción pueda incrementar si se le ofrece la posibilidad de decidir sobre ella, la solidez argumental de algo que “podría ocurrir o podría no ocurrir” no es la misma que la de un evento que “ha de ocurrir” porque lo pide la historia. El balance entre estas dos posiciones ha hecho que la estructura de red dirigida haya sido utilizada en numerosas ocasiones por los autores contemporáneos de LIJ digital por su capacidad de incluir momentos de decisión arborescente en una historia relativamente rígida que garantice su unidad. Fig. 6.25

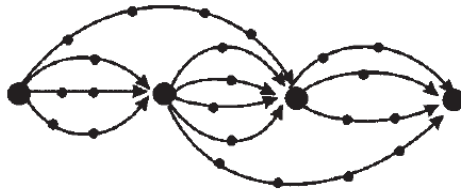


Fig. 6.25 La Red Dirigida

Como vemos en el diagrama, la red dirigida ofrece momentos puntuales de ramificación que normalmente tienden a confluir en eventos específicos que garantizan esa ansiada unidad constructiva. Estas variaciones itinerantes pueden generarse a partir de enlaces eventuales en momentos concretos de la historia, como ocurre en *Little Red Riding Hood*, cuyo mapa de navegación refleja además perfectamente su total coincidencia con la macroestructura aquí descrita.

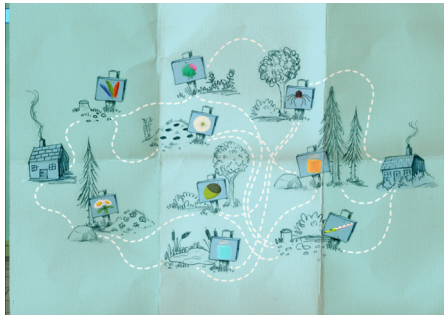


Fig. 6.26 Little Red Riding Hood

Otra posibilidad de materialización de este tipo de estructuras es la introducción en momentos puntuales de módulos de *gameplay* configurativos que a la larga determinen esta variedad de itinerarios, como sucede así en *El ladrón de estrellas* (AlPixel 2013) donde la selección inicial de *items* con que equipamos a nuestro personaje determina parte de los itinerarios narrativos que nos encontraremos a lo largo de la historia (Turrión 2014a).

En definitiva, todas estas categorías reflejan la práctica totalidad de las posibilidades macroestructurales encontradas a día de hoy en el corpus infantojuvenil electrónico aunque han de ser aplicadas con la flexibilidad de quien lo hace partiendo de sus principios básicos y valiéndose de esa morfosintaxis básica que suponen las categorías de módulos y enlaces que facilitan dichos resultados. Pasamos ahora a analizar una obra paradigmática de la disrupción lineal de la LIJD como *The Sailor's Dream* no sin antes ofrecer el cuadro de recapitulación de las categorías del capítulo.

La ruptura de la linealidad literaria			
1. Tipología del enlace	1.1. Tipología inmanente	1.1.1. <i>Link</i> evidente (LE)	
		1.1.2. <i>Link</i> Aleatorio (LA)	
		1.1.3. <i>Link</i> dinámico (LD)	
		1.1.4. <i>Link</i> Llave (LL)	
	1.2. Tipología trascendente	1.2.1. <i>Link</i> espacial (LSp)	
		1.2.2. <i>Link</i> temporal (LT)	
		1.2.3. <i>Links</i> eventuales	1.2.3.1. <i>Link</i> selectivos (LSI)
		1.2.3.2. <i>Link</i> de simultaneidad (LSm)	
		1.2.3.2. <i>Link</i> digresivo y de reconstrucción (LGr)	
2. Tipología de módulos de expresión	2.1. Módulos de expresión lineal (MEL)		
	2.2. Módulos de Gameplay exploratoria (MGE)		
	2.3. Módulos de Gameplay Configurativa (MGC)		
3. Macroestructuras organizativas.	3.1. Macroestructuras no ramificadas	3.1.1. Macroestructuras rígidas	
		3.1.2. Macroestructuras abiertas	3.1.2.1. La Red
			3.1.2.2. La anémona de mar
			3.1.2.3. El vector con ramas laterales
			3.1.2.4. El selector
	3.1.2.5. La historia oculta		
	3.2. Macroestructuras ramificadas	3.2.1. El árbol	
3.2.2. La red dirigida			

6.7

El arte de reconstruir un sueño. Analizando la estructura de *The Sailor's Dream*



La ruptura de la linealidad, tanto en su plano discursivo como en el de su organización global, es una de las variaciones constructivas más paradigmáticas del nuevo sistema literario digital ya que, como hemos ido viendo a lo largo del capítulo, es consecuencia no sólo de la entrada del hipertexto como soporte macroestructural, sino también por la participación del lectousuario en la actualización definitiva de ese discurso y que convierte cada acto de lectura en un proceso, en multitud de ocasiones, irreplicable al menos de manera inconsciente. Esto hace que, en mayor o menor medida, cualquier obra que forma parte del nuevo corpus electrónico pueda manifestar, bien a través de su sistema de enlaces divergentes o bien mediante la inclusión de módulos de *gameplay*, destellos disruptivos que nos permitirían analizarlas bajo la luz de las categorías de análisis aquí desarrolladas. Es por ello que la elección de *The Sailor's Dream* como ejemplo ilustrativo de una característica tan definitoria y transversal como esta, reside no en su prácticamente inevitable ruptura de la linealidad sino en el uso determinante para la configuración expresiva de la obra con que ha sido usada por parte de los chicos de Simogo a la hora de dar forma a la triste historia de sus tres protagonistas y que, precisamente a partir de la navegación y libre exploración que permiten estas nuevas estructuras es como se nos permite acceder a ella.

A lo largo de la trayectoria creativa de Simogo el uso de eso que podríamos llamar el “tropo navegacional” ha sido uno de los recursos clave de su poética que, además, ha sido explorado con diferentes aproximaciones que se relacionan directamente con aquel polémico espectro que para Eskelinen definía la diferencia entre juego y arte y que, recordemos, se caracterizaba por la diferente intencionalidad bien interpretativa o bien puramente configurativa que se pretendía despertar en el lectousuario durante la recepción. De esta manera, en *Year Walk* (Simogo 2013), obra incuestionablemente videolúdica, la divagación espacial del jugador por los bosques nórdicos que contextualizan la narrativa es la manera en que este irá resolviendo los diferentes puzzles que le permitirán avanzar y eventualmente dar por finalizado ese rito iniciático de entrada en el mundo adulto sobre el que versa el texto; así, en el caso de *Year Walk* la necesidad configurativa de “resolver” las secuencias de enigmas para alcanzar el estadio final del juego es lo que conduce el deseo exploratorio del usuario y justifica, por tanto, su diseño estructural por parte de los autores.



Fig. 6.27 Year Walk

En *Device6* (Simogo 2013) segunda, cronológicamente hablando, de las obras que conforman esta “trilogía de la disrupción”, en cambio el conjunto de puzzles incrustados en el diseño textual comparten protagonismo casi de manera equivalente con el disfrute interpretativo y estético que para Eskelinen caracterizaba la recepción puramente artística al funcionar en este caso como llaves que desbloquean la continuidad narrativa de esta historia. Así, es el deseo de conocer la narrativa lo que motiva al jugador a descifrar los enigmas incluidos, de igual manera que la pertinencia estructural de estos impulsa la relectura e interiorización argumental como pauta para su resolución en un perfecto entramado de configuración y exploración que imposibilita y dificulta cualquier rotundidad definitoria de esta obra, bien sea en el polo lúdico bien en el narrativo. Y es que *Device 6* es por igual una novela electrónica sobre la guerra fría que no renuncia al puzzle como dispositivo expresivo de su poética, como una aventura textual cuya capacidad evocativa reposa incuestionable en el poder de la narración literaria para crecer como juego.

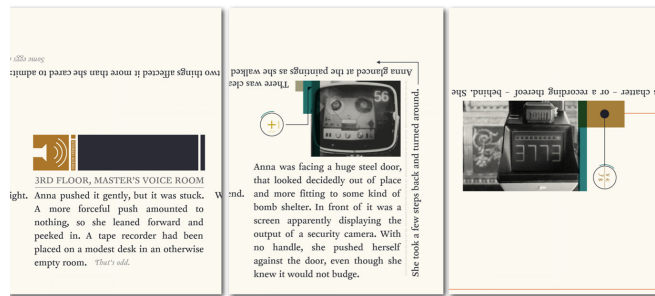


Fig. 6.28 Device 6

Finalmente, y como si de un ejercicio de adelgazamiento lúdico se tratase, en *The Sailor's Dream*, Simogo renuncia en su práctica totalidad al uso del puzzle como motivo de concatenación discursiva pero sin prescindir de esa fuerte intriga argumental que sus anteriores obras habían vinculado al enigma que necesitaba ser performativamente resuelto. Aquí, es mediante el juego con la disrupción macroestructural del texto y su exploración discursiva como el laboratorio sueco genera la motivación e incluso el ansia navegacional del lector que no podrá conocer los eventos que conforman su historia si no se compromete exhaustivamente a pasear por los diferentes espacios que componen este hipertexto visual (Walker Rettberg y Ramada Prieto, 2015). *The Sailor's Dream* no es una obra que quiera ser “pasada”, como normalmente nos referimos al cierre de los juegos, sino interpretada en el sentido más tradicional de la palabra aunque para ello se valga de la vanguardia constructiva que le ofrece el nuevo entorno informático. Es clave, por tanto, entender con detalle cómo el texto de Simogo se vale tanto de la capacidad retórica del *link* como de la combinación de

diferentes módulos expresivos para dar forma a su estructura de sentido y a la experiencia estética que se deriva de ella, lo que, como decimos, nos servirá de ejemplo paradigmático con que mostrar las posibilidades creativas de esta nueva forma de organización textual así como de la capacidad del aparato teórico construido en el presente capítulo para su descripción interpretativa y análisis.

6.7.1. Funcionamiento general del texto

The Sailor's Dream es la historia de un marinero, una mujer y una niña cuyas vidas se entrelazan de manera casual en un pequeño pueblo pesquero del sur de Suecia. A lo largo de los múltiples módulos expresivos que configuran la totalidad discursiva del texto y siempre conducido por la navegación del lectousuario, descubriremos los pequeños detalles que irán dando forma a cada una de las historias que explican los porqués y los cómo del desarrollo de esa relación casi familiar entre todos ellos y que, a primera vista no resuena de manera idílica. Poco a poco, iremos comprendiendo la complicada situación de esa niña huérfana con problemas que vive internada en una institución pero que en ocasiones es acogida por una mujer que ha visto en ella, y en su nueva relación con un marinero, el equilibrio perfecto de su vida, y también la historia de ese marinero, incapaz de comprometerse del todo con la mujer que le hace feliz porque el otro amor de su vida, el mar, le reclama constantemente y al que no es capaz de renunciar. Progresivamente iremos descubriendo, gracias al hábil juego de temporalidades que ofrece el sistema de navegación textual, tanto la felicidad de todos ellos cuando la cotidianidad de la vida diaria les invade, como su posterior destrucción emocional e incluso física como consecuencia de una serie de desgraciados accidentes que acabará con la muerte de la mujer, el naufragio del marinero y el “encarcelamiento” de la niña a la que parece acusarse de haber quemado el hogar que los tres compartían.

Pero lo verdaderamente interesante de la obra de Simogo no reside tanto en la esencia de la trama sino en la manera en que esta despierta el deseo de querer conocer las causas y consecuencias de los hechos que poco a poco se nos van desvelando y que impulsa, no solo a seguir leyendo sino a comprometerse activamente con la navegación exhaustiva y relacional de los diferentes elementos que la componen, única manera de tener una visión profunda y completa de las historias de estos tres personajes. Es fundamental, por tanto, analizar este entramado de módulos de expresión y sistemas de enlazado para entender el funcionamiento poético del texto.

Nada más entrar en la obra, el lector es situado en un punto indeterminado en medio del mar desde donde podrá desplazarse con el movimiento de los dedos por la pantalla táctil del iPad de tal manera que irá viendo los diferentes escenarios –o módulos de expresión según la terminología aquí ofrecida– que, a modo de capítulos estructuralmente no-lineales, irán narrando la totalidad de la historia. Este módulo de exploración central (Módulo de *gameplay* exploratoria - MGE) supone algo así como la central de operaciones desde donde el

lector podrá ir accediendo a esos diferentes espacios que conforman el cronotopo literario de la obra y dentro de los cuales, están contenidos el resto de módulos expresivos que progresivamente van desarrollando la narrativa.

Así desde este espacio central y mediante un sistema de enlazado hipertextual, el lector podrá acceder a:

- Un conjunto de escenarios estables –“The secret Lighthouse” (Fig. 6.29), “Transmission Horologe”, “Faraway Ruins”, “Celestial Sanctuary”, “Seven Song Cottage” y “Windswepts Ship”– a los que llegamos mediante *links* que hemos categorizado como *evidentes* según nuestra tipología inmanente (LE) ya que se nos indica explícitamente al lugar donde nos disponemos a acceder, y *espaciales* (LSp) según la tipología trascendente porque este movimiento nos desplaza topográficamente a cada uno de los entornos que contextualizan la historia.
- Una serie de canciones encerradas en botellas de cristal (Fig. 6.30) que viajan a la deriva por el mar y que, en función del día de la semana en que nos encontremos durante la lectura cantarán diferentes tonadas al ser abiertas –enlace dinámico que cambia en función de las condiciones marcadas por el reloj del ipad (LD)– y en las que la mujer protagonista nos contará la historia de su vida (Link digresivo, LGr).
- Dos escenarios finales –“Lilly Christine” (Fig. 6.31) y “Distant Harbour”– que aparecerán únicamente a medida que vayamos visitando el resto de espacios - Link llave, LL) y que, como veremos más adelante ofrecerán en su interior (Link Espacial, Lsp), una relativa sensación resolutive en la narrativa con la que dar por acabado el proceso de lectura.



Fig. 6.29

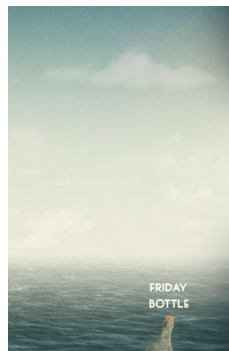


Fig. 6.30



Fig. 6.31

Como vemos, esta estructura inicial, que a continuación profundizaremos analizando el diferente comportamiento que tiene cada uno de los módulos, ya dibuja un itinerario experiencial de lectura muy concreto: por un lado, la tranquilidad de saber que hay una serie de escenarios que podemos visitar en cualquier momento y a cualquier ritmo con los que ir interiorizando el *setting* narrativo, conociendo a los personajes, y descubriendo los momentos clave que generarán esa intriga fundamental para comprometernos con la exploración exhaustiva que requiere la obra; por otro, esas botellas a la deriva que cambian diariamente (LD) y que, por tanto, obligan al lector a extender su lectura de manera longitudinal a lo largo de toda una semana y que redirigen su posible ansia interpretativa hacia una actitud obligadamente contenida en el tiempo; y por último, esos escenarios escondidos (LL) que recompensan el compromiso y la exhaustividad del usuario y que, aunque con disfraz lúdico, suponen una consecuencia narrativa natural del proceso discursivo ya que obligan al lector a haber pasado por los eventos clave de la trama para poder llegar a ellos garantizando así que la dislocación estructural no sea excesiva y permitiendo al receptor llegar a este punto final con las herramientas suficientes con las que alcanzar esa “sensación de cierre” (Aarseth 2006) que se pretende ofrecer.

La obra, así, crece estructuralmente desde su centro en forma de anémona de mar (Macroestructura no ramificada, abierta, Anémona de mar) a partir de la compleja construcción modular interna de cada uno de esos escenarios que se nos permite visitar. Pasamos, por tanto a analizar la arquitectura y el comportamiento de este segundo nivel organizativo que conforma cada uno de los escenarios.

6.7.2. Los Brazos de la anémona

Como decíamos más arriba, a partir del módulo central de la obra (MGE), el lectousuario puede ir accediendo, mediante esos links espaciales que sostienen el núcleo arquitectónico del texto, a toda una serie de escenarios “estables” en los que la historia de estos tres personajes se va desarrollando. Pero, dentro de estos escenarios en ruinas que simbólicamente representan la atmósfera global de la narrativa encontramos diferentes tipos de comportamiento y estructuración modular entre sí con los que se consigue organizar y diferenciar las múltiples perspectivas que conforman el discurso del texto. De esta manera, dentro de ese conjunto de edificios podemos, a su vez, diferenciar entre:

1. Cuatro escenarios de libre exploración interna –“Faraway Ruins”, “Secret Lighthouse”, “Celestial Sanctuary” y “Windswepts Ship”– en los que se construye el armazón narrativo de la obra.
2. Un transmisor de radio –Transmission Horologe– en el que, a cada hora en punto, un marinero nos cuenta un pequeño fragmento de su vida.

3. Una pequeña cabaña –Seven Songs Cottage– en la que van almacenándose las canciones que hemos ido descorchando de las botellas a la deriva que mencionábamos anteriormente.

Esos primeros cuatro escenarios de libre exploración (MGE), suponen la base constructiva de *The Sailor's Dream* ya que no solamente en su interior se esconde un conjunto de fragmentos textuales mediante los cuales vamos conociendo muchos de los eventos clave que conforman la narración sino que, además, la libertad de navegación y movimiento que se nos permite en cada uno de ellos proporciona una estabilidad y tranquilidad de lectura fundamentales para encarar una historia fragmentada que requiere de esa pausa y de ese libre desplazamiento para ser reconstruida.

Dentro de cada uno de ellos, el discurso se organiza mediante un conjunto de módulos expresivos que, a modo de hipertexto, aparecen enlazados entre sí pero con la diferencia de que el tradicional “hiperlink” se camufla ahora bajo ese sistema de navegación interfacial con el que nos desplazamos por toda la obra y que, en realidad cumple la misma función conectiva que cualquier sistema tradicional de enlazado hiperficcional con la diferencia de que el dominio de movimientos que aquí se nos permite otorga al lector una mayor sensación de control sobre la fragmentación y el movimiento que la “elipsis” característica del salto hipervinculado. Mediante esa mecánica de navegación (MGE) que se extiende a lo largo de todo el escenario podremos ir accediendo al resto de módulos que componen cada escenario y que podemos dividir de la siguiente manera:

Una serie de módulos de expresión lineal (MEL) entre los que se incluyen tanto escenarios estrictamente visuales (Fig. 6.32) con los que se construye gran parte de la representación visual del entorno topográfico, como lexias puramente textuales que van narrando la historia global de la obra. (Fig. 6.33)

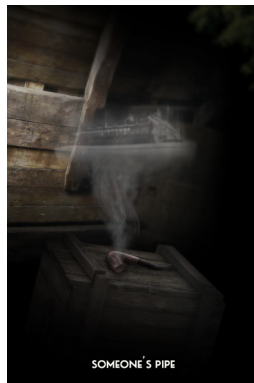


Fig. 6.32

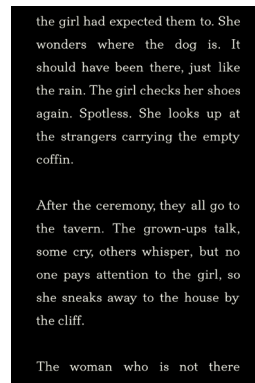


Fig. 6.33

Un conjunto de módulos ludomusicales (MGE) que, a modo de juguetes electrónicos, nos permiten manipular sus componentes y regocijarnos estéticamente con los diferentes resultados que genera nuestra participación (Fig. 6.34).

Toda una serie de pasarelas y bifurcaciones en los itinerarios con los que se nos permite y facilita la navegación dentro de cada uno de los escenarios (Fig. 6.35).

Un módulo final de salida (Fig. 6.36) que certifica nuestra navegación (MGC) y que, una vez completado para estos cuatro escenarios, abre el acceso a “Lilly Christine” que anteriormente citábamos como uno de esos dos módulos con enlace llave (LL) que pretenden otorgar la sensación de cierre narrativo de la obra.



Fig. 6.34

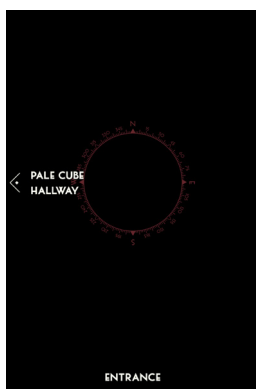


Fig. 6.35

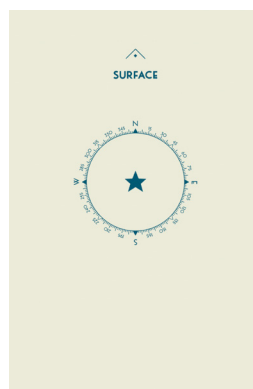


Fig. 6.36

Resulta interesante también el juego retórico que se hace con los enlaces que conectan todos los módulos ya que, especialmente en los lexias literarios, estos cumplen, además de la inherente interconexión espacial (LSp) que todos ellos tienen, una doble función temporal y argumental. Cuando llegamos a un punto del escenario donde se nos permite saltar a estos fragmentos textuales que narran la historia, vemos cómo se nos indica, casi a modo de título episódico, el punto de partida temático de cada uno de ellos, pero, además, al certificarse este salto ocurre un evidente cambio de temporalidad ya que pasamos a revivir diferentes momentos (Link temporal - LT) de los personajes de la obra. Así, no es impreciso afirmar que, en *The Sailor's Dream* la libre navegación del lectousuario es un trenzado espaciotemporal mediante el cual vamos reconstruyendo el mundo de ficción y sus eventos.

También es especialmente relevante cómo la diferente combinación de módulos de expresión lineal (MEL) y de *gameplay* exploratoria (MGE) van dando forma progresiva a la atmósfera de cada escenario a la vez que matizan y encauzan el tipo de lectura y disfrute estético que se presupone para cada uno de ellos. De esta manera, en entornos aparentemente ruinosos como “Windswept Ship” o “Faraway Ruins”, la presencia de módulos lúdicos

en los que recrearse activamente es menor que en escenarios “vivos” como “Secret Lightouse” donde se nos dice que aún vive uno de los amigos del marinero protagonista. Paralelamente, la presencia de espacios visuales lineales en los que no podemos participar sino que únicamente accedemos como espectadores pasivos, tiene mucha más presencia en esos espacios abandonados mientras que en ese faro secreto recién mencionado, salvo en la entrada inicial, no encontraremos ninguno.

Este juego por el que cada tipo de módulo expresivo diseñado y su comportamiento interno trasciende hacia el lector y le indica de manera simétrica cómo encarar el proceso de exploración, navegación y contemplación se manifiesta también en el hecho de que cada uno de estos escenarios se cierra con un módulo configurativo (MGC) que hace avanzar la narración, impidiendo así que el deseo de “saber más sobre la historia” se pierda totalmente en la libre exploración de los escenarios. Y es que, como decíamos antes, cuando escapamos de cada uno de esos edificios que contienen las narraciones, se activa un indicador que confirma nuestra lectura y que, en caso de haber completado esta acción para cada uno de los cuatro entornos que aquí describimos, se nos abre la posibilidad de acceder a “Lilly Christine”, donde podremos leer un primer cierre argumental sobre la historia de la niña co-protagonista de la obra.

En definitiva, a lo largo de estos cuatro escenarios que conforman el bloque narrativo central de *The Sailor's Dream* se construyen en el lector dos cuestiones fundamentales: por un lado, una dinámica pausada y reflexiva de lectura y contemplación de los escenarios a través de una exploración que sosiega la posible frustración que podría generar la naturaleza fragmentada del discurso y que prepara al lector para el reto interpretativo que tiene por delante; y por otro, la base argumentativa de la narración en la que se nos habla de la feliz cotidianidad en la que vivían los tres personajes principales de la historia hasta que, una noche de tormenta, desencadena la separación y la desgracia entre ellos. Así, empezaremos a intuir que durante esa tormenta, el marinero pierde un brazo como consecuencia de un naufragio a la vez que su amada es arrastrada por las olas mientras espera su vuelta cantando canciones desde el borde de un acantilado; y podremos intuir también que tras las desgracias producidas por la tormenta, esa niña medio adoptada que convivía con ellos prende fuego a la casa del marinero, retomando así sus hábitos pirómanos, lo que le lleva a ser definitivamente encerrada en una institución donde es vigilada por un guardia que, sin embargo, parece tenerle aprecio.

Por último, la navegación por los diferentes espacios y recovecos textuales de que se componen estos escenarios permitirá al lector entender una cosa más: cómo acceder a las piezas narrativas que le faltan para completar el puzle argumental ya que a pesar de que aquí se nos ofrece un alto porcentaje de los eventos clave de la historia, la información que extraemos no acaba de reflejar una consecuencialidad y coherencia suficiente que satisfaga nuestras necesidades resolutorias.

Uno de esos puzles interpretativos que se resuelven mediante la lectura atenta de las piezas fragmentadas que nos vamos topando en los escenarios es el que acontece en el

llamado “Transmission Horologe” (Fig. 6.37). El edificio, al que podemos acceder en cualquier momento desde el centro navegacional de la obra, esconde en su interior un reloj (Fig. 6.38) que, de primeras, solo emite un sonido similar a la niebla radiofónica de una frecuencia mal sintonizada de tal manera que el lector no es capaz de extraer ningún tipo de información ni contenido de él. Así, solamente si este ha explorado en profundidad los textos que componen Faraway Ruins y llegando al espacio llamado “Wall Lantern”, habrá entendido, como allí se cuenta, que hay un marinero de un solo brazo quien, a todas las horas en punto, habla diariamente por su radio a modo de rutina. De esta manera, el lector comprometido que también habrá leído acerca del accidente del protagonista, entenderá, no solo que ese marinero manco del que se nos habla es nuestro personaje principal, sino que, además, es más que probable que en ese transmisor horológico en medio del mar, con el que no sabe que hacer, pueda escuchar, si accede a las horas en punto, a esas confesiones radiofónica del viejo pescador.



Fig. 6.37

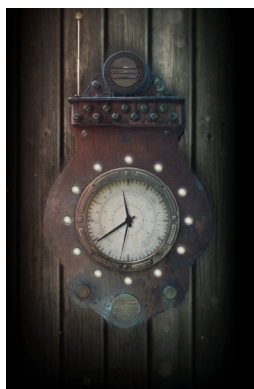


Fig. 6.38

En efecto, cuando hacemos coincidir nuestra visita a esa radio con las horas en punto del reloj del iPad (Link llave - LL¹¹), asistiremos a las doce transmisiones del marinero, una por cada hora en punto, en la que este nos irá contando su perspectiva de la historia: su ambigua relación con la mujer y su inevitable atracción hacia el mar, la tristeza ante la muerte de esta, los arrepentimientos de su vida pasada, su soledad, sus sentimientos hacia la niña...

Falta referenciar, de ese conjunto de escenarios a los que podemos acceder desde el eje central de navegación de la obra, la “cabaña de las siete canciones”, el espacio en el que

11. Realmente no hay “salto” como tal, pero se produce la activación de un nuevo módulo debido al cumplimiento de unas condiciones marcadas en el algoritmo interno de la obra, lo que a nivel funcional es exactamente igual a un *link llave*.

se van recopilando las tonadas que diariamente aparecen en una botella a la deriva sobre el mar que más arriba mencionábamos. El funcionamiento es relativamente sencillo: existen siete canciones, una por cada día de la semana, que deben ser escuchadas por primer vez entrando a la obra en el día pertinente (Link Dinámico - LD) y descorchando la botella correspondiente, lo que nos obliga, como decíamos antes, a extender la lectura en el tiempo ya que deberemos, como mínimo, acceder a *The Sailor's Dream* en siete días diferentes. Una vez las botellas son descorchadas, las canciones pasan a poder ser escuchadas siempre que queramos en este espacio llamado "Seven Song Cottage" (Fig. 6.39) (LL), pero, la pregunta que debemos hacernos es si existe algún motivo, más allá del puramente musical, por el que el lectousuario pueda querer volver a escuchar esas canciones más de una vez. En efecto lo hay, pues las canciones son una digresión argumental en la que se nos cuenta la historia de la mujer co-protagonista de la historia.



Fig. 6.39a



Fig. 6.39b

Así, a lo largo de las siete, se nos van relatando los motivos que llevaron al personaje a huir de su familia, instalarse en el pueblo costero que contextualiza la obra, enamorarse del marinero, encariñarse de la niña y finalmente caer en desgracia por la tristeza que le suponía el constante abandono del hombre lo que, como ya sabemos, terminaría por acabar con su vida en un fatal accidente bajo la tormenta. Una vez escuchadas todas las canciones, y sólo si hemos asistido también a todas las transmisiones radiofónicas y explorado todos los edificios anteriores, aparecerá un nuevo escenario, "Distant Harbour" (LL) que, junto con "Lilly Christine", conforma el final narrativo de la historia.

6.7.3. El cierre de la no linealidad

Aunque pueda costar verlo, *The Sailor's Dream* tiene una cronología definida. Es la historia de una mujer y un marinero que por los avatares de la vida acaban juntándose en un pueblo marítimo del sur de Suecia y que, con el paso del tiempo, acaban cayendo en desgracia por culpa de la suerte y la indecisión. También es la historia de una niña aparentemente huérfana que por un momento logra atisbar una felicidad que finalmente no logra alcanzar, lo que, como consecuencia de la rabia y la frustración que eso le genera, le devuelve de nuevo al encierro y la tristeza de la que venía. La obra es una narración retrospectiva sobre la inevitable crueldad a que en ocasiones la vida nos embuda pero que al presentarse de manera fragmentada y no lineal, dificulta la necesaria sensación de concatenación causal y consecucional que el ser humano exige para dar por concluidas sus historias. De ahí que Simogo haya diseñado los dos episodios finales de manera más lineal y vinculándolos al compromiso de lectura exhaustiva previo como forma de recompensarnos con un final “al uso” que aun sin ser cerrado en el sentido más aristotélico, logra satisfacer esa búsqueda instintiva de cierre que todos tenemos como lectores.

El primero de ellos aparece una vez hemos visitado los cuatro escenarios “estables” que describíamos anteriormente (Link llave, LL), permitiéndonos así acceder a “Lilly Christine”, la pequeña barca que, como sabemos por los textos leídos, pertenece al guarda encargado de custodiar a la niña co-protagonista. En este punto, ya conocemos que el guarda es consciente de la tristeza de la niña y su empatía y preocupación hacia ella le ha permitido saber de su amor por el mar y de lo difícil de su pasado. Así, cuando, desde el punto central, accedemos a “Lilly Christine” se nos cuenta cómo este personaje permite que la niña se escape de la institución, asalte la barca y huya hacia un futuro lejos de las llamas que psicológicamente le atormentan. Se recogen así todas las ideas que habíamos ido recopilando de manera fragmentada sobre la joven –sus traumas, el encierro en el hogar de acogida, sus deseos de algún día navegar los mares...– cohesionándose ahora en este final que las reúne bajo una “feliz” resolución: la niña escapa a sus traumas y lo hace, como siempre ha querido, huyendo en un barco.

El segundo de los finales, que además concluye con una secuencia de créditos que certifica de manera “autorial” el cierre y la lectura total del texto, nos aparece una vez hemos escuchado todas las transmisiones de radio, las canciones y visitado también los escenarios que abren el acceso a “Lilly Christine” (LL). “Distant Harbour” (Fig. 6. 40) es, por tanto, el final definitivo de la historia y lo más parecido que encontraremos en *The Sailor Dream* a la última página de un libro,. En él se nos cuenta que, tras la huida, la niña despierta en un puerto indeterminado donde se apunta a la posibilidad de que pueda recomenzar su vida de cero concluyéndose, por tanto, el arco narrativo de todos los personajes: la muerte de la mujer, la vida en soledad del marinero, y la reconstrucción emocional y vital de la niña que, en este nuevo contexto, tendrá la oportunidad de crecer libre de su pasado.

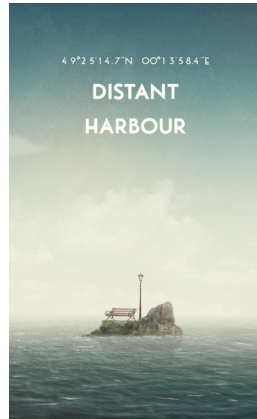


Fig. 6.40a

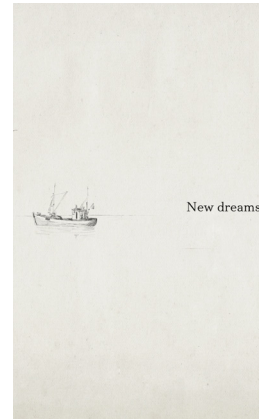


Fig. 6.40b

6.7.4. Recapitulación: estructura, coherencia y sensación de final

Puede que, en un plano puramente argumental, *The Sailor's Dream* no sea la historia más original y simbólicamente poderosa del corpus literario digital actual, pero es innegable que la obra de Simogo, mediante su diseño estructural, provoca en el lectousuario una experiencia de lectura no sólo diferente a la tradicional linealidad discursiva del libro impreso sino estéticamente potente y encantadora en cuanto a su capacidad de arrastrar al receptor al mundo ficcional propuesto y comprometerle a explorarlo. La forma en que se entrelazan los vacíos interpretativos generados por la fragmentación del argumento con las maneras en que el propio diseño arquitectónico de la obra los va rellenando mediante el uso apropiado para cada momento de los sistemas de hipervinculación es brillante y un perfecto ejemplo de las posibilidades expresivas y constructivas que la ruptura de la linealidad discursiva tiene para este nuevo sistema artístico. De igual manera, la utilización de los diferentes módulos expresivos, coherentes en todo momento con la intencionalidad comunicativa de cada escenario y cada bloque argumental, consigue conectar con tremenda habilidad las atmósferas y los ritmos que se pretenden transmitir con la experiencia de lectura en que se sumerge el lector a cada paso: la pausa de la libre exploración del pasado trenzado y oscuro de los tres protagonistas, la ermitaña escucha de los arrepentimientos de un viejo lobo solitario en una radio que solo suena a cada hora en punto, la decadencia de una mujer tan feliz y tan triste como sus canciones; el ansia de una liberación emocional que solo llega cuando el pasado queda a la espalda... En definitiva, la tan vieja como necesaria correlación estética entre fondo y forma aplicada ahora a las posibilidades disruptivas del nuevo corpus electrónico.

Parte II:

LIJ Digital y educación literaria

7

DEL TEXTO LITERARIO ELECTRÓNICO A SU EXPERIENCIA LECTORA

Sí, ya he oído decir que lo más liberador del arte es que le hace a uno olvidar que exista. Hay quien se hunde en la lectura de novelas para distraerse de sí mismo, para olvidar sus penas ...

- No, lo más liberador del arte es que le hace a uno dudar de que exista.

- Y ¿qué es existir?

- ¿Ves? Ya te vas curando; ya empiezas a devorarte. Lo prueba esa pregunta. ¡Ser o no ser!, que dijo Hamlet, uno de los que inventaron a Shakespeare.

- Pues a mí, Víctor, eso de ser o no ser me ha parecido siempre una solemne vaciedad.

- Las frases, cuanto más profundas, son más vacías. No hay profundidad mayor que la de un pozo sin fondo. ¿Qué te parece lo más verdadero de todo?

MIGUEL DE UNAMUNO, *Niebla*

La literatura electrónica, como ejercicio creador más o menos materializado en un conjunto de obras identificables a través de una serie de características gradualmente comunes a todas ellas, es algo diferente a su contraparte impreso; eso parece claro. Son obras que, no sólo trascienden el uso del lenguaje humano mediante la imagen para su ejercicio creador sino que se valen de todos los recursos expresivos que el metamedio informático pueda ofrecerle: música, sonido, imagen en movimiento, reglas lúdicas, etc.; son obras cuya organización interna normalmente no es resumible en la simplicidad de un vector cuyo principio y fin están predefinidos por el autor sino que sus historias se esparcen, ramifican y ocultan en el espacio electrónico en aras de ser encontradas por los lectores; son obras que no nos hablan monológicamente sino que extienden el diálogo hacia nosotros para que participemos activamente en la construcción de su sentido gracias a las capacidades secuenciales y reactivas del cibertexto; y además, son obras en las que aquello que vemos, leemos y tocamos desaparece, muta, cambia de lugar, se replica y clona delante de nosotros al estar hechas de una materia abstracta que condiciona las diferentes formas que adoptan y los nuevos modos en que circulan dentro de los espacios de cultura. Todo esto, vulgar síntesis de los capítulos que preceden a este aserto, es la literatura electrónica para criaturas, una forma de expresión que creemos fundamental tener en cuenta para el desarrollo lector del colectivo discente contemporáneo por la especial heterogeneidad constructiva que demuestra y que, como veremos más adelante, apela de múltiples maneras a las diferentes dimensiones que conforman la llamada competencia lectoliteraria. Pero, ¿qué sabemos de la lectura literario-electrónica? ¿Es lo mismo leer literatura impresa que digital? Si las modificaciones sufridas en el proceso de creación son tales como para hablar de un nuevo paradigma literario, ¿tiene sentido seguir considerando la recepción literario digital como una simple continuación de la impresa?

Los estudios desarrollados en los últimos 20 años sobre la lectura digital se han mantenido preocupantemente alejados de la especificidad que supone el consumo interpretativo de obras literarias diseñadas para –ser leídas en– dispositivos electrónicos, centrándose en aspectos que tienen más que ver con la decodificación lingüística (Mangen, Walgermo y Bronnack 2013), con actitudes o predisposiciones cognitivas frente el acto de lectura (Coiro 2007; Liu 2005; Roskos, Burstein y You 2012), o a las modificaciones producidas en torno a las capacidades de retención informativa que se derivan del uso de entorno de lectura informatizados (Clark *et al.* 2008), olvidando, por tanto, todo aquello que tiene que ver con las concreciones que caracterizan la recepción estética y ficcional que define la lectura literaria.

Con el objetivo de comenzar a rellenar esta preocupante desatención académica detectada nació el proyecto de investigación “Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes” desarrollado por el grupo de investigación GRETEL y que enmarca esta tesis doctoral en el que se llevaron a cabo un importante número de estudios exploratorios (Ramada y Reyes 2015; Manresa 2015; Fittipaldi, Juan y Manresa 2015; Margallo y Aliagas 2015; Colomer y Fernández de Gamboa Vázquez 2015, 2014) que, precisamente,

colocaban su foco en las posibles modificaciones que pudieran producirse en la recepción literaria de este nuevo conjunto de obras. Uno de los resultados de dicho proyecto fue la reciente publicación del monográfico *Digital Literature for Children* (Manresa y Real 2015) en el que, además de problematizarse aspectos teóricos fundamentales para el crecimiento digital de la disciplina, se establecieron importantes conexiones teórico-prácticas entre los numerosos estudios que habían analizado de manera teórico-literaria las modificaciones que la llamada “ficción total” podría generar en su recepción como consecuencia de su nuevo proceder expresivo (Murray 1999 Ryan 2004, Aarseth 2006, Ensslin 2007, 2014, Douglas 2006) y unos primeros indicios observados en lectoras y lectores en formación que sugieren precisamente que esas variaciones apuntadas por los estudios sobre literatura y estética electrónica son núcleos de atención a tener en cuenta para la mediación institucional de este nuevo corpus literario. Estas variaciones paradigmáticas que ocurren durante el proceso de recepción literaria, cuestión que nos ocupa en este capítulo, giran principalmente en torno a dos ejes, que además organizarán el discurso analítico de las siguientes páginas:

1. La tensión entre *inmersión* y *metareflexión* interpretativa que se produce como consecuencia de los nuevos constructos mundoficcionales que emergen de las obras de literatura electrónica debido a su naturaleza multimodal y participativa. Estas, ahora, proponen un nuevo tipo de relación experiencial con el receptor basada tanto en la multiplicación de los estímulos estéticos como en la continua negociación interactiva con los componentes que lo conforman y que conlleva modificaciones relevantes en las relaciones de posición que adquiere el lector real respecto del constructo ficcional.
2. Las múltiples *complejidades receptoras* que emergen como resultado de las modificaciones organizativas y macroestructurales que definen la nueva literatura electrónica y que colocan voluntariamente al lector en posiciones de frustración y pérdida en las que este ha de saber manejarse para dominar un texto que se resiste a ello pero que, precisamente a partir de esa lucha, generan gran parte de su estética.

Como decimos, ambos ejes se revelaron en repetidas ocasiones a largo de los diferentes estudios que se llevaron a cabo durante el proyecto GRETEL (Ramada y Reyes 2015; Manresa 2015; Fittipaldi, Juan y Manresa 2015; Margallo y Aliagas 2015) como aspectos fundamentales a la hora de analizar la nueva configuración relacional que surge del acercamiento de los lectores en formación hacia estas nuevas formas literarias.

El tipo de profundidad inmersiva que las construcciones literarias multimodales y participativas provocan en el receptor, al igual que su influencia en el grado de abstracción y espesura interpretativa en que les colocan durante la lectura, ha sido nicho de reflexión clave para los estudios encargados de analizar el desarrollo de las nuevas formas de creación y que, bajo las promesas de la llegada de la realidad virtual, prestaron especial atención al tipo

de experiencia ficcional que podría generarse en entornos donde la fuerza absorbente de los cosmos creados podría prevalecer sobre esa autorreferencialidad crítica y sesuda que ha definido históricamente a gran parte de la producción artística (Ryan 2004, Murray 1999). De la misma manera, debido a la naturaleza lúdica que ha caracterizado también a la posmodernidad literaria contemporánea y a su aprovechamiento metaficcional y autorreferencial por parte de los autores, los estudios han resaltado el otro polo de la –mal llamada– gamificación literaria y que deriva en una forma de consumo artístico que dificulta en buena medida la pasividad receptiva, y por tanto, el “encantamiento” adictivo con el que podríamos describir gran parte de la producción ficcional salida de la cultura de masas.

Ambas cuestiones, como veremos más adelante cuando caractericemos con detalle a qué nos referimos exactamente con el término “inmersión” se revelaron durante estas investigaciones con lectores reales como aspectos clave para la experiencia lectora de los sujetos analizados ya que dejaron entrever tanto las posibilidades de mediación que una materialización más palpable de las atmósferas ficcionales puede tener en alumnos con dificultades de decodificación lingüística a la hora de hacerles llegar obras de mayor complejidad (Ramada y Reyes 2015) como lo problemático que podría llegar a ser esta mayor explicitación descriptiva y representativa prototípica de ciertas obras multimodales si se solapa con la deseable indeterminación polisémica en que se apoya gran parte de la literatura que podríamos llamar “de calidad” (Fittipaldi, Juan, Manresa 2015) y que deberíamos aspirar a integrar en la textoteca de nuestro alumnado

Igual de importante para la didáctica que el concepto de “inmersión” es la idea de desorientación lectora que describe Aarseth (1997, 2006) cuando habla de la frustrante sensación de pérdida que atrapa al lector al colocarle en obras carentes de jerarquía lineal y que se amplifica gracias a las posibilidades creativas del cibertexto literario. Los estudios sobre la naturaleza disruptiva, rizomática y heteroglósica de la hiperficción dieron lugar a una especial atención teórica hacia la manera en que este nuevo “sistema de pensamiento” (Rheingold en Manovich 2013) textual podría afectar en el desarrollo cognitivo del lector y a las verdaderas posibilidades de “disfrute” literario que estos puzzles artísticos generarían en el público. Esta cuestión estructural es especialmente relevante para un corpus como el infantil, tradicionalmente definido por su fuerte apego a la rigidez compositiva por la seguridad que esta genera en un lector aún en proceso de desarrollo y que por tanto necesita de este andamiaje interno para progresar en su difícil camino como intérprete ficcional. Esta preocupación de base que caracteriza los estudios sobre LIJ evidentemente nos obliga a cuestionarnos con detalle cómo y dónde se produce esta frustración voluntaria de lector de la que habla Aarseth en el corpus infantil y también en cómo se propone o garantiza su resolución, cómo los autores de LIJ digital diseñan la “epifanía” cibertextual con que calmar la ansiedad generada por la complejidad estructural que define al nuevo sistema literario.

Inmersión y reflexión, pérdida y resolución, por tanto, son los dos ejes que definen la nueva estética de la lectura electrónica ficcional como consecuencia directa de las propiedades constructivas que hemos ido analizando hasta aquí. Queda, por tanto, desglosar con mayor detalle cada una de ellas antes de pasar al capítulo final de esta investigación en la que reflexionaremos sobre cómo ambas cuestiones, la propia construcción de las obras y las formas de disfrute que estas generan, se entrecruzan con la idea de competencia lectoliteraria desarrollada por la didáctica literaria contemporánea.

7.1

Profundidad y distancia, inmersión y reflexión en la LIJD

Pensar que las preocupaciones en torno a la posición cognitiva adoptada por el receptor literario una vez es introducido en un nuevo mundo ficcional son una cuestión surgida del calor de las nuevas formas electrónicas de arte sería cometer un error de bulto que no podemos permitirnos en una investigación como esta. Menos aún cuando, precisamente desde la didáctica literaria, la tensión entre el “disfrute inmersivo” y la lectura distanciada que permite la comprensión constructiva de las obras y profundiza en el desarrollo de las habilidades interpretativas (Colomer 2009; Manresa y Margallo 2010) ha sido una de las mayores preocupaciones a la hora de desarrollar una teoría orgánica del progreso lector que combine ambas posturas de manera irrenunciable. La propia Tauveron (2002), una de las banderas académicas en la lucha por complicar los procesos de mediación literaria habla de la importancia de esta inmersión ficcional para el desarrollo de las competencias lectoras en los siguientes términos:

“L’engagement des élèves dans une lecture longue *in extenso*, qu’elle soit privée aux cycles II e II ou magistrale au cycle I, avant toute étude collective, est une option possible. Il est bon en effet de rappeler avec J.-M. Schaeffer que “pour entrer dans un univers créé, conçu comme modèle mimétique, il n’existe pas d’autre voie que celle de l’inmersion fictionnelle”. En d’autres termes, avant de pouvoir accéder au *plaisir cognitif* qui est selon Genette “un au-delà de la pure appréciation de l’oeuvre né d’un désir d’en savoir davantage...”, il convient que le récit ait été lu d’abord (en même temps) sur le mode de l’inmersion fictionnelle, sur le mode du plaisir pris à et du profit tiré de “Qu’est-ce que

ça raconte?”. Le découpage intempestif, l'étirement de la lecture qui en résulte, le retardement de l'issue de l'intrigue, peuvent finir par priver les élèves de ce plaisir-là” (100)

Como vemos, la cuestión de la vivencialidad narrativa ha sido un núcleo de atención relevante para la didáctica tal que, Fittipaldi, en su desglose dimensional de los diferentes saberes y aprendizajes que deberían tenerse en cuenta para el desarrollo del lector literario destaca explícitamente cómo el alumnado debe comprender que la literatura crea “una ilusión de realidad que permite adentrarse en los mundos ficcionales” (2013 410) y que, por tanto ha de saber negociarse como tal. En la línea de este movimiento imaginativo de entrada hacia lo textual, ya Ryan (2004) puso de relieve la importancia heredada del mundo de la recepción narrativa antes de plantear su teoría de la inmersión interactiva hablando de la metáfora de la transportación ficcional de Gerrig (en *Ibid* 120-121) que se sintetizaba este desplazamiento como un viaje en el que:

- *Alguien es transportado*, dándose importancia así no sólo al “viaje” del lector sino al rol motor del propio texto como fuerza que crea dicha inmersión.
- *En algún medio de transporte*, y que en el caso de Gerrig es el “libro” pero que como veremos más adelante, la entrada del metamedio supone una modificación fundamental para la experiencia que genera este viaje.
- *Como resultado de la ejecución de determinadas acciones*, es decir, que no se trata únicamente de una recepción pasiva y contemplativa sino que solo mediante la actuación intelectual y cognitiva –en mayor o menor grado– sobre el texto se puede llegar a materializar el traslado ficcional.
- *El viajero se aleja a una cierta distancia de su mundo de origen* suspendiendo, por tanto su sistema realista de creencias y adaptándose a las reglas de la ficción propuestas por el texto, y que supone, además uno de los aprendizajes clave que el lector en desarrollo debe adquirir durante su ascensión competencial.
- *Lo que hace que algunos de los aspectos del mundo de origen resulten inaccesibles*, debiendo aceptar por ello esas reglas propuestas como la materia prima principal sobre la que crear las posibles inferencias interpretativas o las relaciones afectivas con sus habitantes y que podría llegar a abstraernos de la realidad que nos rodea.
- *El viajero regresa al mundo de origen transformado en cierta medida por el viaje*, y es que, la literatura, como dice Winnicott, y Colomer recoge en varios lugares de su producción académica (2009, 2005), supone un tercer espacio vivencial donde, desde la

seguridad de la ficción, el lector experimenta una vida que ni es totalmente la suya, ni únicamente la de los personajes que la habitan sino un espacio traslúcido donde nos proyectamos que, inevitablemente, nos cambia a partir de la oportunidad que se nos brinda de trascender los espesos muros de nuestra realidad rutinaria y de sentir la otredad como pocas otras artes son capaces de conseguir.

Esta idea de la experiencia literaria como viaje comprometido con el espacio visitado la resume Ospina mejor que nadie en su ponencia “La utilidad de la luna” cuando nos dice:

“Leer es como viajar. Una de las ineptitudes del turismo consiste en que sus protagonistas aspiran a regresar siendo los mismos que eran al partir. El viaje es otra cosa, y Derek Walcott tiene razón en su discurso de Estocolmo, cuando dice que el viajero, a diferencia del turista es el que entra en contacto con el mundo al que visita, que no busca sólo una presurosa fotografía para su colección, o un recuerdo pintoresco, sino que se atreve a vivir ese mundo, y hasta corre el riesgo de llegar a pertenecerle” (Ospina 2013)

Pero, aunque conceptualmente esta idea de cómo el sujeto lector llega a habitar el espacio de ficción propuesto haya estado en el imaginario literario y educativo desde siempre, lo cierto es que la llegada de los entornos interactivos y multimodales han llevado un paso más adelante su consideración precisamente por la materialización explícita de cuestiones que en otros momentos habían sido puramente abstracciones teóricas o imaginativas. Recordemos cómo Murray (1999), en su clásico *Hamlet en la Holocubierta*, junto a la “actuación” y a la “transformación” consideraba la “inmersión” como una de las propiedades definitorias de los nuevos medios electrónicos por su capacidad de “satisfacer este anhelo de un modo más completo de lo que ha sido hasta ahora”. La investigadora norteamericana atribuye esta potencialidad inmersiva principalmente a las posibilidades participativas de los entornos electrónicos pero es continuada por investigadoras como Bell (2007) o Ryan (2004) hacia una conceptualización que parte tanto de esta capacidad de actuación significativa en los mundos ficcionales como del cambio experiencial que supone ser un receptor multimodal de narrativas, espacios e historias que trascienden ahora la codificación arbitraria del lenguaje escrito y se valen de nuevos lenguajes de expresión e interacción que van desde la imagen o la música hasta, cómo no, la participación física y háptica del lector. Es, por tanto, la cohabitación entre eso que Ryan llama la “archicualidad estética” (2004) y la participación, sostenidas ambas por la necesaria coherencia narrativa, lo que realmente garantiza la posibilidad de vivir experiencias ficcionales puramente inmersivas y que, según la investigadora, únicamente el mundo del videojuego está capacitado actualmente para ofrecerlas.

A pesar de su vigencia teórica y de la importancia de su consideración, lo cierto es que existe una sobreutilización en la actualidad del término “inmersión” que necesita una mayor concreción y descripción que nos ayude a reflexionar no sólo acerca de lo que trasciende a

nivel de experiencia lectora sino también para identificar qué propiedades constructivas facilitan las diferentes formas de inmersión posibles:

“El término inmersión se ha hecho tan popular en la cultura contemporánea que la gente tiende a usarlo para para describir cualquier tipo de experiencia artística placentera o cualquier actividad absorbente. Si utilizamos el término en ese sentido, podemos encontrarnos tanto en un crucigrama como en una novela, diseñando un programa de ordenador o tocando el violín. Sin embargo, aquí me gustaría distinguir y describir un tipo específico de inmersión, la que presupone una relación imaginativa con un mundo textual [...] La inmersión es la experiencia a través de la cual un mundo de ficción adquiere entidad como realidad autónoma, independiente del lenguaje, poblada por seres humanos” (Ryan 2004: 32)

Debemos, por lo tanto, profundizar con más detalle sobre a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de inmersión, especialmente a qué formas de inmersión han sido categorizadas por la crítica contemporánea y cómo se relacionan estas con los procedimientos expresivos que caracterizan el corpus que aquí nos ocupa, lo que nos ayudará a construir un lector modelo más sólido con que valorar el tipo de experiencia literaria que emerja de los textos que confrontemos. Finalmente, tras este trabajo descriptivo, reflexionaremos también sobre el diálogo que se produce entre este buceo ficcional que *a priori* domina la recepción literario-electronica y los necesarios procesos de lectura distanciada y reflexiva que la didáctica actual considera fundamentales para el progreso competencial de la criatura.

Queremos, por tanto, trascender esa idea de la inmersión que simplemente tiene en cuenta “la experiencia de trasladarse a un lugar ficticio muy elaborado” (*Ibid*) como forma de placer ya que, ¿acaso cuando una trama nos atrapa de tal manera que sólo queremos conocer el desenlace sin importarnos los detalles que conforman los escenarios no estamos inmersos? Y a su vez, ¿no es el deseo de conocer cada pequeño detalle que conforma un mundo de ficción verosímil un indicador de su capacidad de arrastre inmersivo? ¿Y qué diferencias existen entre la inmersión empática que hay detrás de la identificación emocional con los personajes y el frenesí argumental que caracteriza la narrativa de acción? En definitiva, ¿qué es realmente estar inmersos en un mundo si hace referencia a cuestiones tan dispares como la contemplación del detalle y la vertiginosidad del ansia por conocer las historias?

Precisamente para desgranar con mayor finura el concepto de inmersión, Ryan, en su libro *La Narración como realidad virtual* (2004) dividió la tradicional forma de entender la transposición mental hacia la ficción que sufre el receptor narrativo en tres dimensiones: espacial, temporal y emocional. Las tres, así, conformarán nuestras categorías de definición para esta sección de nuestro capítulo sobre lectura electrónica.

7.1.1. Inmersión espacial

“La habilidad para producir la inolvidable sensación de la presencia de un decorado espacial y una visión clara de su topografía” (Ryan 2004: 152) ha sido una de las formas de estimulación estética desarrolladas por la literatura a lo largo de su dilatada historia con las que se ha llegado a lograr incluso que “en sus formas más completas [...] los paisajes privados del lector se [mezclen] con la geografía textual. En esos momentos de puro placer, el lector desarrolla una relación íntima con el decorado, así como una sensación de estar presente en el escenario de los acontecimientos *representados*.”(Ibid). Ryan hace especial hincapié en los procedimientos tradicionales de la palabra escrita para producir este tipo de agitación estética y que, básicamente se resumen en la habilidad del creador para generar empatía descriptiva a partir del detalle relevante, que no exhaustivo, y de su habilidad para hacer pasear al lector por los *topoi* que pueblan su mundo creado. Pero no hablamos aquí de una literatura monológica construida a partir de una sola forma de expresión sino de la conjunción multimodal de prácticamente todos los lenguajes semióticos conocidos al servicio de la creación ficcional, lo que nos obliga a ampliar la consideración fenomenológica de esta experiencia de inmersión cronotópica. Es fundamental, por tanto, recoger aspectos concretos de nuestra categorización teórico-descriptiva del nuevo paradigma literario que nos ayuden a comprender qué materializaciones constructivas pueden favorecer este desplazamiento espacio-cognitivo del lector a los terrenos de la ficción.

1. *Utilización de sistemas de navegación textual naturales por encima de los interfaces de intermediación (Capítulo 3)*. Si la Realidad Virtual (RV) ha sido conceptualizada como el paso definitivo hacia la inmersión del sujeto en mundo de ficción (Murray 1999, Ryan 2004) es evidente deducir que la utilización de aquellos dispositivos, periféricos e interfaces de navegación que priorizan la relación natural e inmediata con el entorno supone una ventaja a la hora de alcanzar la mencionada transportación imaginativa del lector sobre aquellos que basan la interacción del sujeto con el espacio propuesto mediante códigos más arbitrarios. Aunque a día de hoy las obras de RV para públicos infantiles y juveniles aún no están suficientemente extendidas, empiezan a verse signos de expansión en el circuito que auguran un posible crecimiento en los próximos años, como la introducción específica de una categoría de Realidad Virtual en el premio internacional de software infantil que anualmente otorga Children’s Technology Review en el marco de la feria internacional de Bolonia, el crecimiento de cortos de animación infantiles que utilizan la tecnología VR para contar sus narrativas en 360^{o1} o la aparición de varios dispositivos de RV en el universo de los videojuegos. Cuando leemos una obra como SENS VR (Arte Experience 2016), primer acercamiento a al

1. Fundamentalmente a través de plataformas como Youtube (Youtube VR) o *Cardboard*

campo de la Realidad Virtual del reconocido narrador gráfico Marc-Antoine Mathieu, nos damos perfectamente cuenta del gran poder inmersivo que tiene la visualización esférica para el receptor. La obra, diseñada para ser leída bien con las gafas Oculus Rift bien con otros dispositivos de visualización más humildes como las gafas Samsung VR o Google Cardboard² nos coloca en una perspectiva homodiegética donde el espacio que nos rodea, a pesar de su minimalismo visual, deviene casi más protagonista que cualquier personaje ya que tanto la estructura laberíntica disruptiva como las progresivas mutaciones de los escenarios son clave para la intencionalidad estética que se pretende comunicar en la obra (Fabbula Magazine, 2016³) y esto se consigue fundamentalmente mediante el juego de navegación natural que permite la sincronización entre la mirada narrativa y la visión del lector gracias a la Realidad Virtual. En un grado menor, pero con la misma intencionalidad inmersiva vemos cómo se utilizan los interfaces naturales de navegación en obras como *WuWu&Co* o *David Wiesner's Spot*, ambas ya comentadas en varios lugares de la investigación y en las que la representación más o menos libre del espacio ficcional busca dar importancia expresiva a este juego de posicionamiento mental del lector dentro del mundo creado. Ambas eso sí, divergen totalmente en el uso expresivo de este juego de inmersión ya que si en la primera su representación en 360° del entorno pretende colocar al lector en un ambiente de pausa fraternal con los protagonistas de las historias que la conforman, en *Spot*, la navegación lo que persigue es, no solo atraer sino sumergir y someter al lector dentro de la realidad heterárquica y caótica que allí se construye y que, es precisamente mediante esta fuerte inmersión espacial que genera la navegación natural como la sensación de naufragio narrativo pretendida se intensifica.

2. *El diseño multimodal al servicio de la construcción del espacio y el proceso inmersivo. (Capítulo 4)*. No podemos realizar aquí un desglose pormenorizado de las potencialidades que cada sustancia expresiva tiene a la hora de crear entornos ficcionales de viveza palpable pero debemos, eso sí, poner de relevancia la importancia que tiene el conjunto de decisiones tomadas en cuanto al tipo de lenguajes elegidos, su combinación y el uso concreto que se haga en las formas de representación y comunicación con el lector a la hora de dar forma y existencia a estos mundos. Será, por tanto, no sólo el modo en que el lector navega estos espacios sino la forma en que se proyectan hacia él lo que favorecerá o no su acercamiento imaginativo. Como dice Ryan (2004), una obra que basa su construcción en la representación lingüística deberá ser

2. Todos ellos son dispositivos de visualización esférica salvo que Oculus incluye su propia pantalla y sistema de geoposicionamiento mientras que Samsung VR y Google CardBoard utilizan el teléfono móvil como periférico sobre el que apoyarse.

3. <https://www.youtube.com/watch?v=DsLNsN7GpQw>

consciente de que la linealidad descriptiva a modo de viaje es mucho más poderosa a la hora de transportar al receptor al mundo ficcional que las constantes rupturas cronotópicas durante la narración; pensemos, por ejemplo en una obra clásica de la LIJ como *El Jardín Secreto* y su brutal capacidad de transportación hacia los páramos británicos donde se desarrolla la historia. De la misma manera, es evidente que la coherencia constructiva de un entorno lúdico en el que las reglas de modelación que definen el comportamiento interno del mundo representado, aun no siendo realistas, son verosímiles y coherentes entre sí permitirán una presencia más estable y viva en un lector que aquellos diseños interactivos donde se pretende incomodar al usuario metaficcionalmente mediante, precisamente, la variación constante de estas reglas.⁴ Deberemos, por tanto, analizar el conjunto de decisiones estéticas adoptadas durante el proceso de diseño multimodal de las obras para anticiparnos al tipo de relación de posición contemplativa que podría producirse en el espectador a partir de ellas. Cuestiones como el nivel de abstracción pictórica, la viveza descriptiva de las bandas sonoras utilizadas, las composiciones de planos, los estilos descriptivos y perspectivas narrativas en el lenguaje, etc. acabarán por determinar la capacidad y voluntad de estas obras de sumergir a sus receptores ideales en sus mundos ficticiales, y es que, como sugieren los versos de Dickinson

To make a prairie it takes a clover and one bee,
One clover, and a bee
And a revery.
The revery alone will do
if bees are few.⁵

3. La coherencia cibertextual en la construcción micro y macroestructural de la LIJD como sustento de la experiencia espacialmente inmersiva (Capítulos 5 y 6). No sólo el conjunto global de normas de comportamiento que conforman eso que llamábamos las

4. En la literatura digital infantil y juvenil no encontramos aún ejemplos suficientes que muestren este contraste procedimental, pero la simetría constructiva que ambas esferas han demostrado en multitud de ocasiones nos permite extender la constatación de esta cuestión que emerge del mundo del videojuego al corpus que aquí nos ocupa. Así, obras como *Journey* (ThatGameCompany 2012) basan gran parte de su poder comunicativo en la relación que el sujeto interactor desarrolla no con la trama ni los personajes sino con el propio entorno geográfico y físico a partir del disfrute recreacional de los espacios visuales, pero también mediante el regocijo que el jugador siente a partir de las reglas de movimiento creadas *ad hoc*. De manera contraria, la continua manipulación del sistema en *The Stanley Parable* (Galactic Cafe 2011) una de las obras maestras de la metaficcionalidad videolúdica contemporánea, hace que el tipo de relación que se desarrolla entre jugador y el entorno sea más cercana al “placer cognitivo” genettiano que mencionábamos antes que a la experimentación atmosférica que propone *Journey*.

5. Para hacer una pradera se necesita un trébol y una abeja, / un trébol y una abeja / y ensueño. / Bastará con el ensueño / si las abejas son pocas” (Dickinson en Barrero 2011)

“reglas de modelación” del mundo videolúdico pueden suponer un sustento de estabilidad para la vivencia espacial de las obras literario-electrónicas sino que, tanto a nivel microestructural como mediante la construcción global de los textos a través del entramado de módulos de gameplay puede afianzarse un sistema participativo que refuerce esa sensación de cosmicidad habitable de la que aquí estamos hablando. Si, como decíamos arriba, el lenguaje escrito necesita un fuerte andamiaje lineal para llevar de la mano al lector a través del preciosismo descriptivo que pretende evocar (Ryan 2004), la expresión videolúdica tiene, en su potencialidad constructiva, la posibilidad de liberar la mente ficcionalmente proyectada del receptor y permitirle disfrutar y contemplar los escenarios propuestos sin las cadenas narrativas o de secuenciación que otros medios como la ilustración o la propia palabra sí tienen. Así, los módulos de exploración utilizados por obras como *The Sailor’s Dream*, *Spot* o *The Empty Kingdom* (Goodbrey, 2015) priorizan la navegación por los escenarios y su contemplación estética no sólo mediante el equilibrado diseño multimodal que demuestran sino también gracias a su ruptura de la linealidad discursiva, lo que permite manejar el *tempo* contemplativo a un lector que no se ve “forzado” a continuar sino que se siente empoderado para permanecer y disfrutar de ese mundo posible en el que se adentra.

Igual de fundamental es la “verosimilitud” participativa –y aristotélica– en el diseño microestructural de las mecánicas lúdicas que certifique la verdadera significatividad de nuestra presencia metaléptica en el mundo de ficción propuesto. Por muy cargado de puntos calientes que esté un escenario, si estos se componen de mecánicas de participación falsas, aquellas en las que las reglas de realización no confirman las expectativas generadas a partir de las reglas de actualización (Cap. 5), el lector usuario se alienará inevitablemente de un entorno que para nada satisfará las promesas de virtualidad que se esperan de los constructos interactivos. No se trata, por tanto, de crear simulaciones de comportamiento artificial que mimetizen con precisión la absoluta complejidad del cosmos sino que el conjunto de mecánicas de participación que conformen las obras reflejen su necesidad de ser habitadas; que igual que una buena obra necesita un buen escenario, ese buen escenario, si está hecho para que interactuemos con él, a su vez nos necesite a nosotros. Aunque de una manera menos cósmica y más lírica, *Metamorphabet* es un ejemplo de cómo la construcción lúdica extiende sus brazos inmersivos hacia el receptor que “se siente vivir” en cada uno de los escenario-letra de que se compone la obra ya que su presencia tiene consecuencias directas y palpables no sólo en la ficción sino en la expresión estética que emerge del diálogo entre texto y usuario. Lo mismo ocurre en la mencionada *The Empty Kingdom* en la que, a pesar de su fuerte componente laberíntico y su conceptualización visual a modo de novela gráfica por la que desplazamos al protagonista, está cargado de detalles que refuerzan la transposición mental del lector mimetizado ahora en ese Rey protagonista que vaga por sus abandonados reinos buscando el

reencuentro con su amada. Detalles como la reacción de los diferentes componentes naturales del entorno a raíz de nuestros pasos erráticos por los bosques suponen un enorme acierto a la hora de que el viajero-lector realmente sienta su presencia en los escenarios; más allá del vínculo que la propia trama pueda generar en la mente del receptor, la contemplación de ese reino vacío en el que ha dejado de tener sentido *reinar* es una de las claves interpretativas sobre las que se construye el texto de Goodbrey (Fig. 7.1).

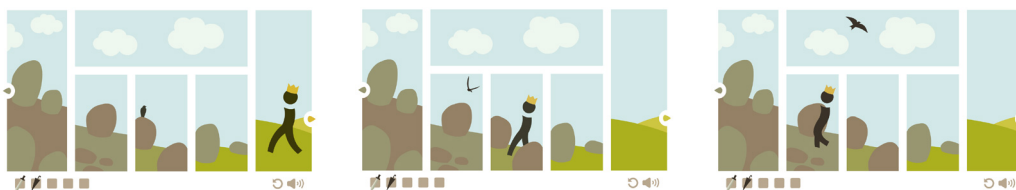


Fig 7.1a The Empty Kingdom

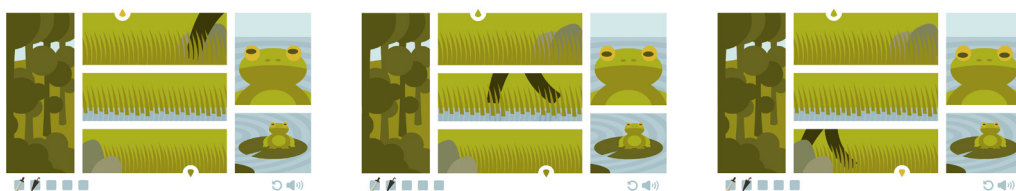


Fig 7.1b The Empty Kingdom



Fig 7.1c The Empty Kingdom

7.1.2. Inmersión Temporal

En el polo opuesto a la experiencia pausada y contemplativa del mundo ficcional que supone la inmersión espacial, encontramos ese “ansia del lector por el conocimiento que le espera al final del tiempo narrativo” (Ryan 2004: 174) al que alude la presente categoría y tradicionalmente denominada “suspense”. Como indica la investigadora suiza, la cuestión de la intriga

ha sido históricamente asociada con formas de representación artística y literaria de corte “popular” lo que ha alejado peligrosamente su consideración de las esferas narratológicas y teoricoliterarias, más centradas normalmente, en la autorreferencialidad estética de las obras “de arte” que en entender cómo, dónde y por qué se genera esa “lectura frenética del lector que no puede soltar el libro” (Colomer 2002). Dejando a un lado la cuestión de la distancia reflexiva y su (in)compatibilidad con los procesos de inmersión argumental que aquí discutimos y de la que nos ocuparemos de manera precisa al final de esta sección, creemos necesario desglosar los ejes constructivos básicos sobre los que se monta este proceso de absorción ficcional en el que el lector se ve atrapado por su deseo de saber. Ryan (2004: 175-183) habla de tres cuestiones clave a la hora de poder provocar suspense que a su vez se relacionan con aspecto definitorios de la LIJD tratados en nuestra investigación:

La necesaria implicación del lector con la suerte de sus personajes (Cap. 4 y 5) y que se corresponde en gran medida con la “inmersión emocional” que enfocaremos más adelante. Difícilmente nos sentiremos arrastrados por la resolución de una narrativa en la que sus habitantes no han penetrado nuestro mundo interior haciéndonos sentir un mínimo de interés hacia ellos. Con la entrada de los procedimientos de participación activa que permite la llegada de la cibertextualidad literaria, esta cuestión adquiere una nueva dimensión que trasciende las implicaciones tradicionalmente consideradas por los estudios encargados de analizar la relación entre lector y personaje, es por eso que ocupa lugar específico en nuestra categorización inmersiva (Cap. 7.1.3.).

- *La construcción de la anticipación expectante en el lector (Cap. 4, 5 y 6)*. Una de las cuestiones fundamentales para la generación de suspense en el proceso de recepción ficcional es la creación de lo que Carroll llama el “horizonte estructurado de anticipación” (en Ryan 2004). La colaboración dialógica que ha de producirse entre lo que el espectador intuye que podría ocurrir y la suspensión por dar a conocer si se tenía o no razón es uno de los pilares creativos sobre los que se construye la intriga narrativa. Especialmente relevante es este proceso de andamiaje anticipatorio en una literatura como la infantojuvenil en la que se presupone un lector aún no ducho en la conceptualización apriorística de las convenciones estructurales y metaliterarias por lo que el juego entre “indicios” e “informantes” que vayan dejando entrever el horizonte argumental ha de combinar este difícil arte evitando a su vez un paternalismo literario que destierre cualquier tipo de interés en el lector. La preocupación didáctica por el necesario equilibrio entre la construcción progresiva de ese ansia resolutoria y la posterior revelación de la intriga parece haberse multiplicado por el “gusto general hacia la rapidez argumental y la elipsis y por los hábitos audiovisuales de los lectores” (Colomer 2009) y que, con la entrada de los entornos informáticos en la comunicación literaria, lógicamente, se vería intensificada por esa naturaleza multimodal que la define. De hecho, no solo la cuestión de la multiplicación de las sustancias expresivas

y la posible incorporación del lenguaje audiovisual a la creación literaria parece ser un factor a tener en cuenta a la hora de saber negociar el suspense del lector sino que la propia naturaleza enciclopédica y participativa de literatura electrónica parece ser un problema ya que “los estudios empíricos han demostrado que cuando los lectores están motivados por el deseo de conocer el final –el deseo narrativo primordial– y pueden hacerlo solo con pulsar la tecla “return” los demás enlaces parecen una molestia” (Ryan 2004). Por lo tanto, si la libertad exploratoria de los entornos, la identificación participativa con los personajes, o la posibilidad de armar un conocimiento enciclopédico de la historia podría intensificar el acercamiento inmersivo tanto en el plano espacial como en el emocional, parece claro que, en cambio, no conjuga bien con la voracidad argumental que genera una obra que basa su expresión estética en la inmersión temporal del lector.

- *El encauzamiento progresivo en el abanico de posibilidades narrativas (Cap. 6).* En estrecha relación con la cuestión anticipatoria está la necesidad de que una obra sepa manejar la transición estructural desde el “todo es posible” sobre el que se construyen los pactos ficcionales al “esto tenía que ocurrir” que sintentiza la verosimilitud unitaria de que hablaba Aristóteles en su poética (1999), y es que “la intensidad del suspense es inversamente proporcional al número de posibilidades” (Ryan 2004) lo que relativiza el poder que las estructuras ramificadas puedan tener a la hora de construir intrigas literarias a pesar del importante valor de implicación narrativa que pueda tener esa mano tendida hacia el lectousuario. Si sumamos esta cuestión a la mencionada necesidad de rigidez estructural de los lectores en formación que ponen de relieve los estudios sobre literatura infantil (Colomer 2005, 2009) entendemos la poca proliferación creativa de obras en el corpus de la LIJD actual que hacen uso de la estructura hipertextual ramificada. De hecho, en caso de aprovecharse las posibilidades cibertextuales para determinar en mayor o menor grado el destino argumental de los personajes, los productores literarios demuestran tender más (Ramada y Turrión 2014a, Turrión 2014a) a la utilización de estructuras contenidas como “la red dirigida” (Cap. 6.6) en la que, a pesar de otorgar al lector un cierto grado de libertad a la hora de tomar decisiones en la trama se prima la unidad argumental mediante la convergencia de las ramas en momentos clave de la historia, como ya hemos visto en textos como *Little Red Riding Hood*, *El ladrón de estrellas*, etc. Es fundamental, por tanto, en unos entornos en los que se presupone por defecto la interactividad entre texto y lector, entender el tipo de macroestructura narrativa que propone para entender, de manera paralela, el lector modelo que emerge de ella y anticiparnos así al tipo de experiencia inmersiva que confrontará el lectousuario.

De igual manera que para comprender con mayor precisión las interrelaciones fenoménicas que se producen entre los caminos de la digitalidad literaria y sus proceso de lectura era necesario desglosar los diferentes tipos inmersión que en ella pueden producirse, creemos igual de importante separar las diversas formas de suspense que podrían generarse en una narración a partir de la consideración del tipo de “información” sobre la que se construye. Creemos que esta subcategorización es fundamental para relativizar los asertos que contraponen de manera generalizada la utilización de macroestructuras literarias con un elevado grado de participación y ramifiicación a la posibilidad de que, en efecto, se produzca y alimente ese visceral deseo por “conocer” que caracteriza la intriga narrativa. Adaptaremos, a partir de nuestra mirada concreta bajo la luz macroestructural (Cap.6), la categorización realizada por Ryan (178-180) considerando las siguientes formas de suspense:

- **6.1.2.1. Suspense tensional.** Intriga que basa su construcción en torno a la pregunta “¿Qué pasará a continuación?” Existe, por tanto, una sincronización considerable entre el tiempo del discurso y el tiempo de la historia de tal manera que es mediante el progreso lineal como se van satisfaciendo las expectativas inmersivas del lector. Al colocar el suspense sobre la lógica concatenada de hechos, este tipo de inmersión temporal es paradigmático en cuanto a su necesidad de narrativas lineales en las que el lector sea conducido con habilidad por la fina línea que une sus expectativas con las revelaciones que vayan haciéndose a lo largo de ella. Este hecho complica por tanto la utilización de estructuras ramificadas (Cap.6.6) que desplacen al usuario de los railes que el narrador ha creado expresamente para él, en la línea de lo afirmado anteriormente.
- **8.1.2.2. Suspense proléptico.** Cuando la intriga, en vez de generarse a través del conocimiento lineal y progresivamente desplegable de la trama, juega con la anticipación previa de alguno de sus elementos finales para focalizar así la atención del lector en un determinado aspecto del argumento y construir la intriga en torno a él, hablamos de inmersión temporal proléptica. Ryan divide esta forma de suspense en dos subtipos diferentes en función de la clase de información sobre la que se monta la narración, dividiendo así entre intrigas construidas a partir del cómo y el por qué ocurrieron las cosas, e intrigas que crecen a partir del *whodunit*, es decir, del quién lo hizo. Creemos, sin embargo que ambas formas comparten una metaestructura común, nacida de la dilsocación temporal, que las acerca inevitablemente a la forma de proceder de las narraciones interactivas y que, por lo tanto, relativiza esas afirmaciones de incompatibilidad que mencionábamos anteriormente entre la ramificación discursiva de las historias participativas y la generación de sensaciones inmersivas en el plano de la trama. Podremos encontrarnos, por tanto, textos en donde, aun sabiendo los datos exactos que conforman el final de la narración, el proceso discursivo

se monte en torno a la comprensión profunda de las motivaciones y los hechos que se produjeron para que dicha historia acabase desembocando en ese punto, una organización argumental absolutamente coherente con los procesos de exploración y descubrimiento progresivo que caracterizan gran parte de las macroestructuras literario-electrónicas. Un ejemplo de esta forma de suspense sería precisamente *The Sailor's Dream*, obra analizada al final del capítulo 6 y que, sin ese componente inmersivo que nos arrastra a querer comprender qué es lo que le ha ocurrido a los diferentes personajes de ese pequeño pueblo del sur de Suecia, se derrumbaría totalmente como propuesta estética ya que precisamente es la intensa intriga generada la que funciona como pegamento de la enorme dislocación argumental que caracteriza a la obra y como gasolina para el motor de la curiosidad del lector que, voluntariamente, decide enfrentarse al laberinto propuesto y "resolver" el misterio. Lo mismo ocurre con aquellas obras de marcada codificación genérica -detectivesca, de misterio, etc.- en las que las narrativas se construyen a partir de la investigación de los causantes y para las que la cibertextualidad literaria, precisamente por sus posibilidades tanto de exploración como de implicación activa del lectousuario, no sólo no supone una traba sino una herramienta interesante a la hora de ser aprovechada en esta línea expresiva (Fernández-Vara 2014). Aunque a día de hoy esta estructuración argumental está siendo utilizada principalmente en obras que podríamos considerar más lúdicas que puramente literarias, existen textos como la remediación electrónica de *Dr. W: El misterioso caso del sentido extraviado* (PIPILAPPS 2011) que sí utilizan, unas mejor que otras, las posibilidades de implicación y actuación del lector en su desarrollo discursivo apoyándose para ello en este suspense detectivesco que mencionamos.

- **8.1.2.3. Metasuspense.** Precisamente por la importancia que tiene para nuestra mirada investigadora la relación entre los procesos inmersivos y metarreflexivos, hemos considerado que aquellas obras de corte metaficcional en las que el verdadero cebo intrigante se coloca sobre la propia arquitectura literaria de los textos debían aparecer reflejadas en este punto. Así, aunque estas no traten de arrastrar ciegamente al lector hacia un trama sólida y coherente sino que, precisamente de manera opuesta, le mantengan con una distancia considerable para que preste atención a los procedimientos metaliterarios desplegados por el autor, al final, el deseo por continuar y entender con mayor profundidad el artificio literario que mueve al lectousuario es una forma de ansia lectora parecida al suspense sin importar el posicionamiento cognitivo respecto a la ficción que este tenga. Aunque no se trate de una narrativa "al uso", esta distancia reflexiva entre el artefacto literario y el despliegue concatenado de "sucesos" es lo que convierte a *Metamorphabet* en una obra brillante que, pese a ausencia total de argumento explícito, genera unas necesidades de "consumo voraz" por la manera en que nos deleita continuamente a partir de su brutal capacidad

sorpresiva a la que ya hemos aludido en otros momentos de la tesis.

7.1.3. Inmersión emocional

Las relaciones entre la ficción y sus efectos psicológicos y emocionales en los lectoespectadores que las observan ha sido una de las cuestiones tradicionalmente más abordadas en los estudios literarios desde que Aristóteles, ya en su *Poética*, hablase de la *catarsis* trágica como la purga sentimental provocada por la proyección psicológica del espectador sobre la ficción representada (en Bobes *et al* 1995: 127-144). El derrumbamiento de las fronteras experienciales entre lo subjetivo, lo real y lo ficcional que permiten provocar en el receptor “el mismo espectro de reacciones emocionales que las situaciones de la vida real: empatía” (Ryan 2004: 183) es un aspecto de la fenomenología literaria especialmente relevante para el proceso de desarrollo competencial del lector en formación y que, con la entrada de las nuevas formas de expresión artística que ha supuesto la digitalización de la literatura necesita ser repensada bajo la luz de sus cambios constructivos. De hecho, si recogemos a Aristóteles nos damos cuenta, no sólo de la importancia fundamental que tenía para el de Estagira la proyección mental del espectador trágico sino la manera en que consideraba fundamental todos los aspectos de la construcción dramática a la hora de provocar ese efecto catártico:

“El temor y la compasión pueden nacer del espectáculo, pero también de la estructura misma de los hechos, lo cual es mejor y de mejor poeta. [...] la fábula debe estar constituida de tal modo que, aun sin verlos, el que oiga el desarrollo de los hechos se horrorice y se compadezca por lo que acontece” (1999: 53b, 14, 1-5)

Debemos, por tanto, entender que la transportación sentimental y empática del lector hacia los textos que confrontará no es una mera cuestión de identificación simétrica y realista de los personajes que habitan dichas ficciones sino una consecuencia de la capacidad del arte de materializar eventos y existentes dentro de mundos posibles construidos a través de un discurso específico y a los que se nos invita a entrar con la seguridad vivencial que supone la barrera de la ficción. Pero, como anticipábamos anteriormente, es fundamental cuando hablamos de lectores en formación tener absolutamente claras las exigencias conceptuales emergentes de la construcción ideal del lector que el propio texto propone para que no se produzcan transgresiones problemáticas durante el proceso de lectura que, o bien sumerjan tanto al lector que rompan la sensación de seguridad que debería aportar el pacto de ficción o bien propongan un tipo de inmersión emocional tan ajena a las capacidades o realidades inmediatas del lector que reboten sobre su piel con absoluta impermeabilidad impidiéndole disfrutar del deleite empático (Fittipaldi 2013).

La entrada de los procedimientos constructivos específicos de los entornos informáticos que hemos ido describiendo a lo largo de esta investigación suponen una modificación

considerable para el entendimiento de estos procesos de proyección imaginativa en las ficciones básicamente en dos ejes clave: por un lado, en la materialización atmosférica que permite la multimodalidad expresiva a la hora de dar forma a los mundos de ficción propuestos (Cap. 4); y por otro, la expansión “metaléptica” que supone la entrada participativa del usuario hacia el mundo ficcional lo que modifica considerablemente las formas de relación entre el sujeto lector y la (ciber)textualidad (Cap. 5).

Parece evidente pensar que, si multiplicamos el número de sustancias expresivas utilizadas para la configuración discursiva de un mundo de ficción sus posibilidades y formas de ser experimentado cambiarán considerablemente en base a las potencialidades específicas que posean dichos modos (Ryan 2006). Así, durante el desglose categórico de las funciones expresivas de los modos semióticos mencionábamos por ejemplo la capacidad de generar empatía emocional que tenían los planos cortos en la ilustración y la cinematografía o las posibilidades de “encauzar” sentimentalmente al lector a la hora de acercarse a una obra de que la música es capaz y que pone de relieve la necesidad de comprender el *vortex* inmersivo que puede suponer para un lector una construcción atmosférica como la que proponen estos nuevos medios.

Los estudios recientes, además, certifican la importancia que tiene la consideración de la construcción multimodal a la hora de crear esa “vivencia narrativa” de la que habla Ruiz Collantes (2013). En su investigación exploratoria sobre la categorización de perfiles de lectura literaria electrónica, Ramada y Reyes (2015) pusieron de relieve la importancia que el diseño multimodal tenía a la hora de impulsar la inercia inmersiva en lectores con relativas dificultades de lectura abstracta y que vieron en la materialización casi palpable que suponía para ellos la creación de atmósferas audiovisuales interactivas una forma de redondear la experiencia de leer cuentos de terror⁶ como los que propone la aplicación *iPoe*. Es cierto, sin embargo que precisamente esta mayor explicitación de los componentes ambientales y descriptivos que la versión enriquecida de los textos de Poe ofrece a través de la ilustración y la banda sonora se ha demostrado que podrían suponer una banalización de la experiencia literaria (Fittipaldi, Juan, Manresa, 2015) al suprimir la necesaria espesura indeterminada que sí tiene el verbo del escritor norteamericano. Por tanto, y como corroboran otras investigaciones (Ramada y Reyes, 2015) el necesario equilibrio entre sustancias expresivas al servicio de una intencionalidad estética definida es fundamental para que dicho proceso de inmersión empática hacia los personajes y situaciones que dan forma a las ficciones no sea en aras de un sacrificio de la igual de importante “literariedad” poética.

El mismo equilibrio expresivo que se necesita a la hora de construir un entorno multimodal es el que debería sincronizar el nivel de desarrollo competencial lectoliterario del

6. Ryan, precisamente, utilizó las formas en las que los lectores de su estudio experimentaban el “miedo” como un “bioindicador” de las formas y posibilidades de esta transposición sentimental y emocional del receptor narrativo. (2004)

receptor con el tipo de propuestas ficcionales a que se enfrentan. Así, debería evitarse que los lectores en formación, por el riesgo de que la experiencia inmersiva emocional ofrecida pudiese ser excesivamente intensa, viesen frustrados o bloqueados sus acercamientos a dichas obras. Cuando leemos la siguiente interacción entre un padre y su hija de dos años y medio extraída de la investigación sobre usos familiares de dispositivos de lectura electrónicos llevada a cabo por Aliagas y Margallo (2015), nos damos cuenta de la importancia que tiene la sólida interiorización del concepto de ficción en el disfrute lector y cómo precisamente un exceso de inmersión emocional, ampliada por la explicitación atmosférica de la capa semiótica audiovisual (ibid: 166-168) podría arruinar una lectura:

Helena: The witch isn't going to come because I've been a good girl..

Why is there a witch?

Father: Why is there a witch? Because that's the way the story goes.

Helena: But there are no withches here.

Father: There are no witches here, isn't that right?

Helena: But why?

(Ibid 167)

Este afianzamiento competencial de las barreras de lo ficcional, como decimos, podría verse afectada también por la entrada de los procesos de participación lúdica que caracterizan gran parte de la producción literario electrónica de la actualidad. De hecho, en la misma investigación recién referida, se nos muestra el caso de una lectora de cuatro años que, frente a una obra cargada de ramificaciones narrativas donde se ha de decidir el “destino” del héroe, se siente incapaz de ejecutar dichas acciones por la responsabilidad para con el personaje que esto supone delegando sobre su padre esta carga durante la lectura compartida. Y es que, la cuestión de la movilización que los sistemas interactivos y videolúdicos generan respecto a la llamada “interacción parasocial” (Horton y Wohl en Isbister 2016: 7), ese fuerte apego sentimental hacia personajes de ficción que desarrollan algunos espectadores, es un tema que debe ser abordado si pretendemos entender el tipo de experiencias que emergen de las obras participativas. Afortunadamente, desde los *games studies* la cuestión no ha pasado desapercibida y son diversos los estudios y enfoques que han abordado las relaciones emocionales entre cibertexto y jugador, por un lado desde la ya clásica perspectiva ética y retórica de autores como Bogost (2007), Frasca (2007), Flanagan (2009) o Sicart (2009, 2013), y por otro mediante aproximaciones más relativas a la metalepsis ficcional que aquí nos ocupa como el reciente libro de Isbister, *How games move us*, (2016: 1-42). De este último extraemos ahora las dos dimensiones del diseño lúdico que consideramos fundamentales tener en cuenta para el corpus específico de la LIJD y que ayudarán a evaluar con mayor concreción el tipo de experiencia literaria que podría emerger de los textos en clave de inmersión emocional:

- *La responsabilidad de la participación activa y significativa en la inmersión emocional.* Para Isbister, la presencia del jugador en el mundo textual propuesto supone una modificación fundamental de las posibilidades empáticas que pueden desarrollarse en la ficción, de tal manera que el espectro de sensaciones emergentes puede pasar de la pena, risa, compasión, odio a sentimientos de responsabilidad más prototípicos de la vida real como la culpa o el orgullo debido a esa transposición metaléptica que se produce del interactivo al mundo ficcional propuesto (*Ibid* 8). El ejemplo de la niña que no quiere tomar las decisiones sobre el futuro del protagonista de *El Ladrón de Estrellas* que mencionábamos antes es un ejemplo extremo de la sobrecarga emocional que puede significar esta nueva losa de responsabilidad en un lector, pero podemos pensar también en el valor expresivo y empoderador que tiene la presencia del lectousuario en la *Caperucita* de Nosy Crow ya relatada en otros lugares de la investigación y que viene a sustituir la tradicional ayuda paternalista que representa el personaje del cazador en determinadas versiones del cuento clásico.
- *La importancia de los existentes ficcionales en la configuración emotiva del cibertexto.* El otro elemento clave a la hora de analizar el tipo de experiencias emocionales que podrían emerger de una obra electrónica es el diseño del conjunto de personajes que las habitan y que, debido a la especificidad secuencial y reactiva del cibertexto, convendría analizar desde una perspectiva que atienda a su especificidad mecanico-lúdica. Dentro de este eje de consideración, Isbister diferencia dos planos separados a la hora de estudiar el diseño emocional de los textos videolúdicos: en primer lugar, en caso de que la entrada metaléptica del lectousuario sea interna (Capítulo 5.4.1), es decir, que este se vea virtualmente proyectado dentro del mundo ficcional, se deberá analizar el tipo de perspectiva adoptada y el tipo de avatar o Personaje-Jugador que deberá encarnar durante la lectura ya que este será el prisma que tamizará el conjunto de relaciones parasociales que emerjan durante la recepción; y por otro, lo que en *Game Design* se llaman los Personajes no jugables –Nonplayer Characters–, es decir, toda la plana de habitantes del mundo ficcional con los que ahora se nos abre la posibilidad de interactuar a partir de unas reglas pre-diseñadas por el autor (Frasca 2007) y que, por lo tanto, suponen no ya una mera representación literaria de esa “vida de los otros” que tradicionalmente se contemplaba desde la seguridad monológica de la distancia narrativa o dramática sino a la que ahora se nos invita a participar y modificar de manera activa con las implicaciones emocionales que esa nueva “agencia” tiene para el proceso de recepción artística.

7.1.4. La contraparte inmersiva; distancia y reflexión

A pesar de que las potencialidades inmersivas de los medios electrónicos han copado gran parte de las preocupaciones investigadoras desde su aterrizaje en los reinos de la creación ficcional (Murray 1999, Ryan 2004), en buena medida debido a las continuas promesas de la llegada de una realidad virtual que nunca parece acabar de confirmarse, lo cierto es que desde la mirada didáctica, como apuntábamos al principio de este capítulo, la atención se ha colocado por igual sobre las posibilidades de disfrute y generación de hábito lector que esta lectura “irreflexiva” podría generar como sobre la necesidad de otro tipo de experiencia literaria más distanciada (Dufays 1996) y atenta al funcionamiento del texto (Tauveron 2002: 94) que deviene fundamental para el progreso de las competencias interpretativas (Fittipaldi 2013). Y es que, desde los estudios generales de didáctica se ha puesto de relieve cómo el dominio de cualquier habilidad necesita “la posibilidad de tomar distancia, de pensar y explicitar los tiempos y los modos de llevar a cabo una determinada tarea” (*Ibid*: 68) para ser capaz de dominarla. La distancia reflexiva, por tanto:

“Se trata, en definitiva de un proceso mental que ayuda al sujeto a tomar conciencia de lo que está haciendo, de lo que aprende con eso que está haciendo y de los otros contextos o situaciones en los que puede utilizar estos nuevos saberes, esto es, de la posibilidad de transferencia que ofrecen los saberes frente a situaciones nuevas” (*ibid*).

Por lo tanto, y dado que aquí nos ocupa el tipo de experiencia lectora que podría generarse como consecuencia de la construcción literaria específica del corpus literario electrónico para niños, niñas y jóvenes, debemos preguntarnos si realmente esta producción ficcional es, como podría inferirse de gran parte de la producción académica, antagónica a esa necesaria lectura distanciada que necesita todo lector en formación en aras de su progreso competencial como consecuencia de su tendencia natural a la inmersión.

Si bien es cierto que la multiplicación de las sustancias expresivas a la hora de construir el discurso literario supone un paso adelante hacia la inmediata transportación del espectador hacia el mundo ficcional propuesto debido a las propiedades semióticas naturales de modos expresivos como la imagen⁷, la animación o la música ambiental, no queda tan claro que la entrada de la cibertextualidad participativa en los procesos de comunicación literaria sea tan contundente en cuanto a sus tendencias de arrastre inmersivo, por mucho

7. Evidentemente somos conscientes de que todo lenguaje puede utilizarse con intencionalidades abstractas y meta-creativas; nos apoyamos aquí en Ryan (2006) quien habla de las potencialidades inherentes a cada medio para afirmar las “tendencias” que podrían derivarse de sus utilidades. El hecho, como dice la investigadora ginebrina, de que el lenguaje escrito necesite una progresión gradual a la hora de atraer hacia su proposición ficcional al lector lo convierte, por defecto, en un modo comunicativo “menos” inmersivo que la imagen, que es capaz de manera inmediata de provocar representaciones espaciales descriptivas en el espectador. (26-28)

que, a primera vista, la traslación metaléptica de un usuario a los reinos de la ficción puedan llevarnos a pensar eso.

Lo cierto es que las investigaciones recientes dejan entrever que determinadas arquitecturas participativas sí que generan en el lectousuario una sensación de transportación inmersiva mayor que las obras impresas que les lleva a sentirse “más involucrados en la obra” (Manresa 2015: 109) como dice Jordi, uno de los lectores analizados en una de las investigaciones comparativas entre lectura analógica y electrónica de “Corazón delator” de Edgar Allan Poe llevada a cabo por el grupo GRETEL o como explicita Valeria tras haber leído la remediación del ya clásico álbum de Oliver Jeffers *El corazón y la botella*: “It’s true that the text makes you imagine and you see it, but in this one you feel like you’re inside the story, it makes you see what happens” (Manresa 2015: 116). Pero, lo cierto es que tanto desde la teoría literario electrónica (Koskimaa 2000, Ryan 2004, Douglas 2006) como desde los *Game Studies* (Perez Latorre 2012) se ha intentado relativizar esta afirmación por la peligrosa asociación que normalmente contrapone inmersión y estética y que para nada se corresponde con la realidad creativa del medio. De hecho, como afirma Ryan la supuesta “libertad” de elección sobre la que se construye la participación narrativa en los entornos cibertextuales ya supone una emersión involuntaria del constructo ficcional:

“Cada vez que se le pide al lector que tome una decisión, debe distanciarse del “aquí y ahora” narrativos y adoptar un punto de vista desde el que pueda contemplar distintas alternativas. Una vez tomada, el lector puede lamentar su elección y soñar con “lo que pudo haber sido”. (2004 157)

Esa consideración simultánea para el lector de todas la narraciones que podrían haber sido y no fueron “por su culpa” es lo que Koskimaa llama el principio ontoléptico de la realidad hipertextual y que irremediamente le distancian reflexivamente del mundo ficcional haciéndole encarar la obra no como una vida propia sino como un artefacto literario que ha de negociar, entender y manipular como tal (Ramada y Reyes 2015, Ramada y Turrion 2014a). Obras como *A duck has an adventure*, tratada en el capítulo sobre macroestructuralidad (Cap. 6) demuestran que es precisamente ese juego distanciado entre convergencias y divergencias argumentales lo que predomina en su intencionalidad estética, valiéndose para ello de la ramificación narrativa y de la implicación lúdica del lector, no *en* el mundo ficcional sino *sobre* el discurso que lo construye. Debemos, por tanto, comprender mejor qué aspectos del diseño participativo derivados de la nueva cibertextualidad literaria pueden generar, en vez de esa inmersión ciega, una emersión lectora que facilite ese distanciamiento reflexivo que mecionábamos antes. Para ello, recogiendo además algunas de las afirmaciones teóricas realizadas hasta este punto, nos hemos apoyado en el desglose de los aspectos que para Pérez Latorre evidencian o revelan lo que llama “las marcas enunciativas en el videojuego”, elementos del diseño videolúdico que provocan “emersión e invitan a una interpretación del texto en clave de diálogo entre el diseñador/enunciador y el jugador/enunciario” (2012: 235). Una vez

tamizadas a través de nuestras necesidades analíticas, centrándonos por tanto más en la expresividad literaria y ficcional que en la consecución de objetivos que en ocasiones mueve al producto lúdico, podemos hablar de los siguientes elementos constructivos del nuevo corpus que favorecen la emersión lectora.

- *Materia extradiscursiva: utilización de interfaces no naturales. (Cap. 3)* Evidentemente, todo componente que se coloque entre el discurso ficcional y el receptor, por mucho que sirva para permitirle la entrada participativa en él, genera una distancia interpretativa que evidencia la naturaleza artificial del objeto literario. Así, a partir de la tipología de interfaces periféricos y de navegación que realizamos en el capítulo relativo a la materialidad virtual del nuevo sistema literario deberíamos analizar el nivel de visibilidad y presencia que todos esos elementos interfaciales y peritextuales tienen dentro del constructo artístico para determinar el nivel, la profundidad y el tipo de intermediación que negocian con el lectousuario. Veremos, por tanto cómo obras como *WuWu & Co* o *SENSVR* cuya navegación espacial utiliza periféricos de extrema invisibilidad y naturalidad como el giroscopio o las gafas de realidad virtual y que, por norma general ocultan cualquier tipo de información peritextual en la pantalla, disminuirán al máximo la sensación de artificialidad que generan los interfaces, mientras que otros textos como *A duck Has an Adventure* o *80 Days* que en todo momento mantienen los indicadores de progreso visibles y que basan la interacción con la obra a partir de diseños más codificados que el mero movimiento de la cabeza o el arrastre por la pantalla con el dedo, recuerdan constantemente la naturaleza objetual y artificial del discurso literario minimizando los procesos de inmersión.
- *Posmodernismo micro y macroestructural en el diseño cibertextual (Cap. 5 y 6)* El diseño y organización de las mecánicas lúdicas y los módulos de *gameplay* al servicio de los fundamentos de creación postestructuralistas ya hemos visto que, además de ser constantes en un sistema literario naturalmente heredero del posmodernismo, son una de las formas más efectivas a la hora de “alinearse” al lector frente al mundo ficcional que confronta⁸. Así, el uso de macroestructuras heterárquicas (Cap.6.6.1.2.) sin orden ni progreso predefinido que convierten la lectura en una deriva sin aparente rumbo como *Spot*, o en un puzzle intrigante como *The Sailors Dream*, colocarán al lector en una predisposición receptiva diferente a una novela de consumo o una película de acción (Ryan 2004); de igual manera, la participación activa en el futuro del personaje mediante las elecciones ramificadas –*The Underground Kingdom* –, el uso de

8. Remitimos a las características del posmodernismo recogidas en el capítulo 2 (XX) de la presente investigación y que han estado además presente a lo largo de toda la descripción teórica del sistema por las evidentes interrelaciones procedimentales que ambas tienen.

reglas de objetivo (Cap 4.5.2.) –*80 days, A Duck Has an Adventure*– o las micronarrativas lúdicas incrustadas dentro del discurso como las que ha de realizar la Caperucita de Nosy Crow en su viaje por el bosque suponen, todo ello, una ludificación de la expresión literaria que evidencian la objetualidad de la ficción electrónica y distancian al lector de ese posicionamiento apegado que tiene la lectura inmersiva *in extenso* (Tavernon 2002); o también mediante la puesta en evidencia de las arquitecturas constructivas de las obras, bien sea gracias a las modificaciones continuas en las configuraciones narratológicas que permite la configuración interna del cibertexto –*The Very itchy bear, Goldilocks*– (Cap. 6.6.1.2), o, por ejemplo, través de la posibilidad por parte del lectousuario de modificar o añadir nuevos componentes a la ficción (Cap. 5.4.1) se evidenciarán las entretelas ficcionales que de nuevo dejarán claro la artificialidad del objeto literario, y por tanto, distanciarán inevitablemente al lector.

- *Interpelaciones metalépticas*. El hecho de que la literatura electrónica, debido a su carácter participativo, sea un sistema definitivamente metaléptico en el que el lector rompe la tradición jerárquica que lo separa del nivel discursivo no debería ocultar la importancia que tienen las rupturas metaficcionales que se producen regularmente en la LIJD a la hora de evaluar el posicionamiento mental del lector cuando se enfrenta a una obra. Así, tanto a través de las interpelaciones directas al lectousuario que no rompen el tipo de configuración participativa establecida en el pacto de ficción –como las que realiza el pequeño buho de la Caperucita de Nosy Crow– como mediante lo que Planells (2015) llama la metalepsis excepcional, es decir, la ruptura voluntaria del tipo de relación discursiva establecida desde el comienzo del texto interactivo, el lector es recordado que lo que está experimentando es un constructo “creado y contado” y no una suerte de mundo vivible, fortaleciendo así las barreras cognitivas que separan la realidad tangible de la ficción.

En definitiva, y siguiendo la metáfora interpretativa planteada por Ryan, el conjunto de dispositivos emersivos de que pueden valerse los colectivos creadores de literatura digital acaban convirtiendo a los textos en una especie de “juego” o “juguete” manipulable –interpretativamente– frente al “mundo” explorable que proponen aquellos cibertextos que basan su proceso de creación en un túnel inmersivo en el que colocar a los lectores que se acerquen. Siguiendo la línea comparativa planteada por la investigadora suiza (213-232), frente a la visibilidad y opacidad semiótica del juego literario tendríamos la transparencia especular y virtual de la literatura como mundo; frente a las necesidades de reflexión y lucidez atenta de sus lectores, la suspensión de la incredulidad y la aceptación de la ilusión; frente a la investigación, la exploración *vouyerista*; frente a la arbitrariedad discreta y codificada del artefacto lúdico, la naturalidad orgánica de la cosmicidad literaria; frente a la lectura competencialmente exigente, la experiencia discursiva...

Evidentemente no hablamos en ningún caso de categorías absolutas sino de tendencias que inclinan el proceso lector hacia uno u otro lado pero con la complejidad y gradualidad que caracteriza la creación artística. Pensemos además en la pluridimensionalidad que caracteriza los diferentes modos de inmersión ficcional y que aquí hemos categorizado con la mayor exhaustividad posible y que complica la valoración "binaria" de las obras como emersivas o inmersivas. Así nos encontraremos textos como *80days* que debido a su fuerte carácter lúdico y ramificado dificultan el aceleramiento voraz que define el suspense intenso pero que, en cambio, amplifiquen el nivel de implicación e inmersión emocional del lectoespectador por la capacidad de sus mecánicas de reflejar la presencia de la psique lectora dentro del mundo de personajes que habitan la ficción. Al final, se trata de analizar los componentes de las obras y sus procedimientos tanto de manera aislada como orgánica para comprender con justicia el tipo lector ideal que emerge de su construcción y anticiparnos a las experiencias lectoras que deberán encarar los lectores.

7.2

El lector en el entramado textual. Complejidad y orientación lectora en la literatura digital

Como ya anticipaba Michael Joyce en *Afternoon*, posiblemente el primer gran clásico de la literatura hiperficcional: “there is no easy way to say this” (1990) y es que, junto a la preocupación mostrada por la academia sobre los condicionantes inmersivos que la dupla Multimodalidad+Interactividad podía generar durante el proceso de lectura electrónica, el otro gran núcleo de atención de los estudios sobre la recepción literario-digital ha sido el de las posibles complicaciones cognitivas que podrían generarse por la ruptura de la linealidad discursiva que caracteriza a la E-lit. El tema es especialmente relevante cuando nos acercamos al campo de la literatura infantil y juvenil precisamente por la importancia que tiene el asentamiento del “esquema narrativo” (Applebee en Colomer 2005) en la escalera de progreso competencial del lector en formación, ya que supone uno de los pilares básicos sobre el que se construye su desarrollo.

Debemos pensar, por tanto, el grado de influencia y el tipo de experiencia lectora que pueda emerger desde obras que proponen una ruptura de los fundamentos estructurales tradicionales básicos del discurso literario si como dice Colomer “los niños evolucionan primero, desde la capacidad de establecer una simple estructura asociativa entre los elementos de una narración hacia el dominio de una estructura basada en “un personaje a quien ocurren cosas [...] y que conduce finalmente al establecimiento de una estructura narrativa del tipo inicio-nudo-desenlace (*Ibid* 73-74). Por tanto, la lectura multilineal, la dislocación no-lineal del

discurso causado por las posibilidades rizomáticas del hipertexto supone una confrontación directa de la tradicional seguridad estructural que se presupone a la LIJ y por ello necesita una consideración apropiada de su lector implícito, no para su destierro como ha llegado a decirse desde los sectores más tecnófobos de la academia (Bloom 2002) sino para su correcta introducción dentro del sistema de mediación literaria que rodea la vida de las lectoras y los lectores. Así, nos alineamos con Aarseth cuando prefiere hablar de las “rupturas” que de los “problemas” causados por el caos cibertextual:

“Con esta expresión queremos dignificar la interrupción de nuestro habitual, medido y cómodo “estar en el mundo”. Las rupturas tienen una función cognitiva extremadamente importante, pues nos revelan la naturaleza de nuestras prácticas y equipamientos, los ponen al “alcance de la mano”, quizás por vez primera. En este sentido, funciona más en positivo que en negativo.” (2006)

Aun así, por mucho que adoptemos una perspectiva integradora de la diversificación constructiva que supone la hipertextualización de las estructuras en la literatura infantil y juvenil, debemos, no negar sino abrazar su complejidad desde la comprensión de sus propuestas estéticas ya que, son numerosos los estudios que certifican la sorpresa y frustración que pueden llegar a generar las obras cuyos recorridos no son claramente percibidos por los lectores:

“According to Douglas, and Dobson, the most typical reactions are surprise, confusion, frustration and even agitation. These are partly due to obscure, disconcerting linking structures [...] As Douglas points out, readers of complex hypertexts typically lack “any tangible sense of a macrostructure which could give significance to the elements they encounter(ed) in each individual segment.” (Ensslin 2007: 136)

Pero de igual manera la investigación ha evidenciado que dicha frustración y agitación ante el texto heterárquico tiene más que ver precisamente con esa ruptura constructiva que plantean los cibertextos que con una incompatibilidad cognitiva de la mente humana ante el discurso no lineal ya que son múltiples los testimonios y estudios de lectores hipertextuales “expertos” (Dobson 1999, Landow 2009) que manifiestan cómo la desorientación y la pérdida inducida que se propone desde la hiperficción son tropos “disfrutables” cuando son encarados por una mente lectora acostumbrada y predispuesta a ellos. Se trata, en definitiva de una forma específica de propuesta literaria, con unas complejidades inherentes a su intencionalidad estética que se manifiestan, principalmente, en su diseño macroestructural y que, en consecuencia, debe ser entendida y estudiada como tal en aras de su integración en la formación lectora, especialmente por la sincronía que dichas estructuras literarias demuestran con la presentación informacional que define el docuverso cibercultural, basado igualmente en la estructura hipertextual y la navegación multilínea.

Es cierto, sin embargo, que el tipo de complejidad que proponen las macro y microestructuras propias de la LIJ digital no son, en la mayoría de los casos, similares al carácter radicalmente posmoderno y vanguardista que voluntariamente organizan los hipertextos canónicos, pero como hemos visto en el capítulo sobre macroestructuras literarias, la presencia de obras que rompen con la tradicional organización lineal del discurso es suficientemente elevada como para atender aquí al reflejo que estas puedan mostrar en la experiencia lectora.

No deja de ser curioso que, pese a la evidente preocupación demostrada por los estudios sobre cognitivismo lector (Miall y Dobson 2001) en torno a las consecuencias pedagógicas del uso de entornos de lectura hipertextuales, no exista prácticamente ninguna investigación que haya abordado esta cuestión desde la especificidad de la lectura literaria infantil y juvenil y sus consecuencias para el desarrollo de la competencia lectoliteraria, lo que nos obliga a posicionarnos en un plano teórico que contemple únicamente al lector desde la perspectiva implícita que proponen los modos constructivos de los textos que conforman nuestro corpus y no al lector “real” que confronta dicha propuesta. Aun así, esta aproximación hacia la desorientación como “tropo” literario y no como experiencia lectora tampoco ha sido abordada desde la disciplina específica de la LIJ⁹ por lo que resulta pertinente analizar cómo y de dónde surge esa intencionalidad autorial de colocar al lector en tensiones estructurales cercanas a la pérdida, cómo le conduce a través de ella, así como de qué manera esta es resuelta. Siguiendo esta esquema y apoyándonos continuamente en textos que sirvan como ejemplo de nuestras afirmaciones, tendremos en cuenta tres puntos que consideramos fundamentales a la hora de pensar el tipo de experiencias lectoras que emerge con textos que tambalean la seguridad lineal tradicional:

1. Definiremos en primer lugar los procedimientos de desorientación voluntarios que utilizan los autores de literatura electrónica, apoyándonos para ello en el concepto de *aporía* (re)acuñado por Aarseth para describir, precisamente, esta sensación de pérdida que caracterizan las ficciones no lineales y que veremos cómo se genera en los textos actuales de la LIJD.
2. Hablaremos a continuación de los *dispositivos de orientación* de que se valen las obras para encauzar al lector hacia el tipo de experiencia literaria que se persigue y que en multitud de ocasiones pese a la utilización de estructuras ramificadas, no es intencionalmente apórica, y por lo tanto han de poder dirigir al lectousuario por sus itinerarios sin frustrarle.

9. Como vimos en el capítulo de macroestructuralidad literaria, la cuestión de la ruptura de la linealidad ha sido enfocada por autoras como Turrión (2014a) o Stichnothe (2014) con profundidad la primera y cierta tangencialidad la segunda, pero más allá del enfoque puramente constructivo los estudios que atienden al tipo de experiencia lectora que pueden generar obras que hagan uso de estas estructuras ramificadas, complejas y heterárquicas son prácticamente nulos.

3. Por último, enfocaremos la cuestión de los *finales* literario-electrónicos y que, debido a las variaciones constructivas que hemos puesto de relieve a lo largo de la presente investigación, sufren una modificación considerable al desaparecer en muchas ocasiones esa “última página” que tradicionalmente certifica el fin del proceso lector en obras impresas y que ahora necesita una nueva aproximación conceptual debido a su naturaleza heterárquica y lúdica.

7.2.1. Desorientación y aporía literaria. La oscuridad estructural

Desde los estudios sobre valoración y crítica literaria infantil, la cuestión de la estructuración argumental de las obras ha sido un aspecto al que se le ha dado especial importancia “puesto que las obras deben adaptarse a la capacidad de los lectores para controlar una determinada cantidad de información al mismo tiempo” (Colomer 2002: 45). Así, el análisis de los dispositivos macroestructurales y las maneras de concatenar secuencias que tienen las narraciones para niños y niñas ha sido uno de los aspectos clave a la hora de analizar y seleccionar los textos que podrían conformar el cuerpo literario canónico de la LIJ. Pero ¿qué pasa cuando nos enfrentamos a un sistema literario que a nivel constructivo desafía precisamente esos fundamentos básicos de coherencia y cohesión sobre los que se apoya la disciplina para valorar la “pertinencia” estructural de las obras LIJ? Landow, (2009) partiendo de la idea de belleza unitaria de Aristóteles¹⁰ establece los cuatro ejes procedimentales que se desafían en la hiperficción como consecuencia del uso de macroestructuras heterárquicas y ramificadas: “1) la secuencia fija, 2) un principio y un fin determinados, 3) “cierta magnitud definida” de la historia y 4) la noción de unidad o totalidad asociada a dichos conceptos.”(14). De esta manera, el lector hipertextual se adentra ahora en un constructo literario en el que las referencias tradicionales de principio y fin parecen relativizarse y en el que, de igual manera, los recorridos narrativos, como ya vimos en el capítulo anterior, dejan de concatenarse de manera lineal lo que genera en el receptor una pérdida de esos anclajes clave a la hora de “entenderse” y situarse en el texto.

Sin embargo, la cuestión de la desorientación parece haber sido tratada más desde una perspectiva utilitarista en torno a la capacidad de los sistemas hipertextuales para mimetizar lectura y pensamiento (Leibrandt 2008) o de las consecuencias cognitivas que esa deriva lectora que caracteriza los procesos de navegación mediante links puede generar en los receptores (Magnen, Walgermo y Bronnick 2013) que desde el plano estrictamente poético que aquí nos preocupa. El propio Aarseth (2006) llama la atención hacia la necesidad de enfocar la

10. “Una trama bien construida, pues, no puede empezar o terminar donde uno quiera; principio y fin deben presentar las formas recién descritas. Una vez más, para ser bello, el ser vivo o cualquier ente hecho de partes, no solo ha de presentar cierto orden en la disposición de las partes sino que también debe alcanzar una cierta magnitud definida” (Aristóteles 1999)

especificidad de la desorientación hiperficcional desde una perspectiva puramente literaria:

“De cualquier modo, cuando estos temas se aplican al campo de la literatura, quedan liberados de obligaciones de tipo utilitarista para pasar a depender de la perspectiva, sin duda más autónoma, de la estética.

La literatura hipertextual [...] no tiene por qué responder a estas cuestiones prácticas relacionadas con los hipertextos no literarios. O dicho de otro modo, es libre de responderlas de un modo literario, abordando los conceptos de *mimesis* y *narratividad* de la manera en la que se espera de una obra de arte literaria.” (94)

Así, el investigador noruego pone de relieve la importancia de considerar la desorientación del lector literario como un tropo específico y voluntario de la hiperficción, aislado de los enfoques navegacionistas, y que abrace su naturaleza resistente (Aarseth 1997) como parte esencial de su expresión artística. Consecuentemente, Aarseth, aplicándolo ahora al análisis de *Afternoon*, aborda este procedimiento que considera paradigmático del hipertexto literario y que denomina *aporía*:

“Este hipertexto rápidamente se convierte en un laberinto denso y multidireccional, y el lector, más que perdido, está atrapado, aprisionado por las repeticiones, los caminos circulares y sus importantes decisiones. Lo que identificamos como fragmentos, lo que se asemeja a fragmentos de una narrativa, o quizás el acto de identificarlos en sí mismo, nos hace buscar una totalidad incluso si no hay indicios de que esos fragmentos constituyeran alguna vez una totalidad. Este tipo de *impasse* es el tropo primario en la máquina literaria de *afternoon*: una *aporía* en un sentido muy literal. Al contrario que en las *aporías* experimentadas en la literatura en formato código, donde no somos capaces de establecer el sentido de una parte concreta pese a que tenemos acceso a la totalidad del texto, la *aporía* hipertextual nos impide encontrar sentido a la totalidad, precisamente porque no tenemos acceso a una parte específica.” (2006)

Como vemos, Aarseth hace referencia con su definición de *aporía* a un tipo muy concreto de dispositivo estético en el que el propio diseño macroestructural de las obras, gracias a las capacidades secuenciales del medio informático, niega el acceso a determinados fragmentos del texto, imposibilitándose así la visión global y coherente, si es que esta existe, de la totalidad de una obra. Si seguimos las categorías de hipervinculación inmanente que recogíamos en el capítulo específico sobre dirpución literaria, estaríamos refiriéndonos aquí a aquellos “links llave” (Cap. 6.4.1), como los han analizados en *The Sailor's Dream*, que imposibilitan el acceso a lugares concretos de la historia si no se cumplen determinadas condiciones de lectura exhaustiva. Creemos importante, sin embargo, no ceñirnos en nuestro caso a este procedimiento de diseño tan concreto a la hora de analizar la “desorientación estética” que se propone desde el sistema de la LIJD y extenderlo hacia los diferentes dispositivos de tipo

estructural que, de manera voluntaria e intencionada, desestabilizan las referencias de posición del lector y que suponen uno de los tropos literarios naturales de la ficción electrónica. Separaremos, para ello, estos dispositivos en dos categorías diferenciadas: por un lado, aquellos procesos de disrupción estructural generados a partir de las estrategias de hipervinculación y por otro, el tipo de desorientación lectora que emerge, no de la ocultación voluntaria de elementos concretos del texto, sino del tipo de ordenación heterárquica que caracteriza algunas obras del sistema literario digital y que dificulta su interpretación “unitaria”.

7.2.1.1. Enlaces de desconexión

Durante el capítulo dedicado a la disrupción literaria hacíamos referencia a cómo la literatura electrónica, debido a su base hipertextual, organiza su discurso no de manera unívoca sino a partir del binomio módulo-enlace por el que el lector, en vez de continuar un itinerario narrativo marcado por el autor, navega ahora con mayor o menor libertad por los diferentes bloques que conforman la totalidad de las obras. De igual manera, hacíamos referencia a que en el corazón de esta nueva forma de jerarquía discursiva se encuentra el hiperenlace ya que se trata del mecanismo de navegación diseñado por el autor que permite al lectousuario desplazarse de manera más o menos consciente por esta nueva hipertextualidad literaria. Así podríamos considerar el sistema de *links* de una obra de ficción digital como algo parecido al medio de transporte que el escritor diseña y pone a disposición del receptor para que este visite todos aquellos lugares de su texto que considera que deben ser visitados. Pero, ¿qué pasa si un autor no quiere que vayamos a determinado lugar de su obra sin haber pasado antes por otro? ¿Qué pasa si ni siquiera somos conscientes de que ese lugar existe antes de que se nos revele su presencia? ¿O qué pasa si en función de lo que hayamos vivido en esa obra, o del momento del día o de la semana en que nos encontremos, los trayectos de ese sistema de transporte cambiasen y nos llevasen a sitios diferentes? Todas estas posibilidades, algunas de ellas cercanas o incluso análogas a la aporía aarsethiana, son recursos utilizados por los autores de ficción electrónica para romper las referencias de seguridad discursiva que tradicionalmente han organizado la literatura impresa y desplazar así de la comodidad lineal a unos receptores que ahora deben entender y aceptar un proceder retórico que demanda un nuevo conjunto de habilidades de lectura.

Mediante estos dispositivos de “desorientación estética” al lector se le coloca en una situación de “perspectiva limitada” (Aarseth 2006) que le impide percibir con seguridad las dimensiones y los márgenes que conforman la unidad de la obra que ahora lee de tal manera que se ve forzado a explorar y experimentar *durante* la lectura para tratar de nutrirse de referencias que le ayuden a moverse por ella y a lograr una interpretación coherente de la misma. Existen estrategias de enlazado más radicales que otras en este proceso de complicación estructural en que a veces incurren los autores de literatura electrónica, algunos de ellos, como el *link aleatorio* (Cap. 6.4.1.), incluso demasiado extremas para un corpus como el de la LJ que presupone un lector aún en formación y que por tanto puede que supongan una carga

excesiva a la hora de lograr que este acabe encontrando un mínimo de coherencia textual. Así, esta aleatoriedad navegacional recurrente en la hiperficción adulta por la que a partir de un mismo clic se nos lleva cada vez y sin un patrón definido a diferentes sitios de una obra, no ha sido explorada dentro de la LIJ salvo en juguetes literarios como *Ma petite fabrique d'histoires* que no buscan esta desorientación del lector sino acrecentar la sensación juguetesca de estas obras que digamos, tienen más de artefacto literario-lúdico que de narración hipertextual.

En cambio, sí que encontramos en el panorama actual casos de utilización tanto de *links dinámicos*, es decir, aquellos que mutan su lugar de destino en función de una serie de condiciones predeterminadas por el autor como ocurre con las canciones y las retransmisiones de radio ya mencionadas de *The Sailor's Dream*, como de *links llave* que ocultan o imposibilitan su utilización a no ser que, de nuevo, se cumplan una serie de condiciones definidas previamente. Una pieza como *The Empty Kingdom*, mencionada ya en este capítulo, es paradigmática en cuanto al uso estético de estos links cerradura ya que, es precisamente a través de la deriva navegacional que genera no poder acceder a determinados lugares del mundo ficcional cómo vamos progresivamente entendiendo el sinsentido que es para su protagonista seguir siendo rey de un lugar que ya no tiene nada que ofrecerle. La obra en ningún momento otorga más datos que su anticipatorio título para situar al lector, de tal manera que no le quedará más remedio que explorar sus diferentes escenarios para tratar así de entender qué es lo que está ocurriendo allí. A medida que es explorada, *The Empty Kingdom* se plaga de caminos cortados y acantilados sin aparente relevancia que poco a poco van convirtiéndose en puntos clave de la historia a medida que la lectura es más exhaustiva y se van cumpliendo las condiciones marcadas por su autor para desbloquear estos *link llave*. El usuario, así, pasa de sentir la desorientación inicial que supone divagar por un escenario en el que no sabe qué hacer a comprender precisamente lo que la estructura de enlaces enfatiza mediante esa agitación voluntaria: que ha de salir de su reino vacío para encontrarse con su amada en otro sitio ya que no queda nada ya por lo que permanecer allí salvo la frustración del divagar sin propósito. Vemos, por tanto, cómo la desesperación que emerge de una estructura que desorienta a sus lectores y que oculta sus caminos, en este caso, tiene un objetivo estético claramente definido como es el de reflejar la desesperación que supone quedarse sin motivos para vivir en un sitio, sea uno rey o simple ciudadano.

7.2.1.2. La heterarquía estructural

La otra forma básica de impedir que el lector sienta la seguridad interpretativa que genera la linealidad jerárquica que configura el discurso literario tradicional es, lógicamente, suprimiendo dicha jerarquía. Como recogíamos en nuestra taxonomía de macroestructuras literarias de la LIJD, gracias a la llegada del cibertexto, existen muchas obras en las que este discurso se libera de la necesaria concatenación lineal a que obliga el código impreso dando como resultado toda una serie de propuestas organizativas en las que es el lector quien ha de (re)construirlo con relativa libertad. De esta manera, a las obras literarias se les abre la

posibilidad ahora de rebelarse fácilmente contra la tiranía del discurso lineal y proponer textos ajenos a las cadenas de la temporalidad que requiere el texto escrito y la lectura en código, lo que, inevitablemente desestabiliza a un lector acostumbrado por definición a entender el mundo desde la lógica de la línea narrativa. Las estructuras heterárquicas¹¹, por tanto, proponen ficciones donde los eventos que las conforman, o bien ocultan o bien no tienen por qué estar sometidos a una lógica temporal o consecuencial por lo que el lector en ningún momento tiene referencias de posición que le permitan ordenar la realidad ficcional que está percibiendo. Macroestructuras como *la red* o *la anémona de mar* (Cap. 6.6.1.2) favorecen este tipo de construcciones literarias precisamente por aprovechar las posibilidades rizomáticas y no jerarquizadas de la no-linealidad a la hora de organizar un discurso que ahora se compone de un conjunto de escenas no ordenadas en las que el lector debe extraer la lógica de cohesión que le permita comprender lo que el texto pretende comunicarle. Una obra como *The Sailors Dream* es, como decíamos, paradigmática en cuanto a cómo la ausencia de organización lineal y de referencias temporales que permitan establecer lógicas consecuenciales en los eventos narrados obliga al lector a sumergirse de manera comprometida y exhaustiva en la exploración profunda para poder realizar sus propias asociaciones que acaben por esclarecer aquello que se pretende contar.

Pero probablemente sea *Spot*, la obra de David Wiesner comentada en varios lugares de esta investigación, aquella que mejor refleja cómo construir un texto desde la heterarquía organizativa que, sin someterse a las convenciones tradicionales de la linealidad discursiva es capaz de comunicar con éxito una pieza de ficción jugando con la desorientación que provoca su estructura. La obra se compone de cinco escenarios, navegables con relativa libertad cada uno de ellos, que conviven de manera interrelacionada entre sí, es decir, que dentro de cada uno de los microcosmos que conforman su mundo de ficción cohabitan los otros cuatro siendo imposible, por tanto, establecer ningún tipo de organización espacial que pueda ser explicable desde la lógica que rige la realidad extraliteraria. Este hecho ya desestabiliza totalmente las referencias de un lector que debe suspender los principios interpretativos por los que se rige diariamente para aceptar que en la obra de Wiesner, un mundo puede estar contenido dentro de otro del que a la vez es contenedor.

Así, si por ejemplo comenzamos explorando el mundo ambientado en la estación espacial donde vemos unos robots que ahí son los habitantes principales nos acabaremos dando cuenta de que si ampliamos lo suficiente la pantalla podremos ver que, dentro de un periódico que aparece tirado en el suelo, se encuentra un nuevo mundo acuático donde estos robots son meros turistas.

Lejos de acabarse aquí este juego de ruptura lógica, si seguimos navegando por el escenario submarino, nos daremos cuenta de que dentro de él hay un sándwich mohoso metido en una bolsa en el que, si de nuevo ampliamos la pantalla, vemos que en su interior

11. La heterarquía es, repetimos, la ausencia de un orden organizativo en los componentes de un todo.

se encuentra la estación espacial de la que habíamos partido en un primer momento, lo que inevitablemente rompe cualquier tipo asociación lógica en el lectousuario que necesita replantearse el tipo de organización que estructura la obra. Esta imbricación entre escenarios define las relaciones espaciotemporales de los cinco mundos de que se compone *Spot*. En su interior, además, coexisten una serie de personajes que podemos ir observando en diferentes situaciones a lo largo de todos ellos, las cuales, en un principio somos incapaces de dar sentido precisamente por la extraña organización cronotópica de la obra (Fig. 7.2).

Esto hace que, inevitablemente, el lector sienta una sensación de desorientación irresoluble hasta el momento en que este empieza a entender progresivamente cómo se construye la obra a nivel metadiscursivo, hasta entender, como dice Ryan (2004: 148) que “la secuencia puede ser ignorada en favor de una coherencia global”. Pasado un tiempo, y a medida que esta estructura heterárquica se va interiorizando en la percepción y comprensión



Fig 7.2a Spot



Fig 7.2b Spot

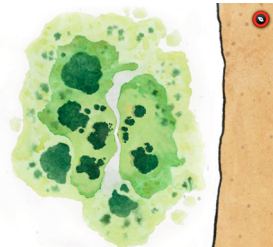


Fig 7.2c Spot



Fig 7.2d Spot

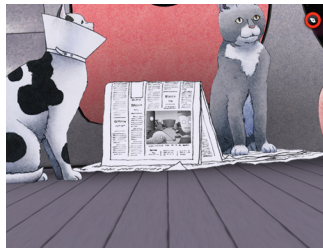


Fig 7.2e Spot



Fig 7.2f Spot

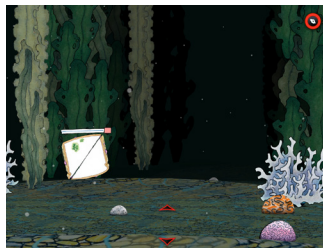


Fig 7.2g Spot

mundoficcional del lector, este es capaz de suspender sus formas tradicionales de interpretación para ir, poco a poco, construyéndose una idea de lo que el texto pretende comunicarle y que, difícilmente se tratará de una verdad absoluta y cerrada.

7.2.2. La cabeza del navegante literario. Dispositivos de orientación cibertextual

Hasta este momento hemos hecho referencia a las formas en que, los creadores de literatura infantil y juvenil digital, diseñan dispositivos de desorientación y aporía voluntariamente con la intención de colocar a sus receptores en posiciones de frustración o agitación lectora para así reforzar aspectos concretos de su mensaje literario. Sin embargo, si por algo se definen los constructos literarios que pueblan los reinos de la literatura electrónica es por su heterogeneidad estructural y por su complejidad organizativa, precisamente, gracias al abanico de posibilidades que se abre a sus creadores debido a la entrada del cibertexto como medio comunicativo. Pensemos por ejemplo en obras, no ya de estructura heterárquica que de manera intencionada subvierten la concatenación lógico-temporal en sus historias sino en aquellos textos de ramificación arbórea (Cap. 6.6.2) en los que conviven simultáneamente toda una serie de posibilidades narrativas que el lector ha de ir eligiendo y rechazando, o en estructuras tipo vectorial con ramas de expansión (Cap. 6.6.1.2) que permiten las salidas puntuales del tronco argumental para expandir aspectos concretos del mundo de ficción propuesto. Todas estas manifestaciones de complejidad estructural requieren un diseño cuidado que garantice que el lector sepa en qué punto de la obra se encuentra en todo momento, siempre y cuando no se persiga la desorientación inducida, para asegurar así una experiencia de lectura acorde con las intencionalidades expresivas.

Debemos ser conscientes no solo de la especificidad cognitiva del lector en desarrollo que se presupone a la literatura infantil y que obliga a atender con especial atención las diferentes manifestaciones de complejidad constructiva que demuestran las obras del sistema, sino también la sobrecarga conceptual que estas complicaciones inherentes a la literatura electrónica traen consigo por defecto (Ramada y Turrión 2014a) y entender cómo sus autores lidian con ellas para conseguir expresarse con eficacia. Cuando leemos a Gareth Rees decir que “no estamos preparados para la ficción ramificada” (en Ryan 2006: 315) refiriéndose no ya al lector infantil sino al adulto, nos damos cuenta de la importancia que tiene analizar esta complejidad natural de la hiperficción y las diferentes formas de literatura electrónica para entender el perfil de lector ideal que emerge de su construcción, entender cómo el propio texto guía a través de esa complejidad al lectousuario –si es que lo hace– y ser capaces de valorar críticamente las propuestas lectoras que existen en el corpus actual. Si seguimos escuchando a Rees, entendemos precisamente esta necesidad cuando nos dice que:

“Cuando leo historias de este tipo quiero enterarme de todas las consecuencias de cada decisión, leer todo lo que ha escrito el autor y me da miedo que las cosas más interesantes puedan estar ocurriendo en una de las ramas que no he investigado. Quiero organizar toda la historia en mi mente.” (*Ibid*)

Lo que nos preguntamos ahora en este apartado es cómo los autores de LIJD, mediante la utilización de dispositivos de orientación facilitan que esos deseos de investigación y lectura exhaustiva que menciona el escritor norteamericano, así como la inherente deriva navegacional consecuencia de la simple construcción multilineal de los textos, se produzcan ambas sin que ello genere una desconexión afectiva hacia el texto y su propuesta ficcional. Para ello, partimos de los cuatro ejes abordados por Landow en *Hipertexto 3.0*. (2009) en el que considera cuatro los medios utilizados por las obras electrónicas para orientar a sus lectores:

7.2.2.1. Dispositivos de localización dentro del discurso

Nos referimos aquí a todos aquellos elementos que forman parte del objeto literario digital diseñados para que el lector tenga claro en qué punto del entramado discursivo se encuentra. Esto es especialmente relevante en obras que aprovechan las posibilidades de organización del cibertexto para crear o bien múltiples itinerarios narrativos que el usuario ha de ir determinando, o bien mundos ficcionales de libre exploración en los que la historia emerge a medida que los navegamos. Los dispositivos de localización discursiva pueden ser más o menos explícitos en función del diseño general de las obras, pero su misión, en todos ellos, es la de informar al lector el lugar que ocupa en ese momento. Así, podemos encontrar textos como *Wuwu & Co* o *The Sailors Dream* en los que, debido a su estructura radial en forma de *anémona de mar* existen dos componentes claramente diferenciados en su diseño narrativo. Por un lado, el centro discursivo que nos permite navegar desde él a los diferentes módulos de que se compone la totalidad de la obra, y los módulos en sí en los que esta se desarrolla, bien sea de manera antológica como ocurre en la primera o unitaria como en la elaborada por el laboratorio sueco. Por ello, en aras de una correcta manipulación y navegación del objeto literario, es fundamental que el lector tenga siempre claro si está posicionado en el “centro de operaciones” del texto o si, por el contrario, se encuentra en una de las ramificaciones que nacen de él. Es por esto que ambos textos demuestran un diseño interfacial que evidencia esta jerarquía organizativa sin necesidad de recurrir a mapas o peritextos que lo evidencien.

En *Wuwu*, el recurso utilizado es la metáfora de la casa que funciona como eje del que nacen los pequeños cuentos que conforman esta pequeña colección narrativa. Desde ella podemos acceder a las historias de cada uno de los personajes que nos encontramos en su interior y que, como no podía ser de otra manera, transcurren en los alrededores de esta. De esta manera se genera la asociación directa de que la casa es el centro de equilibrio del cibertexto del que nacen cada una de las ramas, mientras que fuera de ella es el lugar donde

salimos a explorar cada uno de los cuentos sabiendo siempre que uno puede volver de nuevo y volver a empezar(Fig. 7.3).¹²



Fig 7.3a Wuwu



Fig 7.3b Wuwu

Por otro lado, existen dispositivos de orientación más explícitos, normalmente de tipo peritextual, que buscan también informar al lector del lugar en que se encuentra dentro de la totalidad de la obra mediante recursos como los mapas o los índices. Los mapas, en ocasiones cumplen una función tanto peritextual como intratextual ya que pueden ser utilizados como objetos que realmente existen dentro del mundo de ficción que los personajes simulan usar para orientarse, como ocurre en la capeuricta de Nosy Crow. Otros, como el mapa de bifurcaciones narrativas de *Underground Kingdom* no se integran dentro del discurso sino que son añadidos paratextuales que el lector puede consultar puntualmente para orientarse.

Por último, en obras que utilizan reglas de objetivo (Frasca 2007) como forma de ludificar aspectos concretos de su diseño literario –como ocurre en *80days* en la que el lector debe terminar su itinerario narrativo en menos de 80 días y con una cantidad de dinero determinada– los *peritextos de información situacional* (Cap. 3.5) que nos indican el nivel de progreso o de desarrollo en que nos encontramos también cumplen esta función de orientación lectora que aquí describimos.

7.2.2.2. Dispositivos de relación estructural

Igual de importante para que un lector se oriente en el interior de obras estructuralmente complicadas como las que vemos en la LIJD es la manera en que los propios textos informan de las relaciones intradiscursivas que se producen no entre texto y lector sino entre los mismos elementos que componen el propio mundo ficcional y que pueden funcionar como

12. El ejemplo de *The Sailor's Dream* y cómo este tipo de diseño organiza y guía al lector puede leerse en el ejemplo literario del capítulo sobre disrupción discursiva.

referencias para que el lector entienda mejor las funciones o roles que cumplen dichos componentes en medio de la complejidad que los rodea. Así, en una obra como *Spot* a la que ya hemos hecho referencia como paradigmática en cuanto a su construcción heterárquica, resulta fundamental que el lector entienda que los personajes que aparecen en cada uno de los mundos que conviven interconectados tanto espacial como temporalmente, son los mismos en todos ellos, aunque esto sea imposible si aplicamos la lógica de nuestro mundo externo. Para ello, Wiesner no sólo repite aquellos personajes que son aparentemente “protagonistas¹³” del cibertexto, esos alienígenas verdes que parecen buscar a uno de sus amigos perdidos, sino que, con el objetivo de facilitar la comprensión por parte del lector de esta extraña organización discursiva que caracteriza a la obra, se dobla la presencia también de otros personajes más periféricos, como los peces, los gatos, o los robots que hacen turismo (Fig. 7.4).



Fig 7.4 Spot

Mediante esta estrategia, el lector interioriza con mayor facilidad la compleja relación jerárquica que define *Spot*, lo que le permite establecer nuevas estrategias interpretativas con las que explorar y navegar el texto sin la frustración que supone no entender el tipo de constructo discursivo que se confronta. Una vez entendido que las normas espaciotemporales que se aplican a nuestro mundo real no son las que rigen el cosmos del cibertexto de Wiesner, el lector adopta una nueva disposición de lectura, menos agitada, con la que profundizar en su experiencia estética.

13. Resulta complicado afirmar la existencia de personajes protagonistas en una obra sin una jerarquía discursiva palpable como *Spot*. En cambio, estos personajes alienígenas que buscan a uno de sus compañeros que parece haber desaparecido son los únicos de todos los que conforman el heterocosmos de la obra en los que su conflicto se repite de manera consistente. Así, otros personajes como los gatos o los peces, aunque repiten presencia en los diferentes escenarios, su rol a lo largo del texto cambia considerablemente lo que nos hace verlos, con precaución y un cierto relativismo, como personajes más periféricos que los mencionados con anterioridad.

7.2.2.3. Dispositivos de reinicio.

Uno de los pocos dispositivos de orientación que son comunes a prácticamente todas las



Fig 7.5a Spot



Fig 7.5b Spot

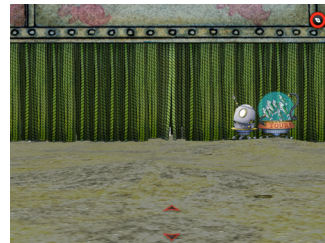


Fig 7.5c Spot

obras que componen el panorama actual de la literatura infantil y juvenil digital es la inclusión de peritextos navegacionales (Cap. 3.5) que dirigen al lector al punto inicial de la obra. Sean estas de organización más lineal como *The Very Itchy Bear* u otros artefactos literarios más vanguardistas en cuanto a su composición estructural como *18Cadence*, *Spot* o *The Empty Kingdom*, la mayoría de textos incluyen un botón de reinicio total que, a modo de resorte de seguridad, garantice que el lector puede volver a empezar desde el principio su experiencia de lectura, ofreciéndose así un punto de referencia constante para el lectousuario que, haga lo que haga, siempre puede volver a comenzar su aventura literaria (Fig. 7.6).



Fig 7.6a 18 Cadence

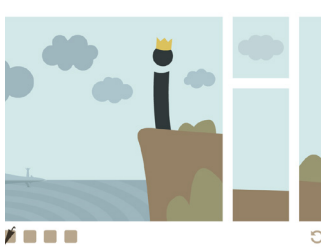


Fig 7.6b The Empty Kingdom



Fig 7.6c The Very Itchy Bear

7.2.2.4. Dispositivos de orientación extradiscursiva.

Igual de relevante que dar a conocer al lector su posicionamiento discursivo dentro del complejo *continuum* literario que conforma las obras de literatura electrónica es indicarle con claridad aquellos momentos en los que el lector ha abandonado temporalmente la historia que se le está contando para realizar diversas funciones como cambiar la configuración, ampliar su conocimiento del mundo ficcional, acceder a referencias enciclopédicas sobre conceptos mencionados en la narración, etc. En la tradición impresa, la relación jerárquica entre texto principal y

paratexto tiene una normas de comportamiento conocidas por la mayoría de los lectores y que son, además, comunes a casi todas las producciones literarias que podemos encontrarnos en el circuito –prólogos, notas al pie, epílogos...-. En cambio, la heterogeneidad de los interfaces que dan forma al objeto literario electrónico hace que las estrategias de jerarquización informacional cambien de una obra a otra, de tal manera que existen casos donde las informaciones paratextuales, por ejemplo, se superponen ligeramente sobre el texto principal evidenciando su carácter periférico respecto al discurso literario, otras en las que se desplaza al lector a ventanas específicas dentro del propio interfaz donde se ofrece dicha información, mientras que también existen casos en los que se produce la salida total del objeto literario mediante una hipervinculación que conecta las obras con determinados sitios webs externos que necesitan su propio navegador.

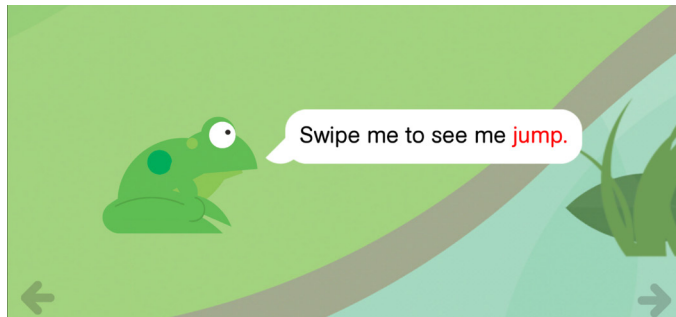


Fig 7.7 Franklin Frog



Fig 7.8a Mi Vecino De Abajo



Fig 7.8b Mi Vecino De Abajo

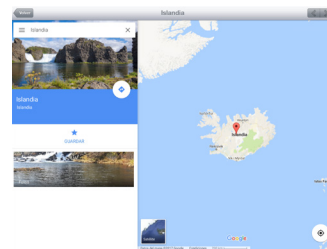


Fig 7.9 Mi Vecino De Abajo

Se utilicen las estrategias que se utilicen, es fundamental que el lector tenga siempre claro su posición extradiscursiva para que, si lo desea, en todo momento pueda abortar su exploración periférica y volver al eje principal de la obra.

7.2.3. Sensaciones de cierre. La relatividad del final literario digital.

El último aspecto que trataremos en torno a la cuestión de la complejidad estructural que caracteriza a la literatura digital para niños y niñas y sus consecuencias para la recepción de sus lectores es el cambio paradigmático que se produce en el nuevo sistema al respecto de la finalización de las obras. Y es que, narratológicamente los finales han tenido siempre un peso sustancial en la interpretación de los textos hasta el punto de ser considerados como el eje sobre el que reposa gran parte del poder estético de una obra, no solo por la revelación argumental que pueda suponer en si mismo sino porque para muchos autores incluso la totalidad del proceso interpretativo que realiza un lector se basa en las anticipaciones que los lectores realizan en torno al abanico de posibilidades que podrían suponer el final del texto (Brooks 1980). Similar importancia se le ha otorgado a los cierres de los libros desde los estudios específicos de la LIJ. De hecho, en *7 llaves para valorar las historias infantiles*, el volumen coordinado por Colomer en el que se recogen los aspectos clave de la construcción literaria infantil y juvenil contemporánea, se afirma que:

“El final de los cuentos supone un elemento decisivo en dos sentidos: para otorgar sentido a la narración haciendo saber cómo se resuelve el conflicto planteado en el inicio y para provocar la reacción emotiva del lector, sancionando en muchos casos el sentido moral de la historia.” (2002)

Pero, ¿qué pasa cuando las obras literarias pierden su “certeza de una conclusión total” más allá incluso de la semántica? ¿Qué pasa cuando observamos que, gran parte de los textos que conforman el sistema literario electrónico para niños, niñas y jóvenes no plantean un sólo final sino varios y que además son incompatibles entre sí? ¿Qué pasa cuando incluso no plantean ningún tipo de final?

El propio Umberto Eco en su *Opera Aperta* comenzaba ya a llamar la atención sobre la importancia que estaban adquiriendo la indeterminación y las lógicas multiperspectivistas en la atmósfera intelectual para la que las poéticas de la obra abierta resultaban especialmente relevantes (1962). La idea fue recogida años después por investigadoras de la estética hiperficcional como Douglas (1994) que, dando incluso un paso más adelante si cabe, llegaron a afirmar, contradiciendo por tanto a gran parte de la tradición narratológica, que “no es necesario para el lector establecer una puerta de cierre formal (o un final singularizado) para obtener cierta satisfacción” durante la lectura de un texto (en Aasreth, 2006). La pregunta que resulta imprescindible hacerse ahora, por tanto, es cómo lidiar con una cuestión de tal complejidad en un campo como el de la LIJ en el que se ha llegado a llamar la atención del peligro que podría tener para la correcta asimilación de los textos por parte de los lectores en desarrollo el exceso de apertura y complejidad de determinadas obras (Colomer 2002).

En el terreno específico de la LIJD, prácticamente no existen estudios que analicen el tipo de percepciones que sus lectores paradigmáticos tienen en torno a esta indeterminación constructiva que las obras demuestran aunque Ramada y Reyes (2015) dejan entrever la posible enorme disparidad receptiva que podría darse en su estudio exploratorio sobre perfiles lectores electrónicos. En su investigación, dichos autores, partiendo de la lectura de un texto con estructura ramificada y finales múltiples en un aula de ciclo superior de primaria, muestran la enorme divergencia conceptual que dos de sus sujetos de estudio tenían sobre la construcción arborescente del texto: mientras que el supuesto lector débil abrazaba totalmente la indeterminación ontológica planteada por una obra que juega precisamente con la idea de no ceñirse a una sola versión de la narración, su compañera, categorizada en el estudio como una lectora competencialmente más avanzada en cuanto a sus habilidades lectoliterarias afirmaba lo siguiente:

“I don’t know, they do it so that you understand, well, if you want this ending, well fine, here it is, but I got the feeling that there was a story, a normal story, that you couldn’t choose and then they added that other endings that the reader might like better, but those endings were shorter and more limited, and then you get away a bit from the main story, so what I was trying to do was not get it wrong and to follow the central story all the time” (134)

La enorme distancia perceptiva de estos dos alumnos ejemplifica claramente la necesidad que tiene preguntarse dentro del panorama de la LIJ electrónica actual lo mismo que Douglas se preguntaba al respecto de la ficción interactiva hace ya años:

“What triggers the ending of a reading? Where print readers encounter texts already supplied with closure and endings, readers of interactive fiction generally must supply their own sense of an ending—enabling us to gain a new understanding of the relationship between the structures integral to the act of reading and the concept of closure. What prompts readers to decide they are “finished” with a particular interactive narrative and to discontinue their readings of it?” (1994: 165)

Pero antes de reflexionar sobre los posibles dispositivos literarios diseñados para generar sensación de cierre en el lector o las posibles estrategias de lectura que este debe desarrollar para paliar la ausencia “física” de esa última página que indica el final de un libro, debemos poner de relieve que no todos los textos demuestran el mismo tipo de “apertura” literaria en su construcción. Y es que, si miramos el catálogo de macroestructuras que recogíamos en el capítulo anterior vemos que frente al cierre tradicional y monológico de las

obras con una construcción narrativa más dirigida¹⁴ encontramos dos formas claramente diferenciadas de organización que podrían dar lugar a dos experiencias de percepción de cierre sustancialmente diferentes.

1. Por un lado, aquellas obras que, pese a no basar su construcción en la arborescencia narrativa, niegan la existencia de un punto final que de manera incuestionable dé por concluida la lectura como consecuencia de su estructura heterárquica y de su carácter indeterminado. Así, en obras como la mencionada *Spot*, el lectousuario, durante su navegación literaria, en ningún momento alcanza un lugar estructuralmente liminal que le permita pensar que su proceso de lectura ha finalizado.
2. Por otro, encontramos obras que debido a las posibilidades de decisión y ramificación que permite el cibertexto, ofrecen al lector no una versión única de la historia sino un abanico de caminos narrativos que este debe ir eligiendo y experimentando. Estos múltiples caminos pueden o no derivar en diversos finales con los que se dé por finalizada cada una de las historias, pero la modificación sustancial respecto a la poética de la conclusión que aquí nos preocupa no reside específicamente en ese evento final sino en la coexistencia de un conjunto de experiencias literarias dentro de un mismo mundo ficcional que modifica la idea monológica de la lectura como un vector lineal con principio y fin determinado. En otras palabras, un texto que nos ofrece la posibilidad de experimentar múltiples vidas, aunque todas puedan acabar en un mismo punto, no necesariamente se agota tras una sola lectura ya que, en su desarrollo intermedio puede haber suficiente riqueza literaria como para desear volver a empezar tomando otros itinerarios.

Por lo tanto, ¿cuándo se acaba una lectura en el momento en que nos enfrentamos a obras en las que o bien directamente se niega la existencia de un final que podríamos considerar “autorialmente determinado”, o bien y de manera opuesta a lo que ocurre en la literatura impresa, las posibilidades narrativas se multiplican en vez de reducirse a medida que avanzamos? Lo que parece claro es que la idea de final autorial predeterminado pierde fuerza en el terreno digital frente a esa “sensación de final” (Aarseth 2006) que hemos mencionado y que ahora reposa más en el lector y su experiencia concreta con el texto confrontado que con la simple disposición física del discurso. Pero ya hemos visto en la investigación de Ramada y Reyes (2015) que esa sensación puede divergir enormemente en lectores con habilidades

14. No hablamos aquí del tipo de estructura abierta o rígida sino del tipo de final que se plantea en las obras. Así, podemos encontrar obras con una *gameplay* abierta diseñada a partir del descubrimiento como el último capítulo de Alicia Inanimada que, pese a la libertad de movimientos que esta permite durante el desarrollo, encauza al lector hacia una única versión en su cierre.

y perfiles de lectura diferente, así que, ¿qué condiciones son necesarias para que se active esa “satisfacción” final que permite dar por concluida una obra? La respuesta, como tantas otras veces en el campo de los estudios sobre recepción literaria es, y posiblemente deba ser, “depende”. Aun así, y sin olvidar el derecho al abandono que todo lector tiene y que Penac nos recordaba en su ya clásico decálogo, debemos reflexionar, por muy indeterminado y multidimensional que pueda ser un texto electrónico, sobre los dispositivos y estrategias de lectura que pueden desencadenar esa sensación de cierre satisfactorio opuesto al abandono abrupto de un texto. Así diferenciaremos entre dos grandes categorías:

7.2.3.1. Cierre por exhaustividad

Como ya hemos dicho, uno de los grandes problemas a la hora de hablar del final narrativo que puede surgir en obras electrónicas es debido a su arborescencia discursiva. Esto tiene como consecuencia la existencia de un elevado número de itinerarios narrativos que el lector ahora puede encarar con mayor o menor libertad. Frente a este escenario, la lectura exhaustiva, es decir, el agotamiento de todos los caminos y todas las posibilidades narrativas que ofrece un texto sería un indicador suficiente para considerar que este ha sido “finalizado”. Tal es así que muchas obras que hacen uso de este diseño macroestructural incluyen, a modo de añadido lúdico, reglas de objetivo y peritextos informativos de progreso que animan y orientan al lector durante el proceso.

De esta manera, obras como *A duck has an adventure* o *Underground Kingdom* (Fig. 7.10) colocan en el interfaz de lectura contadores que reflejan el nivel de exhaustividad lectora del usuario para que este puede saber en todo momento qué porcentaje de posibilidades ha experimentado respecto al total y decidir si continua o no.

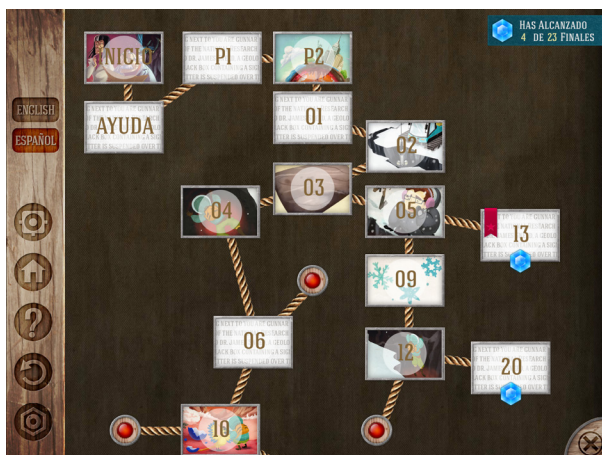


Fig 7.10 Underground Kingdom

Así, en obras de este tipo, agotar las opciones brindadas por el hipertexto es lo más parecido a leer todas las páginas de una obra impresa. La lectura exhaustiva, sin embargo, no tiene por qué producirse únicamente en obras arborescentes ya que, como veíamos en el análisis de *The Sailors Dream*, texto con una sola historia, el lector comprometido y atento que accede a todos los rincones literarios que esta esconde acaba siendo recompensado con una suerte de final abierto con el que el lector puede ver satisfechas sus expectativas receptoras. De esta manera, aunque a nivel semántico el texto todavía pueda ofrecer cierta indeterminación, el lector entenderá que su rol performativo en la obra ha sido cumplido y que todo lo que pueda realizar a continuación no difiere de la actividad interpretativa o relectora que caracteriza a toda obra polisémica y compleja.

7.2.3.2. Cierre por epifanía

Aarseth, de manera complementaria al concepto de aporía que describíamos al principio de esta sección, habla de la epifanía (2006) como esa “revelación súbita” que reemplaza la desorientación y encarcelamiento que generan los cibertextos heterárquicos. Es cierto que Aarseth no habla de la epifanía como un tropo adscrito directamente a la idea de cierre lector sino más bien como una dupla maestra, aporía y epifanía, mediante la cual el autor hipertextual va construyendo progresivamente la estética que define la lectura y navegación hiperficcional. Sin embargo, creemos que en el concepto epifánico existe una verdad aplicable al tipo de sensación que emerge durante la lectura de obras multilineales que no ofrecen una salida textual cerrada y que permite al receptor dar por finalizado el proceso sin la sensación de estar abandonando de manera precipitada la obra. Cabe preguntarse, sin embargo, las condiciones que han de cumplirse para que se produzca dicha epifanía por la que el lector sienta que el texto “ha cumplido su misión”.

Uno de las mejores y más completas reflexiones realizadas siguiendo esta línea fue desarrollada por Douglas (1994) quien, tras analizar con minuciosidad su experiencia lectora con *Afternoon* (Joyce 1990), el hipertexto clásico mencionado en otros lugares de esta investigación, llegó a la conclusión de que fue capaz de dar por concluida su experiencia lectora cuando: 1) Sintió que “físicamente” se encontraba en un punto liminal del entramado estructural de la obra; 2) Las tensiones argumentales que ella había interiorizado como nucleares habían quedado resueltas una vez alcanzado ese módulo mencionado; y 3) Las tensiones satélites más relevantes habían sido igualmente resueltas¹⁵.

Así, el lector hipertextual puede que no sienta la necesidad de cumplir una lectura de exhaustividad total como la que planteábamos en el primer punto, porque quizás incluso el volumen de posibilidades ofrecidas sea tan grande que le incite a descartar esa posibilidad.

15. No se trata de una traslación directa de los cuatro argumentos mediante los que Douglas define su sensación de final en *Afternoon* sino una síntesis que, desde la perspectiva concreta de nuestra investigación, recoge creemos fielmente las claves del artículo.

En cambio, sí parece evidente pensar que aquellas obras que carecen de un final monológico requieren un *cierto compromiso de navegación y exploración que resuelva los conflictos que emergen en el lector durante el establecimiento del pacto ficcional* y que, si esta resolución se produce en lugares liminales de su estructura, refuerzan la idea de que, en efecto, se podría dar por finalizada la experiencia literaria. No debemos ser, sin embargo, absolutamente categóricos en la aplicación de ambas condiciones, ya que, si pensamos en un texto como *Spot*, seremos incapaces no solo de encontrar ese lugar fronterizo dentro de la estructura literaria que pueda indicarnos el fin de la lectura, sino que incluso no podremos resolver las tensiones planteadas por la propia historia. El corpus literario-digital tiene ejemplos de textos de organización heterárquica cuya dominante narrativa permite este tipo de epifanías tensionales, *The Sailors Dream* es un claro ejemplo de ello. En cambio, *Spot*, pese a que en muchos momentos plantea conflictos narrativos claramente identificables, como la búsqueda de ese alienígena desaparecido que es desesperadamente buscado por sus amigos, no llega a resolverlos totalmente en ningún lugar de su textualidad de tal manera que la tensión argumental no llega a desaparecer por completo. ¿Cuándo siente el lector, entonces, que ha acabado de leer *Spot*? Quizás nunca del todo, pero la comprensión metaficcional por parte del lector de la estructura y el proceder constructivo de Wiesner genera claramente una sensación epifánica en este, que, una vez domina el funcionamiento del texto, se siente liberado. Es relevante por tanto mencionar la posibilidad de que, en muchas ocasiones, el cibertexto requiera una predisposición interpretativa no tan apegada a la tradición narratológica sino, como dice Clement, más cercana a la recepción poética ya que:

“los hipertextos producen [...] la misma “agitación” que producen los poemas al nivel de la sintaxis de la frase [...] los hipertextos liberan las secuencias narrativas de su sujeción a la sintaxis de la narración convencional para insertarlos en el espacio multidimensional de una estructura totalmente nueva y abierta, como los poemas liberan a las palabras de su vínculo con la rigidez del eje sintagmático para ponerlas en una red de conexiones temática, fonéticas y metafóricas que crean una configuración multi-isotópica.” (en Landow 2009)

Así, el lector que se enfrenta a un texto como *Spot* no debe apegarse tanto al “qué ha ocurrido” o “qué me han contado” como base sobre la que resolver sus tensiones estéticas sino al extrañamiento que le produce el “cómo me han contado la historia” de estos alienígenas que divagan por un macrocosmos cuya complejidad cronotópica nos impide alcanzar “la verdad”

La experiencia de lectura literaria digital.			
1. Posicionamiento cognitivo	1.1. Inmersión	1.1.1. Inmersión espacial	
		1.1.2. Inmersión temporal o suspense	1.1.2.1. Tensional
			1.1.2.2. Proléptico
			1.1.2.3. Metasuspense
	1.1.3. Inmersión emocional		
1.2. Metarreflexión			
2. Orientación y Pérdida	2.1. Dispositivos de desorientación y aporía	2.1.1. Enlaces de desconexión	
		2.1.2. Heterarquía estructural	
	2.2. Dispositivos de orientación	2.2.1. De localización intradiscursiva.	
		2.2.2. De relación estructural	
		2.2.3. De reinicio	
		2.2.4. De orientación extradiscursiva	
	2.3. Dispositivos de cierre	2.3.1. Cierre por exhaustividad	
		2.3.2. Cierre por epifanía	

8



LITERATURA DIGITAL Y COMPETENCIA LITERARIA

CUTTY: Game done changed.

SLIM CHARLES: Game's the same, just got more fierce.

The Wire

Si hasta este punto de la investigación hemos ido caracterizando el conjunto de propiedades que define y diferencia a la LIJD y a su lectura (Cap. 3-7) creemos igual de importante materializar ese movimiento analítico que define a la didáctica literaria y que parte de los textos para terminar en el lector real y su progreso mediante una reflexión profunda en torno a cómo se interrelaciona esa especificidad constructiva de la literatura electrónica con aquello que queremos que estos sepan y sientan sobre los textos.

Por ello, antes de pasar a analizar con detalle bajo la luz de la didáctica contemporánea qué puede aportar esta nueva realidad artística al progreso lector de las criaturas creemos necesario hacer un breve repaso de qué entiende la investigación actual sobre lo que deberían saber los niños dentro de su educación literaria.

Una de las claves para entender el complicado anclaje que el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en materia literaria tiene dentro del “macrosistema” didáctico es la de su diferencial constitución como disciplina educativa que combina de manera ecuánime una aproximación sapiencial hacia sus contenidos como actitudinal hacia las prácticas sociales que la definen. De esta manera, como dice Munita (2014), la didáctica literaria:

“debe enfrentar el desafío de conjugar la adquisición de los saberes sabios con la apropiación de los “quehaceres del lector”, entendiéndolo último como un entramado de contenidos que incluye un saber hacer, unos valores y actitudes, así como unas formas de relación con y hacia la cultura escrita.” (116)

Es, por tanto, en esta encrucijada que une aquello que un lector ha de saber sobre los textos y aquello que ha de saber hacer con ellos y con el resto de lectores donde nace la complejidad disciplinar de un campo de estudio, por otro lado, enormemente reciente (Richard 2006).

A pesar de la importancia que históricamente las sociedades le han dado a la literatura como expresión oral y escrita del universal humano, lo cierto es que la reflexión específica en torno a la idoneidad de su didáctica no surge hasta que en los años 70 se constata el fracaso del modelo de enseñanza historicista para las nuevas sociedades postindustriales. En este nuevo contexto democrático, la idea de los textos como representación del patrimonio nacional e histórico con los que educar a las élites intelectuales deja de tener sentido, por lo que la didáctica literaria sufre una serie de *krisis* conceptuales que terminarán por configurar su pluridimensionalidad actual.

La primera de ellas sería el enfoque estructuralista que en los años 70, bajo el calor del formalismo, adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje lector. De esta manera, la didáctica literaria se convertiría en un ejercicio de identificación de los componentes de la “literariedad” con los que *a posteriori* realizar el omnipresente comentario de texto que aun a día de hoy prima en muchas aulas de nuestro contexto educativo.

Sin embargo, a nivel académico la respuesta a este enfoque estrictamente formal no se haría esperar y a partir de las teorías de la estética de la recepción y las respuestas lectoras –Iser, Jauss, Rosenblatt...– emergería toda una aproximación formativa y analítica mucho más centrada en los procesos interpretativos del lector y no en los meros componentes intra-discursivos. El avance es clave para entender la complejidad del “pensamiento literario” y su evolución ya que como dice Rosenblatt:

“El conocimiento de los aspectos formales de la literatura no garantizará, por sí misma, la sensibilidad estética (...) Cuando se considera que la enseñanza de la literatura consiste primordialmente en refinar la capacidad del alumno para participar en experiencias literarias y para interpretarlas no habrá mayor peligro de hacer un énfasis en uno u otro enfoque” (Rosenblatt 2002: 78)

Esta reorientación de la perspectiva analítica hacia el sujeto lector (Rouxel 2005) supuso un paso fundamental en la construcción de un modelo de enseñanza centrado por igual en el funcionamiento interno de los textos como en la propia construcción de significado que realizan los lectores. (Colomer 2001).

Sin embargo, el último cuarto de siglo XX fue también el del crecimiento de lo que Bombini (2001) llama la “pedagogía del placer”, un aproximación formativa centrada en la desescolarización de la educación literaria y la generación de hábitos lectores mediante una *animación* que, para muchos investigadores (Dufays 2005, Bajour 2009) supuso

“un retraso en la consolidación de una educación literaria entendida como un proceso de aprendizaje, mediado por el docente, y orientado al desarrollo de una capacidad interpretativa que permitiera a los alumnos leer obras progresivamente más complejas en lugar de reducir el “placer” a un restringido corpus de textos fáciles” (Munita 2014: 112)

A pesar de la peligrosa restricción a la lectura liviana (Bajour 2009) que podría derivarse de esta perspectiva, la focalización en el hábito lector y la relación afectiva de los niños y niñas hacia el fenómeno literario fue un sustrato conceptual también importante para lo que Colomer (2009/1998) llama la transición desde la enseñanza de la literatura a la *educación literaria*. Así, esta última:

“más que preocuparse únicamente por transmitir determinados contenidos, para la actual didáctica el campo literario escolar ha de centrarse en el progreso de la competencia literaria, en tanto y en cuanto esta implica el desarrollo de lectores competentes en materia de literatura. Y para alcanzar esta competencia, es decir, para ayudar a los lectores a interpretar mejor los textos, es necesario reconocer dos dimensiones distintas pero que han de articularse en el trabajo educativo: ‘la adhesión afectiva’ y el ‘aprendizaje de las convenciones.’” (Fittipaldi 2013: 94)

Empieza a formarse por tanto la necesidad explícita de generar una propuesta competencial concreta que pivote en torno a la “triple relación” (Munita 2014) entre 1) el lector y los textos –atenta a los conocimientos que permiten interpretarlos, a las necesidades y deseos que se han de saber generar para movilizar esos conocimientos y a la configuración de un corpus variado que lo facilite– (Manresa 2013, Margallo 2012, Rouxel 1996), 2) entre el lector y otros lectores –preocupada por la sociabilización del lector y sus prácticas– (Privat 2001, Chambers 2007) y 3) entre el texto y los otros textos –que entienda la cultura como un *continuum* expresivo a partir del cual se genera y extrae su significación (Tauveron 2002)–, todo ello complementado por una visión de la literatura como sistema cultural enmarcado en espacios de circulación y mediación socialmente condicionados que determinan las experiencias y que requieren comportamientos y actitudes específicas. (Colomer 1996).

Así, junto a propuestas más o menos concretas y sistematizadas (Bertoni del Guercio 1992, Mendoza Fillola 2003, Haas 2002) en torno al conjunto de convenciones cuyo dominio permite leer los textos literarios (Culler 1978), surgen también miradas que llaman a la consideración del progreso lector como un movimiento orgánico de crecimiento a lo largo de todas las dimensiones que conforman el complejo sistema literario (Tauveron 2002, Colomer 2005). Una de las aportaciones más relevantes en este sentido son las ya clásicas *siete líneas de progreso* ofrecidas por Colomer (2005: 84-98), para quien todo lector debería pasar¹:

- De sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicado en ella.
- Del dominio incipiente de las habilidades lectoras a su dominio experto.
- Del conocimiento implícito de las convenciones al conocimiento explícito.
- De la apreciación de un corpus restringido de lecturas a otro más amplio.
- De formas limitadas de fruición a formas más diversas.
- De la interpretación literal a la más compleja.
- De la recepción descontextualizada al uso de la contextualización.

1. La profunda relación entre las líneas de progreso de Colomer y la propuesta de dimensiones literarias de Fittipaldi a partir de la cual se organiza la reflexión del presente capítulo hace que no veamos necesario profundizar con más detalle más en una propuesta, no solo transparentemente clara, sino además muchas veces resumida en la literatura reciente sobre didáctica literaria.

Con su desglose, vemos perfectamente cómo Colomer recoge los avances conceptuales de la breve pero intensa historia de la didáctica literaria apuntando a la necesidad imperiosa de pluralizar los acercamientos formativos y mediadores a un campo de acción didáctica marcado por esa compleja convivencia de lo intelectual y lo actitudinal que apuntábamos desde el inicio. Esta misma perspectiva comprensiva es de la que parte Fittipaldi para, tras contrastar la teoría y la práctica didáctica actual con varias aplicaciones curriculares internacionales en materia literaria, ofrecer la que posiblemente es la propuesta competencial más completa hasta la fecha. Sin llegar a detallar con exhaustividad los “conocimientos literarios” que compondrían esta competencia, Fittipaldi, creemos, sí que logra abarcar la complejidad del objetivo que se marca expandiendo las siete líneas de progreso de Colomer a las diez dimensiones del sistema literario que contienen el conjunto de saberes, actitudes y prácticas que deberían trabajarse a lo largo de la escolaridad (2013: 395-428):

- La literatura como espacio personal
- La literatura como objeto material
- La literatura como sistema de producción y de circulación
- La literatura como producción artística hecha de lenguajes
- La literatura como construcción de mundos posibles
- La literatura como formalización de los modelos de representar la experiencia
- La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías
- La literatura como práctica social
- La literatura como diálogo entre textos literarios y culturales
- La literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo.

Es precisamente esta categorización del sistema literario y su didáctica la que ha organizado nuestra reflexión en torno a la relación que la LIJD, como esfera literaria propia, tiene con la idea contemporánea sobre lo que deben saber los niños y niñas sobre literatura. Nuestra intención es, por tanto, atender a cómo las propias obras electrónicas “enseñan a leer” (Meek 2001) desde una mirada pluridimensional de lo que significa aprender y enseñar a ser un lector competente.

La importancia que esta atención al corpus literario tiene dentro del complejo entramado competencial es clave ya que, como dice Munita (2014) “de él dependen el itinerario de aprendizaje que se promueva en las aulas y el tipo de hábito lector y de prácticas de lectura que los alumnos habrán construido al salir de ellas (144). Así, y más en un terreno emergente y pantanoso como el digital, el conocimiento profundo que las mediadoras tengan de los textos y su funcionamiento será esencial para poder valorar, seleccionar y movilizar ese “canon formativo” (Mendoza 2002) con el que alimentar el progreso lector de las criaturas.

Sin embargo, y a pesar de que la ficción electrónica lleva casi tanto entre nosotros como la didáctica literaria², no encontramos prácticamente ningún acercamiento propositivo sistematizado acerca del valor o la función que este conjunto textual, más o menos literario, más o menos videolúdico, podría tener para el desarrollo interpretativo y afectivo de los lectores.

Existen, en cambio, planteamientos más transversales sobre las potencialidades educativas que tendrían los medios participativos a la hora de formar ciudadanos críticos dentro del nuevo contexto cibercultural como el realizado por Jenkins (2009) o Gee (2003), o reflexiones tangenciales sobre el valor intrínseco de las arquitecturas hipertextuales y su flujo informacional para el desarrollo del pensamiento relacional de los lectores (Leibrandt 2008, Pajares 2005, Clément 2006).

No obstante, salvo la caracterización del lector implícito de las narrativas digitales infantiles y juveniles desarrollada por Turrión (2014) y alguna que otra puntualización de corte “didáctico” que podemos encontrar en la literatura teórica reciente (Stichnothe 2014, Schwebs 2014, Nikolajeva y Al-Yaquout 2015) no ha habido aún ningún ejercicio analítico que relacione directamente la construcción interna de los textos que componen la LIJD con esa competencia lectora –y ficcional– que deseamos que los niños y niñas desarrollen a lo largo de vida escolar. Ese es el objetivo que, siguiendo la estructura marcada por las dimensiones literarias definidas por Fittipaldi, perseguimos a lo largo de las siguientes páginas.

2. *Adventure* (Crowther y Woods 1976), la aventura textual considerada como el primer juego de aventuras para ordenador, es, por ejemplo, de 1976 (Kent 2016)

8.1

La literatura como espacio personal

Hablábamos en momentos anteriores de la importancia que ha tenido para el desarrollo de la didáctica y la educación literaria la fundamental toma en consideración del lector como eje sobre el que debería nacer cualquier propuesta formativa en torno al desarrollo de ese conjunto de habilidades, saberes y actitudes que englobamos bajo la llamada “competencia literaria”. Si bien es cierto que parecen superados los enfoques de lectura “de almohadón” (Montes 1999) que vieron en el disfrute irreflexivo la panacea con la que acercar al alumnado hacia los terrenos de la ficción escrita, la investigación contemporánea tiene claro que difícilmente se logra atraer lectores si no se tiene en cuenta la literatura “como un espacio en el que se juega lo afectivo, el placer y la libertad personal de cada sujeto” (Fittipaldi 2013: 395). Así hablaríamos aquí de facilitar y confirmar esa travesía apuntada por Colomer (2005) por la que el lector debería pasar de “sentir la literatura como algo ajeno, a sentirse implicado en ella” y verla como algo no solo a la que pertenece como parte ineludible del entramado sociocultural que le rodea sino que esta, a su vez forma parte esencial de su construcción identitaria como individuo (Rouxelle 2005).

La construcción en el alumnado de un hábito lector sólido y significativo sería, por tanto, la materialización final de toda una serie de procedimientos pluridimensionales con los que confirmar esta naturalización progresiva de la experiencia literaria (Martín Barbero 2010) como algo propio de su esfera privada siendo imprescindible para ello reducir las distancias entre ese ente abstracto que es “lo literario” con lo que Daunay llama la “subjetividad del lector” (citado en Munita 2013) favoreciéndose de esta manera “el encuentro individual del lector con el texto” (*Ibid* 31) sin el que, difícilmente podría construirse cualquier tipo de relación entre ambos.

Resulta imprescindible, por tanto, que el alumnado desarrolle la capacidad y el deseo

de descubrir los textos por sí mismo y apropiarse de ellos en un proceso de familiarización y de fruición con la literatura que sea progresivamente expansivo y de diversidad creciente (Rouxel 2005). En esta tarea, la investigación actual ha puesto de relieve el rol fundamental que tiene la proyección de una imagen sobre el fenómeno literario que, como todo buen abrazo, extienda sus extremidades hacia el lector aceptando y validando su pasado y presente y que además le ofrezca motivos suficientes para permanecer en ella y crecer bajo su amparo. Para ello, la aceptación de eso que Devetach llamó la textoteca interna (2008), el amorfo conjunto de textos que conforman el bagaje cultural y literario que todos llevamos en nuestras mochilas lectoras, y la capacidad –y posibilidad– de arrastrarla a los espacios de mediación donde ampliamos nuestro “abanico” de disfrute afianzará la construcción de una autoimagen literaria irrenunciable para el desarrollo del hábito lector y para la construcción de ese orgullo de pertenencia comunitaria que se ha revelado esencial para su blindaje (Reyes López 2015). De igual manera, ese orgullo se verá reforzado a medida que la literatura vaya entrelazándose indivisiblemente en la cotidianidad diaria del sujeto mediante el cuidadoso tejido de “vínculos entre los textos y la propia experiencia vital” en un viaje de ida y vuelta que evidencie tanto la relevancia de la literatura para la *vida en el exterior* como la significatividad que tiene nuestra proyección personal sobre los terrenos de lo universal humano, sin duda una de las grandes potencialidades no sólo de la literatura sino de cualquier ficción que tenga la capacidad y el deseo de trascender la inmediatez de su mundo creado.

La pregunta que debemos hacernos ahora, como no podía ser de otra manera, es de qué manera se imbrica la literatura digital, con sus variaciones procedimentales y constructivas hasta aquí referidas en este complejo y sensible ecosistema de orquídeas que es el cultivo del disfrute literario. Siguiendo las líneas marcadas hasta aquí, y teniendo en cuenta el conocimiento aportado desde la presente investigación apuntamos a las siguientes líneas de atención:

8.1.1. La LIJ digital como mediador entre sistemas

Mencionábamos arriba la trascendencia que tiene la validación de la textoteca interna y el establecimiento de asociaciones afectivas con lo literario dentro del proceso constructivo de la autoimagen lectora. Este proceso de aceptación tanto personal como institucional de la “madeja del imaginario” de que habla Fourtanier (en Fittipaldi 2013) supone así uno de los elementos fundamentales para el levantamiento de la arquitectura del hábito lector al ejercer como puente emocional e interpretativo entre nuestras experiencias pasadas y el continuo goteo de lecturas presentes que nos van formando como sujetos literarios (*Ibid* 151; Mendoza Fillola, 2008) El mismo autor, además, en total sincronía no solo con Fittipaldi, sino también con autoras como Montes (1999) y la propia Devetach (2008), evidencia la heterogeneidad de esa madeja, de esa textoteca que lejos de estar compuesta por constructos ficcionales estrictamente lingüísticos se constituye a partir de todo el *input* cultural que rodea a los sujetos,

incluyendo, evidentemente las pantallas en su absoluta pluralidad –cinematográficas, video-lúdicas, televisivas.–, así como lo pictórico, lo musical, etc. De esta manera, y recogiendo la reformulación parafrásica que Turrión (2014a) hace de la caracterización de Colomer sobre el lector contemporáneo, la educación literaria debería asumir la idea de que, a día de hoy, encara un lector “integrado en una sociedad alfabetizada e informatizada [...] familiarizado con los sistemas audiovisuales y sobre todo electrónicos [...] que se incorpora a las corrientes ficcionales actuales.” (2014a: 158).

Es en este contexto de explosión y heterogeneidad multimodal que caracteriza a la cultura contemporánea donde la LIJ digital, por esa naturaleza plurisemiótica que la caracteriza, podría adquirir un rol clave como *mediador intersistémico* en la medida en que esta tiene la capacidad de incluir en su construcción tanto los procedimientos expresivos de la literatura tradicional infantil como de las formas de cultura audiovisual y videolúdica que forman parte incuestionable de la vida vernácula de las criaturas (Cassany 2011). Estudios como el de Levy (2008) ponen de relevancia la efectividad que podría tener la creación de un tercer espacio de mediación lectora que no solo atendiese al bagaje multimodal que arrastra el alumnado sino que además le diese validez y continuidad dentro de los espacios escolares precisamente por la manera en que las relaciones intertextuales que emergen tras la destrucción de las barreras que separan lo privado de lo institucional favorece tanto el sentimiento de apropiación del hecho lector como la detección de procedimientos creativos comunes con los que progresar en las habilidades de interpretación.

Si bien es cierto que la investigadora parte de la capacidad inmanente del lector para extender sus habilidades de recepción vernácula a las que este realiza en la escuela, es de cajón pensar que la incorporación al canon mediador de obras como las digitales que naturalmente se valgan de los modos de expresión característicos de la vida privada de las criaturas y que además lo hagan con una intencionalidad estética a veces difícil de encontrar dentro de los circuitos globalizados y homogeneizados (Turrión 2014a, Colomer 2005) garantizaría esos beneficios que Levy pone de manifiesto en su trabajo –coherente además con las investigaciones en torno al álbum ilustrado (Arizpe y Styles 2004, Silva-Díaz 2005)– y que, desgraciadamente, parecen no contemplarse aún de manera oficial³ (Marsh 2003, Fittipaldi 2013, Jover 2008).

3. En España, la última ley de Educación (Ley Orgánica 8/2013) – que en paz descansa– contempla la digitalidad dentro del espacio dedicado a la educación literaria únicamente como lugar de socialización y circulación olvidándose de cualquier relación posible con esta dentro del plano constructivo. Además, aunque es cierto que se incluye, dentro de la ordenación para Secundaria, una asignatura específica de cultura audiovisual, esta se introduce para la formación post-obligatoria desvinculándose, por tanto, de los mínimos competenciales que se presupone un alumno ha de haber adquirido tras su paso por la educación primaria y secundaria obligatoria.

8.1.2. El magnetismo lúdico

No es demasiado atrevido decir que el carácter lúdico de la literatura digital infantil ha sido, es y probablemente será una de las características definitorias del nuevo paradigma electrónico que más preocupe e interese al colectivo investigador a la hora de abordar tanto su análisis estético como constructo expresivo como sus potencialidades educativas dentro de la formación y el desarrollo competencial del lector espectador contemporáneo. Es por ello que, sería interesante comenzar a abordar la pertinencia de estos nuevos espacios de expresión y recepción lúdica que ahora se intensifican gracias a la entrada del cibertexto desde una perspectiva que trascienda su consideración como meros parques de recreación irreflexiva o como simples caramelos con los que atraer a aquellas criaturas que no acaban de sentir el arte de la palabra como algo que les atañe.

En efecto, el desarrollo del hábito lector necesita irremediablemente ir acompañado de una sensación de placer que genere y asiente en el receptor ese deseo de volver a los textos sin el que cualquier dispositivo de fomento y mediación literaria devendría estéril, pero como afirma Tauveron el placer no opera por arte de magia (2002) sino que se construye progresivamente junto con el resto de competencias que conforman nuestras habilidades de disfrute ficcional. Así, como mencionan no sólo parte de los estudios embrionarios centrados en la LIJ digital (Yokota, 2013; Yokota y Teale 2014), sino también investigaciones que abordan la cuestión del libro-juego infantil - analógico - y sus funciones dentro de la mediación pre-lectora (Roldán Jiménez 2015), las propuestas de recreación lúdica incrustadas dentro de una obra más o menos literaria funcionarían como una suerte de imán que, al menos inicialmente (Colomer y Fernández de Gamboa Vázquez, 2015) sería capaz de atraer con fuerza hacia las obras a diferentes perfiles de lectores. Este hecho, lejos de ser una afirmación gratuita surgida del calor pasional ante una nueva y atractiva realidad literaria, entronca directamente con los estudios clásicos sobre las relaciones entre niño y juego ya que, como recuerda Vygotsky (1976) haciéndose eco de Piaget para este el juego supone un espacio crudo donde satisfacer sus necesidades de manera inmediata (540).

Bajo este prisma, la idea de lo lúdico-literario como núcleo de atracción que se aprovecha de la inconsciencia del juego para seducir al lector tendría parte de sentido pero creemos que, aun en la verdad que esconde tras de sí, supone una peligrosa simplificación de las posibilidades y consecuencias que esta *gamificación* del sistema literario podría tener para el desarrollo competencial del lector. El propio Vygotsky menciona en su artículo de 1933 que si bien es cierto que el niño disfruta del juego de manera irreflexiva en sus primeros años, esto se debe a las dificultades de este para tener en cuenta tanto el contexto que le rodea como las motivaciones que le llevan a participar pero que a medida que crece y comienza a atender a estas cuestiones, el juego como ejercicio de satisfacción inmediata es sustituido por el disfrute que le brinda el juego como constructo simbólico de reglas y la negociación dentro de estas. Esto explicaría el porqué de las investigaciones que nos hablan del éxito fugaz que

aplicaciones literarias cargadas de aparatos lúdicos sin justificación ni significatividad constructiva tienen en lectores de edad más avanzada cuyas posibilidades de disfrutes son agotadas de manera casi inmediata (Colomer y Fernández de Gamboa Vázquez, 2014) al no ofrecerles nada más que meros fuegos de artificio sin ningún tipo de trascendencia en el tiempo.

Este conjunto de afirmaciones nos lleva a llamar la atención sobre dos cuestiones: por un lado, que el valor de la expresión y la recepción lúdica dentro del corpus de la LIJ digital cubre un aspecto fundamental de la educación literaria como es la de abrir nuevos caminos de acercamiento y de comunicación con el lector que apelan en gran medida a lo afectivo y al disfrute irreflexivo, especialmente cuando este aún no es capaz de acceder al resto de sistemas simbólicos que forman parte de la expresión ficcional –lenguaje, imágenes, etc...–; pero por otro, que este disfrute inconsciente tiene fecha de caducidad demostrada por lo que, las formas en que el diseño lúdico se manifiesta en el corpus digital debería, al igual que ocurre en su pariente analógico, ir mostrando progresivamente formas cada vez más sofisticadas con las que seguir siendo relevantes para el disfrute ficcional. Es en este punto donde se mezclan dos ideas clave para la nueva realidad literaria: la importancia del marco que ofrece el constructo artístico ficcional para la actividad lúdica y la capacidad que tiene la propia literatura para ir dando forma a sus lectores.

Decía Dewey (2004) que si bien es cierto que tanto el trabajo como el juego eran dimensiones de la vida clave para el desarrollo mental y moral del sujeto, estas actividades debían estar adecuadamente enmarcadas y desarrolladas si se pretendía alcanzar los objetivos deseados; este era para el pensador norteamericano el rol de la escuela, un rol que ahora extendemos hacia la figura del lector modelo que se construye en toda obra literaria y que queremos considerar en su nueva dimensión lúdica. Si efectivamente un buen itinerario ficcional tiene la capacidad de ir progresivamente dando forma a sus receptores (Meek 1988, Colomer 2005) debemos atender, ahora para la nueva realidad literaria, a esa progresiva construcción del placer –lúdico– de que hablaba Tauveron mediante obras que, paulatinamente, construyan y satisfagan en el receptor formas de juego cada vez más complejas, más abstractas y menos apegadas al artificio inmediato que empujen y acompañen a los lectores en su ascenso y desarrollo como lectores.

Textos como *Metamorphabet*, analizado en el capítulo 5 de esta investigación, suponen un ejemplo perfecto de cómo la LIJ Digital se convierte en un entorno privilegiado donde combinar ese atractivo disfrute relativamente inconsciente que ofrece el juego con la interiorización progresiva de las convenciones que forman parte del constructo lúdico que vaya encarando así al lector hacia formas cada vez más sofisticadas que le permitan no sólo recrearse como jugador sino también abordar el lenguaje (video)lúdico como sistema de signos que requiere ser interpretado.

8.1.3.El lector en la tercera área

Por último, creemos interesante darle una vuelta de tuerca a esa máxima de la educación literaria que pone de relevancia la importancia que tiene para el hábito lector la capacidad del sujeto de proyectarse como individuo en los textos que confronta, implicándose así de manera afectiva con estos y reduciendo, por tanto, las posibilidades de que se produzca el temido abandono lector que los estudios sobre sociología lectora proyectan como una realidad considerablemente preocupante (Manresa 2013). Hablamos de “vuelta de tuerca” porque nos alejamos ahora del enfoque tradicional en torno a cómo la indeterminación artística, la polisemia literaria y la pluralidad interpretativa abren un espacio esencial en el que el lector se planta intelectualmente como actualizador final del texto (Iser 1978) o como intérprete autorizado de una comunidad lectora (Chambers 2007, Rosenblatt 2002) para llevar esta presencia del lectousuario en los terrenos de la ficción un paso más allá y considerar, por un momento, las posibilidades reales que la literatura electrónica le ofrece como lugar donde construir una nueva “tercera área” (Winnicot en Meek 2001: 20) en la que ahora, esta presencia se materializa -virtualmente- gracias a la entrada metaléptica del receptor cibertextual.

En *What Video Games Have to teach us about Learning and Literacy*, Gee construye un concepto clave para la nueva reflexión dialógica entre texto y lector participante: la identidad proyectiva -projective identity- (2003 53). Gee considera que, en el texto videolúdico, junto a todo lo que el lector es en la vida real y todo lo que representa el diseño interactivo del personaje o avatar que este lector se dispone a encarnar, existe un espacio intersticial entre ambas esferas sobre la que el lector proyecta un conjunto de deseos, valores e intencionalidades provenientes de su realidad extratextual que le otorgan toda una serie de matices nuevos a la fenomenología de la experiencia ficcional que debemos tener en cuenta. Si ahora pensamos en ese conjunto de obras de corte más lúdico que también forman parte importante del complejo sistema literario electrónico como son la ficción interactiva o las aventuras conversacionales y en las que el lector implícito se construye precisamente a partir del continuo compromiso con la ficción que se deriva, por ejemplo, de la toma de decisiones narrativas (Cap. 6.6.2) o de la encarnación con un avatar interno al mundo ficcional (Cap. 5.4.1), se abre ante nosotros toda una ventana de consideraciones más que pertinentes sobre las posibilidades y los matices que tiene para la relación afectiva entre literatura digital y lector literario la colonización quasi física de la ficción que aquí se produce.

No hay respuestas aún al respecto porque no hay estudios tampoco pero sí hay preguntas que deberían empezar a ser investigadas. Sirvan como ejemplo y estímulo las siguientes ¿Cómo moldea el hábito lector y a las relaciones entre literatura y sujeto la existencia de un corpus que exige la participación del lectousuario para la construcción de su discurso (Cap. 5.4.2.)? ¿Cómo vuelve a la realidad un lector de un texto en el que ha participado activamente y qué le exige a su próxima lectura una vez esto ha ocurrido (Cap. 7.1.)? ¿Cómo se encaja en una programación literaria este tipo de propuesta experiencial con un corpus más tradicional en el que asiste a los acontecimientos desde la barrera? ¿Existen perfiles lectores con mayor predisposición a una lectura participativa (Cap. 7)? ¿Favorece esto su relación con el hecho lector o fosiliza sus competencias previas impidiéndole acceder a nuevas formas de disfrute? Se abre ahora el tiempo de responderlas.

8.2

La literatura como objeto material

Una de las consecuencias directas de que los niños y las niñas “anden entre libros” es su familiarización y toma de conciencia de que la literatura, además de ser una representación lingüística del universal humano, adquiere diferentes formas materiales concretas que le permiten transmitirse, almacenarse y presentarse “en sociedad”. Esta interiorización paulatina de una realidad cultural en demasiadas ocasiones dada por sentado, supone, y los estudios sobre respuestas lectoras infantiles así lo demuestran (Reyes López 2015, Arizpe y Styles 2004, Silva-Díaz 2005), una cuestión clave para el progreso literario del alumnado en tanto en cuanto, la materialidad de la obra literaria y sus múltiples manifestaciones les permiten entre otras muchas cosas entender y aprehender su objetualidad y desde ese punto elaborar toda una serie de valoraciones, presunciones y anticipaciones interpretativas sobre sus contenidos que devendrán esenciales para una correcta interpretación global y contextualizada de estos.

La consideración de esta objetualidad literaria es, a día de hoy, si cabe más relevante ya que, como apunta Fittipaldi:

“Los avances tecnológicos y el rol cada vez más importante del diseño en la producción infantil y juvenil contemporánea han llevado hacia una amplia variedad de soportes, formatos, tipografías, etc... sobre todo en el caso del los álbumes y de los libros destinados a los lectores más pequeños.” (Fittipaldi, 2013: 398)

Esta importancia, sin embargo, no descansa sobre la simple consideración, más o

menos frívola, del libro, y sobre todo del álbum ilustrado, como mero artefacto de expositor sino que, como dice Colomer, en la producción contemporánea “todo cuenta y esto es cierto en las dos acepciones de contar” (2002 20). Y es que, como mencionábamos en capítulos anteriores, una de las consecuencias más relevantes de la influencia postmodernista dentro de la LIJ (Silva-Díaz, 2005) ha sido la progresiva complicación en el uso artístico de los aspectos materiales y paratextuales por parte de los autores en la propia construcción expresiva y discursiva de sus obras. Así, la consideración de los paratextos, de los diferentes formatos y soportes, las tipografías, *layouts*, etc. han dejado de ser una “mirilla” sobre la que comenzar a intuir los adentros de la textualidad (Fittipaldi 2013) para convertirse en una balconada desde la que contemplar globalmente la significación de las obras desde la primera toma de contacto con el objeto libro.

Si bien es cierto que la suma de la invasión cibercultural junto con la creciente consideración de la dimensión material de la literatura ha redirigido la mirada de la academia y los mediadores hacia las nuevas formas digitales de presentación textual (Colomer 2005, Fittipaldi 2013, Gomez Díaz *et al* 2016), se mezclan en la actualidad dos peligrosas tendencias que para nada ayudan a desarrollar una conocimiento honesto de las variaciones paradigmáticas que la materialidad virtual puede generar en el enfoque manipulativo e interpretativo sobre las convenciones del objeto literario: por un lado, la falta de sistematización y transferencia real del profundo conocimiento construido desde la academia en torno a esta cuestión hacia los currículos y leyes educativas, puesto de relieve ya por Fittipaldi (2013)⁴ en su investigación publicada en 2014, y agravada para el caso de España con la entrada en vigor de la LOMCE ese mismo año que suprimió cualquier consideración del libro como objeto literario en su desglose de contenidos curriculares para la Educación Literaria (Ley Orgánica 8/2013); y por otro, la precaria consideración dentro de las esferas académicas de la especificidad del objeto literario infantil digital que ha sido visto en demasiadas ocasiones como una mera “traducción” informática de su pariente impreso (Sargeant 2015, Yokota 2014, Nikolajeva y Al-Yaquout 2015) y que supone una simplificación preocupante de las funciones tanto expresivas como orientativas y contextuales que cumplen sus diferentes niveles materiales –dispositivo, interfaz, paratextos...– para la que esperamos el capítulo específico en torno a esta cuestión de la presente investigación sea un avance útil para la disciplina (Cap. 3).

Así, cabe preguntarse en este punto, bajo la luz de los saberes construidos desde la didáctica que nos indican la importancia que tienen todos este conjunto de elementos extradiscursivos para el desarrollo competencial del lector literario (Tauveron 2002: 47; Colomer 2005), las variaciones que emergen dado el cambio de paradigma literario, ahora virtual y electrónico, y que trae consigo toda una nueva serie de aspectos a tener en cuenta. Las sintetizamos ahora en tres bloques.

4. “Sorprende además, entre los saberes literarios correspondientes al tercer ciclo, la ausencia de alusiones de los libros como objetos y de sus elementos paratextuales, aunque estos últimos sí son considerados en el ámbito de la producción propia y de la revisión de las escrituras personales o de los compañeros” (Fittipaldi 2013: 251)

8.2.1. La identificación de los nuevos dispositivos literarios

Prácticamente todas las investigaciones exploratorias que a día de hoy han abordado el estudio de cómo los niños, niñas y jóvenes reaccionan ante la introducción de un corpus digital dentro de sus entornos de lectura literaria concuerdan en una cosa: la enorme distancia conceptual que existe entre la idea previa que el alumnado tiene de la LIJD, más cercana a los e-books, y la realidad constructiva de un corpus que, como ellos mismos enuncian, difiere totalmente de la simple digitalización de los textos que esperan (Ramada y Reyes 2015; Fittipaldi, Juan y Manresa 2015; Manresa 2015). Si bien el elemento sorpresa y la cercanía expresiva del nuevo sistema artístico con otras formas de cultura audiovisual y lúdica podría funcionar como reclamo y cebo para lectores tradicionalmente ajenos a las formas estrictamente literarias, lo cierto es que esta realidad deja entrever un aspecto fundamental que debemos tener en cuenta: que los niños y jóvenes no identifican las tabletas, los móviles y los ordenadores como dispositivos naturales donde tener experiencias literarias más allá de su mero uso como lector de PDF's o EPUBs.

Si, como nos dice la investigación contemporánea resulta imprescindible que el niño interiorice que la literatura no es un conjunto de "entelequias" (Montes en Fittipaldi 2013: 398) sino que esta adopta formas materiales concretas que nos permiten acceder a ella, manipularla, compartirla, venderla, comprarla, etc. resulta imperativo que el lector actual empiece a ver los dispositivos digitales más allá de su función como espacios para el acceso al corpus videolúdico, la comunicación a través de las redes sociales o el desarrollo de tareas escolares.

De esta manera, al igual que el libro señala a sus lectores la existencia del texto que contiene, los lectores en formación deben comenzar a identificar las tabletas, los teléfonos, los ordenadores e incluso las videoconsolas como dispositivos (Cap. 3.3) en los que, a través de sus propias dinámicas de circulación y comercialización, uno puede acceder a obras de literatura digital. Esta idea, obvia y esencial a partes iguales, se revela fundamental por dos cuestiones: por un lado, por la evidente consideración de que si uno no es consciente de la existencia de un corpus difícilmente podrá acceder a él, y por otro, por la predisposición actitudinal que, en caso de llegar a uno de estos textos, podría generarse en el receptor ante la consideración del entorno informático como algo ajeno a la literatura. De igual manera que no nos sentamos en un cine con las mismas expectativas de descodificación ante una película de superhéroes y una producción independiente premiada en Cannes, o a leer una novela de piratas y un poemario de Góngora, debemos tener en cuenta que para que las posibilidades de disfrute e interpretación de un texto como *The Sailor's Dream* aumenten es fundamental que el lectousuario no infiera, por el mero contexto tecnológico, que está a punto de

adentrarse en una obra frenéticamente videolúdica⁵.

8.2.2. Aprender a manejar la nueva materia

El nivel de penetración que el objeto libro tiene en la sociedad actual podría llevarnos a obviar el hecho de que, como todo dispositivo de almacenamiento informacional, sus usuarios necesitan un proceso de aprendizaje más o menos explícito que les lleve a interiorizar y automatizar el conjunto de acciones que requieren ser ejecutadas para su utilización así como las condiciones internas y externas que son necesarias para ello. Por ridículo que suene pensarlo, nadie nace sabiendo que un libro no puede leerse en la oscuridad de la misma manera que nadie nace sabiendo que una tableta trae consigo su propia luz que lo permite. Debido a que las escuelas son entornos fundamentalmente librescos donde este tipo de aprendizajes, más que “enseñarse” se respiran transversalmente, no nos damos cuenta de que abrir y cerrar un libro o pasar las páginas, son convenciones culturales adquiridas hasta que nos encontramos en situaciones, como esa ya famosa niña de youtube que intenta hacer *zoom* con sus dedos sobre una revista impresa⁶, que nos lo recuerdan.

De igual manera, socialmente parece extendida la malinterpretada visión de que cuando Prensky bautizó por primera vez a las nuevas generaciones como digitalmente “nativas” se estaba refiriendo a que, como si de una especie de reprogramación genética se tratase, estos niños y niñas nacidas bajo el amparo de la tecnología lo hacían con un conocimiento innato que les permitía por defecto manipular mejor que sus mayores cualquier dispositivo informático que se cruzase en su camino (Ramada Prieto, 2014). Prensky, sin embargo, con su categorización simplemente quiso referenciar la diferencia que supone para un sujeto entrar en una sociedad tecnologizada por defecto o vivir este cambio una vez sus referentes socio-culturales ya han sido conformados bajo otro paradigma y resaltar así la relevante diferencia que esto supone en términos de adquisición competencial y de relación con el nuevo entorno, (Prensky 2001).

La suma de estas cuestiones, debe llevarnos a tener claro que este nuevo conjunto de dispositivos digitales que ahora se presentan como contenedores literarios, traen consigo toda una serie de exigencias procedimentales cuyo aprendizaje no deberían ser delegado por parte de la sociedad educante en la casual interacción que los alumnos y alumnas tengan con

5. En esta línea, es igual de importante la deconstrucción en el imaginario infantil y juvenil de la idea del sistema videolúdico como un conjunto de obras creadas a partir de un patrón marcado por la estética del entretenimiento irreflexivo y tratar de complicar, mediante un enfoque cultural similar al literario que aquí defendemos, la imagen que estos tienen de los videojuegos. Este trabajo, simétrico a la consideración seria de la literatura, digital y analógica, de un entorno con posibilidades lúdicas, se presupone esencial para la formación retroactiva de los receptores de ambas esferas.

6. “A Magazine is an iPad That Does not Work” Youtube, subido por UserExperiencesWorks en octubre 2011, <https://www.youtube.com/watch?v=aXV-yaFmQNk>

las tecnologías en su vida diaria ya que, entre otras cosas esto no haría más que afianzar la temida barrera digital entre aquellos niños con las posibilidades de acceder a esta tecnología por cuestiones sociales, culturales o económicas, y aquellos que no.

La escuela, y el resto de instituciones educativas, tiene que entender el cambio de escenario que se está produciendo en las dinámicas de consumo ficcional actual dentro de la vida privada de sus alumnos y comenzar a repensar los acercamientos que la escuela realiza hacia la tecnología, incorporando en la medida de lo posible cuestiones que vayan más allá de la simple utilización de estos como espacios de investigación o de realización de actividades. Estudios como el realizado por Ramada y Reyes (2015) o Colomer y Fernández de Gamboa Vázquez (2015) evidencian que los alumnos pueden llegar a sentir la entrada de las tabletas como un elemento disruptivo para las dinámicas de lectura silenciosa debido al carácter audiovisual de este que perturbaría la concentración. Así, junto con una instrumentalización en torno a cómo manejar las tabletas, los móviles y los ordenadores para el disfrute literario que progresivamente les lleve a interiorizar progresivamente como desenvolverse con comodidad en diferentes tipos de interfaces y plataformas, resulta igual de fundamental abordar la cuestión específica de cómo enmarcar este tipo de situaciones de lectura para cada contexto -biblioteca de aula, de centro, pública, lectura compartida en casa, lectura individual...-.

8.2.3. Nuevas formas de asomarse a lo la textualidad literaria

Como hemos ido diciendo en varios lugares de esta investigación, el aparato peritextual de los textos supone un andamiaje fundamental para el proceso interpretativo de los lectores ya que a través de este, sus autores construyen un andamiaje importantísimo mediante el cual los lectores pueden apoyarse para cuestiones tan diversas como la orientación en el texto, el establecimiento de hipótesis interpretativas y de relaciones intertextuales, la contextualización de las obras con informaciones tanto intraficionales como extraficionales...etc (Cap. 3.5.). Paralelamente a esta cuestión, la relevancia creciente de los dispositivos metaficcionales en la construcción literaria ha hecho que el uso lúdico y constructivo de los paratextos como recurso expresivo que rompe las convenciones para adentrarse en las historias se haya convertido en un aspecto especialmente relevante en el corpus contemporáneo (Silva-Díaz, 2005). Con este planteamiento inicial, y teniendo en cuenta la evidente modificación paradigmática sufrida por el conjunto de paratextos electrónicos que hemos puesto de relieve en el capítulo dedicado a la nueva materialidad digital, el estudio sobre cómo este cambio tan profundo podría afectar a sus interrelaciones con el desarrollo de la competencia lectoliteraria podría derivar en toda una nueva investigación por sí sola que diese cuenta de las múltiples dimensiones que aquí se movilizan. Sin embargo, creemos necesario apuntar hacia aquellos ejes de consideración que emergen a partir de las categorías ofrecidas en nuestro estudio bajo la luz ahora del lector:

- En primer lugar, se presenta fundamental adaptar el trabajo sobre la identificación de los paratextos y sus múltiples formas de presentación para un nuevo terreno en el que los referentes analógicos en multitud de ocasiones no son efectivos –¿Dónde está la portada? ¿Qué es un icono? ¿Dónde aparece el autor? ¿Quién es la gente que aparece en los créditos?– para que el alumnado sea capaz de moverse por el objeto digital con la misma soltura que lo hace con el libro.
- Segundo, si una de las funciones de los paratextos y del libro como objeto es la de facilitar el establecimiento de hipótesis previas sobre los textos debemos tener en cuenta cómo la nueva materialidad digital modifica las formas en que los alumnos extraen estas informaciones anticipatorias ya que, por ejemplo, la relación interpretativa de un alumno con un icono de una tableta digital no es igual que ante una cubierta de un álbum al igual que las sensaciones que pueda tener este en torno al arco tensional de una historia a partir de la consideración de las páginas que le quedan por delante no se produce de igual manera cuando, en una obra digital, desconocemos el volumen de obra que nos aún nos queda por descubrir. Analizar cómo se construye el lector modelo de las nuevas obras electrónicas a partir, no solo de su discurso sino también de su construcción material es una de las tareas fundamentales que se abren para el futuro investigador de la LIJD.
- De igual manera que los paratextos ofrecen información relevante sobre su contenido, los interfaces de navegación (Cap. 3.4), la nueva base física que permite la interacción del lector con la obra digital, proyecta desde su diseño la forma en que se presupone que el lector debería encarar la experiencia de lectura. Entender la heterogeneidad constructiva del nuevo “soporte” comunicativo y ser capaz de identificarlo con propiedad y de manipularlo acorde a ello se presenta como una de las habilidades a tener en cuenta para esta nueva realidad literaria.
- Uno de los aspectos delicados para el manejo de la arquitectura digital de la LIJD es la de la comprensión clara de las relaciones y divisiones entre los añadidos paratextuales extradiscursivos –enciclopedias, biografías, anuncios, etc.– y el texto literario propiamente dicho. Analizar los modos en que se incluyen esas “notas al pie de página” dentro de los interfaces de navegación o entender, por ejemplo, las consecuencias para la experiencia lectora que tiene la sobrecarga de hiperenlaces que expulsan al receptor fuera del objeto literario será clave para anticiparnos al tipo de recepción que se dibuja del propio diseño de los textos.
- Por último, y como ya hemos puesto de relieve en el capítulo relativo a la lectura literaria electrónica, dada la especificidad expresiva de gran parte de las obras que

conforman el corpus de la LIJD, la orientación del lectoespectador (Cap. 7.2.2) dentro de los textos electrónicos es uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de analizar los textos del nuevo sistema. En esta línea, el análisis de los peritextos navegacionales (Cap. 3.5) y la manera en que el lector interioriza su funcionamiento se plantea como una cuestión clave para crecer en la comprensión del desarrollo competencial de los lectores digitales y para su mediación.

8.3

La literatura como sistema de producción y de circulación cultural

Si la literatura, como acabamos de decir, no es un producto estrictamente imaginario sino que necesita de un cuerpo –oral, impreso, virtual...– para ser transmitido a través del tiempo y el espacio esto es debido a que sus obras se enmarcan, como todo constructo artístico, en un sistema de producción y circulación contextualmente determinado mediante el que atraviesan, gracias a diversos canales como librerías, bibliotecas, repositorios digitales, etc. las diferentes esferas culturales que conforman las sociedades.

Que el lector en formación interiorice “el funcionamiento social de la literatura” (Munita 2014) se presenta fundamental si entendemos la educación literaria no solo como la persecución de un objetivo orientado hacia la construcción de competencias de lectura sino también de la adquisición de “comportamientos de lector” (Privat y Vinson, en Munita 2013: 128) que le empoderen como sujeto capaz de desenvolverse con destreza por el complejo entramado de producción, distribución y compraventa, selección y valoración y mediación institucional que caracteriza al mundo literario. Y es que, como dice Reyes López (2015) partiendo del abandonado trabajo escolar sobre el rol de las editoriales dentro del sistema literario:

“Per progressar en la competència literària, no és suficient l'anàlisi de les obres en si mateixes, cal que els alumnes coneguin el paper i funcions de l'editor i l'editorial, per exemple, per tal que puguin inferir part d'aquest procés en les obres que llegeixen i les puguin entendre a partir d'elements que també condicionen l'obra. Entrar en la cultura lletrada també vol dir saber com funcionen els textos fora de les aules. Saber que es fan presentacions de llibres, que es promocionen i com, que els

editors utilitzen estratègies de màrqueting en un mercat que a vegades costa fidelitzar lector, entre d'altres, ens semblen coneixements necessaris a abordar a les aules quan parlem de corpus." (48)

En esta línea vemos que la comprensión de la literatura como "producto creado por el hombre" supone también la asunción de que los textos no nacen como setas sino que detrás de ellos hay toda una serie de agentes que participan en su construcción –y circulación– y que no se limitan únicamente al autor o autora, o al conjunto de autoras que de manera más o menos original dan lugar al texto, sino que detrás hay toda una serie de personas, colectivos, empresas e instituciones que van dando forma y modificando no sólo a las obras en sí sino también a las experiencias de lectura que vivimos a lo largo de nuestra existencia como receptores.

De igual manera, y especialmente bajo las modificaciones paradigmáticas que caracterizan a las nuevas sociedades de la cibercultura –liquidez informacional, consumismo, globalización, homogeneización cultural, hibridación... (Levy 2007, Turrión 2014a)– se presenta fundamental que el lector en formación vaya progresivamente siendo consciente de los condicionantes que rodean a la distribución cultural –reglas mercadotécnicas, aspectos idiomáticos y socioculturales como los tabús, etc.– y la manera en que estos, a su vez, afectan y son afectados por los espacios de acceso a la literatura –bibliotecas, tiendas virtuales, librerías...– y de mediación, recomendación y valoración crítica tanto privadas como institucionales. Entender, por tanto, que los textos literarios no son simples bonsais que crecen en nuestro jardín privado sino que lo hacen dentro de un ecosistema concreto con el que dialoga retroactivamente es una de las dimensiones "pragmáticas" de la educación literaria fundamentales si queremos tener lectores empoderados dentro de la complejidad de este sistema de circulación.

Este sistema distributivo, además, se ve afectado ahora por la irrefrenable virtualización (Levy 2007) que caracteriza a la sociedad contemporánea, y que, como decíamos en otros lugares de la investigación está dando a lugar a una conjunto de cambios que innegablemente condicionan las maneras en que accedemos a las obras y las formas en que estas nos llegan (Fittipaldi, 2013, Lluch 2007) En este contexto, resulta pertinente comprender el rol específico que tiene la literatura digital para la educación literaria por tratarse de un producto nativo de este nuevo contexto y que además ha desarrollado formas concretas de relacionarse con él y sus lectores. Así, creemos que bajo la luz de este conjunto de afirmaciones, hemos de abordar dos cuestiones fundamentales: primero, los cambios producidos alrededor del concepto de "creador literario" para el nuevo corpus y que requieren una aproximación diferente que facilite su identificación y reflexión; y segundo, la evidente modificación que la digitalidad material de la literatura electrónica supone para sus canales de distribución, tanto en cuanto a su compraventa como a su relación con espacios de mediación institucional como las bibliotecas.

8.3.1. La identificación de los agentes encargados de la creación

Si el establecimiento del álbum como género predilecto dentro del corpus literario infantil puso de relieve la necesidad de atender a la nueva realidad autorial debido a la entrada del ilustrador como fuerza creadora propia y no como mero decorador de las palabras que otro escribía, la literatura digital no solo contribuye a esta afirmación sino que multiplica sus ejes de consideración al extender el proceso creativo de la bimodalidad del álbum a la multimodalidad de la LIJD. Así, encaramos ahora obras que, más allá de la posibilidad de contener texto escrito e ilustraciones se componen a su vez de todo un aparato sonoro y musical y de un código informático con la misma pertinencia para la configuración final de los textos que la función que desempeñan el escritor y el dibujante/diseñador/ilustrador.

Este hecho complica la idea, por otra parte romántica, de que los textos literarios son obras de creación individual y requiere que los lectores en formación extiendan su conceptualización de la autoría hacia un terreno en el que se tenga en cuenta la posibilidad de la colaboración grupal de diversos agentes provenientes de múltiples disciplinas en el proceso genésico de una obra de LIJD.

La cuestión ya de por sí difícil se complica más aún si tenemos en cuenta las profundas modificaciones sufridas por el objeto literario y su aparato paratextual debido a esta nueva materialidad digital y a la elevada heterogeneidad de sus posibles manifestaciones. Si las convenciones peritextuales que permitían la identificación autorial habían vivido tranquilas gracias a la estabilidad que ofrecía la omnipresencia del libro como contenedor textual –con su cubierta, portada, lomo...– la llegada de las obras *online*, las aplicaciones para tabletas o los programas ejecutables para ordenador ha cambiado totalmente las referencias que permitían conocer quién o quiénes estaban detrás del producto cultural recibido. De esta manera, salvo casos muy concretos como el de *David Wiesner's Spot*, en el que el autor funciona como reclamo comercial para la comunidad lectora de álbum, o de obras con marcado carácter independiente como *Shadows Never Sleep* de Aya Karpinksa, los peritextos de información que hacen referencia al equipo de trabajo encargado del proceso creativo (Cap. 3.5) se han visto relegado a nuevos espacios dentro de la arquitectura textual de las obras –como los menús de créditos– o incluso desaparecido totalmente de los objetos literarios al presuponerse que ese conjunto de personas que conforman el equipo creador pertenece al laboratorio de creación en el que –o para el que– ahora trabajan –Simogo, Nosy Crow, Inkle Studios...–, siendo sustituidos, por tanto, sus nombres por el de la compañía.

Esta nueva realidad, más cercana a las dinámicas propias del circuito videolúdico y cinematográfico en el que las individualidades son *rara avis*, ha de ser interiorizada por el alumnado para evitar que esta multidisciplinariedad oscurezca la idea de que, detrás de los diferentes aspectos que conforman una obra literaria, audiovisual y programada hay una o varias fuerzas creadoras que al igual que los escritores y los ilustradores, beben de la tradición que les precede, tienen sus particularidades estilísticas y poéticas que nos permiten identificarlos y que, además lo hacen en un contexto concreto que los condiciona; en definitiva, que la LIJD

también es un constructo artístico realizado por personas.

De igual manera, la idea de los laboratorios de diseño y programación de obras electrónicas que ahora aúnan en mayor o menor medida las funciones tradicionales de creación y edición –y a veces también de distribución– debe ser incorporada al imaginario de los lectores en formación para favorecer su comprensión honesta tanto del funcionamiento creativo tras estas nuevas obras como de los modos de distribución que caracterizan al nuevo sistema y que condicionan la forma final en que estas nos llegan.

8.3.2. El circuito LIJD y sus particularidades diferenciales

Responder a las preguntas sobre cómo se recontextualiza la idea de circulación de la obra literaria electrónica cuando históricamente todos los canales de distribución diseñados para ellos, así como los dispositivos didácticos creados para capacitar a los lectores en el uso de estos canales, han sido pensados fundamentalmente para un objeto tan específico como el libro supondría una tarea titánica para la que aquí no tenemos tiempo ni espacio. La cuestión, sin embargo, ya empieza a ocupar espacios relevantes dentro de las esferas académicas e institucionales encargadas de estudiar su importancia para el futuro de la alfabetización y la educación literaria (Gómez *et al.* 2016, Millán 2010, Borràs 2012). Aun así, y dada la importancia capital que tiene esta cuestión para el progreso competencial del alumnado, ya que si ni lectores ni mediadores de lectura saben dónde encontrar los textos difícilmente podrán leer unos y fomentar su lectura los otros, creemos necesario apuntar a dos aspectos esenciales a la hora de entender las especificidades que podrían generarse en los modos cómo interactuamos con los nuevos canales de distribución: uno, la forma en que su carácter digital modifica paradigmáticamente la forma que este tiene de integrarse en las bibliotecas, entendidas como espacios clave para la democratización al acceso de la literatura; y dos, la especificidad de los lugares de compraventa y consumo de obras literario-electrónicas como consecuencia del contexto sociocultural.

Pensemos primero en el binomio LIJD y bibliotecas. La cuestión de cómo integrar obras multimodales e interactivas que necesitan dispositivos tecnológicos como las tabletas o los ordenadores en un sistema pensado para el libro aún no parece nada clara. Pero si seguimos considerando vigente el rol imperial que la institución bibliotecaria tiene para el proyecto democratizador en torno a la lectura literaria en todas sus formas, ha de comenzarse a buscar maneras que permitan el acceso de todo el colectivo social a un corpus que no debemos dejar se elitice más aún como consecuencia de la barrera digital. Es evidente que el alto coste de los dispositivos así como las características específicas de sus obras necesitan un nuevo enfoque acerca de las maneras en que los usuarios de estos espacios podrían relacionarse con el nuevo corpus. Este reto, sin embargo, ya ha empezado a ser investigado desde

diferentes instituciones y bibliotecas europeas (Nordic Kid E-Lit 2015, Campostrini 2016⁷, Bergen Offentlige Bibliotek⁸) que demuestran que la coexistencia del libro con nuevas formas de ficción multimodal dentro de estos espacios no solo no es un proyecto imposible sino que además, supone una forma esencial de dar a conocer al colectivo de la sociedad unas formas de expresión literaria que, por las particularidades de sus necesidades de reproducción y construcción, es desconocida por la mayoría de la población.

Por su parte, el tema de los espacios de compraventa es, como todo aquello que mezcla mercado y socialización cultural, una cuestión más compleja. A lo largo del capítulo 3 (Cap. 3.6), ya pusimos de relieve la sincronía entre las tendencias propias de las sociedades contemporáneas –consumistas, globalizadoras, homogeneizadoras– y las forma que estaban adquiriendo las diferentes vías de distribución propias de la LIJ Digital. Así, hacíamos referencia al privilegiado lugar que ocupa la tienda virtual de Apple como entorno casi monopólico para la compraventa de apps y a las fuertes exigencias que la propia marca norteamericana impone a los creadores dispuestos a vender sus textos a través de este lo que inevitablemente supone un embotellamiento ideológico del corpus. Aunque el enfoque didáctico de esta cuestión no se presenta sencilla, el lector literario digital debería ser consciente de los aspectos socioculturales que rodean a los espacios de distribución y los matices concretos que determinan el tipo de obras que en ellas encontramos por los mismos motivos que consideramos importante que sepan que no es lo mismo ir a una librería especializada en LIJ a comprar un álbum que hacerlo en unas grandes superficies.

Así, visibilizar la existencia de otros espacios de acceso a la literatura digital como la red y sus múltiples callejones o las exposiciones museísticas donde cada vez más vemos muestras de obras literario electrónicas permitirá al lector ensanchar su horizonte de posibilidades a la hora acercarse, en caso de desearlo a este nuevo corpus y librarse aunque sea puntualmente de las condiciones marcadas por las reglas del mercado globalizado.

8.3.3. La especificidad de la LIJD como sistema cultural propio

La tercera y última de las cuestiones que trataremos aquí gira en torno a una pregunta que a pesar de que resulte incómoda debemos hacernos: aun aceptando que la literatura digital para niños y niñas existe, y esta afirmación como vimos al principio de este trabajo no es de fácil aceptación, ¿tiene su propio sistema de circulación cultural al que un lector puede acudir para disfrutar de sus obras, informarse de las novedades publicadas o leer reseñas sobre ellas? Una salida sencilla a este interrogante sería afirmar que “aún no” ya que la corta

7. Campostrini, Martin. “Nordic E-Stories 2016: Martin Campostrini” Youtube, subido por Lastenkirjainstituutti LKI, 21 de noviembre de 2016, https://www.youtube.com/watch?v=WJ4_yuJXyqI&t=9s

8. “#gamebrary-arkiv”. Bergen Offentlige Bibliotek, 2016, <https://bergenbibliotek.no/inspirasjon/spill/gamebrary-arkiv>

trayectoria histórica del corpus podría no haber permitido todavía el establecimiento de dinámicas propias de distribución, selección, valoración y mediación diferenciadas de otras esferas como la del software educativo, los videojuegos o la literatura digitalizada. Pero lo cierto es que la heterogeneidad multidisciplinar de las obras que aquí consideramos bajo el paraguas de la literariedad digital para niños y niñas hace que muchas de ellas en realidad provengan directamente de esas otras esferas culturales que se valen de sus propios canales de distribución y son valoradas y mediadas por sus propios agentes sociales.

El ejemplo del videojuego es quizás el más representativo de este mestizaje que ha dado a lugar a muchas obras que, pese a nacer desde el corazón de la creación videolúdica podemos considerar indudablemente como literatura digital, pensemos en *Metamorphabet*, *80 days*, *The Sailor's Dream...* por citar algunas de las utilizadas en este trabajo. Este acercamiento entre ambas esferas, heredera por otra parte de las deudas literarias del videojuego (Fernández-Vara 2015, Montfort 2003, Short 2013) en buena medida se intensifica a partir del crecimiento de la llamada escena independiente videolúdica que facilita a sus autores el uso expresivo de su materia prima, similar en tantas ocasiones a la literario digital, al margen de las exigencias comerciales arrastradas tradicionalmente por su industria (Venegas Ramos 2015).

Así, de manera paralela a la exploración de los autores literarios infantiles de las fronteras audiovisuales y lúdicas que le permite la llegada de la digitalidad, los creadores de juegos, gracias a la democratización tecnológica se ven más liberados y capaces no solo de explotar las posibilidades expresivas del medio sino también de utilizar los nuevos espacios virtuales de distribución para llegar a sus receptores. Esto ha derivado en un mestizaje productivo que lejos de necesitar ser simplificado nos brinda la oportunidad de poder interrelacionar ambas esferas para el desarrollo crítico tanto de los "jugadores" como de los "lectores" si es que tal diferenciación existe.

De esta manera, si queremos que el lector literario digital se mueva con destreza por el sistema de circulación de la LIJD deberíamos ensanchar su terrenos de exploración, sin olvidarnos de los específicos de la literatura digital ya citados en esta investigación, hacia plataformas de compraventa de juegos como Steam o Itch.io, espacios de recomendación y crítica lúdica profesional, cada vez más extendidos, que prestan especial atención al aspecto estético y expresivo de las obras como Nivel Oculito, Gamestar(t), GameReport, KillScreen, etc.; canales de Youtube y youtubers especializados en el análisis y la selección de obras electrónicas –La Quinta Pared, Todas Gamers, LuzuGames, etc.–... En definitiva, hablamos de abrazar el inevitable mestizaje de un sistema literario heterogéneo como el de la literatura digital también en su vertiente sociocultural que enriquezca y multiplique las vías de acceso y las informaciones que los lectores reciben sobre las obras.

8.4

La literatura como producción artística

Una de las líneas de progreso con más potencial para el desarrollo de los lectores, tanto por las consecuencias que tiene para las capacidades de reflexión y manipulación sobre los constructos literarios, como por las posibilidades de ampliación de los modos en que estos se abordan y disfrutan, es la del trabajo específico sobre los diversos lenguajes que construyen el discurso literario, ya que, como dice Fittipaldi:

“Detenerse en la lengua, en los otros lenguajes y en su particular interacción, prestar atención a los modos en que se elaboran las imágenes, a cómo se da forma la arcilla de las palabras, puede ayudar a los lectores a ser más sensibles a la literatura en tanto producción artística y experiencia estética.” (2013: 406)

Se trata, en definitiva, de que el lector perciba de manera cada vez más compleja la dimensión poética de la expresión literaria no quedándose únicamente en lo que Tauveron llama la postura “fusional” ante la lectura (2002 321), aquella que nos permite disfrutar de la ficción y sus eventos como un mundo en el que nos sumergimos, sino adoptando también una predisposición “analítica” (*Ibid*) que le capacite para comprender y disfrutar los textos como artefactos creados a partir de sustancias expresivas, recursos estéticos, juegos de relación intersemiótico y todo el conjunto de convenciones y ruptura de las mismas que diferencia la comunicación artística del “lenguaje ordinario” (Jakobson en Eagleton 2008: 2).

Esta toma de conciencia “de la condición del lenguaje como arcilla plausible de ser moldeada, forzada, tergiversada” (Fittipaldi 2013: 149) debería ir derivando progresivamente en cuestiones complejas pero determinantes para el goce artístico como son la asunción de

la polisemia e indeterminación del discurso literario y su ocasional carácter lúdico y absurdo, la reflexión distanciada sobre los recursos poéticos utilizados por los autores, la detección de los diversos dispositivos enunciativos y sus funciones dentro de la comunicación literaria... Se perseguiría aquí, por tanto lo que Gee llama el “aprendizaje crítico” del dominio literario (2003: 25), es decir, la trascendencia de la mera comprensión de los textos para alcanzar la capacidad de reflexionar en un nivel “meta” sobre el sistema de comunicación literaria a partir de su complejidad y atendiendo además al complejo conjunto de interrelaciones que se producen entre todas sus partes.

Uno de los trabajos que la didáctica contemporánea ha manifestado como esenciales a la hora de ir adquiriendo esta conciencia metasemiótica en torno a la literatura como producto artístico es el de la propia producción de textos por parte de los alumnos. Este acercamiento manipulativo hacia el lenguaje –y los lenguajes– como materia prima con la que se crean los cuentos y poemas (Moreno 1998) y hacia las múltiples convenciones que los rigen (Ferreiro y Siro 2008), y que además podría no limitarse a la escritura creativa sino extenderse también hacia la reinterpretación visual, cinematográfica, dramática o lúdica de, por ejemplo, obras ya leídas o conocidas (Levy 2008) permitiría a los alumnos asomarse activamente a las complejidades que definen los constructos literarios y reflexionar sobre ellas desde la perspectiva significativa que permite la interacción personal con las múltiples formas de expresión que tenemos a nuestro alcance (Bruner 1986, Gardner 2004).

La explosión multimodal que progresivamente ha ido colonizando el mundo de la ficción para niños y niñas (Silva-Díaz 2005, Turrión 2014a, Bosch 2015) enfatiza la importancia que adquiere para los lectores y espectadores abordar de manera distanciada (Dufays 2005) la consideración de los diversos lenguajes que conforman estas nuevas formas de expresión, las maneras que estos tienen de interrelacionarse entre sí y sus particularidades procedimentales concretas. Y esto es así, no solo por la preocupante desatención institucional que reflejan los currículos escolares en torno a esta cuestión (Fittspaldi 2013, Jover 2008) sino también por las múltiples oportunidades que ofrece la nueva realidad multimodal y transmediática (Scolari 2013) para el acercamiento comparado y abstracto a la literatura como constructo artístico. En este sentido, hemos considerado que la literatura digital, como sistema que se define en gran medida por su naturaleza multimodal, pone de manifiesto la necesidad de atender a las siguientes cuestiones:

8.4.1. La literatura digital como expositor de nuevos lenguajes expresivos

Los estudios actuales no han cesado en las últimas décadas de enfatizar la importancia que la ficción audiovisual, en sus múltiples formas, tiene dentro de la vida privada de los niños y niñas de las sociedades contemporáneas (Kress, 2000; Marsh 2003, Colomer 2009b; Cassany

y Sanz 2011). Esta nueva realidad que caracteriza la cotidianidad vernácula del alumnado prototípico de la cibercultura, sin embargo, no se ha visto acompañada aún por una modificación sustancial en las legislaciones educativas (Fittipaldi 2013, Levy 2008) que garantice el enfoque sobre todas esos nuevos códigos expresivos –audiovisual, “interactivo”, etc.– que ahora dominan, no solo los terrenos de la ficción, sino la mayoría de los espacios de comunicación que nos rodean.

De esta manera, si como hemos dicho en la introducción a este apartado, el trabajo alrededor del funcionamiento de los lenguajes supone una línea de desarrollo fundamental, no solo para la interpretación de los textos, sino también para la ampliación del horizonte de fruición del alumnado, la desatención institucional hacia estas nuevas formas de expresión nos coloca en una encrucijada peligrosa en tanto en cuanto este trabajo quedaría relegado a espacios y esferas de la sociedad - mediadora y educante- no necesariamente universales y democratizadas que podrían generar una brecha competencial contraria a cualquier programa educativo que persiga la formación crítica de todo su colectivo.

En este contexto, la incorporación de la expresión audiovisual, musical y videolúdica a un corpus literario como el de la LIJD (Cap. 4), podría suponer un interesante punto de partida para la reflexión sobre el funcionamiento retórico, pero también estético y poético de ese conjunto de lenguajes que capitalizan gran parte de los productos de entretenimiento y comunicación que nos rodean. El nuevo corpus digital podría ser visto a su vez como una evolución natural del álbum ilustrado que suma ahora toda un nuevo conjunto de dispositivos de enunciación que disfrutar y sobre los que reflexionar pero que requieren una consideración propia dada la especificidad del nuevo ecosistema de medios.

En el capítulo 4 ya pusimos de relieve la importancia que tiene para la profunda interpretación de los textos multimodales la atención conjunta a todas las sustancias que los conforman y que debería llevarnos a considerar su potencial expresivo de manera ecuánime. Así el progreso competencial del alumnado a la hora de entender con mayor precisión, por ejemplo, los roles desempeñados por la música y la sonoridad dentro de las apps literarias, le permitiría no solo disfrutar de manera más compleja su experiencia inmediata sino también extender ese conocimiento a la valoración crítica de otros textos que pudieran demostrar un desequilibrio estético en su construcción (Ramada y Reyes 2015).

Siguiendo esta línea, creemos especialmente importante evidenciar la necesidad considerar el lenguaje videolúdico (Cap. 4.5.2) como un plano de la significación clave para el nuevo sistema literario que debería dejar de ser visto como un simple añadido extra (Yokota 2013, Sargeant 2015) para empezar a tenerlo en cuenta como uno de los modos de expresión capitales para la configuración del sentido literario digital. Así, este conjunto de reglas de participación que dan forma a la semiótica lúdica deberían ser tratadas como un lenguaje de expresión similar al resto de sustancias que componen el ecosistema multimodal y enfocadas desde una perspectiva que vaya permitiendo al alumnado su comprensión y disfrute de manera cada vez más compleja y sofisticada. Este hecho, además, creemos que podría repercutir,

no sólo en el desarrollo competencial del lector específicamente digital sino también en las formas de interacción ficcional que el alumnado tendría en una esfera cultural totalmente abandonada por las instituciones como es la del videojuego y a la que, tradicionalmente no se le ha exigido ni presupuesto la espesura estética que esta ha demostrado que puede llegar a alcanzar (García 2017).

8.4.2. La maleabilidad participativa de la literatura digital como espacio de creación

Si, como apuntábamos antes, una de las aproximaciones más efectivas para la consideración distanciada y reflexiva de los lenguajes que conforman la expresión literaria era el acercamiento creativo y manipulativo hacia los ladrillos que la conforman, hemos de abordar las posibilidades que, en esta línea, nos ofrece un corpus como el digital gracias a sus posibilidades de participación, decisión y co-escritura que permiten muchas de sus obras.

La mayoría de los estudios encargados de abordar la caracterización teórica de la comunicación literaria digital, en mayor o menor medida, han puesto sobre la mesa la relevancia que tiene para el proceso de lectura de los cibertextos el rol constructivo que ahora debe desempeñar el lector modelo. El espectro que ahora se abre gracias a estas nuevas opciones de diseño literario irían desde la caracterización de los personajes (Cap. 5.4.1) que permiten obras como *Creatures Such as we* (Glasser 2014), pasando por la posibilidad de decisión dentro de la cadena de acontecimientos narrativos que caracteriza a gran parte de la producción actual (Cap. 6), y llegando incluso a la posibilidad de permitir la (re)escritura literaria del material ficcional aportado por el autor –18Cadence– (Fig. 8.1.).

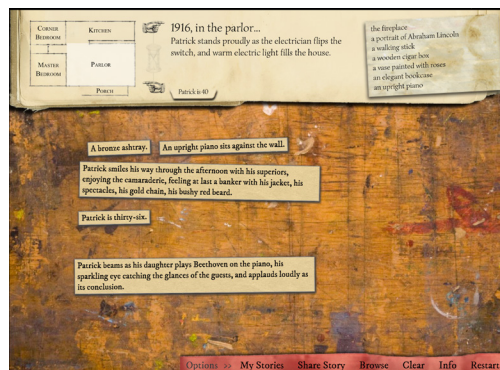


Fig.8.1 18Cadence

Por ello, creemos importante llamar la atención sobre la potencialidad para el desarrollo competencial que podría tener para los lectores en formación el contacto con obras –de calidad– que les permitiesen manipular los diversos bloques con que estas son construidas y relacionarlo además con el inevitable posicionamiento metaficcional que se deriva de este nuevo tipo de lectura. (Cap. 7.1.4) Así, y como evidencian los estudios (Silva-Díaz 2005) los lectores tendrían un posicionamiento privilegiado para contemplar y reflexionar sobre los procedimientos constructivos de la literatura, tanto por la distancia metaficcional que se deriva de la experiencia participativa como por las posibilidades de re escritura enmarcada que ofrece este nuevo corpus.

8.4.3 Las experiencias derivadas de cada uno de los diferentes lenguajes implicados

Multiplicar las sustancias expresivas utilizadas en la creación de una obra significa también multiplicar las posibilidades de experiencia que se derivan de su recepción. De igual manera que no es similar la recreación imaginativa que hacemos de los paisajes descritos por Tolkien al ejercicio de contemplación y admiración estética que nos provocan las ilustraciones de Innocenti, debemos ser conscientes de que la conjugación de sustancias expresivas tan diferentes como la música, el lenguaje escrito y las reglas lúdicas provocarán diferentes tipos de reacciones en los lectores de LJD. Sin embargo, y como dice Colomer “hay mucho de adquisición” en el placer artístico y ese placer está formado por “innumerables hebras”. Por ello, la ampliación del corpus de lecturas va ligado a la posibilidad de disfrutar con aspectos diferentes” (2005).

De esta manera, la heterogeneidad constructiva que define el corpus de la LJD debería llevarnos a pensar tanto en la diversidad de formas de disfrute que puede ofrecer un corpus con semejante pluralidad compositiva como en las exigencias formativas que se derivan de esta pluralidad caleidoscópica de la que hablaba Ryan (2004).

Así, será importante que el contacto de los lectores con las obras de este nuevo sistema, devenga plural y representativo de las diferentes posibilidades estéticas (Cap. 4) y de las diferentes formas de lectura (Cap. 7) que este tiene para ofrecerles. Todo ello para que, progresivamente, estos vayan siendo cada vez más conscientes de las potencialidades y limitaciones expresivas que tiene cada uno de los lenguajes utilizados y que por poner ejemplos irán: de la capacidad ambiental que tiene la música cuando es utilizada para generar atmósferas ficcionales⁹ a su interpretación simbólica cuando se introduce como parte integrante de una

9. Obras de marcado genérico como *iPoe* (iClassics Productions 2012) o *Cadaverita Roja* hacen un uso ambiental de la música para remarcar el contexto terrorífico de sus historias.

metáfora superior que combina diferentes lenguajes¹⁰; de la capacidad inmersiva que tienen los entornos participativos por las posibilidades que nos ofrece la identificación con los personajes-avatares (Cap. 7.1.2), a la opuesta distancia metaficcional que la misma participación genera cuando esta se coloca como vía de manipulación y actuación sobre la arquitectura textual (Cap. 7.1.4); del ultrarrealismo visual que demuestran los entornos tridimensionales generados a partir de los nuevos motores gráficos a la sutilidad abstracta o esquemática con que los ilustradores representan a veces la realidad...

La suma del contacto con esta pluralidad de obras y el trabajo a través de dispositivos de reflexión permitirá, como decimos, no solo una mayor profundidad en la interpretación de los textos sino, paralelamente, un deseable incremento en las posibilidades de fruición de los alumnos y en su capacidad para contextualizar con precisión las diferentes experiencias de lectura que emergerán de cada obra.

10. Como se hace en *Bla Bla* analizada en el capítulo 4 o en *Boum!* referida también en ese lugar.

8.5

La literatura como construcción de mundos posibles

La interiorización de “la ficción” como mundo ontológicamente diferenciado de la realidad que el artista “construye” a partir de la metafórica transformación de lo ordinario (Dolezel 1999, Planells 2015) y las convenciones recibidas (Bruner 1986) es una de las líneas de progreso fundamentales -así como complejas- en la vida de un lector en formación.

En sus primeros años como intérpretes literarios, los niños y niñas reciben las historias como una representación literal del mundo sobre la que no hay lugar para el cuestionamiento de su “veracidad” (Colomer 2005), –no digamos ya el de su “verosimilitud”– para, poco a poco, ir desarrollando su comprensión de “lo literario” como una realidad diferenciada de la vida real que, aun así, y de manera más o menos explícita, nos habla de ella. Sin embargo, la capacidad de las criaturas para reflexionar y encarar la ficción como un mundo posible construido artísticamente debe entenderse como un complejo *continuum* en el que se movilizan habilidades y actitudes de muy diversa índole con las que por ejemplo, trascender la evaluación crítica de los textos en base a su parecido con la realidad y llegar a interpretar el uso de lo fantástico como forma de representación del universal humano (Colomer, 2005)

Es precisamente esta trayectoria que va desde la comprensión de lo ficcional como un mundo independiente que puede parecerse o no al que habitamos diariamente y que llegaría hasta la toma de conciencia de las convenciones que lo rigen y nos permiten entender, analizar y disfrutar la literatura como un conjunto de decisiones, normas y vulneraciones de las mismas capaces de crear “vida en el papel” (Wood en Fittipaldi, 2013: 410), la que organizaría uno de los ejes claves para la formación crítica de los lectores.

Se presenta esencial por tanto que, a lo largo de su progreso como lectores, los niños y niñas vayan paulatinamente interiorizando las convenciones que rigen “la ilusión de realidad” que construye la literatura para que sean capaces de diferenciar los planos de realidad y ficción y empezar así a identificar cuestiones como la importancia que tienen los pactos de ficción en la suspensión de la incredulidad del lector (Montes 1999) o la identificación de las diferencias existentes entre las figuras de autor, narrador y “yo lírico” y el posicionamiento para con la realidad que tiene cada uno de ellos. En definitiva, se trata de hacer emerger en los lectores la capacidad de distanciarse del mundo de ficción para que abracen su complejidad, entiendan su funcionamiento interno, identifiquen los porqués de las reglas que los rigen e incluso sean capaces de disfrutar sus transgresiones metaliterarias.

Sin embargo, y como recoge Fittipaldi, a pesar de que tanto la teoría literaria como los estudios centrados específicamente en los lectores han evidenciado la importancia que tiene para ellos y para su progreso competencial esta compleja relación entre realidad y ficción que rige la literatura y el conjunto de mecanismos mediante los cuales ambas se distancian, acercan y entrelazan, lo cierto es que:

“no se ha llevado a cabo una transposición suficiente hacia el campo de la didáctica, por lo que se hace necesario articular un saber desde la práctica (a partir de investigaciones sobre recepción lectora y sobre educación literaria en el aula) acerca de las cuestiones relativas a las relaciones entre los planos de realidad y ficción.” (2013)

Lejos de paliar esta preocupación, la entrada de la literatura infantil y juvenil digital y el resto de formas de ficción participativa en la vida de los alumnos y alumnas la coloca en un punto especialmente crítico para el desarrollo interpretativo de estos por las profundas modificaciones que los textos electrónicos realizan sobre las convenciones que tradicionalmente nos han ayudado a posicionarnos mentalmente en relación a lo literario y a las historias que nos cuentan. Cuestiones como la participación real del lector en los mundos posibles que se construyen en las obras digitales o la forma en que estas, en ocasiones, entrelazan su discurso dentro de espacios informativos o dispositivos pertenecientes a la realidad extraliteraria añaden nuevos aspectos a tener en cuenta a la hora de formar lectores capaces de comprender el funcionamiento de la ficción. Creemos, por tanto, que la entrada del nuevo corpus electrónico en la educación literaria debería atender a las siguientes particularidades para profundizar en cómo este interfiere y se relaciona con los procesos de comprensión de la ficción del lector en formación:

8.5.1. Las nuevas formas en que los mundos ficcionales digitales se relacionan con el universo textual que les rodea

Por mucho que toda obra literaria nazca y beba de una realidad determinada y se nutra de ella de manera como sustento para su construcción o incluso por mucho que esta que juegue con los límites que separan esta realidad de la ficción para vulnerar las convenciones que tradicionalmente los separan y crear así nuevas formas de comunicación artística con las que “extrañar” y encantar a un lector cada vez más lúdico y acostumbrado a estos trasvases “meta”, lo cierto es que la literatura electrónica, debido a las múltiples divergencias expresivas que permite su nueva materialidad digital, necesita un enfoque específico sobre cómo se integra esta nueva comunicación literaria con la realidad que le rodea. Para ello, adoptaremos dos aproximaciones diferentes basándonos en los que creemos son los dos aspectos clave de la nueva construcción textual en este sentido: en primer lugar, cómo se integra el discurso específicamente literario en los nuevos entornos digitales y cómo este se relaciona con el resto de textos que le rodean (Cap. 3); y segundo, cómo podría afectar la entrada participativa del lector en el discurso a la hora de comprender los diferentes planos enunciativos que conforman la ficción.

8.5.1.1 La relación entre los planos intraficcionales y extraficcionales dentro del nuevo objeto digital

Con la entrada del nuevo “objeto literario”, aquel que se vale del código informático para crear y reproducir los textos que contiene, las formas en que los autores y sus ficciones se relacionan y juegan con toda la textualidad que las rodea ha cambiado considerablemente. La barrera sólida y palpable que históricamente separaba las ficciones de sus referentes de realidad desaparecen ahora tanto por las posibilidades multimodales del nuevo discurso literario como por la fluidez entre espacios de navegación que permite el entramado hipertextual en que muchas veces se enmarcan los textos. Pensemos por ejemplo, en las referencias a un hecho histórico real mencionado en el transcurso de una obra y la necesidad que había de acudir a un nuevo objeto físico, véase una enciclopedia, con el que poder entender o profundizar sobre él o la necesaria imagen mental que el lector analógico debía hacerse cuando un narrador sacaba a relucir los gustos musicales de un personaje que determinaban totalmente su perfil intelectual o emocional.

En el nuevo contexto, la distancia entre ambos planos se reduce casi tanto como desee su autor llegando al punto en que no sólo la ficción puede llegar a integrarse en espacios supuestamente pertenecientes a la realidad como ocurre con el uso de blogs, redes sociales y correos electrónicos en muchas narrativas transmedia, sino que de igual manera la realidad como tal puede llegar a entrar en el mundo ficcional de los textos gracias a la red y al uso de sus espacios propios como material con el que construirse. Si pensamos, por ejemplo, en

una obra como *Chopsticks* (Penguin 2012), en la que sus autores incrustan dentro del propio discurso ficcional enlaces musicales a Youtube que nos permiten materializar las referencias intertextuales que van dando forma a su historia, podemos entender la modificación ontológica que supone a la hora de dibujar las barreras de la ficción el uso de espacios provenientes de la realidad extraliteraria dentro del propio discurso literario. ¿Es esa canción que ahora suena en nuestra novela una suerte de nota al pie de página musical o realmente forma parte del discurso multimodal con que se construye? ¿Es diferente la canción cuando la escuchamos dentro de la aplicación literaria que cuando la escuchamos navegando por Internet con nuestro ordenador?

En este nuevo entorno de relaciones textuales intra y extraficcionales creemos relevante atender a cómo los propios interfaces literarios dibujan directamente la relación de la ficción con la realidad que le rodea analizando para ello los sistemas de navegación que estos incluyen. Se ha de comprender, por tanto, cómo el conjunto de sistemas que nos permiten desplazarnos por el nuevo objeto literario, con sus enlaces intradiscursivos, extradiscursivos y de salida del objeto literario (Cap. 3.5.) van conduciendo al lector por espacios que pertenecen alternativamente a la ficción y a la realidad que le rodea y analizar tanto la pertinencia de estas salidas para la experiencia de lectura como el tipo de relación que se construye entre ambas. Así, la forma en que hemos mencionado como *Chopsticks* incluye sus referencias externas dentro de la propia obra es totalmente opuesta a cómo un texto como *Mi vecino de abajo* nos va progresivamente sacando del discurso ficcional para hablarnos de los contextos geográficos mencionados en la historia, llegando incluso a expulsarnos de la aplicación y abrirnos un enlace de Google Maps con el que ver alguna de las localidades mencionadas por su narrador.

Estas diferencias en torno a cómo los autores, dada la nueva objetualidad literaria, incluyen, excluyen, integran o juegan con los materiales directamente extraídos de la realidad para ir dando forma a sus textos ha de ser tenida en cuenta a la hora de analizar el tipo de experiencias literarias que se derivan de ellos y las formas en que las barreras entre ficción y realidad son percibidas por unos lectores aún en desarrollo que deberán reconfigurar los automatismos convencionales heredados del libro o desarrollar unos nuevos a partir de la liquidez textual que caracteriza al objeto electrónico.

8.5.1.2. La influencia de la metalepsis participativa en la distinción de los planos de ficción y realidad.

Un enfoque diferente pero igual de relevante para la forma en que los lectores interiorizan el concepto de ficción y sus límites constructivos es el que atiende a cómo se vulneran casi por defecto los diferentes niveles enunciativos que conforman la nueva comunicación literaria digital debido esa metalepsis que, casi por defecto, caracteriza la relación entre la nueva figura del lector interactivo y las diferentes instancias internas a la ficción que conforman su discurso (Cap. 5.4.1).

De esta manera, con la entrada de la participación activa de los lectores que permite la nueva comunicación cibertextual, los momentos iniciales de las historias ya no suponen únicamente el establecimiento del armazón mundoficcional y del tono discursivo al que el lector debe decidir si se acopla o no (Colomer 2002) sino que además, determina el tipo de entrada que ese lector tendrá dentro de la propia ficción y la relación que se establecerá entre ambos. Será fundamental, por tanto, que el lector sea consciente de cómo se va dando forma a los nuevos roles enunciativos teniendo en cuenta que ahora las figuras de narrador, narratario y lector se modifican considerablemente.

Así, veremos cómo la heterogénea producción que da forma al corpus de la LIJD da cuenta de muy diversas maneras en las que se vulneran estas convenciones enunciativas pudiéndonos encontrar por igual con obras en las que se insta al lector a romper la barrera ficcional para encarnar o dirigir la vida de un personaje-avatar ya creado y colaborar en la construcción de su discurso a otras en las que, de manera contraria, es la propia ficción la que irrumpe en la realidad del lector integrándole en una narración de la que no sólo se convierte ahora en participante activo sino además en personaje de sus historias. Obras como las reinterpretaciones de los clásicos de Nosy Crow en las que debemos ir dirigiendo a sus protagonistas –Caperucita, Cenicienta, Ricitos de oros...– y a las que hemos aludido en varios lugares de la investigación serían un claro ejemplo de este primer tipo de obras que extienden el rol del lector hacia esa colaboración autorial para la actualización final de los discursos literarios. En cambio, ficciones interactivas para móviles más radicales como *One Button Travel* (The Coding Monkeys 2016), *KOMRAD* (Sentient Play 2016), o por ejemplo *Lifeline* (3 Minute Games

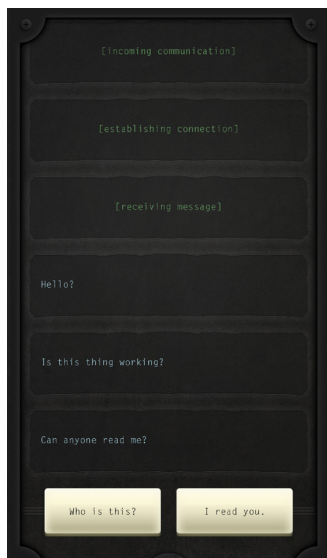


Fig. 8.2a Lifeline

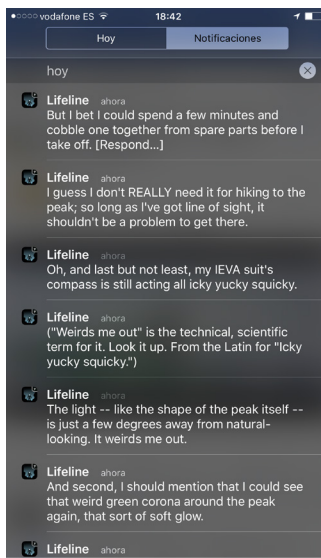


Fig. 8.2b Lifeline

2016), en la que se nos hace responsable de la supervivencia de un astronauta perdido en el espacio que continuamente requiere nuestra atención mediante el envío de notificaciones reales a nuestro teléfono móvil, suponen un paso adelante en cuanto a esta difuminación de las fronteras entre la vida real y la vida ficcional que se propone desde estas nuevas formas electrónicas y que inevitablemente problematizan sobre los límites que separan ambas (Fig. 8.2)

Es por ello que uno de los saberes que se presentan clave para el crecimiento competencial de los lectores del nuevo corpus digital es el de la progresiva interiorización de los variadas formas de entrada metaléptica –tipos, lugares, nivel de incidencia (Cap. 5.4.1.)– que ahora se le abren gracias a la comunicación cibertextual y que, como decimos, establecen una nueva forma de relación de la ficción con el mundo real de los lectores y con la forma en que ambos planos se relacionan.

8.5.2. La experiencia de lectura como catalizador de los tipos de reflexión en torno a “lo ficcional”

Una de las cuestiones evidenciadas por los estudios contemporáneos es la importancia que tiene el posicionamiento cognitivo del lector respecto del constructo ficcional a la hora de entender su funcionamiento y ser capaz de interiorizar y extender de manera abstracta estos aprendizajes al funcionamiento general de la literatura. Es por ello que entender, no sólo la forma en que se construyen los nuevos cibertextos participativos que acabamos de reflejar, sino anticiparnos también a las diferentes experiencias de lectura en base al grado de inmersión que estas construcciones podrían provocar en el receptor debería suponer uno de los ejes clave a la hora de analizar y estudiar el nuevo corpus y de seleccionar sus obras para la mediación literaria.

Así, y siguiendo de cerca las categorías que conforman nuestro estudio sobre las diferentes formas de inmersión y emersión receptiva que se derivan de las especificidad constructiva de la LIJD (Cap 7.1) creemos importante poner de relieve la importancia que tiene el conjunto de decisiones estéticas que conforman el diseño interfacial (Cap. 3.4) y multimodal (Cap. 4) de los textos a la hora de entender la manera en que el lector modelo que emerge de estos se materializa en una experiencia literaria determinada. Cuando encaremos el análisis de una obra electrónica, debemos ser conscientes que al tono literario y al estilo de ilustración que hasta ahora configuraban el tipo de experiencia lectora que los niños y niñas aceptaban en los primeros momentos de una obra, ahora se le añade toda una serie de sustancias expresivas como la música, las animaciones y las reglas lúdicas que complican el tipo de relación que los lectores desarrollan con estos textos.

Así, junto al grado de abstracción gráfico o el nivel de simbolismo lingüístico deberíamos tener en cuenta también, por ejemplo, el tipo integración musical que demuestran los textos ya que no será igual la manera que un lector reciba la ambientación atmosférica

de una obra de terror que utiliza la banda sonora para sumergirle en la ficción que la utilización descriptiva de la música que demuestra una obra como *Boum!* o como *Bla Bla* en la que esta es utilizada como herramienta de descripción ficcional sobre la que el lector se apoya para reflexionar en torno al texto. Vemos así cómo el conjunto de decisiones estéticas que se extienden a través de todas las sustancias expresivas que conforman el texto multimodal determinan claramente el tipo de experiencia receptiva que los lectores acabarán teniendo.

Lo mismo ocurre con el tipo de situaciones de lectura que podría emerger a partir del diseño cibertextual que reflejen los textos. Así, encontraremos obras como *Sorcery!* (Inkle Studios 2013) en las que precisamente debido a la asimiliación del rol protagonista por parte del receptor se favorecería un tipo de lectura que podría dificultar cualquier tipo de reflexión meta debido a la fuerte identificación emocional con la ficción y sus habitantes que se deriva de su planteamiento constructivo. Y otras en las que, por el contrario, el diseño de mecánicas de participación está hecho precisamente para que uno fije su atención en las piezas con las que se construye la ficción y pueda jugar con ellas, como hace una obra para primeros lectores tan sencilla como *Don't Let the Pidgeon Run This App* (Disney 2011) en la que somos los lectores quienes, a través del micrófono de las tabletas digitales vamos aportando el material con el que progresivamente va dándose forma a su historia.

Por último, pero no por ello menos importante, deberemos atender igualmente a las diferentes opciones tomadas por los autores a la hora de diseñar sus interfaces de navegación y lectura ya que estos serán determinantes a la hora de establecer la distancia interpretativa de los lectores para con sus textos. Así, no será igual el tipo de relación que emerja de una obra espacialmente inmersiva como *Lieve Oma* (Veltman 2016) en la que se nos invita a



Fig 8.3 Lieve Oma

recoger setas con nuestra abuela por el bosque mientras conversamos relajadamente con ella (Fig. 8.3), a la que surja de un artefacto fuertemente metaficcional como *18Cadence* (Fig. 8.1) en el que su autor nos invita a reconstruir los textos que componen la historia de una casa a lo largo de sus cien años de historia mediante la continua manipulación y combinación de los ladrillos literarios con los que se da forma al texto.

8.6

La Literatura como formalización de los modos de representar la experiencia

La consideración de todas estas cuestiones como catalizadoras de un tipo de experiencia más o menos inmersiva, más o menos reflexiva y metaficcional para los lectores en formación será clave a la hora de entender su progreso como lectores digitales y a la hora de diseñar itinerarios que progresivamente vayan permitiendo fijar la atención a cómo los textos muchas veces nos muestran su arquitectura interna.

A lo largo de su extensa historia la literatura, la disciplina artística que mediante el uso de la palabra en cualquier de sus formas busca representar –o imitar– esa intangibilidad que llamamos el universal humano, ha ido paulatinamente adoptando múltiples formas de presentación, desarrollando variadas convenciones constructivas y generando marcos creativos concretos a los que amoldarse y desafiar. Ese conjunto de estructuras compositivas culturalmente determinadas bajo las cuales se ha ido transmitiendo la literatura durante sus varios milenios de existencia es lo que conocemos como los *géneros literarios*. Desde los generales que dividen sus manifestaciones en grandes modos de representación como la poesía, el teatro o la narrativa, a las divisiones más concretas que las subclasifican tanto temática como formalmente con mayor precisión, el conjunto de convenciones creativas que nos permiten identificar los géneros literarios han servido desde siempre para que autores y lectores tuviesen un marco de referencias constructivas e interpretativas con las que participar en el complejo juego de la “imitación de lo posible” a través de la palabra.

Si para el estudio académico de las obras que componen el caudal literario universal la identificación de esas marcas genéricas que nos permiten ir agrupando los textos e ir

entendiendo sus recurrencias y vulneraciones procedimentales supone un ejercicio clave sin el que difícilmente puede explicarse la historia del arte de la ficción oral y escrita, igual de importante es para cualquier lector la formación de un horizonte interpretativo que, a partir de ese conjunto de convenciones que dan forma a esos moldes constructivos que contienen a los textos, le sirva como punto de apoyo sobre el que elaborar su lectura.

Y es que, si como dice Tauveron la lectura literaria es una actividad en la que la cognición esta controlada –o como mínimo mediada– por todo un aparato cultural que rodea a cualquier comunicación artística (2002: 40) se presenta fundamental que, para el desarrollo competencial de los lectores en formación, estos puedan familiarizarse con las convenciones que facilitan el complejo proceso de actualización interpretativa mediante el que no solo se entienden los textos sino además son relacionados y enmarcados en contextos culturales determinados que precisan parte de su significación.

La relevancia para la recepción literaria que el conocimiento de este conjunto de convenciones a partir de las cuales vamos formando toda una serie de inferencias con las que actualizar el sentido virtual de los textos es tal que Bruner (1978) llegaría a decir que estas asociaciones culturales que realizamos durante la lectura funcionan como el verdadero filtro interpretativo mediante el cual, cada receptor, acaba por dar forma concreta e individualizada a su experiencia lectora. De ahí que el investigador norteamericano trascendiese la idea de género como convención estrictamente cultural para hablar de este como un *constructo psicológico* formado a partir del conjunto de experiencias de los receptores que acaba condicionando el tipo de lectura que hacemos de los textos en base a las inferencias relacionales que hacemos de estas experiencias. En este marco constructivista, por tanto, el bagaje cultural de cada lector no deviene esencial únicamente por la manera en que este conocimiento permite relacionar a los textos leídos con esa idea de capital cultural humano que nos conecta universalmente como sujetos letrados (Colomer 2005) sino además por la manera específica en que esta mochila de lecturas y experiencias estéticas termina por dar forma real a la recepción concreta que hacemos de cada una de las obras. Se presenta fundamental, por tanto, no sólo atender a la “educación convencional” de los lectores para hacer explícito y manipulable el conocimiento que estos tengan sobre los moldes creativos a partir de los cuales se “crea el arte” sino también, en la medida de lo posible, tener en cuenta la historia cultural concreta de cada sujeto y las posibles asociaciones intertextuales y disciplinares que este pueda hacer con cada uno de los textos que encara.

Esta idea adquiere mayor relevancia en un contexto creativo como el contemporáneo en el que las formas que progresivamente ha ido adoptando eso que llamamos la literatura infantil y juvenil ha trascendido el uso exclusivo de la palabra para ir apropiándose de todo tipo de sustancias expresivas para su ejercicio comunicativo, permitiendo así la multiplicación exponencial de las conexiones genéricas que virtualmente podría hacerse con cada una de sus obras.

Este carácter intersticial de la LIJD como género transfronterizo que se relaciona y enriquece a partir de sus conexiones con otras disciplinas artísticas tradicionalmente ajenas a la educación literaria como el videojuego, el cine o la música requiere una mirada concreta sobre cómo los procedimientos constructivos específicos de sus obras podrían condicionar el tipo de asociaciones interpretativas que los lectores hagan a partir de las marcas convencionales que estas evidencien, pero también de los conocimientos concretos que estos lectores traigan consigo. Creemos por tanto, que, siguiendo esta línea, el nuevo corpus electrónico requiere que atendamos a los siguientes ejes:

8.6.1. La especificidad multimodal de las obras literario electrónicas a la hora de dar forma y de expandir las conexiones de sus convenciones de género

Una de las cuestiones clave a la que debemos prestar especial atención con la entrada de la multimodalidad en la construcción literaria electrónica (Cap. 5) es a cómo las múltiples sustancias expresivas que ahora integran su discurso condicionan la conformación genérica de las obras que componen el corpus de la LIJD. Esta modificación procedimental creemos que abre un espacio de reflexión en torno a dos ámbitos concretos: en primer lugar a cómo el uso compartido de procedimientos creativos con nuevas disciplinas artísticas multiplica el tipo de relaciones convencionales que se producen dentro de cada texto; y en segundo, a cómo precisamente el uso de esas nuevas sustancias a su vez afecta a cómo estos textos reflejan sus adscripciones genéricas y a cómo las perciben sus lectores.

Aunque la cuestión de cómo los textos multimodales incrementan sus interrelaciones culturales con otras disciplinas artísticas debido al uso compartido de referentes y procedimientos constructivos comunes la abordaremos más adelante en profundidad cuando hablemos de la importancia que tienen las relaciones intertextuales para el proceso interpretativo, no queremos dejar pasar la oportunidad de poner de relieve la relevancia concreta que tiene esta misma cuestión a la hora de que los alumnos realicen asociaciones genéricas de los textos de la LIJD con las formas artísticas con las que se vincula y de las que bebe.

De esta manera, hemos de tener claro que cuando nos acercamos ahora a un texto literario digital, este no se enmarca únicamente bajo una idea limitada de género asociado a las formas tradicionales de la literatura –que también– sino que a su vez se alimenta y establece conexiones directas con una serie de convenciones provenientes de nuevas disciplinas



Fig.8.4 Cadavercita Roja

artísticas. Un texto como *Cadavercita Roja* (Fig. 8.4) no es entendible únicamente bajo el filtro de las remediaciones de los clásicos de la literatura popular sino que necesita ser entendido por igual como un producto enraizado en toda una tradición audiovisual, vinculable, por ejemplo, con el cine escatológico de Burton, que utiliza el género de terror como base sobre la que crear una parodia humorística.

Igualmente, *Metamorphabet* no es simplemente un nuevo abecedario para primeros lectores sino que pertenece por igual a esa nueva esfera de artefactos lúdicos que en los últimos años están revolucionando la esfera de los videojuegos y de las ficciones participativas.

La capacidad que los alumnos tengan de entender la heterogeneidad que caracterizan las convenciones por las que ahora se rigen estos textos multimodales les permitirá acceder a toda una serie de inferencias sobre la construcción de los textos invisibles si no se abraza esta pluralidad definitoria de la LIJD.

De manera simétrica debería atenderse a la hora de seleccionar y valorar los textos literarios digitales a cómo estos materializan de manera específica sus adscripciones genéricas a partir del uso combinado de las diferentes sustancias expresivas que utilizan y al tipo de asociaciones y lecturas que estas podrían hacer emerger en los lectores. Las investigaciones recientes con lectores infantiles y juveniles de literatura electrónica apuntan a la posibilidad de que el uso desequilibrado de determinados modos de representación cuya recepción tiende a ser más inmediata, como el lenguaje audiovisual, podrían dar lugar a un tipo de lectura demasiado condicionada por la fuerte codificación que esta demuestre en su construcción gráfica y musical (Fittipaldi, Juan y Manresa 2015) pero de igual manera, se apunta a la posibilidad de que esta inmediatez representativa que permite el uso de atmósferas musicales

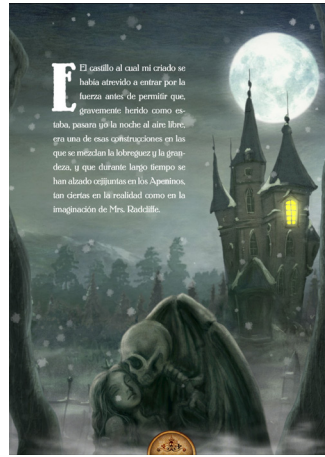


Fig 8.5a iPoe



Fig.8.5b iPoe

y estéticas claramente adscritas a géneros ficcionales concretos como el de terror (Fig. 8.5) o el detectivesco, podría facilitar el proceso de acomodación ficcional de ciertos perfil lectores problemáticos facilitándoles así el establecimiento de asociaciones referenciales con las que poder interpretar y disfrutar los textos leídos (Ramada y Reyes, 2015).

En definitiva, se trataría de prestar atención al tipo de codificación genérica que estos textos reflejan a través de todas sus sustancias expresivas y de todas sus relaciones interculturales para ser capaces de anticiparnos a las posibles experiencias literarias que estas podrían generar en los lectores y seleccionar apropiadamente los textos para el complejo ejercicio que es la mediación literaria de un alumnado tremendamente plural y heterogéneo en sus bagajes artísticos y competencias interpretativas.

8.6.2. La importancia de los saberes e inferencias heredadas del videojuego para la lectura literaria digital.

Aunque como hemos ido viendo en el punto anterior, el abanico de relaciones y convenciones genéricas que se vuelven relevantes para la interpretación de los textos literario electrónicos se ha multiplicado debido a la naturaleza multimodal que define su ejercicio expresivo, creemos especialmente relevante abordar de manera separada la influencia que los conocimientos en torno a una esfera cultural absolutamente olvidada desde las instituciones educativas como es la del videojuego podría tener para las experiencias ficcionales de los alumnos con unas obras que comparten con esta gran parte de sus procedimientos constructivos.

Por ello, en primer lugar, queremos poner de relieve la importancia que tendría para el desarrollo competencial del lector digital el conocimiento en torno a lo que James Paul Gee llama el dominio semiótico videolúdico (2003 13), es decir, el conjunto de principios y patrones comunes que todo usuario avanzado es capaz de identificar y valorar críticamente dentro de su construcción y que, transferidos ahora a la esfera literaria electrónica podrían aportar a sus lectores toda una serie de referencias y habilidades concretas que permitirían un experiencia de lectura mucho más fluida y precisa en el plano manipulativo y más compleja en el interpretativo.

La cuestión ahora es que debido a la entrada de la simulación participativa (Cap. 5) como forma de expresión artística, la interpretación de los mensajes vertidos desde los textos electrónicos deja de ser una acción estrictamente mental y “pasiva” para exigir al lector-usuario toda una serie de habilidades “procedimentales” mediante las cuales poder manipular, navegar y desenvolver el sentido de las obras. Así, exactamente igual que cuando en un cuento el narrador omnisciente nos dice “érase una vez”, nosotros, como lectores versados en la tradición popular, somos capaces de elaborar inferencias interpretativas y colocarnos en una predisposición lectora acorde con el tono que históricamente sucede a ese codificado inicio cuentístico, deberíamos ser capaces de anticiparnos al tipo de exigencias manipulativas que requiere una historia como *Inanimate Alice: The Gas Station* desde el momento en que esta se adscribe constructivamente a un género videolúdico de navegación en primera persona



Fig.8.6 Inanimate Alice

como el de los *Walking Simulators* o los *First Person Shooters* (Fig. 8.6). La diferencia de experiencia lectora que se producirá entre un lector ajeno a las convenciones procedimentales del juego y otro acostumbrado al funcionamiento interno de los diferentes géneros de que este se compone será diametralmente opuesta por el simple hecho de que el primero, y las investigaciones así lo apuntan (Manresa 2015), podría quedarse mirando la pantalla sin saber qué hacer con el texto participativo mientras que el segundo no dudaría en coger el ratón y el teclado y comenzar a explorar la ficción multimodal que presenta la obra.

La desatención institucional a la gramática interna del videojuego y a las convenciones genéricas a partir de las cuales se construye una esfera cultural con una penetración del 76% en la franja de edad correspondiente a la escolaridad obligatoria (AEVI 2017) no hace sino delegar el desarrollo y crecimiento alrededor de este tipo de competencias en una suerte de determinismo vernáculo peligroso, no ya solo para el desarrollo de los lectores literarios electrónicos, sino para el empoderamiento crítico de cualquier tipo de receptor de ficciones participativas. Creemos, por tanto, que si bien lo ideal sería la inclusión orgánica del trabajo sobre las múltiples formas de ficción digital en los currículos y las acciones educativas institucionales, la utilización en la educación literaria de un género transfronterizo como el de la LIJD podría ser un punto de apoyo retroactivo para el progreso en ambas esferas. El diseño de itinerarios literario-electrónicos a lo largo de la escolaridad que progresivamente vayan dando cuenta de diferentes procedimientos de participación como los que hemos ido describiendo a lo largo del capítulo 5 o de diferentes moldes macroestructurales en los que integrar la decisión del usuario y la bifurcación narrativa (Cap. 6) creemos podría tener beneficios en la predisposición con que los alumnos y alumnas encaren estos textos, en el grado de profundidad con que los interpreten y el nivel de exigencia que estos tengan con todo el conjunto de obras de ficción electrónica que a día de hoy invaden su vida privada.

En la misma línea de los peligros que la desatención institucional hacia el mundo del videojuego podría tener para el progreso competencial de los lectores digitales, pero relacionado ahora con la idea del género psicológico del que hablaba Bruner (1986), se situaría la profunda influencia que tendría para la descodificación e interpretación de las obras que componen la LIJD el conjunto de ideas, conocimientos y prejuicios que los lectores tienen sobre lo que significa leer una obra participativa.

Así, hemos de ser conscientes que cuando un lector se aproxima a una obra que aparentemente comparte forma y convenciones genéricas con el mundo videolúdico, como ocurre en gran parte de las obras que forman el sistema literario digital, este probablemente movilizará todas esas suposiciones que construyen su imagen mental de las ficciones participativas –principalmente los videojuegos– y con ellas decidirá cómo encarar el proceso de lectura que se le avecina. El problema vendría ahora en la idea generalizada que gran parte de los lectores potenciales de literatura electrónica tiene de lo que significa ser partícipe de una obra de ficción interactiva ya que esta se construye a partir de las experiencias que los usuarios han tenido en torno a una esfera cultural como la del videojuego en la que un elevadísimo porcentaje de las obras que les llegan están cortadas por un patrón constructivo homogeneizado por una industria comercial que no se sincroniza con las demandas interpretativas que requiere la producción literaria digital. De esta manera, cuando un lector encara por primera vez una obra como *The Empty Kingdom* cuyo poder estético reside en la inmersión

espacial y contemplativa de sus escenarios (Cap. 7.1.1) y no en la acción frenética de las acciones, corremos el riesgo de que el conjunto de ideas que conforman ese género psicológico de que hablaba Bruner y que el lector podría haber heredado de sus experiencias interactivas a través de juegos ajenos a ciertos procedimientos estéticos más propios, por ejemplo, de la escena independiente, arruinase totalmente su experiencia ficcional como consecuencia, no de la incapacidad competencial de este para disfrutar la obra, sino por la frustración derivada de unas expectativas de disfrute concretas no satisfechas (Fig. 8.7).

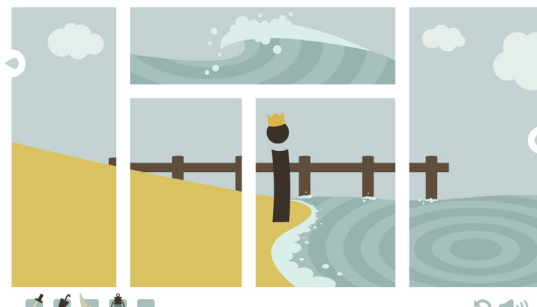


Fig.8.7 The Empty Kingdom

Es fundamental, por tanto, ensanchar el horizonte de experiencias participativas de los lectores contemporáneos para que las preconcepciones que estos tengan tanto del sistema literario digital como de otras formas de ficción electrónica vaya complicándose y afinándose progresivamente. Solo así, tendremos alumnos y alumnas capaces de entender con mayor precisión el tipo de inferencias genéricas que cada texto requiere, bien sea para amoldarse a ellas y disfrutar de una buena obra codificada, bien sea para comprender cómo muchas de ellas las rompen intencionadamente para, a partir de ahí, construir gran parte de su mensaje.

8.7

La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías

Una de las cuestiones que ha perseguido con insistencia a la literatura infantil y juvenil desde sus primeros pasos como sistema cultural propio y diferenciado del resto es el de su presunta función instructiva como modelo de comportamiento ético y moral con el que educar a los niños, niñas y jóvenes a los que, en principio, parece dirigirse (Colomer 2009). Sabemos, incluso, que estas pretensiones didácticas realmente fueron el germen expresivo que dio pie a la existencia de un conjunto de textos específicamente pensados para los más jóvenes de la sociedad (Shavit 1986). Afortunadamente, a día de hoy, parece que el uso estrictamente teleológico de la LIJ ha sido desterrado de las aproximaciones definitorias que sobre ella se vierten desde la academia, y, aunque socialmente aún se perciba con fuerza la idea de que el corpus infantil ha de cumplir una función explícitamente educativa para con sus lectores, en el plano teórico-literario así como en la mayoría de estudios sobre didáctica y educación literaria, esta visión de la literatura como corpus moralizante cada vez resuena con menos fuerza.

Esta visión de la literatura infantil como sistema literario ajeno a cualquier intencionalidad directamente edificante, sin embargo, no debería eclipsar la idea de que la lectura, como cualquier otro ejercicio de recepción artística y ficcional, ofrece a sus destinatarios un terreno de crecimiento vital enormemente privilegiado en tanto en cuanto sus textos, como representación heterogénea de la existencia humana, permite la confrontación y el diálogo de nuestros sistemas de creencias con aquellos ofrecidos por sus obras, además de ofrecer-nos la posibilidad de vivir esa “vida de los otros” a las que no podríamos acceder de ninguna

otra manera.

Pero para que la literatura se convierta en ese “espacio de reflexión sobre los valores y sobre los conflictos suscitados en torno a estos” (Fittpiladi 2013: 415) es necesario que el lector la confronte desde una mirada crítica y consciente de que:

“todo texto se construye en función de un lugar específico (o de una conjunción o ambigüedad entre varios espacios o posturas) y expone determinados modos de ser y de estar en el mundo que pueden o no coincidir con los sistemas de valoración sostenidos por los lectores y por la sociedad en la que están leyendo.” (*Ibid* 416)

De esta manera, será fundamental que en su itinerario de progreso competencial, los lectores vayan adquiriendo la conciencia de que en los textos no existe tal cosa como la neutralidad enunciativa y que a lo largo de su discurso se refleja una visión determinada y un posicionamiento que a pesar de ser más o menos explícito, necesariamente existirá en torno a aquello que se nos pretende contar.

Se presenta clave, por lo tanto, que a lo largo de su proceso formativo, estos lectores vayan afinando su capacidad para identificar las distintas subjetividades que se movilizan en los textos y que así, poco a poco, estos vayan siendo capaces de, por ejemplo: ir diferenciando las contraposiciones axiológicas que pueden darse a través de los múltiples niveles enunciativos de un texto y aun así entender el marco ideológico que los contiene; entender que las idiosincrasias de los personajes no solo no han de coincidir con las de sus narradores, ni con las del autor implícito –y real– que los crean, sino que incluso estos podrían ser utilizados de manera irónica para representar lo contrario de lo que manifiestan; o entender la representación ética de un texto a partir del contexto social en el que fue creado y ser capaz de distanciarlo respecto a la contemporaneidad.

Al final, se trata de lograr que los alumnos y alumnas adopten una actitud interpretativa suficientemente crítica como para detectar y aceptar la complejidad que trasciende a la reflexión sobre las cuestiones universales que nos moldean como colectivo y suficientemente empoderada como para confrontar dicha reflexión con las que, como lectores, volcamos sobre los textos.

Sin embargo, la entrada de las técnicas de representación gráfica, audiovisual e interactivas en la creación literaria han puesto de relieve la necesidad de abordar el análisis de estas cuestiones teniendo en cuenta todas las variaciones procedimentales que caracterizan a cada una de las sustancias expresivas movilizadas ahora para corpus como el del álbum ilustrado o el literario digital. Aun así, y a pesar del enorme esfuerzo académico e institucional que requerirá para el futuro inmediato la integración educativa del trabajo en torno la comprensión crítica de los discursos multimodales, la especificidad comunicativa que caracteriza a las sociedades ciberculturales pone de relieve la importancia que tendrá en este trabajo el uso de un corpus como el de la LIJD que ayude a desarrollar, como afirma Jover, las

irrenunciables competencias de lectura audiovisual:

“Hace falta, sobre todo, conocer a fondo los mecanismos de producción de los mensajes audiovisuales y saber analizar sus formas de representación de valores e ideologías; hace falta una alfabetización concienzuda en todos esos otros códigos que, en interacción con el lenguaje verbal, conforman unos mensajes encargados de dirigir, mucho más de lo que estamos dispuestos a admitir, nuestras vidas individuales y colectivas “(2008: 59)

Desde esta mirada concreta que atiende a la necesidad de que el lector en formación sea capaz de vislumbrar el baile ético-filosófico que todo texto pone en movimiento a través de sus múltiples niveles y desde un marco contextual determinado, y con el objetivo a su vez de que este lector sea capaz de decidir el rol que cumple su idiosincrasia dentro de ese baile ideológico, creemos necesario atender, ahora partiendo de las especificidades constructivas de la LIJD, a las divergencias producidas dado el nuevo corpus desde dos perspectivas concretas: en primer lugar atendiendo a las modificaciones sustanciales que los procedimientos expresivos propios de la literatura digital generan a la hora de construir, evidenciar y detectar un posicionamiento textual ideológico; y segundo, las mismas variaciones que este cambio de paradigma constructivo podría generar en los modos en que el lector entiende ahora su rol como intérprete crítico de los posicionamientos vertidos en las obras.

8.7.1. La complejidad de la identificación ideológica en textos multimodales, disruptos y participativos

A lo largo de toda su historia, la teoría literaria y sus múltiples disciplinas colindantes, han ido desarrollando toda una serie de herramientas con las que poder detectar y analizar a los escurridizos autores que mediante complejas estructuras discursivas, narradores poco fiables o sesudas alegorías compositivas han ido escondiendo su posicionamiento ideológico en los textos. Sin embargo, nos encontramos ahora con una producción literaria que no solo pasa del uso exclusivo del lenguaje oral y escrito a la utilización de diferentes sustancias expresivas en su construcción, sino que encima introduce variaciones procedimentales tan determinantes para la lectura crítica de los textos como la ruptura de la linealidad discursiva o la participación activa de los lectores en la actualización final de sus argumentos. Si bien es cierto que son prácticamente inexistentes los estudios que hayan empezado a estudiar una cuestión tan relevante como esta para el entendimiento –y la mediación– del corpus electrónico¹¹, creemos fundamental apuntar, partiendo precisamente de las variaciones definitorias

11. Turrión (2014a) analiza únicamente las relaciones temáticas que existen dentro del conjunto de narrativas digitales analizadas con las características que para la investigadora definen las sociedades de la cibercultura.

apuntadas a lo largo de la investigación, cómo este nuevo paradigma constructivo podría afectar al complejo proceso de lectura crítica que hemos ido describiendo hasta este punto y que consideramos fundamental para el desarrollo de los lectores en formación.

8.7.1.1. La diseminación de la perspectiva autorial a través del ecosistema multimodal

En primer lugar, debemos reflexionar sobre la complejidad que supone para la identificación de los posicionamientos autoriales la entrada de toda una nueva serie de sustancias expresivas que convierten su identificación en un ejercicio de análisis multimodal que debería atender, no sólo a las especificidades comunicativas de cada una de ellas (Cap. 4.3) sino también a las potencialidades discursivas que tiene su uso combinado (Cap. 4.4).

De esta manera, la perspectiva que los autores adopten al rededor de los diferentes temas que tratan en sus obras se extenderá ahora desde el lenguaje oral y escrito hacia todos los demás modos semióticos que componen la textualidad multimodal, como la imagen, la música, las reglas lúdicas, etc. El nuevo lector electrónico, por lo tanto, deberá entender que de igual manera que en las decisiones narrativas adoptadas por los escritores trasciende la adopción de una mirada concreta sobre el discurso, igual de importante será la combinación de esa narración con la selección musical que la acompaña o con los diferentes enfoques y miradas que se viertan desde la ilustración, e incluso con el marco de reglas de participación en el que pueda incrustarse esa historia.

Si pensamos en concreto en una obra como *Flewn*, mencionada ya en varios lugares de la investigación, nos damos cuenta de la importancia que tienen todos los lenguajes expresivos utilizados en un texto a la hora de configurar la perspectiva ideológica de las obras. Esta aplicación para tabletas y dispositivos móviles aborda la problemática sobre la destrucción de los ecosistemas naturales y las consecuencias que esto podría tener para la preservación de la biosfera terrestre utilizando una suerte de alegoría fantástica con animales envueltos en un éxodo ecológico.

A lo largo de sus escenarios, el narrador de la historia nos cuenta cómo la destrucción de los océanos ha obligado a una ballena a divagar por el desierto buscando un nuevo hogar para los pocos peces que ha podido salvar de la destrucción. Sin embargo, y a pesar de que el texto escrito en ningún momento contradice al resto de lenguajes semióticos utilizados, es a partir de las ilustraciones y especialmente de la música como se evidencia el claro posicionamiento ecologista del autor implícito hacia el tema abordado. La progresión emocional que poco a poco va construyendo la banda sonora, desde la tristeza que reflejan las composiciones utilizadas en el inicio cuando se nos narra la penosa travesía por el desierto de la protagonista, hasta el tono esperanzado y resolutivo que caracterizan las canciones a medida que los problemas van resolviéndose gracias a la ayuda del resto de personajes de la historia, deja clara la visión del autor respecto a su fábula: un mundo sostenible ecológicamente es un mundo más alegre por el que merece la pena luchar.

Aunque aquí la sincronía de todas las sustancias a la hora de construir el sentido del texto ayuda enormemente a identificar cómo todos los lenguajes colaboran en el posicionamiento ideológico de una narración, hemos de ser conscientes de la importancia compartida que todas ellas tienen en este ejercicio, y que, de igual manera que en este caso la música concreta y determina la subjetividad filosófica del autor respecto a aquello que se nos cuenta, esta podría haber adoptado un tono irónico que relativizase nuestra lectura. El nuevo lector digital, debería tener claro que cuando un autor introduce una melodía melancólica tras la muerte de un personaje, esto refleja una posición al respecto que podría ser determinante para el sentido ideológico global del texto. Imaginemos, por ejemplo, cómo cambiaría nuestra lectura de la Caperucita Roja de Nosy Crow si cuando, al final de la historia, la policía se lleva arrestado al “pobre” lobo feroz sonase de fondo el “Fuck the Police” de N.W.A.

8.7.1.2. La especificidad de los sistemas participativos a la hora de identificar la subjetividad autorial

En segundo lugar, debemos poner de relieve la importancia que tiene para el empoderamiento crítico del lector literario digital la atención a cómo se construyen ideológicamente las obras de LIJD dada la especificidad expresiva que se deriva de la entrada del cibertexto y la estructura hipertextual en la nueva comunicación literaria electrónica. Cometeríamos un imperdonable error de bulto si pensásemos que por el simple hecho de que este nuevo corpus literario permite la bifurcación narrativa, la toma de decisiones y la implicación activa del lector en la elaboración del discurso la figura del autor se libera de la necesidad de adoptar una perspectiva concreta en la elaboración de su texto. Nada más lejos de la realidad. Toda obra de arte, toda ficción, sea esta impresa, cibertextual, lineal o multilineal nace a partir de una serie de toma de decisiones, de unos marcos creativos y unas convenciones socioculturales que irremediamente condicionan y determinan el posicionamiento ético y filosófico adoptado por la figura autorial tras el texto. Aun así, es cierto que precisamente debido a la entrada metaléptica del lector (Cap. 5.4.1.) en la conformación de las historias y la multiplicación de los itinerarios narrativos que permiten las nuevas estructuras (Cap. 6.6.2.), detectar las subjetividades autoriales latentes en las obras de la LIJD requiere una mirada específica. Creemos, por tanto, que dada esta nueva realidad literaria, deberíamos atender a cómo estas obras participativas construyen su subjetividad a partir de sus reglas lúdicas y de las opciones estructurales que sus autores nos ofrecen.

Desde los *Game Studies*, ya son muchos los trabajos que ofrecen herramientas de análisis y perspectivas interpretativas en torno a cómo descodificar los mensajes que trascienden a los sistemas de simulación lúdicos de que se componen los juegos (Frasca 2007, Bogost 2007, Pérez Latorre 2012). Debemos, por tanto, aprovecharnos de todo ese conocimiento construido en los últimos años desde la disciplina ludológica y traerlo a un terreno como el de la LIJD que reposa gran parte de su potencial expresivo en la utilización de estas reglas de participación y que por tanto, deben ser analizadas evitando caer en la ingenuidad de que

estas son simples propuestas de divertimento que carecen de ideología. Como decíamos en el capítulo 4, el conjunto de reglas de modelación del mundo, de medición del progreso y de objetivos de finalización a partir de las cuales se construye una obra lúdica (cap 4.5.2.) marcan totalmente su significación y deben ser entendidas como un ámbito más a partir del cual los autores proyectan su visión del mundo. Que una obra como *80Days* utilice la especulación en la compraventa de objetos como la forma principal mediante la cual podemos ganar dinero y finalizar con éxito nuestro viaje pero que a su vez, la conversación constante con los habitantes del mundo ofrecido haga que el coste global del viaje pueda verse reducido drásticamente; o que en la *Caperucita* de Nosy Crow sea la propia protagonista quien con nuestra ayuda derrote al lobo feroz prescindiendo así de la figura del cazador, son todo ellos formas en las que los autores electrónicos, mediante el embudo procedimental al que someten a sus lectousuarios proyectan su visión del mundo: la de un tiempo en el que el humanismo tiene la misma trascendencia que el dinero y la de una sociedad en la que la mujer no necesita ser salvada por el hombre.

Por estos mismos motivos, que un autor ofrezca diferentes itinerarios narrativos en su obra, no debería llevarnos tampoco a pensar que su posicionamiento respecto a la realidad que construye es más neutro que el de un escritor que se limita a la narración lineal. De la misma manera que la mirada de un fotógrafo se define irremediamente por el marco que construye su objetivo, la de un autor de historias multilineales se establece a partir del conjunto de opciones que este decide ofrecernos.

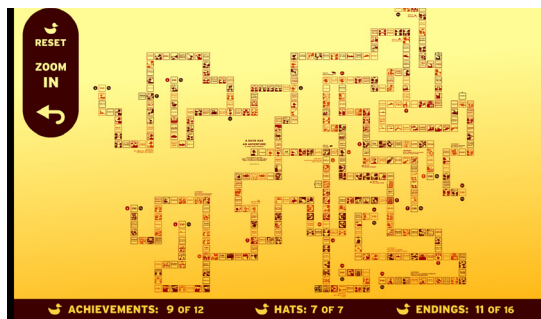


Fig.8.8 A Duck Has An Adventure

Así, deberíamos entender que cuando el autor de *A Duck Has an Adventure* nos permite elegir el tipo de vida que queremos para nuestro protagonista (Fig.8.8) no nos ofrece un abanico infinito de posibilidades a partir de las cuales construir nuestra propia historia sino que nos hace elegir entre vivir una vida simple, una vida de aventuras y recibir una educación. ¿Qué significa querer una vida simple? ¿Por qué vivir una aventura no incluye la educación entre sus posibilidades? ¿Cree de verdad su autor que “perseguir chicas” como se dice durante

el transcurso de esa “vida simple” realmente es representativo de la cotidianidad ordinaria? Lo brillante de la obra de Daniel Merlin Goodbrey es que a pesar de esta bifurcación inicial a que su autor nos conduce desde el inicio, la navegación posterior, debido a la continua interrelación de los caminos que van generándose, acaban por construir de manera claramente intencionada un entramado indivisible de vidas en las que cualquier categoría ofrecida carece de sentido: científicos que acaban convirtiéndose en piratas, pescadores que terminan siendo escritores...(Fig. 8.9).



Fig 8.9 A Duck Has An Adventure

A pesar del inteligente juego que Goodbrey hace con el abanico de posibilidades que nos ofrece, creemos que el ejemplo nos sirve para reflejar cómo incluso en el abanico de libertades que ahora se nos ofrece existe un conjunto de decisiones que reflejan la cosmovisión de los autores.

8.7.2. La necesidad de considerar la implicación activa del lector a la hora de pensar cómo los nuevos usuarios reciben y dialogan con las cosmovisiones vertidas desde los textos de la LIJD

Igual de importante que la compleja identificación de los posicionamientos autoriales que se deriva de la construcción multilineal y cibertextual de las obras electrónicas será atender a lo delicado que podría convertirse la confrontación y el diálogo ideológico entre autor y receptor en unos entornos literarios que ahora tienden la mano al lectousuario para que participe activamente en sus mundos de ficción, tome decisiones dentro de ellos y lleve a cabo acciones determinantes para el futuro de los personajes que los habitan.

Esta cuestión, que por sí sola requeriría todo un estudio fenomenológico en torno a cómo varían las experiencias literarias cuando se obliga a un lector a tomar decisiones y ser partícipe dentro de una cosmovisión ficcional determinada, debería empezar a reflexionar sobre lo específico del diálogo de subjetividades éticas y filosóficas que se abre dentro del nuevo escenario literario. Una de estas líneas de consideración creemos que debería ser la de la importancia que adquiere la perspectiva participativa que adoptamos a la hora de proyectar nuestra identidad en un texto digital.

En todo texto que hace uso de las reglas de participación lúdica se genera eso que James Paul Gee llama la “proyección identitaria del jugador”, es decir, la confluencia entre lo que somos como personas en la vida real y en lo que nos convertimos como jugadores a partir de las posibilidades que nos ofrece el sistema de participación creada por los autores (Gee 2003: 55). Por lo tanto, una de las cuestiones que ahora devienen esenciales para entender el tipo de experiencias que emerjan de la lectura de textos participativos en base a esta proyección identitaria que requiere toda obra participativa será la de entender el lugar concreto en que se nos coloca como lectousuarios dentro de ese mundo ficcional preconstruido al que ahora se nos invita a interactuar. Así para el nuevo corpus no deberíamos limitarnos a preguntar desde dónde se nos invita a mirar el mundo sino desde dónde se nos invita a ser en él (Cap. 5.4.1). Se abren así toda una serie de cuestiones fundamentales para entender el tipo de lector modelo que construyen estas obras y los efectos que estos puedan generar para el empoderamiento crítico de los lectores. No se trata ya simplemente de confrontar nuestra visión del mundo con una perspectiva narrativa concreta sino de tomar decisiones desde ella. ¿Qué efectos podría tener para la experiencia literaria de un lector en formación tener que tomar decisiones contrarias a lo que es como persona fuera de la ficción? ¿Cómo influye la inmersión directa del lector dentro de un mundo de ficción preconstruido y la asimilación interactiva de una nueva identidad a la hora de preservar esa otra identidad que arrastramos desde el mundo real? ¿Cómo se debate filosóficamente con un avatar que también impersonamos?

En relación con este exceso de inmersión emocional (Cap 7.1.2) que podría derivarse de la identificación con los personajes avatares que ahora habitamos como lectores lúdicos estaría otra de las cuestiones claves que deberíamos considerar aquí: cómo afecta esta nueva realidad literaria a la necesaria distancia que requieren las lecturas ideológicas de los textos.

Mencionábamos en momentos anteriores de la investigación que una de las modificaciones fundamentales que se produce en la LIJD como consecuencia de la entrada participativa del lector es la posibilidad de que los textos electrónicos, junto al resto de emociones que toda obra de arte es capaz de suscitar, generen a su vez culpa y responsabilidad debido a las consecuencias “reales” que ahora tienen las acciones que en ellos desempeñamos. Por lo tanto creemos relevante preguntarnos cómo podría afectar semejante proyección inmersiva a la hora de que el lector reflexione de manera abstracta y distanciada sobre el tipo de mensaje que está confrontando como lector de una ficción. ¿Puede realmente un lector diferenciar las subjetividades proyectadas por un texto cuando las suyas propias forman parte importante de él, cuando este siente responsabilidad sobre una construcción filosófica realizada por otra persona y culpa en caso de que las acciones realizadas deriven en consecuencias no deseadas? Recojamos de nuevo el caso de esa niña (Aliagas y Margallo 2015) que, durante la lectura de un texto participativo junto a su padre, no quería tomar las decisiones necesarias para avanzar en la historia por el estrés que le generaba semejante ejercicio de responsabilidad, delegando en su padre para ello. ¿Está esa niña en un posicionamiento lector adecuado para entender que el futuro de los personajes no depende realmente de ella sino de lo que un autor ha decidido previamente? ¿Es esta profunda inmersión emocional un catalizador de aprendizajes como se apunta desde determinados estudios que abordan el valor educativo de los sistemas de simulación participativa (Gee 2003) o por el contrario dificulta la reflexión distanciada que la didáctica literaria considera innegociable para la detección de las subjetividades que esconden los textos?

Como decimos, no existen estudios aún que nos permitan responder a ninguna de estas preguntas pero sin duda se abre aquí un campo de investigación clave a la hora de entender con propiedad cómo este nuevo corpus literario podría y debería utilizarse en el desarrollo competencial de los lectores contemporáneos. Al final, al igual que ocurre con la mediación literaria “tradicional” se trataría de anticiparse al tipo de experiencias que los textos son capaces de generar para, desde ahí y siempre teniendo en cuenta a los diferentes perfiles lectores que cohabitan en nuestras sociedades, seleccionar textos capaces de impulsar el crecimiento competencial de los lectores en formación y, en este caso concreto, su empoderamiento crítico como descodificadores textuales.

8.8

La literatura como práctica social

Una de las aproximaciones educativo-literarias que en los últimos años ha adquirido una fuerza especial debido a los numerosos estudios (Reyes 2011, 2015; Chambers, 2007; Leveratto y Leonstini 2008) que demuestran su importancia para el desarrollo lector es la de afrontar el fenómeno literario desde una perspectiva social que evidencie la importancia de las comunidades lectoras como espacios donde poder compartir con otros el placer por los textos, confrontar con ellos nuestras interpretaciones, ampliar el horizonte de referencias a partir de las recomendaciones, ver reforzada nuestra identidad literaria en la esfera pública, etc. En definitiva, se trataría así de trascender la romántica idea del lector literario como un aislado eremita recluso en su rincón de lectura privado particular –que todos tenemos– para valorar la importancia del fenómeno comunitario como un esencial espacio no solo de refuerzo identitario con el que blindar nuestra, en demasiadas ocasiones, frágil autoimagen lectora, sino también como un entorno de dialogismo interpretativo en el que ensanchar nuestra percepción de los textos, nuestras capacidades de disfrute y nuestras habilidades para negociar el sentido literario.

Para este ejercicio de pertenencia comunitaria, resultará imprescindible la creación de unos referentes literarios compartidos que permitan conectar de manera interna a sus miembros, así como con la realidad sociocultural que les rodea. En este sentido, será importante que sus integrantes conozcan y reconozcan el capital cultural humano que a lo largo de la historia de la literatura se ha ido construyendo y que funciona como “una suerte de memoria social que se va legando a las generaciones sucesivas” (Fittipaldi 2013). Pero de igual

manera, este “canon” histórico que con mayor o menor precisión¹² nos explica como colectivo cultural extendido en el tiempo debería ser diversificado hacia textos que permitan, mediante la lectura, el contacto y conocimiento de otras tradiciones y abrir así las posibilidades de diálogo literario desde los textos como constructos individuales hacia la idea de estos como representaciones de las diferentes realidades del mundo que pueden -y deben- ser relacionadas, contrastadas y confrontadas. Entender ese canon de lecturas compartidas, por tanto, como un ente dinámico y representativo por igual de las especificidades diacrónicas de la historia literaria y las múltiples sociedades que la han ido confeccionando, como de las realidades sincrónicas que caracterizan al presente en que viven sus lectores será fundamental para generar una materia prima desde la que poder construir un dialogo comunitario del que sentirse partícipe y con el que poder avanzar como intérpretes.

Otro de los aspectos clave para que una comunidad de lectores pueda funcionar con éxito es la necesidad de empoderar a sus miembros para la conversación literaria mediante la construcción de un metalenguaje convencional que les permita exteriorizar y explicar con precisión y clarividencia hacia el resto de participantes aquello que muchas veces saben y sienten sobre los textos pero que solo mediante el uso de determinadas palabras compartidas entre todos puede ser explicado y entendido. Ser capaz de acceder mentalmente a este conjunto de conceptos, además, no solo permitirá el importante ejercicio comunicativo del que aquí hablamos sino que también facilitará el ejercicio reflexivo de los lectores al funcionar como herramientas cognitivas con las que aislar, nombrar y estructurar el conocimiento que extraemos de los textos (ReyesLópez 2015).

Será, por tanto, a partir de un conjunto de lecturas compartidas y un lenguaje común con el que hablar de ellas como podrá desarrollarse la práctica de la lectura como “una actividad de responsabilidad compartida” (Mangel en Tauveron 2009) donde los sentidos de los textos “van configurándose entre todos” y donde la vivencia de la literatura como una práctica social permita a sus miembros construir de manera colectiva nuevos aprendizajes, tomar conciencia de la grandeza y complejidad de las dimensiones de “la trama cultural” (Fittipaldi 2013: 425) e inscribirse activamente en ella y, a través de la confrontación con los gustos y visiones del resto de integrantes, ampliar sus capacidades para disfrutar y discutir sobre textos cada vez más plurales.

La entrada ahora de las formas de expresión digitales al campo de la literatura abre una toda una serie de nuevas consideraciones relevantes respecto a los diferentes núcleos que hemos tratado en este breve reflejo sobre la importancia de la comunidad lectora para el crecimiento competencial de los lectores. La especificidad constructiva del corpus a la hora de materializar sus mensajes, de conformar sus relaciones con la historia de la literatura y

12. Los estudios culturales, desde perspectivas concretas como la de género o la de las minorías étnicas, han relativizado mucho en los últimos años la verdadera generabilidad de un canon que se construye desde posiciones de dominancia cultural claramente identificables.

con las formas contemporáneas de cultura o generar por sí mismos espacios de diálogo compartido, requiere que reflexionemos sobre las divergencias y potencialidades que esto podría representar para la mediación literaria. Desde este punto de partida hemos considerado relevantes los siguientes núcleos de reflexión:

8.8.1. La necesidad de un nuevo metalenguaje que permita hablar sobre el nuevo fenómeno literario

Aunque resulte una reflexión quizás demasiado evidente, debemos tener en cuenta que el conjunto de variaciones procedimentales que caracteriza a la literatura digital para niños, niñas y jóvenes genera a su vez toda una serie de nuevas exigencias metalingüísticas con las que sus lectores puedan compartir sus impresiones e interpretaciones sobre los textos leídos. A todo el conjunto de términos heredados de la tradición literaria y del mundo de la ilustración que ya forman parte de las discusiones lectoras sobre textos impresos y álbumes ilustrados, hemos de ser conscientes de que para hablar de la LIJD deberíamos importar –e incluso empezar a generar– toda una serie de vocablos heredados del mundo del cine, los videojuegos, la música, etc. con los que poder comunicarnos. Solo así, podremos hablar de las diferentes funciones que cumple la música en los textos, del tipo de rol como lectores activos que desempeñamos en las obras o de lo que supone que un texto se estructure a partir de la bifurcación de sus narrativas.

Somos conscientes de que el enfoque teórico y descriptivo que prima en la presente investigación no permite la incorporación directa de los términos aquí utilizados dentro de discusiones literarias con lectores aún en formación. Sin embargo, a lo largo de nuestra caracterización teórica se han ido poniendo de relieve los aspectos constructivos más relevantes que individualizan procedimentalmente a esta nueva esfera cultural por lo que los grandes bloques sobre los que empezar a reflexionar como investigadoras y mediadoras de lectura creemos que han quedado claramente establecidos.

Así, los nuevos lectores electrónicos deberán saber hablar sobre los diferentes aspectos que forman parte de esa nueva materialidad virtual de que se compone el objeto literario digital y hacer referencia a sus diversos dispositivos de lectura (Cap. 3.3), de las particularidades de diseño de los interfaces que nos presentan las obras (Cap. 3.4.), así como de los diferentes componentes periféricos que terminan por enmarcar la experiencia de lectura como son los menús de configuración, los mapas de navegación etc...(Cap. 3.5.)

De igual manera, estos lectores de LIJD deberán ser capaces de poner nombre a los diferentes ladrillos multimodales con que se construyen sus textos (Cap. 4) mediante el desarrollo de un bagaje metalingüístico que en gran medida podría importarse de todas las esferas artísticas de las que bebe la literatura electrónica como son la cinematográfica, las videolúdica, la musical, etc. Un trabajo que, además, se vería enormemente beneficiado si se

enfocase como una ida y vuelta interdisciplinar desde la LIJD hacia el resto de sistemas artísticos componen la contemporaneidad cultural (Jover 2008) y que permitiría el crecimiento orgánico y retroactivo de los “lectores” de ficción con el que crecer de manera transversal como intérpretes del conjunto de formas de cultura que les rodean.

También hemos de ser conscientes de que la entrada del cibertexto (Cap. 5.2), la participación del lector (Cap. 5.4) y la macroestructuralidad hipertextual (Cap. 6) supone todo un nuevo campo de reflexión para los lectores que también necesita de sus propias palabras con las que poder dialogar sobre sus heterogéneas manifestaciones. Los lectores deberían ser capaces de hablar, por ejemplo, de los diferentes roles activos que cumplen dentro de estos nuevos textos y distinguir si lo hacen como personajes determinados, avatares propios o como simples entidades externas con las que navegar la textualidad. Y de igual manera, los usuarios de las obras digitales deberían poder explicitar si estas se construyen a partir de una única historia en la que se nos ofrece la posibilidad de participar con relativa libertad o si, en cambio, sus caminos narrativos se multiplican creando así diferentes itinerarios argumentalmente irreconciliables que conviven todos dentro de un mismo objeto literario.

En definitiva, se trata de capacitar al alumnado para que pueda hablar de todo aquello que hace de la literatura digital infantil y juvenil un conjunto de obras diferenciadas del resto aprovechando para ello sus relaciones con otras esferas culturales, pero también interiorizando su especificidad constructiva y esas particularidades expresivas que necesitan nuevas etiquetas y conceptos propios que las presenten.

8.8.2. La discusión sobre obras con múltiples materializaciones textuales

Queremos, brevemente, apuntar a una de las cuestiones que, debido a las particularidades macroestructurales mediante las cuales se da forma a las obras de LIJD (Cap. 6), debería ser tenida en consideración a la hora de mediar discusiones literarias que incluyan este tipo de obras. Si bien es cierto que la “gran” literatura se define por su polisemia y su capacidad para integrar múltiples lecturas e interpretaciones que posteriormente son confrontadas, contrastadas y validadas dentro de las diferentes comunidades lectoras que conforman “la esfera pública” del hecho literario, esta nueva literatura que aquí nos ocupa, junto a esa pluridimensionalidad interpretativa que todo buen texto permite, ofrece una variación digna de ser atendida: la posibilidad de que para un mismo texto el conjunto de decisiones y caminos adoptados por dos lectores diferentes les haya llevado a experimentar dos discursos totalmente diferentes. ¿Cómo mediar y negociar una discusión literaria cuando dentro del mismo texto una lectora ha mandado a la cárcel al lobo feroz y otro ha hecho que este huya despavorido por el bosque? ¿Cómo discutimos la construcción de un texto como *Lifeline* si yo he salvado a Taylor de los tenebrosos alienígenas que habitan el planeta en que se desarrolla la historia

y tú lo has matado de frío a los 15 minutos de lectura y ni siquiera sabías de la existencia de esos alienígenas?

Estas nuevas macroestructuras multilineales a partir de las cuales se construyen gran parte de los textos electrónicos no debería verse como un problema que dificulte su introducción en las dinámicas de discusión y lectura compartida sino que simplemente requerirá una aproximación diferente a la hora de ser utilizados. El simple hecho de compartir esas diferentes experiencias vividas dentro de un entorno ficcional concreto podría dar mucho juego para la reflexión sobre cómo se construyen los itinerarios que componen la totalidad textual de una obra y con el que ir abstrayéndonos progresivamente desde lo concreto de nuestra lectura hacia la visión meta de la arquitectura global de los textos. Si volvemos al ejemplo de *A Duck has an adventure* que describíamos en el punto anterior podemos imaginarnos una discusión literaria en la que dos lectores que a pesar de haber iniciado su experiencia literaria con pretensiones narrativas muy distintas, uno queriendo ser pirata y el otro académico, acabarían dándose cuenta de haber acabado en el mismo punto final de la historia como consecuencia del fino diseño estructural de un autor con tendencia a ironizar sobre la verdadera libertad del lector interactivo. Así, la confrontación de ambas experiencias podría llevarles a entender precisamente la relatividad de esta libertad a la hora de elegir los itinerarios y la manera en que sus autores pueden utilizar estas bifurcaciones argumentales para construir significados más complejos e irónicos que la simple divergencia narrativa.

Debemos, por tanto, entender las particularidades constructivas de los nuevos textos y utilizarlas para la discusión literaria de la misma manera que abrazamos las complejidades y las singularidades de los textos impresos ya que es precisamente a partir de la especificidad que demuestran las obras donde adquiere sentido la discusión y la LIJD no es diferente en este sentido. Simplemente deberemos ser conscientes de cuáles son estas particularidades para poder saber enfocar las discusiones y aprovecharnos de los diálogos que emerjan a partir de ellas.

8.8.3. Los espacios de discusión abiertos dentro de los nuevos objetos literarios

Aunque la entrada masificada en los hogares e instituciones de las tecnologías propias de la cibercultura y de su característica interconectividad entre ordenadores y dispositivos informáticos a través de la red de redes haya supuesto un aspecto relevante a la hora de entender la formación de comunidades de lectura en las nuevas sociedades digitales, nuestro enfoque, centrado en el análisis específico de los textos literarios electrónicos y sus particularidades constructivas, hace que esta cuestión se aleje demasiado de nuestro análisis sobre cómo el propio diseño de estas obras dialoga con la idea de competencia literaria que ahora nos ocupa.

Sin embargo, debido a la materialidad virtual a partir de la cual se construyen los nuevos objetos literarios que contienen las obras del corpus de la LIJD (Cap 3) y de esa interconexión *online* característica de la cibercultura, se abre ahora la posibilidad de que los propios textos literarios, al lado de su discurso expresivo, añadan espacios internos de discusión donde los lectores pueden compartir con la comunidad emergente que allí se genera aspectos concretos de su experiencia lectora.

Una obra como *18Cadence*, en la que su autor nos permite confeccionar textos a partir de pequeñas frases y palabras en torno los 100 años de historia de una casa y sus habitantes, nos abre la posibilidad de compartir nuestras creaciones y leer las del resto de lectores mediante un botón del interfaz de lectura y navegación contenido en el propio artefacto literario. El aprovechamiento de este sentimiento grupal a la hora de crear una obra incluyendo funcionalidades como esta¹³ creemos que podría reforzar, al igual que la participación en clubes de lectura o el uso de redes sociales específicamente literarias como Goodreads o Leoteca, el sentimiento de pertenencia a una comunidad global de intérpretes que, como decíamos más arriba refuerza sentimientos y actitudes clave para el mantenimiento del hábito lector y la pasión por la literatura. Además, el hecho de enmarcar este proceso de socialización lectora dentro de un entorno claramente definido como el que se propone desde una obra concreta, con sus limitaciones y normas predefinidas, facilitaría su uso autónomo por parte de los lectores en formación no necesitando la presencia de un mediador imprescindible en contextos de discusión más abiertos.

Otro ejemplo que se construye en la misma línea, aunque yendo un paso más allá si cabe, sería el de una obra como *Elegy for a Dead World* (Dejobaan Games 2014) en la que, como arqueólogos espaciales, se nos pide que vayamos escribiendo crónicas a partir de la exploración de unos planetas post-apocalípticos preciosamente ilustrados a los que se nos permite ir viajando. El texto, en definitiva, ofrece un conjunto de estímulos estético-ficcionales en forma de escenarios gráficos navegables para que, desde ese punto, cultivemos el arte de la escritura sin tener que enfrentarnos a esa temida hoja en blanco (Fig. 8.10).

Lo interesante para nuestra reflexión actual es que, como no podía ser de otra manera, la obra guarda registro de los escritos que en ella se realizan y permite compartirlos en línea con el resto de usuarios del “juego” así como consultar los creados por el resto de integrantes. En definitiva, lo que se hace es construir una especie de comunidad de cronistas arqueológicos en torno a unos mundos que nunca existieron más allá de los terrenos de la ficción, pero que consigue lo mismo que toda comunidad de lectoescritores: enriquecer la perspectiva que sus miembros tienen tanto de esos mundos como de aquellos no tan ficticios en los que viven.

13. , Tendencia por otra parte omnipresente en una sistema cultural cercano al literario digital como el del videojuego donde está totalmente normalizado compartir no ya *a posteriori* sino durante el mismo acto de recepción de los juegos la propia experiencia que se está teniendo a través de servicios de streaming como Twitch,



Fig. 8.10 Elegy For A Dead World

Una perspectiva diferente en torno a estas comunidades de lectura intratextual que permiten algunas obras del corpus literario digital sería la adoptada en *80Days*, la remediación de la obra de Verne que hemos mencionado en varios lugares de esta investigación y en la que, a medida que vamos dando la vuelta al mundo en 80 días de la mano de Passpartout y Philleas Phogg se nos van mostrando los diferentes itinerarios que otros lectores de la obra electrónica están adoptando en ese mismo momento (Fig. 8.11). Si tenemos en cuenta que estos itinerarios se desbloquean progresivamente en función de las conversaciones que tenemos con los personajes que habitan el mundo y de los objetos y mapas que compramos durante nuestros paseos por las ciudades que visitamos, el hecho de poder contrastar con otros usuarios estas divergencias en los viajes a medida que vamos leyendo no sólo evidencia las posibilidades existentes dentro de toda la arquitectura de la obra sino que además amplifica nuestra visión sobre las posibilidades narrativas del texto y de las experiencias ficcionales derivadas de ellas. Esta confrontación entre diferentes manifestaciones de lo que Gee llama la gramática externa del juego (2003: 30) podrían suscitar preguntas en los lectousuarios tan interesante como:

¿Si yo hablé con muchísima gente en París y aun así tuve que ir hasta Cristiania para poder llegar a Vienna cómo puede ser que este jugador que tengo aquí delante esté haciendo el trayecto de manera directa? ¿Con qué personaje no hablé o qué dije mal con aquellos que me fui encontrando? ¿Qué parte de la historia me estoy perdiendo?

Este ensanche sobre la perspectiva que tengamos de la obra no sólo podría incrementar la complejidad de nuestra visión sobre ella sino además aumentar el deseo de relectura característico de textos que se construyen a partir de la multilinealidad y la vivencia participativa del lector.



Fig. 8.11 80 Days

8.8.4 La relación del sistema LIJD con el patrimonio cultural compartido.

Una última cuestión que queremos apuntar aquí es el de las diferentes maneras en que este nuevo conjunto de textos digitales que conforman la LIJD se relacionan con la importante idea que apuntábamos al inicio del apartado en torno a la necesidad de tener un conjunto de referentes literarios compartidos tanto históricos como generacionales que permitan el agrupamiento comunitario en torno a ellos. En este sentido, creemos que, aunque se trata de cuestiones enormemente complejas que podrían derivar en investigaciones individuales hay dos ejes especialmente importantes que queremos abordar brevemente: 1) la inexistencia de un canon de calidad específicamente digital en torno al cual poder crecer como lectores; y 2) la complicada relación del mercado actual de aplicaciones con la tradición literaria preexistente.

En primer lugar, hemos de poner de relieve la inexistencia de un criterio compartido a lo largo de las diferentes esferas críticas e institucionales que conforman el estudio, la valoración y la selección de los textos literario electrónicos que permita tener una visión clara de cuáles son aquellos textos que merecen la pena ser leídos. La sobreabundancia productiva del mercado, la complicada diseminación de muchas obras en espacios de publicación independiente así como la enorme heterogeneidad constructiva de sus obras ha complicado mucho el acuerdo en torno a los criterios valorativos y apreciativos sobre unos textos cuya penetración y visibilidad parece depender más de las reglas de la mercadotecnia que de la crítica mediadora (Cap.4.6.2). Desde algunas instituciones como GRETEL de la Universitat

No decimos aquí que sea problemático acceder a la tradición del cuento clásico a partir de versiones audiovisuales e interactivas como las digitales ya que existen textos como *Lil Red* de Brian Main o *CaperucitaApp* que realmente ofrecen una lectura interesante y una aproximación estéticamente valiosa a las obras. Sin embargo, hemos de reseñar cómo, ante la falta de un circuito crítico que visibilice aquellos textos de calidad, podría resultar problemática esta sobreabundancia comercial de malas versiones sobre los cuentos que acaben empobreciendo el contacto de los alumnos con esas obras que forman parte irrenunciable de nuestra identidad cultural como lectores.

Lo mismo ocurre con las adaptaciones electrónicas de los clásicos universales de la literatura que están convirtiéndose en una de las materias primas más utilizadas por los laboratorios de creación de contenidos para sacar al mercado aplicaciones literarias con relativa regularidad (Turrión 2014a). Aunque existen ejemplos que simplemente parten de ese material primigenio para crear nuevas obras de calidad, como puede ser la mencionada versión steampunk de *La Vuelta al Mundo en 80 días* de Julio Verne creada por Inkle, la gran mayoría de estas adaptaciones añade poco más a los originales que distintas capas de expresión multimodal y lúdica que muchas veces distraen al lector del afinado sentido estético de los textos (Fittipaldi, Juan y Manresa 2015) o meras simplificaciones de las historias con el único objetivo de que los lectores conozcan el argumento básico de los clásicos sin preocuparse por el tipo experiencia literaria que desde ellas se propone.

Creemos por tanto que, como cualquier otro sistema cultural, la LIJD debería conformarse como un corpus capaz de ofrecer textos estéticamente cuidados en todos sus niveles y experiencias literarias de calidad tanto a partir de la creación original de nuevas ficciones como a través del juego intertextual y reinterpretativo de la tradición que desde siempre ha caracterizado la historia del arte en general y la literatura en particular. Sin embargo, deberíamos evitar convertir a la literatura infantil y juvenil digital en un mero molde comercial visualmente llamativo sobre el que volcar contenidos socialmente valorados como son los cuentos tradicionales y los clásicos de la literatura canónica y exigirle, como a toda otra forma de cultura, que aporte desde su especificidad constructiva su granito de arena en la conformación de un acervo de textos que merezca la pena ser transmitido a nuestros sucesores.

8.9

La literatura como diálogo entre textos

Sin lugar a duda, uno de los aprendizajes literarios más relevantes a la hora de enriquecer y esponjar los procesos interpretativos de los alumnos y de consolidar en ellos una visión de la literatura que trascienda la idea de esta como una mera acumulación de textos y experiencias de lectura aisladas entre sí, es el de que entiendan la historia de la cultura como un espeso tejido de manifestaciones artísticas profundamente entrelazadas que dialogan, se responden y transforman mutuamente a lo largo del tiempo de numerosas maneras (Fittipaldi 2013).

A través de esta mirada aproximativa al fenómeno literario, los alumnos verán reforzada la significatividad de sus experiencias lectoras tanto a nivel personal como colectivo mediante el reconocimiento en los textos de referencias con las que vincular las obras leídas con su propia trayectoria como lectores así como con la tradición cultural que les rodea. Para ello será importante que los lectores en formación vayan paulatinamente siendo capaces de identificar con mayor finura en sus experiencias literarias tanto aquellas referencias explícitas con las que los autores hacen guiños bien a la tradición que les precede bien a su propia historia como creadores, como aquellos procedimientos referenciales más refinados que de manera implícita van tejiendo de relaciones voluntarias –o involuntarias– las obras que conforman ese *continuum* de textos que nos explica como colectivo humano.

Así, los lectores deberían superar la idea platónica del *furor* poético que entiende el proceso creativo como una genialidad aislada – y de origen divino (Bobes *et al.* 1995)– para interiorizar que todo texto, en mayor o menor medida, es una reescritura de las voces pasadas –una cámara de ecos que diría Barthes (2009) y utilizar el reconocimiento de esas voces en favor del proceso de elaboración del sentido.

Siguiendo esta línea, será importante que estos lectores en desarrollo, a través de los múltiples itinerarios literarios que recorran durante su proceso formativo tanto individualmente como de manera mediada, vayan ampliando el reconocimiento de estas referencias, entendiendo para ello la multiplicidad de orígenes que podrían tener y refinando su capacidad para atribuirles el valor semántico que cumplen dentro de los textos.

Esta capacidad de relación intertextual requerirá que los alumnos poco a poco vayan convirtiéndose en lo que Colomer y el resto de autoras de *7 llaves para valorar las historias infantiles* (2002) definen como un lector “sabio y alerta”.

“Sabio” porque “para poder apreciar el diálogo entre los textos que proponen los autores, para saber que uno se mueve en el capo de relaciones, el lector tiene que poseer una cierta experiencia literaria o cultural” (2002: 172). Así, devendrá esencial para esta tarea el contacto progresivo con itinerarios textuales, redes y constelaciones literarias cada vez más complejas y plurales (Tauveron 2002, Jover 2008) que por un lado evidencien la naturaleza intertextual de la cultura y que por otro faciliten y permitan el progreso competencial de los alumnos a la hora de desarrollar su capacidad de abstracción y reconocimiento de los procedimientos que utilizan los autores para realizar dichas conexiones.

Y “alerta” porque para todo ejercicio de identificación uno ha de tener claro cual es el abanico de posibilidades a que se enfrenta, y para el juego intertextual, estas posibilidades son prácticamente infinitas. De esta manera, el lector debería poder anticiparse a la heterogeneidad de estas relaciones entendiendo la multiplicidad de materializaciones y de conexiones que son capaces de generar. Sería importante, así, que los alumnos entendieran que las manifestaciones intertextuales no solo conectan los textos literarios y a sus autores entre sí sino que también los relacionan directamente con el resto de esferas culturales y que estos encadenamientos creativos, además, no solo se producen mediante la mención y utilización explícita de referencias sino también a través de la imitación de procedimientos creativos, la adaptación de recursos, la parodia, etc.

La entrada ahora de la digitalidad a la creación literaria, especialmente debido a su naturaleza multimodal y a ese carácter enciclopédico que se deriva de su estructura hipertextual del que hablaba Ryan (2004), ha hecho que desde el principio, la academia y sus críticos (Lan-dow 2009) hayan llamado la atención acerca de la idoneidad del nuevo medio para manifestar en sus obras la naturaleza intertextual que caracteriza a cualquier forma de cultura. Creemos, sin embargo, que esta afirmación, a la hora de entender la manera en que la LJD manifiesta sus conexiones intertextuales y del rol que podría desempeñaren en el desarrollo lector de los niños y niñas, debería ser tomada alejada de cualquier romanticismo irreflexivo y desde una perspectiva que atienda fundamentalmente a dos ejes clave de consideración: primero, desde el entendimiento de cómo esa naturaleza multimodal de la literatura digital determina la forma en que se producen gran parte de las conexiones culturales en sus obras; y segundo, atendiendo a cómo esas expectativas enciclopédicas que determinan tanto la producción como la recepción de los textos podría condicionar la propia experiencia de lectura con textos electrónicos.

8.9.1. La intertextualidad cultural bajo los modos de producción multimodal

A lo largo de todo el capítulo (Cap. 8.4.1, Cap. 8.6.1) hemos ido poniendo de relevancia la forma en que la utilización de diferentes lenguajes semióticos dentro la LIJD evidencia y facilita la interconexión de los textos con el resto de disciplinas culturales y con las obras que las conforman, y el valor que tiene ese tejido para el establecimiento de asociaciones en los lectores que hagan crecer la complejidad de sus procesos interpretativos. En esta misma línea, debemos mencionar por tanto cómo esta multimodalidad constructiva del sistema literario electrónico (Cap. 4) inevitablemente condiciona la manera en que se manifiestan estas interconexiones y los modos en que se proyectan hacia sus lectores.

En primer lugar deberíamos entender que la posibilidad de utilizar cualquier tipo de sustancia expresiva que tiene la LIJD abre toda una serie de posibilidades para sus autores a la hora de relacionar, mencionar, citar o incluir en sus obras la gran mayoría de manifestaciones y formas de cultura existentes a día de hoy y de hacerlo, además, de manera multidireccional: de lo textual a lo visual, de la música al cine, de lo lúdico a lo literario, etc. De esta manera, y como puede verse en muchas obras del sistema literario digital, se producen ahora vínculos intertextuales en prácticamente todos los planos semióticos que utiliza la LIJD: en el musical, como ocurre con las melodías de *Unwanted Guest* que enlazan con la tradición hebrea que también da origen a la historia que allí se cuenta; en el cinematográfico, como el evidente guiño al expresionismo alemán y a películas como *Metrópolis* (Lang 1927) o *El Gabinete del Doctor Caligari* (Lang 1920) que se percibe en *Numberlys* (Fig. 8.13); en el literario, como las referencias a *Moby Dick* o a *El Viejo y el Mar* que se hacen en *A duck Has an Adventure*; o en las reminiscencias constructivistas en el estilo gráfico de *Boum!* que lo enlazan claramente con la tradición histórica de la cartelera ilustrada (Fig. 8.14).

Fig. 8.13
Numberlys



Fig. 8.14 Boum

Los lectores, por tanto, deberían estar ahora más “alerta” que nunca a todo su bagaje cultural para ir reconociendo y activando las referencias a lo largo de la textualidad expresiva de las obras lo que, podría además enriquecer enormemente su horizonte de disfrute y la profundidad y espesura de sus interpretaciones.

Esta misma explosión de las posibilidades de interrelación textual que acabamos de mencionar ocurre en la conexiones que se producen dentro de las obras de un mismo autor o de un mismo equipo de diseño. Por ello, los lectores en formación inmersos en el nuevo sistema literario digital, deberían ser capaces de extender sus capacidades de reconocimiento de las particularidades expresivas de los escritores e ilustradores hacia esa nueva realidad autorial que incluye no sólo diferentes lenguajes como la música o la retórica procedimental sino también las dinámicas de creación específicamente colectivas del nuevo sistema como puede ser la marcada identidad estética que muchos laboratorios digitales tienen como seña de identidad propia.

Así, de la misma manera que deseamos que los lectores identifiquen el personal y marcado estilo gráfico de los álbumes de David Wiesner, sería ideal que un lector de literatura digital entendiese, por ejemplo, el evidente sello personal que tienen las mecánicas lúdicas de un autor como Patrick Smith y de las que hablamos durante el análisis de *Metamorphabet* (Cap. 5.5), las detectables recurrencias estéticas que tienen la mayoría de aplicaciones infantiles de Nosy Crow o la querencia de un laboratorio como Simogo por el diseño de estructuras narrativas no lineales, que también pusimos de relieve al analizar *The Sailor's Dream* (Cap. 6.7.).

8.9.2. La necesidad de enmarcar la tendencia enciclopédica de la lectura digital

La segunda cuestión que consideramos relevante abordar en este apartado tiene que ver con esas expectativas enciclopédicas con las que los autores y los receptores de textos electrónicos se acercan a las obras digitales y que para investigadoras como Ryan (2004) constituyen una de las propiedades definitorias del medio al condicionar la forma en que estas se entrelazan con toda la textualidad que les rodea.

Aunque es cierto que la suma de la multimodalidad expresiva y la entrada del hipertexto como base compositiva ofrece un abanico enorme de posibilidades a la hora de generar relaciones intertextuales entre los textos y sus referencias, esto no debería llevar a pensar a los agentes involucrados en la comunicación literaria digital, ni autores ni receptores, que dado este nuevo terreno de creación, las obras de literatura digital deban convertirse en una suerte de compendio enciclopédico que necesariamente deba explicitar todas sus referencias, y su lectura, en un ejercicio de estudio informacional digno de la patrística medieval.

El entramado intertextual de las obras, cuando es voluntario, debe ser un recurso creativo al servicio de la intencionalidad estética definida por sus autores y todas las nuevas

herramientas de diseño y composición literaria que puedan ir añadiéndose a esta realidad digital que ahora nos ocupa no debería llevarnos a verlo de otra manera. Por ello, al enfrentarnos a estos textos y analizarlos para su valoración, selección y mediación educativa, hemos de ser capaces de entender la verdadera pertenencia artística de todas esas nuevas formas de interrelación cultural, y sobretodo, entender, como recogíamos en otro momento de esta investigación (cap 6.3), las profundas diferencias que separan el funcionamiento y los propósitos poéticos de las referencias intertextuales intradiscursivas y las formas de hipervinculación que, por distintos motivos, nos sacan de la lectura y del objeto literario que la contiene (Cap. 3.5). Si pensamos por ejemplo en la enorme distancia estética que hay entre todas esas relaciones artísticas multimodales a las que hacíamos referencia arriba y la sobreabundancia de añadidos informacionales, referenciales y ajenos al verdadero sentido del texto que pueblan una obra como *Mi Vecino de Abajo* en la que podemos hacer sonar el himno de Islandia por el mero hecho de ser el país de origen de uno de sus protagonistas, podremos darnos cuenta de la diferencia cualitativa de ambas aproximaciones (Fig. 8.15).



Fig. 8.15a Mi Vecino De Abajo



Fig. 8.15b Mi Vecino De Abajo

De igual manera que se han de analizar estos entramados de relaciones que ahora caracterizan un entorno como el de la LIJD se debería atender y trabajar con los niños y niñas el tipo de actitudes y mecanismos de lectura electrónica que exige este nuevo corpus, especialmente por esas posibilidades de sobreabundancia informacional que pueden llegar a darse en sus textos. Por eso, creemos especialmente relevante que estos lectores en formación aprendan a manejarse actitudinalmente en este tipo de obras relativizando los impulsos de navegación exhaustiva que el exceso de hipervínculos informacionales podría llegar a generar en ellos y adquiriendo la capacidad de decidir voluntariamente y con criterio, igual que cuando acudimos a un diccionario para entender el significado de una palabra incluida en un libro, los momentos pertinentes para realizar esas salidas informacionales con las que profundizar

nuestro conocimiento sobre las referencias culturales que mencionan las obras. Los lectores de *Mi Vecino de Abajo*, por seguir con el mismo ejemplo, deberían tener claro que incluir a Thor como el superhéroe favorito de su protagonista simplemente es una forma más de construir la imagen proyectada del personaje pero no requiere ir instantáneamente a buscar información sobre el Dios del Trueno aunque la propia obra te invite a hacerlo con sus añadidos extradiscursivos y sus enlaces a la Wikipedia (Fig. 8.16).



Fig. 8.16a Mi Vecino De Abajo

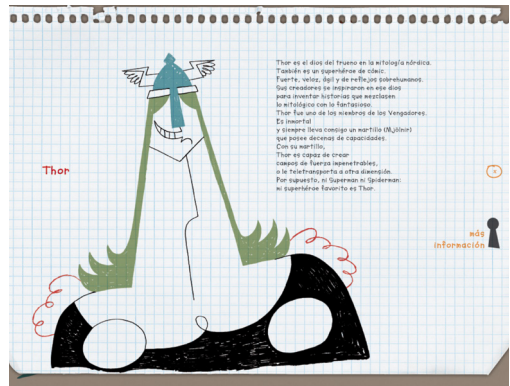


Fig. 8.16b Mi Vecino De Abajo



Fig. 8.16c Mi Vecino De Abajo

Combinar, por tanto, una buena selección de textos en los que quede clara la funcionalidad de sus hipervínculos y que también demuestre un diseño equilibrado en sus referencias, con un trabajo que, apoyado en esa buena selección, vaya construyendo un lector capaz de responder a las exigencias marcadas por la simple comunicación literaria y no por las tendencias enciclopédicas que rodean al entorno digital, será fundamental para que todo ese abanico de posibilidades de interrelación cultural que se abre para el nuevo sistema literario realmente se aproveche y no se convierta en un simple añadido incómodo para la interpretación y el disfrute lector.

8.10

La Literatura como Proceso Interpretativo

Aunque buena parte de los aspectos que componen esta visión pluridimensional de la competencia literaria están destinados a poner de relieve los diferentes conocimientos y actitudes mediante las cuales el lector puede construir con libertad, autonomía y criterio una lectura propia, la cuestión del proceso interpretativo literario ha de ser abordada a su vez de manera individual por tratarse de uno de los ejes de progreso fundamentales para el desarrollo competencial de los alumnos y alumnas.

Así podemos decir que, junto con la construcción de una relación afectiva hacia la literatura que blinde el hábito lector de la criatura, el paulatino enriquecimiento de sus procesos interpretativos con los que hacer emerger esos “significados implícitos, sentidos segundos o símbolos” (Colomer, Manresa y Silva-Díaz 2005) que caracterizan la espesura expresiva del arte de la palabra es uno de los objetivos capitales que debería regir cualquier acción educativo-literaria, no sólo por la importancia que tiene la lectura inferencial para el desarrollo crítico de los sujetos en sociedad sino, también, por las mayores posibilidades de fruición que permite el hecho de ser capaz de acceder a un abanico de lecturas cada vez más complejo en su construcción.

Se trataría, por tanto, de que a lo largo de su vida lectora los niños y niñas partiesen de la comprensión literal y apegada (Tauveron 2002: 31) de “los elementos internos del enunciado” (Colomer, Manresa y Silva Díaz 2005) para, idealmente, alcanzar una visión de la lectura literaria que entienda que se esta trata de:

“Une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection. Il s’agit d’une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d’une lecture soucieuse de débusquer

des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle" (Taveron 2002: 18)

Precisamente para poder afrontar cada vez con mayor libertad y criterio esa densidad constructiva que caracteriza al texto literario, sería fundamental que los alumnos y alumnas, desde el inicio de su escolaridad, tuviesen prácticas literarias enfocadas a desarrollar toda una serie de estrategias lectoras con las que dar sentido global a las obras –anticipación, inferencia, verificación, síntesis, relectura, etc.– y solventar los retos interpretativos que estas propongan. Pero a su vez, sería clave que estas prácticas lectoras les llevaran a interiorizar una visión de la lectura literaria como una tarea de descodificación hermenéutica que necesariamente debe nacer de los propios textos y la singularidad expresiva que esconde cada uno de ellos y en los que, además, debido a esa polisemia que los caracteriza, habría lugar –e incluso necesidad– para la subjetividad interpretativa ya que el lector, y todo es ese bagaje vital y sociocultural que arrastra consigo, sería el actualizador último de los múltiples y diversos sentidos contenidos tras el conjunto de intenciones autoriales.

Este baile comunicativo entre los textos que se van encarando, cada uno con sus exigencias interpretativas y sus propuestas estéticas, y las lecturas que de ellos emergen debería conformar el conjunto de experiencias literarias con las que las criaturas terminasen por “reconocerse como lectores” y afianzasen y diversificasen las maneras en que son capaces de abordar las numerosas lecturas que el sistema literario tiene para ofrecerles (Fittipaldi 2013).

La variedad de propuestas estéticas que la literatura tiene para ofrecer a sus lectores se ve modificada y ampliada ahora por la entrada del conjunto de procedimientos expresivos que caracteriza a la LIJD y que varían considerablemente el tipo de lecturas y experiencias que los alumnos y alumnas tienen. Por lo tanto, si como dice Munita, la interpretación es un viaje en el que los autores y sus textos funcionan como el puerto de partida y la brújula de los lectores (Munita 2014), se ha de analizar la especificidad de ese nuevo puerto cuyas señales nos indican ahora mediante lenguajes desconocidos y cuya brújula, en muchas ocasiones, juega a escondernos el norte.

8.10.1. El aprovechamiento y acompañamiento de la multimodalidad y los nuevos lenguajes expresivos en la elaboración del sentido literario

Una de las cuestiones en torno a la construcción de las obras infantiles y juveniles en las que la LIJD supone más una evolución de sus antecedentes analógicos que una verdadera modificación radical del paradigma expresivo es el de la ampliación de las sustancias semióticas

utilizadas para su comunicación literaria y que, como ya hemos dicho, se extiende ahora de la imagen y el texto oral y escrito a todos los demás lenguajes que el metamedio informático permite utilizar a sus creadores. De esta manera, a la hora de entender la influencia que esta explosión expresiva podría tener para los procesos interpretativos en que se ven envueltos los lectores, en cierta manera podemos aprovecharnos de muchas de las afirmaciones vertidas en torno a la función que la imagen y su uso combinado con el lenguaje escrito es capaz de tener tanto como generador propio de sentido como de apoyo interpretativo para los lectores (Colomer 2002, 2005; Fittipaldi 2013; Silva-Díaz 2005). Así, tanto los álbumes que combinan texto e imagen, como los libros ilustrados sin palabras o las producciones audiovisuales han sido vistos como obras a partir de las cuales los lectores en formación pueden comenzar a realizar un trabajo interpretativo en etapas iniciales donde aún no se han desarrollado del todo las habilidades de lectoescritura y que, por tanto, les permite empezar a adentrarse en el complejo mundo de la ficción, de su estética y su extracción de sentido. La entrada ahora de otros lenguajes en el proceso de construcción literaria ha sido aprovechada igualmente por los creadores como una oportunidad para complicar y espesar los procesos de generación e interpretación de sentido dotando a sus obras de toda una nueva serie de recursos expresivos con los que construir sus mensajes (Cap. 5) pero a la vez exigiendo a sus receptores nuevas estrategias de lectura con los que decodificarlos.

Siguiendo por tanto la consideración de las posibilidades que tiene la multimodalidad para el ejercicio de creación literaria y su lectura infantil, vemos que el conjunto de obras que compone el sistema digital que aquí nos ocupa da muestras claras de ser esa continuación evolutiva respecto al libro impreso que mencionábamos con anterioridad. Así encontramos en la LIJD muchos textos destinados a primeros lectores que prescinden parcial o totalmente del lenguaje escrito, y se apoyan en el resto de sustancias semióticas como la imagen, la música o la participación para elaborar narrativas cuya construcción multimodal les permite un acceso más profundo y autónomo en sus historias, u obras que, partiendo de textos lingüísticamente complejos, aprovechan todos estos nuevos recursos expresivos para allanar la entrada y acompañar la elaboración de sentido a lectores menos duchos en la interpretación lingüística.

Si pensamos ahora en un texto silente como *Lil Red*, utilizado en muchos lugares de esta investigación como ejemplo de las posibilidades expresivas que las nuevas sustancias semióticas ofrecen a la comunicación literaria, nos damos cuenta de cómo su arquitectura comunicativa y el uso que Main hace de la música, la imagen y la participación activa del lector le permite alcanzar, a lo largo de todas sus capas de significación, una profundidad en la construcción de su mundo ficcional que hacen de esta obra una experiencia literaria más que interesante para primeros lectores. Así, por ejemplo, la manera en que el diseño gráfico y musical de los personajes va progresivamente reflejando su alineamiento moral en la narrativa mediante el juego de colores y la caracterización melódica de cada uno de ellos permite de manera autónoma a estos primeros lectores interiorizar con precisión su rol dentro del

argumento y anticiparse a sus intenciones mediante las diferentes estrategias interpretativas a que apela cada uno de estos recursos expresivos multimodales utilizados.

Por otro lado, existen textos como *iPoe*, la remediación multimodal de los cuentos de Edgar Allan Poe para tabletas y móviles, cuyo uso complementario de la imagen y el sonido no es el de sustituir la complejidad inherente del lenguaje escrito sino el de allanar su entrada al lector y complementar su experiencia en torno a ciertos aspectos de su construcción ficcional como, por ejemplo, la inmersión atmosférica mediante los efectos de sonido (Cap. 7.1.3). Aunque las investigaciones recientes han llamado la atención sobre las posibles simplificaciones interpretativas que podrían derivarse de relecturas multimodales como estas (Fittipaldi, Juan y Manresa 2015), encontramos también casos de lectores que, precisamente debido a esta amplificación semiótica sobre aspectos concretos de la construcción, han sido capaces de superar las reticencias generadas por la complejidad inherente al lenguaje escrito y adentrarse así en los mundos ficcionales propuestos para acabar teniendo experiencias literarias satisfactorias (Ramada y Reyes, 2015). Será, como en tantas otras ocasiones, el ejercicio de análisis y selección literaria previa y la atención a las necesidades específicas de cada contexto de mediación las que acaben determinando la pertinencia de esas variaciones multimodales tanto para el disfrute lector de los alumnos y alumnas como para su progreso competencial.

Por último, hemos de mencionar también la evidente oportunidad a la hora de crear toda una serie de nuevos ecosistemas multimodales para la comunicación literaria que se abre con la entrada de estas sustancias expresivas en el ejercicio de creación (Cap. 4.) . Como pusimos de relieve al analizar la compleja construcción semiótica de *Blabla* (cap 4.6), el nuevo terreno comunicativo ofrece a sus autores nuevas materias primas con las que dar forma a sus propuestas estéticas que de manera simétrica demandan en los lectores nuevas estrategias interpretativas. La LIJD requiere, por tanto, lectores capaces no solo de abrazar y procesar esa densidad del texto escrito que para Tauveron caracteriza la lectura literaria sino también todas esas espesuras visuales, musicales y procedimentales que ahora son movilizadas en el texto multimodal y que devienen igual de relevantes para la construcción global de sentido que lo que pueda aportar el lenguaje oral y escrito que lo acompañe.

Si pensamos en obras como *Boum!* o *Plug&Play* que aun prescindiendo del uso de las palabras son capaces de crear alegorías tan profundas en torno a la alineación laboral como hace la primera o a la polarización de las relaciones humanas que proyecta la segunda o en otros como *Inanimate Alice* donde los juegos de planos y las bandas sonoras generan cambios

cronotópicos¹⁴ claves para entender la construcción de la temporalidad en la historia, nos damos cuenta de dos cosas: primero de la capacidad del resto de lenguajes involucrados en la comunicación multimodal para montar constructos ficcionales igual de polisémicos y complejos que el lenguaje, y segundo de la necesidad que ello genera a la hora atender a sus especificidades semióticas, tanto de manera aislada como combinada, si queremos anticiparnos a los lectores modelos que estas construyen y al conjunto de habilidades y procesos de interpretación necesarias para su disfrute y comprensión.



Fig. 8.17a Inanimate Alice

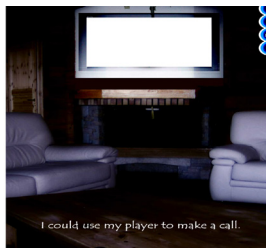


Fig. 8.17b Inanimate Alice



Fig. 8.17c Inanimate Alice

14. Existe una escena representativa de este dispositivo narrativo característico de IA en la que la protagonista, a partir de una videollamada con una antigua institutriz, recuerda sus días pasados en Arabia Saudí. Para materializar este cambio de cronotopo, el narrador realiza un *zoom* y funde su perspectiva con la televisión donde se desarrolla la llamada y cambia la ambientación musical a una caracterizada por el uso de escalas orientales e instrumentos que recuerdan a oriente medio. De esta manera el narrador consigue comunicar perfectamente el cambio de espacio y tiempo para comenzar a narrar ese breve flashback en el que se nos cuenta la vida cotidiana que ella, como mujer, experimentó en el país árabe.

8.10.2. La importancia de atender al lenguaje videolúdico y sus mecánicas internas como materia sobre la que elaborar el sentido literario electrónico

En el primer apartado de este capítulo mencionábamos cómo la arquitectura lúdica de las obras literario-electrónicas podía suponer un elemento de disfrute y atracción clave para los lectores en formación por esa llamada a la participación “inconsciente” y autotélica que Piaget asociaba al juego infantil y que ahora se convierte en parte fundamental de la comunicación literaria gracias a la entrada del cibertexto. La LIJD, por tanto, podría tener en este sentido una capacidad casi única de acercar al lector en formación al hecho literario al ofrecerle desde un primer momento un espacio de recreación y disfrute crudo y alejado de los procesos de decodificación convencionales que por definición exige la comunicación literaria.

Sin embargo mencionábamos también que a medida que ese lector va creciendo, los impulsos de participación inmediata que en un primer momento satisfacen los deseos del jugador van viéndose sustituidos por la necesidad de entender el marco lúdico que los da sentido convirtiéndose este en un disfrute más abstracto y conceptual que inevitablemente ha de nacer de la comprensión de las normas que configuran al juego y de los modos de participación que se derivan de ellas. El juego, así, pasa de ser una actividad más o menos ciega en la que el niño explora de manera egocéntrica (Piaget 1976) los límites de sus posibilidades a un conjunto de normas que, sólo mediante su aceptación y comprensión, podrán generar una experiencia lúdica satisfactoria. Si traducimos esta situación a la especificidad comunicativa de un sistema cultural como el de la LIJ digital, en el que esta experiencia lúdica satisfactoria no reposa ya en el mero disfrute de la actividad a partir de unas normas aceptadas, sino en la elaboración general de un sentido en el que estas normas tienen un rol expresivo fundamental, nos damos cuenta de la importancia que tiene para esta nueva realidad literaria abordar la interpretación de la semiótica videolúdica como una dimensión clave para el progreso del lector contemporáneo.

Sólo si atendemos a la arquitectura simulativa, sus reglas y procedimientos, sus invitaciones a la participación activa y sus espacios de recreación (Cap. 5) como un lenguaje propio que necesita ser comprendido para poder ser disfrutado podremos tener una perspectiva de la LIJD honesta con su naturaleza lúdica que nos permita aprovecharnos de su potencialidad estética y su enorme valor en la formación de lectores literarios contemporáneos. Estos lectores, por tanto, deberán ir progresando desde situaciones de diálogo participativo donde los autores simplemente quieren que nos recreemos con sus extraños juguetes y nos dejemos llevar por el indeterminado placer estético que estos hacen emerger, a otros entramados de normas más complejos en los que lo que podemos hacer, lo que debemos hacer y lo que nos obligan hacer tiene un objetivo comunicativo y simbólico claramente palpable.

Abecedarios y bestiarios interactivos para primeros lectores como *Metamorphabet* comentado ya en profundidad, (Cap 5.5), o *Petting Zoo* (Fox & Sheep 2013), que nos ofrece un divertido y sutil viaje táctil con unos animales que reaccionan a nuestra participación (Fig. 8.18) son ejemplos brillantes de cómo las obras lúdicas pueden generar un disfrute estético a partir de la simple exploración y del contacto intuitivo con estos juguetes ficticiales que ahora encontramos entre la producción digital.

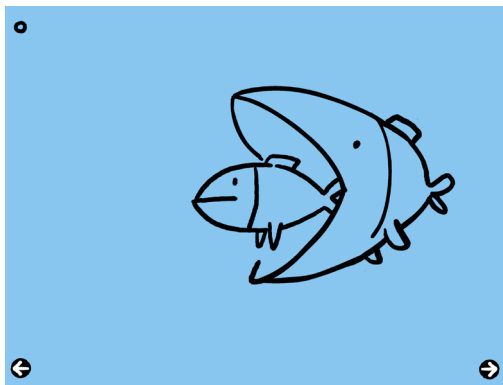


Fig. 8.18a Petting Zoo



Fig. 8.18b Petting Zoo

Pero de igual manera, a medida que progresamos en la complejidad constructiva de las obras que componen el corpus LIJD, encontramos otros textos en los que la semántica videolúdica es utilizada activamente para elaborar significados mucho más complejos que requieren la reflexión distanciada y analítica del lectousuario.

Una pieza como *Black Bar*, por ejemplo, es paradigmática en cómo algo tan sencillo como un diseño de puzle puede acabar generando toda una simbología clave para la significación final de un texto. La obra, que nos sitúa en un futuro distópico donde las comunicaciones entre personas están controladas por un gobierno represor y autoritario, construye su discurso a través de una cartas censuradas en las que debemos adivinar aquellas palabras que han sido capadas para poder avanzar en la historia. Mediante este sencillo planteamiento, el lector va descubriendo progresivamente que lo que ese gobierno totalitario considera como censurable en estas cartas son las ideas mínimamente relacionadas con los sentimientos o con situaciones que puedan hacerlos emerger. De esta manera, la obra construye toda una reflexión en torno al valor del lenguaje y el librepensamiento que lo enlazada con clásicos de la ciencia ficción politizada como *1984* o *Un mundo feliz*, con la diferencia procedimental de que, en el texto de Nevn Mrgan, es el diseño lúdico y la participación del lector la que paulatinamente va conduciendo la metáfora de la represión fascista hacia la visión de la libertad de expresión como principal arma con la que combatirla.

Pero no hemos de caer en el error de pensar que el salto competencial que nos lleva desde el disfrute más o menos inconsciente que tenemos en esos abecedarios interactivos a la elaboración de una lectura simbólica como la de *BlackBar* se produce por arte de magia ya que, como dice Colomer, nadie aprende a leer textos difíciles si solo lee textos fáciles (2005). La educación literaria actual, si pretende incluir en sus corpus de mediación las obras electrónicas, debería empezar a abrazar la especificidad comunicativa del lenguaje lúdico dentro de sus dispositivos didácticos mediante, por ejemplo, la lectura guiada que vaya mostrando a los alumnos y alumnas cómo “significa” el juego, o con itinerarios de lectura que progresivamente vayan dando cuenta de diversas formas cada vez más refinadas en que las reglas de participación se entrelazan con los sentidos globales del texto...En definitiva, integrar la semántica lúdica como un órgano más de ese complejo sistema que es la literatura infantil y su mediación educativa.

It's not too far from work.
The place is **small** but
charming, as they say. These
old buildings have so much
character! Bookshelves on
every wall, lots of hidden
closets and cupboards and
built-ins. Very "efficient".
That said, the truth is, I'll
probably be spending most of
my time in the office. I want
to make a good first
impression--teacher's pet and
all that.

Thanks for your letter.
Unfortunately, the bit about
my mom got [REDACTED]. No
worries, I'm sure I'll find
out what it was somehow.

Write back soon!

Fig. 8.19 Blackbar

8.10.3. La complejidad inherente al texto electrónico y su experiencia interpretativa derivada

Una última cuestión que creemos necesario abordar a la hora de reflexionar sobre cómo la LIJD se entrelaza con algo tan importante para el progreso lector como el desarrollo de las habilidades interpretativas es el de la complejidad que se deriva de la construcción discursiva y macroestructural (Cap. 5 y 6) que caracteriza a gran parte del corpus literario electrónico.

Cuando nos adentramos en gran parte de la teoría escrita en torno al poder educativo de los textos electrónicos, especialmente del hipertexto, percibimos cómo, en numerosos casos, la estructura de enlaces que sostiene la escritura digital ha sido vista como un modelo de simulación del pensamiento (Landow 2009, Leibrandt 2008) que favorecería en los lectores el desarrollo de sus capacidades de navegación conceptual y de relación de significados por la manera en que el usuario decide ahora cómo atravesar los contenidos en vez de ser conducido por ellos. Sin embargo, aunque existen estudios puntuales centrados en el lector modelo emergente en la hiperficción adulta (Borràs 2004, Joyce 2006) o propuestas que parten de la literatura electrónica y la estructura hipertextual para el trabajo didáctico en contextos universitarios (Tosca 2005) prácticamente no encontramos ningún trabajo que parta de las especificidades constructivas de la LIJD a la hora de entender o trabajar las necesidades

interpretativas que cuestiones como la disrupción discursiva o la metalepsis narrativa del cibertexto podrían demandar al lector en formación.

En cambio, no hay más que leer los trabajos vertidos desde la didáctica literaria tradicional que analizan tipologías de problemas de comprensión generados deliberadamente por los autores de literatura infantil y el enorme valor que estos tienen a la hora de funcionar como “dispositivos fértiles” (Tauveron 2002) para el progreso interpretativo de los alumnos para darnos cuenta de las profundas interrelaciones que existen entre estas diversas problemáticas planteadas en los textos infantiles y juveniles y las propiedades definitorias que caracterizan al nuevo corpus. Así, cuando Tauveron (*ibid* 27) habla por ejemplo del valor de la utilización en el aula de textos complejos que perturben la ordenación cronológica de los hechos o que sigan paralelamente el recorrido de muchos personajes, inevitablemente pensamos en muchas de las obras que hemos utilizado como ejemplo de estructuración no-lineal de los discursos que se dan en la LJD (Cap. 6) como *The Sailor’s Dream, 80Days, 18Cadence...* O de igual manera, cuando habla de la lectura guiada con textos que adopten puntos de vista variables y contradictorios, pensamos directamente en la relación que eso tiene con el uso que el cibertexto hace de la participación activa del usuario en la elaboración de sus narrativas y cómo mediante la asimilación de nuestro punto de vista con el de diferentes personajes o la manipulación de los elementos que componen las historias, vamos progresivamente entendiendo aquello que se nos cuenta.

La falta de estudios que aborden la relación directa entre las complejidades interpretativas programadas por los textos literario digitales y el tipo de recepción que los alumnos y alumnas en formación hacen de ellas nos impide elaborar ningún tipo de sistematización sólida mediante la cual anticiparnos a las posibles problemáticas emergentes y con las que poder garantizar el tipo de aprendizajes literarios concretos que estos textos podrían desencadenar con su lectura. Sin embargo, creemos que el profundo trabajo de descripción y categorización teórica realizado a lo largo de la investigación sí nos permite llamar la atención hacia tres cuestiones concretas que nos sirvan de ejemplo sobre posibles caminos de investigación futuros que necesitarían ser atendidos a la hora de entender las particularidades interpretativas que genera el corpus electrónico:

1. Algunos críticos han puesto de relieve cómo las arquitecturas de participación fuertemente estructuradas como la de *Lil’ Red*, en la que se estimula al lector para que sea él quien vaya desencadenando los eventos que conforman la historia, podrían ayudar a la interiorización de los patrones narrativos debido al rol activo que el receptor tiene en su desarrollo (Stichnothe 2014: 3). En cambio, creemos igual de relevante atender a cómo podría afectar en la conformación interpretativa de las narraciones el hecho de que en este nuevo tipo de textos destinados a primeros lectores, junto a ese argumento central que el lector “co-elabora”, exista toda una serie de pequeñas digresiones narrativas que complican y tridimensionalizan el mundo ficcional propuesto

(Cap. 6.6.1.2). ¿Permite ese rol agente que caracteriza al lector participativo romper la fuerte estructura consecucional que define a las narraciones para lectores iniciales ofreciendo al niño la posibilidad de acceder a historia más complejas en su construcción o por el contrario suponen una dispersión discursiva excesiva capaz de generar el efecto contrario a la hora de asimilar lo que se cuenta en ellas?

2. En la misma línea podríamos preguntarnos el tipo de aprendizajes literarios que genera la lectura de textos donde se produce una ruptura total de la linealidad discursiva como *The Sailor's Dream* o *Spot* y en los que incluso las barreras de la consecuencia- lidad argumental que tradicionalmente nos han permitido entender la evolución de las narraciones se borran o difuminan (Cap. 6 y Cap. 7.2.3). Los vacíos semánticos que caracterizan las estructuras disruptivas de la LIJD nos obliga a preguntarnos, por tanto, qué tipo de conocimientos literarios moviliza un texto como *David Wiesner's Spot* en el que la experiencia de lectura no permite, debido a su diseño macroestructural, ningún tipo de reordenación cronológica ni causal de los eventos navegados sino un mero conjunto de relaciones emergentes que en su conjunto configuran esa interpretación global y algo etérea del mundo ficcional propuesto a la que el lector es capaz de acceder. ¿Cómo se interpreta la ficción cuando esta baila entre la contemplación estética y la disrupción narrativa? ¿Cómo leemos una obra que nos plantea eventos ocurridos sin ofrecernos las causas ni las consecuencias? ¿Hemos de acercarnos a las ficciones disruptas como si fuesen poemas sin pretender alcanzar una reconstrucción lineal de sus eventos y quedándonos en la experiencia estética y la idea general que los rige? ¿Qué estrategias lectoras exige la lectura y comprensión de historias con macroestructura no-lineal? ¿Es la relectura un estrategia irrenunciable para la interpretación de estos nuevos textos? Será fundamental, no solo para la educación literaria sino para el progreso competencial de los intérpretes de cualquier tipo de ficción digital la comprensión futura de todos estos interrogantes que ahora se plantean.
3. Por último, queremos apuntar a la necesidad de investigar y reflexionar sobre las particularidades que generan en el proceso interpretativo las diferentes experiencias de lectura que emergen de las propiedades constructivas definitorias de la LIJD. Como hemos ido viendo a lo largo del capítulo 7, el tipo de comunicación literaria que plantean las obras electrónicas es capaz de generar en el lector actitudes y posicionamientos de lectura tan marcados que podrían ser determinantes a la hora de entender su influencia en el desarrollo competencial de los alumnos y alumnas. Así, será imposible entender la interrelación de la literatura digital en la educación literaria contemporánea si no estudiamos y atendemos, por ejemplo, a cómo podría condicionarse la recepción e interiorización argumental cuando las historias están diseñadas para generar desorientación durante el proceso de lectura (Cap. 7.2.1); o a

como varía, en función de los niveles y los tipos de inmersión en que se vea envuelto este lector el tipo de abstracciones interpretativas que este pueda generalizar hacia lecturas futuras (Cap 7.1). En esta línea, creemos que el estudio de las predisposiciones metarreflexivas que provocan la construcción literaria de determinadas obras participativas (Cap. 7.1.4) será una de las líneas de progreso claves para la educación literaria del futuro inmediato. El trabajo analítico sobre el posible valor mediador que puedan tener textos y artefactos literarios que juegan con la manipulación metafictional como *Icebound* (Reed y Garbe 2016) o *18Cadence* y sus consecuencias para la educación literaria y el progreso lector de los alumnos debería comenzar a ser abordado por la academia contemporánea y más bajo la luz de la relación de estas obras electrónicas con algunas de las propuestas metafictionales analógicas que ya han sido analizadas desde los estudios sobre didáctica literaria (Silva-Díaz 2005, Lewis 2001). De esta manera, podremos intentar responder a preguntas tan interesante como si favorece la libre navegación por el espacio-tiempo que permite *18Cadence* reflexionar activamente sobre la función del cronotopo en la conformación de una historia; o si la libre navegación por las perspectivas narrativas en esta misma obra facilita entender la importancia que los puntos de vista tienen en la manera en que se proyecta un discurso ficcional.

La LIJD bajo la luz de la competencia literaria	
Dimensiones de la competencia literaria.	Áreas para la reflexión de la educación literaria con obras de LIJD
1. La literatura como espacio personal	<p><i>1.1. La LIJ digital como mediador entre sistemas.</i> La importancia de la LIJ Digital y su inherente construcción multimodal (Cap. 4) como sistema literario que lo relaciona directamente con otras formas de expresión artística propias de la vida privada de los alumnos y que por lo tanto facilita la interconexión y la transición de las esferas de consumo y recepción culturales privados e institucionales.</p>
	<p><i>1.2. El magnetismo lúdico</i> El valor de la actividad lúdica propia al texto literario electrónico (Cap. 5) como motivo de acercamiento afectivo del lector al texto y al hecho literario y la necesidad de atender a su refinamiento interpretativo a medida que este crece y progresa.</p>
	<p><i>1.3. El lector en la tercera área</i> La importancia que tiene considerar y entender cómo, gracias a las posibilidades participativas de la literatura digital (Cap. 5), se puede producir ahora la transportación real del lector y toda su identidad extraliteraria al texto (Cap.7). Entender también las consecuencias y los efectos que dicha transportación podría tener para la relación afectiva y personal del lector con las obras y el hecho literario.</p>
2. La literatura como objeto material.	<p><i>2.1. La identificación de los nuevos dispositivos literarios.</i> Entender que los nuevos dispositivos digitales son contenedores de literatura electrónica (Cap.4.3) para que los lectores sepan que pueden acudir a ellos para leer obras que van más allá de la simple literatura digitalizada. Esta idea podría condicionar las predisposiciones de lectura de los alumnos y afinarlas para adecuarse a la especificidad receptiva que requieren muchas obras de LIJD.</p>
	<p><i>2.2. Aprender a manejar la nueva materia.</i> Integrar el trabajo sobre las heterogéneas convenciones específicas que rigen el funcionamiento del nuevo objeto literario digital (Cap. 3.) con los que instrumentalizar a los alumnos y alumnas para garantizar su capacidad de manipulación y navegación a través de las obras de LIJD. Esto evitaría también las posibles diferencias competenciales entre alumnos con mayor y menor acceso a la tecnología en su vida privada.</p>
	<p><i>2.3. Nuevas formas de asomarse a lo la textualidad literaria.</i> Abordar la nueva materialidad digital y todos sus componentes –dispositivo, interfaces y peritexto (Cap. 3.4 y Cap. 3.5)– como parte integral de la propuesta literaria que tiene funciones determinantes para la experiencia lectora (Cap. 7.2.2) y para la interpretación literaria y que por tanto han de formar parte integral de los saberes y actitudes que el lector en formación ha de desarrollar a lo largo de su trayectoria.</p>

<p>3. La literatura como sistema de producción y de circulación cultural</p>	<p><i>3.1. La identificación de los agentes encargados de la creación</i> La multidisciplinariedad creativa de la LIJD requiere que el alumnado entienda la diversidad autorial que hay detrás de una obra electrónica. Aprender a identificar a los agentes creadores dentro del nuevo objeto digital (Cap. 3) y asumir la colectividad expresiva en textos que combinan múltiples sustancias expresivas (Cap. 4) es una de las divergencias procedimentales que deberá desarrollar el nuevo lector electrónico.</p>
	<p><i>3.2. El circuito LIJD y sus particularidades diferenciales.</i> Se ha de entender el nuevo escenario de circulación que emerge debido a las particularidades concretas del objeto electrónico (Cap. 3). De esta manera, hace falta repensar los modos en que la literatura digital ha de integrarse en espacios de democratización cultural como las bibliotecas así como instruir y empoderar a los lectores para que sepan manejarse críticamente dentro de los espacios de compraventa y difusión literaria propios del sistema y de la mercadotecnia actual.</p>
	<p><i>3.3. La especificidad de la LIJD como sistema cultural propio.</i> Esa heterogeneidad constructiva que define a la literatura digital (Cap. 4) hace que la consideración sobre el contexto de circulación y valoración por el que se mueven sus obras deba ser expandido hacia otras esferas culturales como la del videojuego. El lector electrónico ha de ensanchar sus horizontes de exploración de lo literario para llegar a acceder a textos que en muchas ocasiones se alejan de los canales de circulación más “tradicionales”.</p>

<p>4. La literatura como producción artística hecha de lenguajes</p>	<p><i>4.1. La literatura digital como expositor de nuevos lenguajes expresivos.</i> La multimodalidad de la LIJD (Cap. 4) la convierte en un perfecto terreno para el contacto del alumnado con todo tipo de sustancias expresivas, algunas de ellas herederas de la tradición literaria, pero también con otras más propias de la vida privada del alumnado como el lenguaje audiovisual y el videolúdico. Este carácter plurisemiótico de la literatura digital, por lo tanto, la convierte en un corpus ideal para el acercamiento estético de las criaturas a diversos tipos de obras y modos de expresión.</p>
	<p><i>4.2. La maleabilidad participativa de la literatura digital como espacio de creación.</i> Las posibilidades participativas de la LIJD (Cap. 5) facilitan el acercamiento metarreflexivo (Cap. 7.1) a los textos ya que, debido a la manipulación de los componentes de la ficción que estos permiten, el lector necesariamente ha de adoptar una postura metaficcional desde la que contemplar y pensar sobre los procedimientos constructivos de la literatura.</p>
	<p><i>4.3. Las experiencias derivadas de cada uno de los diferentes lenguajes implicados.</i> La pluralidad compositiva y semiótica que define a la LIJD (Cap. 4) deriva en experiencias de lectura y recepción literaria enormemente diversas con las que enriquecer el abanico de interpretación y disfrute del alumnado (Cap. 7). Debería, por tanto aprovecharse esta heterogeneidad expresiva para enriquecer y multiplicar el tipo de contactos que las criaturas tienen con la ficción.</p>

5. La literatura como construcción de mundos posibles.	<p><i>5.1. Las nuevas formas en que los mundos ficcionales digitales se relacionan con el universo textual que les rodea.</i></p> <p>Debido tanto a la participación activa del lector en el discurso (Cap.5), como por la manera en que las obras digitales aprovechan y se relacionan con todo el universo textual que las rodea (Cap. 6), se ha tener en cuenta los nuevos modos de relación que los mundos ficcionales tienen con la realidad y la manera en que el lector percibe la diferencia entre ambos. Será fundamental que los niños y niñas adapten sus percepciones ontológicas sobre la ficción a una nueva realidad plagada de trasvases entre ambos planos.</p>
	<p><i>5.2. La experiencia de lectura como catalizador de los tipos de reflexión en torno a "lo ficcional"</i></p> <p>Es imprescindible que, debido a la multiplicación de los lenguajes expresivos utilizados en la LIJD (Cap.4), entendamos el tipo de experiencias ficcionales que se deriva de la construcción de cada texto ya que esta multimodalidad inherente al nuevo corpus supone un enorme catalizador tanto para el proceso de inmersión receptiva de los lectores como, de manera opuesta, para el distanciamiento reflexivo sobre los textos leídos (Cap. 7.1). Entender y analizar los diseños semióticos de cada obra para anticiparnos al posicionamiento cognitivo de los niños respecto a la ficción será esencial para la mediación de las obras del sistema LIJD.</p>

<p>6. La literatura como formalización de los modos de representar la experiencia.</p>	<p><i>6.1. La especificidad multimodal de las obras literario-electrónicas a la hora de dar forma y de expandir las conexiones de sus convenciones de género.</i> El conjunto de relaciones que los lectores ahora hagan de las convenciones genéricas que demuestren las obras se multiplica debido a las posibilidades que la multimodalidad (Cap. 4) ofrece a sus creadores para adscribirse a moldes heredados de otras formas de cultura que ahora van más allá de los cánones literarios extendiéndose y mezclándose con otras expresiones artísticas como el cine, la música, etc. Como mediadores hemos de anticiparnos a esta hibridación genérica (Cap. 1) para entender las posibles asociaciones e interpretaciones que los niños y niñas hagan de este tejido convencional.</p>
<p>7. La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías</p>	<p><i>6.2. La importancia de los saberes e inferencias heredadas del videojuego para la lectura literaria digital.</i> La profunda interrelación de la LIJD con el mundo del videojuego requiere que tengamos en cuenta el conjunto de saberes y presunciones que los lectores puedan arrastrar consigo hacia la lectura de un corpus desconocido como el literario electrónico para evitar que ello modifique o estropee la experiencia lectora. De igual manera, el contacto con obras digitales y lúdicas que exigen predisposiciones y habilidades de lectura diferentes (Cap 5, 6 y 7) a las tradicionalmente demandadas por los videojuegos de corte comercial puede refinar y complicar las inferencias genéricas que el alumnado haga frente a nuevas formas de ficción electrónica.</p> <p><i>7.1. La complejidad de la identificación ideológica en textos multimodales, disruptos y participativos.</i> Se presenta fundamental que los nuevos lectores aprendan a identificar los posicionamientos éticos de los autores a través de todas las sustancias expresivas que conforman los ecosistemas multimodales de la LIJD (Cap. 4). De igual manera que los discursos lingüísticos construyen autores implícitos con ideologías y valores determinados, el resto de lenguajes utilizados en la literatura digital –música, ilustración, sistemas de reglas...– contribuye de igual manera a este posicionamiento ético.</p> <p><i>7.2. La necesidad de considerar la implicación activa del lector a la hora de pensar cómo los nuevos usuarios reciben y dialogan con las cosmovisiones vertidas desde los textos de la LIJD.</i> La naturaleza participativa de los cibertextos (Cap. 5 y 6) que componen gran parte de la LIJD hace que debamos prestar especial atención a la relación específica que ahora se produce entre las cosmovisiones reflejadas por los autores y la manera en que los lectores han de lidiar con ellas y negociar su sentido mediante la toma de decisiones, la proyección interactiva dentro de sus identidades dentro de los textos, etc.</p>

<p>8. La literatura como práctica social</p>	<p><i>8.1. La necesidad de un nuevo metalenguaje que permita hablar sobre el nuevo fenómeno literario.</i> Los cambios procedimentales de la LIJD requieren todo un nuevo metalenguaje que permita a sus lectores poder expresarse y compartir con precisión aquello que consideren oportuno de sus experiencias literarias. Capacitar al alumnado con etiquetas y conceptos propios del nuevo sistema electrónico que les permitan nombrar aquello que piensan será fundamental para garantizar la formación de discusiones y comunidades de lectura compartida.</p>
	<p><i>8.2. La discusión sobre obras con múltiples materializaciones textuales.</i> La nueva realidad estructural de la LIJD (Cap. 6) y sus posibles ramificaciones discursivas y variaciones procedimentales que hacen que, para un mismo texto, dos lectores puedan tener diferentes experiencias ficcionales obligan a reconfigurar las discusiones y conversaciones literarias que los mediadores generen con obras que demuestren esta variación procedimental y ajustarse a su especificidad expresiva y estética.</p>
	<p><i>8.3. Los espacios de discusión abiertos dentro de los nuevos objetos literarios.</i> La naturaleza digital del nuevo objeto literario admite ahora la inclusión de espacios de socialización dentro de los propios textos (Cap. 3) lo que supone un significativo enriquecimiento de las posibles experiencias de lectura que los alumnos pueden tener al permitirles con enorme facilidad e inmediatez, ser partícipes de una comunidad de lectura –y en ocasiones de escritura– acotada a un entorno ficcional compartido.</p>
	<p><i>8.4. La relación del sistema LIJD con el patrimonio cultural compartido.</i> La poca trayectoria del nuevo sistema literario (Cap. 1), así como su heterogeneidad constructiva, hace que resulte difícil poder hablar de un canon crítico socialmente identificable al cual los mediadores puedan acudir con total seguridad y comodidad en su tarea de facilitación lectora (Cap. 3.6). Por otro lado, hemos de llamar la atención sobre la compleja relación que la LIJD, especialmente en sus espacios de compraventa más globalizados y culturalmente homogeneizados (cap.3.6), tiene con el patrimonio heredado de la tradición literaria y que ha derivado en una sobreabundancia de adaptaciones y versiones de los clásicos pocas veces dignas de lo que representan para la historia de la cultura humana.</p>

9. La literatura como diálogo entre textos literarios y culturales	<p><i>9.1. La intertextualidad cultural bajo los modos de producción multimodal.</i> Al multiplicar sus formas de expresión (Cap. 4), la LIJD multiplica también sus posibilidades de generar relaciones intertextuales con otras esferas culturales. Este carácter intersticial que la literatura digital tiene respecto a otras formas de arte supone un terreno igual de complejo como de potencialmente fructífero para el enriquecimiento del bagaje cultural y de las capacidades de relación que los lectores en formación puedan desarrollar a partir de la lectura de estos textos.</p>
	<p><i>9.2. La necesidad de enmarcar la tendencia enciclopédica de la lectura digital.</i> La tendencia a la lectura interconectada y enciclopédica que en ocasiones se deriva de los entornos digitales y que también demuestran las estructuras de muchos textos de LIJD (Cap. 6) hace necesario trabajar con el alumnado estrategias de lectura específicas para esta nueva realidad que le permita apoderarse del proceso de lectura y evaluar la pertinencia de los contenidos más allá de las salidas extratextuales que se le ofrezca en estas obras.</p>

<p>10. La literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo.</p>	<p><i>10.1. El aprovechamiento y acompañamiento de la multimodalidad y los nuevos lenguajes expresivos en la elaboración del sentido literario.</i></p> <p>La multimodalidad expresiva que caracteriza a las obras de LIJD (Cap. 4) requiere que los alumnos y alumnas sepan utilizar cada uno de los lenguajes utilizados en los textos y las combinaciones que se den entre ellos para la interpretación ajustada de las significaciones que estos contengan. Se deberá, por tanto, expandir el trabajo sobre el texto escrito, la imagen, y sus relaciones al resto de sustancias semióticas movilizadas en los ecosistemas multimodales del nuevo sistema literario –música, movimiento, reglas lúdicas...–</p>
	<p><i>10.2. La importancia de atender al lenguaje videolúdico y sus mecánicas internas como materia sobre la que elaborar el sentido literario electrónico.</i></p> <p>Creemos importante llamar la atención a la necesidad de atender al lenguaje videolúdico como materia significativa para las obras de LIJD que debe formar parte de los procesos interpretativos del alumnado y que, por lo tanto, debería ser trabajada educativamente. Pensamos, también, que esta aproximación hacia las reglas lúdicas que conforman parte ineludible de la expresión estética de muchas obras del nuevo sistema cultural permitirá no solo el progreso interpretativo de los lectores literario-digitales sino que también revertirá en el desarrollo crítico de los alumnos como receptores de una de las esferas culturales más desatendidas por las instituciones como relevantes en la vida privada del alumnado: el videojuego.</p>
	<p><i>10.3. La complejidad inherente al texto electrónico y su experiencia interpretativa derivada.</i></p> <p>El corpus LIJD posee unas variaciones constructivas especialmente complejas para el proceso interpretativo que deberían ser atendidas con especial atención. Así, entender y trabajar, por ejemplo, las funciones que las arquitecturas participativas pueden tener dentro del proceso de extracción de sentido literario (Cap. 5), o abordar la manera en que afectan a este proceso la utilización de estructuras heterárquicas no lineales (Cap. 6), devendrá imperativo para el progreso interpretativo de los lectores en formación. De igual manera, creemos esencial para la mediación literaria digital atender al tipo de experiencias lectoras que podrían emerger de los textos digitales como consecuencia de sus particularidades expresivas (Cap. 7) ya que anticiparnos al tipo de dificultades y predisposiciones exigidas por estos podría ser especialmente relevante en un corpus que tiende a generar situaciones tan extremas como la desorientación estructural voluntaria o la inmersión total en los mundos ficcionales propuestos.</p>

9

CONCLUSIONES PARA UNA EDUCACIÓN LITERARIA ELECTRÓNICA

Cuando sentimos que se rompe el cerebro y se quiebra en grito el salmo en la garganta, comenzamos a comprender.

Un día averiguamos que en nuestra casa no hay ventanas. Entonces abrimos un gran boquete en la pared y nos escapamos a buscar la luz desnudos, locos y mudos, sin discurso y sin canción.

LEÓN FELIPE, "¿Quién soy yo? ¿Cara o cruz?"

Nuestra investigación ha querido dar respuesta teórica y reflexiva a una forma de literatura infantil y juvenil que consideramos especialmente relevante para la sociedad actual. En España, a día de hoy, existen más teléfonos móviles que personas, la penetración de tabletas digitales en los hogares supera el 75% y el 98% de sus miembros afirma utilizar Internet una o varias veces al día (DITRENDIA 2016) por lo que olvidarnos de la realidad tecnológica en la que vivimos sería un ejercicio de negacionismo peligroso para el futuro inmediato de nuestros alumnos y alumnas.

Junto a esta incuestionable tecnologización de los hogares y los entornos privados de los niños, nos encontramos con una realidad institucional en la que las formas electrónicas de ficción están totalmente desaparecidas de las instancias educativas encargadas de dar respuesta social a las necesidades formativas de las criaturas a pesar de que, sin ir más lejos, el 76% de los menores de 16 años (AEVI 2017) es consumidor regular de videojuegos. Es precisamente en este contexto cibercultural donde creemos que la literatura digital infantil, debido a esa heterogeneidad expresiva que hemos ido describiendo durante nuestro trabajo, podría suponer una poderosa herramienta de mediación cultural y ficcional.

Por todo ello, el objetivo que nos planteamos al inicio de la investigación fue el de entender profundamente este conjunto de textos cuyo ejercicio de creación literaria nace de las posibilidades tecnológicas ofrecidas por los entornos informáticos pero sin olvidarnos en ningún momento del lector en formación que los caracterizan ni de la mirada didáctica que nos define.

Así, en la primera parte del trabajo nuestro gran objetivo fue el de diferenciar y describir con la mayor precisión posible el conjunto de características expresivas que hace de la LIJD un sistema de comunicación literario propio y diferenciado del resto. En el capítulo 1, intentamos dar respuesta a las deudas históricas que este sistema tiene con las esferas culturales que le rodea –como la del videojuego, el álbum ilustrado, el software educativo...– y de las que toma gran parte de los procedimientos creativos que lo definen para acabar sintetizando las cuatro líneas de creación que individualizan a la literatura digital infantil como una forma de cultura propia y separada del resto.

Estas cuatro líneas, la particularidad de la materia virtual que da forma al nuevo objeto literario, el uso de múltiples lenguajes expresivos en la elaboración de los textos, la entrada de la participación lúdica y los automatismos cibernéticos dentro de su comunicación y la total ruptura de la linealidad discursiva en la configuración estructural de las obras, fueron analizadas y descritas bajo la luz de la teoría contemporánea y las obras que conforman el corpus a lo largo de cuatro capítulos (Cap. 3-6) con los que pretendemos ofrecer una descripción exhaustiva de la especificidad estética y procedimental que caracteriza a la LIJD y a sus obras.

En la segunda parte (Cap. 7 y 8), nuestra mirada fue centrándose progresivamente en ese lector en formación que define a toda forma de ficción infantil para reflexionar sobre dos cuestiones fundamentales: la experiencia literaria que podría emerger de la propia construcción digital de los textos electrónicos y la forma en que estas particularidades expresivas

y experienciales dialogarían con la idea que tenemos sobre competencia literaria desde los estudios actuales de didáctica.

Así, en el capítulo 7 analizamos con detalle cómo las propiedades definitorias de la literatura digital podrían generar una fenomenología lectora propia donde cuestiones como la inmersión, la metarreflexión y la (des)orientación devienen particularmente relevantes. Por último, en el capítulo 8, partiendo de nuevo de las particularidades constructivas que la LIJD demuestra a la hora de configurar sus obras, pero también de esa nueva experiencia lectora que parece emerger en sus lectores, reflexionamos sobre las cuestiones fundamentales que deberíamos tener en cuenta a la hora de integrar este conjunto de textos en los dispositivos de formación y facilitación competencial de nuestros alumnos y alumnas.

Una vez realizado este intenso recorrido, queremos, de manera panorámica, exponer el conjunto de conclusiones y reflexiones de futuro que consideramos pertinente destacar tanto para la consideración de la LIJD dentro del paradigma educativo contemporáneo como para el avance académico de una disciplina que aun da muestras de encontrarse en estado de formación y que necesita nuevos estudios que asienten y establezcan su estudio y entendimiento. Pasamos ahora, siguiendo la línea de pensamiento trazada en la investigación y que nace en los textos y su construcción para derivar en los lectores y su progreso, a recoger de manera sintética estas ideas fundamentales apuntadas.

9.1

¿Cómo se define el nuevo sistema de comunicación literario infantil y juvenil?

Como decíamos, uno de los grandes objetivos de la investigación ha sido el de reflejar con detalle la serie de características expresivas que convierten a la literatura digital infantil y juvenil en un sistema de creación cultural propio y diferenciado del resto. Sin embargo, para llegar a aislar el conjunto de procedimientos estéticos que convierten a la LIJD en una forma individualizada de ficción tuvimos que entender las relaciones que sus obras mostraban con otras formas de expresión artística y cultural..

- Así, creemos que una de las aportaciones de *Esto no va de libros* es la de ofrecer una suerte de genealogía cultural que permite entender la trayectoria evolutiva de la literatura digital infantil como sistema propio, así como las deudas y herencias creativas y procedimentales que sus textos tienen con todas las otras formas de ficción y cultura que les rodean e influyen. En este sentido, creemos que la naturaleza heterogénea e intersticial de la LIJD dibuja una serie de cuestiones que merecen nuestra atención.
- Se ha demostrado la herencia que buena parte de las obras que componen el corpus LIJD tiene con las formas literarias y ficcionales infantiles y juveniles “tradicionales” que conviven con ella. Esto justifica la adopción de una mirada analítica que siga valiéndose de aquellas herramientas interpretativas desarrolladas desde los estudios de literatura infantil y el álbum ilustrado con las que abordar cuestiones tan determinantes para la construcción de sus textos como las particularidades de su supuesto

destinatario en formación, las tendencias moralizantes y educativas que la sociedad en ocasiones impone a sus temáticas, etc.

- Sin embargo, la especificidad electrónica de la LIJD la relaciona a su vez con todo un conjunto de formas digitales de ficción que suponen una influencia igual de importante para su construcción, por lo que extender la mirada analítica hacia campos de estudio como el del software infantil y los videojuegos supone una necesidad imperativa para su estudio. En este sentido, creemos que las líneas convencionales que separan a la literatura electrónica infantil con aquellas formas videolúdicas especialmente preocupadas por la expresión estética y ficcional deberían relativizarse para entender que en muchas ocasiones ambas forman parte de un mismo espectro de obras que aprovechan las propiedades simulativas y participativas del medio electrónico en su construcción. Solo desde esta perspectiva comprensiva podremos entender la compleja heterogeneidad que define a estas nuevas formas ficcionales y aprovecharnos de ella para la mediación literaria.
- Esta heterogeneidad constructiva apunta además a una conclusión especialmente relevante para el progreso de los estudios encargados de analizar este nuevo sistema literario: la necesidad de multiplicar el trabajo interdisciplinar entre las áreas que históricamente han abordado el conjunto propiedades expresivas que ahora se aglutinan en los textos electrónicos. Ni aquellas investigaciones que desde la tradición analógica han intentado describir la especificidad de las obras electrónicas, ni los mínimos acercamientos que desde los estudios sobre nuevos medios se han realizado hacia las formas de cultura infantil, han conseguido de manera aislada dar respuesta a las exigencias analíticas abiertas por este nuevo conjunto de textos digitales. Creemos fundamental, por ello, continuar con la línea de trabajo multidisciplinar abierta por estudios como el de Turrión (2013, 2014a, 2014b, 2015) y continuada desde nuestra investigación para así construir un conocimiento que sea honesto con las complejidades propias del corpus.

Esta mirada global y comprensiva es la que, partiendo de las cuatro propiedades definitorias de la LIJD que antes mencionábamos, rige el aparato descriptivo elaborado en los capítulos 3, 4, 5 y 6. Antes de pasar a reflexionar de manera específica las conclusiones que podemos extraer de cada uno de ellos, creemos que, de manera transversal, el enfoque adoptado en su conjunto ofrece dos aportaciones relevantes a la disciplina:

- En primer lugar, creemos que nuestra descripción detallada de cada una de las líneas de creación que define a la LIJD ofrece un conjunto de herramientas de análisis precisas con las que poder profundizar en el entendimiento de las particularidades

expresivas que tienen sus obras. La multidisciplinariedad de nuestra perspectiva, además, pretende aportar una visión del sistema y de sus textos honesta con la manera en que estos se integran dentro de la realidad cultural que les rodean. Defendemos que solo entendiendo y abordando la complejidad inherente a su construcción y la manera en que la LIJD dialoga con el resto de formas de cultura podremos aprovecharnos totalmente de su potencialidad formativa a la hora de ser utilizada en la mediación literaria y ficcional con lectores en formación.

- En segundo lugar, creemos que solo a partir del análisis detallado sobre cómo se materializa la expresión literaria de las obras que componen este corpus podremos entender mejor su interrelación con el resto de formas de ficción infantil que sentimos más cercanas y poder integrarlas así con mayor pertinencia en los dispositivos de selección y mediación literaria que definen la actuación didáctica actual. En este sentido, el conjunto de herramientas que aquí hemos ofrecido y su aplicación ejemplar en obras concretas de la realidad literaria digital existente, refleja no solo la variaciones procedimentales que definen a estos textos sino también su sincronía con muchas de las características generales del macrosistema literario infantil. Esta doble perspectiva es la que podría facilitar su inclusión orgánica en la educación literaria contemporánea.

Si centramos ahora la mirada en ese conocimiento construido a lo largo de cada uno de los capítulos en los que describen y sintetizan las particularidades expresivas de la LIJD, vemos que, de igual manera, emergen toda una serie de consideraciones relevantes a la hora de poder entender en profundidad las características que definen las obras que conforman este nuevo corpus. Así, y siguiendo la estructura de la investigación, pasamos a reflejar las conclusiones que extraemos a partir del estudio de las cuatro propiedades definitorias de la literatura infantil y juvenil digital.

9.1.1. La virtualidad como materia con la que se construye el nuevo objeto literario (Cap.3)

La entrada de los entornos informáticos a la creación y recepción literaria que define a la LIJD ha supuesto una consecuencia fundamental para el entendimiento del nuevo sistema: la sustitución del libro como soporte de lectura que es remplazado por toda una serie de dispositivos electrónicos que ahora actúan como contenedores literarios –como los ordenadores, tabletas y teléfonos inteligentes–. La otra consecuencia derivada de esta modificación es la pérdida de la página como base física para la escritura en favor del interfaz de navegación en el que los autores construyen sus obras y que además abre la posibilidad de que texto y lector

se comuniquen a partir de ellos. De igual manera, la nueva materialidad virtual condiciona las formas en que estas obras circulan por la sociedad y las maneras en que los lectores acceden a ellas al incrustarse en un entramado de producción, selección y valoración distinto al que tradicionalmente ha caracterizado al libro. A partir de estas cuestiones, creemos fundamental llamar la atención al respecto de:

- La importancia que tiene entender la diversidad de los nuevos dispositivos de lectura para ser capaces de anticiparnos a las exigencias que estos imponen en la propia construcción de las obras. Ordenadores, tabletas y dispositivos móviles tienen a su disposición, cada uno de ellos, diferentes plataformas y periféricos que los autores utilizan o no en la construcción de sus obras y que por tanto determinarán el lector modelo que pueda emerger de ellas. La atención a este horizonte de posibilidades que se abre para cada uno de estos dispositivos facilitará la tarea de mediación literaria que hagamos con estas obras que en ocasiones tienen una determinación tecnológica fuertemente marcada.
- Al igual que con los dispositivos, hemos de prestar especial atención a la construcción que demuestren los diferentes interfaces utilizados en las obras electrónicas ya que estos son los encargados de mediar entre la propuesta estética de los autores y la manipulación y recepción de los lectores. En este sentido, se revela esencial que entendamos y analicemos estos interfaces de navegación y uso tanto desde una perspectiva manipulativa que dibuje las exigencias procedimentales que tendrán que encarar los lectores como el valor expresivo que tengan dentro de la obra. La suma de ambas perspectivas nos permitirá valorar, por un lado su pertinencia para el sentido global de los textos y las funciones que desempeñan dentro de este, y por otro el equilibrio en el diseño que garantice una experiencia fluida del lector con la esencia material de la obra.
- Paralelamente, los interfaces traen consigo todo un nuevo aparato peritextual que, pese a cumplir muchas de las funciones informativas y presentacionales que ya tenían en el libro, cambian de forma y posición dislocando las posibles referencias que el lector tradicional pudiese traer consigo. Será fundamental, por tanto, que seamos capaces de identificar las nuevas formas que adquieren los peritextos dentro de los entornos informáticos y valoremos de manera precisa las funciones que estos cumplen dentro de la experiencia literaria, tanto en su vertiente de guía y apoyo para el lector como en los posibles usos artísticos que los autores puedan hacer de ellos.

Por último, hemos de entender las particularidades del nuevo sistema de circulación cultural digital que se define por la inexistencia de un sistema estable de valoración y selección literaria y por la fuerte influencia que tienen las reglas mercadotécnicas en los modos y las formas finales en que nos llegan estas obras. Comprender esta especificidad sociocultural a la hora de movernos por el sistema de circulación y a la hora de analizar y movilizar los textos que lo componen deviene fundamental si queremos hacerlo de manera crítica y alejada del caos que a día de hoy demuestran.

9.1.2. Las nuevas sustancias expresivas al servicio de la expresión literaria (Cap. 4)

Una de las consecuencias facilitadas por la llegada de los entornos informáticos a la creación literaria es la posibilidad de que los autores extiendan el número de lenguajes expresivos que tienen a su disposición a la hora de dar forma a sus obras. De esta manera, la literatura infantil ha pasado de limitarse a usar el lenguaje y la ilustración en la configuración de sus textos a utilizar cualquier otra sustancia semiótica que el ordenador permita incluir dentro de su programación, como el sonido, la imagen en movimiento o las reglas videolúdicas. Así, el trabajo de análisis realizado durante la investigación en torno la naturaleza multimodal que caracteriza a la LIJD ha llamado la atención al respecto de las siguiente cuestiones:

- Por un lado, consideramos que la explosión semiótica de esta nueva realidad ficcional supone una evolución de los cambios que la entrada de la imagen a la expresión literaria había supuesto con la llegada del álbum ilustrado como género propio a la producción infantil. De esta manera, podemos seguir entendiendo la literatura infantil como un ecosistema de medios en el que las diferentes sustancias que lo componen tienen relaciones complejas que acaban configurando de manera conjunta el sentido final de la expresión, solo que al binomio texto-imagen, se le suman ahora toda una nueva serie de lenguajes que han de tenerse en cuenta.
- Por otro, creemos fundamental llamar la atención sobre la necesidad de atender a estas nuevas sustancias con la seriedad analítica que requiere ya que, como hemos demostrado, todas ellas aportan dimensiones de significación fundamentales para la interpretación global de los textos que componen el sistema de la LIJD. Se debería por tanto, abordar el estudio del sentido construido por la música, la imagen en movimiento, los efectos de sonido o las reglas lúdicas de la misma manera que se enfoca la interpretación de aquellas sustancias que hasta la fecha han tenido mayor arraigo en los estudios sobre literatura infantil como la imagen o el lenguaje escrito, cosa que no vemos en gran parte de las investigaciones recientes sobre literatura infantil digital.

- Este último aserto pone de relieve una cuestión fundamental para el futuro de la disciplina: la necesidad de desarrollar aparatos de análisis específicos de cada una de las sustancias expresivas que componen la multimodalidad de la literatura digital que nos ayude a desgranar la construcción de sentido que se produce en las diferentes capas que conforman sus obras. En la presente investigación hemos ofrecido un conjunto de categorías con las que poder entender las diferentes funciones que estas sustancias pueden llegar a desempeñar dentro de los ecosistemas multimodales que vemos en la LIJD, pero no las maneras concretas en que cada una de ellas puede llegar a hacerlo. Esta es, creemos una de las grandes carencias actuales de la disciplina que debería ser subsanada en un futuro inmediato.

9.1.3. El cibertexto como medio de comunicación interno a la literatura digital. (Cap.5)

Otra de las modificaciones esenciales que define a la literatura digital para niños, niñas y jóvenes es la entrada del cibertexto como base de creación que permite bucles de retroalimentación informacional a partir de los cuales los autores pueden diseñar toda una serie de reglas procedimentales con las que sus obras tienen ahora la posibilidad de mutar y reaccionar a los estímulos. Estos estímulos pueden venir tanto predeterminados por las normas que el programador informático incluya dentro de ese código con el que ahora se construye la expresión literaria, como tender la mano al lectousuario para que este sea agente activo en la configuración final de los discursos. Este diálogo participativo entre usuario y cibertexto es lo que tradicionalmente se ha llamado interactividad y supone una de las mayores modificaciones actuales de la LIJD. A partir del análisis de esta modificación fundamental que supone la entrada del cibertexto como medio de comunicación entre autor y receptor literarios podemos extraer las siguientes conclusiones.

- La llegada del cibertexto a la comunicación literaria ha permitido el desarrollo de la expresión lúdica como un espacio de relevancia dentro de la configuración estética de la LIJD. Así, hemos de entender que la naturaleza participativa de las obras que conforman el nuevo sistema literario electrónico requiere una mirada que atienda a las particularidades expresivas que tiene esa actividad lúdica a la hora de interpretar el tipo de experiencias ficcionales que emerjan de su lectura y disfrute. Esta aproximación requerirá que entendamos tanto a las posibilidades de libre recreación que se abren a partir de los espacios de interacción incluidos en los textos, como al sentido emergente que pueda construirse mediante las reglas de participación que los rigen. La combinación de ambas perspectivas permitirá entender la pertinencia que tengan estos dispositivos lúdicos dentro de la propuesta global de las obras que

nos encontremos y poder así valorarlas y seleccionarlas con el especificidad que estos nuevos textos requieren.

- Precisamente esta entrada del lectousuario como participante activo dentro de la comunicación literaria necesita que entendamos con precisión cuál es esa actividad que ahora se le pide al lector en formación si queremos poder anticiparnos a las experiencias literarias que estos tengan en las nuevas obras. El conjunto de categorías ofrecidas en el capítulo 5, creemos que supone una herramienta interpretativa importante a la hora de poder reconstruir ese conjunto de posibilidades de actuación que ahora se le abren al niño y el valor expresivo que estas tienen en la elaboración de su discurso. Entender por qué se ha de participar en una obra interactiva, cómo se ha de hacerlo, desde qué lugar y con qué consecuencias son preguntas fundamentales que el mediador literario debería ser capaz de responder cuando se enfrenta a una obra de estas características y creemos que el conocimiento construido en la investigación podría ayudarle a hacerlo.
- Por último, creemos importante llamar la atención sobre la aproximación analítica adoptada en esta investigación que entiende el comportamiento reactivo y mutable del cibertexto más allá de la participación del usuario que este permite. Creemos que, a pesar de las pocas manifestaciones literarias infantiles actuales que aprovechan la retroalimentación informacional del cibertexto sin hacer uso de la participación activa del usuario, esta supone una modificación igual de relevante para la comunicación literaria que la llamada interactividad ya que ambas forman parte de la misma dinámica simulativa que define a la ficción electrónica. Así, sin importar si este estímulo nace de la acción física del lector, del calendario interno del iPad o del simple paso del tiempo, lo que diferencia al cibertexto es su capacidad de mutar y reaccionar a partir de unas reglas creadas previamente por un autor y no de la simple actuación del lectousuario que sin embargo ha capitalizado los estudios realizados desde la investigación contemporánea. Creemos, por tanto que uno de los grandes aportes de esta investigación es poner de relieve que para analizar las obras que conforman la LIJD hemos de tener claro que lo importante no es que el lector actúe, sino que el ordenador conteste

9.1.4. La ruptura de la linealidad discursiva y estructural en la literatura infantil y juvenil digital. (Cap.6)

La última de las propiedades que definen a la LIJD es la ruptura de la tradicional linealidad discursiva y organizativa que caracterizaba a los textos analógicos y que desaparece en las

nuevas obras electrónicas. Debido a la sustitución del texto por el hipertexto como base estructural para la creación, así como al comportamiento mutable y reactivo que se deriva del diálogo cibertextual, nos encontramos ahora frente a unas obras que tanto a la hora de ordenarse macroestructuralmente, como a la hora de ir conformando su discurso durante la lectura dificultan o incluso impiden la reconstrucción concatenada y ordenada de sus eventos. Esta modificación en la arquitectura informacional de las obras supone una variación fundamental a la hora de poder entender con precisión el tipo de textos que ahora confrontamos. A partir del análisis realizado durante el capítulo 6, creemos importante tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Los nuevos textos literarios digitales requieren entender la especificidad de los componentes a partir de los cuales ahora se da forma su estructura. Así, en nuestro análisis de la disrupción literaria, hemos querido ofrecer un desglose categórico tanto de los diversos tipos de módulos expresivos a partir de los cuales los autores organizan su discurso como de los diferentes tipos de enlaces que nos permiten desplazarnos a través de ellos. Esta categorización pretende reflejar no solo el tipo de estructuras que podrían derivarse de las elecciones hechas a partir de uno u otro tipo de configuración modular sino también las consecuencias estéticas que estas podrían tener para la lectura literaria. Creemos fundamental que los mediadores entiendan que las rupturas de la linealidad organizativa y discursiva no son una simple consecuencia derivada de la digitalidad literaria sino un reflejo estructural de las intencionalidades expresivas de sus creadores para que sean capaces de analizarlas y valorarlas críticamente como tal.
- Junto a esta categorización de módulos y enlaces, hemos querido ofrecer también una tipología de posibilidades estructurales con las que recoger las distintas manifestaciones que podrían darse en la literatura digital infantil reflejando además las implicaciones que cada una de ellas podría tener a la hora de dar forma a la configuración global de su sentido y al tipo de experiencias que de podría hacer emerger. Así, creemos imprescindible que las mediadoras literarias entiendan, por ejemplo, las diferencias que existen entre obras que a pesar de permitir cierta libertad de comportamiento dentro de sus historias mantienen una línea narrativa claramente definida, de aquellas que, a partir de la bifurcación de sus itinerarios, nos obligan a determinar el futuro de los eventos que la componen. La enorme disparidad de experiencias literarias que podrían derivarse de uno y otro tipo de textos requiere que podamos analizar con detalle estos textos desde un plano estructural para poder enmarcar debidamente la movilización de unas obras cuya complejidad ha de ser tomada en cuenta dado lo específico de su destinatario ideal, aún en desarrollo.

9.2

¿Cómo se relaciona el nuevo corpus electrónico con el lector en formación y su progreso competencial?

En la segunda parte de la tesis, desplazamos la mirada analítica de la forma en que los textos se construyen para colocar el foco sobre el lector en formación y el tipo de experiencias, saberes y aprendizajes que la LIJD podría hacer emerger en ellos como consecuencia de sus propiedades definitorias. Nuestro objetivo era, en un primer momento, entender el tipo de experiencias lectoras que la propia naturaleza electrónica de los textos podría dar a lugar como consecuencia de sus variaciones procedimentales en la expresión, y en segundo, relacionar esas experiencias lectoras y ese conjunto de características definitorias que individualizan a la LIJD con la idea de competencia literaria desarrollada por la didáctica contemporánea.

Se trataba, en definitiva, de ofrecer un acercamiento reflexivo pero sistematizado, partiendo siempre del conocimiento construido durante la investigación, en torno a la idea del lector real en formación al que se dirigen estos textos desde una perspectiva didáctica preocupada por su progreso competencial y su empoderamiento crítico. Pasamos ahora, siguiendo la división de capítulos que estructura esta segunda parte, a recoger las conclusiones extraídas de cada uno de ellos.

9.2.1. La experiencia lectora con textos de LIJD.

Antes de pasar a considerar de manera interpretativa cómo dialoga la nueva realidad literaria con la idea de progreso lector que rige la actuación didáctica, era importante entender con la mayor precisión posible el tipo de particularidades que la propia estética electrónica podía generar en torno a la lectura de sus textos. De esta manera, y recogiendo todo el análisis previo de las propiedades definitorias de la LIJD pero relacionándolo ahora con los estudios sobre fenomenología lectora digital, ofrecimos una síntesis de las singularidades experienciales que la literatura electrónica, por su naturaleza multimodal, participativa y disruptiva, podría generar en sus receptores. De este trabajo, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, la particularidad expresiva de la LIJD requiere que los textos sean mirados desde una perspectiva atenta al posicionamiento lector que su propia construcción predetermina. Nos estamos refiriendo a la necesidad de atender al tipo de relación inmersiva o reflexiva que las obras electrónicas proponen a sus lectores ya que las propiedades específicas del sistema digital influyen de manera determinante en la distancia interpretativa adoptada durante la recepción. Esta cuestión, creemos, será clave a la hora de ir entendiendo dónde, cómo y cuándo enmarcar las lecturas electrónicas en contextos de mediación.
- En segundo, se ha puesto de relevancia la necesidad de atender a la idea de *inmersión* desde una perspectiva compleja que entienda la diversidad de conceptos que se esconden detrás de ella. Profundizar en los diferentes tipos que pueden producirse durante la lectura de los textos, –espacial, emocional, suspense...– y entender las causas y motivaciones expresivas que las generan será una de las aproximaciones previas a la valoración y movilización de las obras más importantes a la hora de desarrollar dispositivos de mediación ajustados a las necesidades de cada contexto y a las potencialidades de cada obra.
- En tercero, creemos que la llegada del cibertexto a la comunicación literaria y las posibilidades de participación lectora que este permite convierten a la LIJD en un terreno especialmente ideal para experiencias literarias en las que el lector, mediante la manipulación distanciada de los componentes de la ficción, pueda reflexionar metaliterariamente sobre la construcción y la arquitectura de las obras. La llegada de propuestas en las que se navegan múltiples posibilidades narrativas o de artefactos literarios donde el lector manipula a los componentes del entorno ficcional deriva en situaciones de lectura en las que los niños, niñas y jóvenes inevitablemente han de reflexionar y atender a los elementos con los que se construyen los textos. Esto, creemos, podría hacer de la LIJD un cuerpo textual con enormes posibilidades para su movilización en contextos formativos y educacionales.

- En cuarto lugar, creemos que la forma en que los propios textos electrónicos se construyen, especialmente debido a esa ruptura de la linealidad organizativa y discursiva que mencionábamos antes, provoca toda una serie de complejidades durante la lectura que debería ser tenida en cuenta a la hora de su valoración e interpretación. La tendencia a la desorientación, voluntaria o involuntaria, que se produce en obras que no siguen un itinerario determinado, o la nueva dimensión que adquieren los finales narrativos en textos que ofrecen múltiples posibilidades o que simplemente huyen de la idea de clausura argumental, necesita nuevos enfoques y estrategias de lectura tanto en los lectores como en los mediadores encargados de valorar y movilizar la LIJD. Atender al conjunto de dispositivos enunciativos e intencionalidades expresivas detrás de esta complejidad inherente a la literatura electrónica será una de las aproximaciones analíticas más importantes a la hora de poder entender los lectores modelo que esta construye y de saber enmarcar sus obras en contextos adecuados.

9.2.2. La competencia literaria y la LIJD

En la última parte de la investigación, y partiendo de todo el conocimiento elaborado previamente, nos dedicamos a analizar, bajo la luz de la didáctica contemporánea, cómo el nuevo corpus electrónico infantil se relaciona con la idea de competencia literaria desarrollada en los estudios recientes sobre educación literaria. Nuestro objetivo era el de entender cómo la propia construcción de los textos digitales, así como las diferentes experiencias lectoras que esta pudiese dar a lugar, podría afectar, modificar o facilitar el desarrollo de los saberes, habilidades y actitudes que permiten a un lector crecer como tal. Para ello, cruzamos cada una de las ideas y categorías sistematizadas durante nuestro trabajo con las diez dimensiones que para Fittipaldi (2013) estructuran lo que los niños y niñas deberían saber y saber hacer con la literatura¹. De este cruce entre categorías teórico-literarias y perspectivas de progreso competencial podemos extraer las siguientes conclusiones que organizaremos a partir de las propiedades definitorias de la LIJD y su lectura:

9.2.2.1. Sobre la nueva materia virtual

- La entrada de los entornos informáticos como lugares donde ahora se produce la comunicación literaria ha generado toda una serie de cambios en cuanto a los

1. Para consultar el contenido específico de cada una de estas dimensiones acudir o bien al texto original de la investigadora (Fittipaldi 2013: 450) o bien a los diferentes lugares de esta investigación donde hemos sintetizado su contenido (Cap.2 y Cap. 8.)

dispositivos de lectura que se utilizan, y las formas en que los lectores interactúan con la parte material y objetual que contiene a las obras. Se presenta fundamental, por tanto, que empiece a prestarse atención al conjunto de saberes tanto manipulativos como interpretativos que estos dispositivos e interfaces de navegación y lectura requieren para garantizar que las experiencias lectoras de los alumnos no se frustren por cuestiones externas al propio discurso literario. En este sentido, creemos especialmente importante el trabajo que se haga sobre los peritextos con los que los autores guían, acompañan y sitúan a los lectores y que en esta nueva realidad electrónica mutan tanto su forma como los lugares donde pueden ser identificados. Será clave, por tanto, que los lectores en formación interioricen la heterogeneidad de funcionamiento de los nuevos interfaces literarios y que sean capaces de adaptarse a las propuestas procedimentales y estéticas de cada uno de ellos para que la relación que se genere entre objeto e interprete no suponga una barrera para el disfrute y la interpretación de las obras.

- Una de las cuestiones que creemos será importante para la introducción de la literatura electrónica en los contextos de mediación institucional es la de empezar a entender cómo las exigencias materiales de este nuevo corpus, tanto a nivel tecnológico como a la hora de entender el tipo de contextos de lectura que requiere, se relacionan con los espacios tradicionales de mediación social y difusión literaria como bibliotecas públicas y escolares. Aunque ya existen propuestas exitosas de integración ficcional electrónica en bibliotecas europeas, aún estamos lejos de tener métodos y protocolos de funcionamiento claramente definidos que nos ayuden a saber cómo introducir en espacios tradicionalmente destinados a la lectura individual y silenciosa obras multimodales y con tendencia al disfrute colectivo como las que componen la LJD. Sin embargo, creemos verdaderamente importante que estos espacios universales de acceso a la cultura, como son las bibliotecas, contribuyan a paliar la llamada barrera digital ofreciendo la oportunidad a todos los sujetos que conforman las sociedades de acceder a unas formas de cultura que, por defecto, requieren un elevado desembolso económico. Convertir las bibliotecas en lugares de socialización literaria analógica y digital, supondría un enorme progreso a la hora de permitir el contacto de todos los niños y niñas con estas obras electrónicas que consideramos importantes para el desarrollo contemporáneo de sus habilidades lectoras..

9.2.2.2. La naturaleza multimodal del texto literario digital.

- La multiplicación de las sustancias expresivas implicadas en la construcción literaria de los textos digitales supone una de las cuestiones fundamentales a la hora de

reflexionar sobre las implicaciones formativas que su lectura puede tener en los receptores. En este sentido, creemos que la multimodalidad comunicativa de la LIJD podría suponer un enorme puente intercultural entre las formas digitales de literatura y el resto de semiosferas artísticas presentes en la vida privada de los alumnos a partir del cual estos pudiesen establecer toda una serie de conexiones afectivas e intertextuales con las que aumentar su sentido de pertenencia hacia el fenómeno literario.

- En la misma línea, este crecimiento significativo de las formas de expresión utilizadas en los textos electrónicos, podría aumentar el número de asociaciones intertextuales y genéricas con las que los alumnos enriqueciesen sus procesos interpretativos y refinasen sus experiencias lectoras. Así, el hecho de que las obras de LIJD utilicen procedimientos estéticos provenientes del cine, la ilustración, los videojuegos o las diferentes disciplinas musicales permitiría a los alumnos realizar toda una serie de asociaciones a partir de las cuales entender con mayor precisión las propuestas ficcionales encaradas, sus contextos culturales de creación, sus relaciones artísticas, etc.
- Por todo ello, creemos fundamental que desde las instancias educativas se impulse un trabajo de mediación cultural que relacione las diferentes disciplinas artísticas para el que la LIJD podría desempeñar un rol especialmente interesante por esa naturaleza intersticial que hemos mencionado en varios lugares de la investigación. Sus relaciones constructivas con formas de cultura consagradas socialmente como la ilustración o la música, pero también con otras consideradas tradicionalmente populares como el videojuego, podría ofrecer una gran oportunidad de enriquecimiento crítico en unos alumnos saturados de *inputs* mediáticos.

9.2.2.3. El cibertexto y la participación activa del lector en la LIJD

- La entrada de las arquitecturas participativas en la comunicación literaria digital infantil ha sido una de las cuestiones más tratadas desde el ámbito investigador en estos primeros momentos de desarrollo de la disciplina. Sin embargo, creemos que a nivel educativo, se debería atender con especial atención a la importancia que tiene la utilización transversal de la actividad y el lenguaje videolúdico en las obras de LIJD a lo largo de todo el desarrollo competencial de los alumnos y desde diferentes perspectivas. En esta línea, creemos especialmente interesante reflexionar sobre las posibilidades de disfrute estético y de atracción afectiva que podría tener el uso de espacios de recreación lúdica ficcional en las obras donde los alumnos pudiesen experimentar de manera manipulativa y exploratoria sus componentes, sus reglas y sus oportunidades de participación. Pero de igual manera, creemos esencial que estas

reglas de participación y estos espacios interactivos sean abordados paulatinamente con la distancia interpretativa que requieren para que a medida que los niños y niñas crezcan y confronten textos cada vez más complejos, sepan utilizar este conocimiento a la hora de extraer las lecturas pertinentes de las obras. Entender el juego como un mero divertimento añadido a los textos electrónicos, además de un error de perspectiva, creemos que es una oportunidad perdida para poder construir una masa social más crítica alrededor de uno de los lenguajes de expresión más utilizados en los entornos vernáculos de los jóvenes: el videolúdico.

- De manera más específica, creemos que la entrada activa de los lectores a los textos necesita que esta sea abordada con el rigor didáctico con que tradicionalmente se han tratado otras cuestiones pertinentes a la educación literaria como los componentes narrativos, los recursos líricos, etc. En este sentido, creemos fundamental que las criaturas sean consciente del conjunto de opciones de diseño que supone crear una arquitectura participativa para que sean capaces de entender las consecuencias estéticas y significativas que esta participación tiene para la obra. Así, entender desde dónde participamos, para qué participamos y por qué participamos son preguntas clave para llegar a interpretar cuestiones como, por ejemplo, el posicionamiento autorial que trasciende a las obras. Por todo ello, creemos esencial abordar la “retórica de la participación” como un conjunto de saberes indispensables para la educación literaria digital.

9.2.2.4. La multilinealidad y la no linealidad de las macroestructuras electrónicas.

- La disrupción organizativa y estructural que ha generado la entrada del hipertexto y la libre participación del lector en las obras electrónicas supone una de las mayores variaciones constructivas a que deberán enfrentarse los lectores de LIJD. Precisamente por ello, creemos que, al igual que ocurría con la interactividad, los componentes a partir de los cuales se organizan las nuevas estructuras literarias deben ser abordados educativamente para que los alumnos puedan evaluar con criterio su pertinencia estética y el valor poético y comunicativo que estos tienen dentro de las obras. Solo de esta manera, los alumnos serán capaces, por ejemplo de interpretar el valor que tiene el uso de un tipo u otro de *link* dentro de una cadena de hechos concreta, o la significación que tiene dentro del mundo ficcional las expansiones digresivas que se nos permite visitar en muchas de las obras electrónicas.
- De igual manera, creemos que a partir de la consideración reflexiva y distanciada de estas nuevas macroestructuras literarias y de los componentes con que se construyen,

los alumnos estarán en mejor posición para entender su “totalidad textual” como ejercicio expresivo global que también debería ser entendido e interpretado. Esto facilitaría la comprensión de cuestiones complejas como la identificación de los posicionamientos éticos autoriales dentro de textos que ofrecen múltiples posibilidades narrativas, o lecturas de tipo simbólico que emergen a partir de las recurrencias de estructurales y organizativas que solo pueden ser vistas mediante la navegación exhaustiva o la relectura. Entender, por tanto, que la significación de un texto digital muchas veces no se agota en su primera lectura sino que requiere una implicación más prolongada será uno de los objetivos fundamentales a la hora de abordar el desarrollo de las estrategias de lectura hipertextual y disruptiva de los alumnos.

- Por último, consideramos que, precisamente por las tendencias enciclopédicas que normalmente se asocian a los entornos electrónicos y a sus textos, debería trabajarse con los alumnos sus capacidades para identificar y comprender los límites de la textualidad y la ficción, así como las estrategias de lectura que les permitan entrar y salir de esta sin romper el flujo de disfrute que debería regir su experiencia literaria. En este sentido, que los niños y niñas sean capaces de distinguir cuándo se encuentran dentro de los discursos literarios y cuándo fuera, cuándo se encuentran dentro de la ficción y fuera de ella, adquiere si cabe mayor relevancia en los entornos informáticos por la tendencia a los trasvases entre ambos planos que suelen producirse en sus obras. De manera paralela, creemos especialmente relevante que las criaturas desarrollen tanto la habilidad de evaluar la pertinencia de las salidas informacionales que en demasiadas ocasiones se proponen desde los textos, como también la seguridad y la autoconfianza para decidir que no todo lo que se propone visitar desde un texto digital es pertinente para el propio acto de lectura. Para ello, creemos que será esencial el ejercicio de selección y movilización textual que los mediadores realicen a partir del corpus electrónico con obras que hagan un uso equilibrado de las estructuras discursivas y cuyo diseño refleje con claridad la organización de los niveles textuales que la componen –o el valor estético de sus rupturas–.

9.2.2.5. La lectura literaria digital y el lector en formación

Para acabar este repaso queremos simplemente llamar la atención sobre cómo consideramos que debería abordarse la especificidad experiencial que se deriva del conjunto de propiedades definitorias de la LIJD. Como decíamos más arriba, las particularidades expresivas de los textos digitales son capaces de generar actitudes y predisposiciones lectoras enormemente dispares en las criaturas. Estas pueden ir desde la profunda identificación con los protagonistas que se deriva de la asimilación de su perspectiva por la entrada de la interactividad en las obras, hasta el distanciamiento extremo con el mundo ficcional que supone leer una

historia a través de la libre navegación por sus eventos mediante una base de datos.

Por ello, creemos que esta bipolaridad extrema propia al corpus electrónico, sumada a la falta de atención institucional que históricamente ha existido en torno a este y al resto de sistemas culturales propios de la cibercultura, necesita que los mediadores realicen un profundo ejercicio de valoración y análisis previo de las obras con las que saber seleccionar apropiadamente el tipo de textos para cada tipo de situación lectora. Solo así se podrá evitar que cuestiones realmente valiosas para el progreso competencial de los alumnos, como puede ser ese distanciamiento reflexivo y manipulativo sobre los textos o la creación de lazos afectivos para con la ficción que puede derivarse de la participación, lleguen en momentos inoportunos o a lectores que aún no están preparados para ello.

Precisamente por todo lo hasta aquí dicho, a lo largo de *Esto no va de libros* hemos querido aportar por igual herramientas con las que poder analizar las singularidades expresivas que definen a esta nueva realidad literaria, así como un estudio de aquellos aspectos concretos en que esas singularidades y las obras en que se materializan son especialmente relevantes para la educación literaria y el progreso lector de los niños y niñas. Creemos, siguiendo además la tradición didáctica que nos enmarca, que solo mediante un ejercicio de mediación atento a ambas cuestiones, la forma concretas de los textos y las oportunidades formativas que estos abren, se logrará una integración pertinente de las obras que componen el corpus LIJD en los espacios de formación y lectura a los que tienen acceso nuestras criaturas. Ofrecer conocimiento que facilite el desarrollo de este complejo ejercicio ha sido la intención primordial de este trabajo, ahora que sea el tiempo [y su correcto entendimiento] quien hable.

10

CONCLUSIONS FOR AN ELECTRONIC LITERARY EDUCATION

Cuando sentimos que se rompe el cerebro y se quiebra en grito el salmo en la garganta, comenzamos a comprender.

Un día averiguamos que en nuestra casa no hay ventanas. Entonces abrimos un gran boquete en la pared y nos escapamos a buscar la luz desnudos, locos y mudos, sin discurso y sin canción.

LEÓN FELIPE, ¿Quién soy yo? ¿Cara o cruz?

This thesis has tried to provide a theoretical and reflexive response to a form of children's literature that can be considered especially relevant to modern-day society. There are, at the time of writing, more mobile phones than people in Spain, 75% of homes contain a tablet, and 98% of those within Spanish homes claim to use the Internet at least once a day (DITRENDIA 2016). Ignoring this technological reality would be denial, and could prove harmful to students' future.

While technology has undeniably arrived in the home, electronic forms of fiction are entirely absent from educational institutions – despite the fact that 76% of children under 16 (AEVI 2017) regularly play videogames. It is precisely in this cyber-cultural context that Digital Literature for Children and YA (henceforth acronymized as DCL) could prove a powerful tool in mediating culture and fiction.

For all of these reasons, the goal of this research was to achieve an in-depth understanding of the set of texts that represent literature enabled by technology, without losing sight of the developing reader, nor their educational purpose.

With this in mind, the major objective in the first part of my research was to differentiate and describe as precisely as possible the characteristics that make DCL a distinct communicative system. In Chapter 1, we try to respond to the historical debts this system has to the cultural spheres that surround it – videogames, picturebooks, educational software – and from which it was derived, and establish four creative areas that define digital children's literature as a separate cultural form.

These four areas are: the particularity of the virtual form giving shape to the new literary object; the use of multiple expressive languages in the development of the texts; the possibility for ludic participation and cybernetic automation, and the total rupture of narrative linearity in its structural configuration. All four areas were analyzed and described in light of contemporary theory and an examination the works that compose the digital children's literature corpus (Chapters 3-6). I have tried to offer an exhaustive description of the aesthetic and procedural specificity that characterizes DCL.

The second part (Chapters 7-8) of this paper focuses on the developing reader, with an eye to reflecting on two fundamental issues: the literary experience that can emerge from the digital construction of electronic texts and the form in which these expressive and experiential particularities engage with the ideas of literary competence from current educational studies.

In Chapter 7 there is a detailed analysis of how the defining properties of digital literature could generate a reading phenomenology where issues such as immersion, meta-reflection and (dis)orientation are particularly relevant. Finally, Chapter 8 looks at the fundamental issues that need to be reflected upon when integrating these texts into educational spaces, in light of both the constructive particularities of DCL and the novelties it brings to the reading experience.

Here, panoramically, are the conclusions that are relevant both to the consideration of Digital Literature for Children and YA in an educational context and to the academic advancement of a discipline that is still being formed and requires new research to establish its study and understanding. Following the line of thinking developed in this research, in the texts themselves and in their readers, we summarize these essential ideas.

10.1

Defining Children's and YA Literature Today

A key goal of this project was to present a detailed portrait of the expressive characteristics that make Digital Literature for Children and YA a differentiated cultural phenomenon. However, in order to isolate the aesthetic procedures of this fictional sub-category, it is necessary to understand the relationships between these works and other artistic and cultural forms of expression.

One of the contributions that *Esto no va de libros* makes is to offer a cultural genealogy that allows us to understand the evolution of children's digital literature as its own system, as well as the creative debts and inheritances it has from other forms of fiction and culture. This heterogeneous and interstitial nature of DCL presents a series of issues that deserve special attention.

- Many of the works that make up the corpus of Digital Literature for Children and YA show a clear inheritance from "traditional" children's fiction and literature. This justifies the adoption of an analytical perspective and the continued use of interpretive tools developed for the study of children's literature and picturebooks to tackle issues as crucial for the construction of the texts as the precise nature of their intended recipients, the societies moral and educational priorities, and so on.
- However, the electronic specificity of DCL, and its relationship with a range of digital forms of fiction is equally influential to its construction, and for this reason, extending

the analytical perspective to fields of study such as children's software and videogames is also imperative. This paper suggests that traditional boundaries that separate children's digital literature from other videoludic formats need to be relativized. In many cases, both forms belong to the same spectrum of works, which take advantage of the simulative and participative nature of the electronic medium. Understanding videoludic systems is important to grappling with the complex heterogeneity that defines these new fictional forms.

- This constructive heterogeneity points, moreover, to a particularly relevant conclusion: the need to multiply the interdisciplinary work between areas that have historically addressed the range of expressive properties that now come together in the electronic texts. Neither those studies that have tried to describe electronic works from an analog tradition and perspective, nor the minimal approaches that have been made on children's culture from new media studies have managed to respond to the analytical demands opened by this new set of digital texts. It is essential, therefore, to continue with the multidisciplinary line of work opened by studies such as that of Turrión (2014a), and continued in this thesis, to build an understanding that is honest about the complexities of the digital corpus.

This global and comprehensive perspective, which comes from the four above-mentioned defining properties of Digital Literature for Children and YA, governs the descriptive apparatus elaborated in Chapters 3, 4, 5 and 6. Before reflecting on the specific conclusions that can be extracted from each of them, I will summarize why this approach offers two relevant contributions to the discipline:

- Firstly, the detailed description of the four creative areas that define the genre offer a set of precise analytical tools for understanding these works' expressive particularities. The multi-disciplinary perspective, moreover, tries to create an honest view of the system and its texts so that they may be integrated into the surrounding cultural context. With DCL, it is only by tackling the texts' inherent complexity and the way in which they create dialogue with other forms of culture that their potential for developing readers can be properly exploited.
- Secondly, it is only by way of a detailed analysis on the literary expression of these texts that their relationship to other forms of children's fiction becomes clear. This also allows the texts to be better integrated into the selection and teaching processes that define current educational strategy. In this sense, the tools developed here and their application to specific works in the existing corpus of digital literature reflects not only procedural variations that define those texts but also their synchronization

with many of the general characteristics of the macrosystem of children's literature. This double perspective can facilitate DCL's organic inclusion into contemporary literary education.

Examining the knowledge built throughout each of the chapters that describe and synthesize the expressive particularities of DCL shows that, at the same time, a whole new series of considerations that are relevant to understanding this new corpus emerges. Thus, following the structure of the research, we reflect back on the conclusions reached through the study of the four defining properties of Digital Literature for Children and YA.

10.1.1. Virtuality as the material of which the new literary object is made (Chapter 3)

The role of technology in the creation and reception of children's literature has had two consequences fundamental to understanding the new system. One is the loss of the book as the prime reading medium, now been replaced by a series of electronic devices that act as literary containers – computers, tablets, smartphones. The other consequence that has arisen from this change is the loss of the page as the physical base of writing, in favor of the interface, which also opens the possibility of interaction between the reader and text. Equally, this new virtual materiality conditions the ways in which literary works circulate in society and the ways in which readers access them by becoming embedded in a framework of production, selection and evaluation that is distinct from traditional distribution channels. Among these issues, it is important to give special consideration to:

- The importance of understanding the diversity of reading devices on offer, so as to be able to anticipate the demands that these will place on product development. Computers, tablets and mobile phones work on different platforms and with different peripherals which the authors may or may not use in the construction of their projects and which, therefore, determine the reader that is likely to emerge from them. Paying attention to the opportunities that each device presents facilitates the task of mediating the reading experience of these works, which sometimes have a strong technical bent.
- As with devices, the different interfaces used in creating electronic works negotiate between the authors' intended aesthetic and the manipulation and reception of it by the readers. In this sense, understanding and analyzing those interfaces from a manipulative perspective that draws on the procedural demands that readers will

have and their expressive value within each work is essential. The sum of both these perspectives will allow us to evaluate both their relevance to a text's overall meaning and the functions they play within it, and the design, which ultimately will or will not guarantee a smooth experience for the reader.

- At the same time, the interface also brings with it a new peritextual apparatus that, despite fulfilling many of the informative and presentational functions of a book, adds others specific aspects to digital texts, as well as changing the form and positioning in a way that dislocates the possible references a traditional reader might bring to the table. It is important, therefore, to be able to identify the new forms these peritexts adopt within technological circles – home pages, transitions, navigation bars, maps... -- and precisely evaluate the functions that these play in the literary experience, both as guides and supports to the reader and artistically for the authors.
- Finally, it is important to understand the particularities of the new forms of cultural digital circulation, which are defined by the inexistence of a stable system of evaluation and literary selection and by the strong influence that marketing rules have on the final form in which these works come to us. Understanding this sociocultural specificity when moving through the circulation system and when analyzing and mobilizing the texts that comprise is key to avoiding chaos.

10.1.2. New expressive substances at the service of literary expression (Chapter 4)

One of the consequences of introducing computers into literary creation is that authors can increase the expressive communication tools at their disposal. Gone are the days when children's literature was limited to the use of language and illustration; now anything that computer programming allows is open to the discipline, such as sound, moving images and video-ludic rules. Thus, the task of analyzing the multimodal nature of DCL presented the following issues:

- On the one hand, the semiotic explosion of this new fictional reality presents an equally disruptive change as the arrival of the image, in the form of the picturebook, did in its time. Children's literature can thus still be understood as an ecosystem of distinct medias, in which different elements are related in complex ways that lead to the final meaning. Together, they jointly configure the meaning. Simply put, the classic text-image relationship is joined by a whole new range of expressive forms that each play a role in constructing meaning.

- On the other hand, these new substances should be treated with analytical seriousness, as each brings a new dimension to the interpretation of DCL. The study of the meanings produced by music, moving images, sound effects and rules of the game should therefore be approached in the same way as the study of text and image, the stalwarts of children's literature. Nonetheless, little of this analytical rigor is to be seen in most recent studies of children's literature.
- This last assertion highlights an important issue for the future of the discipline: the need to develop a specific analytical apparatus for each of the expressive substances that make up the multimodality of digital literature and which help us to deconstruct the meaning produced in the different layers of these works. This dissertation offers a collection of categories with which to understand the different functions that these substances can play within the multimodal ecosystems that we see in DCL, but not the concrete ways in which each of them can do so. This is, we believe, one of the major deficiencies to be found in the discipline currently, which should be remedied in the future.

10.1.3. Cybertext as an internal means of communication in digital literature (Chapter 5)

One of the essential modifications that defines DCL is the arrival of the cybertext as the creative base that allows for loops of informational feedback, from which authors can design a whole series of procedural rules which permit their works to mutate and react to stimuli. These stimuli may be predetermined by the programming code, such as allowing the user-reader to be an active participant in the story. This dialogue between cybertext and user is what has traditionally been called interactivity and is one of the greatest current modifications of DCL. An analysis of the entry of cybertext as a means of communication between author and receptor yields the following conclusions:

- The development of cybertext has allowed the development of playful expression as relevant within the aesthetic configuration of DCL. Thus, understanding that the participatory nature of these new works requires a perspective that addresses the expressive particularities of this playful activity in the moment of interpreting the kind of fictional experiences that emerge from its being read and enjoyed. This approximation requires researchers to address both the possibilities for free play that are made available via the interactive spaces included in these texts and the emerging meaning that can be constructed via the rules of participation that govern them. The combination of both perspectives allows understanding of how these playful components

within the overall purpose of the corpus of works and a framework with which to evaluate and select them with the specificity that these texts require.

- It is precisely the reader's entry as active participant in the text that makes it necessary to comprehend which experiences the developing reader will have reading any given work. The collection of categories offered in Chapter 5 provides an important interpretive tool to help reconstruct this range interactive possibilities that confront a child, and the expressive value that these have in their development. Understanding why they must participate in an interactive work, how they have to do so, where and with what consequences are key questions that the literary mediator needs to be able to answer when faced with a DCL text, and the framework provided here can help him or her to do so.
- Lastly, it is important to draw attention to the analytical approximation adopted in this research, which understands the reactive and mutable nature of the cybertext beyond the interactivity it provides the reader. Although there are few examples in current children's literature that take advantage of cybertext's informational feedback without also making use of the reader's participation, the former aspect is equally as relevant to literary communication as the latter. Both form part of the same simulative dynamic that defines electronic fiction. Thus, regardless of whether this stimulus is born of a physical action made by the reader, the internal calendar of the iPad or simply of the passage of time, what differentiates a cybertext is its capacity to mutate and react based on rules created by its author and not on the simple actions of the reader, although this has been the main focus of most contemporary studies. Perhaps one of this paper's greatest contributions, then, is to emphasize that in the analysis of DCL works, what is important is not that the reader participates, but that the computer responds.

10.1.4. The rupture of discursive linearity in Digital Children's and YA Literature (Chapter 6)

The final property that defines DCL is the rupture of traditional discursive and organizational linearity, which characterized analog texts and which has disappeared in these new digital works. Due the substitution of text with hypertext as a structural base for creation, as well as the mutable and reactive nature of cybertextual dialogue, readers are now faced with literary works that, both in their macrostructural organization and in their ability to shape their discourse as they are being read, make difficult or even prevent a linked and ordered reconstruction of their events. This adjustment in the informational architecture of these texts is a

fundamental change to how such texts can be understood. The following issues appeared in the analysis of this in Chapter 6.

- New digital literary texts require an understanding of the specificity of the components that give form to their structure. Thus, this analysis of literary disruption tried to offer a categorical breakdown both of the diverse types of expressive modules used to organize the text and the different kinds of links and connections that allow the reader to move through them. This categorization attempts to reflect not only what structures could be derived from different modular combinations but also the aesthetic consequences that these could have in the reading of the texts. Literacy mediators (usually teachers and librarians) need to understand that the ruptures of organizational and discursive linearity are not a simple consequence of digitalization but a structural reflection of the expressive intentions of these texts' creators, so that they may analyze and evaluate them critically as such.
- Along with this categorization of modules and links, *Esto no va de libros* also wished to offer a typology of structural possibilities to aid in collecting the different manifestations of DCL and reflecting upon the implications that each of these may have and the type of experiences they can create. I think it essential, for example, that literary educators understand the differences that exist between works that maintain a clearly defined narrative line (though they may allow a certain freedom in their stories), and those that, through the bifurcation of their itineraries, oblige us to determine the future of the events that compose them. The enormous disparity of literary experiences that can be derived from one or the other type of texts requires mediators to be able to conduct a detailed analysis on a structural plane in order to properly frame the mobilization of these texts to developing readers.

10.2. How does the new digital corpus relate to the developing reader and his or her progress?

In the second part of the thesis, the analysis moves from the texts to the readers in development and the types of experiences, knowledge and learning that DCL can produce in them. The objective was, firstly, to understand what kind of reading experiences the procedural variations in expression in digital texts could give rise to and, secondly, to relate these experiences and the defining characteristics of DCL with the idea of reading competence as defined by contemporary education.

It was, in short, to offer a reflexive but systematic approach, always building on the knowledge gleaned during research of the real developing readers that these texts are intended for, from an educational perspective concerned for their progress and critical empowerment. The conclusions gleaned in each of the chapters in the second half of this thesis are as follows.

10.2.1. The reading experience with DCL texts.

Before interpreting how the new literary reality dialogues with the idea of reading progress that defines educational performance, it was important to understand as precisely as possibly the particularities that the electronic aesthetic itself could generate in the reading experience. In this way, taking the previous analysis of DCL characteristics, but relating them now to studies on digital reading phenomenology, this paper offers a synthesis of the electronic reading experience and how its multimodal, participative and disruptive nature could affect its readers. The following points arose:

- Firstly, the expressive particularity of DCL requires that the texts be examined from a perspective fixed on the reading experience that their own construction pre-determines. This means there is a need to follow the immersive or reflexive relationship that the electronic texts propose to their readers, as the digital system decisively influences the interpretive distance adopted when reading. This is key to understanding where, how and when to frame electronic readings in mediation contexts.
- Secondly, immersion needs to be understood from a complex perspective that encompasses the many different concepts hidden behind this term. A deeper understanding of the different ways immersion can occur in reading – spatial, emotional, suspense... -- and understanding the causes and motivations that they generate is a first step to evaluating and mobilizing different mediation techniques adjusted to each (con)text.
- Thirdly, the arrival of the cybertext and the possibilities of participate in the reading experience turn DCL into an ideal genre in which the reader, by manipulating the components of fiction, can reflect meta-literarily on each work's construction. Texts that navigate multiple narrative possibilities and literary artefacts where the reader controls components of the fictional environment cause child and adolescent readers to reflect, inevitably, on the elements from which the texts are constructed. This could make DCL a literary corpus with enormous educational potential.

- Fourthly, the way in which electronic texts are constructed provokes its own complexities that should be kept in mind during evaluation and interpretation. This is often particularly caused by the rupture in narrative linearity. The voluntary or involuntary disorientation that these works tend to produce, by not keeping to an expected itinerary, or by offering multiple different endings, or simply by fleeing from the idea of plot closure, require new focus and reading strategies from both readers and mediators. Attending to the collection of enunciative devices and expressive intentions behind this inherent complexity to electronic literature will be one of the most important analytical approaches to understanding developing readers and deciding how to frame these works for them.

10.2.2. Literary competence and DCL

In the last section of this research, and based on all the previously-examined information, I analyze, in light of current literary education, how the new digital children's literature corpus relates to the idea of reading competence developed in recent studies. The goal was to understand how the construction of digital texts, as well as the different reading experiences they provide, could affect, modify or facilitate the development of the skills and attitudes that allow a reader to grow. To do this, I crossed each of the ideas and categories systemized during research with the ten dimensions that for Fittipaldi (2013) structured what boys and girls should know about literature¹. From this cross-pollination between theoretical-literary categories and skill- and progress-based perspectives, I extract the following conclusions that we will organize according to the defining properties of DCL:

10.2.2.1. On the new virtual material

- The arrival of computers in literary communication has produced a series of changes in the kinds of devices that are used for reading, the ways in which readers interact with the material, and the purpose of the literary works produced. It is therefore essential to pay close attention to the both the manipulative and interpretive aspects of these devices and interfaces so as to guarantee that students' reading experiences are not frustrated by issues outside of the literary discourse. In this sense, the work done with peritexts in which authors guide, accompany and situate readers in this new electronic reality are especially important. It is therefore key that developing readers interiorize the heterogeneity of the working of the new literary interfaces and

1. To refer to the specific content of each of these dimensions, consult the original text (Fittipaldi 2013: 450) or the different chapters of this paper where we have summarized them (chapters 2 and 8)

that they be able to adapt to the procedures and aesthetics of each of them – allowing the relationship to be between object and interpreter, with no barriers to their full enjoyment.

- When bringing electronic literature into educational contexts, it's important to consider how the demands of the new materials, both technological and contextual, will relate with traditional spaces of social and literary diffusion such as libraries and schools. Although there are already successful examples of DCL integration into European libraries, there are still no clearly defined methods and protocols for how to introduce multimodal works with a bent for collective enjoyment into spaces traditionally designed for individual (and silent) reading. However, I believe that it is truly important that these universal spaces of cultural access, such as libraries, contribute to bridging the so-called digital divide by offering this experience, which necessarily requires some economic outlay, to all members of society. Converting libraries into literary spaces that are both analog and digital will be an enormous task, as it requires introducing all children to such electronic works as could be important to their developing literacy skills.

10.2.2.2. The multimodal nature of digital literary texts

- The multiplication of forms of expression in the construction of digital texts key to the formative implications that they can have for the reader. DCL's communicative multimodality of DCL could provide an enormous cultural bridge between digital forms of literature and the other artistic semiospheres in the students' private lives. This in turn could establish many other effective and intertextual connections and increase young readers' sense of belonging to the literary phenomenon.
- In the same line, this growth signifies that the forms of expression used in electronic texts could increase intertextual and generic associations for students, enriching interpretive abilities and refining reading skills. Thus, aspects of digital literature that come from cinema, illustration, video games and music will allow students to make a series of associations that will help them better understand the fictional works they are presented with, their cultural contexts, artistic relationships, and so on.
- For all these reasons, it is essential that educational institutions act as cultural mediators between different artistic disciplines, and DCL could play a particularly interesting role due to its position at the crossroads of many disciplines. These relationships, often between so-called "high" (illustration and music) and "low" culture (video

games), offers a great opportunity for students saturated by media “inputs” to achieve critical enrichment.

10.2.2.3. The cybertext and the reader’s active participation in DCL

- The development of participative architectures in digital literary communication for children has been one of the most studied aspects in these early days of the discipline. However, on an educational level, special attention should also be paid to the importance of the transversal use of the activity and the videoludic language in DCL, in the scheme of students’ full competency development. In this line, it is especially interesting to reflect on the potential for aesthetic enjoyment and affective attraction in digital texts when students can experience the chance to participate in and explore their components and rules. Equally, though, it is essential that these rules of participation, and these interactive spaces be addressed gradually, and with the interpretive distance they require so that growing children are confronted with texts that are progressively more complex, and know how to use this knowledge to extract pertinent readings. Understanding the game as mere added enjoyment to electronic texts, as well as being an error in perspective, is a lost opportunity to build a critical social mass around one of the more common forms of linguistic expression in young people’s vernacular: the videoludic.
- More specifically, the active entrance of readers into a text needs to be approached with a pedagogical rigor similar to that which traditionally has been applied to other important issues in literary education, such as narrative components and lyrical resources. In this sense, it is of fundamental importance that children be made aware of the plethora of design options that go into creating a participative architecture so that they can understand the consequences of both aesthetics and meaning that this participation has upon the text. Thus, understanding the position from which readers participate, what they participate for and why they participate is fundamental to interpreting issues such as, for example, the authorial position behind a text. The “rhetoric of participation” is indispensable in studies digital literary education.

10.2.2.4. Multilinearity and non-linearity in electronic macrostructures

- The structural and organizational disruption generated by the arrival of hypertext and the free participation of the reader in electronic works is one of the main constructive

variations that DCL readers will face. For precisely this reason the components of which the new literary structures are organized should be approached from a pedagogical standpoint so that students can evaluate, with criteria, their aesthetic pertinence and communicative and poetic value. It is only through pedagogical rigor, for example, that students will be able to interpret the value of using different kind of links within a chain of concrete fact, or the meaning of digressive expansions within a fictional world.

- Equally, students who have been schooled into a reflexive and distanced consideration of literary macrostructures will be in a better position to understand their “textual totality.” This facilitates their understanding of complex issues such as the identification of the author’s ethical positions within the texts that offer multiple narrative possibilities, or symbolic readings that emerge from recurring structural and organizational elements that only become visible with extensive navigation or rereading. To understand, therefore, that the meaning of a digital text is often not exhausted with a first reading, but needs to be returned to, is one of the key goals in approaching the development of strategies for hypertextual and disruptive reading skills.
- Finally, precisely because of the encyclopedic tendencies that are normally associated with electronic environments and texts, it is important to work with students to explore and identify the limits of textuality and fiction, as well as the reading strategies that will allow them to come and go without breaking the flow of their enjoyment, which needs to be central to the reading experience. Children should be able to distinguish when they find themselves within literary discourse and when they are outside, when they are in a fictional world and when they are not, and this is even more relevant in technological environments these works so often move between fictional and non-fictional planes. At the same time, it is especially important that children develop the ability to assess the importance of informational outputs, which too often are imposed by the text, and also the security and self-confidence to decide that not everything that is proposed in a digital text is worth a visit. For all these reasons, the role of selecting and mobilizing that mediators play is an important one. They must identify within the corpus of electronic texts those that make a balanced use of narrative structures, and whose design clearly reflects the organization of the textual levels it contains – or the aesthetic value when these are ruptured.

10.2.2.5. Digital literature and the developing reader

In conclusion, this review has attempted to draw attention to an effective approach to the experiential specificity of DCL. As stated above, the expressive particularities of digital texts can generate extremely diverse reading attitudes and predispositions in children. These may

range from profound identification with the protagonists due to the immersive and interactive nature of the texts, to an extreme distance from the fictional world that comes from reading a story via a navigation bar and a database.

Therefore, this extreme bipolarity surrounding the electronic corpus, along with the scant institutional attention paid either to these new texts or, historically, any cultural system arising from cyber culture, requires that the mediators of the texts carry out a deep evaluation and analysis of the works so that they can select appropriately for each type of reader. Only by doing so will it be possible to avoid that truly important issues for students' reading competence, such as reflexive distance from the text or strong ties to the fictional characters, arrive at inopportune moments or to readers who are not prepared for them.

For all the reasons stated up to now, throughout *Esto no va de libros*, I have aimed to contribute tools that will help analyze the singularities that define this new literary reality, as well as a study of specific aspects that are especially relevant to literary education and reading progress. I believe, following the educational tradition that frames our society, that only by exercising careful mediation focused on both issues – the concrete form of the texts and the formative opportunities they open – can we achieve the integration of DCL texts into the spaces of reading and learning that our children have access to. Offering knowledge that will facilitate the development of this complex exercise has been the primary intention of this work. Time (and correct understanding) will tell.

Bibliografía

Fuentes Primarias

- "Taroko Gorge". Nick Montfort. Nickm.com, 2009, https://nickm.com/taroko_gorge/
- "The Speaking Clock". John Cayley. Software para Hypercard, 1995
- 18Cadence*. Aaron Reed. Aaronreed.net, 2013, http://18cadence.textories.com/80_Days. Versión 1.25. Inkle Studios, 2014, Apple Appstore, Steam.
- A Duck Has an Adventure*. Daniel Merlin Goodbrey. E-merl.com, 2012, <http://e-merl.com/stuff/duckadv.html>
- Afternoon, a story*. Michael Joyce. Eastgate Systems, 1990.
- Alizée, fille pirate*. Versión 4.0. Slim Cricket, 2013, Apple Appstore.
- Anomaly:Interactive Graphic Novel*. Versión 1.1. Anomaly Productions, 2012. Apple Appstore.
- Árbol con Patas*. Versión 1.0. CONACULTA, 2014, Apple Appstore.
- Bla Bla*. Vincent Morisset. National Film Board of Canada, 2012, <http://blabla.nfb.ca/#/blabla>
- Blackbar*. Versión 1.1.3, Mrgan LLC, 2013, Apple App Store
- Boum!* Versión 1.0, Les inéditeurs, 2015, Apple App Store,
- Chopsticks Novel*. Versión 1.0, Penguin Group, 2012, Apple App Store
- Cinderella*. Versión 2.0.1, Nosy Crow Limited, 2011, Apple App Store
- David Wiesner's Spot*. Versión 1.2. Houghton Mifflin Harcourt, 2015, Apple Appstore
- Dear Esther*, Thechineseroom, 2012. Software para Steam
- Device 6*, Versión 1.1, Simogo, 2013, Apple Appstore
- Doctor W en: EL misterioso caso del sentido extraviado*. Versión 1.2, Pippilapps, 2014. Apple Appstore.
- Dont let the pidgeon run this app!* Versión 1.1 Disney, 2011, Apple App Store
- El jardín secreto*. Frances Hodgson Burnett. Siruela, 2015.
- El Ladrón de estrellas*, Versión 1.0.7, Alpixel, 2013. Google PlayStore
- El Reino Subterráneo*. Versión 1.2. Visual Baker, 2013, Apple Appstore.
- El Viaje de Alvin*. Versión 1.1.0, Meikme, 2014, Apple App Store
- Electronic Literature Collection Volume 1*. Electronic Literature Organization, 2006, <http://collection.eliterature.org/1/>. Accedido el 23 de mayo de 2017.
- Electronic Literature Collection Volume 2*. Electronic Literature Organization, 2011, <http://collection.eliterature.org/2/>. Accedido el 23 de mayo de 2017.
- Electronic Literature Collection Volume 3*. Electronic Literature Organization, 2016, <http://collection.eliterature.org/3/>. Accedido el 23 de mayo de 2017.
- Elegy for a Dead World*. Dejobaan Games, Steam, 2014.
- Flewn*. Versión 1.5.2. Gabriel Smetzer, 2015, Apple Appstore.
- Frritt-Flacc*. Versión 1.2. Storymax – Touch stories, 2016, Apple Appstore
- Future Voices*. Versión 1.1, Inkle, 2013, Apple Appstore.

Goldilocks and Little Bear, Versión 1.2, Nosy Crow, 2015, Apple App Store
Gone Home. Fulbright, 2013. Software para Steam.
Haiku-mático. Versión 2.0. CONACULTA, 2014, Apple Appstore.
Inanimate Alice. Kate Pullinger, y Chris Joseph. The BradField Company y Dreaming Methods. 2005-2016, <http://inanimatealice.com/>
Inigo Gets Out. Amanda Goodenough. Hypercard, Software para Mac, 1987.
iPoe 1 - Edgar Allan Poe Immersive Stories. Versión 4.1.2, iClassics Productions, 2012, Apple AppStore
Journey. ThatGameCompany, 2012, Software para Playstation 4
KOMRAD. Versión 1.0.2, Sentient Play, 2016, Apple Appstore
Lifeline. Versión 1.10.1. 3 Minute Games, 2016, Apple Appstore
Lil' Red. Versión 1.03. Brian Main, 2012, Apple Appstore.
Little Red Riding Hood. Versión 1.2. Nosy Crow, 2013, Apple Appstore.
Living Books. Random House / Brøderbund Company, Software para PC, 1992.
Loose Strands. Versión 1.1. Darned sock, 2014, Apple Appstore
Ma petit fabrique d'histoires. Versión 1.4. e-Toiles editions, 2013.
Metamorphabet. Versión 1.10. Vector Park, 2015, Apple Appstore.
Mi vecino de abajo. Versión 1.0. Mobile republic, 2011, Apple Appstore.
One Button Travel. Versión 2.07, The Coding Monkeys, 2016, Apple Appstore
Peer Gynt. Versión 1.101. Sonic Solveig, 2016. Apple Appstore.
Pierre et el loup. Versión 1.1. Camera Lucida, 2014, Apple Appstore.
Plug and Play. Versión .1.1.1, Etter Studio, 2015, Apple App Store,
SENS VR, Versión 1.6, Arte Experience, 2016, Apple Appstore
Shadows Never Sleep, Versión 1.0, Aya Karpinska, 2008, Apple Appstore.
Sorcery! Versión 1.6.1, Inkle, 2013, Apple App Store
The Empty Kingdom. Daniel Merlin Goodbrey. E-merl.com, 2015,
The flying books of mr morris lessmore. Moonbot Studios, 2011, Apple Appstore.
The Sailor's Dream. Versión 1.1, Simogo AB, 2014, Apple Appstore.
The Secret of Monkey Island. LucasFilms Games, Software para DOS, 1990.
The Silent History. Versión 2.2. Sudden Oak, 2012. Apple Appstore
The Stanley Parable. Galactic Café, 2011, Software para Steam.
The very Itchy Bear. Versión 1.1, We are Wheelbarrow PTY 2012, Apple App Store,
Touché. Riki Blanco. CONACULTA México, 2012, <http://www.cultura.gob.mx/librointeractivo/touche.swf>
Unwanted Guest. Versión 1.5, Moving Tales, 2012, Apple App Store
Veltman, Florian. *Lieve Oma*. *litch.io*, Software para PC
Wuwu & Co. - *Un álbum ilustrado mágico*. Versión 1.8. Step in Books, 2014, Apple Appstore.
Year Walk, Versión 1.1, Simogo, 2013, Apple Appstore

Fuentes Secundarias

- "Jason Williams Ultimate Sacramento Kings Highlight Mix!" *Youtube* subido por NBA, noviembre, 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=s9Hb-hpkDYc>
- "#gamebrary-arkiv". *Bergen Offentlige Bibliotek*, 2016, <https://bergenbibliotek.no/inspirasjon/spill/gamebrary-arkiv>
- "A Magazine is an iPad That Does not Work" *Youtube*, subido por UserExperiencesWorks en octubre 2011, <https://www.youtube.com/watch?v=aXV-yaFmQNK>
- "BlaBla Press Kit". *National Film Board of Canada*, 2011, <http://interactive.nfb.ca/blabla/press.html>
- "El sector de los videojuegos en España 2016". *AEVI Asociación Española de Videojuegos*. 2017, <http://www.aevi.org.es/>
- "ElectronicLiterature." *Wikipedia*. Abril 2017, https://en.wikipedia.org/wiki/Electronic_literature
- "Informe Mobile en España y en el Mundo 2016". *Ditrendia*, Julio 2016, <http://www.ditrendia.es/informe-ditrendia-mobile-en-espana-y-en-el-mundo-2016/>
- "S.E.N.S V.R - #1 Espace et Perspective en VR". *Youtube*, subido por Fabbula Magazine, 14 de abril de 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=DsLNsN7GpQw>
- "What is E-lit?" *Electronic Literature Organization*. <http://eliterature.org/what-is-e-lit/>
- "What?" *Nordic Kid-E-Lit. Nordic Digital Literature for Children*, August 2015, http://www.kidelit.dk/?page_id=4
- Aarseth, Espen. "Nonlinearity and Literary Theory." *Hyper/Text/Theory*. Ed. George Landow. Johns Hopkins University Press, 1994, pp. 51-86
- Aarseth, Espen. *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. The Johns Hopkins University Press, 1997.
- Aarseth, Espen. "Sin Sensación de final: Estética hipertextual". *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*. Eds. Ma Teresa Vilariño Picos y Anxo Albuín González, Arco/ Libros, 2006.
- Aristóteles. *Poética*. Gredos, 1999
- Arizpe, Evelyn y Morag Styles. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Bajour, Cecilia. "¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela?" *Imaginaría*, 259, 2009.
- Barthes, Roland. *Image, Music, Text*. Fontana Press, 1977.
- Barthes, Roland. *S-Z*. Siglo veintiuno editores, 2009.
- Bell, Alice, Ensslin, Astrid y Rustad, Kristian (Eds). *Analyzing Digital Fiction*. Routledge, 2014
- Bell, Alice. "A [S]creed for Digital Fiction". *Electronic Book Review*. 2010 <http://www.electronic-bookreview.com/thread/electropoetics/DFINative>.
- Bellorín, Brenda. *De lo universal a lo global: Nuevas formas de folklore en los álbumes para niños*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.
- Bertoni del Guercio, Giuliana. "L'ensenyament del text literari." *Ajudar a llegir. La formació*

- lectora a primària i secundària*. Ed. Teresa Colomer, Barcanova, 1992, pp. 87-104.
- Blom, Harlod. *El futuro de la imaginación*. Anagrama, 2002.
- Bobes, Carmen et al. *Historia de la Teoría Literaria*, Gredos, 1995
- Bogost, Ian. *Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames*. The MIT Press, 2007.
- Bogost, Ian. *Play Anything. The Pleasures of Limits, the Uses of Boredom, & the Secret of Games*. Basic Books, 2016.
- Bolter, Jay David y Grusin, Richard. *Remediation: Understanding New Media*. The MIT Press, 1999.
- Bombini, Gustavo. "La literatura en la escuela". *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Coord. Maite Alvarado, Flacso/Manantial, 2001, pp. 53-74.
- Bootz, Phillippe. "Les basiques: la littérature numérique." *OLATS, l'Observatoire Leonardo des Arts et des Techno-Sciences*. Leonardo/ISAST, 2007
- Borràs, Laura. "De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: Notas para una hermenéutica de la literatura hipertextual." *Arte y nuevas tecnologías. Congreso de la Asociación Española de Semiótica*. Coord. M. A. Muro Munilla, 2004, pp. 272-287.
- Borràs, Laura. "Teorías literarias y retos digitales". *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Ed. Laura Borràs Castanyer, Editorial UOC, 2005.
- Borràs, Laura. "Había una vez un app...Literatura infantil y juvenil (en) digital." *Revista de Literatura*, No. 269, 2012, pp. 21-26.
- Bosch, Emma. *Estudio del álbum sin palabras*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, mayo 2015.
- Bruner, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, 1986
- Bruno, Pep. "Vivir / Desvivir los días". *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil.*, 256, 2013, pp. 36-39.
- Camper, Brett. "Retro Reflexivity: La-mulana, an 8-bit Period Piece." *The Video Game Theory Reader 2*, 2009, pp. 169-195.
- Campostrini, Martin. "Nordic E-Stories 2016: Martin Campostrini" *Youtube*, subido por Lastenkirjainstituutti LKI, 21 de noviembre de 2016, https://www.youtube.com/watch?v=WJ4_yuJXYqI&t=9s
- Camps, Anna, Guasch, Oriol y Ruiz Bikandi, Uri. "La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura.". *La educación literaria en el bachillerato. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Vol. 55, 2010, pp. 71-80.
- Casetti, Francesco, di Chio, Federico. *Cómo analizar un film*. Paidós, 2007.
- Cassany, Daniel y Ayala, G. "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela." *CEE Participación educativa*, 9 2008, pp. 53-71.
- Cassany, Daniel y Glòria Sanz. "En línia: llegir i escriure a la xarxa." *Llengua catalana i literatura. Complements de formació disciplinària*. Coord. Anna Camps, Graó. 2011. p. 143-165
- Cassany, Daniel. "Después de Internet. Textos e hipertextos." *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 2011, pp.12-22.

- Cervera, Juan. *Teoría de la literatura infantil*. Ediciones mensajero, 1992.
- Chambers, Aidan. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Chatman, Seymour, *Historia y discurso: la estructura narrativa en la novela y en el cine*. Taurus, 1990.
- Clark, Dennis T., et al. "A qualitative assessment of the Kindle e-book reader: Results from initial focus groups." *Performance Measurement and Metrics*, 9.2, 2008, pp. 118-129
- Clément, Jean. "El hipertexto de ficción: ¿nacimiento de un nuevo género?" *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*. Eds. Ma Teresa Vilariño Picos y Anxo Albuín González, Arco/Libros, 2006.
- Coiro, Julie. *Exploring changes to reading comprehension on the internet: paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers*. UMI, 2007.
- Colomer, Teresa. *La formación del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 1995.
- Colomer, Teresa. "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido." *Lectura y Vida*, 22 (1), 2001, pp. 6-23
- Colomer, Teresa (Dir.) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Colomer, Teresa. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2009.
- Colomer, Teresa. "Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica." *Lecturas adolescentes*. Coord. Teresa Colomer, Editorial Graó, 2009b, pp- 199-220.
- Colomer, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis, 2010.
- Colomer, Teresa y Karla Fernández de Gamboa. "La incorporación de la literatura infantil digital a la biblioteca de aula". *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*. ANILLJ. 12, 2014, pp.19-36
- Colomer, Teresa y Karla Fernández de Gamboa Vázquez. "Reading Literature on Screen in a Classroom Library" *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Eds. Mireia Manresa y Neus Real, Peter Lang, 2015, pp. 191-209
- Colomer, Teresa, "La evolución de la enseñanza literaria." *Aspectos didácticos de lengua y literatura/8*. ICE Universidad de Zaragoza, 2001, pp. 127-171.
- Colomer, Teresa, Mireia Manresa y Cecilia Silva-Díaz. "Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar." *Quaderns digitals.net*, Julio de 2005, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8664
- Cope, Bill. "New Ways with Words: Print and Etext Convergence." *Print and Electronic Text Convergence*. Eds. Bill Cope y Diana Kalantzis, Common Ground Publishing, 2001, pp-1-15.
- Culler, Jonathan "La competencia literaria." *La poética estructuralista*, Anagrama, 1978,

pp.163-187.

- Devetach, Laura. *La construcción del camino lector*. Comunicarte, 2008.
- Dewey, John. *Democracia y Educación*. Morata, 2004.
- Díaz-Plaja Taboada, Ana y Prats i Ripoll, Margarida. "Literatura infantil y juvenil" *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Coord. Antonio Mendoza Fillola, SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Editorial Horsori, 1998, pp. 191-214.
- Dobson, Teresa. "Mind the gap: reading literary hypertext" University of Virginia, 1999, <http://www2.iath.virginia.edu/ach-allc.99/proceedings/dobson.html>
- Dolezel, Lubomir. *Heterocósmica: Ficción y mundos posibles*. Arco, 1999.
- Douglas, Jane Yellowless. "La red intencional", *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*, Eds. Ma Teresa Vilariño Picos y Anxo Albuín González, Arco/Libros, 2006.
- Dresang, Eliza T. *Radical Change: Books for Yourh in a Digital Age*. The H. W. Wilson Company, 1999.
- Dufays, Jean-Louis. *Pour une lecture littéraire 2*, De Boeck & Duculot, 1996.
- Dufays, Jean-Louis. "Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51/52, 2001, pp. 7-29.
- Dufays, Jean-Louis. "La lecture littéraire: une notion plurielle." *Por une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. Eds. J.-L. Dufays, L. Gemenne y D. Ledur, De Boeck, 2005.
- Duran Armengol, Teresa. *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000.
- Eagleton, Terry. *Literary Theory: An Introduction*. The University of Minnesota Press, 2008.
- Ensslin, Astrid. *Canonizing Hypertext. Explorations and Constructions*. Continuum International Publishing Group, 2007.
- Ensslin, Astrid. "Nonlinear Writing". *The John Hopkins Guide to Digital Media*. Eds. Marie-Laure Ryan, Lori Emerson y Benjamin J. Robertson, Johns Hopkins University Press, 2014, pp. 360-362
- Ensslin, Astrid. *Literary Gaming*. The MIT Press, 2014.
- Eskelinen, Markku. "The gaming situation". *Game Studies*, 1 (1), 2001, <http://www.gamestudies.org/0101/eskelinen/>
- Even-Zohar, Itamar. *Teoría de los polisistemas*. Arco Libros, 1999.
- Falardeau, Érick, Fisher, Claude, Simard, Carole y Sorin, Noëlle. *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche*. Les Presses de l'Université Laval, 2007.
- Fernández-Vara, Clara. "The Secret of Monkey Island: Playing Between Cultures". *Well Played 1.0. Video Games, Value and Meaning*, ECT Press, 2009, pp.147-156
- Fernández-Vara, Clara. *Introduction to Game Analysis*. Routledge, 2015.
- Fernández-Vara, Clara. "Los viejos piratas nunca mueren". *Deus Ex Machina: cuaderno de máquinas y juegos*. 0, 2016, pp. 220-225
- Ferreiro, Emilia y Ana Siro. *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Fondo de Cultura Económica, 2008.

- Fittipaldi, Martina; Juan, Anna y Manresa, Mireia. "Paper or Digital: A Comparative Reading with Teenagers of a Poe Short Story". *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Eds. Mireia Manresa y Neus Real, Peter Lang, 2015, pp. 137-152
- Fittipaldi, Martina. *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2013
- Flanagan, Mary. *Critical Play: Radical Game Design*. The Mit Press, 2009.
- Flores, Leonardo. "Géneros literarios digitales: primera parte". *80Grados. Prensainpresa*, diciembre 2016, <http://www.80grados.net/generos-literarios-digitales-primera-parte/>
- Frasca, Gonzalo. *Play the Message: Play, Game and Videogame Rethoric*. Tesis Doctoral. University of Copenhagen, 2007.
- García Canclini, Néstor. *Culturas Híbridas*. Random House Mondadori, 2013.
- García Padrino, Jaime. "El adulto, mediador en la relación libro-literatura". *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Coords. Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1990.
- García, Ruth. "Apuntes sobre los procesos de artificación y legitimación del videojuego como arte." *Presura*. 2017, <http://www.presura.es/2017/03/03/apuntes-los-procesos-artificacion-legitimacion-del-videojuego-arte/>
- Gardner, Howard. *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Gee, James Paul. *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. Palgrave MacMillan, 2003
- Genette, Gerard. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press, 1997.
- Gómez Díaz, Raquel et alii. *Leyendo entre pantallas*. Ediciones Trea, 2016
- González Martínez, Juan Miguel. *El Sentido en la obra musical y literaria: aproximación semiótica*. Universidad de Murcia, 1999.
- Gray, Jonathan. *Show Sold Separately. Promos, Spoilers, and Other Media Paratexts*. New York University Press, 2012
- Haas, G. *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines anderen Literaturunterrichts für die Primar – un Sekundarstufe*. Kallmeyersche, 2001.
- Halliday, Michael. *An introduction to Functional Grammar*, Routledge, Arnold, 1985.
- Hayles, N. Katherine. "Electronic Literature: What is it?" *Electronic Literature Organization*, Enero 2007, <https://eliterature.org/pad/elp.html> Accedido el 23 de mayo de 2017.
- Hayles, N. Katherine. *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. University of Notre Dame Press, 2008.
- Hernández Ranz, Olalla. *Esto no es una novela gráfica, es una pipa*. Pantalia publicaciones, 2014.
- Holtzman, Steven. *Digital Mosaics: The Aesthetics of Cyberspace*. Simon & Schuster Trade, 1997.
- Hunt, Peter. *Understanding Children's Literature*. Routledge, 1999.
- Hürlimann, Bettina. *Tres siglos de literatura infantil europea*. Editorial Juventud, 1968.

- Hutcheon, Linda. *A theory of Adaptation*. Routledge, 2013.
- Inglis, Fred. *The Promise of Happiness The value and Meaning in Children's Fiction*. Cambridge University Press, 1981
- Isbister, Katherine. *How Games Move us? Emotion by design*. The MIT Press, 2016.
- Iser, Wolfgang. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. The Johns Hopkins University Press, 1978.
- Ito, Mizuko. *Engineering Play: A Cultural History of Children's Software*. The MIT Press, 2009
- Jayanth, Meg. "80 Days & Unexpected Stories". *GDC*, 2015, Video de Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=Apa7Klu8Trg&t=188s>
- Jenkins, Henry. *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. The MIT Press, 2009.
- Jones, Steven. *The meaning of Videogames*. Routledge, 2008
- Jover, Guadalupe. "¿Qué currículo? Currículo y práctica docente. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 48, 2008, pp. 49-60.
- Joyce, Michael. "Siren Shapes. Exploratory and Constructive Hypertexts". *Academic computing*, 3, 1988, pp. 10-14.
- Joyce, Michael. *Of Two minds. Hypertext Pedagogy and Poetics*. University of Michigan Press, 1996.
- Joyce, Michael. "Érase una vez en varias veces: relectura de la ficción hipertextual". Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica. Eds. Ma Teresa Vilariño Picos y Anxo Albuín González, Arco/Libros, 2006.
- Juul Jesper, "Games telling Stories? A brief note on Games and Narratives". *The International Journal of Computer Game Research*, 1 (1), 2001.
- Karam, Tanius. "La comunicación literaria. Notas para un debate teórico." *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 31, 2005.
- Kent, Steven L. *La Gran Historia de los Video-Juegos*. Nova, 2016.
- King, Geoff, Krzywinska, Tanya. *Screenplay: Cinema/Videogames/Interfaces*. Wallflower Press, 2002.
- Klastrup Lisabeth y Susana Pajares Tosca. "Transmedial Worlds. Rethinking Cyberworld Design" *CW 04' Proceedings of the 2004 International Conference on Cyberworlds*, Computer Society, 2004, pp. 409-416
- Koskimaa, Raine. *Digital Literature. From Text to Hypertext and Beyond*. Tesis Doctoral. University of Jyväskylä, 2000
- Koskimaa, Raine. "¿Qué es la literatura digital? Una panorámica general de la literatura digital: de los archivos de texto a los e-books". *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Ed. Laura Borràs Castanyer, Editorial UOC, 2005.
- Kress, Gunther, Van Leeuwen, Theo. *Multimodal Discourse. The modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford University Press, 2001.
- Kress, Gunther. "Multimodality". *Multiliteracies: Literacy, Learning and the Design of Social*

- Futures*. Eds. B. Cope y M. Kalantzis. Routledge, 2000.
- Landow, George. ¿Qué puede hacer el crítico? La teoría crítica en la edad del hipertexto." *Teoría del hipertexto*. Comp. George P. Landow, Paidós, 1997. pp.17-68.
- Landow, George. *Hipertexto 3.0*. Grupo Planeta, 2009.
- Laurel, Brenda. *Utopian entrepreneur*. The MIT Press, 2001.
- Leibrandt, Isabella. "El hipertexto: ejemplos didácticos par aun aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura. *Literatura del texto al hipermedia*. Coords Dolores Romero y Amelia Sanz, Anthropos, 2009, pp 183-193.
- Leveratto, Jean-Marc y Mary Leonstini. *Internet et la sociabilité littéraire*. Bibliothèque publique d'information / Centre Pompidou, 2008.
- Levy, Pierre. *Cibercultura*. Anthropos Editorial, 2007.
- Levy, Rachael. "'Third spaces' are interesting places: Applying 'third space theory' to nursery-aged children's constructions of themselves as readers." *Journal of Early Childhood Literacy*, 8 (1), 2008, pp. 43-66.
- Lewis, David. *Reading Contemporary Picturebooks. Picturing Text*. Routledge, 2001.
- Lima de Moraes, Giselly. "Do Livro ilustrado ao aplicativo: reflexoes sobre multimodalidade na literatura para crianças" *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, 46, 2015, pp. 231-253
- Liu, Ziming. "Reading Behaviour in the digital enviroment: Changes in reading behaviour over the past ten years." *Journal of Documentation*, 61.6, 2005, pp. 700-712.
- Lluch, Gemma y Barrena, Pablo. "Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada". Comunicación. *15ª Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y Escolares*. Fundación Germán Sánchez Ruiperez, 2007, <http://es.scribd.com/doc/101838117/lectura-y-literatura-infantil-en-la-sociedad-globalizada>
- Lluch, Gemma. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.
- Lluch, Gemma. "De los narradores de cuentos folclóricos a Walt Disney: un camino hacia la homogeinización." *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Ed. Gemma Lluch. UCLM, 2007.
- Lluch, Gemma. "Textos y paratextos en los libros infantiles". *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, 2009, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcdv216>
- Lotman, Yuri. *The Structure of the Artistic Text*. University of Michigan Press, 1977.
- Luesebrink, Marjorie C. "The moment in Hypertext: A Brief Lexicon of Time." *The Proceedings of the Ninth ACM Conference on Hypertext and Hypermedia*. Eds Kaj Grønbaek et alii. ACM, 1998, pp. 106-112.
- Madej, Krystina. "Towards digital narrative forchildren: from education to entertainment, a historical perspective". *Computers in Entertainment*, Vol. 1 (1), 2003.
- Mangen, Anne, Bente R. Walgermo y Kolbjørn Brønnick. "Reading linear texts on paper versus computer screen: effects on reading comprehension." *International Journal of*

- Educational Research*, 58, 2013, pp. 61-68
- Manovich, Lev. *The Language of New Media*. MIT Press, 2001.
- Manovich, Lev. *El software toma el mando*. Editorial UOC, 2013.
- Manresa, Mireia y Ana M. Margallo. "Interpretar textos literaris: del currículum a l'aula." *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. 51, 2010, pp. 51-65
- Manresa, Mireia y Real, Neus, editoras. *Digital Literature for Children. Texts, Readers and Educational Practices*. P.I.E. Peter Lang, 2015
- Manresa, Mireia. *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Associació de Mestres Rosa Sensat, 2013.
- Manresa, Mireia. "Traditional Readers and Electronic Literature. An Exploration of Perceptions and Readings of Digital Works." *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Eds. Mireia Manresa y Neus Real, Peter Lang, 2015, pp. 105-120.
- Marchese, Angelo y Forradellas, Joaquín. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Ariel, 1998.
- Margallo, Ana M. "Las lecturas en los proyectos de trabajo: cómo contribuyen a consolidar la competencia literaria." *Literatura Infantil y Juvenil e identidades / Literatura para a Infância e Juventude e identidades*. ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do minho, pp. 347-364.
- Margallo, Ana M. y Cristina Aliagas. "iPads, Emergent Readers and Families." *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Eds. Mireia Manresa y Neus Real, Peter Lang, 2015, pp. 155-172
- Marino, Mark. "Code". *The John Hopkins Guide to Digital Media*. Eds. Marie-Laure Ryan, Lori Emerson y Benjamin J. Robertson, Johns Hopkins University Press, 2014, pp. 64-68
- Márquez, Israel. "Crítica de la interactividad". *Revista de cibercomunicación*. 67, 2012.
- Marsh, Jackie. "One way traffic: Connections between literacy practices at home and in the nursery." *Brittish Educational Research Journal*, 29 (3), 2003, pp. 369-382
- Martin Barbero, Jesus. "Jóvenes entre la ciudad letrada y el mundo digital." *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Coord. Gemma Lluch, Anthropos, 2010, pp.39-58.
- Martínez Rodríguez, Antonio Luis. "Historia y cultura popular en Monkey Island". *Presura*. 2017, <http://www.presura.es/2017/01/30/historia-cultura-popular-monkey-island/>
- Matas i Dalmau, Toni. "El multimedia de la lectura a la interactividad." *Educación y biblioteca*, 124, 2001, 74-85.
- McLuhan, Marshall. *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. Editorial Diana, 1969.
- Meek, Margaret. *How Texts Teach What Readers Learn?*. The Thimble Press, 1988.
- Meek, Margaret. ¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños? *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Parapara Clave-Banco del Libro, 2001.
- Mendoza Fillola, Antonio. "Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación." *Aspectos didácticos de lengua y literatura/12*. ICE: Universidad de Zaragoza, 2002, pp.

- Mendoza Fillola, Antonio. *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Pearson Prentice Hall, 2003.
- Mendoza Fillola, Antonio. *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector literario*. Horsori, 2008.
- Metcalf, Eva-Maria. "The Changing Status of Children and Children's Literature". *Reflections on Change: Children's Literature since 1945*, Ed. Sandra L. Beckett, Greenwood Press, 1997, pp 49-55.
- Miall, David y Teresa Dobson. "Reading Hypertext and the experience of literature". *Journal of Digital Information*, 2.1, 2001.
- Millán, José Antonio. "Lectura digital: ¿lo mismo en otro lado?" *La lectura*. Coord. Antonio Basanta Reyes, Rogelio Blanco y María Antonia Carrato Mena. Consejo Superior de Investigaciones científicas, CSIC, 2010
- Montes, Graciela, *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Montes, Graciela. *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente – Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.
- Montfort, Nick y Ian Bogost. "Plattform". *The John Hopkins Guide to Digital Media*. Eds. Marie-Laure Ryan, Lori Emerson y Benjamin J. Robertson, Johns Hopkins University Press, 2014, pp. 393-394
- Montfort, Nick. *Twisty Little Passages*. The MIT Press, 2003.
- Moreno, Víctor. *Va de poesía. Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamiela, 1998.
- Moss, Geoff. "Metafiction, illustration, and the poetics of children's literature" *Literature for Children: contemporary criticism*. Ed. Peter Hunt, Routledge, 1992, pp.44-66.
- Munita, Felipe. *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.
- Murray, Janet. *Hamlet en la Holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós, 1999.
- Nikolajeva, María. *Children's Literature Comes of Age*. Garland, 1996.
- Nikolajeva, María y Scott, Carole. *How Picturebooks Work*. Routledge, 2001.
- Nikolajeva, María. *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Scarecrow Press, 2005.
- Nikolajeva, María y Al-Yaquout, Ghada. "Re-conceptualising picturebook theory in the digital age". *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, 6, 2015.
- Nodelman, Perry. *Words about Pictures: The narrative Art of Children's Picture Books*. The University of Georgia Press, 1988.
- Nodelman, Perry. *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Johns Hopkins University Press, 2008.

- Ortoll, Eva. *Gestión del conocimiento y competencia informacional en el puesto de trabajo*. UOC, 2003.
- Ospina, William. "La utilidad de la luna". *El Espectador*, 24 de octubre de 2013, <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/utilidad-de-luna-articulo-454402>
- Pajares, Susana. "El uso del hipertexto en la enseñanza de la literatura." *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Ed. Laura Borràs Castanyer, Editorial UOC, 2005. pp.193-212
- Parker, Jeff. "A Poetics of the Link", *Electronic book review*. Septiembre de 2001, <http://www.electronicbookreview.com/thread/electropoetics/linkletters>
- Pérez Latorre, Óliver. *Análisis de la significación del videojuego. Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como eprspectivas de estudio del dscurso*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, 2010.
- Pérez Latorre, Óliver. *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Laertes, 2012.
- Piaget, Jean. "Symbolic Play", *Play. Its Role in Development and Evolution*. Eds. J.S. Bruner, A. Jolly y K. Sylva. Penguin Books, 1976, pp.555-569
- Planells, Antonio J. *Videojuegos y mundos de ficción. De super mario a Portal*. Cátedra, 2015.
- Prensky Mark. "Digital natives, digital immigrants." *On the Horizon*, Vol. 9 (5), 2001.
- Privat, Jean-Marie. "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura." *Lulú coquette*, 1 (1), 2001, pp. 47-63.
- Ramada Prieto, Lucas y Reyes López, Lara. "Digital Migrations: Exploratory Research on Children's E-Lit Reading Profiles". *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Eds. Mireia Manresa y Neus Real, Peter Lang, 2015, pp. 121-136
- Ramada Prieto, Lucas. "Common Places in Children's E-Lit. A Journey Through the Degininf Spaces of Electronic Literature". *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Eds. Mireia Manresa y Neus Real, Peter Lang, 2015, pp. 37-53.
- Ramada, Lucas y Celia Turrión. "Los caminos hacia la actuación del lector implícito en la narrativa infantil y juvenil digital." *Vimeo*, Subido por Grup Greel, octubre 2014b, <https://vimeo.com/108221859>
- Ramada, Lucas y Turrión, Celia. "Los caminos hacia la actuación del lector implícito en la literatura infantil y juvenil digital. Microestructuras y macroestructuras narrativas". *Actes del Simposi Internacional Literatura en pantalla: textos, lectors i pràctiques docents*. Grup GRETTEL, 2014a, pp.26-36.
- Rettberg, Scott. "Electornic Literature". *The John Hopkins Guide to Digital Media*. Eds. Marie-Laure Ryan, Lori Emerson y Benjamin J. Robertson, Johns Hopkins University Press, 2014, pp. 169-174
- Reyes López, Lara. *La formació literària a primària. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució d respotes lectores*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.
- Richard, Suzanne "L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le

- traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative: parcours d'une approche mixte." *Recherches qualitatives*, 26 (1), 2006, pp. 181-207.
- Rodríguez Ruiz, Jaime Alejandro. "¿Es la ciberliteratura un arte de la cibercultura? Deseos, derrames y cacofonías como parámetros para un ejercicio comparatista fundamental." *Ciberliteratura i comparatisme*. Eds. Rafael Alemany Ferrer y Francisco Chico Rico, Universitat d'Alacant / Sociedad Española de Literatura General y Comparada, 2012, pp. 259-268.
- Roldán Jiménez, José Joaquín. *El libro como juguete. Sus tipologías y recursos para la interacción*. Tesis doctoral. Universitat politècnica de València, 2015.
- Rosenblatt, Louise M. *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Roskos, Kathleen, Karen Burstein y Byeong-keun You. "A typology for observing Children's Engagement with eBooks at Preschool." *Journal of Interactive Online Learning*, 11.2, 2012, pp. 47-66
- Rouxel, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes, 1996.
- Rouxel, Annie. *Lectures cursives: Quel accompagnement?*. Delagrave/CRDP Midi Pyrénées, 2005
- Rovira Collado, José. *Literatura infantil y juvenil en internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión*. Tesis doctoral. Universitat d'Alacant, 2015.
- Ruiz Collantes, Xavier. "Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas." *Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Ed. Carlos A. Scolari. Universitat de Barcelona, 2013, pp. 20-50.
- Ryan, Marie-Laure. *Avatars of Story*. University of Minnesota Press, 2006.
- Ryan, Marie-Laure. *La narración como realidad virtual*. Paidós, 2004.
- Sánchez Corral, Luis. *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós, 1995.
- Sargeant Betty. "Interactive Storytelling: How Picture Book Conventions Inform Multimedia Book App Narratives" *Australian Journal of Intelligent Information Processing Systems*, 12:(3), 2014.
- Sargeant, Betty. "What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books" *Children's Literature in Education*. 46, 2015, pp. 454-466
- Schwarz, Joseph. *Ways of the illustrator: Visual Communication in Children's Literature*. American Library Association, 1982.
- Schwebs, Thure. Affordances of an App. A reading of The Fantastic Flying Books of Morris Lessmore." *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*. 5, 2014.
- Scolari, Carlos. *Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto Ediciones, 2013.
- Shavit, Zohar. *Poetics of Children's Literature*. University of Georgia Press, 1986
- Short, Emily. "Interactive Fiction" *The John Hopkins Guide to Digital Media*. Eds. Marie-Laure Ryan, Lori Emerson y Benjamin J. Robertson, Johns Hopkins University Press, 2014, pp. 289-291

- Sicart, Miguel. *The Ethics of Computer Games*. The MIT Press, 2009
- Sicart, Miguel. *Beyond Choices: The Design of Ethical Gameplay*, The MIT Press, 2013
- Sicart, Miguel. *Play Matters*, The MIT Press, 2014.
- Silva-Díaz, M. Cecilia. *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y competencia literaria*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2005.
- Simanowski, Roberto. "Hypertext: Merkmale, Forschung, Poetik". *Dichtung-digital*, 2002.
- Soriano, Marc. *Guide de la littérature enfantine*. Flammarion, 1975.
- Stefani, Gino. *Comprender la música*, Paidós, 1987.
- Stichnothe, Hadassah. "Engeneering Stories? A Narratological Approach to Children's Book Apps." *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, 5, 2014.
- Tabernero-Sala, Rosa. "Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una pética del book-trailer". *Ocnos*, 15 (2), 2016, pp. 21-36.
- Tarasti, Eero. *A theory of Musical Semiotics*. Indiana University Press, 1994.
- Tauveron, Catherine. *Liter la littérature à l'école. Poruquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM2*. Hatier, 2002
- Tauveron, Chatherine. "L'interpretation à l'ecole: des sources théoriques à une modélisation didactique." *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Eds. M Butlen y V. Houdart-Merot, Universityé Cergy-Pontoise, Centre de Recherche Textes et Francophonie (CRTF), 2009., pp. 53-71.
- Therrien, Carl. "Interface". *The John Hopkins Guide to Digital Media*. Eds. Marie-Laure Ryan, Lori Emerson y Benjamin J. Robertson, Johns Hopkins University Press, 2014, pp. 305-308
- Thon, Jan-Noël. "Mediality". *The John Hopkins Guide to Digital Media*. Eds. Marie-Laure Ryan, Lori Emerson y Benjamin J. Robertson, Johns Hopkins University Press, 2014, pp. 327-330
- Tomaszek, Patricia y Desrocher, Nadine, "Bridging the Unknown: An interdisciplinary Case Study of Paratext in Electronic Literature". *Examining Paratextual Theory and its Applications in Digital Culture*. Eds. Nadine Desrochers y Daniel Apollon, IGI Global, 2014, pp. 160-189.
- Turrión, Celia. "LIJ digital: nuevas formas narrativas para niños." *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. 25:248, 2012, pp. 40-46.
- Turrión, Celia. "Álbumes ilustrados en pantalla". *CLIJ Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*. 256, 2013, pp. 6-12.
- Turrión, Celia. *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2014a.
- Turrión, Celia. "Multimedia Book Apps in a Contemporary Culture: Commerce and Innovation, Continuity and Rupture." *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*. Vol. 5, 2014b.
- Turrión, Celia. "Electronic Literature for Children. Characterising Narrative Apps (2010-2014)". *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Eds. Mireia Manresa y Neus Real, Peter Lang, 2015, pp. 87-102
- Turrión, Celia. "La tierra prometida en la conquista del espacio virtual." *Fuera de Margen*.

- Observatorio del álbum y de las literaturas gráficas.16, 2015, pp. 12-13.
- Unsworth, Len. *E-Literature for Children: Enhancing Digital Literacy Learning*. Routledge, 2006.
- Van der Linden, Sophie. *album[s]*. Arles: Éditions de facto/ Acte Sud, 2013.
- Van Leewuen, Theo. *Ntroducing Social Semiotics*. Routledge, 2005.
- Venegas Ramos, Alberto. "El auge del 'indie': una perspectiva sociológica y cultural sobre el crecimiento del desarrollo independiente de videojuegos". *Revista Bit y Aparte*. 4, 2015, pp. 98-108
- Vouillamoz, Núria. *Literatura e Hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Paidós, 2000.
- Vygotsky, Lev. "Play and its role in the mental development of the child". *Play. Its Role in Development and Evolution*. Eds. J.S. Bruner, A. Jolly y K. Sylva. Penguin Books, 1976, pp.537-554
- Walker Rettberg, Jill y Lucas Ramada Prieto (Eds). *Kid E-Lit. Elektronic litteratur for barn og ungdom*. Universitetet i Bergen, 2015
- Wardrip-Fruin, Noah. *Expressive Processing. Digital Fictions, Computer Games, and Software Studies*. The MIT Press, 2009.
- Whalen, Zachary N. *The Videogame Text: Typography and Textuality*. Dissertation. University of Florida, 2008.
- Yokota, Junko y William H. Teale. "Picture Books and the Digital World: Educators Making informed Choices." *The Reading Teacher*, No. 67.8, 2014, pp. 577-585.
- Yokota, Junko. "From print to digital? Considering the future of picturebooks for children". *Bologna: Fifty years of children's books from around the world*. Ed. Giorgia Grilli, Bononia University Press, 2013, pp. 443-449.
- Yokota, Junko. "The Past, Present and Future of Digital Picturebooks for Children". *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Eds. Mireia Manresa y Neus Real, Peter Lang, 2015, pp. 73-86
- Zheng, Yan. "Anything New Here in Story Apps? A rreflection on the Storytelling Mechanism across Media." *Journal Research on Children's Literature and Culture*. 5 (1), 2016.
- Zimmerman, Eric. "Narrative, Interactivity, Play, and Games: Four Naughty concepts in Need of Discipline." *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*. Ed. Noah Wardrip-Fuin y Pat Harrigan, Mit Press, 2004, pp-154-154.

Anexo I

- ¡Buenas noches!*. Versión 4.5, Fox and Sheep GmbH, 2012, *Apple Appstore*.
- "Taroko Gorge". Nick Montfort. *Nickm.com*, 2009
- "*The Speaking Clock*". John Cayley. *Software para Hypercard*, 1995
- (te) gekke dierentuin*. Versión 1.2, Estudio Valiant, 2012, *Apple Appstore*.
- 1000 Aventuras - Libro juego infantil interactivo para niños*. Versión 2.3, DADA Company Edutainment S.L., 2013, *Apple Appstore*.
- 18Cadence*. Aaron Reed. *Aaronreed.net*, 2013, <http://18cadence.textories.com/>
- 1979 Revolution: Black Friday*. iNK Stories, N-Fusion Interactive, 2016, *Steam*.
- 2 Dreams*. Versión 1.3.2, 137b, 2013, *Apple Appstore*.
- 2064: Read Only Memories*. MidBoss, ProBearCub y Kossío, 2015, *Itch*.
- 80 Days*. Versión 1.25, Inkle, 2014, *Apple Appstore*.
- A blind Legend*. Versión 1.2.3, DOWINO, 2015, *Apple Appstore*.
- A Dark Room*. Versión, 2.33, Amirali Rajan, 2013, *Apple Appstore*.
- A Duck Has an Adventure*. Daniel Merlin Goodbrey. *E-merl.com*, 2012,
- A Good Gardener*. Turnfollow, 2015, *Itch*.
- A la granja!* Versión 1.3, Sanoen Publishing s.l, 2012, *Apple Appstore*.
- A Noble Circle*. Versión 7.3, Amirali Rajan, 2015, *Apple Appstore*.
- A normal lost phone*. Versión 1.3.1, Plug In Digital, 2017, *Apple Appstore*.
- A present for Milo*. Versión 1.1, Ruckus Media Group, 2010, *Apple Appstore*.
- A world of poetry*. Versión 2.1, Ernest Caughe, 2017, *Apple Appstore*.
- abcdefghijklmnopqrstuvwxyz*, Versión 1.4.0, Joer Piringer, 2010, *Apple Appstore*.
- ABCKit*. Versión 2.3.0, Arquinauta Consulting, 2014, *Apple Appstore*.
- Abra: a living test*. Versión 1.21, Ian Hatcher, 2015, *Apple Appstore*.
- ACCL*. Versión 1.2, Jutiful, 2015, *Apple Appstore*.
- Adoro las papas*. Versión 1.0.1, National Film Board of Canada, 2015, *Apple Appstore*.
- Adventures of Poco Eco*. Versión 1.8.0, POSSIBLE GAMES, 2016, *Apple Appstore*.
- Afternoon, a story*. Michael Joyce. *Eastgate Systems*, 1990.
- Agent A*. Versión 3.5.0, Yak & Co, 2015, *Apple Appstore*.
- Alizée, fille pirate*. Versión 4.0. Slim Cricket, 2013, *Apple Appstore*.
- Amico Ragnolo*. Versión 1.4, Five5ifty, 2013, *Apple Appstore*.
- Among the Sleep*. Krillbitestudio, 2016, *Itch*.
- AniMalHechos*. Versión, 1.0, CONACULTA, 2015, *Apple Appstore*.
- Aniscience*. Versión 0.3.5, Circus Atos, 2015, *Apple Appstore*.
- Anomaly:Interactive Graphic Novel*. Versión 1.1. Anomaly Productions, 2012. *Apple Appstore*.
- Another Monster at the End of This Book...Starring Grover & Elmo!* Versión 5.1, Sesame Workshop Apps, 2011, *Apple Appstore*.
- Another World*. Versión 1.4, DotEmu, 2011, *Apple Appstore*.

Appointment with FEAR. Versión 1.04, Tin Man Games, 2014, *Apple Appstore*,
Árbol con Patas. Versión 1.0. CONACULTA, 2014, *Apple Appstore*.
Armo con letras las palabras. Versión 1.3, CIDCLI, S.C., 2011, *Apple Appstore*.
Axel Scheffler's Flip Flap Farm. Versión 1.2, Nosy Crow Limited, 2013, *Apple Appstore*.
Axel Scheffler's Flip Flap Jungle. Versión 1.2, Nosy Crow Limited, 2013, *Apple Appstore*.
Axel Scheffler's Flip Flap Safari. Versión 1.2, Nosy Crow Limited, 2014, *Apple Appstore*.
Axel Scheffler's Flip Flap Pets. Versión 1.2, Nosy Crow Limited, 2016, *Apple Appstore*.
Barbapapa y los instrumentos musicales. Versión 1.5, Appsgo PTE, 2015, *Apple Appstore*.
Bean's night. Versión 1.3, Appropo, 2014. *Amazon*.
Between Me and the night. RainDance LX, 2016, *Steam*.
Beyond Eyes. Tiger and Squid, Team17 Digital Ltd, 2015, *Steam*.
Bizzy Bear Builds a House. Versión 1.2, Nosy Crow Limited, 2012, *Apple Appstore*.
Bizzy Bear on the farm. Versión 1.2, Nosy Crow Limited, 2011, *Apple Appstore*.
Bla Bla. Vincent Morisset. National Film Board of Canada, 2012, *Apple Appstore*.
Blackbar. Versión 1.1.3, Mrgan LLC, 2013, *Apple Appstore*.
Blancanieves y los siete enanitos – Teatro de marionetas. Versión 1.0.5, Tales apart, 2012, *Apple Appstore*.
Blanche Neige. Versión 1.2, SEJER, 2012, *Apple Appstore*.
Blanco perfecto. Versión 1.1.0, Programaria, 2016, *Apple Appstore*.
Bona nit, Mussol. Versión 1.2.1, iLIBUC, 2011, *Apple Appstore*.
Botanicula. Versión 1.1.3, Amanita Design, 2014, *Apple Appstore*.
Boum! Versión 1.0, Les inéditeurs, 2015, *Apple Appstore*,
Braid. Number None, 2009, *Steam*.
Bramble Berry tales - the story of Kalkalih. Versión 1.7, Loud Crow Interactive, 2013, *Apple Appstore*.
Broken Age. Double Fine Productions, 2014, *Steam*.
Broken Sword 1. Versión 2.0.5, Revolution, 2010, *Apple Appstore*.
Broken Sword 2. Versión 2.0.2, Revolution, 2010, *Apple Appstore*.
Brossa. Versión 1.0, Mariela Heredia, 2014, *Apple Appstore*.
Brothers- A tale of two sons. Starbreeze Studios AB, 2013, *Steam*.
Buen provecho. Versión 1.3.1, CIDCLI, 2011, *Apple Appstore*.
Buenas noches circo. Versión 2.5, Fox and Sheep, 2014, *Play Store*,
Buried. Versión 1.1, bromoco, 2016, *Apple Appstore*.
Byron Barton Collection #1. Versión 2.7.2, Oceanhouse Media, 2013, *Apple Appstore*.
Caperucita roja de los Grimm: Libro Pop-Up interactivo en 3D. Versión 1.0.21, StoryToys Entertainment Limited, 2012, *Apple Appstore*.
Caperucita roja. Versión 2.0, Itbook Editorial slne, 2011, *Apple Appstore*.
Caperucitapp. Versión 2.0.2 Amanuta, 2013, *Apple Appstore*.
Capstone interactive. Versión 1.4, Coughlan Companies Inc, 2012, *Apple Appstore*.

Caribu. Versión 2.9.3, Caribu, 2013, *Apple Appstore*.

Carousel. Versión 1.3, Vectorpark, 2010, *Apple Appstore*

Cenicienta. Versión 1.1, Itbook. 2011, *Apple Appstore*.

Chabadabada. Versión 1.1.2, SARL La souris qui raconte, 2012, *Apple Appstore*.

Charles Dickens: Ghost Stories. The immersive book. Versión 2.0, iClassics Productions, 2016, *Apple Appstore*,

Charlie Brown's All Stars! Versión 1.5, Loud Crow Interactive Inc., 2013, *Apple Appstore*.

Cherry Tree HD. Versión 1.0, Ridili GmbH, 2011, *Apple Appstore*.

Choices: And The Sun Went Out. Versión 2.0.6145, Tin Man Games, 2015, *Apple Appstore*.

CHOMP by Christoph Niemann. Versión 1.3, Fox and Sheep GmbH, 2016, *Apple Appstore*.

Chopsticks Novel. Versión 1.0, Penguin Group, 2012, *Apple Appstore*.

Cinderella. Versión 2.0.1, Nosy Crow Limited, 2011, *Apple Appstore*.

Circa 1948. Versión 1.0.4, National Film Board of Canada, 2014, *Apple Appstore*.

Cómo se piden las cosas. Versión 1.3, CIDCLI, 2011, *Apple Appstore*.

Creatures Such As We. Versión 1.2.1, Choice of Games, 2014, *Apple Appstore*.

Cthulhu Virtual Pet. Versión 2.1.21, Guillermo ferrari, 2015, *Apple Appstore*.

Cuentos clásicos para pequeños lectores. Itbook. Versión 3.0, Itbook editorial, 2015, *Apple Appstore*.

D5en5: Los instrumentos. Versión 2.0, DADA Company Edutainment S.L., 2011, *Apple Appstore*.

Daisy Chaine. Versión 1.3.1, Protein, 2015, *Apple Appstore*.

Dans mon Rêve. Versión 1.3.1, e-Toiles editions, 2011, *Apple Appstore*.

Dark Echo. Versión 1.3.1, RAC7, 2015, *Apple Appstore*.

David Wiesner's Spot. Versión 1.2, Houghton Mifflin Harcourt, 2015, *Apple Appstore*.

Day of the tentacle remastered. Double Fine Productions, 2016, *Steam*.

Dear Esther, Thechineseroom, 2012. *Steam*

Device 6. Versión 1.2, Simogo AB, 2013, *Apple Appstore*.

Diarios de un muerto. Versión 1.3.1, Cubus Games, 2016, *Apple Appstore*.

Die grobe Worterfabrik. Versión 1.5, Mixtvision, 2013, *Apple Appstore*.

Dig-Deep. Versión 1.0, Les inéditeurs, 2014, *Apple Appstore*,

Dinosaure. Versión 1.0, Gallimard Jeunesse, 2012, *Apple Appstore*.

Do it. Versión 1.2, Serge Bouchardon, 2016, *Apple Appstore*.

Doctor Wen: EL misterioso caso del sentido extraviado. Versión 1.2, Pippilapps, 2014. *Apple Appstore*.

Dont let the pidgeon run this app! Versión 1.1 Disney, 2011, *Apple Appstore*.

Dont Starv: Shipwrecked. Versión 1.5, Klei Entertainment, 2013, *Apple Appstore*.

Down among the dead men. Versión 1.0, Inkle, 2014, *Apple Appstore*,

Dr Langeskow. The tiger and the terri...Crows Crows Crows, 2015, *Steam*.

Dr. Seuss's ABC - Read & Learn - Dr. Seuss. Versión 4.0.6, Oceanhouse Media, 2015, *Apple Appstore*.

Droles d'animaux de A à Z. Versión 1.2, PLURIAD, 2013, *Apple Appstore*.

Dropsy. Tendershoot, A Jolly Corpse, 2015, *Steam*.

Each to his own! Versión 1.3, Kite Edizioni, 2013, *Apple Appstore*.

Easy Estudio. Versión 2.2, Les trois elles Interactive, 2013, *App Store*.

Echo of the wilds. Anthony Case, 2014, *Steam*.

El Ladrón de estrellas, Versión 1.0.7, Alpixel, 2013, *Google Play Store*

El monstruo de colores. Versión 1.3, Editorial Flamboyant, 2017, *Apple Appstore*.

El oledor. Versión 1.3.1, Santiago González Rua, 2013, *Apple Appstore*.

El Otro Lado 3D. Versión 1.1.9, Mental canvas, 2015, *Apple Appstore*.

El pájaro de los mil cantos. Versión 3.0, LUABOOKS, 2012, *Apple Appstore*.

El Reino Subterráneo. Versión 1.2. Visual Baker, 2013, *Apple Appstore*.

El salto a la app. Versión 1.0, Ajubel & Irene Blasco, 2013, *Apple Appstore*.

El Viaje de Alvin. Versión 1.1.0, Meikme, 2014, *Apple Appstore*.

Electronic Literature Collection Volume 1. Electronic Literature Organization, 2006.

Electronic Literature Collection Volume 2. Electronic Literature Organization, 2011.

Electronic Literature Collection Volume 3. Electronic Literature Organization, 2016.

Elegy for a dead world. Dejobaan Games, LLC ,Popcannibal, 2014, *Steam*.

Elmer and Rose. Versión 2.7.2, Oceanhouse Media, 2011, *Apple Appstore*.

Els nens de la meva escala. Versión 1.0, Mariela Heredia, 2015, *Apple Appstore*.

Emma eats. Versión 2.4.2, Carlsen Verlag GmbH, 2012, *Apple Appstore*.

Emma Loves Pink. Versión 1.0, Winged Chariot, 2011, *Apple Appstore*

Este es mi cuerpo. Versión 2.0.0, urbn; pockets, 2014, *Apple Appstore*.

Even Monsters are Shy. Versión 1.1, Busy Bee Studios, 2014, *Apple Appstore*,

Facciamo! Tutte le facce. Versión 1.6, Lorenzo de Tomasi, 2013, *Apple Appstore*.

Fahrenheit: Indigo Prophecy Remastered. Versión 1.0.2, Aspyr Media, 2015, *Apple Appstore*.

Fallen London. Versión 1.11.1430, Failbetter Games, 2016, *Apple Appstore*.

Feed the Head. Versión 2.1, Vectorpark, 2011, *Apple Appstore*.

Fiet Choice. Versión 1.2, Ahoiii Entertainment, 2015, *Apple Appstore*.

Fiete Farm. Versión 1.1.4, Ahoiii Entertainment, 2014, *Apple Appstore*.

Fighting Fantasy: Caverns of the Snow Witch. Versión 1.4921, Tin Man Games, 2014, *Apple Appstore*,

Firewatch. Campo Santo, 2016, *Steam*.

Flewn. Versión 1.5.2. Gabriel Smetzer, 2015, *Apple Appstore*.

Flicts. Versión 1.0.2, Mafúa, LLC, 2014, *Apple Appstore*.

Flutter: Speech Activated Story. Versión 1.0.2, Moisés Gonzalez, 2013

Fourmi. Versión 1.1.1, Opixido, 2012, *Apple Appstore*.

Fox in Socks - Read & Learn - Dr. Seuss. Versión 4.0.7, Oceanhouse Media, 2017, *Apple Appstore*.

Franklin Frog. Versión 1.2, Nosy Crow, 2012, *Apple Appstore*

Frritt-Flacc. Versión 1.2. Storymax – Touch stories, 2016, *Apple Appstore*

Future Voices. Versión 1.1, Inkle, 2013, *Apple Appstore*.

Game adventures 2: The Siege of the Necromancer. Versión 4.71, Tin Man Games, 2010, *Apple*

Appstore.

Gamebook Adventures 1: Un asesino en Orlandes. Versión 5.0.3718, Tin Man Games, 2010, *Apple Appstore.*

Gamebook Adventures 3: Slaves of Rema. Versión 3.51, Tin Man Games, 2010, *Apple Appstore.*

Gamebook Adventures 4: Revenant Rising. Versión 2.71, Tin Man Games, 2010, *Apple Appstore,*

Gamebook Adventures 5: Catacombs of the Undercity. Versión 2.03, Tin Man Games, 2011, *Apple Appstore,*

Gamebook Adventures 6: The Wizard from Tarnath Tor. Versión 1.67, Tin Man Games, 2011, *Apple Appstore,*

Gamebook Adventures 7: Temple of the Spider God. Versión 1.52, Tin Man Games, 2011, *Apple Appstore,*

Gamebook Adventures 8: Curse of the Assassin. Versión 1.2, Tin Man Games, 2013, *Apple Appstore,*

Gamebook Adventures 9: Sultans of Rema. Versión 1.1, Tin Man Games, 2014, *Apple Appstore,*

Gary's Place. Versión 1.3, Giggle Desk, 2014, *Google Play Store.*

Gatito: mi mascota favorita. Versión 1.7, Fox and Sheep, 2017, *Apple Appstore.*

Gemini Rue. Versión 1.3.0, Wadjet Eye Games, 2013, *Apple Appstore.*

Gods will Be watching. Deconstructeam, 2014, *Steam.*

Goldilocks and Little Bear, Versión 1.2, Nosy Crow, 2015, *Apple Appstore*

Gone Home. The Fullbright Company, 2013, *Steam.*

Good Night Dadas! Versión 1.1, Elástico, 2014, *Apple Appstore.*

Goodnight Moon. Versión 1.4, Loud Crow Interactive Inc., 2012, *Apple Appstore.*

Grumpy Katz in: "The big Date". Meowzagames, 2016, *Itch.*

Gravity Clock. Versión 2.5.1, Joerg Piringer, 2010, *Apple Appstore.*

Grayout. Versión 1.0.2, Mrgan, 2015, *Apple Appstore.*

Green Eggs and Ham - Read & Learn - Dr. Seuss. Versión 4.0.6, Oceanhouse Media, 2015, *Apple Appstore.*

Haiku-mático. Versión 2.0. CONACULTA, 2014, *Apple Appstore.*

Heavy Metal Thunder - The Interactive SciFi Gamebook Versión. Versión, 1.6, Cubus Games, 2014, *Apple Appstore,*

Hedgehog Gardens. Versión 1.9.3, Andrea Sabbatini, 2016, *Apple Appstore.*

Her story. Sam Barlow, 2015, *Steam.*

Hidden Folks. Versión 1.02, Adriaan de Jongh, 2017, *Apple Appstore.*

Hilda Bewildered. Versión 1.1, Slap Happy Larry, 2015, *Apple Appstore.*

Hombre de letras. Versión 1.0, CONACULTA, 2015, *Apple Appstore.*

Home. Versión 1.5.4, Benjamin Rivers, 2013, *Apple Appstore.*

Hop on Pop - Read & Learn - Dr. Seuss. Versión 4.0.7, Oceanhouse Media, 2017, *Apple Appstore.*

Horton Hears a Who! - Read & Play - Dr. Seuss. Versión 4.0.7, Oceanhouse Media, 2016, *Apple Appstore.*

How Far is Up. Versión 1.2, E Sargeant, 2014, *Apple Appstore.*

How the Grinch Stole Christmas! - Read & Play. Versión 4.0.7, Oceanhouse Media, 2015, *Apple Appstore.*

I can do this. Versión 1.1, Kite Edizioni Srl, 2012, *Apple Appstore.*

I have no mouth, and I must scream. Cyberdreams, 1996, *Steam.*

I love my dad. Versión 1.1, Snappyant, 2013, *Apple Appstore.*

iLondon: The immersive Jack London experience. Versión 1.0.1, iClassics Productions, 2016, *Apple Appstore,*

Inanimate Alice. Kate Pullinger, y Chris Joseph. The BradField Company y Dreaming Methods. 2005-2016.

Inigo Gets Out. Amanda Goodenough. Hypercard, 1987, *Software para Mac, 1987.*

Inside. Playdead, 2016, *Steam.*

iPoe 1 - Edgar Allan Poe Immersive Stories. Versión 4.1.2, iClassics Productions, 2012, *Apple Appstore,*

iPoe 2 - Edgar Allan Poe Immersive Stories. Versión 3.0.2, iClassics Productions, 2012, *Apple Appstore,*

iPoe 3 - Edgar Allan Poe Immersive Stories. Versión 2.0, iClassics Productions, 2015, *Apple Appstore,*

iWilde Collection: Oscar Wilde Immersive Tales. Versión 1.4, iClassics Productions, 2016, *Apple Appstore,*

Jack and the Beanstalk. Versión 1.2, Nosy Crow, 2014, *Apple Appstore.*

Janosch - Komm, wir finden einen Schatz. Versión 1.0, appmagz UG, 2012, *Apple Appstore.*

Janosch: The trip to panama. Versión 1.1, Mixtvision Mediengesellschaft mbH, 2015, *Apple Appstore.*

JanoschABC. Versión 2.0, Ideas2mobile, 2010, *Apple Appstore.*

Joe Dever's Lone Wolf. Versión 1.0.1, Forge Reply, 2014, *Apple Appstore,*

Jotun: Valhalla Edition. Thunder Lotus Games, 2015, *Steam.*

Journey. ThatGameCompany, 2012, *PlayStationNetwork*

Just Grandma and me. Versión 2.5, Oceanhouse Media, 2010, *Apple Appstore.*

Karl's Castle HD. Versión 1.81, Ravensburger Digital, 2012, *Apple Appstore.*

Kentucky Route Zero. Cardboard Computer, 2013, *Steam.*

KOMRAD. Versión 1.0.2, Sentient Play, 2016, *Apple Appstore*

Konsonant, Versión 1.2.1, Joerg Piringner, 2012, *Apple Appstore.*

L'univers poètic de Miquel Martí i Pol. Versión 3.1, Dadalab, 2016, *Apple Appstore.*

La bella durmiente. Versión 1.0.5, Tales apart, 2012, *Apple Appstore.*

La coccinelle. Versión 1.1.2, Gallimard Jeunesse, 2011, *Apple Appstore*

La feria tenebrosa - El librojuego de terror. Versión 2.0, Cubus Games, 2014, *Apple Appstore,*

La forêt - mes premières découvertes. Versión 1.1.3, Gallimard Jeunesse, 2013, *Apple Appstore.*

La liebre y la tortuga. Versión 1.1, Itbook Editorial, 2011, *Apple Appstore.*

La llegendra de Sant Jordi. Versión 2.0.1, Bredax Apps, 2012, *Apple Appstore.*

La pequeña oruga glotona y sus amigos. Formas y colores. Versión 1.1, StoryToys Entertainment

Limited, 2016, *Apple Appstore*.

La pequeña oruga glotona y sus amigos. Primeras palabras. Versión 1.0.0, StoryToys Entertainment Limited, 2014, *Apple Appstore*.

La pobre viejecita. Versión 1.4, Amanauta, 2016, *Apple Appstore*.

La tour eiffel a des ailes! Versión 1.2, SEJER, 2012, *Apple Appstore*.

Le monde de Christian Voltz. Versión 1.1, JOUE AVEC, 2013, *Apple Appstore*.

Leaving lyndow. Eastshade Studios, 2017, *Itch*.

Les animaux de la jungle. Versión 1.1, Gallimard Jeunesse, 2013, *Apple Appstore*.

Les saisons: Morphosis. Versión 3.1, France Télévisions, 2015, *Apple Appstore*.

Lieve Oma. Florian Veltman, 2016, *Itch*.

Life is Strange. DONTNOD Entertainment, 2015, *Steam*.

Lifeline 2. Versión 1.4, 3 Minute Games, 2015, *Apple Appstore*

Lifeline: Crisis Line. Versión 1.0.0, 3 Minute Games, 2016, *Apple Appstore*.

Lifeline: Silent Night. Versión 1.2, 3 Minute Games, 2015, *Apple Appstore*.

Lifeline: Whiteout. Versión 1.0.4, 3 Minute Games, 2016, *Apple Appstore*.

Lifeline. Versión 1.10.1. 3 Minute Games, 2016, *Apple Appstore*

Lifeline... Versión 1.10.1, 3 Minute Games, 2016, *Apple Appstore*,

Lil' Red. Versión 1.03. Brian Main, 2012, *Apple Appstore*.

Lil' Red – An interactive Story. Versión 1.03, Brian Main, 2012, *Apple Appstore*.

Lily. Versión 1.1.1, Pelican, 2016, *Apple Appstore*.

LIMBO. Playdead, 2011, *Steam*

Little Big Adventure. Versión 1.04, DotEmu, 2014, *Apple Appstore*.

Little fox music box. Versión 4.0, Fox and Sheep GmbH, 2012, *Apple Appstore*.

Little Red Riding Hood. Versión 1.2, Nosy Crow, 2013, *Apple Appstore*.

Living Books. Random House / Brøderbund Company, 1992, *Software para PC*.

Liyla and The Shadows of War. Versión 6, Rasheed Abueideh, 2016, *Apple Appstore*.

Locomotive. Versión 1.0.2, Big Rabbit Gordon, 2013, *Apple Appstore*.

Longest Night. Finji, Bomsfall y InfiniteAmmo, 2015, *Itch*.

Look and Find Book "Come with me to the Sea". Versión 1.1, Ravensburger Digital, 2013, *Apple Appstore*.

Look and Find Book "In the Country". Versión 1.1, Ravensburger Digital, 2013, *Apple Appstore*.

Look and Find Book "Our big City". Versión 1.1, Ravensburger Digital, 2013, *Apple Appstore*.

Loose Strands. Versión 1.1, Darned Sock Productions, 2014, *Apple Appstore*.

Los tres cerditos: Aprende jugando. Versión 1.0.4, Plunge Interactive, 2013, *Apple Appstore*.

Los tres cerditos. Versión 2.0, Itbook Editorial, 2011, *Apple Appstore*.

Los tres cerditos. Versión 2.0.1, Nosy Crow, 2011, *Apple Appstore*.

Lost Constellation. Finji, Bomsfall y InfiniteAmmo, 2015, *Itch*.

Love You To Bits. Versión 1.3.0, Alike Studio, 2016, *Apple Appstore*.

Love, The App. Vanni, Gian Berto, 2014.

Lulú y el lobo azul. Versión 1.2.0, Magnard-Vulbert, 2012, , *Apple Appstore*.

Lumino City. Versión 2.5, State of Play Games, 2015, *Apple Appstore*.

Ma petit fabrique d'histoires. Versión 1.4. e-Toiles editions, 2013.

Machinarium. Amanita Design, 2009, *Steam*.

Mama Kwig. Versión 0.3.0, Gottmer Uitgeversgroep, 2011, *Apple Appstore*.

Mamá, me persigue un bicho. Cream eBooks, 2011, *Apple Appstore*.

Marina y la luz. Versión 2.5, DADA Company, 2013, *Apple Appstore*.

Martí, un pingüi Tafaner. Versión 1.0. Escletxa Imaginari Digital, 2012, *Apple Appstore*

Meanwhile: An interactive Comic Book. Versión 1.6.1, Zarfhome Software Consulting, 2011, *Apple Appstore*.

Mecha Creativa. Versión 1.0, CONACULTA, 2014, *Apple Appstore*.

Mekorama. Versión 1.1, Martin Magni, 2016, *Apple Appstore*.

Metamorphabet. Versión 1.10, Vectorpark, 2015, *Apple Appstore*.

Mi pequeña oruga glotona. Versión 1.0.12, StoryToys Entertainment Limited, 2017 *Apple Appstore*.

Mi vecino de abajo. Versión 1.0. Mobile republic, 2011, *Apple Appstore*.

Midnight Feast. Versión 1.3, Slap Happy Larry, 2013, *Apple Appstore*.

Mies. Versión 0.1.26, Mariela Heredia, 2014, *Apple Appstore*.

Mimpi Dreams. Versión 2.02, Silicon Jelly, 2015, *Apple Appstore*.

Minecraft Pocket Edition. Versión 1.1, Mojang, 2016, *Apple Appstore*.

Mini Zoo. Versión 1.7, Fox and Sheep GmbH, 2013, *Apple Appstore*.

Moi, J'attends, Versión 1.0.2, Par France Televisions Distribution SA, 2013, *Apple Appstore*.

Mono Gorro. Versión 1.7, Fox and Sheep GmbH, 2014, *Apple Appstore*.

Monster loves you. Radial Games Corp, Dejobaan Games, LLC, 2013, *Steam*.

Monster's Socks. Versión 2.0.0, Martin Hughes, 2012, *Apple Appstore*.

Monument Valley. Versión 2.4.60, ustwo Games Ltd, 2014, *Apple Appstore*.

Moomin and the Lost Belongings. Versión 1.1.1, Spinfy, 2013, *Apple Appstore*,

Moomin Bubble. Versión 2.1.0, Spinfy, 2013, *Apple Appstore*,

Moomin Costume Party. Versión 1.1.3, Spinfy, 2013, *Apple Appstore*,

Moomin, mymble and Little My. Versión 1.2.0, Spinfy, 2013, *Apple Appstore*,

Mortimer y los dinosaurios. Versión 1.0.1, Chiquimedia, 2016, *Apple Appstore*.

Mountain. David O'Reilly, 2014, *Steam*.

MTN. Versión 1.2, David O'Reilly, 2014, *Apple Appstore*.

Muerte sin fin de José Gorostiza. Versión 1.5, CONACULTA, 2012, *Apple Appstore*.

Necklace of Skulls - The Mayan adventure gamebook. Versión, 2.0, Cubus Games, 2014, *Apple Appstore*,

netwars - The ButterFly Attack. Versión 2.0.5, Bastei Lübbe AG, 2013, *Google Play Store*.

Never Alone (Kisima Ingitchuna). Upper One Games, E-Line Media, 2014,

Night in the Woods. Infinite Fall, 2017, *Steam*.

Nott won't sleep. Versión 1.3.1, Developlay 2013, *Apple Appstore*.

Nurot. Versión 1.1.0, Chiquimedia, 2015, *Apple Appstore*.

O Storia. Versión 2.2.0, Scholastic, 2012.

Octavio Paz - Blanco. Versión 1.2, CONACULTA, 2011, *Apple Appstore*.

Oh! Versión 1.4, Louis Rigaud, 2016, *Apple Appstore*.

Olivia Dreams. Versión 1.0. Dreamworks, 2014, *Apple Appstore*

One Button Travel. Versión 2.07, The Coding Monkeys, 2016, *Apple Appstore*

One Fish Two Fish Red Fish Blue Fish - Read & Learn - Dr. Seuss. Versión 4.0.7, Oceanhouse Media, 2016, *Apple Appstore*.

Owlboy. D-Pad Studio, 2016, *Steam*.

Oxenfree. Night School Studio, 2016, *Steam*.

PANORAMICAL. Finji y Fernando Ramallo, 2016, *Itch*.

Papers, Please. Versión 1.0.12, 3909, 2014, *Apple Appstore*.

Parker Penguin. Versión 1.2, Nosy Crow, 2012, *Apple Appstore*.

Patufet. Versión 1.2, BAKE 250, 2012, *Apple Appstore*.

Pedlar Lady. Versión 1.5, Moving Tales, 2010, *Apple Appstore*.

Peekaboo Forest. Versión 1.5.0, Night & Day Studios, 2010, *Apple Appstore*.

Peer Gynt. Version 1.101. Sonic Solveig, 2016. *Apple Appstore*.

Pénélope à la ferme. Versión 1.1.3, Gallimard Jeneusse, 2012, *Apple Appstore*.

Peppa Pig Stars. Versión 1.4, Penguin Books, 2003, *Apple Appstore*.

PHALLAINA: La 1ère "bande défilée" Versión 1.0, France Télévisions, 2016, *Apple Appstore*.

Pierre et le loup. Versión 1.1, France Televisions Distribution, 2013, *Apple Appstore*.

Pip und Posy. Versión 1.2, Nosy Crow, 2012, *Apple Appstore*.

Play Ópera. Versión 1.1, DADA Company, 2015, *Apple Appstore*.

Playtales. Versión 2.12, Genera Kids, 2011, *Apple Appstore*.

Plug and Play. Versión .1.1.1, Etter Studio, 2015, *Apple Appstore*.

Polo Norte - Aventuras animales para niños. Versión 1.4, Apps4kids games, 2013, *Apple Appstore*.

PompidouKids. versión 1.2, Gallimard Jeunesse, 2012, *Apple Appstore*.

PopOut! The Night Before Christmas. Versión 1.6, Loud Crow Interactive Inc., 2011, *Apple Appstore*.

PopOut! The Tale of Benjamin Bunny. Versión 1.2, Loud Crow Interactive Inc., 2012, *Apple Appstore*.

PopOut! The tale of Peter Rabbit. Versión 1.7, Loud Crow Interactive Inc., 2011, *Apple Appstore*.

PopOut! The Tale of Squirrel Nutkin - Universal. Versión 1.4, Loud Crow Interactive Inc., 2011, *Apple Appstore*.

Por cuatro esquinitas de nada. Versión 2.8, DADA Company, 2013, *Apple Appstore*.

Portal 2. Valve, 2011, *Steam*.

Portal. Valve, 2007, *Steam*.

Proteus. Twisted Tree, 2013, *Itch*.

Pry. Versión 2.0, Tender Claws, 2014, *Apple Appstore*.

Que la vie est belle. Versión 1.2, SEJER, 2012, *Apple Appstore*.

RealBeat, Versión 2.2.1, Joer Piringer 2011, *Apple Appstore*.

Reckless. Versión 1.31, Breathing Books, 2016, *Apple Appstore*.
Red for love. Versión 1.1, Kite Edizioni, 2012, *Apple Appstore*.
Red in bed. Versión 1.0.9, Josh On, 2013, *Play Store*
Reings. Versión 1.06, GHI Media, 2016, *Apple Appstore*.
Renversant ! Versión 1.1, Les petites Mains, 2011, *Apple Appstore*.
 Riki Blanco. *Touché*. CONACLT México, 2012.
Rita la lagartija. Versión 1.2, Alberto Morales Ajuber, 2012, *Apple Appstore*.
ROM. BINCURLGAMES, 2016, *Itch*.
Ryan North's To be or not to be. Versión 0.1.3275, Tin Man Games, 2015, *Apple Appstore*.
Salis in fuga. Versión 1.2, Rebelot, 2014, *Apple Appstore*.
Salis nella Regione dell'Acqua Dolce. Versión 1.4, Rebelot, 2015, *Apple Appstore*.
Samorost 2. Amanita Design, 2009, *Steam. Steam*.
Samorost 3. Amanita Design, 2016, *Steam*.
Sant Jordi: Una leyenda de cuento. Versión 1.02, Carlos Romero Ceballos, 2014, *Apple Appstore*.
SENS VR, Versión 1.6, Arte Experience, 2016, *Apple Appstore*.
Shadows Never Sleep. Versión 1.0, 360 Mind, 2008, *Apple Appstore*.
Sherlock Holmes for the iPad. Versión 1.2, GUTENBERGZ INC, 2012, *Apple Appstore*.
Sherlock: Interactive Adventure. Versión 1.6, HAAB, 2014, *Apple Appstore*.
Snanimals. Versión 1.1.8, BebobBee, 2015, *Apple Appstore*.
Snow White. Versión 1.2, Nosy Crow, 2015, *Apple Appstore*.
Sofus and the Moonmachine. Versión 1.5, Lars Malte Burup Jelshoj, 2016, *Apple Appstore*.
Sol Invictus – Sequel to Interactive SciFi Gamebook Heavy Metal Thunder. Versión 1.1, Cubus Games, 2014, *Apple Appstore*.
Sorcery! 2. Versión 1.3.2, Inkle, 2013, *Apple Appstore*.
Sorcery! 3. Versión 1.1.1, Inkle, 2015, *Apple Appstore*.
Sorcery! 4. Versión 1.1.1, Inkle, 2016, *Apple Appstore*.
Sorcery! Versión 1.6.1, Inkle, 2013, *Apple Appstore*.
Space Age: A Cosmic Adventure. Versión 1.1.5, Big Bucket Software, 2014, *Apple Appstore*.
Space Quest Collection. Sierra, 2006, *Steam*.
Spatter & Spark. Versión 2.2, Polk Street Press, 2013, *Apple Appstore*.
Speak. Versión 3.1.2, Jason Edward Lewis, 2010, *Apple Appstore*.
Story Warriors: Fairy Tales. Versión 1.1, Snow Cannon Games, 2015, *Apple Appstore*.
Sunless Sea. Failbetter Games, 2015, *Steam*.
Superbrothers:Sword & Sworcery EP. Versión 1.16, Capybara Games, 2011, *Apple Appstore*.
Superpo. Versión 1.1, Maite Martín, 2014, *Apple Appstore*.
Suri y yo. Una historia de amistad. Versión 1.0, Maria Mercedes Godas Sieso, 2013, *apps español*, .
Syberia (FULL). Versión 1.2, Microids, 2014, *Apple Appstore*.
Syberia 2 (FULL). Versión 1.0, Microids, 2015, *Apple Appstore*.
Syberia AR - Meet Kate Walker. Versión 1.0, Microids, 2015, *Apple Appstore*.

Tactile Tales: Immersive Experiences. Versión 1.0, iClassics Productions, 2017, *Apple Appstore*,
Taro at the Centre of the Earth. Versión 1.0.1, WOSY, 2013.
TAVS. Versión 1.0.4, ROSINANTE&CO, 2013, *Apple Appstore*.
Tengami. Versión 1.4.1, Nyamyam Limited, 2014, *Apple Appstore*.
The Alice App. Versión 1.4, Emmanuel Paletz, 2014, *Apple Appstore*.
The Artifacts. Versión 1.6, Slap Happy Larry, 2011, *Apple Appstore*.
The Banner Saga. Stoic, 2014, *Steam*.
The book of holes. Versión 1.1, Chocolate Factory Publishing, 2013, *Apple Appstore*.
The Canterville Ghost (Oscar Wilde) Immersive Book. Versión 1.1.2, iClassics Productions, 2017,
Apple Appstore,
The cat in the hat - Dr. Seuss. Versión 4.0.6, Oceanhouse Media, 2010, *Apple Appstore*.
The Computer wore heels. The Computer wore heels. Versión 1.0.1, LeAnn Erickson, 2014, *Apple Appstore*.
The echidna and the Dress Interactive. Versión 1.0, Big hART incorporated.
The Empty Kingdom. Daniel Merlin Goodbrey. *E-merl.com*, 2015,
The flying books of mr morris lessmore. Moonbot Studios, 2011, *Apple Appstore*.
The Friendly Ogre. Versión 1.2.1, SARL La souris qui raconte, 2012, *Apple Appstore*.
The grunts: beard of bees. Versión 1.2, Nosy Crow, 2012, *Apple Appstore*.
The Heart and the bottle. Versión 1.0, Penguin Group, 2010, *Apple Appstore*.
The Ice-Bound. Versión 1.03, Aaron reed, 2016, *Apple Appstore*.
The Inner World. Versión 1.3, Headup Games GmbH & Co, 2013,
The interactive Legend of Sleepy Hollow: ilrving. Versión 1.0.2, iClassics Productions, 2016, *Apple Appstore*,
The Land of Me Story time. Versión 0.0.4, Made in Me, 2012, *Apple Appstore*.
The Last Express. Versión 1.03, DotEmu, 2012, *Apple Appstore*.
The Last Hunt. Versión 1.2.0, National Film Board of Canada, 2013, *Apple Appstore*,
The Lion's song. Mi'pu'mi Games 2016, *Steam*.
The Lorax - Read & Play - Dr. Seuss. Versión 4.0.6, Oceanhouse Media, 2016, *Apple Appstore*.
The Mammoth: A Cave Painting. Versión 1.0, Inbetweenegames, 2015, *Apple Appstore*.
The Monster at the end of this book. Versión 6.1.2, Sesame Workshop Apps, 2011, *Apple Appstore*.
The Moon silver. David Szymanski, 2014, *Steam*.
The Ogress. Versión 1.1.0, SARL. La souris qui raconte, 2012, *Apple Appstore*.
The Plan. Krillbite Studio, 2013, *Steam*.
The Sailor's Dream. Versión 1.1, Simogo AB, 2014, *Apple Appstore*.
The Sailor's Dream. Versión 1.1, Simogo AB, 2014, *Apple Appstore*.
The Secret of Monkey Island:SE, Versión 1.0.2, Aspyr Media, 2010, *Apple Appstore*.
The Secret of Monkey Island. LucasFilms Games, 1990. *Software para DOS*.
The silent story. Versión 2.2, Sudden Oak, 2015, *Apple Appstore*.
The Stanley Parable. Galactic Café, 2011, *Steam*.

The sweet song of the world. Versión 1.2.0, SARL La souris qui raconte, 2012, *Apple Appstore.*

The tell tale heart. Versión 1.2, Rocket Chair Media, 2013, *Apple Appstore.*

The thirty-nine steps. Versión 1.1, Faber and Faber, 2013, *Apple Appstore.*

The Vanishing of Ethan Carter. The Astronauts, 2014, *Steam.*

The very Itchy Bear. Versión 1.1, We are Wheelbarrow PTY 2012, *Apple Appstore.*

The Voyage of Ulysses. Versión 1.5, Elástico, 2012, *Apple Appstore.*

The Whole Truth About Santa Claus. Versión 1.3.1, SARL La souris qui raconte, 2012, *Apple Appstore.*

The Witness. Thekla, 2016, *Steam.*

The Wolf Among Us. Versión 1.3, Telltale, 2013, *Apple Appstore.*

The world of Sam. Versión 1.6.0, Avant-Goût Studios, 2012, *Google Play Store.*

Thimbleweed park. Terrible Toybox, 2017, *Steam.*

This is Fine. Nick Kaman, 2016, *Itch.*

This too shall pass. Versión 1.1, Moving Tales, 2011, *Apple Appstore.*

This war is mine. 11 bit studios, 2014, *Steam.*

Thomas was alone. Versión 2.0, Bossa Studios, 2014, *Apple Appstore.*

To the Moon. Freebird Games, 2011, *Steam.*

To This Day. Versión 1.0, Moving Tales, 2013, *Apple Appstore,*

Toca Life: Farm. Versión 1.0.1, Toca Boca AB, 2016, *Apple Appstore.*

Toca Life: Stable. Versión 1.1, Toca Boca AB, 2016, *Apple Appstore.*

Toca Nature Toca Boca. Versión 1.0.2, Toca Boca AB, 2014, *Apple Appstore,*

Toca Pet Doctor. Versión 1.0.4, Toca Boca AB, 2014, *Apple Appstore.*

Trail, Martim is a strong boy. Versión 1.0, Casa Gráfica Expressa, 2014,

Triennale Game collection. Mario von Rickenbach; Etter Studio; Tale of Tales; Cardboard Computer; Pol Clarissou; Katie Rose Pipkin , Santa Ragione, 2016, *Steam.*

Twas The Night Before Christmas. Versión 1.2, Moving Tales, 2010, *Apple Appstore,*

Type: Raider. Versión 1.3, Arte Experience, 2013, *Apple Appstore.*

Un dia especial para Lina. Versión 1.0, Grupo Santillana de ediciones, 2011, *App Store.*

Un Jeu. Versión 1.1, Bayard Editions, 2011, *Apple Appstore,*

Underground Kingdom. Versión 1.2, Visual Baker, 2013, *Apple Appstore,*

Undertale. Tobyfox, 2015, *Steam.*

Unimator, Versión 1.0.2, Joerg Piringer, 2014, *Apple Appstore.*

Unlimited Sobrassada. Pons Alorda, Jaume C. y Pons, Cristòfol, 2014.

Unni og Gunni Gjer det fint. Versión 1.1, Det Norske Samlaget, 2012, *Apple Appstore.*

Unni og Gunni Malar. Versión 1.1, Det Norske Samlaget, 2012, *Apple Appstore,*

Unni og Gunni Reiser. Versión 1.1, Det Norske Samlaget, 2012, *Apple Appstore.*

Unwanted Guest. Versión 1.5, Moving Tales, 2012, *Apple Appstore*

USA 1968 deux enfants. Versión 1.2, Les inéditeurs, 2014, *Apple Appstore,*

Valiant hearts: The Great War. Versión 1.2.61, Ubisoft, 2014, *Apple Appstore.*

Villa Kunterbunt de Pippi Calzaslargas. Versión según dispositivo, Filimundus AB, 2012, *Google AppStore*.

VOEZ. Versión 1.1.2, Rayark International Limited, 2016, *Apple Appstore*.

Voyage au centre de la Terre. Versión 2.1, L'apprimerie, 2012, *Apple Appstore*

Voyageur. Versión 1.1.3, Bruno Dias, 2017, *Apple Appstore*.

Windowsill. Versión 1.2.8, Vectorpark.com, 2011, *Apple Appstore*.

With a few bricks. Versión 1.2, Clea Dieudonne, 2015, *Apple Appstore*.

Wuwu & Co. - Un álbum ilustrado mágico. Versión 1.8. *Step in Books*, 2014, *Apple Appstore*.

Wuwu and Co. Versión 1.8, *Step in Books*, 2014, *Apple Appstore*,

Year Walk, Versión 1.1, Simogo, 2013, *Apple Appstore*

Yellow, red, blue... Versión 1.0, Jesse Venbrux, 2013, *Apple Appstore*,

Yellowtail. Versión 2.0, Golan Levin, 2010, *Apple Appstore*.

Yesper and Noper. Versión 1.1, Det Norske Samlaget, 2014, *Apple Appstore*.

Yo mataré monstruos por ti. Versión 1.5, Raul Soler, 2011, *Apple Appstore*.

You Are Stardust. Versión 1.1, Owlkids Books, 2012, *Apple Appstore*,

Zoozoozoo. Versión 1.2, Unouplus, 2014, *Apple Appstore*.