

Universitat Autònoma de Barcelona

Narrativa infantil y juvenil digital.  
¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?

Celia Turrión Penelas

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Maria Neus Real Mercadal

Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
i de les Ciències Socials  
Facultat de Ciències de l'Educació

Septiembre de 2014



*Al igual que el acto de nombrar, el decir historias  
es un hábito universal, una parte de nuestra humanidad común.  
Hasta donde sabemos, todas las culturas tienen formas de relatar.  
La narración es parte de nuestra conversación, de nuestros recuerdos,  
de nuestros planes, de nuestros deseos, de nuestros miedos.*

MARGARET MEEK

*Y —solo tal vez— esta atención estimulará futuras investigaciones  
y experimentos en el género, por su propio bien,  
y conducirá la evolución de los medios ergódicos en otra dirección  
que la de el “entretenimiento interactivo” hollywoodiense,  
que no puede ser más que el sinsentido escapista que siempre fue  
pero, en este caso, peor aún debido a la falta  
de una competencia decente en su mismo campo.*

ESPEN AARSETH

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer, para empezar, a Neus Real, directora de esta tesis, por su atenta mirada, por su sinceridad y amabilidad en los comentarios, por la libertad de la que he gozado durante el proceso y por la confianza en mi trabajo que me ha transmitido en todo momento.

Agradezco a Brenda Bellorín su generosísima contribución en momentos de estancamiento y también el haberme brindado la oportunidad de acompañarla en la docencia de una asignatura que, además de acercarme bibliografía y conceptos de inmensa utilidad para esta investigación, va a ayudarme a situar las narrativas digitales en el contexto al que pertenecen. A ella le debo la inspiración que ha ayudado a establecer una parte clave de los cimientos de este trabajo y a darle forma coherente a mis primeras ideas.

Mi más sincero agradecimiento a Cecilia Silva-Díaz por haberme impulsado desde el comienzo de mi formación hacia el mundo académico y, particularmente, hacia esta investigación. También por haberme ofrecido un espacio para trabajar con ella, aprender sobre los lectores reales y enriquecer así mi perspectiva de investigadora, por su apoyo profesional y, sobre todo, por su motivación constante y su amistad.

A Teresa Colomer, por su afectuosa acogida en el grupo de investigación que dirige, y por ser referencia indiscutible y fuente de inspiración de cada una de las investigaciones que he llevado a cabo hasta el momento.

A Lara Reyes, por su cercanía y su amparo moral y práctico en momentos clave desde mucho antes del comienzo de esta tesis; a ella le debo sentirme como en casa en Barcelona.

A Clémentine Beauvais, investigadora y amiga, por acompañarme en la distancia en mi crecimiento como investigadora y como persona, y por contribuir a ambos desarrollos con su particular mirada, rigurosa y amable al tiempo.



A mis admirados compañeros Lucas Ramada, Cristina Aliagas, Martina Fittipaldi y Felipe Munita por las ayudas prestadas en diferentes momentos y, en general, a todos los miembros de GRETEL, que han acompañado y contribuido de una u otra forma a este enorme proceso de aprendizaje. También a Alfons Valenzuela, Ana Celia Vílchez y Olga por su generosa ayuda con el trabajo administrativo, que se complicaba en la distancia.

Quiero dar las gracias a la ilustradora Paloma Valdivia y a los editores de Editorial Amanuta por responder a mis preguntas y lograr así disminuir los obstáculos resultado de la distancia entre nuestros continentes. También a Paloma de Miguel y su equipo de En Volandas por permitirme asistir a sus sesiones de animación a la lectura con aplicaciones y compartir conmigo ideas y reflexiones. En general, agradezco el apoyo brindado por académicos y profesionales de los sectores de la educación y de la literatura infantil y juvenil a esta investigación: la generosidad a la hora de compartir sus trabajos en curso y su apoyo a las diferentes acciones de difusión que he llevado a cabo durante el desarrollo de la investigación han sido clave en la motivación necesaria para desarrollar un proyecto de esta categoría. Entre ellos quiero destacar la ayuda de los investigadores Ghada Al-Yaqout, Maria Nikolajeva y José Rovira, Ana Garralón, el ilustrador Miguel Tanco, la profesora Almudena García González y todos los miembros del grupo Círculo Hexágono.

A Jorge, Nacho y Llanos, con quienes he compartido, durante los últimos años, gran parte de mis días, de mis dudas y reflexiones. Ellos han estado siempre dispuestos a escuchar y a contribuir con su opinión en muchos momentos del trabajo. Gracias por la paciencia.

A mi familia más cercana, por el apoyo logístico sin el cual me hubiese sido imposible emprender este trabajo, la comprensión y el respeto de mis momentos de estudio y la confianza depositada en mí en toda ocasión. El esfuerzo que ha conllevado la realización de esta tesis se compensa con creces con el aprendizaje profesional y personal adquirido a lo largo de estos años.

Quiero dedicar este trabajo a mi hija Elena, nacida en el transcurso de esta investigación, en quien confluyen todos los esfuerzos de los últimos años en este campo y con quien espero compartir muchos relatos en todos los soportes.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>13</b>
<b>I. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA NARRATIVA DE LA CIBERCULTURA</b> .....	<b>19</b>
1.1. El contexto sociocultural actual: la cibercultura .....	22
1.1.1. El conocimiento, la educación y la metáfora del líquido .....	24
1.1.2. La globalización y el mercado de masas .....	26
1.1.3. Los efectos del consumismo frente a la idea tradicional de la cultura .....	32
1.1.4. La inteligencia colectiva, la autoría compartida y la participación ...	37
1.1.5. El carácter lúdico de la cultura .....	40
1.1.6. Un apunte final sobre el debate tecnológico.....	43
1.2. La narrativa de la cibercultura: un viaje continuo a través de los medios	47
1.2.1. El proceso de remediación.....	48
1.2.2. Los procesos de adaptación de las obras .....	51
1.2.3. La narrativa y la especificidad de medios .....	54
1.2.4. Las narrativas transmedia, o las historias que viajan por diferentes medios con participación de su público.....	58
<b>CAPÍTULO 2. LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL EN LA CIBERCULTURA</b> .....	<b>63</b>
2.1. La literatura infantil y juvenil de los años ochenta: la introducción de rasgos posmodernos, el libro-álbum y el juego .....	66
2.2. La producción de los años noventa y de principios del siglo XXI: el aprovechamiento comercial y educativo .....	74
2.3. Las adaptaciones de obras narrativas infantiles y juveniles .....	77
2.4. La narrativa en medios no impresos y los universos transmedia para niños y jóvenes.....	83
<b>CAPÍTULO 3. LA NARRATIVA ELECTRÓNICA</b> .....	<b>89</b>
3.1. Aspectos técnicos del medio electrónico.....	90
3.1.1. El medio electrónico como metamedio .....	90
3.1.2. Las propiedades del medio electrónico .....	92
3.1.3. La estructura de funcionamiento del medio electrónico: el código y la interfaz.....	95
3.2. Las formas narrativas en el medio electrónico.....	99
3.2.1. El cibertexto electrónico: del hipertexto narrativo a la narrativa interactiva .....	102
3.2.1.1. La teoría del hipertexto. La narrativa hipertextual .....	103

3.2.1.2. Los juegos de ordenador y los videojuegos. El debate de la narratología frente a la ludología.....	107
3.2.2. La interactividad como eje vertebrador de una poética del medio electrónico .....	114
<b>CAPÍTULO 4. LA NARRATIVA ELECTRÓNICA PARA NIÑOS Y JÓVENES.....</b>	<b>123</b>
4.1. Los primeros pasos en la definición de la literatura infantil y juvenil digital.....	129
4.2. Aproximaciones literarias al terreno de la narrativa infantil y juvenil digital. El estudio de la interactividad .....	135
4.3. Tipologías para la clasificación de la literatura electrónica .....	139
<b>CAPÍTULO 5. LOS LECTORES IMPLÍCITOS DE LAS NARRACIONES DIGITALES INFANTILES Y JUVENILES Y LA COMPETENCIA LITERARIA .....</b>	<b>145</b>
5.1. El lector implícito y la competencia literaria en la literatura infantil y juvenil.....	147
5.2. Caracterizaciones recientes del lector implícito de literatura infantil y juvenil.....	155
5.3. Caracterización del lector literario y sus competencias en el marco de la cibercultura .....	159
5.3.1. Competencias generales del lector-usuario en los entornos digitales: las nuevas alfabetizaciones.....	160
5.3.2. El hipertexto literario y el desarrollo de la competencia literaria ...	167
5.3.3. La narrativa interactiva y el desarrollo de la competencia literaria.	170
<b>II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>177</b>
<b>CAPÍTULO 6. LÍNEAS, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>177</b>
6.1. Líneas de investigación .....	178
6.2. Objetivos y preguntas de investigación.....	180
<b>CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA .....</b>	<b>183</b>
7.1. Metodología empleada en la observación panorámica.....	183
7.2. Metodología empleada en la elaboración del modelo de análisis .....	186
7.3. Metodología empleada en los análisis de la muestra.....	189
<b>III. PANORÁMICA DE LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL.....</b>	<b>191</b>
<b>CAPÍTULO 8. UN PRIMER ACERCAMIENTO A LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL DEL SIGLO XXI.....</b>	<b>195</b>
8.1. Líneas maestras para una caracterización de la narrativa infantil y juvenil digital.....	199

8.2. Una propuesta de tipología de la narrativa infantil y juvenil digital del siglo XXI.....	201
8.2.1. Audiolibros digitales .....	201
8.2.2. Narrativa multimedia.....	202
8.2.3. Narrativa hipermedia.....	204
8.2.4. Narrativa multisoporte o multiplataforma.....	206
<b>CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES OBTENIDAS A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN DE LA PANORÁMICA DE OBRAS.....</b>	<b>209</b>
<b>IV. CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL .....</b>	<b>214</b>
<b>CAPÍTULO 10. HIPÓTESIS INICIALES Y SELECCIÓN DEL TIPO DE ANÁLISIS .....</b>	<b>215</b>
10.1. Hipótesis iniciales para el análisis.....	215
10.2. Selección del tipo de análisis.....	218
10.2.1. La Pragmática Literaria. El modelo de comunicación narrativa y el modelo de intriga.....	218
10.3. Una aproximación multidisciplinar: justificación del mapa teórico-metodológico .....	222
<b>CAPÍTULO 11. PAUTAS DE ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS NARRATIVOS .....</b>	<b>227</b>
11.1. Análisis de los rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura.....	227
11.1.1. Tipos de adaptaciones.....	227
11.1.2. Factores que influyen en la elección de géneros .....	233
11.2. Análisis de la interactividad .....	241
11.2.1. Tipos y grados de participación.....	242
11.2.2. Interactividad y elementos de la historia.....	244
11.2.2.1. Participación sobre las acciones y acontecimientos que conforman la trama.....	244
11.2.2.2. Participación sobre y a través de los personajes.....	247
11.2.2.3. Participación sobre el entorno: el marco espacio-temporal....	248
11.2.3. La interfaz.....	250
11.3. Análisis de los elementos del discurso: entre complejidad y simplificación. Las variaciones del pacto narrativo .....	255
11.3.1. Estructuras interactivas e hipertextuales .....	256
11.3.2. Modalidad narrativa.....	259
11.3.3. Composición.....	262
11.3.4. Focalización y distancia .....	265
11.3.5. Voz narrativa .....	269
11.3.6. Temporalidad.....	270
11.3.7. Variaciones en el tipo de pacto narrativo .....	273
11.4. Ficha de análisis completa.....	277

## V. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL ACTUAL Y SU LECTOR MODELO ..... 281

### CAPÍTULO 12. EL CORPUS OBJETO DE ANÁLISIS: PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN..... 283

- 12.1. Adaptaciones de cuentos tradicionales ..... 287
- 12.2. Adaptaciones de obras clásicas para niños y jóvenes..... 289
- 12.3. Adaptaciones de libros en papel ..... 291
- 12.4. Obras digitales de nueva creación para niños y jóvenes ..... 293

### CAPÍTULO 13. DESCRIPCIONES ANALÍTICAS DE LAS OBRAS..... 295

- 13.1. Descripciones analíticas de las adaptaciones de cuentos tradicionales 295
  - 13.1.1. *Cadavercita Roja* ..... 295
  - 13.1.2. *CaperucitaApp*..... 303
- 13.2. Descripciones analíticas de las adaptaciones de obras clásicas..... 309
  - 13.2.1. *Las aventuras de Don Quijote* ..... 309
  - 13.2.2. *Los cuentos de Hoffmann*..... 317
  - 13.2.3. *Colección iPoe*, volúmenes I y II ..... 329
- 13.3. Descripciones analíticas de las adaptaciones de libros en papel ..... 345
  - 13.3.1. *Por cuatro esquinitas de nada* ..... 345
  - 13.3.2. *Yo mataré monstruos por ti*..... 350
  - 13.3.3. *Dr W: el misterioso caso del sentido extraviado*..... 360
- 13.4. Descripciones analíticas de las obras de nueva creación..... 367
  - 13.4.1. *El ladrón de estrellas* ..... 367
  - 13.4.2. *Las casas perdidas* ..... 380

### CAPÍTULO 14. APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS ..... 387

- 14.1. Aplicación del modelo a las adaptaciones de cuentos tradicionales ... 388
  - 14.1.1. *Cadavercita Roja* ..... 388
  - 14.1.2. *CaperucitaApp*..... 392
- 14.2. Aplicación del modelo a las adaptaciones de obras clásicas..... 397
  - 14.2.1. *Las aventuras de Don Quijote* ..... 397
  - 14.2.2. *Los cuentos de Hoffmann*..... 400
  - 14.2.3. *Colección iPoe*, vol. I y II..... 403
- 14.3. Aplicación del modelo a las adaptaciones de libros en papel ..... 407
  - 14.3.1. *Por cuatro esquinitas de nada* ..... 407
  - 14.3.2. *Yo mataré monstruos por ti*..... 409
  - 14.3.3. *Doctor W. El misterioso caso del sentido extraviado*..... 413
- 14.4. Aplicación del modelo a las obras de nueva creación..... 417
  - 14.4.1. *El ladrón de estrellas* ..... 417
  - 14.4.2. *Las casas perdidas* ..... 419

### CAPÍTULO 15. LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL EN LA ACTUALIDAD ..... 427

- 15.1. Las obras..... 429
  - 15.1.1. Rasgos dominantes en la narrativa infantil y juvenil digital ..... 429

15.1.2. Aspectos específicos de la producción juvenil.....	440
15.2. El lector implícito .....	443
15.2.1. Rasgos generales del lector-usuario implícito infantil .....	443
15.2.2. Aspectos específicos del lector-usuario implícito juvenil: un esbozo por contrapunto.....	445
15.3. Posibles vías de avance en el desarrollo de la narrativa infantil y juvenil digital.....	447
<b>VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>451</b>
<b>CAPÍTULO 16. LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL ACTUAL Y SU LECTOR IMPLÍCITO: CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>451</b>
16.1. La panorámica de obras de la narrativa infantil y juvenil digital: las líneas generales de caracterización y la tipología resultante .....	452
16.2. Las tendencias detectadas en las aplicaciones interactivas. El modelo de análisis de la narrativa infantil y juvenil digital .....	457
16.3. Las inclinaciones constructivas de las obras de la muestra representativa y la caracterización de su lector modelo.....	460
16.4. Las propuestas de la presente investigación para la producción y la investigación de la narrativa infantil y juvenil digital .....	465
<b>Referencias .....</b>	<b>469</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>489</b>
<b>Anexo I. Panorámica de la literatura infantil y juvenil actual: bibliografía comentada .....</b>	<b>489</b>
<b>Anexo II. Fichas de análisis de la muestra representativa de obras.....</b>	<b>511</b>





## Introducción

Las historias suponen para el ser humano una fuente inagotable de placer y de aprendizaje desde el comienzo de su vida. Los relatos contribuyen al conocimiento del mundo y al reconocimiento de uno mismo dentro de él desde la infancia. Probablemente a esto se deben la multiplicación y la difusión que han sufrido los relatos en las diferentes etapas de la historia. Las narraciones que nos ayudan a entendernos se han extendido oralmente a través de diferentes culturas, se han fijado y dispersado más aún con la escritura y, con la evolución de las pantallas, hoy siguen encontrando nuevos espacios donde desarrollarse, que se suman a los ya existentes. Las primeras entradas en el terreno de la ficción se producen en la infancia; de ahí la relevancia de las narraciones que se les ofrecen a los niños, pues configurarían sus primeras ideas sobre esa forma tan particular de acercarse al mundo.

Mi interés en el área de la narrativa infantil y juvenil se ha gestado durante varios años a partir de búsquedas y azares. La literatura fue mi campo de placer y de estudio predilecto desde que tengo uso de razón, pero mi especialización en los libros para niños y jóvenes se produjo con mi entrada como editora en un departamento de literatura infantil y juvenil, donde sigo trabajando actualmente. Allí comencé a observar las fortalezas y debilidades del sector, y comencé a interesarme por los aspectos más teóricos que me permitiesen explicar algunas de mis intuiciones.

La feliz coincidencia ocurrió con la realización, dos años después, del Máster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona, donde aprendí las bases del estudio de esta materia y descubrí, en el terreno del álbum ilustrado, mi vocación investigadora. En este entorno conocí a un grupo de grandes profesionales reunidos alrededor del Grup GRETEL que me abrieron las puertas a una nueva línea de trabajo que me cambiaría la vida.

Fue en este marco donde desarrollé mis primeros estudios sobre el libro-álbum y asistí a mis primeros congresos, donde tuve la ocasión de encontrarme con

profesionales del mismo ámbito con quienes pude discutir muy diversos aspectos del estudio de la literatura infantil y juvenil contemporánea, especialmente del uso combinado de textos e imágenes para contar historias. Justamente en esos años, 2010 y 2011, comenzaban a aparecer historias infantiles para un nuevo soporte, los teléfonos inteligentes y las tabletas de pantalla táctil, que hicieron resurgir los debates sobre la literatura multimedia que habían quedado estancados tras la producción para ordenador de los años noventa.

Las tabletas, unos dispositivos tecnológicos con características tan particulares como la pantalla táctil, el acceso a internet y la posibilidad de reproducir imágenes, textos, vídeos y sonido al mismo tiempo, han favorecido la apuesta innovadora por parte de empresas desarrolladoras de contenidos infantiles, así como de algunas editoriales y autores independientes. Estas nuevas formas están actualmente muy presentes en el mercado, con una “tendencia de crecimiento bastante rápido” (Anuario SM, 2011, p. 8) y ya son conocidas por la mayoría del público general.<sup>1</sup> El mayor desarrollo se ha producido en lengua inglesa, aunque durante estos cuatro años los mercados de diferentes países han comenzado a ofrecer cada vez más contenidos en otros idiomas.

En 2011, cuando estaba finalizando mi trabajo final de máster, Teresa Colomer, directora del Grup GRETTEL, que pronto iba a comenzar a dirigir un proyecto de investigación en el ámbito de la literatura infantil y juvenil digital, me hizo ver las afinidades entre mi campo de estudio y las nuevas producciones y me animó a participar en el proyecto. Aunque en un principio me sentía extraña al tema, decidí darle una oportunidad y, tras unos meses de lectura de teoría de la literatura electrónica, aprendí a desenvolverme en los conceptos básicos de la disciplina. Después de manejar una cantidad razonable de aplicaciones infantiles y juveniles, advertí que las dinámicas de producción eran muy similares a las del mercado del

---

<sup>1</sup> Un hito posterior pero que retomo aquí por ser representativo para este trabajo acerca de la importancia de los productos infantiles y juveniles en el mercado digital del entretenimiento es que en septiembre de 2013, tres años después de la entrada de la tableta iPad en el mercado, la empresa Apple Inc., abre una categoría especial para niños en su tienda de distribución de aplicaciones de ocio App Store. Esta categoría se subdivide en las categorías Juegos, Educación y Libros. Asimismo, la empresa añade en la pantalla de inicio de dicha categoría una serie de *banners* donde se recopilan aplicaciones que comparten rasgos, como Historias interactivas, Formas y colores, así como otros que recopilan aplicaciones de productores destacados, como Nosy Crow o Disney.

libro infantil y juvenil impreso, solo que con menos rodaje y en un contexto un tanto diferente, y mi interés en el tema empezó a aumentar.

En mi repaso inicial sobre el tema detecté que, a pesar de las evidencias de que el mercado de historias digitales para niños y jóvenes se encontraba en expansión e integrado en los hábitos de ocio de las familias occidentales, lo novedoso de la situación y las reticencias del sector del libro habían favorecido que estas formas se encontrasen prácticamente sin explorar en el ámbito académico desde una perspectiva literaria. Por otra parte, existía una especie de acuerdo tácito entre las figuras tradicionales del sector del libro, animadas por el sentir social y la opinión periodística, que alimentaban las críticas negativas sobre cualquier producción digital y también sobre los lectores infantiles actuales. En una visión general del mercado se podía observar, en efecto, cómo muchas de las producciones actuales presentaban un abuso de los recursos digitales que simplemente distraían de la lectura, pero también existían excepciones a este uso. Los lectores modelo de estas producciones, los llamados *nativos digitales* (Prensky, 2001), eran a menudo calificados de lectores superficiales, con poca capacidad de atención y de crítica, lo cual me parecía una generalización poco sustentada. Con este panorama, un análisis académico se revelaba de gran utilidad para debatir y esclarecer las nuevas realidades y sus implicaciones para la formación literaria.

Así pues, principalmente fueron dos los aspectos que me determinaron a comenzar la investigación. En primer lugar, la brecha entre la atracción que había observado que las aplicaciones ejercían sobre los más pequeños y el desconocimiento de las mismas por parte de los mediadores me pareció preocupante. Me inquietaba el hecho de que los lectores infantiles se enfrentasen sin recursos a unas producciones muy heterogéneas que permanecían desatendidas académicamente. Por otra parte, ayudada por la teoría literaria digital consultada, detectaba en los soportes táctiles un potencial prometedor para las narraciones interactivas para niños y jóvenes, un potencial que los productores habían encontrado como nicho de mercado pero en el cual la mayoría no estaba profundizando artísticamente. Así pues, la presente investigación se dibujó como una necesidad para el área de la literatura infantil y juvenil, además de una oportunidad de abordar un tema relevante en mi recorrido académico.

Con el fin de responder a la pregunta general de “¿Qué ofrecen las nuevas narraciones digitales recientemente aparecidas al lector literario en formación?”, traté de abordar este amplísimo campo de estudio a modo de *zoom*. Decidí dibujar una visión panorámica del área de la narrativa electrónica para niños y jóvenes, enfocando el estudio en las diferentes formas de la narrativa comúnmente denominada multimedia (aquella que incluye texto, imagen, sonido e interactividad), para posteriormente pasar a analizar en detalle una muestra del bloque de producciones que resultasen más relevantes por innovación y por número, y su lector implícito. Durante el proceso, se presentó la necesidad de incluir el modelo de análisis como objetivo independiente, dada su complejidad.

La investigación queda, pues, configurada en estas tres líneas de avance, que se reflejan en los tres objetivos y que se estructuran como tres bloques diferenciados en la presente tesis:

1. La elaboración de una visión panorámica y de una caracterización general de las nuevas formas narrativas digitales con el fin de facilitar la comprensión de la producción de este sector.
2. La elaboración de un modelo de análisis que permita el estudio pormenorizado de los aspectos más relevantes de las producciones de narrativa digital para niños y jóvenes.
3. La caracterización de las producciones de narrativa electrónica para niños y jóvenes pioneras en idioma castellano, y de su lector modelo, a partir del análisis de una muestra representativa de obras.

El proceso y los resultados de la investigación que conforman las tres líneas mencionadas se presentan en este trabajo en dieciséis capítulos que se configuran como explicamos a continuación.

Los capítulos 1 a 5 conforman la **parte I** correspondiente al **marco teórico** de la tesis. En el primer capítulo, partimos de la caracterización del marco sociocultural que enmarca las producciones de narrativa digital para niños y jóvenes. Utilizando

la terminología de Pierre Lévy (2007), hemos denominado a este contexto “la cibercultura”. Tras discutir los aspectos contextuales que se consideran más relevantes para la investigación, pasamos a describir las dinámicas de la narrativa en el marco de la cibercultura en relación con los diferentes medios. El segundo capítulo aborda el desarrollo de la narrativa para niños y jóvenes en este mismo contexto, desde los años setenta y ochenta hasta la actualidad. El tercer capítulo enfoca la atención sobre la narrativa electrónica: después de una breve introducción sobre los aspectos técnicos que es preciso conocer para este trabajo, atendemos las principales teorías que han reflexionado sobre la narrativa electrónica, con especial énfasis en el aspecto de la interactividad. El capítulo cuatro extiende este estudio al terreno de la narrativa electrónica para niños y jóvenes, un área específica de narrativa digital que está actualmente en el comienzo de su desarrollo teórico. Finalmente, en el capítulo cinco se presentan las principales teorías sobre el lector modelo infantil y juvenil, y las competencias de este en el marco actual, principalmente la competencia literaria que este trabajo quiere destacar.

Este marco teórico, que tiene como objetivo situar el trabajo en su contexto y mostrar el estado de la cuestión, se completa en los capítulos 10 y 11, donde se presentan las teorías de las cuales se toman los conceptos concretos y las herramientas específicas necesarias para la elaboración de la ficha de análisis.

Los capítulos 6 y 7 (**parte II**) exponen el **diseño de la investigación**: las líneas exploradas, la metodología empleada en las diferentes partes, los objetivos de investigación y las preguntas específicas que han guiado el estudio. En este apartado se concretan las opciones metodológicas escogidas en las diferentes partes de la investigación y se mencionan aquellas otras que fueron descartadas durante el proceso como, por ejemplo, la creación de un modelo a partir de las categorías de Len Unsworth (2006) o la presentación consecutiva de las descripciones analíticas (previamente incluidas en anexo) y los resultados de la aplicación de la ficha.

Tras estos dos capítulos se entra de lleno en el grueso del trabajo, que se desarrolla en varios bloques: la **parte III** de la tesis responde al primer objetivo sobre la elaboración de la panorámica y clasificación de la narrativa infantil y juvenil digital (Capítulos 8 y 9); la **parte IV** expone la propuesta del modelo de

análisis a partir de unas hipótesis de salida, resultado de la observación inicial, y el marco teórico multidisciplinar que configura las pautas de análisis de las obras (Capítulos 10 y 11); finalmente, la **parte V** incluye la explicación de la selección de la muestra representativa sobre la que se aplica la ficha (Capítulo 12), las descripciones analíticas de las obras (Capítulo 13) y la redacción de los resultados de la aplicación del modelo (Capítulo 14), apartados que conducen a la caracterización del conjunto de producciones, del lector modelo de la narrativa infantil y juvenil digital y las sugerencias de vías de avance en el campo (Capítulo 15).

Para terminar, en la **parte IV** se presentan las **conclusiones de la investigación** (Capítulo 16) y, posteriormente, la lista de **referencias** (en la que se diferencian las referencias primarias y las secundarias) y los **anexos I y II**, que incluyen, respectivamente, el listado de obras que conforman la panorámica del mercado, dividido por formatos y comentado, y las fichas de análisis de las diez obras de la muestra representativa.

Con el conjunto de este trabajo se pretende contribuir a una mejor comprensión de las producciones pioneras de la narrativa infantil y juvenil digital actual y de su lector implícito. En concreto, me gustaría que esta investigación formase parte de una cadena de acciones que desemboque, idealmente, en la inclusión de narraciones digitales significativas en el proyecto fundamental para la formación de lectores y de individuos que es la educación literaria desde la infancia.

# I. MARCO TEÓRICO

## CAPÍTULO 1. LA NARRATIVA DE LA CIBERCULTURA

Con el fin de situar este trabajo en tiempo y espacio, en el primer apartado del presente capítulo ofrecemos, para empezar, una caracterización general del contexto sociocultural actual, para determinar posteriormente cómo la literatura infantil y juvenil se integra en el mismo, siguiendo la afirmación de Margaret Meek sobre la imposibilidad de realizar buenos estudios sobre libros si estos aparecen aislados del contexto social (2001, p. 18). Para ello, nos centraremos en las prácticas socioculturales que los teóricos han relacionado con uno de los principales hitos del desarrollo humano actual: la aparición y evolución de las tecnologías de la información y la comunicación.

Como explica Manuel Medina en la introducción al trabajo de Pierre Lévy, este filósofo parte, en su caracterización de la sociedad digital, “de una idea de cultura que no se reduce a los componentes de carácter simbólico [...] sino que integra, como un valor fundamental, las técnicas, los artefactos y los entornos materiales” (Lévy, 2007, p. VII)<sup>2</sup>. En palabras del propio autor: “la distinción entre cultura (la dinámica de las representaciones), sociedad (la gente, sus lazos, sus intercambios, sus relaciones de fuerza) y técnica (los artefactos eficaces) no puede ser más que conceptual” (Id., p. 7).

Debido a este enfoque del contexto social como un sistema socio-técnico-cultural, a la perspectiva productiva que adopta con respecto al papel de la tecnología en la sociedad y al espíritu crítico con el que se enfrenta a algunos de los argumentos establecidos en el discurso acerca de los efectos de la tecnología en la cultura, hemos escogido el trabajo de Lévy como referencia fundamental en nuestra aproximación inicial al tema. Las ideas de este autor se completan con las de otros pensadores contemporáneos que, por un lado, ofrecen evidencia del proceso

---

<sup>2</sup> Las referencias a la paginación de las obras citadas corresponden a la edición consultada. En el listado de referencias se incluye también la cita a la primera edición original con el fin de situar los trabajos en su contexto temporal.

Las citas de las obras consultadas en un idioma diferente al castellano se presentan traducidas por la autora de este trabajo.

histórico y evolutivo de los fenómenos mencionados y, por otro, precisan ciertos aspectos que interesan particularmente en este estudio.

Los rasgos que caracterizan la cultura y sociedad actuales son numerosos, pero entre ellos destacan los discursos acerca de las dinámicas de consumo y la cultura de masas, los cambios en la concepción del conocimiento, el tratamiento de la información debido al desarrollo de internet y las dinámicas participativas y lúdicas que hoy definen la relación de la persona con el mundo.

El primero de estos rasgos nos interesa debido a que 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 (O'Flynn, 2013, p. 179) sino también en la industria del ocio y de la educación en general, que han encontrado un atractivo nicho de mercado donde comercializar productos dirigidos a los más pequeños.

El segundo rasgo, referente al acceso al conocimiento y la información, nos interesa por el encuadre de este trabajo en el campo de la educación, concretamente en el de la didáctica de la literatura. La aparición de nuevas posibilidades para los aprendizajes y la necesidad cotidiana de desarrollar habilidades inexistentes hace pocos años, ambas resultado de la evolución tecnológica, junto con la dinámica de continuo cambio, que no permite predecir cuáles serán relevantes en el futuro próximo, apelan a nuevas maneras de enfocar la enseñanza de la literatura, así como las demás áreas formativas.

Finalmente, las relaciones participativas y lúdicas del individuo con el entorno tecnológico son relevantes en toda investigación que trate los mecanismos de acceso a los contenidos simbólicos en la actualidad. Puesto que la interacción con la información en general, y con las historias en particular, se produce hoy en día de maneras muy diversas, más allá de la escucha típica de las sociedades orales o de la



lectura textual asociada a la cultura escrita, parece relevante detallar cómo se generan estas dinámicas desde la infancia y qué implican en la construcción del individuo contemporáneo.

En el segundo apartado de este capítulo entramos de lleno en el estudio de los contenidos culturales actuales, para lo cual definimos la dinámica de remediación (Bolter y Grusin, 2000) que explica los desplazamientos de dichos contenidos en nuestra sociedad de la información. Esta mecánica de producción se refleja —en el terreno de la narrativa que interesa particularmente en este trabajo— en las prácticas de adaptación de contenidos y en el desarrollo de producciones a través de los diferentes medios. En esta segunda parte del capítulo definimos los principales conceptos para el estudio de estos procesos. Asimismo, profundizamos en los principales debates que han surgido de la mano de estas reflexiones.

## 1.1. El contexto sociocultural actual: la cibercultura

A finales del siglo pasado, el filósofo tunecino Pierre Lévy redacta por encargo un informe para el Consejo de Europa sobre los posibles efectos de las tecnologías de la información y la comunicación en la cultura, que posteriormente se publicará como libro (Lévy, 2007). Al comienzo de su informe, el autor define dos de los conceptos que presiden su posterior discurso y que ejercen de eje a la hora de abordar el contexto sociocultural que rodea a los avances tecnológicos de las últimas décadas del siglo XX: estos son el *ciberespacio* y la *cibercultura*.

En palabras del filósofo, el ciberespacio o su término equivalente, “la red”, es:

[...] el nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores. El término designa no solamente la infraestructura material de la comunicación numérica, sino también el oceánico universo de informaciones que contiene, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan (Lévy, 2007, p. 1).

Esta definición sirve al autor para enlazar con el segundo término, el de “cibercultura”, que designa “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” (Ibid.).

Sostiene Lévy que el ciberespacio es un “sistema de sistemas” paradójico. Mientras se desarrolla como un sistema transparente, esa misma transparencia en la que caben innumerables ideas y creaciones es la que provoca que, ante un usuario no entrenado, el mismo sistema se presente opaco precisamente por la “profusión” de información que permite. El autor considera esta paradoja “la esencia de la cibercultura” y, afirma, el concepto *ciberespacio* “permite dar cuenta del movimiento social que conlleva la cibercultura, de sus formas estéticas y de su relación con los conocimientos” (Id., p. 84).

En esta misma dirección, el catedrático Domingo Sánchez-Mesa recupera el término *cibercultura* en su compilación de ensayos sobre la literatura en la sociedad de la información. Este autor lo define desde una perspectiva sociohistórica como un “nuevo contexto comunicativo” que es:

[...] el fruto de la confluencia de la aplicación cotidiana de los microprocesadores electrónicos a multitud de actividades humanas y de la apertura e internacionalización de espacios virtuales [...] La cibercultura se vincula a la fase post-industrial avanzada de los modos de producción capitalista en las sociedades más desarrolladas (2004, p. 14).

La fase post-industrial avanzada trae, en efecto, una serie de modificaciones en los modos de proceder en la vida diaria de los individuos; modificaciones que no obstante proceden de dinámicas socioculturales ya presentes en épocas anteriores. El propio Lévy desafía la concepción rupturista de la evolución del contexto sociocultural contemporáneo y advierte en las características de la cibercultura muestras de continuidad con la modernidad, como “una especie de *materialización técnica de los ideales modernos*<sup>3</sup>” de Libertad, Igualdad y Fraternidad (2007, p. 221), aunque no sin alterarlos: “En un sentido, la cibercultura continúa la gran tradición de la cultura europea. En otro sentido, transmuta el concepto de cultura” (Id., p. 222). También el sociólogo Manuel Castells ve una continuidad entre la Ilustración y la modernidad y la cultura actual que “cree en el bien inherente del desarrollo científico y tecnológico como componente clave del progreso de la humanidad” (2001, p. 53), pensamiento que combina con la idea de internet como “palanca de transición hacia una nueva forma de sociedad: la sociedad red” (2001, p. 16)<sup>4</sup>. Este doble enfoque, continuista y rupturista, parece reflejar con cierta fidelidad la evolución del escenario en el que se mueve hoy el ser humano, y aparecerá durante todo el trabajo combinado con una perspectiva que atiende los atributos específicos de la “sociedad del conocimiento”<sup>5</sup>. Los teóricos de la cibercultura han relacionado este marco contextual con las características que exponemos a continuación.

---

<sup>3</sup> “En la era de los medios de comunicación electrónicos, la *igualdad* se realiza en la posibilidad para cada uno de emitir para todos; la *libertad* se objetiva en programas de encriptación y en accesos transfronterizos a múltiples comunidades virtuales; la *fraternidad*, finalmente, se materializa en la interconexión mundial” (Lévy, 2007, pp. 220-221). Las cursivas pertenecen a la cita original.

<sup>4</sup> Este autor sitúa en 1995 la fecha en la que se produjo un uso generalizado de la red (2001, pp. 16-17).

<sup>5</sup> Sánchez-Mesa utiliza, entre otros, este término para denominar a la sociedad actual (2004, p. 11).

### **1.1.1. El conocimiento, la educación y la metáfora del líquido**

La concepción de un sistema donde la profusión de información lleva a la opacidad, como calificaba Lévy el ciberespacio, es una idea que comparten diversos teóricos de la sociedad contemporánea. Los conceptos complementarios de *desorden* y *diversidad* han sido a menudo utilizados para dar cuenta de la estructura de la información en la sociedad actual. Los teóricos de la sociedad informatizada han acudido a metáforas como la del líquido (Bauman, 2006) para ilustrar el flujo constante e inaprensible de la actividad humana en la sociedad digital: “La sociedad ‘moderna líquida’ es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas” (Id., p. 9).

Este carácter de constante mutación va asociado, según Bauman, a la prisa, al “terror por la caducidad”: “Lo que se necesita ahora es correr con todas las fuerzas para mantenernos en el mismo lugar, pero alejados del cubo de la basura al que los del furgón de la cola están condenados” (Id., p. 11). A esto Bauman lo ha llamado “el síndrome de la impaciencia”, y el profesor David Shi, “el síndrome de la aceleración” (citado por Bauman, 2007, p. 21). Como indica Manuel Castells, la pertenencia al entorno de las redes de información es hoy una necesidad en occidente; “quedar al margen de dichas redes es la forma de exclusión más grave de nuestra cultura” (2001, p. 17).

En relación con el saber, la metáfora del líquido ilustra el carácter efímero de la información en contraposición con la naturaleza estable de los conocimientos propia de épocas anteriores. También Pierre Lévy parte de una descripción del ciberespacio como un “flujo”, un terreno “sin barrera semántica o estructural”, mutable en el tiempo, que “se infla, se mueve y se transforma permanentemente” (2007, p. 133) para llegar a una posterior caracterización de las relaciones del individuo con el conocimiento:

Las metáforas centrales de la relación con el saber son hoy en día la navegación y el surf, que implican una capacidad de afrontar las olas, los remolinos, las corrientes y los vientos contrarios en una extensión plana, sin fronteras y siempre cambiante. Por el contrario, las viejas metáforas de la pirámide (escalar la pirámide del saber), de la escalera o del *cursus*<sup>6</sup> (ya todo trazado) huelen a jerarquías inmóviles de otros tiempos (Id., p. 134).

Siguiendo a Bauman, en este “torbellino de cambios” que acabamos de describir, “el conocimiento se ajusta al uso instantáneo, se concibe para que se utilice una sola vez”, como si se tratase de una mercancía (2007, p. 29). El mismo autor afirma que el éxito en esta sociedad cambiante es de aquellas personas “para quienes el espacio importa poco y la distancia no supone molestia alguna” (2006, p. 12). Lo que caracteriza a estos seres integrados en la sociedad es “su conocimiento de las leyes del laberinto”, “la aceptación de la desorientación, la inmunidad al vértigo y la adaptación al mareo, y la tolerancia de la ausencia de itinerario y de dirección y de lo indeterminado de la duración del viaje” (Ibid.). Todas estas metáforas sobre el conocimiento tienen su estructura equivalente en la red: se trata del hipertexto, una estructura no jerarquizada compuesta de enlaces y nodos.

Estas ideas sobre el conocimiento como elemento cambiante y resbaladizo, y las nuevas necesidades de adaptación al medio que implican dichas metáforas, tienen consecuencias directas en el modo en el que se afronta la educación en las sociedades actuales, una educación a menudo tachada de obsoleta para las exigencias que niños y jóvenes encuentran en el mundo adulto (Castells, 2001, p. 308) y que se muestra debilitada incluso en su misma esencia:

La historia de la educación está plagada de periodos críticos en los cuales se hizo evidente que las premisas y estrategias probadas y aparentemente confiables habían perdido contacto con la realidad y exigían ajustes o una reforma. Con todo, aparentemente la crisis actual es diferente de las del pasado. Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se la concibió en el umbral de la larga historia de la civilización: hoy está en tela de juicio lo *invariable* de la idea [...] (Bauman, 2007, p. 27).

---

<sup>6</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

Entre algunos de los retos que destaca Bauman en la educación actual se encuentra “la *naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo*<sup>7</sup>” (Id., p. 31). Dicha inestabilidad del mundo complica la preparación de los más jóvenes, pues esta ha de planificarse sobre lo desconocido (cfr. Castells, 2001, p. 307). 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.

### **1.1.2. La globalización y el mercado de masas**

El segundo de los rasgos a través de los que se ha definido la sociedad actual es la globalización. La competición por no quedarse atrás en nuestro mundo acelerado ocurre en un entorno global: es una carrera que se celebra “en una pista de dimensiones planetarias” (Bauman, 2006, p. 12).

En un completo estudio sobre la cultura actual, Néstor García Canclini explica el proceso mediante el cual en los años noventa los teóricos de la sociedad redujeron “el atractivo del pensamiento posmoderno y colocaron, en el centro de las ciencias sociales, la globalización”<sup>8</sup> (2013, p. XIII). La globalización, definida como un proceso económico, social y cultural, establece una serie de relaciones complejas entre los diferentes poderes que el mismo autor caracteriza de la siguiente manera:

---

<sup>7</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

<sup>8</sup> Para García Canclini, la posmodernidad no es una etapa que suple a la modernidad sino “un modo de problematizar las articulaciones que la modernidad estableció con las tradiciones que intentó excluir o superar” (2013, p. XIII).

Los procesos globalizadores acentúan la interculturalidad moderna cuando crean mercados mundiales de bienes materiales y dinero, mensajes y migrantes. Los flujos y las interacciones que ocurren en estos procesos han disminuido fronteras y aduanas, así como la autonomía de las tradiciones locales; propician más formas de hibridación productiva, comunicacional, y en los estilos de consumo que en el pasado. A las modalidades clásicas de fusión, derivadas de migraciones, intercambios comerciales y de las políticas de integración educativa impulsadas por Estados nacionales, se agregan las mezclas generadas por industrias culturales (Id., p. XIV).

El discurso de García Canclini, que en la obra que tomamos como referencia se detiene en el aspecto cultural, destacan dos conceptos centrales que resultan además relevantes en el contexto de este trabajo, el de *hibridación* y el de *homogeneidad*. El primero de ellos no es un concepto novedoso pero “es en la década final del siglo XX cuando más se extiende el análisis de la hibridación a diversos procesos culturales” (Id., p. II). La hibridación se puede definir como los “*procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían de forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas*”<sup>9</sup> (Id., p. III). Es en este sentido que las producciones culturales ligadas a la tecnología tienden a saltarse las fronteras de las disciplinas artísticas tradicionales (arte, cine, teatro, literatura...): hoy en día las obras electrónicas no siempre se adscriben únicamente a una disciplina bien compartimentada como antaño (Couchot e Hillaire, 2003, p. 115). El papel que en esto ejercen las características técnicas de los dispositivos electrónicos será desarrollada en la sección que trata los rasgos de dicho medio (Capítulo 3, Apartado 3.1.).

En segundo lugar, el concepto de homogeneidad se relaciona con la globalización, la cual, según García Canclini, supone una amenaza para la cultura:

Es la que trae la seducción del mercado globalista: reducir el arte a discurso de reconciliación planetaria. Las versiones estandarizadas de las películas y las músicas del mundo, del “estilo internacional” en las artes visuales y la literatura, suspenden a veces la tensión entre lo que se comunica y lo desgarrado, entre lo que se globaliza y lo que insiste en la diferencia, o es expulsado a los márgenes de la mundialización. Una visión simplificada de la hibridación, como la propiciada por la domesticación mercantil del arte... (Id., p. XXII).

---

<sup>9</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

Y siguiendo con las paradojas de la sociedad actual, el autor afirma que “en este tiempo de diseminación posmoderna y descentralización democratizadora también crecen las formas más concentradas de acumulación de poder y centralización transnacional de la cultura que la humanidad ha conocido” (Id., p. 25). Este proceso de homogenización debido a la proliferación de los medios de comunicación y a la internacionalización de las relaciones, ha sido incluso calificado de totalitario. Esto puede referenciarse en palabras de Jean Baudrillard, una voz que nos permite rastrear históricamente la evolución de los fenómenos que estamos discutiendo:

La verdad de los “mass-media” es, por tanto, esta: Su función es neutralizar el carácter vivido, único, del mundo, para poner en su lugar un universo múltiple de “media” homogéneos entre sí en tanto que tales, y significándose y remitiéndose unos a otros. En última instancia, se convierten en su contenido recíproco mutuo, y este es el “*mensaje totalitario de una sociedad de consumo*”<sup>10</sup> (1974, p. 176).

Aunque otros pensadores como Lévy discrepan en este punto, alegando las posibilidades de diversificación que ofrece el medio electrónico<sup>11</sup>, la desconfianza ante el poder ideológico de los medios de comunicación y las industrias culturales de consumo ha sido una de las mayores preocupaciones del sector cultural y del mundo de la educación en los países occidentales. Uno de los aspectos que más ha preocupado a la élite intelectual desde finales del siglo XX ha sido la influencia de las dinámicas de consumo y del mercado de masas en los procesos de creación artística.

En efecto, una parte importante de las discusiones sobre la cultura de masas desde los años 30 se ha centrado en el debate ideológico a partir de las críticas de los estudiosos de la Escuela de Frankfurt, principalmente Adorno y Benjamin (Valles Calatrava, 1994, p. 101). La “cultura de masas”, término que designa

---

<sup>10</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

<sup>11</sup> El autor defiende las posibilidades de diversificación que abre el medio electrónico con estas palabras:

Mucho más aún, si el espectáculo (el sistema mediático) según los situacionistas, es el colmo de la dominación capitalista, entonces el ciberespacio realiza una verdadera revolución, puesto que permite —o permitirá pronto— a cada uno dejar de lado al editor, al productor, al distribuidor, a los intermediarios en general, para dar a conocer sus textos, su música, su mundo virtual o cualquier otro producto de su espíritu (2007, p. 221).



aquellas producciones cinematográficas, televisivas, radiofónicas y, en general, todas las obras producidas en serie como resultado de la concepción de la cultura como industria, ha sido criticada por la alienación que supone la inclusión de la cultura en los circuitos burgueses. A modo de respuesta a las primeras críticas intelectuales, el conjunto de esta producción fue atendida por los teóricos de los Estudios Culturales<sup>12</sup>.

Este debate ideológico, que trasciende con mucho las posibilidades y límites de este trabajo, constituye el telón de fondo sobre el cual trataremos de definir las diferentes formas de cultura que se dan hoy a partir de las ideas que estas perspectivas han introducido. En un intento de sistematizar las diferentes relaciones entre las producciones culturales y su público, García Canclini diferencia entre *lo culto*, es decir, aquello que “la historia del arte y la literatura, y el conocimiento científico, habían identificado repertorios de contenidos que debíamos manejar para ser cultos en el mundo moderno”; *lo popular*, o “el saber y las prácticas tradicionales” reivindicados por la antropología, el folclor y los populismos políticos, y *lo masivo*, el “tercer sistema de mensajes masivos” producto de las industrias culturales (2013, p. 17). El autor, sin embargo, defiende una integración teórica de estos tres niveles y una liberación de los prejuicios que se asocian a ellos: la calificación del arte popular como “simple” y “utilitarista” (Id., p. 41-42) o del público masivo como receptor pasivo de la “ideología de los dominadores” (Id., p. 191).

De su discurso destaca cómo el autor se propone profundizar en la comprensión de lo masivo, para lo cual cita a Anibal Ford (1988):

Los medios llegan para hacerse “cargo de la aventura, del folletín, del misterio, de la fiesta, del humor, toda una zona mal vista por la cultura culta”, e incorporarla a la cultura hegemónica con una eficacia que el folclor nunca había logrado (García Canclini, 2013, p. 241).

---

<sup>12</sup> “Desde muchos ángulos, el movimiento británico y norteamericano de los *Cultural Studies*, que se expandió verdaderamente durante los años 1970-1990, puede describirse como una síntesis de los esfuerzos realizados hasta entonces sobre el tema de la cultura de masas. En efecto, asoció una mirada crítica, atenta a las formas de dominación cultural, con un enfoque comprensivo de los usos de la cultura mediática, dentro de una nueva solución teórica al problemas de las relaciones entre poder y cultura [...] Hizo estallar en pedazos el tabú de la superioridad absoluta de unas formas de cultura sobre otras y se abrió a la riqueza de las prácticas de los públicos [...]” (Maigret, 2005, p. 245).

A diferencia del arte popular entendido como una serie de prácticas que expresan el sentir del pueblo —prácticas estables y enraizadas con la tradición—, lo popular hoy designa simplemente “lo que se vende masivamente” y además “le es dado al pueblo desde fuera” (Id., p. 241-242). Sin embargo, García Canclini se sitúa al lado de Lévy y destaca el papel revertidor de estas ideas que supone carácter abierto de las redes de comunicación. Las relaciones de poder han sido modificadas y, con la erosión de las instituciones como organismos centralizadores, “los sectores llamados populares coparticipan en esas relaciones de fuerza, que se arman simultáneamente en la producción y el consumo, en las familias y los individuos...” (Id., p. 243).

Según este planteamiento, los medios darían voz a los individuos en lugar de manipularlos. Las nuevas estructuras de poder ciudadano, así como las contradicciones de este sistema sociocultural han sido atendidas por Henry Jenkins (2008) en su teoría sobre la cultura de la convergencia mediática y la cultura de la participación. Además de precisar las problemáticas y las modificaciones de las relaciones de poder<sup>13</sup>, Jenkins ha relacionado estas maneras de relación social con el desarrollo de nuevas formas de narrativa, en las que profundizaremos en el apartado siguiente. En el escenario dibujado por este autor, el aprendizaje se realiza de manera individual y descentralizada, e incluso la mediación se ve afectada: “En una cultura participativa, la comunidad entera asume alguna responsabilidad para ayudar a los novatos a encontrar su camino” (Id., p. 183).

En segundo lugar, además del cambio en las relaciones de poder, otro de los aspectos que se relacionan con la definición de lo masivo es, siguiendo a García

---

<sup>13</sup> Las nuevas relaciones de poder han sido definidas por Jenkins, a partir del modelo norteamericano, como sigue:

El entorno mediático estadounidense está siendo configurado en la actualidad por dos tendencias aparentemente contradictorias: por un lado, las nuevas tecnologías han abaratado los costes de producción y distribución, han ampliado el repertorio de canales de distribución disponibles, y han facultado a los consumidores para archivar, comentar apropiarse y volver a poner en circulación los contenidos mediáticos de maneras nuevas y poderosas. Al mismo tiempo, se ha producido una alarmante concentración de la propiedad de los medios comerciales dominantes, con un puñado de conglomerados mediáticos multinacionales que dominan todos los sectores de la industria del entretenimiento (2008, p. 28).

Este panorama que comenta Jenkins se ha trasladado, como es propio del mundo globalizado, al resto de países de occidente, donde no solo se imita el modelo norteamericano, sino que las mismas empresas han encontrado lugar en otros mercados. Algunos ejemplos son las compañías Amazon, Google o Apple Inc.

Canclini, la teoría de la obsolescencia (2013, p. 242), un rasgo propio de las dinámicas de producción de los bienes de consumo en general. Así, la cultura —y concretamente las producciones culturales— se asemejarían en la sociedad actual a cualquier otro objeto de consumo, lo que, supone ciertos problemas en el ritmo habitual del arte (Couchot e Hillaire, 2003, p. 19). De nuevo, podemos rastrear cómo ya en los años setenta Baudrillard, entre otros pensadores, detecta en el ámbito de la cultura mecánicas propias de la producción de otro tipo de bienes; es lo que él denomina el “reciclado de conocimientos”:

Cabe preguntarse si el “reciclado de los conocimientos”, bajo la capa científica, no oculta quizás ese mismo tipo de reconversión acelerada, obligada, arbitraria, que es la moda, y no se sirve al nivel del saber y de las personas, de la misma “obsolescencia dirigida” que el ciclo de producción y de moda impone a los objetos materiales. En este caso, nos enfrentaríamos no con un proceso racional de acumulación científica, sino con un proceso social, no racional, de consumo, solidario de todos los demás (1974, p. 147).

Este aspecto es especialmente relevante para la valoración de obras enmarcadas en este contexto, pues la no permanencia de las mismas puede incidir en la percepción que se tiene de ellas como obras de menor categoría, incluso como obras no-obras<sup>14</sup>. Si pueden o no existir obras legitimadas de arte digital es una cuestión central en los sobre la educación literaria, pues una de las funciones del arte en las que todo estudioso de la cultura concuerda es precisamente la transmisión del capital cultural (Colomer, 2009b), lo que en el ámbito literario Martina Fittipaldi denomina, como veremos, la *dimensión cultural de la literatura*, es decir, aquella que “pretende que los lectores conozcan y compartan entre sí ciertas referencias culturales” (2013, p. 375). La cuestión sobre si las obras digitales entran o no dentro de ese capital cultural es algo que ha de definir la propia sociedad, y esa operación comienza por el estudio de las producciones.

En tercer lugar, las reflexiones sobre los procesos de globalización y la producción cultural en masa han venido históricamente acompañadas de un análisis del consumismo como práctica común de la sociedad actual. La dependencia

---

<sup>14</sup> Para evitar repeticiones y por razones prácticas, en este trabajo se utilizará el vocablo *obra* a pesar de que las connotaciones de la palabra pueden contradecir el carácter inestable de estos productos.

económica de la cultura en la era postindustrial ha suscitado críticas y contraargumentos, y un intenso debate sobre los límites de la misma. El mismo Baudrillard ya detectó en los años setenta que “el *amontonamiento*, la *profusión*<sup>15</sup> [era], evidentemente, el rasgo descriptivo más impresionante” de la sociedad actual (1974, p. 16). Al igual que las ideas filosóficas sobre la velocidad y la inestabilidad del mundo afectan a la concepción sobre el conocimiento y la educación, estos planteamientos sobre la globalización, las fuerzas económicas y la profusión en la cultura vuelven a enlazar con la percepción del saber y la formación de niños y jóvenes. Haciendo un uso alternativo de la metáfora de la masa —aquí aplicada al objeto recibido en vez de al receptor— y en la misma línea de la profusión que criticaba Baudrillard, Bauman habla de la “masa de conocimiento” como un todo que está hoy “al alcance de la mano y, sin embargo, insolente y enloquecedoramente distante, obstinadamente ajeno, más allá de toda esperanza de ser comprendido cabalmente alguna vez” (2007, p. 44).

El conocimiento en la actualidad es, para este autor, un algo informe en el que “se han ido derrumbando y disolviendo progresivamente todos los mecanismos ortodoxos de ordenamiento: temas relevantes, asignación de importancia, necesidad de determinar la utilidad y autoridades que determinen el valor” (Id., p. 45). La necesidad de una guía para navegar por este mundo plagado de información no ordenada se impone como una de las prioridades en la educación actual, como algunos investigadores ya han advertido (Ayala y Cassany, 2008).

### **1.1.3. Los efectos del consumismo frente a la idea tradicional de la cultura**

El consumismo y la producción en masa comentados más arriba vienen a desafiar la concepción tradicional del arte como “la expresión de una individualidad genial que se sirve de una competencia artesanal de élite” (Lyotard, 2008, p. 15). Desde el ensayo de Benjamin sobre los efectos de la reproductibilidad, donde defiende la tesis de que “la técnica reproductiva desvincula lo reproducido al ámbito de la tradición [pues a]l multiplicar las reproducciones pone su presencia masiva en el lugar de una presencia irrepetible” (1974, p. 22), numerosas figuras

---

<sup>15</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

han intentado atajar las consecuencias de la forma de vida capitalista y la explosión productiva y tecnológica en la cultura en diferentes momentos de la historia contemporánea (Baudrillard, 1974; Bourdieu, 1999; Bauman, 2006; Lévy, 2007).

Como hemos mencionado, algunos de ellos, como Baudrillard, ejercen ya en los años setenta del siglo pasado una crítica directa a los procesos de “reciclado cultural” relacionando esta dinámica con los efectos en la concepción del arte:

Sufrir esta exigencia de breve amplitud, perpetuamente inestable como la moda, es lo que constituye el aspecto *absolutamente contrario*<sup>16</sup> de la cultura, concebida esta como:

1. Patrimonio hereditario de obras, de pensamientos, de tradiciones.
2. Dimensión continua de una reflexión teórica y crítica; trascendencia crítica y función simbólica.

(1974, p. 148)

El propio ciclo social en el que se inscriben las obras envilece, en el pensamiento de Baudrillard, la esencia de la cultura. También Bauman sostiene que estos modelos de producción contemporáneos están “en contraposición directa con la naturaleza de la creación cultural” (2006, p. 81). El autor acude a Hannah Arendt (1968), quien ve la cultura amenazada por la concepción utilitarista de los objetos que propicia la sociedad de consumo:

[...] todos los objetos del mundo producidos actualmente o en el pasado son tratados exclusivamente como funciones de los procesos sociales vitales —como si no tuvieran otra razón de existir que la de satisfacer alguna necesidad— sin importar si las necesidades en cuestión son elevadas o innobles (Bauman, 2006, p. 78).

La unicidad de la obra de arte o, en palabras de Benjamin, su “aura” (1974, p. 25) se ve amenazada por la técnica, que se convierte por extensión en enemiga de la

---

<sup>16</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

cultura, como hemos adelantado en relación a la obsolescencia propia de las dinámicas de consumo. De hecho, el cuestionamiento de las producciones artísticas de la cultura actual no solo se debe su carácter efímero y a su integración en un escenario abigarrado, sino también a las formas constructivas que adoptan:

Los programas informáticos reúnen textos “originales” recomblando fragmentos de corpus ya existentes. Las páginas web remiten unas a otras, su estructura intertextual facilita una interpretación de los mensajes, una inmersión recíproca de los espacios virtuales. De esta manera, el ciberarte vuelve a plantear de otra forma, después de las vanguardias del siglo XX, la cuestión de los límites de la obra o de su marco (Lévy, 2007, pp. 108-109).

[...] cuanto más explota la obra las posibilidades ofrecidas por la interacción, la interconexión y los dispositivos de creación colectiva, más típica es de la cibercultura... y menos se trata de una “obra” en el sentido clásico del término (Id., p. 119).

El desarrollo y la integración en sociedad de la tecnología hasta los niveles que conocemos actualmente ha llevado a Lévy a trasladar esta reflexión al ámbito digital:

Para otros, como Bill Gates, presidente de Microsoft, el ciberespacio debe convertirse en un inmenso mercado planetario y transparente de bienes y de servicios. Este proyecto persigue el advenimiento del “verdadero liberalismo” tal como ha sido imaginado por los padres de la economía política, puesto que explotaría la posibilidad técnica de suprimir los intermediarios y de convertir la información sobre los productos y los precios en casi perfecta para el conjunto de los actores del mercado, productores y consumidores. Para otros vendedores de “contenido” de toda índole (productores de Hollywood, cadenas de televisión, distribuidores de videojuegos, proveedores de datos, etc.) el ciberespacio tendría vocación de acoger una especie de banco de datos universal donde se podrían encontrar y consumir, mediante financiación, todos los mensajes, todas las informaciones, todos los programas, todas las imágenes, todos los juegos imaginables (2007, p. 176).

La profusión criticada por Baudrillard y Bauman es, si cabe, más desmedida en la red debido a la facilidad que supone para la reproducción de ideas y bienes simbólicos. Como contrapunto a la diversidad que permite, la red podría, por lo tanto, extremar las relaciones entre cultura y rentabilidad económica, y reforzar el proceso de la mercantilización del arte amenazando su autonomía con la entrada de

una serie de influencias extraestéticas, como apuntan algunos estudios más actuales:

[L]a modernización económica, política y tecnológica —nacida como parte de este proceso de secularización e independencia— fue configurando un tejido social envolvente, que subordina las fuerzas renovadoras y experimentales de la producción simbólica (García Canclini, 2013, p. 32).

Sin embargo, el panorama de las obras actuales no es tan simple. Enmarcada dentro de la cultura de masas, como afirma el teórico de literatura infantil Jack Zipes, la corriente posmoderna supone un ejercicio de “protesta y resistencia a la industria del entretenimiento” y al mismo tiempo “el arte posmoderno es de hecho más bien una extensión y un producto de la industria del entretenimiento” (1997, p. 117). En este sentido, García Canclini alerta de la existencia de una contradicción entre la profusión de obras y la opuesta creación de “obras únicas [de] las estéticas modernas”. De nuevo, la paradoja preside los modos de creación y producción actuales:

Las sociedades modernas necesitan a la vez la *divulgación* —ampliar el mercado y el consumo de los bienes para acrecentar la tasa de ganancia— y la *distinción* —que, para enfrentar los efectos masificadores de la divulgación, recrea los signos que diferencian a los sectores hegemónicos (2013, p. 37).

La deseable autonomía del arte se desmonta con las formas más recientes como el cine; precisamente acerca de esta disciplina artística moderna Panofsky (1934) aseveraba en su momento: “No ha sido una necesidad artística lo que ha conducido al descubrimiento y funcionamiento de un nuevo arte” (citado por Lipovetsky, 2009, p. 32). Del mismo modo, 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.

En su introducción a la compilación de artículos titulada *Literatura y Cibercultura*, Domingo Sánchez-Mesa extrapola el contenido de los debates aquí expuestos al campo específico de la literatura:

Desde la perspectiva de los estudios literarios, el gran conflicto que plantea este nuevo contexto comunicativo es la tendencia dominante a privilegiar el aspecto técnico de la comunicación, arrumbando sus aspectos sociales y culturales en un segundo plano, así como la equiparación de la lógica de los valores comunicativos a la lógica de los intereses comunicativos (2004, p. 12).

En una sociedad donde el arte aparece subyugado a otro tipo de fuerzas, una de las principales reflexiones de cualquier teórico de la cultura y la educación ha de ser cómo afrontar los problemas que esto supone para la recepción y la educación artística de los niños, que no tienen forma de discernir entre las producciones valiosas y las mundanas, puesto que todas se encuentran en el mismo sistema mercantil. Es más, el filósofo Zygmunt Bauman se ha pronunciado específicamente en relación con los niños y jóvenes como destinatarios de los objetos y mensajes que dicha sociedad produce. El autor cita a Juliet B. Schor para afirmar que “en las últimas dos décadas ‘el mercado infantil se ha expandido espectacularmente’”; se ha producido lo que esta denomina la “mercantilización de la infancia” (Bauman, 2006, p. 151).

En lo que concierne a este trabajo, es necesario precisar que, si bien el desarrollo de los nuevos dispositivos electrónicos, las tabletas y los teléfonos inteligentes, estaban dirigidos al comienzo a un público adulto, en los últimos años se han desarrollado dispositivos específicamente para niños. En España se pueden encontrar numerosos ejemplos como la tableta SuperPaquito de la compañía Imaginarium o la tableta Tabeo de Toys’r’us. El desvío hacia el público infantil no se queda ahí, sino que las compañías han desarrollado contenidos infantiles para los dispositivos adultos, obligando así a las empresas tecnológicas a facilitar espacios virtuales especiales que aglutinasen en un mismo lugar esos contenidos, como la sección “Niños” de la tienda digital App Store de la empresa Apple Inc., habilitada en el año 2013. Estudios como el llevado a cabo en 2013 por Common Sense Media en el ámbito norteamericano han recogido datos que demuestran un mayor acceso a los dispositivos móviles por parte de los niños hasta ocho años y el



aumento del tiempo de uso de dichos dispositivos, que entre 2011 y 2013 se ha triplicado (p. 9).

Los puntos desarrollados en este apartado son claves a la hora de abordar las obras digitales que se enmarcan claramente en un mercado dominado por empresas tecnológicas multinacionales, y que, a su vez, no rechazan las iniciativas de autores y productores independientes que buscan un espacio de expresión e innovación. El equilibrio entre los aspectos comerciales y la vocación artística será uno de los elementos centrales a analizar en el presente estudio.

#### **1.1.4. La inteligencia colectiva, la autoría compartida y la participación**

Los cambios en la concepción actual de la obra de arte no solo atañen a su naturaleza única: también las figuras que permanecían inmutables a ambos extremos de la obra se han modificado en la cultura actual. Aunque se ha criticado la extrapolación directa de las teorías literarias posestructuralistas y la estética de la recepción al mundo electrónico, como si dichas teorías se materializasen en la práctica digital (Aarseth, 1997, p. 83), puede detectarse cierta evolución a partir de algunas de sus ideas en la definición de las figuras del autor y el lector<sup>17</sup>, aunque quizá sea más riguroso afirmar que lo que comparten ambos terrenos es la evidencia de una ruptura de las concepciones estables de creación y de recepción, de autor y lector, tal y como se concebían en épocas anteriores. A continuación atenderemos a las descripciones de estas figuras en la sociedad y la cultura actuales y precisaremos los rasgos que pueden tener en común con las teorías citadas, así como las características propias de estas figuras en el momento actual.

Desde un punto de vista general, más allá del ámbito de la literatura, Pierre Lévy (1999; 2007), desde su perspectiva sociocultural y de “la *pragmática*<sup>18</sup> de la creación y de la apreciación” (2007, p. 107), introduce el concepto de “inteligencia colectiva” y sostiene que su papel “es uno de los principales motores de la cibercultura”:

---

<sup>17</sup> Por ejemplo, en sintonía con la idea de la muerte del autor de Barthes (2012) o con la importancia otorgada a la participación del lector en Iser (1974; 1978).

<sup>18</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

En efecto, la puesta en sinergia de las competencias, de los recursos y de los proyectos, la constitución y el mantenimiento dinámico de las memorias comunes, la activación de modos de cooperación flexibles y transversales, la distribución coordinada de los centros de decisión se oponen a la separación estanca de las actividades, a la compartimentación, a la opacidad de la organización social (Id., p. 13).

Si relacionamos esta idea con la caracterización de la red y la metáfora del líquido del comienzo de este capítulo, obtenemos un cuadro completo de los procesos de creación enmarcados en su contexto:

Después, cuando algunos procesos de inteligencia colectiva se desarrollan efectivamente gracias al ciberespacio, tienen notablemente por efecto acelerar de nuevo el ritmo del cambio tecnosocial, lo que hace tanto o más necesaria la participación activa en la cibercultura si uno no quiere quedarse atrás, y tiende a excluir de manera aún más radical a aquellos que no han entrado en el ciclo positivo del cambio, de su comprensión y de su apropiación. Por su aspecto participativo, socializante, abierto y emancipador, la inteligencia colectiva propuesta por la cibercultura constituye uno de los mejores remedios contra el ritmo desestabilizador, a veces excluyente, de la mutación técnica (Lévy, 2007, p. 15).

En este marco de prácticas sociales colaborativas y horizontales, la autoría en el arte ya no sería, si recurrimos a un paralelismo, la iniciativa de una única persona destacable por su ingenio, ni siquiera el trabajo individual de una persona a partir de una red de textos anteriores con los que dialoga<sup>19</sup>, sino un conjunto determinado de prácticas creativas que vienen de la mano de un grupo de individuos. El papel del receptor se funde con el papel del autor en un mecanismo modificado para la creación, también para la artística.

El concepto de inteligencia colectiva de Lévy fue recuperado por Henry Jenkins (2009), estudioso de las prácticas culturales de adultos y jóvenes en relación con los medios, quien no duda en calificar el marco de relaciones actuales entre los individuos y de estos con las tecnologías como “cultura participativa”. Según Jenkins, las culturas participativas se definen como sigue:

---

<sup>19</sup> Como explicaron Bajtín a través del concepto de dialogismo y Kristeva y Todorov a través del de intertextualidad (Todorov, 2013, p. 103): “De modo intencional o no, cada discurso entra en diálogo con los discursos anteriores sostenidos sobre el mismo objeto así como con los discursos futuros, cuyas reacciones presente y previene” (Id., p. 14). También Barthes y su “tejido de voces” (2001, pp. 15-16).

Una cultura participativa es 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. En una cultura participativa, los miembros además piensan que sus contribuciones importan, y sienten cierto grado de conexión social con los demás miembros (2009, p. xi).

En una cultura participativa como la que define Jenkins, las obras artísticas podrían sufrir la modificación e incluso la apropiación por parte de sus destinatarios, revirtiendo así el papel tradicional de receptor. Este carácter participativo ha sido relacionado con las teorías de la recepción (Bolter citado por Aarseth, 1997, pp. 82-83), específicamente con las ideas de Iser sobre los textos repletos de vacíos que el lector ha de rellenar en un proceso de interacción dinámica (1978, p. 107).

Sin embargo, tal y como apunta Aarseth (1997, pp. 82-83), al profundizar en los conceptos nos damos cuenta de que esta relación no es directa, ni mucho menos extrapolable a todos los casos. Si bien podemos seguir considerando los textos como un cuerpo que el lector actualiza en el momento de la lectura, esta participación y la participación activa como cocreador o como receptor-usuario no operan del mismo modo. Por mucho que toda obra apele a un lector activo, el lector modelo (Eco, 1981) de una novela con rasgos posmodernos no es idéntico al jugador de un videojuego o al autor de una secuela en una página de fans de una saga juvenil. Aunque en términos generales existan similitudes en el papel del receptor tal y como se concibe en la época contemporánea —con su extremo más agudo en las obras posmodernas—, las propuestas específicas de intervención del lector hoy en día han de ser analizadas en cada texto por separado para llegar a conclusiones particulares que permitan una caracterización fidedigna de lo que exige a su destinatario.

Las ideas aquí presentadas ofrecen algunas claves para la caracterización del lector modelo digital, de las mutaciones de las figuras de emisor y receptor en el arte actual, y de los efectos que estos cambios tienen en el resto de elementos de las obras. Uno de los aspectos a analizar son las implicaciones de la supuesta pérdida de control del autor único sobre su creación, que enunciaremos y profundizaremos en posteriores apartados. De la perspectiva de Jenkins creemos conveniente destacar las claves que ofrece sobre las competencias sociales y culturales que un habitante de la cibercultura debe dominar para integrarse en ella. En el presente estudio, que versa sobre las posibilidades de las obras digitales para la educación literaria, estas cuestiones se han abordado con el fin de dilucidar si las obras artísticas pueden propiciar actitudes por parte del receptor que emulen las competencias literarias que se le van a exigir en futuras lecturas.

#### **1.1.5. El carácter lúdico de la cultura**

El último de los rasgos del contexto sociocultural actual que explicaremos en esta sección es la extensión de las prácticas lúdicas a todo tipo de actividad. Ya en los años setenta del siglo pasado, Baudrillard, en su análisis de la sociedad de consumo advirtió el crecimiento de nuevos modos de relación y de actuación en la sociedad actual: “Es el aspecto lúdico lo que rige cada vez más nuestras relaciones con los objetos, con las personas, con la cultura, con el tiempo libre, a veces con el trabajo, como asimismo con la política” (1974, p. 163).

También David Lyon, en su estudio sobre la posmodernidad, establece el placer como uno de los motores de la actividad humana en la época contemporánea, frente a la concepción anterior que lo consideraba “el enemigo de la laboriosidad capitalista” (1996, p. 119). Como indica Pérez Latorre, el juego se ha convertido en la cultura actual en una manera natural de relacionarse con las personas y los objetos. A este proceso de convertir toda actividad en juego se le ha llamado *gamification* (Pérez Latorre, 2013, p. 227) y se evidencia en áreas muy diversas de la actividad humana:

En los últimos tiempos el *infotainment* ha ganado terreno a las *hard news* en los espacios de información televisiva, las telenovelas se han convertido en concursos de “vida real” (*reality game-shows*) como *Gran Hermano*; la última y más exitosa campaña de reclutamiento de soldados para el ejército de Estados Unidos se basó en un videojuego multiusuario: *America’s Army*; Facebook ha “ludificado” las relaciones sociales a través de sus característicos “marcadores” de amigos y de menciones “me gusta” por la comunidad de usuarios, además de minijuegos internos que dinamizan la interacción social... La “revolución” lúdica de los últimos años va más allá de la extraordinaria emergencia de la industria del videojuego. La cuestión ya no es qué lugar ocupan los (video)juegos en nuestra cultura; la cuestión es que nuestra cultura, en un sentido muy amplio, se ha vuelto lúdica. Lo lúdico, la ludicidad, se ha convertido en un filtro cultural fundamental en nuestra forma de abordar la realidad [...] (Id., p. 224).

Aunque las reflexiones hasta ahora comentadas aluden a un cambio de conducta en la actividad sociocultural adulta, este rasgo no es ni mucho menos ajeno al sector de la educación y a las producciones culturales dirigidas a los niños y jóvenes, donde la ludificación ha sido legitimada por diversos estudios desde la segunda mitad del siglo pasado:

Las clásicas teorías de Piaget (1966, pp. 125- 296) y Vigotsky (1995, pp. 141-158) concedían importancia, ya en las décadas de 1960 y 1970, a las relaciones entre juego y aprendizaje. Asimismo, las teorías de J. Bruner (1966) sobre “aprendizaje por descubrimiento” dotaron todavía de mayor protagonismo a los entornos interactivos y los juegos en la psicología del aprendizaje y, por extensión, en los programas educativos (Id., p. 225).

En efecto, los estudios psicológicos de la infancia no han abandonado la defensa del juego como método privilegiado de aprendizaje. Desde una perspectiva psicológica se afirma incluso que el juego y la literatura comparten sitio en un *tercer espacio* simbólico donde las personas pueden experimentar situaciones sin el riesgo que conlleva experimentarlas en la vida real (Colomer, 2009b, p. 207), lo que facilitaría el aprendizaje en muy diversas líneas y explicaría la función principal de la literatura y el juego para la formación integral del individuo<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Colomer cita también a Vigotsky, quien destaca la importancia del juego y del lenguaje para la construcción de modelos simbólicos, y a Bruner, que recupera esta idea para afirmar que “la vida solo nos resulta comprensible en virtud de esos sistemas de interpretación” (2005, p. 33). También se pueden encontrar reflexiones afines en Meek (2004, p. 68).

Siguiendo esta idea, los investigadores en literatura infantil han considerado el juego “la primera literatura de los niños”:

El juego es una memoria cultural que no distingue los medios de los fines. Ocupa lo que Winnicott (1971) llama una “Tercera Área” entre las exigencias y presiones de la realidad interna y externa. Es el texto compartido, la primera literatura de un grupo social emergente que explora los límites de su mundo común, descubriendo la realidad, junto con formas del discurso que van más allá del simple tráfico utilitario de información (Meek, 2001, p. 20).

De manera contradictoria, esta afirmación parece, por un lado, olvidada en los estudios literarios, que a menudo consideran el juego como una forma inferior a la literatura, y, por otro, ensalzada en el terreno más utilitario de la lectura, como evidencian términos como *edutenimiento*<sup>21</sup> o locuciones como “aprender jugando”, que han poblado tanto los comercios físicos como los virtuales dedicados a los niños desde el siglo pasado.

En este escenario, resulta natural que las obras digitales de ficción exploten las posibilidades de las pantallas para facilitar un acercamiento lúdico a las historias por parte de niños y jóvenes que, insertos en la cultura actual, encontrarían en ellas una manera de abordar nuevos aprendizajes. Se trate estrictamente juegos o no, es de esperar que el elemento lúdico esté presente en la amplia mayoría de las producciones actuales para la infancia. Uno de los trabajos que parece más necesario llevar a cabo por parte de los investigadores de literatura infantil y juvenil es analizar de qué maneras se integra este elemento en cada tipo de obra y, por tanto, qué se ofrece realmente al lector-usuario<sup>22</sup> como experiencia artística y formativa.

---

<sup>21</sup> El término *edutenimiento* (de educativo + entretenimiento) denomina un tipo de producto que se sitúa en un punto intermedio entre lo recreativo y lo informativo (Ladrón de Guevara, 2001, p. 88).

<sup>22</sup> Adoptamos este sustantivo combinado para denotar, de manera genérica, al receptor de unas obras que se califican de literarias —y por tanto, exigirán cierto tipo de lectura— y que integran algún tipo de propuesta de actuación física por parte del receptor —lo que lo convierte en usuario—. Durante el trabajo se precisará o modificará este tratamiento cuando el tipo de receptor al que nos referimos así lo requiera.

### **1.1.6. Un apunte final sobre el debate tecnológico**

Los principales debates sobre el papel de la tecnología en la sociedad y la cultura actuales pueden equipararse, en grandes rasgos, a los debates sobre la cultura de masas, donde Eco (2007) encontró dos grupos con ideas opuestas que reunió bajo los nombres de *apocalípticos* e *integrados*. Así, críticos de la digitalidad como Espen Aarseth establecen una línea continua entre los debates de la cultura de masas y aquellos sobre la tecnología. En su caso, el autor utiliza como crítica el propio argumento de los enemigos de la tecnología *per se* cuando afirma que “la tecnologización y la digitalización no conducen necesariamente a la existencia posthumana de los simulacros que ciertos ‘críticos’ asustados por la televisión han atribuido ciegamente a toda la tecnología moderna” (1997, p. 82). La posición “integrada” asume un discurso optimista y productivo, frente al pesimista y excluyente de los detractores de la tecnología.

Entre los pensadores reticentes se encuentra el crítico literario Harold Bloom, que en *El futuro de la imaginación* (2002) defiende que hay un caos en internet que no permite distinguir a los escritores (Id., p. 11), que “si absolutamente todo vale, no tenemos que preocuparnos por el futuro de la narrativa literaria, porque no tiene futuro” (Id., p. 12), o que “en internet todo el conocimiento está a nuestro alcance, solo falta la sabiduría” (Id., p. 13). Estas aportaciones son valiosas en cuanto que ponen sobre la mesa las carencias del contexto en el que nos movemos pero no pueden configurar el cierre del debate, puesto que supondrían una falta de atención al “caos” existente, un vacío teórico que no conduciría sino a un mayor desorden y a un menor entendimiento del mundo, de la narrativa y de la expresión humana en la actualidad.

De hecho, uno de los mayores escollos con los que se ha encontrado la teoría de los últimos años relativa a los medios y la tecnología es el simplismo de sus aproximaciones, posturas usualmente ancladas al *determinismo tecnológico* (Bolter y Grusin, 2000), es decir, en el pensamiento de que la tecnología determina la sociedad y la cultura en las que se introduce: “Ya sea culpando o alabando la tecnología, políticos, futurólogos, y periodistas de medios impresos y electrónicos caen fácilmente en la retórica del determinismo tecnológico” (Id., p. 76). Para

evitar estos enfoques basados en intuiciones e ideas preconcebidas de lo que ha de ser la tecnología, estos autores proponen “tratar las fuerzas sociales y las formas técnicas como dos aspectos del mismo fenómeno: explorar las propias tecnologías digitales como híbridos de facetas técnicas, materiales, sociales y económicas” (Id., p. 77). Esta aproximación consiste en adoptar un foco de análisis amplio que tenga en cuenta la complejidad de cualquier relación social y cultural, tal y como enunciábamos al comienzo de este capítulo acudiendo a Lévy.

Katherine Hayles ilustra esta postura más analítica que valorativa, como se puede observar en afirmaciones como esta: “Las tecnologías no se desarrollan por sí solas. La gente las desarrolla, y la gente es sensible a las creencias culturales sobre qué pueden y qué deberían significar las tecnologías” (2004, p. 71). El mismo Pierre Lévy trata de evitar posiciones deterministas y para ello analiza incluso el lenguaje extendido en este campo y sus implicaciones; según él, la metáfora del impacto (de la tecnología en la sociedad y la cultura) es inadecuada (2007, p. 5). En su estudio de la sociedad digital, Lévy tiene en cuenta relaciones e intereses cruzados que, en su complejidad de interacción, configuran el entorno en el que nos movemos. Por ejemplo:

El desarrollo de las cibertecnologías está animado por Estados que persiguen el poder en general y la supremacía militar en particular. Es también una apuesta mayor de la competición económica mundial entre las firmas gigantes de la electrónica y de la informática, entre los grandes conjuntos geopolíticos. Pero responde igualmente a las finalidades de los diseñadores y de los usuarios que buscan aumentar la autonomía de los individuos y desmultiplicar sus capacidades cognitivas. Encarna, por fin, el ideal de los científicos, de los artistas, de los empresarios o de los activistas de la red que quieren mejorar la colaboración entre las personas, que exploran y hacen vivir diferentes formas de inteligencia colectiva y distribuida. Estos proyectos heterogéneos entran a veces en conflicto los unos con los otros pero, la mayoría de las veces, volveré a ello, se alimentan y se refuerzan mutuamente (Id., p. 8).

Como ya hemos adelantado anteriormente, Lévy defiende una relación de condicionamiento y no de determinación de la tecnología hacia el marco sociocultural:



Las técnicas, ¿*determinan* la sociedad o la cultura? Si aceptamos la ficción de una relación, es mucho más compleja que una relación de determinación. La emergencia del ciberespacio acompaña, traduce y favorece una evolución general de la civilización. Una técnica se produce en una cultura, y una sociedad se encuentra condicionada por sus técnicas. Digo bien, *condicionada* y no *determinada*. La diferencia es capital. (...) Si, para una filosofía mecanicista intransigente, un efecto está determinado por sus causas y podría deducirse de ellas, el simple sentido común sugiere que los fenómenos culturales y sociales no obedecen a este esquema. La multiplicidad de los factores y de los agentes no permite el mínimo cálculo de efectos deterministas. Además, todos los factores “objetivos” no son más que condiciones para ser interpretadas por parte de personas y de colectivos capaces de invención radical (Id., p. 9-10).

Lévy no se limita a deshacer argumentos deterministas; también entra en otros debates, como el de la sustitución, esto es, la idea que la tecnología viene a sustituir el mundo conocido, que se tilda de ideal. Uno de los argumentos más extendidos en el sector editorial y que propicia un ambiente de temor es que los nuevos medios vienen a sustituir a los libros. Como afirma el filósofo tunecino:

La perspectiva de la sustitución descuida el análisis de las prácticas sociales efectivas y parece ciega a la apertura de nuevos planos de existencia, que se añaden a los dispositivos anteriores o los complican más que reemplazarlos. (Id., p. 185).

Lévy se aventura, además, a lo que él mismo denomina una “crítica de la crítica”, y discute las posturas más conservadoras porque

[...] desconocen las transformaciones en curso, no producen conceptos originales, adaptados a la especificidad de la cibercultura. Se critica “la ideología (o la utopía) de la comunicación” sin distinguir entre la televisión e internet. Se excita el temor de la técnica deshumanizante mientras que todo se juega entre las técnicas y entre diferentes usos de las mismas técnicas. Se deplora la confusión creciente entre real y virtual sin haber comprendido nada de la virtualización, que es todo salvo una desrealización del mundo, sino más bien una extensión de las potencias de lo humano” (Id., p. 202).

El presente trabajo se sitúa en esta línea de búsqueda con intención productiva que pretende atender la tecnología y las producciones relacionadas con ella adoptando un enfoque abierto y analítico, que tiene claros objetivos literarios. Las

siguientes palabras de Aarseth que actuaban como cita introductoria de este trabajo sirven para ilustrar la finalidad subyacente a esta perspectiva:

Y —solo tal vez— esta atención estimulará futuras investigaciones y experimentos en el género, por su propio bien, y conducirá la evolución de los medios ergódicos en otra dirección que la de el “entretenimiento interactivo” hollywoodiense, que no puede ser más que el sinsentido escapista que siempre fue pero, en este caso, peor aún debido a la falta de una competencia decente en su mismo campo (Aarseth, 1997, p. 128).

## 1.2. La narrativa de la cibercultura: un viaje continuo a través de los medios

Como si la idea de que el ser humano es irremediabilmente narrativo<sup>23</sup> se materializase en la cultura actual que hemos caracterizado en la primera parte del capítulo, desde hace décadas se observa una tendencia creciente a la dispersión de las historias a través de los diferentes medios, lo cual ha sido parte de la tesis de numerosas reflexiones en el estudio de la narrativa y los medios (Chatman, 1980b; Bolter y Grusin, 2000; Ryan, 2004a; Jenkins, 2006; Scolari, 2013; Hutcheon 2013). Por ello, antes de introducirnos de lleno en la caracterización del medio electrónico, a menudo definido como aglutinador de diversos medios (Aarseth, 1997; Murray, 1999; Ryan, 2006), como veremos más adelante, es necesario hacer una parada para definir y debatir ciertos aspectos de los estudios mediáticos y su relación con el análisis de narrativas.

La importancia de los estudios mediáticos está fuera de toda duda en una sociedad que denominamos “de la información” (Vilariño Picos y Abuín González, 2006, p. 14):

La reciente explosión de estudios de “medios”, “nuevos medios” y “medios comparativos” en las universidades de todo el mundo se basa en la idea de que la introducción de una nueva tecnología que afecta a la creación, la conservación y la transmisión de cierto tipo de información representa un cambio revolucionario con implicaciones potenciales sobre múltiples aspectos de la vida: la economía, las relaciones sociales, los sistemas políticos, el conocimiento y los estudios académicos, el arte y el entretenimiento [...] (Ryan, 2006, p. xi).

Antes de entrar en detalle en las dinámicas que las narraciones siguen en los medios de la cibercultura, cabe distinguir entre las diversas aproximaciones que ayudan a definir qué se entiende por *medios* en la actualidad. Ryan (2006) diferencia varios enfoques. En primer lugar, el enfoque semiótico según el cual se pueden distinguir tres grandes familias de medios: el verbal, el visual y el oral. En segundo lugar, el enfoque técnico, por el que los medios se pueden caracterizar

---

<sup>23</sup> Autores como Meek han explicado esta idea, que servía de primera cita introductoria al trabajo: “Al igual que el acto de nombrar, el decir historias es un hábito universal, una parte de nuestra humanidad común. Hasta donde sabemos, todas las culturas tienen formas de relatar. La narración es parte de nuestra conversación, de nuestros recuerdos, de nuestros planes, de nuestros deseos, de nuestros miedos” (2004, p. 151).

como tecnologías en diferentes familias: medios de larga distancia, medios de imagen móvil, viejos y nuevos medios, medios multimedia, etc. Finalmente, y este es el ángulo adoptado por la mayoría de los estudios sobre medios, estos se pueden clasificar desde un enfoque cultural, esto es, en relación a su uso cultural. En este último grupo medios como la prensa y el libro corresponden a grupos dispares, aunque semiótica y tecnológicamente sean lo mismo (Ryan, 2006, pp. 18-24). Otra clasificación que puede resultar interesante es la de Marshall McLuhan, quien distingue, desde una perspectiva que combina las posibilidades tecnológicas de los medios con el tipo de respuesta que exigen de sus receptores, entre *medios calientes*, o que reclaman escasa participación por parte de los receptores, y *medios fríos*, o que exigen una fuerte participación (1969, pp. 46-58).

Aquí nos referiremos, en primer lugar, 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). Sin embargo, el simple uso del término *multimedia* remite al enfoque semiótico, que no podemos dejar completamente de lado. Además, cabe reseñar que estas clasificaciones construidas a partir del panorama mediático anterior a la generalización del software han sido cuestionadas por Manovich (2013) en lo que se refiere a su aplicación directa al mapa de medios actual, como veremos a continuación.

### **1.2.1. El proceso de remediación**

Como ya mencionamos en la descripción de la cibercultura, Pierre Lévy destaca el papel del ciberespacio como “nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores. El término designa no solamente la infraestructura material de la comunicación numérica, sino también el oceánico universo de informaciones que contiene, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan” (2007, p. 1). Espen Aarseth, estudioso del cibertexto, comparte la visión en parte rupturista que, desde el punto de vista histórico, supone la aparición de internet: “Desde aproximadamente 1990, la hegemonía de los medios de masas modernos se ha visto desafiada por los medios de redes digitales,

principalmente los medios en internet” (1997, p. 97). Lévy explica cómo la aparición del ordenador personal en California, “el hervidero de la contracultura”, permitió que el dispositivo, que desde sus inicios había sido dominado por las grandes compañías, se utilizase con fines creativos (de textos, de imágenes, de músicas), organizativos (bases de datos, hojas de cálculo), productivos (hojas de cálculo, útiles de ayuda a la decisión, programa para la investigación) y lúdicos y se extendiese masivamente por los hogares occidentales (2007, p. 17, se reproducen entre paréntesis los términos exactos del autor). Más adelante, en la época de los ochenta, comenzó la aparición del multimedia:

La informática perdió poco a poco su estatuto de técnica y de sector industrial particular y comenzó su fusión con las telecomunicaciones, la edición, el cine y la televisión [...] Aparecieron nuevas formas de mensajes “interactivos”: ese decenio fue testigo de la irrupción de los videojuegos, el triunfo de la informática “amigable” (interfaces gráficas e interacciones sensoriomotrices) y la aparición de los hiperdocumentos (hipertextos y CD-ROM) (Ibid.).

Así pues, la llegada y generalización de internet, la red o el ciberespacio no suponen únicamente la aparición de un nuevo medio sino de la ruptura de un orden establecido, un cambio de paradigma en diversos sentidos<sup>24</sup>. En palabras de Ryan:

Nuestra revolución mediática más reciente, el desarrollo de la tecnología digital, ya ha ejercido una influencia de gran alcance en la economía [...], en la vida social [...], en cómo realizamos la tareas de la vida cotidiana, en la política [...], y en el entretenimiento popular [...] (2006, p. xii).<sup>25</sup>

El teórico Lev Manovich afirma, a su vez, que la introducción del ordenador en la cultura no solo potencia la creación de nuevas formas como los videojuegos y los mundos virtuales, sino que también redefine las existentes, como el cine o la fotografía (2001, p. 9). Para referirse al hecho de que los medios digitales remodelan otros medios, Bolter y Grusin (2000), usan el término *remediación* (Id.,

---

<sup>24</sup> Algunos autores como Vicente Luis Mora sostienen la teoría del nuevo paradigma. Para este autor la sociedad ha mutado de tal manera en los últimos veinte años que requiere un nuevo nombre; su propuesta es denominarla Pangea (2012a, p. 22). Respecto a la relación del desarrollo del medio electrónico con la literatura, ya Laura Borràs (2008) había llamado la atención acerca de la existencia o no de un cambio de paradigma.

<sup>25</sup> Couchot e Hillaire destacan esta misma dinámica por la cual lo digital “contamina” todas las actividades humanas (2003, p. 10).

p. 19). Los factores materiales y económicos que intervienen en este proceso de remediación pueden explicar el éxito del medio electrónico en la sociedad de consumo:

Cada medio ha de encontrar su nicho económico reemplazando o complementando lo que hay disponible en el momento, pues la aceptación popular y el consiguiente éxito económico solo puede venir si se convence a los consumidores de que el nuevo medio mejora la experiencia de los anteriores (Id., p. 68).

Conviene, sin embargo, no caer en la teoría de la sustitución que criticaba Lévy. Desde un punto de vista microeconómico, afirman Bolter y Grusin, podemos considerar el reciclaje (*repurposing*) como una remodelación de prácticas y materiales: “Cuando artistas y técnicos crean el aparataje de un nuevo medio, lo hacen con referencia a medios anteriores, tomando prestado y adaptando las técnicas siempre que sea posible” (Bolter and Grusin, 2000, p. 68). En efecto, aunque la actual hegemonía del medio electrónico es innegable, no debemos olvidar que ningún medio opera en soledad, separado de los demás (Id., p. 15). El universo mediático está interrelacionado y, por lo tanto, hemos de tratar de eludir en la medida de lo posible un enfoque en el que el medio electrónico aparezca completamente aislado del resto, tanto sincrónica como diacrónicamente.

Siguiendo esta línea, Manovich (2001, p. 13) tiene en cuenta otras tradiciones artísticas y mediáticas, las propiedades materiales de los soportes electrónicos, la cultura contemporánea, especialmente su carácter visual e informacional, para el estudio de los nuevos medios. En lo que se refiere al contenido diseñado para dichos medios, cabe destacar que los investigadores de la narrativa digital (Aarseth, 1997; Murray, 1999) a menudo han partido de enfoques que atienden las relaciones de las nuevas obras digitales con las anteriores formas artísticas. 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 (Hutcheon, 2013) y de nuevas dinámicas producto de los enormes

cambios que ha supuesto el renovado diseño productivo de las industrias del entretenimiento (O’Flynn, 2013).

Sin ánimo de relegar las ideas surgidas de esta perspectiva continuista, cabe apuntar algunas especificaciones introducidas por los estudios más recientes, como el de Manovich, en el cual defiende un nuevo enfoque que, en parte, desestabiliza la tradición de las teorías de los nuevos medios. El autor parte de la definición de metamedio de Alan Kay como “un amplio abanico de medios ya existentes y otros aún por inventar” (Manovich, 2013, p. 72) y va más allá apoyándose en el hecho de que el software<sup>26</sup> permite una “ampliabilidad permanente” (Id., p. 210) para acabar afirmando que “los ‘medios digitales’ como tal no existen. Tan solo existe el software, tal y como se aplica a los medios (o “contenidos”) (Id., p. 204).<sup>27</sup> Así pues, cuando hablamos de los medios simulados en el ordenador, para este autor nos estamos refiriendo a elementos constituidos por algoritmos y una estructura de datos, dos elementos básicos en programación (Id., p. 272). Para Manovich, la importancia del software es tal que nos encontramos en la sociedad y la cultura del software (Id., p. 21). Atenderemos algunas de las implicaciones de este nuevo enfoque en el capítulo sobre el medio electrónico (Capítulo 3).

A continuación trasladamos el foco desde la teoría general de medios a las teorías específicas que estudian los mecanismos mediante los cuales las propias obras artísticas se adaptan a dichos medios. Comenzamos pues, en primer lugar, con un acercamiento a los procesos de adaptación.

### **1.2.2. Los procesos de adaptación de las obras**

Los teóricos posestructuralistas del siglo pasado insistieron en la idea de que las obras de arte se nutren de otras obras en un proceso de diálogo e intertextualidad constante (Barthes, 2001; Bajtín y Kristeva citados en Todorov, 2013). Walter

---

<sup>26</sup> Por unificación con algunas de las publicaciones más recientes, que asumen las voces inglesas *software* y *hardware* como los términos técnicos más extendidos en castellano (por ejemplo, Manovich, 2013), utilizamos en este trabajo sus grafías normalizadas en redonda.

<sup>27</sup> El autor cita entre estos “nuevos medios” o “medios informáticos” el hipertexto y la hipermedia, los espacios tridimensionales navegables e interactivos, la multimedia interactiva, el cine narrativo interactivo, la World Wide Web, los servicios de medios sociales y las plataformas de autoría colaborativa como la Wikipedia (Manovich, 2013, p. 215).

Benjamin va más allá y afirma que “la narración es el arte de repetir historias” (citado en Hutcheon, 2013, p. 2). Las adaptaciones son, según Hutcheon, una parte sumamente importante de la cultura occidental (Ibid.). Esta autora define las adaptaciones a partir de la combinación de tres perspectivas: primero, como producto: la adaptación es una transposición reconocida de otra obra u obras rastreables en ella; segundo, como proceso creativo: la adaptación es un acto creativo e interpretativo de apropiación de otra obra; y finalmente como proceso receptivo: la adaptación supone una interacción (*engagement*) intertextual con la obra adaptada (Id., pp. 7-8). En el presente trabajo resulta especialmente importante el segundo punto, puesto que sitúa las adaptaciones en un nivel de creación similar al de las obras de nueva creación, con exigencias equiparables en el proceso creativo. En el estudio de las obras del corpus habremos de evaluar si las premisas bajo las cuales se adaptan las historias se asemejan a aquellas premisas que operan en los procesos de nueva creación para el medio electrónico.

En este sentido, es innegable que la cultura actual ha cuestionado los fenómenos de adaptación, sobre todo de aquellas producciones que gozan de mayor popularidad. Hutcheon argumenta que tanto la crítica académica como la periodística han considerado las adaptaciones populares obras secundarias, poco originales (*derivative*), y ha utilizado una jerga valorativa cargada de connotaciones negativas (Id., p. 2). Esto viene dado probablemente por los ya comentados factores externos al arte que influyen en la creación contemporánea; que se postula que interfieren en el ideal romántico de creación artística en el que un genio individual se expresa de manera autónoma en una obra de arte irrepitible y no condicionada por más factores que el propio deseo creativo.

Las teorías que comentamos en el apartado anterior sobre el mercado de masas y sobre el mecanismo del consumo como anulador del carácter único de la obra se trasladan al discurso académico y se plasman en algunas de las perspectivas que han dominado el estudio de las adaptaciones hasta hace pocos años. Esto explica su calificación en términos peyorativos frente a obras de épocas anteriores cuando, en realidad, las fuerzas extraestéticas como pueden ser los intereses económicos de autores y empresas culturales han estado presentes en las motivaciones creativas de los artistas desde antaño (Id., p. 30-31).



Aunque las mayores críticas se han dirigido a las adaptaciones de la industria del entretenimiento, un tema fácilmente rastreable en la teoría literaria infantil (Bruzzone, 1990; Zipes, 1997; Lluch, 2007), el aspecto económico que motiva las adaptaciones no solo se relaciona hoy en día con el consumo de entretenimiento sino que otras industrias como la educativa también participan de dinámicas similares. Hutcheon destaca el impulso pedagógico detrás de muchas versiones filmicas y televisivas: estudiantes de literatura y profesores configuran un grupo de destinatarios de recursos que ofrecen sacar el mayor partido a estas obras (2013, p. 92). El mercado del libro comparte, como ya hemos visto, estos postulados, así como el mercado del CD-ROM de los años noventa, que destaca por su carácter entre didáctico y lúdico a los que se han sumado, hoy en día, los recursos en internet, los libros electrónicos y las aplicaciones digitales. Todos estos espacios se han visto repletos de adaptaciones de obras literarias con fines pedagógicos, con la idea de que pueden funcionar como vehículo para acercar las obras originales a un público más amplio (Id, p. 120), lo cual, como explica esta autora, no siempre se consigue. Desde el punto de vista de la didáctica de la literatura interesa estudiar las características concretas de estas obras para determinar si desde la óptica de la educación literaria las obras son literariamente valiosas por sí mismas.

El desafío de los mecanismos de adaptación a la idea tradicional de arte no solo afecta las motivaciones de creación sino también al concepto de autor como ser individual y aislado de las influencias externas, paralelamente al fenómeno social que ha modificado el concepto de autoría como hemos visto siguiendo a Lévy. Las obras ya no solo se leen más allá de la intención del creador, como exigiría Barthes (2012)<sup>28</sup>; en los procesos de adaptación de las obras el autor pierde además buena parte de su individualidad y se disgrega en diferentes figuras que aportan a la obra sus diferentes habilidades. Este mecanismo de creación se ha generalizado debido a la proliferación de las obras cinematográficas y televisivas, y se ha extendido a la creación de videojuegos y otras obras digitales que beben de dinámicas de producción similares. Hutcheon problematiza aún más la noción tradicional de autor en los textos performativos e interactivos: “el desplazamiento al modo

---

<sup>28</sup> “[...] sabemos que para devolverle su porvenir a la escritura hay que darle la vuelta al mito: el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor” (Barthes, 2012, p. 83).

performativo o al interactivo conlleva un cambio de un modelo de creación individual a un modelo colaborativo” (2013, p. 80). Se distinguen pues dos cambios en la concepción del autor en los medios actuales: el primero, la aparición del autor colectivo, cambio relacionado con la producción colectiva de obras dentro de empresas culturales y, en segundo lugar, la introducción del receptor como coautor, modificación vinculada a las características del medio electrónico y de la red.

Ambas vertientes, que se dan en el amplio espacio de los muy diversos modos de creación artística en la actualidad, tienen su reflejo en el autor literario, también aquel que se dirige a un público infantil y juvenil. El primer sentido del cambio, la aparición del autor colectivo, se refleja en la producción de todo tipo de libros, pero se hace más evidente en las formas más contemporáneas: en el sector de la literatura infantil y juvenil este rasgo se ha tenido en cuenta en los análisis sobre el álbum ilustrado (Van der Linden, 2006, pp. 51 y ss.), un producto que ya no surge de la iniciativa individual de un autor, sino que requiere de un ilustrador que no siempre coincide con el autor, e incluso de un editor y un diseñador que participan en el significado que ahora también se construye a través de estrategias en la materialidad del libro (maquetación, diseño, formato...). Investigadores como Gemma Lluch han analizado también los efectos de la autoría compartida en las colecciones narrativas para niños (2003). El segundo sentido del cambio, el cambio de rol del receptor, que se considera ahora coautor, es otro de los aspectos a valorar en las obras digitales dado su carácter interactivo. Retomaremos este aspecto en el apartado sobre el medio electrónico (Capítulo 3, Subpartado 3.2.1.1.).

A continuación abordaremos las nuevas formas de adaptación en los diferentes medios de la actualidad, que han venido motivadas por los cambios radicales del universo mediático de los últimos años.

### ***1.2.3. La narrativa y la especificidad de medios***

Algunos investigadores como Chatman (1980b) o Ryan (2006, p. xviii) han argumentado que los mensajes narrativos poseen un núcleo conceptual que puede aislarse de su soporte material, lo cual favorece que la narrativa sea una forma

artística especialmente proclive a la adaptación en sus diversas formas. Si bien es cierto que la mayoría de los investigadores están de acuerdo con esta idea, la diversidad de medios existentes en la actualidad ha propiciado la aparición de teorías generales que tratan de dilucidar qué medios son los más adecuados para contar historias. Este enfoque es natural pero a su vez muestra una mentalidad reduccionista, pues aunque la materialidad del medio potencia y limita ciertas opciones creativas, las diferencias posibles dentro del propio medio no son desdeñables. Basta comparar una novela de corte decimonónico con una novela gráfica para comprender el inmenso abanico de posibilidades narrativas que ofrece el libro impreso como soporte.

Ryan (Id., p. 4) explica cómo la narratología, concebida en sus inicios como un área que trascendía los diferentes medios, derivó a partir de Genette en el estudio exclusivo de ficción literaria. La especificidad de los medios es un tema controvertido entre los estudiosos de la narrativa transmediática: mientras algunos han defendido las diferentes capacidades narrativas de los medios, otros han criticado el hecho de establecer las diferencias de las obras solo basándose en la tecnología del medio.

Los argumentos del primer tipo suelen alegar que algunos medios cuentan historias de manera innata, mientras que otros tienen grandes limitaciones. Ryan propone salir de lo abstracto y acudir al concepto de narrativa como catalizador para una caracterización de las posibilidades de representación de los diferentes canales<sup>29</sup>. Para ilustrar su argumento, la autora especifica las fortalezas y debilidades de los diferentes medios y distingue entre las películas, que representarían mejor las narraciones dramatizadas; la televisión, que tendría su nicho en las narrativas episódicas que se configuran en varias tramas, y los videojuegos, que privilegiarían una sola trama que contuviese varios episodios independientes (Id., p. 25).

---

<sup>29</sup> “Los medios no están igualmente dotados en lo que se refiere a habilidades narrativas; algunos han nacido para contar historias, otros sufren serias limitaciones. El concepto de narrativa ofrece un común denominador que permite una mejor capacidad de comprensión de las fortalezas y limitaciones en el poder de representación de los medios individualmente” (Ryan, 2006, p. 4).

Espen Aarseth se inscribe en el segundo grupo e ilustra los argumentos de quienes critican los postulados de la especificidad de medios, que, en su opinión, complican la comprensión de las obras: “Las fuerzas ideológicas alrededor de las nuevas tecnologías producen una retórica de la novedad, de la diferenciación, una libertad que contribuye a oscurecer las semejanzas estructurales más profundas entre medios superficialmente heterogéneos” (1997, p. 14). De hecho, su célebre estudio publicado como *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature* (Ibid.) se fundamenta en un enfoque que valora las obras al margen del medio para el que han sido concebidas. El cibertexto, concluye el autor, se encuentra en diferentes canales desde el papel hasta el medio electrónico: no es exclusivo del entorno digital.

En la historia de la literatura, en efecto, ha habido numerosos ejemplos en los que el medio ha encontrado la manera de superar sus propias limitaciones, al menos hasta cierto punto, sobre todo en las formas más experimentales. En esta línea, Hutcheon (2013), consagra una parte de su libro sobre las adaptaciones a desmontar, enfocándose en las diferentes modalidades, algunos de los clichés que suelen asociarse a los diferentes medios en relación a sus capacidades narrativas:

1. Solo el modo diegético (*telling*) tiene la flexibilidad necesaria para reflejar tanto la interioridad como la distancia en el punto de vista.
2. La interioridad es el terreno del modo diegético; la exterioridad se maneja mejor en el modo mimético (*showing*) y sobre todo en los modos interactivos.
3. Los modos mimético e interactivo tienen solo un tiempo: el presente; el modo diegético puede mostrar relaciones entre pasado, presente y futuro.
4. Solo el modo diegético (el lenguaje) puede dar cuenta de elementos como la ambigüedad, la ironía, los símbolos, las metáforas, los silencios y las ausencias. Estos permanecen intraducibles en los modos mimético e interactivo.

Hutcheon proporciona una distinción que consideramos operativa para nuestros intereses: aquella que se basa en los aspectos pragmáticos de los medios. En este

sentido, la autora establece lo que denomina *modes of engagement* (2013, p. 22) y propone así una manera de caracterizar las obras que se enfoca en lo que estas piden a su receptor. Las tres modalidades de interacción —*telling, showing, interacting*— permiten, disponiendo de sus diferentes modos de expresión, lograr ciertos resultados, unos mejor que los otros (Id., p. 24). Hemos de prevenir que las fronteras entre los modos no son nítidas (Id., p. 27), pero esta aproximación ofrece más herramientas para el análisis de las obras en relación al medio para el que han sido diseñadas y también al margen de él. En el soporte electrónico que, como ya hemos apuntado, se caracteriza por ser un aglutinador de medios a los que puede imitar y trascender, la antigua diferenciación resulta inútil. El hecho de denominar a este enfoque “modalidades de interacción” (del receptor con el texto), además, incluye en la ecuación la figura del *receptor modelo* —adaptando el concepto de lector modelo de Eco (1981)— de dichas obras, un ángulo que resulta especialmente adecuado para el propósito de la presente investigación.

Encontrar un equilibrio entre los dos polos explicados es una tarea complicada y a su vez necesaria si queremos evitar el determinismo en lo que a las posibilidades narrativas de los medios se refiere sin caer en un relativismo absoluto. En este sentido, Ryan parece hallarlo combinando el uso de algunos conceptos específicos con la idea de la permeabilidad de los mismos:

La alternativa al relativismo mediático pasa por reconocer que los conceptos teóricos pueden ser tanto específicos de ciertos medios como aplicables a diversos medios. Algunos ejemplos de conceptos narratológicos aplicables a diferentes medios son la distinción historia/discurso, las nociones de personaje, evento y mundo de ficción. Por otra parte, el montaje es un concepto técnico que nació en el ámbito cinematográfico pero los críticos literarios lo tomaron prestado cuando la narrativa basada en el lenguaje comenzó a imitar algunas de las técnicas del cine (2006, p. 6).

Ryan ofrece, en última instancia, una categorización de las características de los medios que afectan la experiencia narrativa (Id., pp. 26-27). Estas son:

- **La extensión espaciotemporal:** los medios pueden pertenecer a una de estas tres categorías: medios puramente temporales (basados en el

lenguaje o la música), medios espaciales (pintura, fotografía) o medios espaciotemporales (cine, danza, combinaciones de lenguaje e imagen y textos digitales).

- **Las propiedades cinéticas:** medios estáticos y medios dinámicos que imponen un *tempo*.
- **El número de canales semióticos:** los medios pueden usar un solo canal (lenguaje, música, imagen) como en las películas mudas, o varios, como en la mayoría de los medios espaciotemporales (libros ilustrados, cine, medios digitales).
- **La prioridad de los canales sensoriales:** los medios suelen presentar un canal o combinación de canales predominantes. Por ejemplo, la música en la ópera con respecto al cine, donde la música es un elemento que cobra sentido dentro del conjunto.

A la hora de establecer tipologías y distinciones entre los diferentes medios, así como iniciar un estudio de las propiedades de los mismos, esta aproximación parece ser lo suficientemente abierta y a la vez lo suficientemente concreta para abordar la tarea. Su planteamiento orientado al contenido resulta un complemento adecuado a la perspectiva pragmática que planteábamos anteriormente a partir de Hutcheon. En el capítulo donde se presentan las características del medio electrónico recuperaremos la teoría caracterizadora de Ryan, esta vez ya centrada en el medio digital.

#### ***1.2.4. Las narrativas transmedia, o las historias que viajan por diferentes medios con participación de su público***

El estudio de la narrativa a través de los medios en la actualidad no se limita, como hemos visto, a la noción de adaptación. Como indica Carlos Scolari en su libro titulado precisamente *Narrativas transmedia*:

Uno de los temas que irrumpió con fuerza en los *Media Studies* en los últimos años es el de las narrativas transmedia (*transmedia storytelling*). Según Henry Jenkins (*Convergence Culture*, 2006), se trata de relatos que se expanden a través de múltiples medios y plataformas con una participación activa de las audiencias. Las historias, cada vez más, tienden a comenzar en un medio —por ejemplo, el cine o la televisión—, continuar en otros entornos mediáticos —cómic, mobsodios, libros, videojuegos, etc.—, para terminar remixadas en las manos de los *prosumidores* bajo forma de parodia o final alternativo (2013a, p. 16).

Estas narrativas responden a un cambio cultural que Jenkins denomina “convergencia”, relacionado con la transformación en las dinámicas de la producción de la industria del entretenimiento y con la idea de inteligencia colectiva. Con el término “convergencia” Jenkins alude “al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento” (2008, p. 14). Íntimamente ligada al orden económico de la actualidad, la idea de convergencia, que “asume que los viejos y nuevos medios interaccionarán de formas cada vez más complejas” (Id., p. 17) ha calado hondo entre los analistas: la importancia de estos estudios en la actualidad es sobresaliente y algunos investigadores llegan incluso a afirmar que “la narración transmedia [...] es la primera que permite imaginar a la literatura como un arte total, del modo en que antes lo eran el cine o la ópera” (Mora, 2012a, p. 151).

Sin embargo, el propio Jenkins afirma que aún son extraños los casos en los que se ha desarrollado “en su plenitud el potencial estético de la narración transmediática” (2008, p. 102). De hecho, este autor no considera transmedia toda historia que se desplace por diversos medios, sino aquellas producciones en las que “cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad” (Id., p. 101). Los casos menos afortunados son aquellos en los que “la redundancia destruye el interés de los fans” (Ibid.), mientras que los ejemplos exitosos atraen diferentes tipos de público, es decir, amplían el mercado con cada nuevo producto. En la práctica, resulta complicado definir cuándo la contribución es valiosa y en qué sentido lo es. Jenkins parece referirse a un éxito de difusión y de atracción del destinatario gracias a la profundización en el contenido; no obstante, el grado de

*necesidad* por parte del receptor de acceder a diferentes medios para comprender cabalmente la totalidad del relato es tan variable como los propios conceptos *comprender* y *totalidad*. Creemos que en un estudio que atiende la construcción formal de las narraciones cabe distinguir al menos entre dos formas de entender la noción de narraciones transmedia: por un lado, se referiría a aquellas producciones que extienden su universo ficcional en varios medios, permitiendo una mejor comprensión del mismo y evitando la redundancia; por otro, a aquellos relatos que se fragmentan entre diversos medios, siendo necesario acceder a todos ellos para comprender la historia en su nivel básico. Esta distinción se contempla a lo largo de este trabajo, pues ambas versiones pueden ocurrir potencialmente en el sector de la narrativa infantil y juvenil digital que nos ocupa: consideramos el primer tipo como una dinámica de mercado basada en los contenidos, paralela a la tradicional adaptación, y el segundo tipo como una característica estructural de las obras.

En cualquier caso, el proceso de creación-recreación que describe Jenkins se asocia con los conceptos de reciclaje, de hibridación y de participación que hemos descrito en la primera parte del capítulo. Asimismo, es indudable que las dinámicas del mercado de consumo, de las industrias culturales, han inclinado parte de la producción hacia estos mecanismos que son, ante todo, rentables:

La industria del entretenimiento define rediseñar (*repurposing*) como verter un contenido familiar en otro medio; una colección de cómic se rediseña como una película, una serie de dibujos animados para televisión, un videojuego, y un conjunto de muñecos. El objetivo no es reemplazar las formas más tempranas sino difundir el contenido en la mayor cantidad de mercados posible (Bolter y Grusin, 2000, p. 68).

Este capítulo ha querido presentar, en rasgos generales, el contexto sociocultural en el que se desarrollan las producciones culturales para los niños y que, como hemos visto, ha modificado tanto la idea de obra tradicional como las concepciones clásicas de los agentes emisores y receptores. En la sociedad actual, la cultura se produce masivamente y encuadrada dentro de una industria, la del entretenimiento; en el caso de las producciones para niños y jóvenes, también dentro del mercado educativo. Por otra parte, el acceso al conocimiento, la interacción con él ha modificado su dinámica anteriormente unidireccional hacia un modelo más participativo, menos institucionalizado y fundamentado en modos de proceder



lúdicos. A esto se añade que el panorama de medios de antaño se ha hecho más complejo, y resulta innegable que las formas en las que los niños y jóvenes reciben las narraciones ya no es fundamentalmente oral, como en la cultura previa al desarrollo de la imprenta (Meek, 2004), ni eminentemente impresa, como hasta hace unos años (Colomer, 1998). Las jerarquías que clasificaban los medios y las obras ya no permiten discernir cuáles de ellos son más adecuados, porque además el acceso de niños y jóvenes a una variedad inmensa de ellos es incontrolable. Estos cambios requieren la atención de los estudios de la cultura de la infancia, puesto que los mediadores, antes fuente exclusiva de selección y valoración de las producciones culturales que se daba a los niños, ya no pueden estar en todos los lugares donde estos acceden a las obras.



## **CAPÍTULO 2. LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL EN LA CIBERCULTURA**

Una vez establecido el contexto sociocultural y habiendo caracterizado globalmente la narrativa que se inscribe en el marco de la cibercultura, en este capítulo enfocaremos la mirada en el campo de la literatura infantil y juvenil contemporánea para revisar los cambios que los investigadores del sector han ido detectando en la narrativa dirigida a niños y jóvenes desde los años setenta del siglo pasado hasta hoy y relacionarlos con todo lo anterior. Se persigue con ello obtener una visión lo más completa posible de la literatura infantil y juvenil que precede a la explosión en la producción de las obras digitales objeto de nuestro estudio.

La literatura infantil y juvenil es, además de un canal de expresión artística y literaria, “un instrumento socializador de nuestra cultura” (Colomer, 2010, p. 59). Los libros para niños y jóvenes cumplen diversas funciones que han ido delineándose con el desarrollo del sector y las exigencias educativas de la sociedad en la que han sido creados. Es así como la aproximación que comienza por una revisión del marco sociocultural en el que se desarrollan las obras cobra sentido, pues permite explicar algunas de las razones por las cuales la literatura infantil y juvenil se configura de una determinada manera. Los investigadores del campo de la literatura infantil y juvenil son conscientes de esta dependencia, por lo que no son excepciones las aproximaciones que tratan de establecer enlaces entre la sociedad y las obras. Por ejemplo, Silva Díaz (2005, p. 14-16) enuncia, siguiendo parcialmente a Metcalf (1997) una serie de factores externos que ejercen influencia sobre el sistema contemporáneo de la literatura infantil. Estos son:

1. La pérdida de rigidez de las instituciones educativas y las relaciones familiares.
2. La ampliación de las posibilidades materiales de los libros y de los temas tratados resultado de los avances tecnológicos.
3. La homogeneización e internacionalización de la producción por las fuerzas del mercado.
4. El condicionamiento pedagógico e ideológico.

5. Los cambios en las normas literarias de la literatura dirigida a los adultos.
6. La concepción de los niños como “seres capaces, que buscan conexiones”.
7. Sus necesidades psíquicas ligadas a sus experiencias.
8. La concepción de un lector infantil inserto en una cultura visual y digital.

La lectura de estos puntos tras la presentación del marco sociocultural actual en el primer capítulo muestra cómo muchas de las tendencias observadas cristalizan en el sistema de la literatura infantil y juvenil de maneras muy concretas. En efecto, las obras asumen y a la vez responden a las características socioculturales que las rodean. Por ejemplo, Silva-Díaz (2005) sostiene que la época posmoderna contribuyó a que los sistemas de la literatura para adultos y de la literatura infantil, que autoras como Zohar Shavit (1995) o Eva-Maria Metcalf (1997) hasta entonces consideraban áreas estancas, distendiesen sus fronteras. La literatura infantil adoptó entonces rasgos de la literatura dirigida a los adultos pero también de otras áreas semióticas, como indica Nikolajeva (1996), lo cual responde a la ampliación mediática que hemos mencionado en el capítulo uno. Si estos rasgos se enunciaron a finales del siglo XX, en el caso de Metcalf, y se revisaron a comienzos del siglo XXI, en el trabajo de Silva-Díaz, en diferentes países de occidente, no resulta sorprendente que, con ciertas diferencias evolutivas, sigan presentes en los análisis de la literatura infantil y juvenil actual.

Este capítulo atiende los rasgos principales de la literatura infantil y juvenil inmediatamente anterior a la aparición de la narrativa digital para niños y su relación con el entorno sociocultural actual, con especial atención a sus viajes por otros medios a través de diferentes mecanismos de adaptación. Con este fin, hemos dividido la explicación en cuatro apartados: en primer lugar, tratamos la literatura infantil y juvenil de los años setenta y ochenta por tratarse del período de creación más reseñable antes de la expansión de la creación literaria digital para niños y jóvenes. En segundo lugar, abordamos la producción a partir de los años noventa,

donde se detectó un desvío de las tendencias de producción hacia la creación de obras que privilegiaban la rentabilidad económica. En tercer lugar, enfocamos la atención sobre las características de las adaptaciones de la narrativa infantil y juvenil, y finalmente ampliamos el foco momentáneamente para apuntar algunos aspectos de la narrativa para niños y jóvenes desarrollada hasta el momento en soportes diferentes al impreso.

## 2.1. La literatura infantil y juvenil de los años ochenta: la introducción de rasgos posmodernos, el libro-álbum y el juego

Tanto el desarrollo tecnológico como las tendencias literarias de la segunda mitad del siglo XX influyeron en la literatura infantil y juvenil hasta el punto de que la crítica tuvo que enfrentar nuevos debates para dar cuenta de los nuevos rasgos que se advertían en los libros. Teresa Colomer sitúa estos retos en dos aspectos principales: el debate resultante de incluir características posmodernas en la literatura infantil y la incorporación de recursos no verbales en las obras literarias (1998, p. 88).<sup>30</sup>

En primer lugar, el marco del posmodernismo, el “estadio cultural propio de las sociedades posindustriales construido a partir de los postulados posestructuralistas” (Id., p. 91), trajo consigo una serie de rasgos artísticos que cuestionan, si nos situamos dentro del campo de la literatura infantil y juvenil aquello que se supone que es adecuado para los lectores no adultos, lo que Colomer denomina los *supuestos de simplicidad*. Estos configuran, en el trabajo de Colomer, una herramienta de categorización de las convenciones tradicionalmente asociadas a la literatura infantil. Para ello cita a Shavit (1986) y su clasificación de las características de la literatura infantil, que esta última obtiene a partir de la observación de adaptaciones de textos a los destinatarios infantiles. Estas características, asociadas siempre con una simplificación de los elementos constituyentes de las narraciones, se resumirían en los siguientes aspectos: la adscripción a modelos literarios ya existentes, una fuerte integración de los elementos en una sola línea narrativa, una complejidad y sofisticación mínimas que se apoyan en la clarificación de cada detalle, la literatura utilizada como instrumento didáctico y el uso de un lenguaje simple (1998, pp. 141-143).

En resumen, la concepción tradicional de la literatura infantil favorece los textos lineales, de sencilla y única interpretación y que muestran una ideología explícita. Los resultados de la investigación de Colomer sobre libros infantiles y juveniles de finales del siglo XX muestran, sin embargo, cómo la producción de libros para niños

---

<sup>30</sup> En su investigación, la autora analiza 150 obras narrativas seleccionadas por la crítica como representación de productos literarios de calidad en castellano y catalán entre 1977 y 1990.

y jóvenes se fue alejando de esta tendencia a la simplicidad. Las conclusiones de su estudio nos presentan una serie de nuevas características en la literatura infantil y juvenil actual que se resumen del siguiente modo:

- 1) La configuración de nuevos modelos en la representación literaria del mundo.
- 2) La tendencia hacia la fragmentación narrativa.
- 3) El aumento de la complejidad narrativa.
- 4) El incremento del grado de participación otorgado al lector en la interpretación de la obra.
- 5) La consolidación de la vertiente de literatura escrita.

(Id., pp. 301-310)

Colomer advierte que esta tendencia aleja los debates usuales sobre la adecuación de los temas a los lectores infantiles y abre por vez primera la discusión sobre “la dificultad de interpretación formal de los textos” (Id, p. 96), uno de los debates que han presidido la investigación en literatura infantil y juvenil durante los últimos años. Además, la autora relaciona algunos de estos rasgos con “el supuesto de unos destinatarios conformados en unos hábitos sociales de recepción narrativa audiovisual” (Id., p. 257).

Tanto en el marco nacional como en el internacional, se han llevado a cabo estudios paralelos con conclusiones similares, tanto de corte teórico (Beckett, 1997; Kümmerling-Meibauer, 1999; Dresang, 1999; Lewis, 2001; Silva-Díaz, 2005; Nikolajeva y Scott, 2006; Bellorín y Silva-Díaz, 2010), que repasan esta nueva realidad del momento, como empírico (Mackey, 2003; Silva-Díaz, 2005; Arizpe y Styles, 2004; Styles, 2010; Arizpe, 2010), que tratan de evaluar las capacidades de interpretación de textos contemporáneos por parte de lectores infantiles. Las citadas investigaciones evidenciaron un cambio que algunos han denominado radical (Dresang, 1999) en la literatura infantil y juvenil de los años ochenta, y que exigía nuevos acercamientos por parte de los mediadores a un sector que aún no había desarrollado una teoría y unas prácticas capaces de aprovechar el potencial que esta

nueva tendencia ofrecía para los lectores y su formación. En los análisis de las complejidades en los libros infantiles con rasgos posmodernos y en las investigaciones que los enfrentaban a sus lectores jugó un papel destacado la presencia de la imagen como elemento que ofrecía un lugar donde amarrarse a unos lectores no entrenados en la lectura verbal, y que, por este mismo motivo, permitía experimentar con innovaciones literarias antes impensables para un público infantil:

Los recursos no verbales han sido uno de los motores de cambio de la literatura infantil moderna. La utilización de la imagen ha sido especialmente rentable para abrir caminos a la introducción de técnicas narrativas difíciles de incluir en narraciones que necesariamente tenían que mantener cierta simplicidad si querían adecuarse a los supuestos de accesibilidad comprensiva que preside esta literatura (Colomer, 1998, p. 256).

Podemos afirmar hoy que la posición periférica en la que se encontraban los estudios sobre la ilustración en el momento de la investigación de Colomer (Id., p. 89) ha derivado en un marco teórico donde los estudios sobre los aspectos visuales de las obras infantiles han devenido centrales en la teoría del campo. El álbum ilustrado o libro-álbum ha aglutinado en torno a sí numerosos investigadores que han dado forma a un sólido cuerpo teórico para explicar las características de este producto tan particular “propicio para la experimentación artística” (Id., p. 90). Los dos retos mencionados por Colomer se unirían, pues, en la producción de este tipo de libros.

El libro-álbum se ha dibujado en las últimas décadas como producto propio de la literatura infantil. Para el crítico Perry Nodelman, este tipo de libros problematiza las teorías que usualmente caracterizan la producción literaria infantil como adaptaciones de la producción literaria para adultos, pues “no hay una forma de literatura equivalente” (2010, p. 18). La importancia del libro-álbum como objeto de investigación en los estudios sobre la literatura infantil y juvenil está hoy en día fuera de toda duda:



En los últimos años ha aumentado el interés de los mediadores por este tipo de libros en paralelo con un enorme desarrollo de los libros-álbum a partir de una intensa experimentación sobre las formas de colaboración artística de los códigos escritos y visuales que los definen. Ello ha llevado a la crítica a otorgar una atención creciente y entusiasta a ese nuevo objeto cultural, confirmando en sus estudios que el libro-álbum puede ser una forma de arte sutil y compleja, con distintos niveles de significado y con capacidad para dejar una huella profunda en la conciencia de sus lectores infantiles (Colomer *et al.*, 2010, p. 8).

Las perspectivas de estudio son variadas y numerosas, y en muchos casos confluyen en ideas similares. Desde un enfoque ideológico, Nikolajeva llega a afirmar que “los libros-álbum tienen un gran potencial para subvertir el poder del adulto y cuestionar el orden establecido [...] de acuerdo con el principio del carnaval” (2010b, p. 34). Teresa Colomer (2010) detecta en la producción de libro-álbum complejidades temáticas que exigen una reflexión sobre la adecuación de ciertos contenidos a los lectores infantiles a los que se dirigen. Las complejidades metaficcionales y los elementos lúdicos asociados a los postulados posmodernos anteriormente enumerados han sido también motor de creación y análisis por parte de varios autores. Dado que el presente trabajo se centra en un acercamiento formal a las obras más que a un estudio temático o ideológico, nos centraremos en estos dos últimos aspectos.

En relación con la introducción de la metaficción en la literatura para niños, Nikolajeva y Scott sitúan el libro-álbum como reflejo de las incertidumbres de corte posmoderno:

Hemos pasado de lo absoluto a lo relativo, de las reglas de comportamiento establecidas a las preferencias personales [...] los álbumes ilustrados contemporáneos reflejan los dilemas de fin-de-siècle a los que nos enfrentamos en el inicio del nuevo siglo (2006, p. 260).

Para estas autoras, este tipo de libro es el que la imagen carga con un peso considerable del significado, “abre amplias posibilidades para comentarios metaficcionales, como varios académicos han hecho notar” (Id., p. 220). No se trata de que la metaficción sea un mecanismo novedoso, pero sí ha aumentado su presencia en las últimas décadas del siglo pasado. El carácter flexible de los libros-álbum, gracias a la combinación de texto e imagen y sus diferentes modos de

ensamblaje<sup>31</sup>, así como las posibilidades semióticas del soporte, del medio material, han propiciado la experimentación metaficcional e impulsado su estudio. Como ya hemos mencionado, la imagen es la que permite al mismo tiempo “una dualidad de funciones entre la ayuda a la lectura y la experimentalidad” (Colomer, 1998, p. 256).

Este panorama interesa en el presente trabajo en la medida en la que las obras digitales para niños, las cuales siguen haciendo un fuerte uso de la imagen, pueden adoptar algunos de los rasgos más innovadores del libro-álbum, ya sea mediante mecanismos de adaptación de libros en papel al soporte digital, ya sea por impregnación y adopción de rasgos por la coincidencia de estas obras en el tiempo. De hecho, en la línea de la teoría del cibertexto de Aarseth, donde los diferentes formatos no configuraban departamentos estancos, Eliza T. Dresang (1999) encontró en la producción infantil y juvenil una continuidad entre los libros en papel y algunas obras en formato electrónico en lo que se refiere al aumento de la complejidad. Esta vía será una de las posibilidades que se atenderán en los análisis del corpus digital de este trabajo, puesto que permitirá vislumbrar la continuidad o no de la tendencia establecida por las obras literarias para público infantil y juvenil de los años ochenta.

En cuanto a la segunda corriente que nos interesa, la presencia del elemento lúdico que llama a la participación activa del lector, cabe mencionar que la participación y el juego —también rasgos típicos de la cibercultura— se consideran desde hace décadas características inherentes a la literatura para niños y jóvenes. Iser, que en *The Act of Reading* (1978) explicaba los vacíos que el lector rellena en cualquier texto durante su lectura, explica cómo el papel del lector ha sufrido diversos cambios a lo largo de la historia de la literatura. En el ámbito de los estudios del arte de la posmodernidad, la participación se dibuja como una herramienta que desafía la interpretación del lector. En este sentido y adaptando estas teorías al ámbito de la literatura infantil y juvenil, David Lewis (2001) establece una asociación que tilda de necesaria entre el concepto de juego y el concepto de posmodernidad. Con esta ligadura teórica el autor pretende dar cuenta

---

<sup>31</sup> Un listado célebre entre los estudiosos del álbum en este sentido es el de Nikolajeva y Scott (2006), que han analizado en detalle las relaciones semióticas entre texto e imagen que presentan los libros-álbum.

de cómo los mecanismos lúdicos del álbum están relacionados con el entorno cultural posmoderno y las ideas que se le atribuyen.

Sin embargo, la heterogeneidad de las manifestaciones de lo lúdico en el panorama creativo contemporáneo no se puede resumir en una sola tendencia, tampoco en lo que concierne a los libros para niños. Los libros pop-up, por ejemplo, son lúdicos debido a las posibilidades de manipulado que ofrecen, pero no siempre están contruidos en relación a una vulneración metaficcional<sup>32</sup>. Estos libros, que se encuentran en la frontera entre libro y juguete, constituyen una muestra de la hibridación que se enunció como característica posmoderna (Lewis, 2001) y que, como hemos visto, se mantiene en las caracterizaciones de la cibercultura:

Los libros que son tanto juegos y juguetes como textos para leer eran tan populares en el 1800 como lo son hoy [...] Son particularmente interesantes puesto que demuestran claramente cómo la inclusión de imágenes [...] siempre parece hacer al texto más maleable y proclive a la hibridación y la mutación [...] El resultado de dicha fabricación es un grupo de álbumes que difuminan la línea divisoria entre juegos y juguetes, por un lado, y libros “de verdad” por otro (Id., p. 82).

La participación que requieren estos libros es activa pero, al igual que criticaba Aarseth cuando se trataba de trasladar las teorías de la posmodernidad al arte digital (cfr. Capítulo 1, Apartado 1.1.4.), no es idéntica a la participación posmoderna que plantea una lucha interpretativa por parte del lector, sino más bien cinestésica<sup>33</sup>. En el caso digital, como en el de algunos libros pop-up, el proceso de recepción incluye la actividad física del lector, aparte de la actividad intelectual, lo cual exige herramientas de análisis específicas. Por este motivo, el estudio de las obras que se encuentran entre uno y otro terreno debería atender esta doble posibilidad de participación del lector, que en este trabajo se revela primordial, pues resulta lógico pensar que las narraciones interactivas podrían situarse en diferentes puntos dentro de esta categoría híbrida.

---

<sup>32</sup> El trabajo de Silva-Díaz (2005) estudia en profundidad el fenómeno metaficcional en los libros-álbum. En líneas generales, define la metaficción como la vulneración de unas convenciones dadas, de ahí la elección de este término.

<sup>33</sup> En el capítulo 3 sobre el medio electrónico se incluye y se profundiza en esta misma reflexión, que más adelante presentamos en palabras de Linda Hutcheon (2013, pp. 22-23).

Como conclusión previa de este apartado podemos afirmar que, en los años ochenta, la literatura infantil y juvenil difumina sus propias fronteras, no solo por la introducción de nuevos canales de significado sino también por los cambios en los modos de proceder en la lectura o manipulación de los mismos. Los CD-ROM de los años noventa son, por ejemplo, un tipo de obras que se sitúan a medio camino entre la lectura y la manipulación, en este caso la manipulación de un soporte digital. Esta operación de disolución de los límites entre diferentes campos (literatura y juego) tiene consecuencias que pueden verse como positivas, como por ejemplo la ampliación del campo de experimentación, pero también puede traer consecuencias menos deseables para el campo de la didáctica de la literatura: desde el punto de vista de la creación, dichas obras pueden ver mermada su calidad literaria y expresiva si se convierten en obras de explotación estrictamente comercial por parte de los productores, como una variante lucrativa más del mercado del juguete. El uso generalizado del término “interactivo” en la promoción de todas las producciones infantiles para soportes digitales sin excepción llama la atención sobre la necesidad de un análisis detallado en este sentido que ofrezca resultados concretos sobre el tipo de participación que se exige realmente a sus lectores-usuarios.

Llegados a este punto, hemos de señalar que incluso los tipos de libro que han mostrado mayor capacidad de experimentación desde la década de los ochenta, como el libros-álbum, forman parte del circuito social y productivo de la sociedad postindustrial. La facilidad de reproducción de imágenes, textos, troquelados e ingenierías de papel, o el sencillo acceso a los libros en cualquier parte del mundo occidental, resultado de las dinámicas de mercado, también tienen una contrapartida: la pérdida de calidad (Doonan, 2005, p. 51). Con la perspectiva de varias décadas de creación, en la producción de este tipo de libros se pueden ver hoy reflejadas las dos tendencias opuestas y a la vez complementarias: la existencia de un reducto de experimentación artística innovadora dentro de una producción de obras mayoritaria que se rige principalmente por la rentabilidad comercial.

Colomer cierra su estudio enunciando una línea de investigación de gran interés que surge a partir de su trabajo. En su opinión:

Las décadas de los años setenta y ochenta han sentado las bases de una nueva literatura, pero es necesario comprobar cuáles de sus aportaciones se han ido consolidando y cuáles han empezado ya a eliminarse. Después de un período tan activo, la narrativa puede evolucionar de maneras muy distintas. Puede ser, por ejemplo, que explote la fijación estereotipada de unos cuantos de estos modelos, que mantenga la tensión experimental o que reconduzca los posibles excesos hacia una etapa de maduración a partir del contraste con la recepción de los lectores (1998, p. 310).

Recogiendo parcialmente el testigo de la propuesta de Colomer, en nuestro estudio analizaremos si los rasgos experimentales anteriormente citados siguen presentes en las obras de la segunda década del siglo XXI, y más concretamente en las aplicaciones digitales que conforman la muestra representativa, o si por el contrario la vertiente experimental es superada hoy día por las premisas de simplicidad que eran propias a la literatura infantil y juvenil y por la influencia de factores comerciales.<sup>34</sup> Sin embargo, antes de entrar en el terreno de la literatura infantil digital, hemos de considerar la producción de los años noventa y de los primeros años del siglo XXI. Las investigaciones de la propia Teresa Colomer, junto con otros autores, dieron continuidad a esta línea de estudio. En el siguiente apartado se presentan las principales ideas surgidas de estos trabajos, que sientan las bases de la evolución más reciente de la literatura infantil y juvenil contemporánea y que contribuyen a establecer algunas hipótesis iniciales en las que se apoya el presente estudio.

---

<sup>34</sup> Precisamente en esta línea la autora del presente trabajo desarrolló un análisis de los elementos metaficticiales en tres aplicaciones-libro, dos de ellas adaptaciones de dos reconocidos álbumes metaficticiales (*Harold and the Purple Crayon* y *The Monster at the End of This Book*) y uno más, *Chopsticks*, publicado como aplicación y libro en papel en el periodo de unos meses (Turrión, 2014). Este estudio reflejó la permanencia de algunos de los rasgos metaficticiales de los hipotextos impresos en las obras digitales adaptadas, aunque la configuración del conjunto variaba ligeramente debido al cambio de medio.

## **2.2. La producción de los años noventa y de principios del siglo XXI: el aprovechamiento comercial y educativo**

La ola de experimentación que vivió la literatura infantil y juvenil en los años ochenta fue debilitándose en la década siguiente (Colomer, 2001). Factores como el desafío a la comprensión y a la adecuación moral, junto con el resurgimiento de géneros que “habían quedado marginados durante la tarea de experimentación emprendida” (Id., p. 38) pudieron influir en la atenuación de la innovación. En resumen, “en la década de los 90 predominó el conservadurismo artístico y primó la comercialización por encima de los valores ideológicos y las intenciones educativas” (Colomer, 2009b, p. 205).

Cuando casi se cumplía la primera década del nuevo siglo, esta autora detectaba cómo “lejos de retroceder ante el empuje de las nuevas tecnologías [...] las cifras de edición aumentan sin cesar en una sociedad que requiere un alto nivel de alfabetización y que se basa en un mercado de consumo” (2009a, p. 20). La rápida rotación de los libros, una dinámica común en el mercado cultural actual, tal y como hemos visto en el primer capítulo, ha tenido también sus consecuencias. En su observación Colomer detecta una mayor profesionalización de los integrantes del sector, que ofrece libros más correctos, pero critica el “estancamiento creativo” donde percibe una inercia por parte de los autores, quienes se limitan a “seguir los caminos abiertos”, apoyándose en mecanismos de repetición de fórmulas que producen “colecciones intercambiables” (2001).

El propio libro-álbum, punta de lanza de la experimentación en la literatura infantil, también ha cedido en muchos casos a las presiones del mercado. En las conclusiones del estudio sobre los libros-álbum anteriormente citado, Colomer plantea explícitamente una serie de retos a la crítica, entre los que cabe resaltar aquel que hace referencia a la calidad artística de una producción

[...] que puede adoptar estas vías [la ampliación a temas que a priori parecen ajenos a la experiencia vital de los niños, el abandono de la cohesión] simplemente por sus ventajas en la facilidad de sugerir contenidos al lector, contenidos que en realidad han sido muy poco elaborados por el autor o que son adoptados simplemente a causa de la vistosidad comercial de los álbumes (2010, p. 67).

Así pues, sería el criterio comercial, propio de la sociedad de consumo, y no la intención artística lo que regiría una parte de la producción de libro-álbum, y previsiblemente también la de otros tipos de libro. Los análisis académicos de las obras desde la lupa de la sociedad de consumo son limitados pero existentes. Se han analizado colecciones infantiles como “Pesadillas” de R.L. Stine como productos de consumo (Lluch, 2000), y también se ha introducido este enfoque en el análisis de libros álbum que parecen privilegiar los aspectos materiales sobre el contenido. Como indica Colomer, “la mayoría de estudios recientes acostumbran a incluir interrogantes sobre la relación entre la lectura y el uso de las tecnologías, así como entre la lectura y las diversas formas de ocio” (2009a, p. 29).

Pero el circuito comercial no se nutre solo de las ventas en librerías, con productos pensados para la compra por impulso, sino que está íntimamente ligado a otras industrias como la educativa. “La adecuación y dependencia de la edición respecto del ‘cliente escuela’ es algo señalado reiteradamente tanto por los estudios de venta como por los análisis de los aspectos temáticos, informativos y didácticos de la producción” (Id., p. 21). La autora explica que “la lectura de los adolescentes se contempla [...] situada en el centro de mediaciones educativas, comerciales y de política cultural, continuamente medidas en estos momentos por tests y encuestas de lectura” (Id., p. 8). Es por tanto de esperar que estas dinámicas ligadas a la industria educativa afecten al contenido de las obras tanto como los aspectos comerciales asociados con el ocio de los lectores infantiles y juveniles. Estas influencias del mercado educativo pueden llevar a las obras a mostrar ciertos rasgos constructivos que privilegien el uso utilitarista de las mismas por parte de los mediadores en lugar del uso placentero, imaginativo y liberador que se le presupone a la literatura (cfr. Meek, 2004).

Encontramos entonces diferentes fuerzas externas a los criterios puramente literarios, que condicionan los textos que se ofrece a los lectores en formación. Por una parte, el mercado de consumo propicia las producciones más vistosas y en muchas ocasiones poco elaboradas. Por otra, el mercado de prescripción favorece la creación de libros-receta que *sirven para* transmitir ciertos valores presentes en el currículum escolar, o *para* enseñar acerca de un determinado periodo histórico o

abordar un tema concreto. Durante el desarrollo de esta investigación se detectaron en las obras narrativas digitales rasgos similares a estos, los cuales se han recogido en el modelo de análisis de manera sistematizada con el fin de determinar si realmente se dan estas tendencias de aprovechamiento comercial o educativo de las obras, o si por el contrario, las obras se trabajan desde un punto de vista artístico que conduzca al disfrute literario —y el subsiguiente aprendizaje que permite aún más placer.

Aunque la tradición literaria infantil y juvenil se considera el punto de partida más adecuado para este estudio, pues es en este campo donde se han desarrollado los principales estudios acerca de la formación de lectores, no hay que olvidar que las narraciones digitales para niños y jóvenes circulan en un sistema más amplio, el de las narrativas a través de los medios, y por lo tanto beben de otras fuentes menos exploradas. Nos hallamos en un sistema cultural en el que las narraciones se desarrollan en diferentes medios, entre los que se encuentra el electrónico, y que por tanto dibuja un lector modelo que recibe las historias de manera simultánea y pasadas por el tamiz de las poéticas de dichos medios. A este aspecto dedicaremos los siguientes apartados del capítulo.



### 2.3. Las adaptaciones de obras narrativas infantiles y juveniles

El desbordamiento de las narraciones fuera del objeto libro es un proceso que también ha afectado a las obras dirigidas a niños y jóvenes, hasta el punto de que constituye una preocupación común en el sector de la educación. Scolari no duda en afirmar que “si hay una institución que sufre día a día los cambios en la mediasfera, esta es la escuela: pareciera que cada día la realidad de las aulas se alejara del mundo conectado y transmedia de los jóvenes” (2013a, p. 17)<sup>35</sup>. Esta inquietud es compartida desde hace tiempo por los teóricos del sistema de la literatura infantil y juvenil, que ven en la dispersión cultural (y narrativa) actual un reto importante que han de enfrentar quienes trabajan en la educación literaria de los niños y jóvenes actuales. La escuela aún no ha logrado integrar las obras y las posibilidades narrativas de los diversos medios en su sistema de enseñanza, mientras que los niños y jóvenes acceden a producciones cada vez más heterogéneas, es decir, de calidad y construcción muy variables, a menudo desconocidas o incluso descartadas por los mediadores.

En este sistema cultural, como hemos visto en el panorama narrativo en general, las producciones pueden ser de nueva creación o beber de fuentes anteriores, ya sea mediante procesos de adaptación tradicionales o mediante modelos de trasvase más novedosos, como las producciones transmedia que llegan de la mano de empresas multinacionales de la industria del entretenimiento. Las fuerzas comerciales y educativas que mencionábamos operan en todos los campos y en todos los canales donde se desarrollan las historias. En el caso de los reciclajes de textos literarios para el público infantil y juvenil se puede observar cómo muchas nacen motivadas por el aprovechamiento mercantil de historias ya existentes. También son motivo de debate desde hace décadas las apropiaciones de obras clásicas con fines didácticos. Los factores extraestéticos que actúan como agentes dinamizadores de la producción de obras literarias para niños y jóvenes han desviado los debates hacia los aspectos positivos y negativos de esta realidad relativamente nueva.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Para más referencias sobre las discrepancias entre escuela y cultura ver también Jenkins (2009, p. xiii) y Martín Barbero (2010, p. 44).

<sup>36</sup> Por ejemplo, García Padrino reflexionó sobre diferentes adaptaciones de *El Quijote* en varios medios y encontró desde “modificaciones o reducciones poco escrupulosas” hasta “apasionantes y estimulantes juegos literarios” (2005, p. 146).

Elementos como la hibridación y el reciclaje, que aparecían en los títulos más experimentales pero que también se muestran en las obras más comerciales de la cibercultura, presiden los análisis de la producción y las tendencias en el sector, por ejemplo, en el estudio de las sagas audiovisuales que parten de precedentes literarios de Campos Fernández Figares (2006).

En los análisis sobre las adaptaciones de la literatura infantil y juvenil, los cuentos tradicionales han ocupado un lugar fundamental. Como ya hemos mencionado, una de las funciones de este campo es la socialización de los lectores en su cultura, de modo que con ayuda de los libros puedan comprender el mundo que los rodea y cómo desenvolverse en él<sup>37</sup>. Para ello la literatura dirigida a los lectores en formación se ha apoyado en los cuentos tradicionales y en el folclor, dado su carácter patrimonial y universal<sup>38</sup> y las posibilidades de adaptación de sus estructuras. Los cambios que ha traído la industria del entretenimiento a la narrativa infantil de los cuentos de hadas han sido enunciados por Jack Zipes a partir de sus versiones cinematográficas, desde la convicción de que la gran preocupación del siglo XX ha sido determinar cómo empacar el cuento para atraer a la mayor audiencia posible (1997, p. 5). El autor advierte que las historias tradicionales se sumergen de lleno en la industria del entretenimiento y, sin embargo, las disciplinas que atienden las producciones populares, como los Estudios Culturales, no han incluido a las audiencias infantiles en calidad de consumidores (Id., p. 8), cuando realmente estos reciben estas producciones desde muy temprana edad y con un escaso bagaje literario que los respalde.

Según Zipes (Id., p. 69), la introducción de la animación en el ámbito de los cuentos de hadas trajo una serie de modificaciones generales en sus rasgos:

---

<sup>37</sup> “Es desde este valor formativo que se puede afirmar que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la *formación de la persona*, una formación que aparece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje” (Colomer, 2005a, p. 38). La cursiva pertenece a la cita original.

<sup>38</sup> Para una definición precisa del término “universal” en el contexto de este trabajo remitimos a la cita de Bellorín que ofrecemos en la siguiente página.

- La imagen domina el texto: en las producciones audiovisuales, la imagen y el sonido son los dos canales preponderantes que se hacen cargo de la narración.
- El productor de la película sustituye al personaje como protagonista: el despliegue tecnológico asociado a estas producciones cinematográficas sitúa al productor en el punto de mira del espectador.
- La distancia entre quien cuenta la historia (los productores) y la audiencia aumenta: frente a la coincidencia en el espacio de productor y receptor propia de la literatura oral, estas producciones se despliegan en las salas de proyección donde acude el público anónimo sin que el productor tenga que estar presente.
- Los cuentos de hadas se estandarizan y se encuadran en modos de producción que privilegian el beneficio económico: la producción de obras se encuadran en una estructura determinada que resulta rentable para la creación y que se ajusta a las dinámicas de consumo de las industrias culturales.

La universalidad de los mensajes, que supone uno de los principales valores literarios de los cuentos de hadas puede, de estas maneras, verse determinada por las dinámicas de la industria del entretenimiento. En consonancia con el carácter utilitario y consumista de la sociedad global que hemos descrito, Brenda Bellorín llama la atención sobre una matización que supone un verdadero cambio en la apreciación del papel de los cuentos de hadas en la formación de los lectores:

Se entiende *lo universal* como aquello que le es propio a la humanidad, como los mitos arcaicos que se repiten en distintas culturas, y que por eso se reproduce en las artes, *lo global*<sup>39</sup> como aquello que es común a todos porque se ha internacionalizado a través de una maquinaria propia del mundo moderno (2010, p. 78).

En referencia al corpus infantil y juvenil, la autora afirma que este legado se transmite cada vez más a través de las pantallas y cada vez menos a través de la oralidad y afina:

---

<sup>39</sup> Las cursivas pertenecen a la cita original.

La diversidad de productos culturales que actualmente agrupamos bajo el término “cuentos de hadas” parece indicar que cada vez más nos acercamos a este legado de motivos básicos de la psique humana a través de retazos reelaborados de estos, entremezclados con capas culturales y referencias contemporáneas que pueden hacerlos muy actuales. La amalgama de elementos diversos que caracteriza las versiones contemporáneas, transforma las historias tradicionales hasta tal punto que puede llegar a ser difícil rastrear el sustrato oral de estas y lo que permanece de las llamadas versiones canónicas o clásicas en las que se supone que se basan (Id., p. 75).

Los rasgos que presentan las versiones de los cuentos clásicos de la factoría Disney han sido el foco de numerosas críticas por parte de investigadores de la literatura infantil. Bruzzone (1990) detecta en estas producciones una relevancia de la técnica de animación, un humorismo cándido, no transgresor, “enfocado a suscitar el consenso de las masas hacia sus productos” (Id., p. 27), en los cuales “el entretenimiento es un fin en sí mismo” (Id., p.25) e incluso habla de una “especie de adaptación psicológica del público y de los artistas al ‘estilo Disney’” (Id., p. 35). Por su parte, Gemma Lluch afirma que “la narrativa de tradición oral que ha pasado a la literatura para niños presenta una reducción —o un empobrecimiento— de géneros, de temáticas y de versiones” (2007, p. 48). En su opinión, mientras los mediadores se centraban en contenidos curriculares, los niños han llegado a los cuentos tradicionales básicamente a través de las versiones audiovisuales de Walt Disney “hasta el punto que ha conformado una parte importante de su imaginario” (Id., p. 49). Según la autora, la fluidez narrativa gracias a los chistes, las imágenes dulces, la sustitución de escenas concretas y la utilización de personajes secundarios (Id., pp. 49-50) caracterizan estas versiones deslavadas de unos clásicos que gozaban de la fuerza de lo universal y que han caído en un “falso universalismo creado desde las industrias del ocio” (Id., p. 52).

En esta línea, un análisis especialmente pertinente para el presente estudio es precisamente el de Brenda Bellorín, pues entronca el libro-álbum, producto representativo de la innovación de los ochenta, con las críticas a la producción de los años noventa. A través del análisis de varias adaptaciones del cuento tradicional *Los tres cerditos* la autora afirma que:

[...] la revisión de varias adaptaciones de un mismo cuento [...] señala que puede haber otras formas de modernización que no solo se establecen por los cambios que hagan al ambiente o los personajes más actuales, sino incluso por aspectos como qué secuencias narrativas se mantienen en las historias, qué personajes se eliminan o agregan a estas, cómo la narración recae en aspectos mecánicos o materiales del libro para hacer de este un producto cultural del interés de los lectores de hoy, etc. (2010, p. 77).

De igual modo, en su estudio sobre los aspectos materiales de las adaptaciones, Bellorín enumera una serie de categorías de análisis, entre las que se encuentran el estiramiento y alineamiento del tiempo, la individuación o relativización del tiempo, la sobre-caracterización de los personajes, el énfasis en los elementos humorísticos, la creación de subtramas a partir de la incorporación de nuevos personajes, la tendencia a incluir referencias a la cultura popular y a hacer guiños metaficcionales y finalmente, el predominio de lo técnico y complejidad visual (Id., pp. 78-79). Tras su propuesta la investigadora concluye que:

En estas adaptaciones el peso no está en el cuento, sino en la materialidad del libro, en mostrar los muchos potenciales del formato. El medio es un fin en sí mismo y cumple la función de entretener. En estas ediciones la función civilizadora del cuento permanece latente o está relegada ante la prioridad de mostrar el libro como artefacto (Id., p. 79).

Este breve resumen de algunas de las diferentes conclusiones sobre las adaptaciones en pantalla y en formato libro muestra cómo las dinámicas, las motivaciones y los resultados de una parte de estas son, si no idénticos, paralelos en uno y otro soporte: se privilegian los aspectos espectaculares y humorísticos y la simplicidad interpretativa que apelan a una audiencia más amplia cada vez para ofrecerle una experiencia entretenida. Estos ejemplos tienen gran relevancia como antecedentes del análisis de las obras digitales, en las que la materialidad es un aspecto fundamental y puede fácilmente sobrepasar la importancia que se otorga a otros elementos en la experiencia narrativa propuesta. Estos recursos de modernización, inclinados a hacer del producto un bien de consumo más que una experiencia simbólica, muestran una intención de socialización del individuo a partir de los aspectos materiales frente a los artísticos. Las implicaciones que esto puede tener sobre la educación literaria de lectores en formación no son en absoluto

desdeñables, pues el acceso de los lectores al legado cultural de la humanidad parece discutible si la materialidad del medio se interpone en su camino, en lugar de contribuir a allanarlo.

Hemos de añadir, no obstante, que los mecanismos de adaptación de obras clásicas y cuentos tradicionales en el escenario del consumo no se han valorado siempre en clave negativa. Zipes señala la existencia de pequeños espacios de resistencia dentro de la industria del entretenimiento y en sus márgenes (1997, p. 9). Por su parte, Colomer menciona “la tendencia a recuperar buenos títulos que habían sido descatalogados en épocas anteriores” entre los aspectos positivos del encuadre de los libros en un mercado globalizado y de consumo, así como la variedad de títulos, géneros y productos editoriales “de una calidad material y estética que nunca hasta ahora había estado al alcance de tanta gente”, a lo que se suma la facilidad para encontrar títulos en diferentes lenguas (2009a, p. 23). En nuestros análisis de adaptaciones habremos de valorar cómo se establecen los equilibrios entre los aspectos positivos y negativos de las dos tendencias explicadas.

## 2.4. La narrativa en medios no impresos y los universos transmedia para niños y jóvenes

Gracias a la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, en los primeros años del siglo XXI se ha vivido una dispersión de las narrativas a través de modos y en una escala no conocidos hasta entonces. Los mecanismos del momento permiten, como vimos en las dinámicas generales de la época actual, que los relatos “se expandan a través de múltiples medios y plataformas con una participación activa de las audiencias”, según la observación de Henry Jenkins (2008). En su estudio, el autor destaca una producción para niños como “la narración transmediática más elaborada hasta la fecha”: *Pokémon* (2008, p. 133). Antecedentes como este lo llevan a afirmar que los niños hoy son “cazadores y recolectores de información, que disfrutan rastreando la historia de los personajes y los elementos de la trama, y estableciendo conexiones entre diferentes textos dentro de la misma franquicia” (Ibid.). De hecho, pocos niños occidentales ignoran hoy en día personajes televisivos como Peppa Pig o Dora la exploradora, que también aparecen en publicaciones editoriales y ahora en aplicaciones interactivas. Las franquicias de este tipo están a la orden del día y conforman los universos ficcionales de los niños, que consumen diferentes productos en diferentes medios sin reparar en la discontinuidad de los mismos.

En un estudio reciente sobre las narraciones fuera de la escuela, Gemma Lluch trata de anclar las reflexiones generales de Jenkins al campo de la literatura infantil y juvenil, aunque con especial atención en la juvenil. En su reflexión aborda las lecturas de los jóvenes fuera del circuito escolar, la lectura que se adquiere por impulso, lo cual califica como un fenómeno relativamente reciente y al que conviene atender. En este tipo de textos, Lluch detecta una “fusión entre diferentes modelos narrativos dada la capacidad de la actual narrativa de convertirse en un lugar de reflujo y de fusión [...] desde la literatura de adultos más canónica a la más comercial, de las narrativas televisivas a las cinematográficas o cibernéticas” (2010, p. 116), siguiendo el modelo no estanco que mencionamos en el apartado anterior. Algunos de los rasgos que describen estas narraciones son, según la autora:

- Una fuerte presencia del diálogo para conseguir un ritmo narrativo rápido y una sensación de presencia del lector en el tiempo del discurso, que asemeja el estilo a las narraciones audiovisuales y permite el uso del metalenguaje a través del personaje.
- Descripciones abstractas y convencionales que aparecen de manera breve.
- Cambios en el papel del narrador, que controla y dosifica la información como estrategia de intriga.
- Juego con el yo como estrategia para motivar la identificación del lector con la ficción.
- Permanencia de convenciones que hacen la lectura predecible y allanamiento del estilo.

(Id., pp. 116-117)

Del estudio de Lluç destaca la idea de mestizaje de las narrativas actuales, además de las mecánicas de reciclaje que dan pie a producciones literarias y audiovisuales relacionadas entre sí y la necesidad de revisión del concepto de originalidad. Son, todos estos, aspectos que mantienen su relevancia en el entorno digital todavía hoy.

Más allá de los trasvases y las adaptaciones de ciertos contenidos literarios a diferentes medios, cualquier estudio contemporáneo sobre la narrativa para niños y jóvenes ha de dedicar un espacio al desarrollo de narraciones originales en medios no impresos, principalmente en el sector de la animación en televisión. Mientras que la animación para la gran pantalla ha obtenido la atención de algunos investigadores del mundo de la literatura infantil y juvenil, como se ha visto en el apartado sobre las adaptaciones, las producciones televisivas han sido comúnmente ignoradas salvo en casos concretos. El carácter de baja cultura al que se asocia la animación televisiva es la explicación más plausible para explicar este abandono teórico por parte de una disciplina que trata de atender formas diversas de narrativa para niños. Algunos autores han destacado las posibles relaciones entre el espectáculo televisivo, que se realiza en familia y que suele ir acompañado de



conversaciones, y “[...] la tradición oral de los niños que escuchan relatos familiares que se les leen en folletines, el medio impreso popular de los siglos XVII y XVIII [...]” (Meek, 2004, p. 311).

Entre los escasos trabajos de análisis de narraciones televisivas desde la perspectiva de los estudios literarios y de la formación del lector, se encuentra el de Jesús Díaz Armas, que ha analizado la serie de dibujos animados producidos por Tex Avery en clave metaficcional. Llamamos la atención de sus conclusiones, aunque no son de extrañar, los paralelismos que ha detectado con respecto a algunas obras contemporáneas de literatura infantil y juvenil como la presencia de un doble destinatario, la existencia de una reflexión metaartística y la inclusión de algunos rasgos de corte posmoderno:

El análisis de los dibujos animados de Tex Avery permite señalar prácticamente todos los recursos de la metaficción contemporánea: ironía intertextual, autorreferencia, incongruencia semántica, distanciamiento irónico, conciencia del personaje de ser ficticio, metalepsis o ruptura de marco entre dos niveles diegéticos, uno «ficticio» y otro «real» (con abundantes referencias a convenciones cinematográficas como el caché, el fotograma, la proyección, el arrastre de la película o el technicolor), o incluso entre el mundo de la ficción y el mundo real de los espectadores (Díaz Armas, 2012, p. 305).

Como en la literatura infantil contemporánea, estas características no se actualizan en la mayoría de las narraciones infantiles televisivas, y aun así su simple existencia refleja la coincidencia de tendencias entre las narraciones en diferentes soportes en la época contemporánea. Las narraciones más simples son, como en literatura, mayoritarias siempre que se incluye un destinatario infantil. Probablemente ese sea el motivo por el que la mala reputación de las producciones televisivas dentro del pensamiento intelectual sigue vigente, por más que los teóricos del sector rebatan los argumentos más pesimistas:

Es infundada la creencia de que la televisión impide a los niños que han aprendido a disfrutar de la lectura practicarla tanto como deberían. Existen pruebas fehacientes de que mirar la televisión ayuda a los lectores incipientes (Meek, 2004, p. 313).

Margaret Meek señala algunas de las habilidades relacionadas con la formación literaria a las que contribuye la televisión, como la adopción de convenciones por parte de los espectadores, la necesidad de “seguir el hilo de una historia” o, en casos de lectores más sofisticados, comparar el tratamiento de la narración en uno y otro soporte. La autora ofrece así una reflexión pionera y desatendida por el sector acerca de la concepción de lo que es cultura escrita, de lo que es literatura:

La lectura de la pantalla no está invadiendo ni reemplazando a la cultura escrita tradicional impresa. Está desarrollando contextos y estilos propios para los que el término “cultura escrita” solo resulta apropiado como una metáfora, dado el papel que tiene la televisión en la mayoría de nuestras vidas (2004, p. 313).

Si la literatura se sale de sus tradicionales fronteras, necesitamos herramientas sistematizadoras que nos ayuden a clasificar un panorama de narrativas que, por su extensión, escapa a las posibilidades de cualquier individuo. Para poner algo de orden en este marasmo de obras, Ana Díaz-Plaja (2009, pp. 124-125) distingue entre campos, formas y modos de lectura, entendiéndolos de la siguiente manera:

1. **Campos de lectura:** Los diferentes conjuntos de obras según su valoración cultural, sociológica y educativa. Permite distinguir entre la alta cultura (que encuentran en la escuela) y la baja cultura (que encuentran en la sociedad). También se incluye en este apartado la cultura marginal.
2. **Formas de lectura:** El medio por el que la cultura llega a sus lectores, que pueden ser libros, prensa, cómic, música, obras audiovisuales y todo tipo de pantallas. Los adolescentes suelen, según la autora, descartar el libro entre todas ellas.
3. **Modos de lectura:** Los procedimientos asociados al acceso a la lectura, que pueden ser verticales (del profesor al alumno) u horizontales (entre compañeros o a través de la búsqueda individual).

Estas tres líneas se combinan, según afirma la autora, dando lugar a algunas mecánicas interesantes, como el acceso al género lírico a través de productos

audiovisuales ligados a la baja cultura, y también conllevan la ampliación del concepto *lectura*:

Hoy sabemos que el alcance del significado de la lectura no puede ceñirse exclusivamente a la forma libro y a la descodificación del sistema verbal. Los sistemas semiológicos icónicos, los apoyos informáticos y otros lenguajes requieren también un aprendizaje significativo y son inseparables de lo que denominamos hoy comprensión lectora y comunicación. Este aspecto es decisivo a la hora de captar el alcance de los conocimientos y referentes literarios y estéticos de los adolescentes, su “biblioteca colectiva” (Id., p. 126).

Hasta aquí este panorama de formas y medios tan amplio en que los niños y jóvenes actuales pueden acceder a las historias de ficción. A continuación atenderemos a las historias que se desarrollan exclusivamente en el medio electrónico. Si bien nos interesan las obras y estudios enfocados al público infantil y juvenil, la falta de atención por parte de los investigadores a las primeras manifestaciones electrónicas y el carácter reciente de las producciones más masificadas sugieren que el repaso teórico ha de iniciarse revisando la teoría desarrollada a partir de la narrativa electrónica para adultos, la cual nos dará las herramientas necesarias para el estudio de la dirigida a niños y jóvenes.



### **CAPÍTULO 3. LA NARRATIVA ELECTRÓNICA**

Como se ha visto en los capítulos anteriores, en la era digital las narraciones se dispersan a través de los medios. Entre ellos, se ha destacado el papel del medio electrónico por tratarse de un medio aglutinador, por un lado, y por ser fuente de rupturas e innovaciones en los modos de acceder al conocimiento y la información, por otro. El medio electrónico brinda nuevos espacios e instrumentos para desarrollar las historias y para interaccionar con ellas, y se mantiene en constante evolución. En este capítulo ofrecemos una breve explicación de las características que se han considerado más relevantes para describir el medio electrónico; posteriormente presentamos una panorámica de las principales formas narrativas que se han desarrollado específicamente para dicho medio y cuyo estudio ha resultado en un aparato considerable de herramientas que sirve tanto para su análisis como, presumiblemente, para el de formas afines.

Para introducir el tema, acudiremos a los conceptos de *cibertexto* y de *literatura ergódica* como términos que definen un diseño y una manera de “atravesar el texto”, esto es, de acceder a su contenido e interactuar con él, independientemente del formato en el que se presente (Aarseth, 1997). Aunque el estudio de algunas formas electrónicas, como por ejemplo las instalaciones de realidad virtual o los juegos en línea multijugador, pueden ofrecer ideas para futuras líneas de creación dentro de la narrativa infantil y juvenil, ello sobrepasa los límites del presente trabajo. Así pues, por su afinidad con la naturaleza de las obras del corpus que conforma nuestra investigación, nos limitaremos a atender en detalle las teorías relacionadas con dos de las muchas posibles formas narrativas electrónicas: el hipertexto narrativo y la ficción interactiva de los juegos de ordenador y los videojuegos. Finalmente, y a partir de dichas teorías, sentaremos las bases fundamentales de una poética del medio basada en la interactividad, que nos será de utilidad para vertebrar una parte esencial del análisis de las obras que nos ocupan.

### **3.1. Aspectos técnicos del medio electrónico**

En el primer capítulo se ha explicado cómo la llegada y, sobre todo, la expansión del medio electrónico trajeron consigo nuevas dinámicas de relación de la persona con el mundo, de los individuos entre sí, del ser humano con el saber y del tratamiento de la información. Las capacidades técnicas de los ordenadores y, posteriormente, de los demás dispositivos electrónicos han jugado un papel clave en dichas dinámicas. El desarrollo cualitativo del hardware ha influido directamente en las actividades que pueden realizarse con la información. Las propiedades de almacenamiento y multimedia de los soportes electrónicos han permitido, por un lado, búsquedas y actualizaciones en textos inmensos por parte de varias personas al mismo tiempo y en diferentes partes del mundo (Aarseth, 1997, p. 11) o la comunicación entre múltiples usuarios, así como la integración de texto, imagen y sonido (Ryan, 2006, p. 126). La calidad técnica de los soportes ha motivado mejoras en la calidad técnica de los modos de comunicación, en forma y diversidad, al igual que de los aspectos visuales tanto en pantalla como impresos (Lévy, 2007, pp. 23-24).

#### **3.1.1. El medio electrónico como metamedio**

Como ya hemos comentado, desde el punto de vista de los medios de comunicación, el ordenador se ha configurado, a partir de sus diversas posibilidades de reproducción, como un dispositivo unificador de los medios:

El último cuarto del siglo XX marca el comienzo de la era digital. Desde los años setenta los ordenadores son más baratos, más rápidos, con más capacidad de almacenamiento y más conectados entre sí. Estas mejoras se han sucedido a una velocidad de crecimiento exponencial, unificando en un solo medio tecnologías de la comunicación y formas de representación antes separadas (Murray, 1999, p. 39).

Esta conjunción de diversos medios en un solo dispositivo, como predijo Negroponte (Id., p. 263), favorece la hibridación de unos contenidos que también antes estaban disgregados. Textos, imágenes, sonido o audio comparten el mismo código digital basado en combinaciones de ceros y unos (Manovich, 2001, p. 49). Precisamente esto es lo que permite que el medio electrónico actúe como un

espacio multimediático. Ryan, por su parte, se pregunta sobre el estatus de la tecnología digital en el sistema de medios:

[...] ¿es un medio con lenguaje propio, una familia de medios dividida en submedios, o un metamedio que sintetiza y transmite todos los demás medios?

[...] Pero dentro del ordenador, todos los datos se representan como ceros y unos; la ejecución del código, que produce una manifestación sensorial de los datos, restaura las diferencias entre medios (Ryan, 2006, p. 29).<sup>40</sup>

Este carácter aglutinador del propio medio lleva a Aarseth a afirmar que la tecnología del ordenador no puede verse como una estructura singular con propiedades definidas sino que ha de considerarse como un soporte que puede incluir varios tipos de medios con características muy particulares (1997, p. 19). La visión del medio electrónico como metamedio sigue hoy vigente en los estudios del campo y va más lejos, como se evidencia en la última publicación de Manovich, donde reivindica la introducción de la perspectiva de los estudios sobre software como parte esencial de cualquier observación sobre la sociedad y la cultura actuales, dada su omnipresencia:

Yo entiendo el software como *una capa que impregna todas las áreas de las sociedades contemporáneas*. Por lo tanto, si lo que queremos es comprender las técnicas actuales de *control, comunicación, representación, simulación, análisis, toma de decisiones, memoria, visión, escritura e interacción*<sup>41</sup>, nuestro análisis no podrá considerarse completo si no tenemos en cuenta la dimensión del software (2013, p. 33).

La introducción del software como catalizador cuestiona la aplicación de las clasificaciones tradicionales de la mediasfera al panorama actual pero conserva la idea del medio electrónico como metamedio. La complejidad metodológica, necesariamente multidisciplinar, que acarrea esta naturaleza es uno de los obstáculos que toda investigación sobre el medio electrónico ha de enfrentar.

---

<sup>40</sup> Para la definición de metamedio también podemos acudir a las palabras de Alan Kay (ver Capítulo 1, Apartado 1.2.2.1 del presente trabajo).

<sup>41</sup> Las cursivas pertenecen a la cita original.

### **3.1.2. Las propiedades del medio electrónico**

A pesar de las dificultades que presenta cualquier intento de caracterización del medio electrónico, numerosos autores se han aventurado a establecer un listado de las propiedades esenciales de los entornos digitales. A finales del siglo pasado, Janet Murray (1999, pp. 83-95) propuso la siguiente caracterización del medio, que para ella es:

1. **Secuencial:** “el ordenador se rige por una secuencia de procedimientos” y “realiza operaciones complejas y dependientes unas de otras”.
2. **Participativo:** “[l]a sucesión de procedimientos nos resulta atractiva (...) porque nosotros podemos provocar ciertos comportamientos”.
3. **Espacial:** “se caracteriza por su poder para representar espacio navegable”.
4. **Enciclopédico:** “es el medio con más capacidad que se haya inventado nunca” donde “podemos almacenar y recuperar cantidades de información que superan todo lo conocido hasta ahora”.

Poco después, Manovich (2001) adoptó una perspectiva más técnica y lo caracterizó a través de cinco rasgos:

1. Representación numérica de los datos.
2. Modularidad en el diseño.
3. Automatización de tareas.
4. Variabilidad de los objetos.
5. Transcodificación de los datos del nivel cibernético en un nivel cultural (o viceversa).

(citado por Ryan, 2006, p. 238)

Por su parte, Ryan (2006, p. 98) recopiló estas listas y ofreció la suya propia, argumentando que las anteriores “tienden a mezclar propiedades del sistema con



estrategias de diseño y usos específicos de las propiedades del sistema” (Id., p. 237). Para esta autora lo que describe el medio digital es lo siguiente:

1. **Carácter interactivo y reactivo**, definido como la capacidad del sistema de asumir acciones voluntarias o involuntarias del usuario y de adaptar su comportamiento de acuerdo a ellas.
2. **Signos inestables y diseño (*display*) variable**, lo que provoca que los bits de memoria cambien de valor y, por tanto, que los píxeles de la pantalla cambien de color.
3. **Múltiples canales semióticos y sensoriales**, lo cual permite que el ordenador sea una síntesis de todos los otros medios.
4. **Capacidades de interconexión** que posibilita conectar ordenadores a través del espacio juntando a los usuarios en los entornos virtuales.

(Id., p. 98)

La autora defiende su propuesta arguyendo que “se enfoca en las propiedades inherentes de los sistemas computacionales y evita rasgos de los objetos digitales que resultan de la explotación de dichas propiedades” (Ibid.). En otro trabajo (2004d), esta misma autora señala una serie de características del soporte electrónico “para comprender por qué la interactividad está más plenamente desarrollada en un entorno electrónico que en un entorno impreso”. Estas características están directamente relacionadas con las señaladas en el anterior listado pero aparecen detalladas en relación a la literatura electrónica:

1. **Movilidad del texto**: “el lector no va al texto sino que el texto va a la pantalla”; “el lector solo tiene que hacer clic en un enlace”.
2. **Habilidades caleidoscópicas**: “el poder combinatorio” del ordenador del cual resulta una “combinación en forma de mosaico” donde el escritor ha de “crear un protocolo que asegure unas permutaciones [...] que tengan sentido y procuren placer”.
3. **Naturaleza algorítmica o procedural**: se trata de “un sistema semiótico de dos niveles [...] donde] el código informático oculto

produce la ilusión de un texto que se inscribe directamente en la pantalla”.

4. **Hipermediatez:** “ofrece un espacio heterogéneo [... en el que] una de las ventanas puede ofrecer texto, otra sonido y una tercera imágenes de una película [...] Su manifestación prototípica son las pantallas fragmentadas de la World Wide Web”.

5. **Estructura interrumpida:** “en la mayor parte de las estructuras de enlaces, al lector se le permite saltar de un fragmento a otro sin tener que regresar al punto de partida”.

6. **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”.

7. **Explotación de la temporalidad:** “puede restringirse el tiempo permitido de lectura y el paso del tiempo puede ser significativo”.

(Id., pp. 258-263)

La combinación de todos estos listados nos ofrece una visión global de las posibilidades y de las limitaciones del medio. No obstante, de todas las caracterizaciones del medio, esta última es la mayor utilidad y la más iluminadora para las intenciones de nuestro estudio, puesto que atiende con mayor detalle las diferencias entre estrategias que se pueden llevar a cabo con el texto verbal y con la imagen, diferencia las estructuras posibles en una sola pantalla (hipermediatez) de aquellas estructuras generales de la obra (estructura interrumpida) o atiende a las posibilidades narrativas específicas, como los juegos con la temporalidad.

Cabe añadir que el reciente estudio de Manovich también problematiza el concepto de propiedades de los medios digitales, que considera que se define mejor como una serie de “técnicas de software pensadas para funcionar en determinados tipos de ecologías de medios, contenidos y datos de medios” (2013, p. 202). Esto quiere decir que dependiendo del software utilizado, el contenido se despliega de una manera determinada u otra (por ejemplo, como una fotografía analógica o como una imagen editable). Además, según el autor, estas posibilidades técnicas

han propiciado la hibridación entre medios que resulta en producciones difícilmente clasificables. Si bien es cierto que la caracterización de Ryan no muestra todas las opciones posibles que ofrece (y ofrecerá) el medio electrónico, ni se introduce en el lenguaje técnico que sí contempla Manovich (2013), su propuesta nos proporciona oportunos puntos de anclaje para un modelo de análisis de las narraciones digitales. En el tercer apartado de este capítulo veremos cómo estos rasgos pueden configurar los contenidos diseñados para el medio.

### ***3.1.3. La estructura de funcionamiento del medio electrónico: el código y la interfaz***

En lo que se refiere a su funcionamiento, el aspecto más básico que caracteriza a los ordenadores es el hecho de ser máquinas programables:

Esto significa, técnicamente, que [los ordenadores] ejecutan comandos, uno tras otro, en un tempo controlado por el ritmo de un reloj interno. Esto también significa, en el campo de la expresión artística, que el comportamiento de los objetos digitales está regulado por el código invisible de un programa (Ryan, 2006, p. 126).

A su vez, los programas, esos “seres extraños, medio textos, medio máquinas, medio actores, medio argumentos” que pueblan el ciberespacio (Lévy, 2007, p. 27), pueden definirse como:

[...] una lista bien organizada de instrucciones codificadas que pretenden hacer cumplir una tarea particular a uno o varios procesadores. A través de los circuitos que controlan, los programas interpretan datos, actúan sobre las informaciones, transforman otros programas, hacen funcionar ordenadores y redes, accionan máquinas físicas, viajan, se reproducen, etc. [Entre ellos se encuentran l]os programas de aplicación [que] permiten a los ordenadores proporcionar determinados servicios a sus usuarios (Ibid.).

Sin embargo, el aspecto más relevante de la configuración técnica de los ordenadores en la actualidad es que el usuario no tiene por qué conocer “la complejidad subyacente a la aplicación que está manipulando o la heterogeneidad de la red que está recorriendo” (Id., p. 28). La disposición en capas que estructura los programas informáticos permite una ilusión de simplicidad que beneficia la

interacción del usuario con el contenido. Como indica Aarseth (1997, p. 10), por primera vez el texto se divide en dos partes independientes: la interfaz y el medio de almacenamiento o depósito de información. Por ser el elemento a través del cual el usuario recibe la información almacenada y por unir el universo material del usuario con el mundo simbólico que está tras la pantalla, nos detendremos ahora en lo que la teoría ha dicho sobre la interfaz.

Desde el punto de vista técnico, la interfaz puede definirse como todos aquellos instrumentos que posibilitan el intercambio de información entre los espacios digitales y el mundo material (Lévy, 2007, p. 22). Por su parte, Aarseth ofrece una detallada descripción del funcionamiento de las interfaces, las cuales consisten en:

[...] un componente de entrada y otro de salida. El componente de entrada analiza los comandos del usuario y los traduce en un código semántico que el motor de simulación puede asimilar. El tipo de componente de entrada depende del canal, que puede ser el texto, gráficos estáticos, una combinación de ambos, o sonido y gráficos animados. Lo mismo ocurre en el componente de salida, que transforma la información semántica que recupera del motor de representación en el tipo de expresión especificada por el canal (1997, p. 105).<sup>42</sup>

Desde una perspectiva cultural, las interfaces representan una potente tradición cultural con sus modos y maneras de representar la memoria y experiencia humanas (Manovich, 2001, p. 72). Las estructuras pueden ser jerárquicas, catalogadas o hipertextuales. El autor afirma que las diferentes disposiciones de la información transmiten modelos determinados de la percepción del mundo; es decir, las interfaces nunca son transparentes aunque traten de serlo, lo cual se ha de tener en cuenta en cualquier estudio sobre el contexto comunicativo del medio electrónico.<sup>43</sup>

Como apunta Lévy, el estudio de las interfaces se ha desarrollado en dos sentidos. Por un lado, está “la inmersión por medio de los cinco sentidos en los mundos virtuales cada vez más realistas [...] Este enfoque de las interfaces invita al

---

<sup>42</sup> Existe una distinción tradicional entre las interfaces de software o “la forma específica de interacción de cada aplicación” y las interfaces de hardware, que pueden ser comunes para diferentes programas (Moreno, 2002, p. 114). En este caso, el autor se referiría a las interfaces de software.

<sup>43</sup> Algunos autores (Bolter y Grusin, 2000; Scolari, 2004) sostienen que las interfaces son más efectivas cuanto más transparentes consiguen ser. Manovich destaca la idea de interfaz concebida como “un *medio* diseñado hasta el más mínimo detalle para facilitar el aprendizaje, el descubrimiento y la creatividad” (2013, p. 141). La cursiva pertenece a la cita original.

humano a pasar al otro lado de la pantalla y a interactuar en un modo sensoriomotor con modelos digitales” (2007, p. 24). Por otro se encuentra lo que se ha llamado “realidad aumentada” que aprovecha el hecho de que “nuestro entorno físico natural está repleto de captores de cámaras, de videoproyectores, de módulos inteligentes, que comunican y están interconectados a nuestro servicio” (Ibid.).

El primer impulso en el desarrollo de las interfaces fue mejorar paulatinamente la usabilidad de las mismas, es decir, adaptar su diseño para hacer la interacción persona-ordenador más fluida. Sin embargo, el desarrollo técnico de las interfaces ha sido tan rápido que, en la actualidad, como indica Pérez Latorre:

[...] una vez cubiertas nuestras necesidades “básicas” como usuarios (funcionalidad, usabilidad), tendemos naturalmente a aspirar a otro tipo de bienes de orden “superior2: valores añadidos de identificación y conexión emocional en nuestra relación con la web o interfaz, una navegación no solo funcional y práctica sino también “placentera” [...] (2013, p. 228).

En un campo como la narrativa infantil y juvenil, donde se pretende que los niños y jóvenes adquieran parte de sus habilidades tecnológicas para el acceso a los relatos de su cultura, tanto las elecciones de las estructuras y los modos de representación de las interfaces de software —y lo que implican—, como las propiedades de las interfaces de hardware cobran una especial importancia. El modo en el que se dispone la información, las formas que adopta y los materiales de acceso a ella, ofrecen datos acerca de los modelos que se consideran más adecuados al usuario, es decir, contribuyen a la caracterización del usuario implícito y de sus competencias.<sup>44</sup>

La aplicación de la teoría de la interfaz al ámbito de la cultura ofrece algunas ideas que Manovich ha expuesto a través del concepto de *interfaces culturales*, las cuales unen los elementos persona-ordenador-cultura<sup>45</sup>. Manovich enumera como

---

<sup>44</sup> En esta misma línea, Manovich afirma que las interfaces presentan al usuario las funciones que le ofrece el software y “las *presuposiciones y modelos sobre el usuario, sus necesidades y la sociedad* codificados en esas funciones y el diseño de su interfaz” (2013, p. 51). La cursiva pertenece a la cita original.

<sup>45</sup> *Human-computer-culture interface* (Manovich, 2001). En su último trabajo, el autor llega a afirmar que en la actualidad el software actúa como interfaz del ser humano “con el mundo, con los demás, con nuestra memoria y nuestra imaginación” (2013, p. 16).

interfaces culturales las de sitios web, las de los CD-ROM, las de los DVD, las de las enciclopedias multimedia, las de los museos y tiendas online, las de los juegos de ordenador y las de otros objetos culturales de los nuevos medios (2001, p. 70). En la actualidad, las interfaces de aplicaciones digitales (ya sean aplicaciones-librería o aplicaciones que constituyen obras individuales) y de libros electrónicos se incluirían en este listado.

El autor destaca que el ordenador, como el libro o el cine, tiene sus convenciones a la hora de desplegar su información ante el usuario, convenciones que en las interfaces culturales se configuran a partir de elementos provenientes de formas culturales anteriores<sup>46</sup>. Detecta sin embargo en ellas un aumento progresivo de la importancia de los elementos visuales y cinéticos frente a los textuales. Según Manovich, las interfaces culturales son “un híbrido [...] entre las convenciones de las formas culturales tradicionales y las convenciones de las interfaces persona ordenador”:

[...] entre un ambiente inmersivo y un grupo de controles, entre la estandarización y la originalidad. Las interfaces culturales tratan de equilibrar el concepto de superficie en los cuadros, la fotografía, el cine y la página impresa como algo donde mirar, observar, leer, pero siempre desde cierta distancia, sin interferir con ello, con el concepto de superficie en una interfaz de ordenador como un panel de control virtual (Id., p. 91).<sup>47</sup>

Tanto el carácter híbrido como la propia materialidad de los dispositivos reafirman la doble vertiente de continuidad e innovación que venimos mencionando desde el comienzo del trabajo. En el siguiente apartado observaremos cómo se reflejan estas continuidades y cómo se combinan con los modos de expresión innovadores y propios del medio electrónico.

---

<sup>46</sup> Lo que se sitúa en la línea ya comentada de la crítica a la sustitución de Lévy (2007) y el proceso de remediación de Bolter y Grusin (2000).

<sup>47</sup> Exploraremos este doble juego de acción de manera más concreta en el apartado sobre la estética de la narrativa interactiva, pues puede explicar y reconducir algunos de los problemas metodológicos que surgen en el análisis de obras digitales.

### 3.2. Las formas narrativas en el medio electrónico

En el presente apartado caracterizaremos en términos generales el amplio y variado panorama de actualizaciones de historias en el medio electrónico. Ofrecemos, pues, algunas generalidades sobre el desarrollo práctico de la narrativa en el medio electrónico para pasar a explorar el concepto general de cibertexto (Aarseth, 2007) y centrar posteriormente la atención en las dos formas más afines al corpus de esta investigación y que, por tanto, ofrecen un aparato teórico más productivo para su análisis: la narrativa hipertextual y la narrativa interactiva, que tiene su máximo exponente en los juegos de ordenador y los videojuegos.

Autores como Aarseth (1997) o Harpold (citado por Ryan, 2006) consideran que alrededor del año 2000 aún nos encontrábamos en pleno desarrollo de las poéticas de la escritura por ordenador. Esto influye en la inestabilidad de las ideas y teorías desarrolladas, pues se carecía de la distancia clave para su consolidación. Sin embargo, tanto los estudios como la ejemplificación que ofrecen las obras, que no han dejado de desarrollarse desde finales del siglo pasado, permiten dibujar un panorama, si no definitivo, al menos sí evolutivo.

Para empezar, el concepto abierto de “mundo virtual” definido por Lévy puede servirnos de ayuda para introducir las formas a las que nos referimos y para establecer la problemática de su extendida categorización como *en línea* y *fuera de línea*:

El género canónico de la cibercultura es el *mundo virtual*<sup>48</sup>. No entendamos este término en el sentido estricto de la simulación informática de un universo tridimensional explorado a través del intermediario de un casco estereoscópico y de unos guantes de datos. Comprendamos más bien el concepto más general de una reserva digital de virtualidades sensoriales y de información que se actualizan más que en la interacción con seres humanos. Según los dispositivos, esta actualización es más o menos inventiva, imprevisible, y deja una parte variable a las iniciativas de aquellos que se sumergen en ella (2007, p. 117).

---

<sup>48</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

Acudiendo al saber común, el autor distingue dos tipos de mundos virtuales desde un punto de vista estructural: los mundos *fuera de línea*, “limitados y editorializados, como los CD-ROM o las instalaciones de artistas ‘cerradas’” y los *en línea*, o “accesibles a través de la red e indefinidamente abiertos a la interacción, a la transformación y a la conexión a otros mundos virtuales”. Uno y otro, añade el autor, “son complementarios y se alimentan e inspiran recíprocamente”. (Id., p. 118). Las obras *fuera de línea* parecen considerarse a priori espacios digitales más adecuados para los receptores infantiles, mientras que los receptores juveniles parecen un público más adecuado para las creaciones abiertas, como las narrativas transmedia. Esto puede deberse a que

[l]as obras *off line*<sup>49</sup> pueden ofrecer de manera cómoda una proyección parcial y temporal de la inteligencia y de la imaginación colectivas que se pone de manifiesto en las redes. [...] Trabajan, finalmente, para constituir aislantes originales o creativos fuera del flujo continuo de la comunicación (Ibid.).

Con las novedades que se han producido desde el trabajo de Lévy, la asunción de que una obra cerrada ha de situarse *fuera de línea* deja de ser una evidencia. La distinción del autor sigue siendo útil, pero si tenemos en cuenta el panorama actual es más conveniente hablar de obras abiertas y cerradas desde el punto de vista de la estructura formal, es decir, de obras estructuralmente abiertas y obras estructuralmente cerradas<sup>50</sup>. Las posibilidades de control que ofrecen las cerradas frente a las abiertas puede asociarse a las ideas sobre el lector infantil que sostiene la sociedad actual y que profundizaremos en el próximo capítulo. Lo que es evidente es que en ellas es donde el mercado infantil ha encontrado su nicho, mientras que el juvenil parece sentirse más predispuesto a explorar ambas posibilidades (cfr. Lluch, 2010).

Las condiciones de apertura y participación que ya hemos comentado en capítulos anteriores definirían el otro segmento, el de las obras abiertas *en línea*, que Lévy define a través de seis rasgos:

---

<sup>49</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

<sup>50</sup> Precisamos el aspecto estructural para diferenciar el concepto de la definición de *obra abierta* de Eco, que, como es sabido, remite a obras cuyas posibles interpretaciones no están del todo determinadas por el autor (1984).



[...] participación activa de los intérpretes, creación colectiva, obra-acontecimiento, obra-proceso, interconexión y mezcla de los límites [..., rasgos que] convergen hacia el declive (pero no hacia la desaparición pura y simple) de las dos figuras que han garantizado hasta el presente la integridad, la sustancialidad y la totalización posible de las obras: el autor y la grabación (2007, p. 109).

Lévy se aventura a enunciar también algunas de las características principales de las obras para el medio electrónico. La siguiente cita puede servir de punto de partida para entrar en mayor detalle en la caracterización de las creaciones digitales:

Para cada gran modalidad del signo, texto alfabético, música o imagen, la cibercultura hace emerger una forma y una manera de interactuar nuevas. El *texto* se pliega, se divide y se engancha a trozos y fragmentos; se transforma en hipertexto, y los hipertextos se conectan para formar el plan hipertextual indefinidamente abierto y móvil en la web. La *música* puede, desde luego, prestarse a una navegación discontinua por hiperenlaces (se pasa entonces de bloque sonoro a bloque sonoro según las elecciones del oyente), pero gana mucho menos que el texto. Su mutación más importante en el paso al lenguaje digital se definiría más bien por el proceso recursivo abierto del muestreo, de la mezcla y del arreglo, es decir por la extensión de un océano musical virtual alimentado y transformado continuamente por la comunidad de los músicos. En cuanto a la *imagen*, pierde su exterioridad de espectáculo para abrirse a la inmersión. La representación deja sitio a la visualización interactiva de un modelo, la simulación sucede al parecido. El dibujo, la foto o la película se permeabilizan, acogen al explorador activo de un modelo digital, incluso a una colectividad de trabajo o de juego inmersa en la construcción cooperativa de un universo de datos (Id., p. 122).

Los efectos que todas estas posibilidades tienen en la generación de historias son innumerables. De hecho, los videojuegos y el hipertexto narrativo, los tipos de narrativas digitales que más interesan en el marco de este trabajo, muestran una variedad de opciones abrumadora que trataremos de sintetizar en el siguiente epígrafe.

### 3.2.1. El cibertexto electrónico: del hipertexto narrativo a la narrativa interactiva

En 1997 Espen Aarseth defendió el concepto de cibertexto en un libro homónimo, esto es, una perspectiva sobre los textos —entendidos en su sentido amplio—<sup>51</sup> de la cual se pueden encontrar ejemplos en soporte papel (el *I Ching*, la obra de Queneau, los caligramas de Apollinaire) y en soporte electrónico (hipertextos, MUDs<sup>52</sup>). El cibertexto se define, primero, por una organización mecánica en la que “las complejidades del medio” son “parte integral del intercambio literario”<sup>53</sup> y, segundo, por la presencia de un usuario integrado en el texto, en el sentido físico y no mental de la interacción (1997, p. 1).<sup>54</sup> Aarseth establece una serie de variables que, afirma, pueden describir el modo de atravesar<sup>55</sup> cualquier texto y que evidencian que los textos impresos y los electrónicos tienen aspectos comunes (Id., pp. 62-73). Entre las conclusiones de su trabajo destaca el rasgo de continuidad que muestran las producciones artísticas electrónicas con respecto a ciertas obras analógicas, en consonancia con las ideas de prolongación que advertimos anteriormente en los estudios de medios, y que serán un aspecto a tener en cuenta en la aproximación a los análisis de las obras digitales narrativas para niños y jóvenes.

Además del enfoque atento al pasado de las obras electrónicas, el planteamiento de Aarseth ofrece otro elemento de interés a la hora de abordar el estudio de obras interactivas con el receptor en mente: el concepto de “literatura ergódica”, es decir, aquella que “requiere un esfuerzo no trivial en el ejercicio de atravesar el texto por parte del lector” (Id., p. 1). Mientras que el concepto de cibertexto apunta a la construcción, el de literatura ergódica resalta el papel del lector. Este último es tan

---

<sup>51</sup> “[...] el concepto semiótico de texto es más amplio que el meramente lingüístico y mis propuestas teóricas aspiran a ser aplicables, con los debidos ajustes, también a textos no literarios y no verbales” (Eco, 1981, p. 21).

<sup>52</sup> MUD: Multi User Dungeon, “un juego de aventuras que varios jugadores pueden jugar al mismo tiempo [...] basado en estrategias puramente textuales” (Aarseth, 1997, p. 13). Los MOO son lugares de encuentro social en internet donde los usuarios diseñan y juegan a través de un personaje mediante comandos textuales, de modo que interacciona con otros (Ryan, 1999, p. 17).

<sup>53</sup> Aunque, como apunta Koskimaa, esta construcción mecánica no ha de hacernos “confundir cibertextualidad y multimedialidad” (2000, Cap. 9, “From Hyper to Cybertexts”, par. 2).

<sup>54</sup> Aarseth utiliza el término *extranoematic*, es decir, fuera del espacio mental, que había sido el foco de los estudios de la recepción (por ejemplo, Iser, 1974; 1978).

<sup>55</sup> Mantenemos el término usado por Aarseth para referirse de manera amplia al concepto de interpretar una obra artística, sean cuales sean las actividades que esta exige al receptor (lectura, visualización, interacción...).

útil para el análisis de las obras digitales como problemático pues, como concluye Aarseth, los cibertextos redefinen la literatura expandiendo nuestra noción de la misma. De este modo, el autor cuestiona las limitaciones de la teoría literaria en estas textualidades fronterizas (Id., pp. 22-23), y alerta del conflicto entre lo narrativo y lo ergódico, idea que desatará diferentes estudios que se unirán en la disciplina de los *Game Studies* en los años siguientes. Según este autor, “la relación entre lo narrativo y lo ergódico es dialéctica [...] Se pueden encontrar estructuras y elementos narrativos en obras ergódicas, así como las obras narrativas pueden contener rasgos ergódicos” (1999, p. 34). Las narraciones interactivas que atendemos en este trabajo pueden a priori incluirse en la categoría de cibertexto, puesto que se trata de obras organizadas mecánicamente —por su carácter digital serían cibertextos electrónicos— e integran un usuario en el sentido físico. El carácter ergódico de las mismas se dibuja como una posibilidad, y por lo tanto será uno de los aspectos a testar en los análisis.

Dentro de la categoría de narrativa interactiva en la que se encuadran estas obras de reciente aparición, Marie-Laure Ryan engloba una serie de subcategorías como la ficción hipertextual, los juegos de aventuras basados en texto, el drama interactivo, algunos videojuegos y los juegos multijugador online (2006, p. 100). Este enfoque es excesivamente amplio para los intereses de nuestro trabajo por lo que, como hemos advertido anteriormente, nos centraremos en los conceptos e ideas desarrollados para las dos formas más vinculadas a las obras que se analizan en este trabajo: el hipertexto narrativo, que cuenta con un aparato teórico importante, y la narrativa interactiva de los juegos de ordenador y los videojuegos, una forma popularmente extendida que también ha desarrollado su propia teoría.

### 3.2.1.1. La teoría del hipertexto. La narrativa hipertextual

Una de las formas de narrativa electrónica destinada a los adultos que más atención ha recibido de la crítica, aunque menos del público general, es la narrativa hipertextual. El hipertexto, un tipo de texto digital concebido alrededor de 1965 por Ted Nelson (Aarseth, 1997, p. 12), puede definirse 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 archivo” (Id., pp. 12-13). Las unidades de lectura de dichas obras se han denominado *lexias*, a partir del término de Barthes (Murray, 1999, p. 66). Cuando el material del que se configura esta red hipertextual no es exclusivamente textual, sino que “se extiende a sonido digital, animación, vídeo, realidad virtual, redes de ordenadores, bases de datos, etc., se denomina *hipermedia*” (Joyce, 1996, p. 21).

Como Aarseth y otros autores detectaron, el hipertexto fue considerado en un comienzo la materialización de las ideas posmodernas, “en concreto por el post-estructuralismo y el deconstruccionismo” (Ryan, 2004c, p. 108):

Aprovechando la reversibilidad intrínseca de la famosa fórmula de McLuhan, “el medio es el mensaje”, los teóricos de la textualidad electrónica (Lanham, 1993; Landow, 1992, y Bolter, 1991) son propensos a leer el medio como un mensaje, y dicho mensaje es invariablemente el evangelio del posmodernismo (Id., p. 109)<sup>56</sup>.

Los autores citados estiman que el hipertexto actualiza en la práctica ideas abstractas formuladas por los teóricos posestructuralistas, deconstruccionistas y de la teoría de la recepción:

El texto abierto. El significado como una red configurable. Lo resbaladizo del significado y el aplazamiento de la significación (que se simboliza mediante el sistema de enlaces). La intertextualidad. La lectura como la “explosión” del texto y como una actividad interminable (Nunca se sabe si se han visto todos los lexemas, ni si se ha viajado por todos los enlaces del hipertexto). La no linealidad. La muerte del autor. La concesión del poder al lector [...] (Ryan, 2004c, p. 110).

Como en todo terreno teórico, las aseveraciones más eufóricas y generalizadoras de los estudios fundacionales sobre el hipertexto han sido matizadas posteriormente por otros investigadores. Para Aarseth este trasvase tan directo de una teoría del campo literario al terreno digital proviene de la confusión de algunos de los términos y de su comprensión poco precisa (1997, p. 82). Ryan,

---

<sup>56</sup> En su libro *La narración como realidad virtual* (2004) Ryan elabora más detalladamente estos argumentos y precisa con mayor precisión las referencias que maneja en su discurso (p.22 y ss.).

por su parte, concluye que aunque sí se observa una “afinidad natural” entre la estética posmoderna y la escritura electrónica, el aplicar las teorías y usos mencionados es “una posibilidad, y no una necesidad” (2004c, p. 115), idea compartida por Aarseth (1997, p. 90). Este último se muestra a favor de una estética del hipertexto frente a las teorías que lo enlazan con el posestructuralismo (Id., pp. 76, 83-84) y propone algunas de las líneas de caracterización que describimos a continuación.

Para Aarseth la retórica de la hiperliteratura se basa en dos elementos, la aporía y la epifanía:

[...] una aporía en el sentido literal. En oposición a las aporías experimentadas en la literatura de código, donde no somos capaces de encontrarle significado a una parte determinada incluso teniendo acceso al texto completo, la aporía hipertextual nos impide encontrarle significado al conjunto porque tal vez no tenemos acceso a una determinada parte [...] Como complemento a este tropo existe otro: la epifanía. Esta es la revelación repentina que reemplaza a la aporía, un aparente detalle con un efecto inesperado, rescatador: el enlace de salida [...] un constructo planificado [...] Este par de tropos maestros constituyen la dinámica del discurso hipertextual (Id., p. 91).

Aunque es evidente que el hipertexto, al basarse en conexiones de enlaces no actualizados no es un producto lineal, frente a las descripciones del hipertexto como narrativa *multilineal*, que denotaría los posibles cursos actualizados *en la lectura*, el autor prefiere el término *no lineal*, que considera más adecuado por atenerse al texto *per se* (Id., pp. 43-44). Aarseth acude a la fenomenología de Gadamer e Ingarden para defender el este concepto, pues argumenta que no hay que confundir el pedazo de papel o la pantalla con el acto de leerlos (Id., p. 46).

Asimismo, el teórico noruego profundiza en el papel del autor en el hipertexto, el cual ha sido debilitado según teóricos como Joyce o Bolter (Ryan, 2004d, p. 25). Ryan cita las siguientes palabras de Bolter: “Ya no hay un autor sino dos, puesto que el lector se une al autor en la producción del texto [...]” y de Joyce, quien afirma que los hipertextos “se leen cuando se escriben y se escriben a medida que se leen” (Id., pp. 25-26). Las opciones que se ofrecen al lector en el acceso a los hipertextos narrativos se han asociado con la libertad de actuación de este y por

tanto con una difuminación de la intervención del creador inicial. Pero si bien es cierto que en el momento de la lectura el autor parece estar oculto debido a la aparente falta de dirigismo, en realidad esto no ocurre en el momento de la escritura: los saltos del hipertexto están siempre guiados y limitados por las restricciones diseñadas por el autor (Aarseth, 1997, pp. 78-79; Romero López, 2011, p.47). Citando una poética explicación de Manovich, se puede decir que el hipertexto nos hace “pensar las asociaciones de otro” (2001, p. 61). En definitiva, podemos resumir las opciones abiertas por la ficción hipertextual ayudándonos de las palabras de Murray, quien afirma que “el hipertexto les ha dado a los escritores nuevas formas de experimentar con la segmentación, yuxtaposición y conexión entre los textos” (1999, p. 66), esto quiere decir que no anula la figura del autor, aunque la modifica.

Al otro lado, el lector de hipertexto se enfrenta con las complicaciones de acceso e interpretación que la propia disposición de la información ofrece. El hipertexto, finalmente, se diseña de tal manera que requiere un usuario que explora un texto fragmentado y discontinuo pero que consta de una estrategia generativa<sup>57</sup> creada por el autor implícito. El usuario del hipertexto explora el texto de manera activa a través de “un esfuerzo no trivial” (Aarseth, 1997) desde el exterior del mismo, aunque puede profundizar (o no) en los contenidos a través de la activación de los enlaces. El lector de hipertexto no sabe, por tanto, con certeza hacia dónde se dirige en su lectura ni en qué punto de la misma se encuentra en cada momento. Esa dinámica, explicada por Aarseth mediante el binomio *aporía-epifanía* como hemos visto, se traduce en un efecto concreto para el lector, que puede sentirse “perdido”, “prisionero de las repeticiones” y actualizador de “opciones impotentes”; en suma, “alienado” (1997, p. 91). Según Laura Borràs, en “el espacio hipertextual en el que la lectura es fragmentada y no secuencial, la relectura se revela como la estrategia metodológica inevitable en la construcción de sentido” (2004, p. 282).

A pesar de los intentos de separar la estética hipertextual de los rasgos de la literatura posmoderna, resulta complicado no relacionar este efecto en el lector con

---

<sup>57</sup> Seguimos aquí la terminología de Umberto Eco: “Un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye la previsión de los movimientos del otro” (1981, p. 79).

efectos similares en las obras de corte posmoderno. Como indica Murray, “para el escritor posmoderno, la confusión no es un error sino un recurso a explotar” (1999, 68). Precisamente este efecto de confusión se alinea con aquellos otros efectos desestabilizadores que, en el terreno de la literatura infantil y juvenil, cuestionan las ideas establecidas sobre la adecuación de ciertas estrategias literarias a los lectores en formación.<sup>58</sup>

Algunas manifestaciones de la narrativa hipertextual se presentan, pues, como un desafío más a las ideas tradicionales acerca de lo que ha de ser la literatura infantil: tanto la presencia de un autor que juega al despiste como la exigencia de un lector abierto a una exploración sin aparente guía alertan de un cambio estructural en los papeles convencionales de la comunicación narrativa, y por tanto cabe analizar cómo esta estética se lleva a cabo en las obras digitales para un público infantil y juvenil.

### 3.2.1.2. Los juegos de ordenador y los videojuegos. El debate de la narratología frente a la ludología

En la segunda mitad de los años setenta, junto con el crecimiento exponencial del mercado del ordenador personal, se produjo el despliegue de los juegos de ordenador (Aarseth, 1997, p. 100) y, a principios de siglo, el desarrollo de teorías que permitían analizarlos a partir de herramientas específicas: los llamados *Game Studies*. Esta disciplina trató de legitimar el campo y atajar los prejuicios que los tildaban de “amenaza contra los placeres más reflexivos de la cultura impresa” (Murray, 1999, p. 33):

Se puede considerar que el texto fundacional en este campo fue *The Art of Computer Game Design* (1982), del diseñador Ch. Crawford, pero no fue hasta bien entrado el año 2000 que la teoría del diseño de juegos y la ludología empezaron a consolidarse realmente, mediante trabajos como los de G. Frasca (2003, 2007), Salen y Zimmerman (2004) y J. Juul (2005). A pesar de su impronta estructuralista y formalista, de forma significativa en los últimos años ha ido cobrando cada vez mayor interés entre los ludólogos la dimensión psicológica de las experiencias lúdicas (Pérez Latorre, 2013, p. 226).

---

<sup>58</sup> En su estudio sobre álbumes metaficticiales Silva-Díaz (2005) establece cuatro principios-efectos que regían la creación y la recepción de dichas obras, estos son: juego, reverberación, cortocircuito e indeterminación.

Teniendo en cuenta, como apunta Scolari, que “su gramática y, por lo tanto, su lectura teórica están todavía en construcción” (2013b, p. 13), trataremos en este subapartado de resumir las ideas principales que han surgido a partir del estudio de los videojuegos y los juegos de ordenador. Por enmarcarse el presente trabajo en el área de la didáctica de la literatura, nos interesa especialmente el debate surgido a partir del rechazo a las teorías literarias, sobre todo a la narratología, para el análisis de estos productos. Este rechazo se fundamenta en ideas como que “alegar que no existe diferencia entre los juegos y las narrativas es ignorar propiedades esenciales de ambas categorías” aunque dicha diferencia no sea nítida debido a las significativas superposiciones entre ambas disciplinas (Aarseth, 1997, p. 5) y se materializa en la ciencia que se ha denominado *ludología*.

Scolari resume de manera clara el debate entre narratólogos y ludólogos con estas palabras:

[...] los pioneros de la *ludología*<sup>59</sup> o nueva ciencia de los videojuegos, si bien recuperaron los trabajos clásicos de Huisinga (*Homo Ludens*, 1938) y Callois (*Les jeux et les hommes*, 1958) sobre las actividades lúdicas, en algún momento demostraron un cierto rechazo a la tradición semiótica y narrativa. [...] Según algunos ludólogos, la narratología y la semiótica estaban preparadas para analizar otras especies textuales pero no tenían recursos metodológicos para estudiar textos interactivos. [...] Este debate [...] quedó atrás a medida que la semiótica de los videojuegos se abrió camino [...] e hizo sus aportes a la ludología, un naciente campo de estudio condenado a la interdisciplinariedad (2013b, p. 14).

En su intento de alejarse de la narratología, Aarseth estableció una serie de conceptos para “examinar los textos que han sido oscurecidos por la sombra de la narrativa y sus poderosas teorías durante demasiado tiempo” (1997, p. 111). La reformulación que propuso para el análisis de los juegos de aventuras se basaba en varios aspectos diferenciales:

1. **Significación:** Mientras en una narrativa el lector da por hecho que existe un sentido rastreable a través de los acontecimientos, el jugador

---

<sup>59</sup> La cursiva pertenece a la cita original.



de un juego de aventuras no posee la garantía de que los acontecimientos que se encuentra sean en absoluto relevantes para la solución del juego.

2. **Intriga (frente a argumento):** La intriga es un argumento secreto en el que el usuario es el objeto inocente pero voluntario, un argumento que no consta de un final fijo o que ofrece diversos finales dependiendo de, por ejemplo, el ingenio y la experiencia del jugador.

3. **Receptores de la comunicación y distancia:** La intriga ergódica se dirige contra el usuario, contra el *intriguee*, figura paralela al narratario, al lector implícito y al protagonista o avatar (*puppet*). La distancia entre estas tres figuras se desploma en los juegos de aventuras, favoreciendo el proceso de identificación.

4. **Experiencia:** Un juego de aventuras tipo no se domina leyéndolo una vez sino jugándolo una y otra vez.

5. **Elementos de la historia:** Se modifican en diversos sentidos:

- La intriga es la trama y contiene acciones y acontecimientos, así como personajes y escenarios<sup>60</sup> pero estos no están conectados en una secuencia fija.
- En lugar de la estructura lineal de la narrativa, la intriga constituye un espacio multidimensional de acontecimientos y se despliega mediante la negociación de este espacio por parte de texto y usuario.
- El discurso es ergódico.
- El intrigante puede compararse con el autor implícito más que con el narrador, la voz, que existe por separado y al cual controla. Sería el autor intelectual (*mastermind*), último responsable de eventos y existentes pero que no opera motivado por ningún resultado en particular.

---

<sup>60</sup> Siguiendo las categorías de Chatman (1980a), para quien los sucesos están conformados por acciones y acontecimientos y los existentes por personajes y escenarios.

**6. Elementos de la comunicación:** También se modifican en varios sentidos:

- A diferencia del autor implícito de las narrativas, el creador implícito o programador no es el diseñador de un tren finito de eventos sino alguien que espera la producción de significados no intencionales.
- El intrigante no es el autor implícito o el narrador sino un adversario inmanente que habita (no trasciende) el juego. Las voces son controladas por el intrigante pero no son idénticas a él.
- El *puppet* o avatar no es un personaje ni un narratario, sino un cuerpo hueco.

Aarseth configuró la síntesis de estas ideas a través de un cuadro que recogía la estructura de comunicación de la intriga en los juegos de aventuras y se configuraba del siguiente modo:



(Aarseth, 1997, p. 127)

Jesper Juul, otro de los autores clave en el nuevo rumbo que estaban tomando los estudios sobre los juegos electrónicos, entró en el debate ofreciendo a una sola voz diferentes puntos de vista sobre la discusión. En su artículo “Games Telling Stories?” (2001), Juul discutía algunos de los argumentos asentados acerca de la narrativa de los videojuegos. Por ejemplo, a la afirmación de que “usamos narraciones para todo”, respondía que no todo lo que puede presentarse “en forma de narración” es una narración; al hecho de que “la mayoría de los juegos” incluyan “introducciones narrativas e historias de fondo”, el autor precisa que más bien

“algunos juegos *usan* narraciones con determinados objetivos”; o afirma que, frente a la lectura lineal de las narrativas, “[...] jugar a un juego incluye ser consciente de que la sesión actual es tan solo una de las que se pueden experimentar en *este juego*<sup>61</sup>”.

Asimismo, Juul elaboró un breve listado de razones por las que los juegos no cuentan historias, y que presentó como sigue:

- 1) Los juegos no son parte de la ecología de medios narrativos formada por las películas, las novelas y el teatro.
- 2) El tiempo en los juegos funciona de manera diferentes que en las narraciones.
- 3) La relación entre el lector/espectador y el mundo de la historia es diferente de la relación entre el jugador y el mundo del juego.

Para ilustrar algunas de las diferencias entre los juegos y las narraciones, Juul diseñó una tabla con la correspondencia de algunos de los elementos de las películas y su actualización en los juegos. De este modo, afirmaba que, “en resumen, los juegos basados en películas tienden a tomar unas pocas secuencias de acción, que luego se simulan en secuencias de juego [...] La descripción y el desarrollo de los personajes se ignora o se ofrece en escenas aparte [...]” (Juul, 2001, “A table of narrative-game translations”, par. 1). En cuanto a las películas basadas en juegos, lo que ocurre realmente es que “el juego ya no es un juego sino que se presenta como una sesión específica jugada por unos personajes en particular y con resultados precisos. Los personajes también tienden a estar más desarrollados [...]” (Ibid.). A esto añadía la diferencia en el tratamiento del tiempo: mientras que en las narrativas existe un tiempo de la historia, un tiempo del discurso y un tiempo de la lectura, en el juego “es complicado encontrar una distancia entre el tiempo de la historia, el del discurso y el de la lectura/visionado” (Id., “Time, game and narrative”, par. 5). Y, finalmente, concluía:

---

<sup>61</sup> Las cursivas pertenecen a las citas originales.

Las narraciones son fundamentalmente interpretativas, mientras que los juegos son formales. O, en términos cibertextuales, las historias tienen un dominante interpretativo, mientras que los juegos tienen un dominante configurativo (Eskelinen 2001). Mientras lectores y espectadores son claramente más activos de lo que algunas teorías habían asumido, son activos de una manera diferente (Id., “A final argument: The avant-garde Fallacy”, par. 6).

En su argumento final, el autor establecía un enfoque más equilibrado que abría la opción a usar la narratología para el estudio de algunos de los elementos de los videojuegos, aunque abogaba por un estudio diferenciado de los elementos propios de estos últimos:

Usando otros medios como punto de partida, podemos aprender muchas cosas sobre la construcción de mundos ficcionales, personajes ... pero si nos apoyamos demasiado en las teorías existentes olvidaremos aquello que hace que los juegos sean juegos: las reglas, los objetivos, la actividad del jugador, la proyección de las acciones del jugador en el mundo del juego, el modo en que el juego define las posibles acciones del jugador. Son estas partes únicas las que tenemos que estudiar ahora (Id., “Conclusion”, par. 4).

En esta última línea, autores como Ryan han respondido con argumentos que defienden que la teoría narratológica sí es productiva para analizar algunos aspectos de la narrativa interactiva<sup>62</sup>:

Al contrario que Aarseth, yo considero la narratología un proyecto inacabado, y el hecho de que la narratología clásica falle el test de la textualidad interactiva no significa necesariamente que la textualidad interactiva falle el test de la narratividad. Más bien quiere decir que la narratología debe expandirse más allá de su territorio original (2006, p. 98).

Así pues, sin negar las diferencias existentes, Ryan considera que el aparato teórico de la narratología es aprovechable en cierta extensión. Sin embargo, la autora no es ajena a las dificultades que la presencia de la interactividad introduce en el análisis desde esta perspectiva:

---

<sup>62</sup> Algunos trabajos teóricos sobre narrativa infantil y juvenil digital se sitúan en esta misma línea: Stichnothe (2014), Turrión (2014).

[La interactividad] no facilita la narración, pues el significado narrativo presupone la linealidad y la unidireccionalidad del tiempo, de la lógica y de la causalidad, mientras que un sistema de elecciones supone una estructura ramificada no lineal o multilineal [...] El significado narrativo es, además, el producto de una planificación total llevado a cabo por un narrador o diseñador [...] Ese diseño total ideal debe disfrazarse de historia emergente, dando a los usuarios la confianza de que sus esfuerzos serán recompensados por una narración coherente y la sensación de que están actuando libremente, más que la de ser marionetas del diseñador (2006, pp. 99-100).

Este obstáculo aparece tanto en los intentos de análisis estructural como en lo que concierne al aspecto pragmático de la comunicación, para lo cual “también será necesario expandir el catálogo de modos y diseñar alternativas al modelo clásico de comunicación” (Id., p. 100). En efecto, las expectativas de los jugadores de videojuegos incluyen participar, que se les permita entrar en la narración y actuar con las reglas del mundo dado (Hutcheon, 2013, p. 125). Este modo de enfrentar la narración tiene consecuencias en la percepción de la calidad de la misma, que nunca será pareja a la percepción de la calidad literaria en el sentido tradicional.

Los conceptos surgidos en este debate resultan de gran utilidad para el análisis de las formas híbridas que, dando la razón a Manovich (2013), están surgiendo en estos años, pues algunas narraciones interactivas aparecidas recientemente se resisten a la clasificación en las dos categorías tradicionales de videojuegos y literatura. Un claro ejemplo de esta naturaleza híbrida es la aplicación *The Thirty-Nine Steps* (Faber and Faber y The Story Mechanics, 2013), basada en la novela homónima de John Buchan (1915). En esta obra la navegación es similar a la de un videojuego: los paratextos son paralelos a los de los videojuegos, el mundo ficcional está representado con todo detalle, aparece el punto de vista visual en primera persona, aunque se combina con otras modalidades de corte cinematográfico, y existe una propuesta de interacción. Sin embargo, el ritmo calmado al que obliga la programación es más propio de una obra literaria o cinematográfica y las posibilidades de acción resultan limitadas en comparación con las que ofrece un videojuego tipo.

Cuando nos enfrentamos con obras como esta, se hace evidente la necesidad de combinación de los conceptos surgidos a ambos lados del debate ludología/narratología para poder abordar un análisis riguroso de las posibilidades expresivas y la experiencia de recepción de las mismas. Así pues, uno de los aspectos relevantes de nuestros análisis será determinar si una obra digital interactiva se aproxima en mayor medida a las narrativas (en palabras de Juul [2001] tienen un *dominante interpretativo*) o, por el contrario, se asemeja a la estética de los videojuegos (con un *dominante configurativo*), es decir, hacia dónde se inclina el tipo de experiencia ficcional propuesta. En este sentido, la divergencia intencional en el momento de la creación se revela fundamental.

### **3.2.2. La interactividad como eje vertebrador de una poética del medio electrónico**

La inestabilidad de los signos, la multiplicidad de canales semióticos y la interconexión son algunas de las características generales que Ryan propone para una descripción general del medio electrónico. Sin embargo, de acuerdo con los teóricos de la digitalidad y del texto electrónico (Aarseth, 1997; Murray, 1999; Couchot e Hillaire, 2003; Ryan, 2006; Lévy, 2007; Hutcheon, 2013), todas estas características están subordinadas a la más determinante: la interactividad:

De todas las propiedades [de los sistemas digitales] enumeradas anteriormente, considero que la más importante es la interactividad. No todos los textos digitales son interactivos, pero los que no lo son normalmente pueden sacarse del ordenador y reproducirse en otro medio [...] El término ha sido atacado por ciberteóricos por ser demasiado vago<sup>63</sup> [...] pero cuando se asocia la interactividad con la narrativa, su significado es inequívoco [...] requiere la elección del usuario. Toda aplicación interactiva debe dar a su usuario una capacidad de elección razonable. Si no hay elección, no hay interactividad (Ryan, 2006, p. 99).

La bibliografía sobre la materia establece dos enfoques básicos, según Ryan:

---

<sup>63</sup> Hemos detectado argumentos de este tipo, por ejemplo, en autores como Lévy (2007, p. 65) y Manovich (2001, p. 57).

Lo que distingue a la teoría pura de la poética de la interactividad en la literatura actual, es más que nada una cuestión de sesgo ideológico: podemos llamar “teoría” a la lectura de la interactividad posmoderna/deconstruccionista de la que hemos hablado más arriba, mientras que la “poética” consistiría en un enfoque más descriptivo y empírico que se mantuviera abierto a los usos y a los efectos de la interactividad. La mayoría de los estudios sobre la textualidad electrónica son una mezcla de ambos enfoques, pero yo situaría el trabajo de Landow, Bolter, Joyce y Moulthrop en el extremo teórico a pesar de que todos estos autores académicos han hecho importantes contribuciones en ambas áreas, mientras que los libros más recientes de Espen Aarseth y Janet Murray ocupan claramente el extremo de la poética del espectro (2004d, p. 36).

Como muestra el título, en este apartado hemos optado por privilegiar la segunda perspectiva, combinando la locución “poética del medio” con la de “estética del medio” utilizada por Murray (1999).<sup>64</sup>

La interactividad puede definirse en términos generales como la “influencia mutua y una acción/retroacción entre un objeto y un sujeto” (Maietti, 2013, p. 52). Dada su importancia en la estética del medio, se impone una revisión de las diferentes caracterizaciones de este concepto en dos líneas: en cuanto a elemento que forma parte del propio texto —y por tanto que ha de ser atendido en el momento de la creación— y en cuanto a elemento que une el contenido de la obra con la actuación del lector —y que por tanto se revela imprescindible a la hora de detectar el tipo de experiencia ficcional que se propone al destinatario.

Desde el punto de vista de la narratología, la principal problemática de la interactividad se dibuja en relación al trasvase de cierto espacio de poder del autor al lector, como hemos visto en el caso del hipertexto. Murray opina a este respecto:

Uno de los obstáculos principales para que madure la narrativa digital es la dificultad de establecer convenciones expresivas sobre el modo en que el usuario utiliza el lenguaje. Si le damos al usuario libertad total para improvisar, perdemos el control del argumento. Pero si le pedimos que escoja sus frases de un menú previo, limitamos su actuación y le recordamos la cuarta pared (1999, p. 202).

---

<sup>64</sup> La preferencia por el término *poética* presta también homenaje a Margaret Meek (2001) y su reivindicación de una poética de la literatura infantil.

El papel del autor en las obras interactivas ha sido objeto de matizaciones a lo largo de las últimas décadas. Estas puntualizaciones vienen principalmente motivadas por las limitaciones que los teóricos encontraron en las ideas sobre el autor surgidas de creación automática por ordenador, que no son sino una opción determinada entre las muchas posibilidades narrativas del medio. Como afirma Murray, “los informáticos han propuesto diferentes tipos de esquemas abstractos para representar historias [...] Sin embargo, la mayoría de estos sistemas resultan reducciones bastante irritantes desde el punto de vista de las humanidades” (Id., p. 210). Si bien existe consenso en la pérdida de centralidad del autor en los nuevos medios, el afirmar que el autor desaparece de forma radical se considera ya abiertamente un error, pues la participación del lector/receptor es a menudo una acción limitada por una serie de posibilidades prediseñadas, dentro de unas reglas impuestas (Id., p. 165). La autora comienza hablando de la autoría mecánica para acabar defendiendo la voz del autor como criterio de calidad y, sobre todo, garante del interés del lector:

No queremos leer lo que le pasa a un Joe Oso genérico ni siquiera en una fábula. Queremos narraciones acerca de personajes que incorporen detalles de gran imaginación específicos para sus historias. Para que esto suceda necesitamos la presencia creadora de un autor. Una historia es un acto de interpretación del mundo anclado en la percepción y los sentimientos de su autor. No hay ninguna forma mecánica de reemplazar esto, y tampoco hay ninguna razón para desear hacerlo (Id., p. 215).

En las producciones literarias que se diseminan a través de los medios, ya sea impulsadas por varios individuos u organismos que pueden considerarse autores conjuntos, ya sea permitiendo la participación creativa de los receptores, sigue existiendo una figura autorial simbólica que garantiza el sentido:

En efecto, el garante de la totalización de la obra, es decir, del cierre de su sentido, es el autor. Incluso si la significación de la obra tiene reputación abierta o múltiple, debe aún presuponerse un autor si se quieren interpretar intenciones, decodificar un proyecto, una expresión social, incluso un inconsciente. El autor es la condición de posibilidad de todo horizonte de sentido estable (Lévy, 2007, p. 120).



Es más, como afirma a Ryan citando a Murray, “la autoría en 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” (2004d, p. 259). El autor determina, por tanto, el contenido y los posibles recorridos por el texto, los cuales pueden ser actualizados o no en el momento de la recepción. Enlazamos así con la idea esencial de la lectura-navegación por el medio electrónico: la estética del proceso, que explicamos a continuación.

Hutcheon explica cómo el proceso es esencial en los entornos hipertexto, incluso más que el resultado (2013, p. 50). Esta aproximación a las obras como proceso controlado en cierta medida por el lector evidencia cómo la introducción de la interactividad conlleva un riesgo de empobrecer el texto, ya sea por la no actualización de algunas de sus posibilidades, por la sensación de pérdida resultante, la aparición de repeticiones no deseadas, etc. Como indica Ryan, “[c]ada decisión que se deje a la elección del usuario constituye una amenaza potencial para el diseño global y, consecuentemente, para la calidad de la propia experiencia” (2004d, p. 295). El equilibrio entre la libertad del lector/usuario y el control del autor es un punto clave de la poética de la interactividad, y un elemento que habrá que analizar en detalle en las obras que se califican de narraciones interactivas.

Para sistematizar los puntos principales de la poética del medio digital, cabe distinguir los diferentes efectos en lo que se refiere a la relación del lector con el contenido de la obra, que pueden operar, según Murray (1999) en las siguientes líneas:

1. **Inmersión:** “El deseo ancestral de vivir una fantasía que surge con la ficción se ha intensificado debido a la aparición de un medio participativo de inmersión que promete satisfacer este deseo de un modo más completo de lo que ha sido posible hasta ahora” (Id., p. 110).
2. **Actuación:** “Cuando nuestras acciones tienen resultados visibles, experimentamos el segundo tipo de placer que proporcionan los entornos electrónicos: la conciencia de la propia actuación” (Id., p.

139). “La satisfacción narrativa puede estar en oposición directa a la satisfacción lúdica” (Id., p. 153).<sup>65</sup>

3. **Transformación:** “Cambiar de apariencia [...] nos incita a la mascarada, a coger el *joystick*<sup>66</sup> y convertirnos en un vaquero o un luchador del espacio [...]” (Id., p. 167).

El estudio de Murray se enfoca en la oferta integradora del medio electrónico, que parece llamar al usuario a formar parte de la ficción que despliega. Con una visión más amplia, Ryan (2004d) contrapone las teorías de mundos —es decir, aquellas que explican las obras que apuestan por la inmersión— y la estética de interactividad, la cual relaciona con el hipertexto y su naturaleza reflexiva y autoconsciente: “Mientras que la estética de la inmersión asocia implícitamente el texto con un ‘mundo’ que sirve de entorno a un cuerpo virtual, la estética de la interactividad presenta el texto como un juego” (Id., pp. 34-36).

La primera de las líneas mencionadas, el efecto de la inmersión, se define como “perderse a sí mismo en un mundo ficticio” (Bolter citado por Ryan, 2004d, p. 28) y se produce cuando, en una lectura o uso de una historia de ficción, “dejamos de ser conscientes del medio y no vemos que es un libro impreso o una película, solo sentimos el poder de la historia que cuentan” (Murray, 1999, p. 37). La inmersión se ha valorado negativamente en la teoría literaria moderna, al igual que ha ocurrido con los videojuegos como arte, por propiciar una actitud pasiva por parte del lector o, como explica Bolter, por ser “el objetivo del lector inocente o del que lee por entretenimiento” (citado por Ryan, 2004d, p. 28). Ryan se rebela contra estas ideas y defiende que

[s]olo debemos deplorar que se ignoren los signos cuando esto los hace desaparecer definitivamente, cuando la inmersión es tan profunda que nos impide regresar a la superficie. Si acaso existe una “verdad universalmente reconocida” por los teóricos literarios esta es sin duda que la atención a los mecanismos retóricos que permiten que surja un mundo de las palabras es un aspecto esencial de la apreciación estética (Id., p. 214).

---

<sup>65</sup> La autora menciona como ejemplo los finales del juego de aventura gráfica *Myst* (1991), donde la no consecución de los objetivos del juego conduce a finales significativos y más interesantes que el final que resulta de la consecución de los objetivos del juego.

<sup>66</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

En lo que atañe a los modos de operar de los textos interactivos Manovich ofrece también su visión y se expresa sobre la inmersión a partir del papel de la imagen en el medio electrónico, el cual, argumenta, “desafía nuestro concepto de lo que es la imagen”, que ya no se percibe como “algo a lo que mirar” sino

[...] algo en lo que el usuario *entra*<sup>67</sup> haciendo zoom o pulsando en partes individuales asumiendo que contienen hiperenlaces [...] La imagen se vuelve interactiva, es decir, funciona ahora como una interfaz entre un usuario y un ordenador u otros dispositivos (2001, p. 183).

La perspectiva de Manovich da así un pequeño giro a una separación, existente pero sobredimensionada, entre la interactividad exploratoria y la inmersiva, y ofrece una descripción más plausible de la experiencia de navegación: Manovich defiende que la dinámica de actuación en el medio interactivo se rige más bien por una oscilación entre operaciones de inmersión y de observación, entre la acción y la percepción (Id., p. 209). Este diseño obliga al usuario a cambiar de capacidades mentales varias veces en cada lectura, lo que el autor llama “multitarea cognitiva” (Id., p. 210), competencia esencial en el mundo digital y en la cual profundizaremos en el capítulo 5, acerca del lector. Esta perspectiva permite realizar análisis detallados de las propuestas de interacción que ofrecen las obras y resulta especialmente pertinente en el estudio de tipos de obras digitales híbridas, obras cuya poética no es evidente puesto que no pertenecen a una categoría artística determinada. Las nuevas producciones digitales que están surgiendo en el mercado pueden beneficiarse enormemente de un enfoque que permita este tipo de descripciones del diseño de la interactividad, donde las combinaciones de las dos modalidades explicadas sean una posibilidad.

La concepción de la interactividad “como lenguaje y como problema de *diseño*<sup>68</sup> al que siempre se le podrán aplicar nuevas soluciones” (2004d, p. 29) que interesa a Ryan nos parece un planteamiento interesante en cuanto que exige al autor una solución meditada a dicho “problema” en el momento de la creación. En

---

<sup>67</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

<sup>68</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

el mundo del videojuego, el usuario tiene que encontrar una razón que motive su acción, ya sea una narrativa coherente que premie sus esfuerzos (Ryan, 2006, pp. 99-100), ya sea la simple consecución de unos objetivos que se presenten como deseables en el mundo de ficción<sup>69</sup>, o la comprensión de las reglas ocultas que operan en dicho juego (Manovich, 2001, p. 222), ya sea un complemento como “el despliegue de tramas narrativas de carácter épico, que dotan de gran sentido dramático a las acciones y decisiones del jugador” (Pérez Latorre, 2013, p. 232). Del mismo modo ocurre en el terreno de la narrativa literaria o audiovisual: Manovich acude a la teoría del cine para explicar la necesidad de esta integración significativa en la obra: “Bordwell y Thompson definen la motivación en el cine de la siguiente manera: ‘Puesto que las películas son constructos humanos, podemos esperar que cada elemento de una película tendrá alguna justificación para estar ahí’” (2001, p. 222). La *motivación* de la presencia de los elementos constructivos de una obra es, en el caso de la interactividad, especialmente relevante, pues si se exige la acción del usuario, tendrá entonces que ofrecerle algo a cambio. La *motivación* es determinante en el estudio del diseño de la interactividad y es además una de las preocupaciones más extendidas en relación a las obras digitales dirigidas a un público infantil y juvenil de los últimos años.

En este sentido, Ryan (2004d, pp. 254-256) ofrece una clasificación de las posibles motivaciones del lector-usuario para interactuar con el texto. Aunque en nuestro modelo de análisis no estableceremos categorías correlativas a esta lista, la visión panorámica de las posibles motivaciones de la introducción de este elemento en las narrativas es útil como mapa general y ofrece pistas significativas sobre los aciertos o errores de algunos diseños presentes en el mercado, y de hecho describe algunas de las funciones de este elemento en las obras que configuran la muestra representativa que analiza en detalle esta tesis. Desde el punto de vista del lector, para la autora, la interactividad puede explicarse porque sirve para:

1. Determinar el argumento.
2. Cambiar la perspectiva de un mundo textual (en otro personaje, en un mundo interior...).

---

<sup>69</sup> “Como jugador, el objetivo ha de ser uno por el que posiblemente querrías esforzarte” (Juul, 2001, “The Player and the Game, par. 5).

3. Explorar el campo de lo posible, es decir, hacerse con una visión global de las posibilidades que ha diseñado el autor.
4. Mantener la máquina textual en funcionamiento (o las imágenes).
5. Recuperar documentos.
6. Jugar y resolver problemas.
7. Evaluar el texto (a posteriori, en páginas de fans, chats, etc.).
8. Participar en la escritura del texto.
9. Participar en un diálogo e interpretar papeles.

Ryan señala las siete primeras categorías como *actividad selectiva* y las dos últimas como *actividad productiva*. Esta diferenciación es también relevante porque refleja de manera muy evidente la parcela de poder que se deja o se quita al lector. La responsabilidad en este sentido es, naturalmente, del autor, desde el punto de vista del cual la interactividad también responde a una serie de motivaciones, que se pueden clasificar de la siguiente manera (Id., pp. 256- 258):

1. Controlar el progreso del lector en el descubrimiento de los hechos, los autores “establecen complejos sistemas de dependencia entre lexias”.
2. Proponer y dejar que el lector explore versiones alternativas de un núcleo de hechos razonablemente sólido.
3. Proponer y dejar que el lector explore muchos posibles futuros para el mundo textual.
4. Sugerir relaciones analógicas entre segmentos.
5. Permitir al usuario ampliar determinadas pantallas o pasajes y observarlos más de cerca.
6. Interrumpir el discurrir de la narración.
7. Proporcionar contexto.

Ambos grupos de motivaciones ofrecen claves para el estudio de las obras, sobre todo en lo que se refiere a las estrategias generativas del autor y sus posibles efectos en los lectores implícitos. Cabe añadir que, en un estudio posterior, la propia Ryan clasifica en cuatro los tipos de participación en las narrativas, pero, al ser esta tipología parte de nuestro método de análisis, la trataremos con detalle en el apartado correspondiente.

Antes de iniciar su consideración en el marco del análisis del corpus seleccionado, completaremos el marco teórico con dos capítulos focalizados en el destinatario infantil y juvenil: por un lado, atenderemos la narrativa electrónica que a él se dirige; por otro, consideraremos la figura del lector implícito y el concepto de competencia literaria. El capítulo que ofrecemos a continuación puede verse como extensión del que aquí termina, puesto que resume las aportaciones específicas sobre la narrativa electrónica reciente para un público infantil y juvenil.

## CAPÍTULO 4. LA NARRATIVA ELECTRÓNICA PARA NIÑOS Y JÓVENES

Podemos situar los inicios de la narrativa electrónica directamente dirigida a niños y jóvenes en el desarrollo de los CD-ROM interactivos de los años noventa del siglo XX. Los primeros productos “con contenidos editoriales creados por equipos de autores y técnicos que trabajan por separado tienen [...] un aire completamente editorial, muy similar a las publicaciones impresas” (Matas i Dalmau, 2001, p. 71). Un caso especialmente exitoso fue la colección “Living books” de Random House, que consistía en historias contadas a partir de una serie de imágenes con algunos elementos activables que se animaban, acompañadas de unos textos breves y con opción de lectura en voz alta (Schwebs, 2014). Sin embargo, el sector se encontró con un obstáculo difícil de superar: las limitaciones tecnológicas del momento (Matas i Dalmau, 2001, p. 71) mientras que, por el contrario, los juegos de ordenador de finales de siglo comenzaban a mostrar un diseño tecnológico que destacaba claramente sobre el de las obras multimedia en disco:

[...] desde el principio de la historia del multimedia comercial (1992) siempre se ha tratado de establecer una separación entre los videojuegos y los títulos multimedia [...] Los videojuegos como productos de ínfimo nivel cultural centrados en juegos de combate y simuladores deportivos y los productos multimedia con una pátina de prestigio cultural avalada por las editoriales creadoras. [...] 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 (Id., p. 73).

La influencia de estas formas de ficción en la literatura infantil y juvenil impresa fue señalada ya en esa misma época por Nikolajeva en su panorámica sobre la literatura infantil y juvenil de la segunda mitad de siglo: “El pensamiento en opuestos binarios típico de la edad de la computadora ha resultado, entre otras cosas, en los llamados libros ‘Elige tu propia aventura’”<sup>70</sup> (1996, p. 112). En efecto, esta colección de libros impresos se basaba en una estructura hipertextual en la que las decisiones selectivas del lector sobre el argumento llevaban la historia hacia un

---

<sup>70</sup> Publicados en español por Ediciones SM.

final u otro, siempre con sencillas estructuras y opciones muy limitadas. Por este motivo, los títulos de esta serie se han calificado de pobres en lenguaje comparados con la “verdadera” literatura, y de restrictivos en posibilidades frente a las de los juegos de ordenador. Es por eso que estos libros de hipernarrativa en papel, según la autora, “difícilmente pueden considerarse una contribución de valor a la literatura infantil” (Id., p. 112).

Esta conclusión no es exclusiva del breve análisis realizado por Nikolajeva, pues tanto las narrativas en CD-ROM como los videojuegos para niños y jóvenes han sufrido una importante desatención desde la perspectiva literaria, que los ha considerado formas narrativas marginales en contraposición con la atención de la que sí han gozado otros tipos de libros que también se escapan de las fronteras de la literatura tradicional, como el libro-álbum. Si bien algunos autores reflexionaron sobre las posibilidades que las historias en CD-ROM ofrecían a los lectores (Ladrón de Guevara, 2001; Matas i Dalmau, 2001; Goldbart Clark, 2006; Unsworth, 2006; Carranza, 2007) o acerca de las competencias que pueden ayudar a desarrollar los videojuegos, como la lectura de imágenes o la posibilidad de manejar líneas diversas de acción en una historia (Nikolajeva, 1996; Thornbury and Grenier, 2002; Marsh, 2002; García Matilla *et al.*, 2004; Unsworth, 2006)<sup>71</sup>, el interés de estos aspectos por parte de los investigadores pertenecientes al sector del libro ha sido hasta el momento bien limitado, por lo que la didáctica de la literatura carece de potenciales herramientas de análisis ya adaptadas para obras como las que actualmente están poblando el mercado de narrativa digital.

Al margen de esta indiferencia, algunos productores y creadores han estado probando, desde los años noventa hasta la actualidad, las posibilidades del medio electrónico para el desarrollo de la narrativa infantil y juvenil en la red. Un conocido ejemplo es la narración digital *Inanimate Alice* (2005-2013), que forma parte de algunos programas educativos y cuyos primer y cuarto capítulos fueron respectivamente incluidos las selecciones —pioneras del campo de la literatura

---

<sup>71</sup> García Matilla *et al.* (2004, pp. 161-175) citan varios estudios en esta línea, como el informe de la Confederación Estatal de Consumidores y Usuarios (1994), Gros (2000), Setzer (2000), etc.



digital— de la Electronic Literature Organization<sup>72</sup>. La complejidad de la programación digital y la falta de soporte profesional han favorecido producciones que apenas presentan innovación formal y que además suelen ser de una calidad artística discutible, ya que ofrecen ilustraciones estereotipadas de escasa elaboración, textos simples y descuidados y animaciones rudimentarias.

En resumen, a pesar de las dificultades que han encontrado los autores y las empresas para la creación y el desarrollo de obras de literatura electrónica infantil y juvenil, esta área lleva perfeccionando sus formas, aunque con un ritmo inconstante, desde los años noventa del siglo pasado hasta que, en la segunda década del nuevo siglo, las narraciones interactivas para niños han experimentado un salto cualitativo y, sobre todo, cuantitativo, a raíz de la aparición de los teléfonos inteligentes y las tabletas. La profesionalización del circuito que ha tenido lugar a partir de las posibilidades de monetización de los contenidos, con la aparición de nuevos soportes y plataformas de distribución internacionales, ha supuesto una expansión de los libros electrónicos<sup>73</sup> más allá de la autoedición y la autopublicación, así como el surgimiento de un nuevo tipo de obras literarias, que técnicamente se configuran como aplicaciones informáticas<sup>74</sup>. Todo ello ha derivado rápidamente en un crecimiento en el consumo de estas producciones y un aumento de la atención por parte de la crítica.

En efecto, la aparición de los dispositivos táctiles y, en concreto, la comercialización de la tableta iPad de la empresa Apple Inc. en 2010 han impulsado de manera exponencial la creación de historias digitales interactivas para niños (Schwebs, 2014, “Introduction: The Emergence of Apps”, par. 2) hasta convertirlas en un fenómeno de masas. Aunque el mercado anglófono es el más

---

<sup>72</sup> La ELO (Electronic Literature Organization) es un organismo de selección de literatura electrónica nacida en el año 1999. Sus selecciones incluyen 60 y 61 obras y pueden consultarse en <http://collection.eliterature.org/1/> y <http://collection.eliterature.org/2/index.html>

<sup>73</sup> O *e-book*, término inglés muy extendido en las publicaciones y discusiones en castellano. Por tratarse de un extranjerismo con equivalente difundido en castellano, cuando se opta por este término en el presente trabajo se mantiene la grafía en cursiva.

<sup>74</sup> Son las llamadas *aplicaciones* o *apps* (del inglés *application software*). Este último vocablo está también muy extendido en la jerga del sector hispanohablante, por lo que en este trabajo lo utilizamos como sinónimo del primero, aunque por tratarse de un extranjerismo en proceso de instauración, se ha decidido mantener la grafía en cursiva. Una de las primeras aplicaciones interactivas que apareció en el mercado fue *Alice for the iPad* (2010), una adaptación del clásico de Lewis Carroll.

extendido (Ibid.), además de pionero en el sector, otros mercados nacionales como el español han seguido un ritmo constante de crecimiento desde la diseminación de estos dispositivos por los hogares particulares. La estrategia de promoción de estos tipos de obras, mayoritariamente situadas dentro de la categoría “libros” o “educación” en tiendas virtuales que incluyen diferentes recursos para el ocio, así como su gran aceptación popular, las han colocado en el punto de mira de los investigadores literarios, que las han considerado desde el comienzo como una posible tendencia evolutiva de otras formas de literatura infantil contemporánea:

La LIJ tiene también su espacio reservado en el territorio digital y está resultando ser uno de los campos con mayor impacto y posibilidades literarias para el mundo editorial, que siempre ha tenido en los formatos infantiles una oportunidad de mostrar la explosión de creatividad que acerca los cuentos troquelados, con texturas, olores, pop-up, etc. a la artesanía editorial en papel que ahora ha viajado también hacia el espacio digital (Borràs, 2013, p. 21).

En lo que se refiere a la difusión de este tipo de obras, eventos internacionales tradicionales en el sector de la literatura infantil y juvenil como la Feria del libro de Bolonia han abierto convocatorias para evaluar y premiar estas obras. La investigación del campo ha formado parte de algunos de los principales congresos internacionales de literatura infantil y juvenil, que han querido atender esta nueva realidad: The Child and the Book Conference “Children’s Literature and Technology” (Padua, 2013), The IRSCL Conference “Children’s Literature and Media Culture” (Maastricht, 2013), Picturebook Conference “Text, Image, Ideology. Picturebooks as meetingplaces” (Estocolmo, 2013), el Simposio “La literatura en pantalla” (Barcelona, 2014). Por otra parte, algunas instituciones como la Biblioteca de la Juventud de Múnich han integrado contenidos digitales en sus publicaciones o han impulsado proyectos relacionados con la lectura digital (Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 2010). Asimismo, poco a poco, se han ido perfilando las primeras líneas para el desarrollo de la teoría sobre la narrativa interactiva infantil y juvenil, la cual se ocupa principalmente de la producción de aplicaciones interactivas para niños y jóvenes, pues suponen “la más emocionante innovación” en el campo de la literatura infantil “y también la más temible” (Yokota y Teale, 2014, p. 557), porque

[...] actualmente tenemos poco en lo que respecta a reseñas fiables de dichas creaciones y un conocimiento limitado de los posibles impactos que dichas publicaciones tienen en la alfabetización de los niños y su desarrollo literario durante la etapa infantil de escolaridad y los primeros años de enseñanza Primaria (de 4 a 8 años) (Ibid.).

Las aplicaciones y los libros electrónicos son, en efecto, los dos formatos más atendidos y explotados en lo que respecta a la literatura digital. La configuración técnica de estas últimas, como programas informáticos ejecutables, las hacen más proclives a la experimentación. Las aplicaciones digitales que nos ocupan son diseñadas para ser expuestas y manipuladas en dispositivos electrónicos táctiles específicos, como tabletas y teléfonos inteligentes de diferentes casas, como el iPad y el iPhone de la empresa Apple Inc. o las diferentes tabletas que utilizan el sistema operativo Android.<sup>75</sup>

Sin embargo, la importancia de las aplicaciones en la actualidad no radica en su tecnología sino en el papel cultural que han adquirido en pocos años: según Stichnothe, “las *apps* ya no son una innovación técnica sino un fenómeno cultural que toca potencialmente todos los aspectos de la vida diaria en la cultura occidental” (2014, par. 1), y además, las aplicaciones-libro son las más exitosas en el mercado de aplicaciones (Horne citado por Ibid.). Las aplicaciones podrían definirse, en palabras de esta misma autora, como “narraciones multimodales configuradas por signos verbales, visuales y sonoros que han sido programados para comportarse de una manera determinada [...] y ofrecer al niño usuario participación activa en el proceso creativo” (Ibid.). Esta configuración ha resultado popular a pesar del elevado precio de los dispositivos en el mercado, de modo que este tipo de obras se han introducido en los hogares occidentales ofreciendo una alternativa más a otras formas de ocio. Su carácter electrónico y el papel activo en el que dicen colocar al receptor han levantado debates que existían latentes desde hace años.

En este capítulo revisaremos las primeras investigaciones, todas ellas muy recientes, que tratan de definir el campo. Posteriormente atenderemos a aquellos

---

<sup>75</sup> La mayor parte de la producción está por el momento en manos de la empresa Apple Inc.

estudios que han adoptado una perspectiva literaria, y atenderemos específicamente a cómo han abordado estas el papel de la interactividad, que han establecido como problema central en los estudios. Finalmente abriremos el foco a otros estudios más generales de literatura electrónica para recoger las diferentes tipologías que se han propuesto para la clasificación de obras narrativas y establecer así posibles puntos de apoyo para la categorización de la panorámica de las producciones con la que abrimos la exploración.

#### 4.1. Los primeros pasos en la definición de la literatura infantil y juvenil digital

Como indica Laura Borràs, “la literatura digital es una disciplina en proceso de configuración y establecimiento y todavía está recorriendo su camino de legitimación” (2013, p. 24). Si la producción electrónica en general aún se está consolidando como arte, hay que asumir que la literatura infantil y juvenil digital, que carece del cuerpo teórico específico que la primera ha generado en los primeros años del siglo veinte, es aún más desconocida desde la perspectiva académica. Por el momento, la investigación es escasa y muy dispar: algunos enfoques comparativos se han presentado en congresos (Al-Yaqout y Nikolajeva, en prensa<sup>76</sup>) y publicado (Al-Yaqout, 2011; Yokota, 2013; Turrión, 2013); también se han publicado estudios narratológicos con atención especial al diseño de la interactividad y de la ideología subyacente a las elecciones tecnológicas (Stichnothe, 2014); se han llevado a cabo reflexiones que buscan relaciones intertextuales o analizan los mecanismos de adaptación en este nuevo panorama (O’Flynn, 2013), así como otros que analizan las adaptaciones de una misma historia en diversos medios (Schwebs, 2014); por último, se han realizado otras consideraciones, de corte más general, que atienden las posibilidades de las *apps* y los *e-books* desde el punto de vista de la alfabetización (Yokota, 2013; 2014) y desde un planteamiento literario (Borràs, 2013).

Las formulaciones teóricas iniciales relativas a las aplicaciones interactivas han tratado de establecer cierto orden en el panorama productivo y de enunciar las primeras definiciones y propuestas de posibles teorías para su estudio. Cabe destacar cómo, en la bibliografía pionera, algunos investigadores (Borràs, 2013; Stichnothe, 2014) distinguen explícitamente dos categorías dentro de las aplicaciones: las adaptaciones de obras existentes y las creaciones nativas. Según Laura Borràs, la “transición digital” se ha realizado aproximadamente igual que ocurrió con la literatura para adultos: se comienza por las “digitalizaciones de obras en papel” para pasar a las adaptaciones y finalmente se produce una

---

<sup>76</sup> Comunicación presentada en el congreso *Text, image, ideology – Picturebooks as meeting places*, Universidad de Estocolmo, 13-15 de septiembre de 2013. Una versión revisada de esta comunicación se publicará próximamente en la revista *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics* con el título “Re-conceptualising Picturebook Theory in the Digital Age”.

experimentación con “las posibilidades expresivas” que ofrece el medio (2013, p. 22).

En lo que se refiere a las adaptaciones digitales, la autora encuentra diferentes categorías (Id., pp. 22-24) que, desde un enfoque comparativo, resume en:

- Las adaptaciones de obras clásicas, como las diversas versiones de *Alicia en el País de las Maravillas*, más o menos fieles al original.
- Las adaptaciones que incorporan la técnica de los libros pop-up, cuya dinámica tridimensional y manipulable es imitada en la pantalla.
- Las adaptaciones desde otras artes, como el medio audiovisual, que suponen para la autora un desafío a las fronteras entre géneros. Por ejemplo, la aplicación *The Fantastic Flying Books of Morris Lessmore*.
- Las adaptaciones en forma de libro digital aprovechando material audiovisual y lúdico afín y que da obras de “literatura amplificada” con diferentes posibilidades: narrar el texto en la voz del lector, escuchar canciones, colorear o jugar a juegos relacionados con la historia.

Dos importantes fuentes de adaptación del papel al formato digital ausente del listado de esta autora son el álbum y el libro ilustrado. En este sentido, desde la visión de los investigadores del libro álbum, la conexión entre ambas formas resulta evidente<sup>77</sup>:

El carácter multimodal de los álbumes ilustrados, que hasta el momento ha implicado predominantemente la combinación de los modos verbal y visual, se está expandiendo para incluir dimensiones auditivas, táctiles y performativas (Al-Yaqout y Nikolajeva, en prensa, p. 1).

---

<sup>77</sup> Hasta tal punto se considera clara la conexión entre ambas formas que algunos investigadores han ido más allá, llegando a denominar a las aplicaciones-libro, en general, “álbumes ilustrados digitales, o *apps*” (Al-Yaqout y Nikolajeva, en prensa, p. 1), a pesar de que las formas de las *apps* no siempre son idénticas, ni siquiera similares en funcionamiento, a las de los libros-álbum.

En un capítulo precursor en los estudios sobre las formas electrónicas infantiles y juveniles anteriores a la aparición de las *apps*, Callow y Zammit (2002) ofrecen una visión en la que enlazan el libro álbum y el texto electrónico.

También Yokota y Teale, investigadores provenientes del campo de la literatura infantil y juvenil, incluyen las adaptaciones de álbumes y libros ilustrados en sus categorías de posibles modos de adaptación del papel a digital, que identifican con cuatro vías básicas de creación:

- 1) escaneados de álbumes ilustrados completos
- 2) transformaciones de álbumes ilustrados en creaciones de tipo filmico
- 3) transformaciones de álbumes ilustrados en producciones con elementos únicos del mundo digital
- 4) creaciones que añaden elementos interactivos, incluyendo juegos, que se extienden más allá de la historia

(2014, p. 578)

Estos primeros estudios establecen como tarea primordial, en paralelo a la implantación de una tipología clasificatoria del corpus, la configuración de una terminología teórica sólida que permita el desarrollo de un metalenguaje compartido, por el momento, en el entorno académico (Stichnothe, 2014). Algunos investigadores como Al-Yaqout y Nikolajeva (en prensa) han lanzado propuestas básicas con términos que consideran apropiados para el estudio de las *apps*, fundamentadas en un enfoque comparativo de los elementos constitutivos de los libros-álbum, por un lado, y las aplicaciones-libro, por otro:

- La materialidad en las *apps* deviene un concepto ambiguo: en lugar de la cubierta existe un icono.
- El sub-icono que en ocasiones aparece en la esquina inferior izquierda indica que la *app* pertenece a una colección determinada.
- Las actualizaciones de las *apps* corresponden a las diferentes ediciones de un libro.
- La pantalla de inicio suele incluir la primera de cubierta y las opciones de participación (por ejemplo: Léemelo / Automático / Yo lo leo).

- Al activar la pantalla de inicio puede aparecer una pantalla que corresponde a las guardas delanteras o a la portadilla o pantalla de título.
- También pueden existir pantallas finales que emulen las guardas traseras o la contracubierta.
- Pueden existir lengüetas que imiten las solapas con la información del autor o de la editorial.
- Las pantallas iniciales pueden incluir botones de función (opciones de configuración del sonido, de selección de idioma).
- Puede existir un menú de navegación.

En cuanto a las funciones que se pueden llevar a cabo en estas obras por parte del lector-usuario, las autoras distinguen las siguientes:

- Pulsar la pantalla o un elemento de la pantalla (*tabbing*).
- Función de *zoom*.
- Deslizar el dedo (*swiping*) para, por ejemplo, imitar el paso de páginas.
- Agitar el dispositivo.
- *Tracing*: acciones del lector que resultan en movimientos de personajes u objetos.

El cuadro original propuesto por las autoras, donde sintetizan sus elecciones terminológicas se configura de la siguiente manera. Incluimos la traducción al castellano y el término inglés original entre paréntesis:



<i>Álbum ilustrado o libro-álbum (Picturebook)</i>	Aplicación o <i>app</i> ( <i>App</i> )
<i>Edición (Edition)</i>	Actualización (Update)
<i>Tapa dura, Rústica (Hardback, Paperback)</i>	_____
<i>Tamaño, Formato (Size, Format)</i>	_____
<i>Lomo (Spine)</i>	_____
<i>Sobrecubierta (Dust Jacket)</i>	_____
<i>Primera de cubierta (Front Cover)</i>	Icono (Icon)
<i>Logo de la colección (Series Logo)</i>	Subicono (Sub-Icon)
<i>Estantería (Bookshelf)</i>	Estantería virtual (Virtual Library)
_____	Pantalla principal (Home Screen)
_____	Pantalla de inicio (Opening Screen)
	Botones de función (Function Buttons)
<i>Contracubierta (Back Cover)</i>	_____
<i>Contracubierta, resumen de cubierta —peritexto— (Back-Cover/ Blurb —Peritext—)</i>	Resumen de cubierta —epitexto— (Blurb —Epitext—)
<i>Solapas (Flaps)</i>	Pestañas (Tabs)
_____	Menú de navegación (Navigation Menu)
<i>Página de título (Title Page)</i>	Pantalla de título (Title Screen)
<i>Doble página (Doublespread)</i>	Pantalla (Screen)
<i>Verso, Recto (Verso, Recto)</i>	_____
<i>Borde, marco (Border, Frame)</i>	_____
<i>Panel (Panel)</i>	_____
<i>Calle (Gutter)</i>	_____
<i>Pasar página (Turn Page)</i>	Deslizar (Swipe)
_____	Pulsar, tocar (Tap, Touch)
_____	Sacudir (Shake)
_____	Trazar (Trace)
_____	Audio (Audio)

(Al-Yaqout y Nikolajeva, en prensa, pp. 7-8)

Aunque algunos de estos términos son de gran utilidad (pantalla de inicio, menú de navegación, icono...) creemos que la tarea de elaborar un cuadro con correspondencias directas entre la terminología del libro álbum y la de las aplicaciones es una empresa que se arriesga a dejar de lado la multiplicidad de posibilidades de las producciones digitales y a presentar inconsistencias (por ejemplo, la doble página no siempre se corresponde con la pantalla completa). En el presente trabajo se proporciona una terminología propia, constituida desde un punto de vista práctico, a partir de su aproximación metodológica, esto es, adoptando conceptos y vocablos de las diferentes teorías a las que ha acudido para los análisis: narratología, teoría del álbum, *Game Studies*, teoría del hipertexto<sup>78</sup>. En la presente investigación, las teorías que se adaptan para el análisis completo de las obras son las que dotan al investigador de un lenguaje preciso y manejable, en muchos casos ya existente en las disciplinas fuente.

Otros dos aspectos que conviene destacar en lo que respecta a estas primeras investigaciones es, por un lado, la escasez de publicaciones sobre el tema y, por otro, las dificultades de acceso a las aplicaciones de diferentes territorios, resultado de las políticas comerciales de algunos productores. Estos dos obstáculos dificultan tanto los estudios globales como la discusión entre los trabajos de ámbito local que pretenden dialogar con la producción internacional, lo que resulta en ocasiones en afirmaciones informadas en un terreno pero desinformadas en otro<sup>79</sup>. Es de esperar que la creciente demanda de publicaciones, de discusiones y de investigaciones en el sector ayude a la disminución progresiva de este tipo de problemas.

Una vez revisadas las primeras aproximaciones al campo, en el siguiente apartado nos enfocamos en aquellas que tienen en lo literario el centro de interés, así como en lo que se ha dicho acerca de la interactividad en las producciones de este tipo para niños y jóvenes.

---

<sup>78</sup> Para una relación detallada de las teorías adaptadas en este trabajo ver capítulo 10, Apartado 10.3. Un proceso similar se llevó a cabo en una anterior investigación de la autora, resultando efectivas para los objetivos establecidos (Turrión, 2014).

<sup>79</sup> Para citar un caso, la afirmación de Stichnothe (2014) sobre la no existencia de la categoría *transitorio* (“el mero paso del tiempo del usuario provoca la aparición de *scriptons*”) de Espen Aarsteh (1997) en el mercado de las aplicaciones-libro es real por el momento en lo que se refiere a las aplicaciones infantiles, pero no a las juveniles. Encontramos un ejemplo de este rasgo en el cuento “La casa anegada” de la obra *Las casas perdidas*, que forma parte del corpus seleccionado para los análisis de este trabajo.

## 4.2. Aproximaciones literarias al terreno de la narrativa infantil y juvenil digital. El estudio de la interactividad

Aunque las investigaciones sobre las aplicaciones-libro son por el momento, como hemos visto, escasas, aquellas aproximaciones desde el punto de vista de la creación, recepción y el aprendizaje literarios son mayoritarias. Uno de los primeros acercamientos en esta línea ha sido el de los investigadores Yokota y Teale (2014), quienes han trabajado en la determinación de unos criterios de calidad que sirvan de ayuda a los mediadores para evaluar y seleccionar narraciones digitales en formato *app* y en formato *e-book*. Los autores parten de tres parámetros generales legitimados para la evaluación de los álbumes y libros ilustrados, los cuales consideran aplicables directamente a la evaluación de obras digitales:

- ¿Está la historia bien contada de acuerdo con los estándares literarios?
- ¿Está el lenguaje del texto trabajado con habilidad?
- ¿Son las ilustraciones artísticamente profesionales, y funcionan bien con el texto, al que iluminan, extienden y/o junto al cual crean la historia como un todo?

Complementan esta lista —relativa a la calidad de la historia, el lenguaje, la imagen y su relación con el texto— una serie de requisitos específicos que proporcionan líneas de análisis paralelas por lo que respecta a las obras específicamente en formato electrónico:

1. ¿La historia se presenta en el formato digital de manera apropiada?
2. ¿La historia aprovecha los rasgos que permite el mundo digital, más allá de lo que es posible en formato impreso?
3. ¿Los elementos interactivos mantienen la integridad de la historia principal?
4. ¿Existen elementos suplementarios que se alineen con la historia?
5. ¿Los elementos tienen sentido con respecto a la manera en la que los

niños aprenden a leer y aprenden en general?

Estos dos bloques de preguntas generales pueden abrir el camino para un análisis cualitativo más profundo de estas obras; es decir, una línea definida en busca de precisión, de un método y de un metalenguaje que permitan consideraciones detalladas de las obras para establecer conclusiones específicas sobre las diferentes posibilidades que abren las aplicaciones interactivas y los *e-books*. Esto es hoy una necesidad urgente del sector, y una vía en la que algunos investigadores, como la autora de esta tesis (Turrión, 2014), están ya trabajando.

En sus diversas aproximaciones, otros investigadores como Stichnothe (2014) defienden un estudio combinado de estas obras desde una perspectiva literaria sin abandonar otros enfoques complementarios de importancia variable según el caso<sup>80</sup>. El trabajo de la investigadora alemana presenta, así, un análisis de algunas aplicaciones a partir de la distinción narratológica entre fábula e historia. Desde un punto de vista estructural y narratológico, Stichnothe distingue las siguientes categorías entre las aplicaciones para niños:

1. **Apps de fábula múltiple:** “ofrecen al usuario elecciones interactivas en el nivel de la fábula: los usuarios pueden determinar (hasta cierto punto) *qué ocurre* en la narración”. Algunos ejemplos son *The Land of Me: Storytime* (Made in Me, 2012) y *Don't Let the Pigeon Run This App* (Disney Enterprises, 2011).
2. **Apps de historia alternativa:** “ofrecen opciones de interacción en el nivel de la *historia* (*cómo* se cuenta la fábula) pero no necesariamente en el nivel de la fábula. Básicamente, todas las *apps* que ofrecen algún tipo de diálogo, sonido o animación que emergen de pulsar la pantalla entran en esta categoría”. Un ejemplo de este tipo de aplicaciones es *Animal Snapp Farm* (Nosy Crow, 2013).

---

<sup>80</sup> Haddasah Stichnothe menciona, de igual manera, otras opciones de estudio que no son la que ella adopta en su trabajo pero que considera relevantes para el estudio de las aplicaciones-libro: la ludología/*game studies* y la teoría de medios. El presente trabajo adopta una perspectiva multidisciplinar como la propia autora ha escogido en anteriores publicaciones (Turrión, 2014).

Además del interés del propio análisis, el artículo, pionero en el área que nos ocupa, establece una serie de definiciones y proporciona algunos datos relevantes para cualquier estudio sobre el tema. En lo que respecta al examen de la estética de las aplicaciones-libro para niños, Stichnothe apunta los posibles efectos de los elementos interactivos, que pueden ser: crear tensión entre texto (verbal) e imagen, texto y sonido, imagen y sonido; impulsar la historia hacia adelante; añadir humor; proporcionar información extra; sugerir actividades dentro de la *app* o en el mundo real; ofrecer la oportunidad de grabar la propia voz, leyendo la historia o creando una nueva; permitir al usuario interactuar con otros a través de una red social integrada u ofrecer la posibilidad de elegir entre diferentes elementos narrativos (protagonistas, puntos de vista, líneas narrativas alternativas (Id., “The Functions of Interactive Elements”, par. 2).

Sin embargo, frente a las promesas de los productores en los epitextos de las obras<sup>81</sup>, esta misma autora detecta, en líneas generales, un diseño errado de la capa de interactividad, puesto que:

El diseño interactivo en el nivel creativo es de hecho lo que la mayoría de las *apps* prometen pero pocas ofrecen de manera significativa. Muchos de estos elementos pueden activarse de manera que, como mucho, distrae y resulta perjudicial para la experiencia de lectura del niño usuario. Los puntos calientes y los juegos adicionales pueden romper fácilmente el curso de la narración y distraer a los usuarios. Los elementos interactivos deberían coincidir con los períodos de atención más breves de los niños para no agotarlos, más que excitar la atención del usuario (Id., par. 4).

Una de las conclusiones más interesantes que la investigadora obtiene de su análisis es la relativa a la relación de poder entre autor/creador y lector/usuario. En ella se muestra que, al contrario de lo que pregonan algunas teorías de la narrativa electrónica y los epitextos de las aplicaciones, el poder del autor-adulto permanece inalterable, y por tanto se reafirma la relación desigual con respecto al lector-niño:

---

<sup>81</sup> Siguiendo la revisión que Lluich (1998, p. 78) hace de la terminología de Genette (1987), consideramos epitextos “aquellos mensajes que se sitúan alrededor del libro pero a una distancia [...] prudente [...]: al exterior, generalmente sobre un soporte mediático [...]”.

El análisis de las aplicaciones-libro para iOS destinadas a niños en edad escolar ha mostrado que el potencial técnico del medio apenas actúa a favor de una pedagogía de la narración. Estas *apps* tienden a enseñar la adherencia a los patrones narrativos más que los desvíos. Así pues, a través de las estrategias de uso narrativo, la jerarquía entre autor y usuario es raramente cuestionada, y normalmente aparece reafirmada (Stichnothe, 2014, “Conclusion”, par. 1).

Otro ejemplo de análisis enfocado a la interactividad ligada al contenido de la historia es el que llevan a cabo Al-Yaqout y Nikolajeva (en prensa) sobre las aplicaciones *Goodnight, Moon* (Loud Crow Interactive, 2012) y *The Heart and the Bottle* (Penguin Group, 2011). Con una aproximación detallada de los efectos de las posibilidades de actuación del lector en cada pantalla, las autoras concluyen que, mientras en la primera las acciones son “sin sentido”, en la segunda obra “contribuyen a la narración e invitan al usuario no solo a explorar, sino a convertirse en un co-creador” (Al-Yaqout y Nikolajeva, en prensa, p. 7).

Aunque es cierto que con un rápido vistazo a algunas aplicaciones las conclusiones acerca del diseño de la interactividad en el mercado español serían muy similares, este trabajo se plantea un estudio pormenorizado de dicho diseño en ejemplos concretos con el fin de derivar conclusiones productivas, más que sentencias destructivas, para contribuir en lo posible al desarrollo cualitativo de las obras en el futuro. Dado que los estudios de las obras digitales para niños y jóvenes, tanto de base teórica como experimental, se encuentran en una etapa inicial y en pleno desarrollo, este trabajo pretende ofrecer herramientas y abrir caminos para la investigación académica de estas formas novedosas desde el punto de vista de la didáctica de la literatura. Como objetivo secundario adscrito a este, la tesis aspira a devenir una posible fuente de estrategias y argumentos para la selección y uso de estos productos dentro de un programa de educación literaria.

### 4.3. Tipologías para la clasificación de la literatura electrónica

Uno de los primeros pasos imprescindibles para entender un segmento determinado del sistema cultural es la clasificación comprensiva de sus integrantes. En el caso de la literatura electrónica, sus estudiosos han tenido que enfrentarse a un corpus de obras heterogéneo, inestable y, por lo tanto, difícil de sistematizar. Laura Borràs expone lo siguiente en un apartado de una de sus contribuciones al campo, precisamente titulado “La complejidad tipológica”:

Serán objeto de atención de este parámetro los distintos tipos de ejemplares que hallamos, los distintos grados de apertura o cierre, de posibilidad de “tránsito textual” más o menos guiado o más o menos libre por el texto, la posibilidad de modificar o no el texto, la tipología de enlaces escogida, las características de la *interficie* —no únicamente la pantalla, sino las posibilidades de navegación—, los grados de linealidad puestos en juego, el grado de finalización de las obras (los *work in progress*<sup>82</sup>), las posibilidades de integración, es decir, de combinación de distintas formas artísticas y tecnológicas que resultan una forma híbrida de expresión, la originalidad —no en un nivel de juicio estético—, sino de capacidad de incorporación de elementos que proceden de fuentes diversas (2008, pp. 281-282).

La dificultad del acometido es evidente. En esta sección final del capítulo dedicado a la narrativa electrónica para niños y jóvenes presentamos las tipologías más representativas en el marco de nuestro estudio que se han creado con la intención de poner orden en el campo de la literatura digital en general y, posteriormente, de la infantil y juvenil en particular. Al ser este el primer objetivo de la presente investigación, interesa tantear otros trabajos para obtener herramientas y perspectivas de organización que pueden resultar de utilidad, si no como aplicación directa, sí como herramientas terminológicas y metodológicas que conduzcan nuestro objetivo dentro del área de la narrativa infantil y juvenil digital.

Aparte de las clasificaciones de los textos que diferencian las adaptaciones de las creaciones nativas, que hemos visto en el apartado anterior, un criterio común entre los estudiosos de la literatura digital ha sido ordenarla formalmente basándose en sus características técnicas. Así, las primeras aproximaciones del sector se

---

<sup>82</sup> La autora opta por el término *interficie* para referirse a lo que en este trabajo denominamos *interfaz*. El *Diccionario panhispánico de dudas* recomienda el uso del vocablo *interfaz* en femenino, sugerencia a la cual nos acogemos en la terminología de este trabajo. Las cursivas pertenecen a la cita original.

centraron en distinguir las obras digitales de las digitalizadas. En esta línea, Koskimaa (2005a, pp. 85-86) propuso la siguiente:

- **Textos digitalizados:** por ejemplo, los textos de Project Gutenberg.
- **Nuevos textos en formato digital:** suele tratarse de textos autoeditados y científicos.
- **Textos digitales programados:** cibertextos, a menudo con estructura hipertextual; son programas de ordenador en los que se pueden usar recursos multimedia.
- **Web-textos:** textos que constan de un enlace global y pueden sufrir edición continuada.

En una línea similar, Marie-Laure Ryan (2004d, pp. 251-254) ofreció una completa categorización a partir de diferentes combinaciones entre una tríada de elementos: ergódicos, electrónicos e interactivos<sup>83</sup>. Dentro de los electrónicos, que son en los que se enfoca la presente investigación, la autora distingue los siguientes:

- **Textos electrónicos, no interactivos, no ergódicos:** son los textos digitales que requieren un destinatario pasivo en el sentido físico, como por ejemplo las versiones digitales de los textos impresos o los textos emitidos en la televisión.
- **Textos electrónicos, interactivos, no ergódicos:** se trata de textos digitales que requieren la participación del receptor pero no un esfuerzo importante para “atravesarlos”, caso de las búsquedas en bases de datos o los intercambios de chat.
- **Textos ergódicos, electrónicos y no interactivos:** son los textos digitales que requieren un esfuerzo interpretativo del receptor pero no sus acciones físicas, como los ejemplos de poesía electrónica basados

---

<sup>83</sup> Recordemos que el adjetivo *ergódico* aplicado a un texto hace referencia a aquellos que requieren un “esfuerzo no trivial” por parte del lector para “atravesar” el texto (Aarseth, 1997), el adjetivo *interactivo* remite a aquella característica que permite respuestas recíprocas de un usuario y un texto, y *electrónico* se refiere aquellos textos que se crean para ser reproducidos exclusivamente en un entorno digital.



en la reactividad del dispositivo, es decir, que se ejecutan, por ejemplo, con el simple paso del tiempo.

- **Textos ergódicos, electrónicos e interactivos:** se trata de aquellos textos digitales que requieren un esfuerzo “no trivial” del receptor, así como su participación física; por ejemplo, los hipertextos literarios, la poesía electrónica, la navegación por la red, el drama interactivo, los proyectos literarios de colaboración en red, los MOO y MUD, las instalaciones de realidad virtual y los videojuegos.<sup>84</sup>

Esta clasificación, especialmente en referencia a la segunda categoría, resulta de utilidad para atender a aquellos textos que, sin ser literatura digitalizada, tampoco requieren un esfuerzo reseñable para “atravesarlos”, como es el caso de numerosas aplicaciones infantiles surgidas en la actualidad. Esto es importante porque los teóricos de la literatura digital han centrado mayoritariamente su estudio en los textos digitales que supuestamente ofrecen las posibilidades más diversas con respecto al medio impreso, gracias a que hacen uso de las características del soporte, mientras que en nuestra panorámica atenderemos esta realidad pero también consideraremos específicamente las posibles desviaciones de esta asunción generalizada, por entender que constituyen una parte significativa del conjunto y que, en consecuencia, no se pueden ignorar.

En lo que respecta a las clasificaciones específicas de las formas narrativas electrónicas, la página web especializada en literatura digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes establece varias categorías que parecen haber sido aceptadas por la mayoría de los investigadores, y que definimos a continuación, a partir de las obras que se incluyen en ellas y de las referencias teóricas enlazadas en la misma página web:

---

<sup>84</sup> Recordamos que los MUD, Multi User Dungeon, se definen como “juego de aventuras que varios jugadores pueden jugar al mismo tiempo [...] basado en estrategias puramente textuales” (Aarseth, 1997, p. 13) y los MOO son lugares de encuentro social en internet donde los usuarios diseñan y juegan a través de un personaje mediante comandos textuales, de modo que interacciona con otros (Ryan, 1999, p. 17). El drama interactivo puede tomar diversas formas: una versión multimedia de un MOO, actuaciones dramáticas con las que el usuario puede interactuar... (Ibid.). Para la definición del drama interactivo también se puede aludir al cine interactivo o a los videojuegos con estética cinematográfica.

1. **Hipernovela:** “una novela con hipertexto, con enlaces que llevan a otros textos, por lo común generados por el autor y en relación con la trama contada” (Díez, 2009, par. 3).
2. **Narrativa hipermedia:** “«Los modelos hipermedia se definen así con base en tres componentes: funcionan sobre hipertexto (escritura-lectura no lineal del discurso), integran multimedia (utilizan, además de texto, diferentes morfologías de la comunicación, como animaciones, audio, video, etc.); y requieren la interactividad (capacidad del usuario para ejecutar el sistema a través de sus acciones)”. (Jaime Alejandro Rodríguez citado por Id., par. 4).
3. **Webnovela:** “Una novela conectada a la red y haciendo uso de los recursos específicos de la red (hipertexto, multimedia, interactividad)” (Id., par. 1).
4. **Blognovela o blogonovela**<sup>85</sup>: Aquella narración que se desarrolla en formato blog, es decir, de manera cronológica y episódica durante un periodo determinado de tiempo, y en la que el lector puede participar con comentarios (Díez, 2012, par. 18).
5. **Novela colectiva:** “[... C]reada por una comunidad de autores, que se sentarán alrededor de una mesa virtual a debatir y aportar ideas. Con plena libertad, se decidirá cada eslabón de la trama: cómo son los personajes, qué les pasará, cuándo, quién más intervendrá, qué giro dará la historia, quién vivirá, quién morirá, quién se enamorará, quién logra conquistar su objetivo, quién será feliz, quién lo merece” (Chiappe, 2009, cap. 3, par. 1).
6. **Wikinovela:** Una novela basada en escritura colaborativa creada en un sitio wiki, es decir, un espacio virtual donde “varios usuarios pueden crear, editar, borrar o modificar el contenido [...] de forma fácil y rápida” (Díez, 2012, par. 21).

Otros tipos menos establecidos como la *twitteratura*, la literatura generada en la red social Twitter, en la que se han desarrollado haikus, micropoesía, microrrelatos,

---

<sup>85</sup> El término *blogonovela* es el escogido por Mora (2012b, “Ampliación del escenario, par. 1).

tuits de escritura automática y relatos colaborativos (Id., “Twitter”, par. 23-27), o la novela geoposicional, aquella que utiliza la navegación por satélite como recurso narrativo, (Mora, 2012b, “Ampliación del escenario, par. 1), se citan en los recursos enlazados por la web pero no se han incluido en las categorías de la Biblioteca.

Estas clasificaciones están pensadas a partir de obras disponibles en red, aunque algunas de las categorías pueden encontrarse como obras publicadas en formatos cerrados, como el DVD. A pesar de que algunas se presentan en paralelo en la narrativa electrónica para niños y jóvenes, las categorías más inherentes a las características de la red son inexistentes o marginales cuando se trata de obras para un público no adulto, posiblemente por la falta de control autorial que presuponen dichas formas, entre otras razones (nos referimos en concreto a formas como la webnovela, la blognovela o la twitteratura). Ciertamente es que algunos de estos tipos de escritura colaborativa son comunes en páginas de fans también en el entorno de la narrativa infantil y juvenil (Jenkins, 2008), sin embargo, estos espacios exceden los límites de esta tesis, pues su análisis requiere de métodos y teorías específicas, diferentes a los que aquí se plantean en relación con los objetivos de la investigación.

Por último, queremos señalar una tipología más acorde con el tipo de narrativas que en este trabajo se abordan, y que se desarrolló específicamente enfocada sobre un corpus narrativo y electrónico infantil: la de Len Unsworth. El autor analizó una serie de obras narrativas electrónicas de las cuales dedujo las siguientes categorías:

1. **Historias electrónicas para primeros lectores:** textos con audio y enlaces para ayudar a los niños a decodificar el texto impreso.
2. **Narrativas electrónicas lineales:** historias que se presentan igual que en los libros pero en una pantalla de ordenador.
3. **Narrativas electrónicas y contenidos interactivos:** obras enriquecidas o amplificadas con datos extra sobre el autor, el texto...
4. **Narrativas hipertextuales:** textos hipervinculados sin imagen.
5. **Narrativas hipermedia:** textos con hipervínculos y material multimedia.

(Unsworth, 2006, p. 4)

Aunque el panorama ha cambiado radicalmente desde la aportación de Unsworth, desarrollado hace menos de una década, esta clasificación constituye el punto de partida de nuestro estudio, puesto que la tipología del autor se asemeja formalmente a la realidad de la narrativa infantil y juvenil digital actual en mayor medida que otras clasificaciones que solo atienden la literatura para adultos. Antes de comenzar con nuestra propuesta de ordenación de la panorámica, sin embargo, es necesario perfilar un aspecto teórico clave: los posibles acercamientos a la figura del lector modelo de la narrativa infantil y juvenil digital. A esta cuestión se dedica el siguiente y último capítulo de esta primera parte de la tesis.

## **CAPÍTULO 5. LOS LECTORES IMPLÍCITOS DE LAS NARRACIONES DIGITALES INFANTILES Y JUVENILES Y LA COMPETENCIA LITERARIA**

El siglo xx fue testigo de la aparición de teorías literarias que, reaccionando a la Nueva Crítica, pusieron el foco en la figura del lector como elemento textual y como receptor de la comunicación literaria. El lector como parte del texto es lo que abordaremos aquí como última etapa del recorrido teórico que configura las bases conceptuales de este estudio. En la literatura infantil y juvenil esta figura es especialmente relevante, pues dirige la estrategia generativa de un autor implícito adulto, que se encuentra en un nivel diferente al destinatario en lo que respecta a sus habilidades de recepción; es decir, se trata de una relación asimétrica que se extrema en un sistema, el de la literatura infantil y juvenil, que además se ha calificado como particularmente intencional (Nikolajeva, 2010a, p. 151). Las influencias de los factores externos —comerciales y pedagógicos— que los investigadores del campo han detectado en las producciones literarias para niños y jóvenes, como hemos enunciado en capítulos anteriores, apoyan esta idea y evidencian la necesidad de atención a la figura del lector en el texto para comprender ciertas decisiones en el momento de la creación.

Así pues, presentamos en este capítulo los conceptos de lector implícito y lector modelo, junto con la noción de competencia literaria y sus aplicaciones en el campo de la literatura infantil y juvenil. La figura del lector implícito o modelo interesa, por un lado, como parte integrante del texto y, por otro, como punto de partida para establecer el enlace entre las obras y los lectores reales. La competencia literaria es un concepto fundamental en un estudio que quiere atender las posibilidades de las producciones analizadas para la formación de lectores de literatura. A estas definiciones les sucede una revisión de los estudios contemporáneos sobre estas dos figuras en la literatura infantil y juvenil: resumiremos las diferentes caracterizaciones del lector implícito infantil y juvenil actual a partir de los trabajos realizados de los años noventa en adelante, en una operación paralela a la que hemos llevado a cabo en el capítulo 2 con respecto a las producciones. A continuación haremos un repaso de las diferentes habilidades que se han señalado como relevantes para moverse por los espacios sociales y culturales de la sociedad actual, la llamada *competencia* o *alfabetización digital*, para acabar considerando la

relación explícita de los textos electrónicos y el posible desarrollo de la competencia literaria, que es finalmente la cuestión central de este trabajo.

## 5.1. El lector implícito y la competencia literaria en la literatura infantil y juvenil

Uno de los conceptos fundamentales en el estudio teórico de la literatura infantil y juvenil es el de lector implícito (Iser, 1974; 1978) o lector modelo (Eco, 1981)<sup>86</sup>. Esta figura textual se define como un elemento puramente ficcional que reúne en sí mismo todas las cualidades que el texto reclama y que permite que todos los vacíos del texto sean actualizados (Iser, 1978, p. 29). Igualmente, en palabras de Eco, el lector modelo es: “[...] un conjunto de condiciones de felicidad, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado” (1981, p. 89).

Eco nos hace partícipes de la estabilidad de esta figura textual al afirmar que “un texto postula a su destinatario como condición indispensable no solo de su propia capacidad comunicativa concreta sino también de la propia capacidad significativa” (Id., p. 77). El texto prevé entonces al lector: “Un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye la previsión de los movimientos del otro” (Id., p. 79), lo cual “no significa solo ‘esperar’ que este exista, sino también mover el texto para construirlo” (Id., p. 81). Como conclusión intermedia, Eco argumenta que:

Para organizar su estrategia textual, un autor debe referirse a una serie de competencias capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza. Deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente igual que él se ha movido generativamente (Id., p. 80).

Este elemento de análisis proveniente de los estudios literarios, concretamente del desarrollo de la Estética de la Recepción y de la Semiótica orientada al lector, se introdujo en los estudios de literatura infantil y juvenil a partir del artículo de Aidan Chambers “The Reader in the Book” (1977)<sup>87</sup>. Los investigadores del campo pudieron finalmente así “relacionar las características particulares de la emisión con

---

<sup>86</sup> En este trabajo utilizaremos los términos lector implícito o modelo indistintamente, puesto que, como se verá a continuación se trata de nociones equivalentes.

<sup>87</sup> Este hito es mencionado en Silva-Díaz, 2005, p. 75.

la diversidad de formas en las que se concreta la recepción” (Silva-Díaz, 2005, p. 76).

Las competencias particulares a las que se refiere Eco y que se hacen necesarias para actualizar los significados de un texto determinado forman parte de un espectro más amplio de habilidades intelectuales o competencias. Sin embargo, aún en 2010 Maria Nikolajeva detectaba una falta de consenso entre los investigadores de literatura infantil y juvenil “acerca de la diferencia radical entre las habilidades lectoras y la lectura como actividad estética” (2010a, p. 145). La teoría de la literatura ha denominado a estas capacidades que conducen a la apreciación estética del texto *competencia literaria* (Culler, 1975; Meek, 1987). En su repaso sobre la evolución de la crítica de literatura infantil y juvenil, Colomer destaca la relevancia de esta noción con la siguiente explicación:

La naturaleza del aprendizaje recibió una formulación decisiva con la creación del concepto de “competencia literaria”. La existencia de una competencia literaria fue postulada por la teoría generativa y definida por Bierwisch (1965) como la capacidad humana que posibilita la producción y recepción de estructuras poéticas. Pero este mismo autor se apartó ya de la perspectiva innatista generativa, según la cual la competencia sería una capacidad innata, para plantearla como un dominio, una habilidad, que está determinada por factores históricos, sociológicos, estéticos, etcétera (Colomer, 1998, p. 79).

Colomer señala cómo a finales del siglo pasado se modificó el enfoque de la *enseñanza de la literatura* basado en un modelo historicista a favor de la *educación literaria*, un “nuevo planteamiento según el cual había que formar una competencia” (2005a, p. 48), aquella que acabamos de definir.

En la línea de este segundo planteamiento, la investigadora Martina Fittipaldi (2013) ha realizado recientemente una de las más completas sistematizaciones sobre los diferentes saberes y habilidades que pueden configurar la competencia literaria a partir de la teoría de la didáctica de la literatura. En su tesis titulada *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*, la autora distingue diez objetivos, diferentes pero vinculados entre sí, en el proyecto de la enseñanza de la literatura, que denomina “dimensiones literarias”. Estas dimensiones



responden al proyecto de la educación literaria en sentido amplio, es decir, más allá de la simple lectura de textos, lo cual excede los límites del presente trabajo, que se centra precisamente en esta actividad. Sin embargo, hemos considerado interesante incluir la síntesis de esta parte del estudio de Fittipaldi, pues creemos que su perspectiva amplia puede ofrecer pistas sobre las posibilidades y limitaciones generales de las obras digitales a la hora de contribuir al desarrollo de la citada competencia. Por ello, ofrecemos a continuación un resumen de las diez dimensiones y los objetivos de aprendizaje asociados a cada una de ellas.

1. **La literatura como espacio personal**, que pretende lograr “la implicación personal de los niños con la literatura y el fortalecimiento de su autoimagen lectora para posibilitar el desarrollo de los hábitos lectores y la consideración de la literatura como una actividad significativa” (Id., pp. 395-398).

2. **La literatura como objeto material**, que se centra en “la observación y consideración de los libros como objetos y como productos de consumo cultural, con el fin de que los estudiantes comprendan que los aspectos materiales del libro pueden servir de guía, en la medida en que ayudan a recabar información, ofrecen “guiños” o pistas de lectura y permiten asimismo reflexionar sobre los recursos o estrategias utilizados para atraer a los lectores” (Id., pp. 398-401).

3. **La literatura como sistema de producción y de circulación cultural**, cuyo objetivo es la comprensión por parte de los lectores de “la experiencia de la literatura como sistema de producción y de circulación cultural, de manera que los niños puedan comprender que los textos son realizados, distribuidos y recibidos por personas en el marco de contextos culturales determinados” (Id., pp. 402-406).

4. **La literatura como producción artística hecha de lenguajes**, que atiende a “la comprensión y vivencia de la literatura como una producción artística que, como tal, procura un goce estético, y la curiosidad por conocer e indagar en torno de las piezas que organizan el discurso literario y que han de ser consideradas a la hora de construir una interpretación más amplia de los textos” (Id., pp. 406-409).

5. **La literatura como construcción de mundos posibles**, que trabaja “la reflexión y distinción por parte de los estudiantes de los planos de realidad y ficción y el reconocimiento progresivo de la complejidad de las formas de vinculación entre ambos” (Id., pp. 409-412).

6. **La literatura como formalización de los modelos de representar la experiencia**, que subraya “la conciencia de que existen distintos modos histórico-culturales de representar la experiencia humana y de que estos modos se traducen a formas o moldes literarios denominados géneros, la familiarización de los niños con las convenciones genéricas y su reconocimiento gradual de las rupturas de esas convenciones a partir de proyectos de lectura y escritura literaria” (Id., pp. 412-415).

7. **La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías**, que se centra en “la conciencia de que no existe la neutralidad enunciativa, la exploración y reflexión sobre los valores e ideologías presentes en los textos y su relación con los que pone en juego el lector y el reconocimiento de la posición ideológica que postula el texto en relación con la que asume el lector con respecto a lo leído “ (Id., pp. 415-418).

8. **La literatura como práctica social**, que quiere enseñar “la vivencia de la literatura como una práctica social a través de la formación y fortalecimiento de las comunidades interpretativas; el conocimiento y uso del metalenguaje literario como terminología o vocabulario específico para referirse a los diversos aspectos de la literatura, el reconocimiento de la existencia de textos compartidos culturalmente y la construcción de una red de referentes culturales comunes” (Id., pp. 419-422).

9. **La literatura como diálogo entre textos literarios y culturales**, que se fija en “el conocimiento de que los textos no son entes aislados sino que dialogan entre sí, se responden y transforman mutuamente; el establecimiento de vinculaciones entre estos más allá del criterio temático y la construcción de itinerarios que permitan a los lectores ir y volver de un texto a otro” (Id., pp. 422-425).

10. **La literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo**, que se enfoca en “el desarrollo de las estrategias lectoras a partir de textos que establezcan retos de lectura; el reconocimiento de las producciones literarias como espacios polisémicos; la asunción de una postura interpretativa por parte de los niños que los lleve a reconocerse lectores y a desplegar su curiosidad y su afán por establecer sentidos” (Id., pp. 425-428).

Así, la competencia literaria se dibuja como un aprendizaje complejo que se desarrolla y sostiene a lo largo del tiempo, en cada individuo y en la sociedad en general. La constante integración en el sistema cultural de nuevos formatos que desembocan en nuevos productos proclives a formar parte de ese entramado de aprendizajes es precisamente el aspecto en el que se centra la presente investigación.

Con un punto de vista más reducido, esto es, centrado en el desarrollo de la competencia literaria a través de la lectura de textos narrativos, Nikolajeva desglosa el concepto de competencia literaria en relación a la narrativa infantil. Además de atender a los conceptos de lector implícito o lector modelo, esta autora parte de la idea de que “los textos literarios contienen una pluralidad de códigos interpretativos a los que los lectores han de tener acceso para ser capaces de descifrar el mensaje”, que fueron sugeridos por los trabajos de la semiótica orientada al lector (2010a, p. 147). Para ello, la autora imagina un texto narrativo abstracto de literatura infantil y explica los diferentes pasos por los que puede pasar la formación de un lector sofisticado. Esta división por niveles es de gran utilidad a la hora de analizar las posibilidades que ofrece una obra determinada o un conjunto de obras para la formación del lector literario y por consiguiente resulta plenamente pertinente en este trabajo. Según Nikolajeva, los códigos serían los siguientes:

- **El código proairético o anticipatorio**, que controla la comprensión del argumento. Para ello, los lectores han de saber en qué consiste una narración: un texto con componentes temporales y causales.

- **El código narrativo**, que regula la comprensión de la distinción entre historia y discurso. Esto requiere entender la existencia de diferentes niveles de narrativa, las conexiones entre ellos y los modos en los que una historia puede construirse: variaciones en la temporalidad, en la estructura, en la voz.
- **El código hermenéutico o interpretativo**, que hace referencia a la construcción de significado. El lector ha de saber que los textos tienen significados no unívocos y tiene que poder rellenar los vacíos que conducen a los mismos.
- **El código sémico u ontológico**, que gobierna la comprensión de los textos como signos, significantes, en contraposición a la realidad que denotan. Las convenciones literarias y la naturaleza artificial del texto de ficción son dos rasgos que los lectores sofisticados deben dominar.
- **El código simbólico o metafórico**, que rige el significado no literal del texto. La polisemia de los textos literarios, que constan al menos de dos niveles de interpretación, uno de ellos no literal.
- **El código referencial o contextual**, que atiende a los diferentes contextos donde los textos operan: el contexto sociohistórico, el contexto ideológico, el contexto literario.

Si bien resalta la idea de que la competencia literaria es un proceso en continua construcción, Nikolajeva considera que estos niveles se pueden observar en disposición jerárquica. Comenzando por el más básico código anticipatorio hasta el más complejo, el referencial, la autora propone este camino para enseñar a comprender gradualmente los textos en toda su complejidad. Aunque la realidad empírica del aprendizaje literario dista mucho de la nitidez de este recorrido, la adopción del modelo en un nivel abstracto (en consonancia con la elección de la autora de basarse en un texto abstracto) supone una sistematización clarificadora del potencial de los textos digitales en relación con la educación literaria.

De forma paralela, también Teresa Colomer parcela el desarrollo de la competencia literaria en varias fases que se desarrollan de manera recurrente

durante la lectura, lo que evidencia una unión de criterios de los investigadores en lo que incumbe a este aspecto del aprendizaje. Las fases, según la autora, incluyen:

[...] primero, el deseo de entrar en el juego; segundo, la adquisición gradual de las capacidades interpretativas —la suspensión de la incredulidad, la proyección psicológica, la anticipación y reinterpretación de lo que se está leyendo, etc.— y, solo en tercer lugar, la explicitación de las reglas seguidas, de los mecanismos utilizados para construir el sentido y que pueden servir tanto para profundizar la lectura realizada como para aprender a hacer lecturas más complejas [...] (2005a, p. 48).

A pesar de estas ideas, extendidas y asumidas en la teoría del sector, la literatura infantil y juvenil ha basado en muchos casos sus objetivos en el terreno más práctico, ya sea mediante la producción de obras didácticas, ya sea a través de usos didácticos de todo tipo de obras, dando “mayor importancia a sus aspectos controladores —la ortografía, la gramática y el uso adecuado de las palabras— que a su función liberadora: es decir, el ejercicio de la imaginación” (Meek, 2004, p. 47). Esta tendencia sigue presente en el sector de la literatura digital para niños y jóvenes, agravada por una falta de reflexión teórica.

Así pues, lo que interesa en este trabajo es precisamente si las obras digitales disponibles hoy en el mercado responden a las líneas destacadas por los investigadores de la literatura infantil y juvenil para el desarrollo de la competencia literaria, es decir, si son potencialmente jugosas para dicho proyecto didáctico. En tal caso, parafraseando la propuesta de Nikolajeva, los textos narrativos digitales deberían permitir aprendizajes en el nivel del argumento (sentando las bases de la construcción de la temporalidad y la causalidad), en el nivel del discurso (incluyendo variaciones narrativas que expongan a los niños y jóvenes a diferentes maneras de contar una historia), en el proceso de generación de significados (ofreciendo diferentes niveles de dificultad interpretativa), en la comprensión de las historias como objetos artificiales (promoviendo la reflexión metaliteraria), en la creación de significados simbólicos (proponiendo varios niveles interpretativos) y en el establecimiento de enlaces mentales con el contexto de las obras y el sistema

cultural en general (ofreciendo puntos de anclaje donde el lector pueda comenzar su “paseo inferencial”<sup>88</sup>).

---

<sup>88</sup> El concepto *paseo inferencial* se ha tomado de Eco (1981) y se refiere a las salidas del texto que el lector hace para recabar información intertextual.

## 5.2. Caracterizaciones recientes del lector implícito de literatura infantil y juvenil

En el apartado anterior hemos considerado globalmente la figura del lector implícito y las diferentes habilidades de alfabetización en la sociedad actual, dentro de las que destacamos la noción de competencia literaria y los pasos para su posible desarrollo. A continuación veremos cómo se ha caracterizado recientemente el lector de literatura infantil y juvenil desde una perspectiva teórica. Para empezar, cabe subrayar que diversas investigaciones en el campo de la literatura infantil y juvenil han incluido, desde finales del siglo pasado, la figura del lector implícito dentro de sus análisis. Estos estudios pretenden dar cuenta de cómo el destinatario puede influir en la creación de las obras, es decir, como los elementos de las obras se subordinan al destinatario abstracto. Aunque ya hemos mencionado anteriormente este aspecto en relación a la literatura infantil, queremos incidir en ello a partir de la siguiente afirmación de Maria Nikolajeva:

Un aspecto específico de la interpretación es la intencionalidad: qué mensajes contiene el texto, qué trata de decir el autor, y qué se supone que el lector tiene que aprender. La teoría narrativa ha proclamado ‘la muerte del autor’ (Barthes, 1977, pp. 142–148) y ha desestimado la falacia intencional (Wimsatt & Beardsley, 1954). El asunto es, sin embargo, complicado de descartar en el contexto de la literatura infantil, y la mayoría de estudios de campo con niños y libros incluyen partes sobre las intenciones del autor. Se asume que la literatura infantil es didáctica, que enseña valores y lecciones, que instruye y edifica. Más que cualquier otra forma de arte, la literatura infantil se emplea con objetivos pragmáticos, dentro y fuera de la educación formal (2010a, p. 151).

En nuestro entorno más próximo destacan las aproximaciones de Teresa Colomer (1998) y de Gemma Lluch (1998), la primera de las cuales enfatiza el modo en que las obras contribuyen a potenciar las competencias de los lectores en formación partiendo de la afirmación de Margaret Meek (1988) acerca de que los libros enseñan a leer. Esta línea de estudio ha sido clave y ha encaminado los pasos de trabajos fundamentales en el campo, como el de Silva-Díaz (2005) sobre álbumes metaficticiales.

Teresa Colomer analizó detalladamente el lector implícito de la literatura contemporánea. Como lector que se enfrentaba a unas obras que desafiaban “las

convenciones sobre lo que los niños y niñas son capaces de interpretar a causa de la riqueza de mensajes implícitos [...] y su apelación a una experiencia adulta” (1998, p. 43), la autora definió el lector modelo de literatura infantil y juvenil de finales de los noventa de la siguiente manera:

- Un lector propio de las sociedades actuales, a quien se destinan textos que reflejan los cambios [...] de nuestra sociedad posindustrial y democrática.
- Un lector integrado en una sociedad alfabetizada [...] a quien se dirigen textos creados como literatura para ser leída.
- Un lector familiarizado con los sistemas audiovisuales.
- Un lector que se incorpora a la corrientes literarias actuales.
- Un lector al que se ofrecen una variedad excepcional de modelos gracias a las traducciones.
- Un lector que aumenta en edad, que aumenta progresivamente sus posibilidades de comprensión del mundo y del texto escrito.

(Id., p. 145)

Estos puntos concretan la noción general de un lector infantil y juvenil de calidad:

[...] que aprende socialmente y a quien se dirigen textos que intentan favorecer su educación social [...] que además] aprende una forma cultural codificada –la literatura-, y a quien se dirigen unos textos que traspasan unas formas fijadas del imaginario, unas formas narrativas con tradición de uso literario, una valoración estética del mundo y un uso especial del lenguaje (Id., p. 144).

Sin embargo, en lo que se refiere a la biblioteca colectiva de los niños y adolescentes de esta época, las conclusiones no son unidireccionales. En efecto, una de las mayores preocupaciones en el campo de la educación literaria en los últimos años es la disminución de la lectura literaria por placer, sobre todo entre los adolescentes (Colomer, 2009a; Manresa, 2009; Aliagas, 2011), pero cada vez más



desde la primera infancia debido, entre otros motivos, a la expansión de las formas audiovisuales:

El supuesto de unos destinatarios conformados en unos hábitos sociales de recepción narrativa audiovisual [...] habría acostumbrado a los niños y niñas a un esfuerzo de atención poco sostenido, a la vez que les habría familiarizado con la tendencia cultural actual de interrelacionar profusamente elementos de distintos orígenes (Colomer, 2009a, p. 257).

Las visiones más pesimistas, que concluyen en la falta de esfuerzo o de atención de los nuevos lectores, se contraponen a otras ideas acerca de los cambios en los modos de leer en la sociedad actual, apoyadas en datos como los que muestran que “la población que más lee es la misma que usa más el ordenador y también que los mayores consumidores de televisión y videojuegos son también quienes leen más diarios y revistas, pero no libros” (Id., p. 30). Estas críticas y sus respuestas dan continuidad a un debate ya iniciado hace tiempo sobre la importancia de la lectura literaria frente a otros tipos de lectura (Meek, 2004). Se dice que los jóvenes y los adultos leen más que nunca, pero las encuestas muestran que estas lecturas son raramente literarias. Como indica Colomer (2009a, pp. 30-31), las razones del fenómeno señaladas con más frecuencia han sido:

- Un estilo de vida con menos tiempo y con unas formas poco favorables a las condiciones necesarias para leer, como el silencio, la soledad o la ausencia de interrupciones.
- Las nuevas formas de ocio, entre las que la lectura no destaca como experiencia compartida, de goce de la ficción, o de instrumento de distinción social.
- La frontera establecida entre el tiempo de ocio y el ámbito de una lectura profesional (o escolar) percibida de forma utilitarista.

Las características de la sociedad actual y de las obras que en ella se desarrollan apuntadas en los primeros capítulos de este trabajo ofrecen al investigador ciertas claves para el análisis del lector modelo actual. Algunas de estas claves están relacionadas con el lector implícito de calidad que descubre Colomer en los libros

sancionados positivamente por la crítica, pero hay que tener en cuenta que la integración de los rasgos posmodernos en la sociedad digital convive con otros rasgos propios de la cultura de masas, que a menudo son incluso contradictorios. Otros aspectos a tener en cuenta a la hora de esbozar al lector modelo de la literatura infantil y juvenil actual son la disolución de las fronteras tradicionales entre los diferentes medios y entre las distintas artes, la generalización del medio electrónico y la red para todo tipo de actividades laborales y lúdicas, el carácter globalizado de la cultura y las prácticas sociales y el carácter participativo de la relación de los ciudadanos con el mundo y de los individuos entre sí.

Dicho esto, si hoy parafraseamos y transferimos las conclusiones de Colomer en relación a nuestro tema de estudio podríamos esperar encontrar las siguientes características en el lector de la sociedad digital, el cual sería:

- Un lector propio de las sociedades actuales, a quien se destinan textos que reflejan los cambios [...] de nuestra sociedad *digital*.
- Un lector integrado en una sociedad alfabetizada *e informatizada* [...] a quien se dirigen *textos* creados como *historias* para ser leídas.
- Un lector familiarizado con los sistemas audiovisuales *y sobre todo electrónicos*.
- Un lector que se incorpora a la corrientes *ficcionales* actuales.
- Un lector al que se ofrecen una variedad excepcional de modelos gracias a las traducciones, *los nuevos canales de información y un sistema plenamente globalizado*.
- Un lector que aumenta en edad, que aumenta progresivamente sus posibilidades de comprensión del mundo y del texto escrito *y también su intervención como ciudadano activo en la red*.

Para profundizar en estas líneas procedemos en el siguiente apartado a revisar algunas teorías sobre los rasgos de los lectores digitales, así como los debates surgidos hasta el momento.

### 5.3. Caracterización del lector literario y sus competencias en el marco de la cibercultura

En un sector como el de las narrativas infantiles y juveniles, en el que operan gran cantidad de factores externos que hemos mencionado en el segundo capítulo, la discusión sobre las diferentes maneras de abordar la cultura escrita se revela fundamental. Las obras para niños y jóvenes en formato electrónico, desde los CD-ROM de los años noventa hasta las recientes aplicaciones para soportes táctiles, han estado fuertemente supeditadas a criterios educativos y de entretenimiento, que en un caso legitiman su pertenencia al sector de la educación y en otro lo desvían de él.

El problema del utilitarismo de las obras de ficción que hemos descrito (en el Capítulo 2, Apartados 2.2. y 2.3.) está muy presente en la realidad de la producción y los usos de las obras que aparecen en nuevos formatos. Las obras digitales para niños y jóvenes suelen presentarse como *recursos para* educar en la lectura y la escritura, para acceder a la historia literaria occidental y, en los casos más extremos, para aprender componentes de diferentes campos semánticos (los números, los animales, los instrumentos...) o practicar las habilidades de navegación en el medio electrónico. En el polo opuesto encontramos que algunas obras buscan un entretenimiento sencillo que deja entrever intereses comerciales de las franquicias que los desarrollan, dejando de lado los criterios artísticos que supuestamente conforman la fuerza mayor de la literatura. Las posibilidades de las obras digitales para el disfrute y para el aprendizaje literario —aprendizaje que, no lo olvidemos, se ha demostrado central en el desarrollo del individuo— son un aspecto aún inexplorado por la crítica, que, precisamente explica el encuadre de este trabajo. De ahí que en este apartado comencemos revisando las teorías sobre la alfabetización que han dominado las reflexiones hasta el momento, para acabar dando cuenta de aquellas ideas que ofrecen pistas para la formación de lectores literarios en particular, línea en la cual se sitúa la presente tesis.

### **5.3.1. Competencias generales del lector-usuario en los entornos digitales: las nuevas alfabetizaciones**

Es un hecho que las investigaciones teóricas sobre los efectos de la lectura digital, incluso la literaria, todavía se han centrado principalmente en la descripción de las posibles contribuciones de esta al desarrollo del individuo en términos de alfabetización. La alfabetización o, siguiendo a Meek (2004), la adquisición de la llamada “cultura escrita”, es una de las mayores preocupaciones de los mediadores en la actualidad. La expansión de todo tipo de tecnologías, el acceso indiscriminado a los medios por parte de niños y jóvenes y las nuevas producciones regidas por nuevas reglas exigen un acercamiento actualizado a las formas en las que se enseña a los nuevos habitantes de este planeta a moverse por él de manera efectiva. Los cambios de las relaciones de los individuos con el conocimiento en la cibercultura explicados en el capítulo inicial (la profusión, la variabilidad, la falta de jerarquía, las modificaciones impredecibles o el fácil acceso a la información que ayuda a comprender el mundo) se relacionan directamente con esta sección.

De esta manera, la corriente de las *New Literacies*<sup>89</sup> (New London Group, 1996) ha ofrecido una nueva visión del proceso formativo más allá del carácter puramente lingüístico, teniendo en cuenta los cambios sociales de la sociedad actual y el desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías: “No es suficiente leer los medios de comunicación de masas solo por sus significados lingüísticos” (Id., “The ‘What of a Pedagogy of Multiliteracies” [“Designs for Other Modes of Meaning”, par. 1]). En un artículo que sirve de manifiesto de esta teoría, el grupo propone una *pedagogía de la multialfabetización*, modificando, por ejemplo, términos como *gramática* por el de *diseño* para referirse a las leyes que rigen un determinado sistema semiótico.

En el panorama actual las afirmaciones de Meek sobre la variabilidad del concepto de cultura escrita a lo largo del tiempo devienen especialmente relevantes pues, efectivamente, esta “cambia conforme las sociedades lo hacen” (2004, p. 16), y “cada vez más gente debe contemplar la lectura como algo diferente de lo que aprendió a hacer en sus primeros años de escuela” (Id., p. 59) ya que “no hay vuelta

---

<sup>89</sup> Para un listado de las habilidades a las que se refieren los investigadores cuando hablan de las nuevas alfabetizaciones ver Cassany, 2013, p. 177.

atrás a un texto único, a una única manera de leer, a una única forma de definir a los ‘buenos’ lectores” (Id., p. 57). El entrenamiento en el manejo productivo y fluido de antiguos y nuevos lenguajes, de diferentes modos de comunicación y expresión, es una tarea primordial en la sociedad de la información, para acceder tanto al legado cultural como a las imprevisibles necesidades futuras a las que se enfrentarán niños y jóvenes en unos años. Esta doble vertiente de aprendizaje imprescindible en el mundo del siglo XXI ha sido mencionada por Marc Prensky (2001, p. 4).

La práctica escolar ha tratado de dar respuesta a todas estas necesidades, antes y ahora, configurándose, en términos generales, en dos modelos diferentes de adquisición de la cultura escrita, como describía Meek:

[...] uno utilitario, cuyo fin es dotar a la gente de la capacidad de escribir algo más que su nombre y dirección y llenar formularios, y otro modelo sobrecargado, que permite a quien lo posee elegir y controlar todo lo que lee y escribe. Esta cultura escrita poderosa incluye la capacidad, e incluso, el hábito, de tener una postura *crítica*<sup>90</sup> [...] (2004, p. 21).

Llamamos la atención sobre este doble objetivo que a menudo se integra en el mismo proyecto de enseñanza, puesto que creemos que la segunda vertiente, la que atiende específicamente el desarrollo de la competencia literaria —aunque evidentemente revierte en la alfabetización en general— se encuentra por el momento un tanto desatendida en las reflexiones sobre las producciones digitales.

Es posible que la teoría más promulgada en cuanto a la alfabetización de niños y jóvenes haya sido la de Marc Prensky, quien asegura que las tecnologías forman parte integrante de las vidas de los estudiantes actuales, a quienes denomina *nativos digitales*, y por tanto contribuyen a un cambio en su forma de pensar y de procesar información en diferentes áreas de su vida (2001, p. 1).<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

<sup>91</sup> Para una relación detallada de los cambios que ha podido motivar la tecnología en las maneras de actuar de los nativos digitales, ver Prensky, 2004. El autor distingue entre estos y los *inmigrantes digitales*, que han tenido que adaptarse a un entorno tecnológico que les es extraño (Prensky, 2001, p. 2).

La facilidad de manipulación de los entornos electrónicos por parte de los niños actuales está fuera de duda, pero eso no implica en absoluto que no sea necesario un aprendizaje guiado para acceder de manera eficiente a los contenidos que despliegan los medios de comunicación y la cultura en general. Como afirma Harold Bloom, uno de los mayores críticos del cambio social, “en internet todo el conocimiento está a nuestro alcance, solo falta la sabiduría” (2002, p. 13). Las voces más optimistas están, a su vez, de acuerdo en que la falta de jerarquía de la red provoca confusión:

En la web todo está en el mismo plano. Y sin embargo todo es diferente. No hay jerarquía absoluta, pero cada sitio es un agente de selección, de apreciación o de jerarquización parcial. Lejos de ser una masa amorfa, la web articula una multitud abierta de puntos de vista pero esta articulación tiene lugar transversalmente, en rizoma, sin punto de vista de Dios, sin unificación dominante (Lévy, 2007, p. 132).

El paso desde un saber estable y organizado jerárquicamente hasta las metáforas de la navegación y el surf que detectaba Lévy en relación al conocimiento en la cibercultura (Capítulo 1, Apartado 1.1.1.) requiere una modificación del acceso a la cultura y, por tanto, una forma diferente de enseñarla, que dote a los individuos de la “capacidad de afrontar las olas, los remolinos, las corrientes y los vientos contrarios en una extensión plana, sin fronteras y siempre cambiante” (Id., p. 134). Este cambio tiene que ver, por un lado, con el tipo de público que puebla internet y que es objetivo de las obras de arte que se dispersan a través de las múltiples pantallas: “La relación intensa con el aprendizaje, con la transmisión y con la producción de conocimientos ya no está reservada a una élite, sino que concierne en el futuro a la masa de gente en su vida cotidiana y en su trabajo” (Id., p. 146).

En segundo lugar, la transformación afecta a la relación del ser humano con la información y las competencias que exige el extraerla de donde ahora se almacena. Por una parte, hay que aprender a moverse sorteando la pérdida constante, seleccionando personalmente la información relevante y atajando la confusión que esta dinámica puede provocar. El acto de navegar puede definirse como la selección de enlaces en la gran estructura hipertextual que es la red o como el recorrido por un espacio informe que esconde sus enlaces en un diseño que privilegia, teóricamente, la transparencia. Mientras que en el primer caso el lector es siempre

consciente de su andadura, en el segundo cabe la posibilidad de que olvide la estructura que está siguiendo, de que olvide, en palabras de Ryan “salir a la superficie” (2004d, p. 214). Las habilidades exigidas dependerán por tanto del diseño del entorno al que dicho usuario se enfrenta en su búsqueda de información. Por otra parte, el usuario tiene que encontrar su lugar en un espacio que le permite e invita a participar, desarrollando destrezas tanto generales como relacionadas con el aprendizaje literario, como por ejemplo:

[...] la capacidad de poner en común sus conocimientos en una empresa cooperativa [...], la capacidad de compartir y comparar sistemas de valores evaluando dramas éticos (como sucede en el cotilleo que rodea la telerrealidad), la capacidad de establecer conexiones entre informaciones dispersas [...], la capacidad de expresar tus *[sic]* interpretaciones y sentimientos hacia las obras populares de ficción mediante tu propia cultura popular [...] y la capacidad de hacer circular tus creaciones por internet para poder compartirlas con otros [...] (Jenkins, 2008, p. 181).

Esta última característica es especialmente relevante porque refleja una modificación de gran calado en el sistema institucional donde se encuentra la escuela, garante tradicional del acceso a la cultura:

Es la transición entre la educación de una formación estrictamente institucionalizada (la escuela, la universidad) a una situación de intercambio generalizado de los saberes, de enseñanza de la sociedad por ella misma, de reconocimiento autodirigido, móvil y contextual de las competencias (Lévy, 2007, p. 145).

Los mecanismos establecidos de evaluación del aprendizaje han calificado a menudo de obsoletos (Colomer 2005a, p. 25). Como explica Lévy, “la relación con el saber emergente [...] vuelve a cuestionar la asociación estrecha entre dos funciones de los sistemas educativos: la enseñanza y el reconocimiento de los saberes” (2007, p. 148). La emergencia de las narrativas deslocalizadas, aquellas que se dan fuera del entorno escolar (Lluch, 2010), y de otras prácticas de lectura y escritura que limitan con la literatura y la narrativa en general pero quedan fuera de su concepción tradicional exigen nuevas competencias que permitan selecciones y actuaciones (o interacciones) informadas y productivas.

Para completar este breve catálogo de competencias del entorno digital, cabe mencionar la necesidad del intercambio de tareas por parte del lector-usuario. En el capítulo 3 (Apartado 3.2.2.) explicamos cómo el diseño de las obras interactivas requiere del lector-usuario una actitud oscilante entre la acción y la percepción, lo cual demanda un cambio en las operaciones mentales que Manovich denomina “multitarea cognitiva” y que, según el autor, consiste en:

[...] alternar rápidamente entre diferentes tipos de atención, resolución de problemas, y otras habilidades cognitivas. Después de todo, la informática moderna requiere un usuario que resuelva problemas, que experimente sistemáticamente y que aprenda de prisa nuevas tareas (2001, p. 210).

En el contexto actual, uno de los aspectos clave en el estudio de los lectores es el hecho de que las competencias señaladas no son terreno exclusivo de los adultos. Al contrario que en épocas anteriores, cuando se mantenían al margen de las prácticas sociales de los mayores, los niños forman ahora parte de “la esfera pública a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que además ellos manejan mejor que sus adultos, lo que invierte las jerarquías tradicionales a favor de esos *tecno-niños*” (Colomer, 1998, p. 64). Este giro de las costumbres de la sociedad ha llevado a proclamar como verdadero el axioma de que los niños nacen con habilidades que les permiten utilizar las tecnologías con fluidez, y por tanto no necesitan entrenamiento para ello. Lo discutible de esta afirmación ha sido señalado por diversos investigadores (Ayala y Cassany, 2008; Mendoza, 2004) y su cuestionamiento está ya extendido en el ámbito de la educación: como acabamos de ver, los pequeños han de aprender a moverse en un espacio heterogéneo y confuso, donde se reclama su participación, de muy diversas maneras, y sin la guía de los mediadores.

Enfocando el tema que nos ocupa, hemos de añadir que la competencia lectora se asocia hoy en día inevitablemente al manejo de los medios de comunicación en general (Leibrandt, 2008, p. 192), y especialmente de las diferentes facetas del medio electrónico. En esta línea, cabe indicar que algunos de los estudios ya citados concluyen en una serie de competencias que las aplicaciones informáticas pueden impulsar en los lectores-usuarios desde el punto de vista de la alfabetización:



[...] el lector emplea la lectura multimodal; la lectura vinculante (a través de los hipervínculos); la lectura interactiva en los foros; en los weblogs y en las redes sociales; la lectura crítica al participar como comentarista, al acotar alguna opinión en un foro; la lectura multisensorial, realizada mediante la interacción de diferentes sentidos y modos de leer en diversos formatos; una lectura colectiva en la medida en que desde la conexión realiza interpretaciones, con otros lectores en la red. De tal manera pues que la condición de lector de la red o el “ciberlector” requiere del desarrollo de competencias para actuar de manera efectiva en la sociedad del conocimiento. Es un lector estratega que sabe manejar sus propósitos de lectura, sabe cómo encontrar la información que requiere, conoce y emplea los recursos informáticos y discursivos que le ofrece la red (Fraca, 2009, citado en Mendoza, 2004, p. 20).

Por su parte, Yokota y Teale (2014) señalan la comprensión y la composición multimedia, el aprendizaje de lenguas y la personalización y la motivación como los puntos fuertes de las aplicaciones digitales en el desarrollo de la alfabetización. Otros autores extienden esta lista:

El requerimiento actual del desarrollo de ciertas habilidades está además estrechamente vinculado con destrezas de resolución de problemas como abstraer, analizar, clasificar, evaluar, generalizar, deducir, secuenciar, simular, sintetizar, teorizar o procesar datos, juzgar y rechazar opiniones, relacionar causas y efectos, resumir y llegar a conclusiones propias (Burns y Brooks, 1970; Mandl y Reinmann-Rothmeier, 1998). (Leibrandt, 2008, p. 183).

En un lugar que podríamos considerar intermedio entre la atención a las habilidades técnicas y lingüísticas y las posibilidades del desarrollo de la competencia literaria, Jenkins (2009, p. xiv) establece una serie de capacidades que pueden iniciarse en los medios participativos. El autor las enumera y explica de la siguiente forma:

- **Juego:** La capacidad de experimentar con el entorno para la resolución de problemas.
- **Desempeño:** La habilidad de adoptar identidades alternativas con los objetivos de improvisar y descubrir.

- **Simulación:** La habilidad de interpretar y construir modelos dinámicos de los procesos del mundo real.
- **Apropiación:** La habilidad de tomar muestras y mezclar significativamente contenidos mediáticos.
- **Multitarea:** La habilidad de escanear el entorno global para después enfocarse en los detalles más importantes.
- **Conocimiento compartido:** La habilidad de interactuar significativamente con las herramientas que extienden las capacidades mentales.
- **Inteligencia colectiva:** La habilidad de compartir conocimientos y comparar notas con otros con un fin común.
- **Juicio:** La habilidad de evaluar la fiabilidad y la credibilidad de diferentes fuentes de información.
- **Navegación transmedia:** La habilidad de seguir el flujo de las historias y de la información a través de múltiples modalidades.
- **Interconexión:** La habilidad de buscar, sintetizar, y difundir información.
- **Negociación:** La habilidad de viajar a través de diferentes comunidades, discernir y respetar múltiples perspectivas, y entender y seguir reglas alternativas.

Aunque Jenkins reflexiona sobre la alfabetización mediática en general, algunas de sus categorías —por ejemplo, la navegación transmedia— están directamente relacionadas con nuevas formas de competencia literaria, o al menos narrativa, pues implican una nueva manera de ser lector de historias. También otras como el juego, el desempeño, la simulación, la apropiación o el juicio son fácilmente enlazables con estrategias de formación de lectores literarios, por ejemplo con respecto a las posibilidades que estas actividades abren para la reflexión metaliteraria, como las nuevas oportunidades para la creación y el ejercicio imaginativo. También en la línea del pensamiento de Jenkins, Murdochowicz defiende que es precisamente “en el ámbito de los productos culturales donde el joven despliega su visibilidad como actor social” (2010, p. 59).

A pesar de esos vasos comunicantes, pocos son por el momento los acercamientos sistemáticos al desarrollo de las competencias de lector digital desde el punto de vista literario, y la didáctica de la literatura necesita saber si puede contar con estas obras para la formación infantil y juvenil de lectores. Centrando más el foco en el tema de este trabajo, pasamos entonces a considerar lo que se ha dicho sobre los textos electrónicos y el desarrollo de la competencia literaria para concluir el marco teórico de esta tesis.

### **5.3.2. El hipertexto literario y el desarrollo de la competencia literaria**

El terreno marginal en que los textos electrónicos se han mantenido con respecto a las formas legitimadas de literatura, sobre todo en la escuela, ha provocado que los investigadores de la literatura infantil y juvenil hayan desatendido hasta hace poco tiempo estas obras desde el punto de vista del análisis de las mismas y sus posibles efectos en el lector literario. Como ya indicaba Gemma Lluch a finales del siglo pasado, la competencia literaria de los lectores actuales se construye mayoritariamente a través de los textos literarios que les presenta la escuela “pero también son importantes los textos audiovisuales, adquiridos sobre todo con la televisión y el cine” (1998, p. 100).

Sin embargo, mientras que las películas de animación y algunos productos editoriales modernos como el álbum ilustrado han formado pronto parte de los estudios de literatura infantil y juvenil, ni las obras infantiles en CD-ROM ni los videojuegos para niños se han considerado aptos para el estudio desde el punto de vista de la didáctica de la literatura. De hecho, la atención a estas formas dirigidas a los adultos se ha desarrollado muy recientemente y en un ámbito bastante reducido, si bien es cierto que el crecimiento de este campo teórico se ha acelerado en los últimos años con el ya mencionado surgimiento de la disciplina de los *Game Studies*. Como resultado de dicha falta de consideración, aún sabemos poco de las posibilidades de la narrativa electrónica para el desarrollo de la competencia literaria. Aquí queremos atender a las tentativas que en este sentido se han publicado acerca de los dos tipos de narraciones electrónicas más afines a este trabajo: la hipernarrativa y la narrativa interactiva.

En primer lugar, atenderemos al del hipertexto narrativo, el cual se ha beneficiado de un gran interés por parte de la academia en contraste con el escaso consumo popular del que goza como forma literaria (Clément, 2006, p. 91; Pajares Tosca, 2006, p. 123). En el terreno infantil y juvenil, el estudio se ha visto dificultado en doble medida debido a la escasa existencia de narrativas hipertextuales para lectores infantiles. El carácter elusivo de los significados en las estructuras hipertextuales puede explicar esta limitación. Como indica Aarseth en referencia al cibertexto en general:

El cibertexto pone a su aspirante a lector en peligro: el peligro del rechazo [...] Tratar de conocer un cibertexto es una inversión de improvisación personal que puede resultar tanto en una relación íntima con el texto como en un fracaso. Las tensiones que juegan su papel [...] son [...] una lucha no solo por lograr una interpretación sino también por lograr el control narrativo (1997, p. 4).

Sin embargo, a pesar de las posibles complicaciones derivadas de la simple estructura subyacente al texto —o precisamente gracias a ellas—, algunos investigadores han detectado una herramienta para el desarrollo de ciertas habilidades conectadas al aprendizaje literario, que resumimos a continuación.

El hipertexto, que se dibuja como problemático por la facilidad de pérdida que presenta y la falta de control autorial en el momento de la lectura, se ha visto paralelamente como una oportunidad de acabar con las formas de lectura autoritaria donde el profesor es el dueño del significado único del texto que durante tanto tiempo han dominado la enseñanza literaria:

[...] se reclama que la didáctica de la recepción literaria productiva tiene que ofrecer entornos para que los alumnos puedan experimentar la construcción del significado reaccionando libremente al texto literario donde el profesor, sin duda, recibe la importante función de crear situaciones en las cuales el alumno llegará a tomar conciencia de otras posibles respuestas e interpretaciones alternativas, siendo guiado a reexaminar ambos, sus respuestas y el texto (Leibbrandt, 2008, p. 184).

Si “la interpretación no supone solamente un ‘dominio del texto’ sino que debe de *[sic.]* ser el marco en el que se genera un diálogo fundamental para la formación

del sujeto” (Borràs, 2004, p. 278), este aspecto, que se relaciona con los códigos interpretativo y simbólico del modelo de Nikolajeva, el hipertexto parece brindar oportunidades para el desarrollo de estos niveles de competencia.

Por otra parte, la estructura de enlaces del hipertexto puede propiciar el pensamiento relacional, lo que se encuadraría en el nivel del código referencial de Nikolajeva. Según Leibbrandt, el hipertexto tiene mucho que aportar en esta línea:

Es especialmente el pensamiento crítico el que se basa en la facultad de relacionar diferentes aspectos entre sí. Como los nexos son la esencia del hipertexto, representan un modo muy adecuado para acostumar a los alumnos a establecer relaciones entre una amplia gama de contenidos interdisciplinarios. De ahí que se asocie el hipertexto con la exploración, la elaboración cognitiva y la reestructuración de la información. El acceso al hipertexto, por tanto, abre ilimitadas posibilidades al usuario en correspondencia a sus objetivos, intereses y estrategias, permitiéndole acceder a un aprendizaje autodirigido y orientado a la resolución de problemas (Leibbrandt, 2008, p. 186).

Asimismo, la lectura hipertextual, según esta autora, permite que el lector en formación conciba “el mundo y el texto desde una perspectiva propia, independientemente de que coincida o no con la visión del profesor, viendo que no es la única forma de entender el mundo” (Id., p. 188). El papel del mediador se equipara entonces con aquel que se ha querido perseguir desde los estudios de las respuestas lectoras (Rosenblatt, 2002) y sus aplicaciones al campo de la literatura infantil y juvenil (Chambers, 2012; Manresa y Silva-Díaz, 2005; Munita y Manresa, 2012; Bellorín y Reyes, 2012): “el enseñante ha de convertirse en animador de la inteligencia colectiva de sus grupos de alumnos más que en un dispensador directo de conocimientos” (Lévy, 2007, p. 130). Este modo de acercarse a las obras, negociando las interpretaciones legitimables<sup>92</sup> de un texto dado y sus posibles relaciones con otros textos y con el mundo, propicia la lectura intelectualmente activa, y en su modo más sofisticado la reflexión metaliteraria que, como hemos visto, los investigadores consideran central en el desarrollo de la competencia literaria de un lector sofisticado. Este último punto se inscribe

---

<sup>92</sup> Usamos aquí los términos de Eco, según el cual: “Un texto no es más que la estrategia que constituye el universo de sus interpretaciones si no legítimas, legitimables. Cualquier otra decisión de usar libremente un texto corresponde a la decisión de ampliar el universo del discurso. Pero hay que saber si lo que se quiere es mantener viva la semiosis o interpretar un texto” (1981, p. 86).

claramente en el código ontológico de Nikolajeva, que considera los aprendizajes sobre la naturaleza artificial del texto y las convenciones literarias.

El modo de “atravesar” el texto hipertextual ha sido señalado también por los investigadores como una herramienta de formación: “el principio de deseo en la exploración del *corpus*<sup>93</sup> objeto de lectura [...] reemplaza al principio de autoridad en la fijación del canon” (Borràs, 2004, p. 280). El hipertexto premia al lector “capaz de recorrer un mayor número de lexías [...] pues] es el estudiante que mejor está preparado para obtener una visión caleidoscópica y plural de los textos propuestos” (Id., p. 281). La problemática que levanta este aspecto del hipertexto en relación con su adecuación a los lectores en formación atañe a la posibilidad de frustración que puede derivar de la confusión como criterio estético. Cuando encuentra a un lector en formación, “los efectivos límites del hipertexto quedarían determinados por las capacidades y la interacción del lector, o bien por sus carencias y limitaciones” (Mendoza, 2012, p. 15). Si, por ejemplo, el lector no es capaz de recuperar —o saber que tiene que luchar por recuperar— el argumento (correspondiente al código anticipatorio de Nikolajeva) puede perder el interés por el texto o incluso devaluar su autoimagen como lector literario.

Una vez realizado el repaso a las diferentes habilidades que la teoría ha indicado como posiblemente resultantes de la lectura de hipertextos literarios, desplazamos la atención a algunos aspectos del proceso de recepción de otras narrativas interactivas.

### **5.3.3. La narrativa interactiva y el desarrollo de la competencia literaria**

En el capítulo 4 hemos visto cómo los escasos estudios sobre las narraciones digitales más populares hoy en día muestran que la estructura innovadora que anuncian los epitextos no es tal. De hecho, en su trabajo sobre aplicaciones-libro, Stichnothe concluye que una de las funciones clave de las obras es la enseñanza de los patrones narrativos a partir de la participación y repetición por parte del usuario:

---

<sup>93</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

Una *app* como *Lil' Red*<sup>94</sup> estimula a los usuarios a participar en el desarrollo de la historia desencadenando las animaciones al pulsar la pantalla. La participación del usuario se recompensa con escenas animadas mientras que algunos puntos claves de la fábula y su orden narrativo permanecen inalterables. El usuario se familiariza con el diseño básico de la fábula avanzando y retrocediendo, desatando las animaciones o saltándoselas. La navegación se asemeja a un entrenamiento del patrón narrativo (2014, “Narrative Patterns”, par. 3).

Si la simplicidad estructural impera en las obras digitales para los niños, sus posibilidades para la formación literaria difieren claramente de lo que las teorías generales sobre la narrativa electrónica predijeron dando por sentado que el desarrollo se encaminaría sobre formas hipertextuales. Una vez más, la comparación de la teoría con la realidad existente se muestra fundamental a la hora de hacer afirmaciones sobre qué es lo que las obras ofrecen y exigen al lector literario realmente.

El desarrollo de la competencia literaria a través de la interactividad no se basa tan solo en la búsqueda de significados inestables, en la reflexión metaliteraria o en las relaciones entre textos que hemos considerado en el apartado anterior. Para llegar a ese punto el lector puede pasar por otros estadios que también contribuyen a su formación como lector de literatura. La simulación que puede darse en entornos inmersivos es una de las maneras de operar en muchas disciplinas en la actualidad<sup>95</sup>, y es el modo de recorrer las narraciones interactivas que se basan en mundos ficcionales, al estilo de los videojuegos. La entrada “irreflexiva” en un mundo de ficción es a menudo considerada de pobre calidad desde la perspectiva literaria por la preeminencia del argumento como eje vertebrador y del disfrute ocioso en la experiencia de recepción, dejando de lado otros aspectos como la búsqueda de significados o la reflexión sobre los mecanismos de la obra. Sin embargo, no podemos negar que este tipo de operaciones suponen un paso intermedio en el disfrute de la ficción. Las aportaciones concretas que las narrativas

---

<sup>94</sup> Las cursivas pertenecen a la cita original.

<sup>95</sup> “[...] la simulación desempeña hoy un papel creciente en las actividades de investigación científica, de concepción industrial, de gestión, de aprendizaje, pero igualmente en el juego y en el divertimento (sobre todo en los juegos interactivos en pantalla). [...] La simulación es un modo especial de conocimiento, propio de la cibercultura naciente” (Lévy, 2007, p. 139).

digitales pueden hacer en este sentido configuran una de las líneas de análisis prioritarias de este trabajo. Si el texto ocurre en la confluencia de la obra con el lector<sup>96</sup>, entonces a la investigación de la narrativa interactiva le interesa cómo las simulaciones pueden desatar actividades físicas e intelectuales en el lector-usuario y qué tipo de operaciones se desencadenan cuando ambas partes entran en contacto. Solo así podremos teorizar acerca de las posibilidades de estas obras basadas en la simulación para el desarrollo de la competencia literaria.

El esfuerzo de aunar la teoría literaria y las teorías relacionadas con la interactividad cobra, en efecto, un nuevo interés tras reflexionar sobre lo que las historias ofrecen a sus receptores en un sentido amplio. En el capítulo 1 mencionamos cómo las teorías psicológicas del desarrollo del siglo pasado situaban literatura y juego en el mismo espacio, un espacio no físico que permitiría a los lectores o jugadores experimentar con el mundo sin tener que sufrir los riesgos que esto supone. Según Ruiz Collantes, la función común de juego y literatura es

[...] la de procurar a los individuos “vivencias narrativas”. Una vivencia narrativa es una experiencia cognitiva, emocional y sensorial, producto del hecho de que el individuo que la experimenta se vea inmerso en una estructura de vida articulada como una narración (2013, pp. 22-23).

Ese espacio de experimentación ocurre en la intersección del receptor con la obra en cuestión y se actualiza en la mente de este. No deja de ser relevante que el mismo interés que la ludología ha mostrado en los últimos años por las teorías cognitivas lo hayan mostrado también reconocidos teóricos de la literatura infantil y juvenil (Nikolajeva, 2013; Silva-Díaz, en prensa).

El carácter mestizo de las narraciones que nos ocupan exige una revisión caso por caso de las ideas acerca de lo que realmente es leer literatura, pues si algo es evidente hoy en día es que ni siquiera toda la literatura se lee de la misma manera: como indica Lluich (2010), mientras que algunas obras propician una lectura intelectual enfocada al aprendizaje, otros productos llaman a una lectura relajada,

---

<sup>96</sup> A partir de la diferenciación de Barthes (1977) entre obra y texto y la de Rosenblatt entre texto y poema (1994) Nikolajeva afirma “Una obra es algo que el autor ha dejado atrás, un objeto muerto, estático. Un texto es un proceso vivo, dinámico, creado nuevamente en las intersecciones de las diferentes experiencias de los lectores” (2010a, p. 150).



ociosa. Ni que decir tiene que la dispersión contemporánea de las historias por los diferentes medios amplía esta dicotomía e introduce nuevos matices en la experiencia de lectura-uso de las diferentes obras. Aunque no olvidamos las diferencias evidentes entre literatura y juego, creemos que explicitar algunas de sus similitudes pueden ayudar a comprender mejor los trasvases y las hibridaciones que surgen de la combinación de ambas en unas obras, las narraciones interactivas, que en ocasiones no se sitúan claramente en ninguno de los dos polos del segmento. Aunque no corresponda al enfoque de este trabajo, algunas de las ideas de Pérez Latorre, que adopta un punto de vista desde la psicología para el estudio de los videojuegos, pueden ofrecer claves en los análisis de narrativas digitales en relación con sus posibles efectos en el lector cuando este se enfrenta a la navegación por un mundo ficcional.

1. El sentido sí puede estar presente en los juegos, al menos hasta cierto punto:

En los videojuegos, el factor de no-trascendencia se refuerza generalmente a través de las múltiples “vidas” del usuario, que permiten “comenzar de nuevo” la partida tantas veces como se quiera. Respecto a la vertiente de “sentido pleno”, en los videojuegos a menudo esta se ve complementada por el despliegue de tramas narrativas de carácter épico, que dotan de gran sentido dramático a las acciones y decisiones del jugador (Pérez Latorre, 2013, p. 232).

2. Puede existir un equilibrio entre la existencia de reglas y la libertad del receptor:

Generalmente, tendemos a asociar los entornos de reglas muy nítidas a la falta de libertad (por ejemplo, juicios, prisiones, etc.), y las experiencias de gran libertad de interacción a la ausencia de un sentido nítido que las enmarque (por ejemplo, un paseo sin rumbo por la ciudad). Los juegos y muchas experiencias ludificadas nos proporcionan, justamente, una combinación de reglas nítidas y un amplio espacio de libertad, dentro de esas reglas (Id., p. 233).

### 3. La repetición como estrategia de profundización:

[...] en los videojuegos la repetición de una actividad no deriva en monotonía sino que suele ir unida al aprendizaje de nuevos matices, la posibilidad de perfeccionar la destreza o incluso al descubrimiento de nuevos caminos alternativos para acometer el mismo objetivo (Ibid.).

Para sintetizar estas ideas, Pérez Latorre enumera las características que mantiene la participación lúdica y que una propuesta ha de satisfacer para ser efectiva:

- Agentividad<sup>97</sup>
- Libertad
- Poder
- Aprendizaje por descubrimiento
- Potencial constructivo/creativo

El foco hacia el lector/usuario es evidente en esta aproximación, y a ella podremos acudir para relacionar las características de las obras con los efectos en el lector implícito de las narrativas de nuestro corpus. En el análisis de las narraciones interactivas de este trabajo que se inclinen hacia formas lúdicas interesará observar si el diseño de actuación del usuario es significativo, si el usuario goza de cierta libertad, si se le otorga poder, si la obra favorece el aprendizaje por descubrimiento y si existen opciones para la creación. Si la participación se enfoca de manera creativa, el lector pasa de ser un lector pasivo a ser un lector coautor, o simplemente un lector que participa en la creación con ciertas limitaciones. Las posibilidades del medio electrónico para la creación literaria son innumerables, y si estas están además controladas por un autor de una u otra manera, la posible degradación del resultado es también limitada. Las llamadas a una cierta intervención en las obras o a partir de las obras pueden contribuir a reclamar la

---

<sup>97</sup> Este concepto se refiere a la participación lúdica en relación con la capacidad del sujeto de producir cambios claramente significativos en el entorno.

atención del lector sobre los mecanismos narrativos (voz, temporalidad, causalidad) o sobre la propia ficcionalidad. También puede contribuir a hacer pensar al lector en posibles relaciones del texto con otros textos y sus contextos.

Para finalizar, cabe mencionar que la naturaleza híbrida de las obras de simulación y de las obras hipermedia, configuradas a partir de varios canales semióticos (texto, imagen, sonido verbal, sonido no verbal), también ofrece un terreno de análisis sobre el cual pueden observarse las diferentes funciones de dichos canales y la relación con el lector implícito. Del mismo modo que la imagen en el álbum cumple una doble función de aumento de la complejidad y puente facilitador (Colomer, 1998, p. 256), será interesante observar si los diferentes medios de expresión de las narrativas digitales apuntan hacia un lector entrenado en su descodificación, muestran redundancia explicativa y dibujan así un lector poco sofisticado o presentan otro tipo de equilibrios.

Este apartado ha tratado de recoger una teorización general y a priori de las posibilidades del hipertexto narrativo y la narrativa interactiva para el desarrollo de la competencia literaria de niños y jóvenes a partir de diferentes exploraciones de sus estudiosos. No obstante, las posibilidades concretas de las obras para el desarrollo de la competencia literaria de sus lectores se revelarán tras los análisis de las mismas.

Estos cinco capítulos que configuran el marco teórico inicial han repasado las teorías más relevantes para el estudio que llevamos a cabo, desde la complejidad del contexto sociocultural actual, hasta la figura del lector implícito como parte esencial en el análisis de las obras y el desarrollo de la competencia literaria, pasando por la revisión de las teorías que analizan cómo este ha afectado al sistema de la literatura infantil y juvenil, a la narrativa en general y a la narrativa electrónica en particular. La siguiente sección presenta la metodología de la investigación y a continuación entramos de lleno en el panorama de la narrativa infantil y juvenil digital reciente.



## **II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 6. LÍNEAS, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Como hemos indicado, la presente investigación viene motivada por la aparición de nuevas formas narrativas infantiles a raíz de la evolución de los nuevos soportes y tecnologías. Este sector ha atraído a autores y creadores de diferentes disciplinas, que llevan ya algunos años experimentando con el medio para la creación de nuevos productos literarios. El lanzamiento mundial de la tableta iPad de Apple durante el primer semestre del 2010, su rápido desarrollo y fácil acceso, a pesar de su elevado precio, han provocado una explosión en la creación de productos digitales interactivos dirigidos a los niños, tratando de sacar partido de este mercado por explotar. Mientras que los lectores incipientes consumen estas historias en sus hogares, las figuras tradicionales del ámbito de la lectura aún no las han legitimado, propiciando debates superficiales y, sobre todo, la desatención a las propias producciones, a sus lectores potenciales y a lo que pueden ofrecer para el aprendizaje literario. Estas son, a grandes rasgos, las vías en las que se enmarca el presente trabajo.

## 6.1. Líneas de investigación

La presente investigación se enmarca en el ámbito de la literatura infantil y las nuevas alfabetizaciones, un campo de estudio en crecimiento, así como en la línea de la didáctica de la literatura, puesto que trata de dar cuenta de las posibilidades de las obras estudiadas para la formación de lectores literarios. La investigación se centra en la narrativa digital, aquella que está creada específicamente para ser leída en entornos digitales, como forma diferenciada con respecto a la literatura digitalizada. El género narrativo resulta especialmente interesante para su estudio en pantalla porque, por un lado, se ha trasladado históricamente de un medio a otro (Hutcheon, 2013; Ryan, 2004a) y, por otro, es una de las formas más recurrentes en el sector de las aplicaciones móviles.

El carácter híbrido de las obras, propiciado por las características aglutinadoras del medio electrónico, exige, no obstante, un enfoque multidisciplinar que permita dar cuenta de las variaciones con respecto a las líneas de estudio tradicionales en el ámbito de la literatura infantil y juvenil y su didáctica. Para ello, en este trabajo acudimos a diferentes disciplinas: a los *Media Studies* y las teorías de adaptación para el análisis de los trasvases entre los medios, a las teorías de narrativa interactiva y los *Game Studies* para encontrar herramientas que permitan una caracterización de elementos como la interactividad en las obras y a la narrativa audiovisual para poder aproximarnos al estudio de la animación, el sonido y el movimiento, sin dejar de lado diferentes aspectos dentro de la teoría de la literatura infantil y juvenil. Todas estas ramas aparecen ya exploradas en el marco teórico inicial, que contextualiza el trabajo, y se complementan, posteriormente, en el marco teórico y metodológico que precede a la construcción del modelo de análisis: el objetivo de este segundo bloque es dotar a la investigación de conceptos específicos aplicables a nuestro corpus y de herramientas concretas para su análisis.

Desde el punto de vista estructural, el estudio aborda inicialmente el campo desde una perspectiva amplia, atendiendo a las diferentes formas narrativas desarrolladas en diferentes soportes electrónicos y también a las formas creadas de manera híbrida (es decir, en papel y digital al mismo tiempo), aunque finalmente se centra en las producciones narrativas infantiles para tabletas, pues es donde en estos

momentos se encuentra la mayor producción. Así pues, la investigación se estructura en forma de cono invertido que, de arriba abajo, se divide en una primera fase de búsqueda y recopilación de producciones que ofrezcan una visión panorámica del corpus disponible en el mercado, para llegar posteriormente al estudio detallado de una muestra representativa de diez obras de la producción en castellano, el entorno lingüístico en el que se sitúa esta tesis. Entre las dos partes de la investigación, media una tercera: la creación del modelo de análisis, que, por una parte, viene guiado por las conclusiones extraídas de la observación general de la primera fase y que, por otra, dirige el estudio pormenorizado final de las diez producciones seleccionadas.

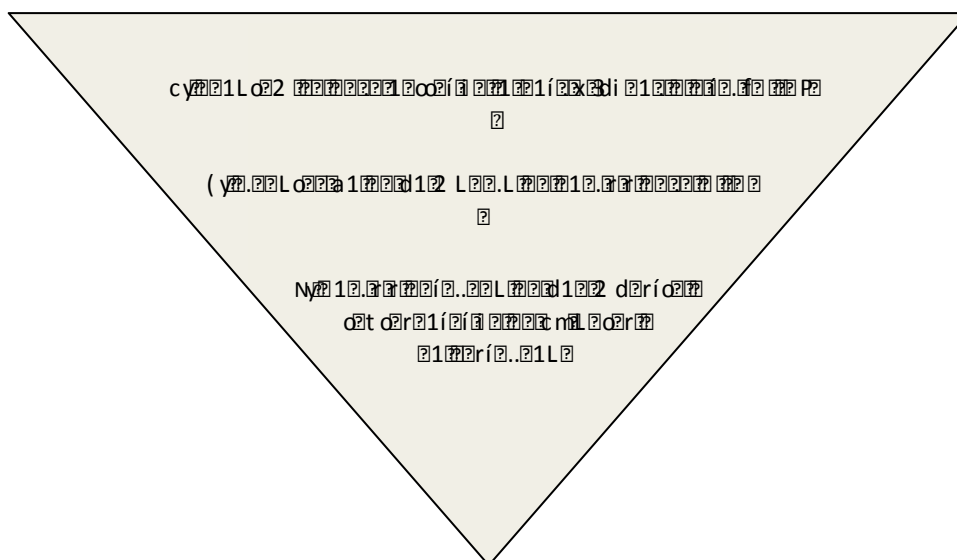


Fig. 1. Estructura de la presente investigación con sus tres líneas de estudio.

?

?

## 6.2. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de la investigación es dilucidar qué ofrecen realmente las producciones narrativas en formato digital, disponibles actualmente en el mercado, a la formación de lectores literarios. Este objetivo global se concreta en tres objetivos específicos que rigen el estudio y que coinciden con las tres líneas de investigación explicitadas más arriba:

- 1) Ofrecer una panorámica de las nuevas formas narrativas digitales para público infantil existentes en el mercado y una caracterización general y sistemática de las mismas que sea de utilidad para las iniciativas de formación de lectores literarios.
- 2) Proponer un modelo de análisis completo y detallado de las producciones de narrativa electrónica que contribuya a allanar el camino de las futuras investigaciones sobre la narrativa infantil y juvenil digital.
- 3) Proporcionar una descripción en profundidad de las construcciones de las obras a partir de una muestra representativa seleccionada por relevancia, prestando especial atención a cómo sus características se integran en una estructura narrativa al servicio de una historia, de manera que sirva como herramienta para la valoración crítica de estas producciones desde una perspectiva literaria, y caracterizar el lector modelo (o lectores modelos) al que van dirigidas estas producciones, las competencias que se le exigen y las estrategias interpretativas que le plantean.

Las preguntas de investigación asociadas respectivamente a estos objetivos son:

- 1) ¿En qué consiste la oferta narrativa infantil digital que está apareciendo actualmente en el mercado y cómo puede clasificarse de manera eficaz para su comprensión desde un punto de vista literario?
- 2) ¿Qué aspectos de las obras es relevante analizar y cómo pueden estructurarse en un modelo sintético que permita cierto detalle,



comparaciones entre los resultados y que al tiempo ofrezca una visión general de la construcción de las producciones?

3a) ¿Cómo se construyen las narraciones infantiles digitales? ¿Qué elementos se modifican en el caso de un trasvase de un medio a otro? ¿Qué aportan de nuevo y qué mantienen con respecto a las formas literarias similares anteriores en cuanto a su construcción, posibilidades de interpretación y de lectura? ¿Qué uso se hace de los recursos digitales?

3b) ¿Qué lector modelo postulan estas narrativas? ¿A qué competencias apelan? ¿Son competencias literarias? ¿Cómo contribuyen las obras a desarrollar estas competencias?

Puesto que el trabajo plantea tres objetivos diferenciados, cada una de las partes requiere una aproximación metodológica específica, las cuales presentamos en el siguiente capítulo.



## CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA

Desde una perspectiva de estudio cualitativa-interpretativa, la investigación ha atendido a las tres líneas expuestas a través de una metodología específica para cada una de ellas, que se configuran como se explica a continuación.

### 7.1. Metodología empleada en la observación panorámica

La observación inicial de la panorámica de obras narrativas digitales para niños y jóvenes que se planteaba resultaba especialmente compleja dada la dispersión de las producciones en diferentes soportes, y la heterogeneidad de las mismas. El carácter reciente de gran parte de la producción, que además resultó ser la más popular y explotada por los creadores, añadía nuevas dificultades al estudio general de este segmento de obras. Todos estos factores dificultaban la investigación pero al mismo tiempo evidenciaban la necesidad de este proceso de revisión del campo y su posterior sistematización para facilitar el trabajo de los mediadores de literatura infantil y juvenil interesados en el ámbito digital.

Para llevar a cabo la observación se realizaron, en primera instancia, barridas en la red y en librerías digitales (App Store, iTunes, iBooks, Google Play, tienda Kindle), a las cuales se accedió través de diferentes dispositivos: una tableta (iOS), un teléfono móvil (con sistema operativo Android) y un ordenador con acceso a internet. Se pretendía, de este modo, llegar al mayor número de obras posible diferentes entre sí, que ofreciesen un amplio espectro de las opciones de los soportes digitales y que se encontrasen en diferentes puntos del segmento que va desde la literatura digitalizada hasta la literatura propiamente digital. Además, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de guías de recursos en castellano como Lo+ de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, una selección que incluye lecturas digitales, entre otros, así como páginas web de recomendaciones en otras lenguas (Kirkus Reviews, Digital Storytime, La souris qui raconte)<sup>98</sup>. Las páginas web de

---

<sup>98</sup> Aunque estas iniciativas pioneras de recomendaciones han resultado de utilidad para la ubicación de algunas producciones relevantes, su escasa sistematización en cuanto a los criterios de selección y a los modos de presentación por el momento impiden situarlos como referencias ineludibles de búsqueda. Las direcciones web donde pueden consultarse son las siguientes: Guía Lo+2011 (<http://recursos.fgsr.es/lomas2011/>), Guía Lo+2012 (<http://recursos.fgsr.es/lomas/>), Kirkus Reviews (<https://www.kirkusreviews.com/>), Digital Storytime (<http://digital-storytime.com/>) y La souris qui raconte (<http://www.lasourisquiraconte.com/>).

editoriales y sus perfiles en redes sociales también proporcionaron información sobre los lanzamientos de las obras. Esta revisión general concluyó en la selección de los dos ámbitos que se mostraron más relevantes para este estudio: por una parte, se escogió atender las producciones en red, por ser fácilmente accesibles y por tratarse de un espacio utilizado por las editoriales para extender los contenidos de algunas de sus obras; por otra, se incluyeron las producciones comercializadas para dispositivos iOS, por tratarse de la plataforma escogida en primer lugar por la mayoría de las empresas productoras y por incluir en sí misma una variedad representativa de las opciones del mercado de la narrativa para niños y jóvenes (con una tienda digital de aplicaciones —App Store—, otra de libros electrónicos —iBooks— y otra de audiolibros —iTunes).

La observación se enfocó desde el primer momento en la producción de narrativa infantil y juvenil digital en castellano (producciones de empresas españolas e hispanoamericanas). Sin embargo, debido a la escasez de obras en castellano, pronto fue necesario incluir productos en otras lenguas, fundamentalmente las obras producidas en el entorno anglosajón, para obtener un panorama más completo. Así, se revisaron 150 producciones en varias lenguas entre las que se escogieron 88, las cuales pertenecen a diferentes formatos dentro de los entornos mencionados. Estas 88 obras ofrecen una variedad suficiente, en cuanto a formatos, orígenes y tratamientos formales y son los títulos que hemos considerado que responden mejor a las intenciones de este trabajo: ofrecer una visión amplia y realista del mercado pero a la vez centrada en las posibilidades y limitaciones concretas que las obras ofrecen a la formación literaria. Aunque se ha valorado la posibilidad de incluir 100 obras, la decisión final se debe a que la inclusión de una mayor cantidad de obras no añadía información relevante para nuestros objetivos. En resumen, estas producciones configuran la selección amplia de este trabajo, consultable en el Anexo I, y principalmente de ellas parten la clasificación tipológica y las conclusiones de esta primera parte de la investigación.

A partir de dicha selección, se trabajó en una tipología basada en la búsqueda de unas características comunes y diferenciales que permitiesen una clasificación rentable desde el punto de vista de la construcción interna de las obras. Una vez identificadas estas características, se llevó a cabo la creación de unos parámetros

funcionales de clasificación, primando la simplificación y el orden por encima del detalle individual de cada obra. Esta aproximación general supone simplemente un primer paso antes de profundizar en las obras a través del análisis que se presenta en la segunda y tercera partes de la investigación (correspondientes a los bloques IV y V del presente trabajo). Las reflexiones y conclusiones generales resultado de la observación se contrastan en los análisis posteriores.

## 7.2. Metodología empleada en la elaboración del modelo de análisis

La panorámica de la narrativa infantil y juvenil se cierra con la detección de cuatro tendencias generales que caracterizan la producción del segmento más explotado: las aplicaciones interactivas. Estas tendencias configuran la estructura en bloques en la que se apoya el modelo de análisis que elaboramos posteriormente, y que se concreta en una ficha de análisis que recoge las categorías de manera sistematizada. Este modelo de análisis surgió como necesidad durante el transcurso de la investigación, dada la cantidad y complejidad de datos potencialmente interesantes para el tercero de nuestros objetivos: la caracterización de las principales tendencias constructivas de la narrativa infantil y juvenil digital actual y su lector modelo.

Para la elaboración del modelo de análisis, se vaciaron, en primer lugar, los datos que parecían más relevantes de una serie de producciones que componían la selección representativa previa. Estos datos, que se recogieron en un primer momento de forma aleatoria según su orden de aparición, fueron dando forma al modelo, que se construyó a partir de las exigencias teóricas que detectamos en las obras en esta primera etapa.

La necesidad de abordar el estudio desde una perspectiva multidisciplinar se hizo patente desde los inicios de la síntesis de los primeros datos recogidos, dadas las características del corpus de aplicaciones narrativas. Aunque en un primer momento partimos del modelo en estructura de gradación propuesto por Len Unsworth (2006) para el análisis de narraciones infantiles en CD-ROM<sup>99</sup>, que pretendíamos completar con un modelo narratológico, pronto se hizo evidente la necesidad de un estudio más profundo, libre de ataduras de sistematizaciones anteriores. Partimos pues, finalmente, del modelo de comunicación narrativa, decisión que resultaba coherente con las propuestas conservadoras y apegadas a la experiencia libresca que detectamos en el mercado y con la intención del trabajo de atender la figura del lector implícito. Sin embargo, hubo que completarlo, puesto que los nuevos elementos comunicativos ligados a la naturaleza interactiva de las

---

<sup>99</sup> Este modelo proponía cinco categorías que se configuraban a modo de gradación entre dos extremos de un segmento: historias que podían ser de lineales a hipervinculadas, de monomodales a multimodales, de estáticas a animadas, de receptivas a interactivas y de ficticias a metaficciones (2006, p. 89).

obras hicieron necesario incluir algunos de los conceptos del modelo de intriga narrativa propuesto por Espen Aarseth (1997). Ofrecemos la explicación pormenorizada de esta elección y el modelo resultante en el apartado correspondiente (Capítulo 10, Apartado 10.2.1.).

Apoyándonos en dicho modelo, recurrimos a la búsqueda de conceptos y herramientas que parecieran más relevantes en los cuerpos teóricos de las diferentes disciplinas con las que se relacionaba la muestra. Para establecer las pautas de análisis definitivas, de las cuales saldrían las categorías concretas que permitiesen llevar a cabo los análisis, y que se estructuraban en relación a las cuatro tendencias escogidas, acudimos a las siguientes disciplinas:

- 1. La narratología**, con su distinción entre Historia y Discurso y los elementos que los componen.
- 2. Los estudios de narrativa infantil y juvenil**, entre los que destacamos los análisis de narrativas multimodales como el libro álbum y los estudios sobre trasvases entre áreas artísticas propios de la época actual.
- 3. Las teorías de la adaptación** aplicadas a un corpus infantil, especialmente en lo que atañe a los géneros literarios, los mecanismos de adaptación, la modalidad dominante y los factores extraliterarios que han operado históricamente en estos procesos.
- 4. La narrativa audiovisual**, que permite el análisis de algunos de los componentes de animación de las obras.
- 5. La narrativa interactiva** para el análisis de la interactividad, elemento central en las producciones que configuran la muestra.
- 6. La narrativa hipertextual**, que permite atender a las obras de estructura no lineal.
- 7. La pragmática del texto narrativo**, que, aunque no ofrece categorías específicas, nos ha permitido enlazar los resultados del análisis de los elementos de las obras con la figura del lector implícito.

Posteriormente, se sistematizaron las categorías de cada uno de los cuatro bloques configurados por las cuatro tendencias detectadas en las aplicaciones de la panorámica, de manera que permitiesen cierto orden comprensivo de la información. Como es natural, este proceso fue recursivo hasta el final de la investigación, pues la atención más informada sobre ciertos aspectos o la aparición de nuevas obras o actualizaciones (se han incluido obras y actualizaciones hasta julio de 2014) obligaban a modificar algunos detalles de las categorías. De este modo, se obtuvo la ficha de análisis definitiva, la cual se aplicó a las diez obras escogidas que conforman la muestra representativa de la parte final de esta investigación.



### **7.3. Metodología empleada en los análisis de la muestra**

Para el análisis detallado de las obras, que responde al tercer objetivo de la tesis, se escogió un conjunto de producciones que ofrecen una visión variada y representativa de las posibilidades de construcción de la narrativa infantil y juvenil digital. Para la selección de las obras se han seguido los siguientes criterios generales de limitación (lingüística, de género, formal y temporal): obras narrativas en idioma castellano, todas ellas aplicaciones producidas para dispositivos electrónicos táctiles y comercializadas bajo la etiqueta “libros” y “educación” dentro de las categorías del distribuidor, que técnicamente fuesen producciones digitales (no digitalizadas) y que se hubiesen producido en los primeros cuatro años y medio (2010-junio de 2014) desde la aparición de dispositivos táctiles destinados al público general.

Asimismo, se han contemplado una serie de criterios inclusivos: obras con diferentes orígenes literarios (adaptaciones de clásicos de la literatura universal y de cuentos tradicionales, adaptaciones de libros existentes en papel y obras de nueva creación en digital) y para diferentes edades. También se ha tratado de incluir títulos de varios de los tipos que resultaron de la categorización general de la panorámica. Sin embargo, dada la escasa relevancia de la configuración actual de las obras de algunos grupos, el corpus incluye finalmente diferentes obras multimedia (las más abundantes) y solo un ejemplo de hipermedia, lo cual ha venido específicamente determinado por la oferta disponible en el momento de este estudio, como se verá en la parte dedicada a la panorámica general.

El carácter embrionario del mercado internacional, y aún más del mercado de obras en castellano, redujo las posibilidades de selección de obras de calidad. Por este motivo se escogió un corpus reducido de diez aplicaciones infantiles y juveniles con diferente tratamiento de los recursos tecnológicos de las tabletas, algunas de ellas de escasa calidad, pero que son sin duda representativas del mercado hispano. Algunos títulos han sido destacados en selecciones o premios, pero el criterio final ha sido su interés potencial para el análisis en el contexto de la didáctica de la literatura, concretamente para la formación de lectores literarios.

De esta manera, una vez cerrada la ficha de análisis, se vaciaron en ella los datos de las diez obras que constituyen la muestra representativa definitiva (las diez fichas cumplimentadas se incluyen en el Anexo II) y se interpretaron los resultados de forma conjunta, de manera que se obtuvo una caracterización general de las tendencias de la narrativa infantil y juvenil digital hispana de los primeros años, y de su lector modelo. A través de este análisis se vislumbran las posibles líneas de evolución que proyecta este medio para la narrativa infantil y juvenil, así como las limitaciones actuales de los productos presentes en el mercado y en el propio medio.

Previsiblemente los resultados de la investigación en su conjunto aportarán ideas para insertar un mayor nivel de calidad en las obras digitales, de tal modo que estas podrían formar parte de un corpus para la educación literaria y, en definitiva, para la formación de individuos a través de la ficción electrónica, cada vez más presente en la cultura actual. Se cree que el estudio contribuirá también a plantear ideas para enriquecer las experiencias de lectura de estas obras por parte de los lectores en formación y la mediación literaria con narraciones digitales.

### III. PANORÁMICA DE LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL

En los años 50 del siglo pasado, la literatura infantil y juvenil comenzó a gozar de una entidad propia y renovada en Europa, aunque hasta los años 80 esta renovación no se da en la literatura infantil y juvenil española (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2012). Desde sus inicios, la literatura para niños y jóvenes se ha visto influida por la sociedad y la cultura en la que se produce, así como por la adopción de formas literarias dirigidas a un público adulto (Lewis, 2001), como hemos podido observar en las últimas décadas (Colomer, 1998). Hoy en día, las obras adoptan rasgos constructivos relacionados con la cultura de las pantallas. Pantallas cada vez más presentes y de maneras más diversas, como bien analiza el sociólogo francés Gilles Lipovetsky en *La pantalla global* (2009, p. 10).

Con el desarrollo de tabletas, teléfonos inteligentes y libros electrónicos en los últimos años, las obras literarias digitales dirigidas a la infancia y la adolescencia se han multiplicado. Según el informe de 2014 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, la edición digital supone más del 23% de la producción y un 3% de la facturación total del sector. La lectura digital, según el informe, creció más de 10 puntos entre 2010 y 2012 (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2014, pp. 32, 53). En el informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de marzo de 2012 sobre los libros infantiles y juveniles, se destaca la aparición de los nuevos formatos, aunque se considera que la etapa de su desarrollo aún es inicial (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2012, p. 17).

La creación digital, que comenzó a desarrollarse en soportes como el CD-ROM, el CD audio e internet, se ha trasladado ahora a tabletas y dispositivos móviles. Asimismo, la red continúa presente, con iniciativas como las plataformas de libros infantiles bajo modelo de suscripción impulsadas por editoriales. Independientemente del soporte, estas obras comparten el hecho de estar pensadas para ser leídas en pantallas.

El primer propósito de la investigación es, por tanto, ofrecer una panorámica de las nuevas formas narrativas digitales para público infantil existentes en el mercado a través de una caracterización sistemática de las mismas. Las preguntas específicas de esta parte que sirven como punto de partida son:

- ¿Qué volumen de obras encontramos, de dónde surgen, cómo se desarrollan y en qué soportes pueden ser leídas?
- ¿Cómo se relacionan estas obras con las formas literarias que las preceden y que ya muestran características que las alejan de la definición tradicional de literatura como la multimodalidad? ¿Se encuentran adaptaciones y obras de nueva creación por igual?
- ¿Qué características muestran que puedan considerarse específicas del medio y sirvan de punto de partida para la clasificación que se busca en este trabajo?
- ¿Qué tendencias parecen destacar en lo que se refiere a la construcción de las obras y que pueden ser contrastadas en el análisis detallado de las obras?
- ¿Qué categorías existen en el mercado? ¿Son aprovechables? ¿Cómo podrían agruparse si no las obras para proporcionar una panorámica ordenada de la producción existente en este campo para analizarla con objetivos académicos dentro de unos parámetros comparables a los ya existentes en el sector de la literatura infantil y juvenil?

Como ya hemos mencionado en el apartado de metodología, para esta observación inicial se llevaron a cabo barridas en la red a través y en librerías digitales (App Store, iTunes, iBooks, Google Play, tienda Kindle), a las cuales se accedió través de diferentes dispositivos: una tableta, un teléfono móvil y un ordenador con acceso a internet. Esta aproximación concluyó en la selección de producciones presentes en dos espacios: la red, de fácil acceso y usada como espacio de extensión de las obras por parte de las empresas productoras, principalmente editoriales, y las tiendas digitales que comercializan obras para

dispositivos iOS, donde se detectó una presencia mayoritaria de los productores y que incluye una variedad interesante de formatos.

De las 150 obras exploradas se escogieron 88 que se consideraron representativas del conjunto. El listado completo de estas obras se presenta comentado en el Anexo I. Se consultaron producciones digitales en varios idiomas, con especial atención al mercado anglosajón por tratarse del más desarrollado y accesible, y al mercado hispano por tratarse del contexto lingüístico de la presente investigación. La selección de las 88 obras que se referencian se ha realizado atendiendo por un lado a su variedad, de modo que el listado de la panorámica ofrezca una idea amplia de la realidad del mercado, y por otro atendiendo a su posible relevancia para el mercado de la literatura infantil y juvenil digital en general y para este trabajo en particular. Para facilitar su ubicación en el mercado, las obras se han ordenado en dicho listado según su formato en los siguientes grupos: Aplicaciones interactivas para la tableta iPad de Apple (que incluye 34 producciones en varios idiomas entre los que predomina el inglés y 27 en castellano), Aplicaciones-librería o plataformas de *e-books* (4), *e-books* distribuidos en la iBookstore de Apple (10), Audiolibros distribuidos en iTunes de Apple (5) y Libros impresos con contenido extendido y narrativa en red (8).

Dentro de cada grupo, se ha escogido una selección que representa su cuota de presencia en el mercado (de ahí que la categoría de aplicaciones interactivas sea más numerosa) y sus diferentes niveles de innovación. Se ha privilegiado la inclusión de obras que mantienen una cierta calidad, de aquellas que se relacionan directamente con el mercado impreso de literatura infantil y juvenil digital (por ejemplo, adaptaciones de libros existentes en papel) y también de otras que permitan comparaciones y diálogo entre sí (por ejemplo, adaptaciones de un mismo título o producciones de una misma colección en diferentes formatos). La observación detenida de este material ha proporcionado una serie de conclusiones acerca del sector de las narrativas digitales para niños y jóvenes, así como las líneas de caracterización utilizadas para la clasificación propuesta, que se presenta en el siguiente capítulo.



## **CAPÍTULO 8. UN PRIMER ACERCAMIENTO A LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL DEL SIGLO XXI**

En el capítulo 4 del marco teórico hemos visto una serie de tipologías que se han propuesto en diversos intentos de clasificar la narrativa electrónica de los últimos años. Por una parte, contamos con las categorías creadas para ordenar las narraciones para adultos, que responden a los rasgos específicos de un número determinado de obras y a su presencia en red. Así pues, a menudo se adopta el espacio de desarrollo como línea vertebral para su caracterización: el término *blognovela* corresponde a las novelas desarrolladas en blogs; *wikinovela*, a aquellas novelas en wiki; *twitteratura*, a la literatura desarrollada en la red social Twitter. Este método de caracterización resulta de escasa utilidad para un tipo de narrativa que apenas se desarrolla hoy en espacios abiertos en red, como la infantil y juvenil. Por otra parte, contamos con la propuesta de Len Unsworth (2006) para clasificar las narraciones electrónicas infantiles en CD-ROM. Aunque ambas líneas ofrecen conceptos aprovechables para nuestro estudio, las particularidades de la narrativa infantil y juvenil digital actual apelan a una revisión de estos listados y llaman a realizar una propuesta adaptada a la nueva realidad.

Tras la observación del corpus de 88 obras narrativas infantiles y juveniles en formato digital y en varias lenguas, hemos detectado una serie de rasgos comunes relacionados con la producción, la comercialización y la crítica que creemos interesante destacar antes de presentar una propuesta de tipología debido a las consecuencias que parece que estos rasgos tienen en el modo en el que se configuran las propias obras y por lo que hay que tenerlos en cuenta en su estudio.

1. 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 la tiendas digitales App Store, 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.

2. Existe un número representativo de nuevas editoriales digitales que han surgido a partir de la aparición del nicho de mercado que han abierto las historias interactivas en formato aplicación. En castellano editan empresas españolas como ItBook, La Tortuga Casiopea o Touch of Classic. Algunas de ellas están asociadas en un organismo llamado Edita Interactiva. En el entorno anglosajón destaca la editorial Nosy Crow, finalista y ganadora de varios premios, como los IPG Children's Publisher of the Year 2012 y 2013<sup>100</sup> que premian, entre otros, la creatividad, la innovación y la visión de futuro.

3. Los productores de las historias interactivas en formato aplicación son en raras ocasiones editoriales tradicionales, salvo en el entorno anglosajón donde destacan, por ejemplo, las iniciativas de Penguin. En el entorno hispanohablante las editoriales tradicionales se están inclinando fundamentalmente en la creación de libros electrónicos (como los ilustrados de la Editorial CIDCLI).

4. Los tipos de productores de aplicaciones-libro incluyen, además de editoriales nuevas y tradicionales, empresas versadas en producciones audiovisuales (Moonbot Studios, Magoproductión, Sesame Workshop) o grandes multinacionales como Disney Enterprises Inc., que editan en varios idiomas. La existencia de productores de historias interactivas provenientes de diferentes disciplinas hace que las narraciones que se incluyen en la tienda digital dentro de las categorías "Libros" y "Educación" sigan criterios más variados que los estrictamente literarios.

5. En las tiendas digitales se encuentran numerosos casos de autoedición (*Rita la lagartija*, de Irene Blasco Grau, 2012). El carácter industrial de esta área de entretenimiento se mezcla con la apertura a creadores particulares que tienen puertas de acceso idénticas para la comercialización de sus productos, un ejemplo claro de la paradoja de

---

<sup>100</sup> Este premio es otorgado por la Independent Publishing Guild —asociación inglesa de representación de editoriales independientes— en acuerdo con The Bookseller y la Feria del Libro de Londres.



la industria que mencionaban Jenkins (2008) y Lévy (2007), y que abordamos en el primer capítulo (Apartado 1.1.2.). La variabilidad de la calidad de las obras que supone la entrada de productores no profesionales es un aspecto a tener en cuenta.

6. Existe una falta de organismos sancionadores de obras digitales en el entorno de la literatura infantil y juvenil. El mayor reconocimiento a este tipo de obras por parte del sector del libro ha sido la aparición de un premio especial en 2012, el Bolonia Digital Award, por parte de los organizadores de la Feria del Libro de Bolonia. En el año 2013 el ganador fue una obra de la editorial española Dada Company en su versión inglesa, *Four Little Corners*, lo cual ha de llevar a situar la producción de este país en el punto de mira de los estudios sobre el campo y refuerza el interés del enfoque territorial de esta tesis. Algunos organismos internacionales, como la revista *Children's Technology Review*, y del entorno hispanohablante, como la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, han incluido obras digitales infantiles y juveniles en sus listas de recomendados de los últimos años.

7. 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 dificultan la ubicación de las obras más relevantes del campo.

8. Las categorías propuestas por los distribuidores resultan poco operativas a la hora de atender a las características formales de las obras: aunque es en la tienda iBooks de Apple donde se comercializan los libros electrónicos, en la tienda App Store de la misma empresa encontramos, además de aplicaciones informáticas que son obras individuales, otras que se configuran como biblioteca de libros electrónicos (U-Tales, ContoPlanet) o directamente como *e-books* (*No without Bear*, appropo, 2011; *El mismo que viste y calza*, CIDCLI).

Una vez enunciados los principales rasgos que destacan en el mercado de la literatura infantil y juvenil digital, pasamos a realizar una propuesta concreta de

clasificación de estas obras con el fin de caracterizarlas separadamente, de una manera que resulte útil al sector de la literatura infantil y juvenil y a los mediadores. Antes de establecer la tipología específica (en el apartado 8.2.), expondremos las líneas maestras a partir de las cuales se pueden diferenciar cuatro grandes grupos en esta producción.

## 8.1. Líneas maestras para una caracterización de la narrativa infantil y juvenil digital

Las particularidades del sector de la narrativa infantil y juvenil digital y las diferencias entre productores afectan directamente a una producción que muestra, en primer lugar, una enorme variabilidad que complica su sistematización. Por este motivo, en esta investigación hemos querido basarnos en las características constructivas de las obras, que se apoyan en los puntos clave de la estética del medio electrónico y que permiten agruparlas en grandes bloques con rasgos comunes:

1. **La combinación de lenguajes más allá del escrito.** En primer lugar, las aplicaciones digitales para niños y jóvenes recurren en prácticamente siempre a otros canales semióticos, como la imagen (ya sea estática, semiestática o dinámica)<sup>101</sup>. Del mismo modo, es extraño el caso en el que no se incluye algún sonido verbal y no verbal, o incluso bandas sonoras completas. 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).

2. **La presencia de estructuras diferentes de la lineal.** Las estructuras de enlaces o de puntos calientes<sup>102</sup> 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 (es, de hecho, uno de los supuestos de simplicidad comentados en el capítulo 2). Estas modificaciones estructurales pueden desembocar en diferentes modelos que precisaremos en el análisis detallado posterior; en esta etapa nos limitaremos a indicar las posibles

---

<sup>101</sup> Como imágenes semiestáticas entendemos las de las aplicaciones de la empresa Nosy Crow, que suelen presentar un fondo estático y unos personajes bidimensionales que en ocasiones se animan con movimientos rítmicos programados. En las aplicaciones de cuentos clásicos de Stella28 encontramos los otros dos ejemplos: al entrar en sus diferentes pantallas, texto e imagen se disponen de manera estática, como en un libro impreso, hasta que el lector-usuario desata a través del tacto la animación de las imágenes, que se vuelven completamente dinámicas.

<sup>102</sup> El término *puntos calientes* (del inglés *hotspots*) hace referencia, en este trabajo, a los elementos activables mediante el tacto de la manifestación lineal del texto que se despliega en la pantalla interactiva.

variaciones en una aproximación general que incluye, 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 dificultad.

**3. Los diferentes soportes posibles —y a veces necesarios— 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<sup>103</sup>, las historias se reparten en diferentes plataformas o espacios virtuales. Esta tendencia está relacionada con las nuevas formas narrativas transmediáticas que hemos comentado<sup>104</sup>.

En la tipología que se propone, las obras que integran cada una de las categorías comparten entre sí una combinación determinada de estas tres líneas básicas, aunque evidentemente existen variaciones de diversa importancia entre títulos de una misma categoría, lo cual podrá ser objeto de estudio en análisis más detallados.

Esta aproximación, apoyada en los aspectos formales asociados al medio electrónico para el que las obras han sido diseñadas, frente a otros posibles acercamientos basados en los formatos o en las categorías propuestas por las empresas tecnológicas multinacionales, es especialmente pertinente teniendo en cuenta nuestros objetivos. En primer lugar, porque nos movemos en un sector cambiante donde los puntos de venta, los dispositivos de lectura y las empresas que los comercializan muestran rotaciones propias de un mercado globalizado. En segundo lugar, porque las categorías comerciales han demostrado no ser eficaces para la descripción estética de las obras, como hemos mencionado en el punto 8 de la introducción al presente capítulo. El hecho de establecer categorías propias y útiles para los estudios literarios y artísticos revierte en unos análisis centrados en los rasgos de las obras, alejándolos en la medida de lo posible de los criterios comerciales que a menudo desdibujan la visión artística de las mismas.

---

<sup>103</sup> Esto es posible gracias al carácter aglutinador de medios que este supone, como vimos en el marco teórico (Capítulos 1 y 2).

<sup>104</sup> Capítulo 1, Apartado 1.2.4. y Capítulo 2, Apartado 2.4.

## **8.2. Una propuesta de tipología de la narrativa infantil y juvenil digital del siglo XXI**

A partir de las tres líneas de caracterización que acabamos de presentar, hemos desarrollado una tipología que puede reunir en cuatro grandes grupos, desde un punto de vista formal, la narrativa infantil y juvenil digital. Esta clasificación tiene un doble objetivo: por una parte, de corte social, pues pretende facilitar la comprensión de un sector muy heterogéneo por parte de los mediadores; por otra, de tipo metodológico, ya que permite disponer de unas categorías generales que ofrecen datos relacionados con el uso del medio electrónico en las historias para niños y jóvenes. Estas categorías sirven de punto de partida a esta investigación para abordar la creación del modelo para el estudio de las obras individuales. Durante la explicación de cada uno de los cuatro tipos, indicaremos entre paréntesis y en cursiva la línea maestra a la que se hace referencia en aquellos lugares donde se especifica concretamente su configuración, con el fin de facilitar su ubicación.

### **8.2.1. Audiolibros digitales**

Los audiolibros digitales, que tienen su antecedente inmediato en los CD de audio, presentan cierta continuidad en la producción editorial, sobre todo en el mercado anglosajón, donde esta forma de narrativa goza de mayor popularidad que en el hispanohablante. Estos 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 (*línea 1*). En algunos casos, aparecen diferentes voces dramatizadas, aunque no es un mecanismo mayoritario. Estas obras siguen siempre una estructura lineal, como es habitual en la literatura escrita, y no ofrecen capas de interactividad (*línea 2*). Los audiolibros digitales como productos editoriales se encuentran mayoritariamente en tiendas digitales (de hecho, configuran un espacio autónomo en la plataforma iTunes de Apple). Cuando el CD audio o la pista digital son complementarios a un libro en papel, la suma de los diferentes lenguajes constituye en su conjunto una experiencia multimedia con cambio de soporte, aunque normalmente es posible disfrutar de ambas partes de forma aislada puesto que producen un producto redundante (*línea 3*).

Con una simple mirada a la dispersión de los audiolibros en diferentes tiendas del mercado digital, se hace evidente que las clasificaciones comerciales no resultan de utilidad ni desde el punto de vista constructivo ni desde la atención al papel del lector. Esto se muestra en el hecho de que, aunque dentro de las tiendas digitales de la empresa Apple Inc. el espacio natural para la venta de audiolibros es iTunes, estos también pueden encontrarse en formato aplicación en la App Store de la misma empresa. Es en este último caso cuando suelen ir acompañados del texto escrito, del que normalmente son una lectura literal en voz alta. Así, los audiolibros se comercializan indistintamente en diferentes espacios virtuales sin que medie una categoría global que facilite su ubicación como la que aquí proponemos, es decir, que se configure al margen del lugar de adquisición.

Por otra parte, el tipo de contenido de los audiolibros es tremendamente variable: desde algunos que incluyen el texto íntegro de clásicos como *Alicia en el País de las Maravillas* (*Alice's Adventures in Wonderland*, Highwill 2013) hasta otros que dramatizan historias de conocidos personajes televisivos como Peppa Pig a partir del reciclaje de materiales que la franquicia ha desarrollado para otros medios como la televisión (*Peppa Meets the Queen and Other Audio Stories*, Penguin Books 2013). El aprovechamiento comercial es especialmente evidente en este último caso, que puede relacionarse con las tendencias de reutilización de materiales en la industria del entretenimiento de la actualidad que hemos comentado en el marco teórico (Capítulos 1 y 2, Apartados 1.2. y 2.4.). Así pues, esta categoría tampoco está subdividida en subgrupos según el contenido o la forma en la que este se presenta<sup>105</sup>. La clasificación de este tipo en subgrupos ligados al contenido simplificaría la selección entre dichas obras por parte de los mediadores según sus intereses y objetivos.

### **8.2.2. Narrativa multimedia**

La segunda categoría es aquella en la que, además del lenguaje escrito y el sonido (verbal y no verbal), se hace uso de la imagen. La definición de esta característica viene dada por lo tanto por la primera de las tres líneas de análisis.

---

<sup>105</sup> Una propuesta de subgrupos según el contenido podría ser la siguiente: cuentos infantiles tradicionales, narraciones clásicas de la literatura universal y cuentos contemporáneos. Una posibilidad de clasificación según la forma podría configurarse de la siguiente manera: lectura literal de textos íntegros, lectura literal de textos adaptados y lectura dramatizada del texto.

Esta categoría de obras que presentan imagen y sonido, además del texto (*línea 1*), son además cerradas, lineales —aunque pueden incluir propuestas interactivas dentro de la obra— (*línea 2*) y contadas en un solo espacio (*línea 3*). Hemos llamado a este grupo *narrativa multimedia* a pesar de la siguiente afirmación de Lévy:

El término "multimedia" significa, en principio, que se emplean varios soportes o varios vehículos de comunicación. Desgraciadamente, se hace muy raro que se utilice en este sentido. Hoy, la palabra se refiere generalmente a dos tendencias que sobresalen de los sistemas de comunicación contemporáneos: la multimodalidad y la integración digital. [...] Sería, pues, lingüísticamente mucho más correcto hablar de esto como informaciones o mensajes multimodales, puesto que ponen en juego varias modalidades sensoriales (la vista, el oído, el tacto, las sensaciones propioceptivas) (2007, pp. 49-50).

Nuestra elección se debe a que en la investigación sobre la literatura infantil y juvenil se habla de multimodalidad para denotar la construcción de ciertos tipos de libro como el álbum ilustrado, que incluyen imagen y texto como canales significativos de información narrativa. Por este motivo, hemos optado aquí por el término *multimedia*: para diferenciarlo de estos y para designar unas obras digitales que además de imagen y texto pueden integrar sonido verbal y no verbal.

Hemos de tener en cuenta, no obstante, que la configuración varía enormemente entre unas obras y otras dentro de esta misma categoría, pues la combinación de los diferentes lenguajes puede presentar opciones muy diversas. En el mercado encontramos, por una parte, producciones muy cercanas a los libros en papel, con estructuras idénticas y pocas variaciones ligadas al transvase a la pantalla: pequeñas animaciones, sonidos esporádicos y narraciones en voz alta. La narrativa multimedia más simple, tecnológicamente hablando, se encuentra tanto en red como en librerías digitales. En red suelen encontrarse en plataformas de libros infantiles, tanto no profesionalizadas —gratuitas y de escaso valor artístico— como en otras ligadas a un proyecto editorial (*Bayam*, Bayard Presse). En las librerías digitales que comercializan títulos para soportes táctiles existen tanto obras individuales en forma de aplicaciones (*Cómo se piden las cosas*, CIDCLI, actualización 2013) y de libros electrónicos (*Silvia y Simón*, Cognition Books & Apps, 2013), como colecciones de *e-books* agrupados en aplicaciones-librería, por

ejemplo, ContoPlanet. Por otra parte, en el mercado digital se encuentran obras multimedia que aprovechan en mayor medida las posibilidades técnicas del medio para contar una historia, con animaciones elaboradas, bandas sonoras y sonidos verbales que parecen dotar de vida a los personajes como si de una producción audiovisual se tratase. La narrativa de este tipo dirigida a niños y jóvenes se ha desarrollado principalmente en soportes táctiles. Aunque existen algunas obras en red como *Alicia inanimada* (The BradField Company 2005-2014), que se consideran pioneras, estas no han gozado de la difusión entre el público general que sí disfrutan hoy las llamadas *apps*.

Los orígenes de las obras individuales de la narrativa multimedia que nos ocupa son asimismo dispares. Se encuentran obras originales (*The Numberlys*, Moonbot Studios 2012), adaptaciones de cuentos tradicionales (*The Three Little Pigs*, Nosy Crow, 2011; *Cenicienta*, ItBook, 2011), de clásicos de la literatura (*Frankenstein*, Touch of Classic, 2011) o de libros-álbum modernos (*The Monster at the End of This Book*, Sesame Workshop, 2011; *Harold and the Purple Crayon*, Trilogy Studios, 2011).<sup>106</sup>

Dentro de la variedad disponible en el mercado no hay que perder de vista que la calidad de la obra digital, si la analizamos desde una perspectiva que valore la maestría artística del creador y la experiencia que se propone al lector-usuario, no recae solo en sus innovaciones formales, sino que depende de la existencia de un equilibrio creativo entre sus diversos componentes.

### **8.2.3. Narrativa hipermedia**

Esta tercera categoría se deriva de la confluencia de dos de las líneas enunciadas: el uso de diversos lenguajes (*línea 1*) y la estructura hipertextual (*línea 2*). Tomamos la definición de Joyce que presentamos en el marco teórico (Capítulo 3, Apartado 3.2.1.1), y que denomina *hipermedia* a aquellas obras multimedia con estructura hipertextual. Es importante precisar que puesto que la interactividad puede producirse en estructuras semi lineales, y de hecho muchas obras digitales

---

<sup>106</sup> Se citan aquí algunos ejemplos representativos para ilustrar los cuatro orígenes básicos, más allá de la distinción general entre originales y adaptaciones.



infantiles presentan esta forma, para considerar una obra dentro de la categoría hipermedia desde la perspectiva y el planteamiento de este trabajo, es necesario que la estructura de la obra se base en enlaces que permitan al lector ciertas elecciones de la ruta a seguir por la historia.

Un ejemplo de este tipo de narrativas en red son los capítulos 3 y 4 de *Alicia inanimada*, en los que, además del carácter multimedia, el lector puede seguir dos caminos: leer o leer y jugar. Es en esta última donde se halla la estructura hipertextual. En el tercer capítulo, la historia lineal se intercala con un juego de búsqueda y captura de una serie de matrioskas repartidas por los escenarios y acompañadas de una música de juego de ordenador. La habilidad del lector en el juego influirá en el final del capítulo. En el capítulo cuatro, el lector ha de salir de un espacio determinado para que la historia continúe con la ayuda de Brad, el amigo imaginario de la protagonista, que, en caso de duda, indica el camino a seguir.

En las librerías digitales de títulos para dispositivos táctiles, encontramos libros que contienen enlaces de hilo (Landow, 2009) internos o externos a la historia,<sup>107</sup> como en la aplicación *Mi vecino de abajo* (Ediciones SM, 2011). En esta obra, algunos enlaces son ficcionales y otros simplemente informativos. No se trata de estructuras lineales, pero tampoco realmente ergódicas (Aarseth, 1997) porque son historias con configuraciones hipertextuales muy simples. Aunque el lenguaje dominante es el texto, la integración de ilustraciones y páginas web hacen de esta obra un ejemplo de hipermedia.

Un grado mayor de hipertextualidad se encuentra en la aplicación *The Land of Me: Story Time* (Made in Me, 2012). Esta obra presenta una combinación de 3x3x3 opciones que permiten escoger el protagonista entre tres personajes, el final deseado y el motivo principal de la historia. Estas elecciones, no obstante, resultan en pequeñas narraciones lineales representadas en un nivel inferior de animación.<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> Landow define los enlaces de hilo como aquellos que relacionan una palabra o frase (que deja intuir el contenido enlazado) con una lexia (2009, p. 38).

<sup>108</sup> En la primera pantalla, en la que la tortuga que ejerce de narrador se dirige (a través de otros tres personajes representados) al lector, que ha de seleccionar entre las opciones dadas, la estética de la imagen es tridimensional y a todo color. Sin embargo, una vez hechas las elecciones, la historia narrada por la tortuga

Otros ejemplos de este tipo de obras son, en castellano, *El Reino Subterráneo* (Visual Baker, 2013) y, en inglés, *Little Red Riding Hood* (Nosy Crow, 2013) o *1001 stories* (Mlandiska, 2012). Las obras hipertextuales para niños que existen por el momento se debaten entre el deseo de innovar y las limitaciones que establecen a este deseo las dudas que los productores albergan sobre la capacidad de comprensión de sus lectores potenciales. De este modo, encontramos en el mercado, por lo general, obras que ofrecen posibilidades de elección al lector en el comienzo pero que resultan en historias puramente lineales con algún cambio en pequeños elementos, sin que estos afecten esencialmente a la estructura en el proceso de lectura.

#### **8.2.4. Narrativa multisoporte o multiplataforma**

La última de las categorías cubre el espectro de obras que, más allá de la simple adaptación de contenidos de un medio a otro, proponen una dispersión de las historias en diferentes soportes o diferentes plataformas (*línea 3*). Estas pueden ser exclusivamente textuales, aunque normalmente utilizan más de un canal (*línea 1*) y también pueden presentar diferentes estructuras no lineales, que pueden ser tanto salidas de ida y vuelta fuera de la obra —como en la aplicación juvenil *Chopsticks* de Penguin Books USA (2012), donde existen enlaces de hilo a vídeos de Youtube— o estructuras hipertextuales, que confían en la curiosidad del lector-usuario —como en el sitio web de *El silencio se mueve* (Ediciones SM, 2010), donde se presentan diferentes pestañas en una estructura arborescente.

Para justificar la terminología escogida a la hora de abordar este tipo de narraciones hemos de considerar primero una de las definiciones de la noción *narración transmedia* que hemos propuesto a partir de Jenkins (2008) (Capítulo 1, apartado 1.2.4.): aquellas obras que utilizan diferentes espacios para contar su historia, idealmente todos necesarios para la completa comprensión de la misma. En efecto, esta definición podría aplicar a las obras que se dispersan en diferentes soportes; sin embargo, creemos que para este trabajo necesitamos una mayor

---

adopta una imagen animada bidimensional, basada en dibujos en tiza que se despliegan sobre un fondo de piedra, dando la impresión de que estuviesen siendo dibujados según avanza la historia.

precisión de los conceptos, de modo que permitan reflejar del modo más realista posible la realidad a la que nos enfrentamos.

Como indica Mora, el término transmedia sigue levantando discusiones y diferencias de opinión:

La confluencia de diversas perspectivas metodológicas y terminológicas sobre la transmedialidad ha creado una galaxia conceptual en los últimos años en la que perderse es más fácil que orientarse. La diversidad comienza por el propio nombre del fenómeno, para seguir con sus aspectos estructurales, semánticos, problemas de trasvase de contenidos y de fidelidad transmisora, y un larguísimo etcétera (Mora, 2014, cap. 1, par. 1).

Más allá de los numerosos problemas terminológicos, aunque consciente de ellos, este trabajo se centra en sacar provecho de la existencia y discusión de los conceptos más usuales en la descripción de este tipo de narraciones para explicar la realidad de las narrativas digitales para niños y jóvenes que existen hoy en el mercado. La definición de transmedia mencionada establece como *necesario* para la comprensión el acceso a los diferentes fragmentos de la obra. Así pues, dada la falta de ejemplos radicales en este sentido, en este estudio nos inclinamos, por el momento, a utilizar los términos *narraciones multisoporte* y *narraciones multiplataforma* para denominar aquellas historias que son completamente comprensibles en un soporte o plataforma dominante, aunque se extienden más allá de ellos, en la línea de lectura extendida que detectaba Mackey (2001) en los materiales electrónicos adyacentes a célebres novelas de la literatura infantil y juvenil.<sup>109</sup> De este modo, podemos contar ya con una diferenciación más específica de las obras en lo que a su construcción abierta y fragmentada se refiere.

Esta aproximación se ofrece como la más adecuada, hoy en día, para describir el sistema de la literatura infantil y juvenil, donde las narraciones que se hacen llamar transmedia en sus materiales de promoción suelen ser historias que se desarrollan por completo en el papel impreso, a las cuales se añaden elementos enriquecedores en red: es el caso de la novela ya mencionada de Fernando Marías, *El silencio se*

---

<sup>109</sup> Cabe indicar que Jenkins no establece distinciones entre los conceptos *entretenimiento multiplataforma* y *narración transmediática* (2008, p. 278).

*mueve*, de la novela *Pomelo y limón*, de Begoña Oro (Ediciones SM, 2011), también publicado en formato aplicación, y de la colección *Odio el rosa*, de Ana Alonso y Javier Pelegrín (Oxford University Press, 2014). En soportes táctiles, las formas más cercanas de narrativa multiplataforma son las historias hipermedia que enlazan a puntos que se encuentran en el exterior de la propia obra. La citada *Chopsticks* es uno de esos ejemplos: aquí no hay un cambio de soporte, que es siempre un determinado dispositivo electrónico, pero sí de plataforma de contenidos.

La extensión de la ficción en la red favorece en ocasiones la participación del lector en la historia —ese *prosumidor* que menciona Jenkins—, como en el *Proyecto Amanda* (Ediciones SM, 2010-2012). Se trata de una serie de libros publicados en papel y en digital (*e-book*) que se complementa con una página web donde los lectores dejan sus propuestas de resolución del misterio, entre otras actividades (analizar pistas, compartir imágenes, consultar un Oráculo...). A partir del segundo libro, las narraciones recogen algunas de las propuestas, permitiendo así a los lectores participar realmente en la construcción de la historia de los volúmenes subsiguientes, o al menos tal es el reclamo editorial.

Al tratar el cambio de soporte, se ha de mencionar un recurso más que, aunque poco común, es existente: la realidad aumentada. En el mercado internacional destaca el ejemplo de la *app Imag.No.Tron* (Moonbot Studios, 2012), una aplicación diseñada para iPad que, al combinarla con el libro impreso *The Fantastic Flying Books of Morris Lessmore* (Atheneum Books for Young Readers, 2012), activa la lectura del texto en voz alta al tiempo que despliega en la pantalla efectos de Realidad Aumentada donde los personajes y escenarios del libro en papel parecen cobrar vida sobre sus páginas, e incluso fuera de ellas, mediante la incorporación de la cámara de la tableta, que permite reflejar los personajes animados en el fondo de la estancia en la que se encuentre el lector.

En definitiva, este repaso muestra que las obras digitales parecen querer jugar con cierto tipo de aperturas aunque no han llegado a experimentar radicalmente las posibilidades que el medio digital asociado con el resto de medios les brinda.

## **CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES OBTENIDAS A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN DE LA PANORÁMICA DE OBRAS**

Este repaso muestra cómo, aunque de forma limitada, las obras narrativas para niños y jóvenes que hacen uso de los recursos digitales actuales ya son una realidad en el ámbito hispanohablante, y más aún en el internacional. La presencia de nuevas obras supone nuevos retos a mediadores y lectores, pues algunos títulos se alejan radicalmente de lo que hasta hace poco entendíamos por literatura. La crítica tendrá, pues, que tener en cuenta estas obras precursoras que pueden ayudar a comprender las nuevas producciones digitales, hoy y en el futuro, y facilitar su valoración atenta e informada por parte de todos los agentes de la literatura infantil y juvenil. La enorme difusión de las narrativas digitales es una novedad muy reciente: los lectores, acceden a ellas, las valoran y participan de manera autónoma; se trata de un acceso a obras que aún están sin testar por los mediadores. Urge, por tanto, un acercamiento profesional que establezca criterios de valoración de estas obras según sus fines (artísticos, literarios, educativos, lúdicos...) y que sirva de guía para las acciones de mediación, tanto las tradicionales a través de la escuela como aquellas que han de darse al margen de las instituciones como requieren estos nuevos espacios.

En los diferentes tipos aquí propuestos encontramos gran variedad en formatos, productores y desarrollos. Los orígenes de las obras son variados, aunque parece dominar la tendencia de transmediación asociada con el intento de rentabilizar materiales ya existentes, dentro de una dinámica de intercambios comerciales. Algunas de las conclusiones sobre las categorías propuestas en este trabajo son las siguientes:

- En primer lugar, los audiolibros mantienen su presencia en los nuevos soportes aunque no han desaparecido de los CD de audio, todavía producidos por las editoriales tradicionales. No presentan grandes novedades en cuanto a contenido y forma, pues parecen haber llegado a su límite de innovación.

- Las obras multimedia interactivas, simples en su mayoría, son las más explotadas. Su semejanza al libro álbum o libro ilustrado, productos ya consolidados en el mercado, contribuye a la adopción de una política de continuidad por parte de las editoriales, que minimiza los riesgos en un mercado digital desconocido para ellas. Su carácter generalmente cerrado, unido a la interactividad que proponen, acercan estas obras a lo que se considera adecuado para niños. Poco a poco observamos cómo se produce un avance hacia una mayor complejidad, puesto que se ven impulsadas por su potencial comercial y su similitud con respecto a los lenguajes de entretenimiento de la era global, aunque hay que insistir en que la calidad tecnológica no siempre va pareja a la calidad artística (algo que los productores han de tener en cuenta).
- Las innovaciones en estructura (hipertextualidad, fragmentación, dispersión de contenidos...) son, por el contrario, menos comunes en la narrativa digital para niños y jóvenes. Las obras hipermedia, por un lado, presentan enlaces generalmente poco comprometidos con el texto de ficción, esporádicos y casi prescindibles. Las estructuras se aferran en la mayoría de los casos a la linealidad y la cohesión típicas del libro tradicional, lo cual no sorprende, pues de nuevo se recurre a los *supuestos de simplicidad* asociados con el público al que se dirigen. La necesidad de mentes creadoras que piensen en historias hipermedia innovadoras desde antes de su gestación se hace evidente con el repaso a las obras existentes.
- Por su parte, el uso de la red y la suma de plataformas parecen herramientas rentables para la literatura infantil y juvenil digital, especialmente en obras juveniles, las cuales difuminan las fronteras de la ficción y animan a la participación del lector. Estas obras aún no son todo lo radicales que podrían ser, aunque las editoriales ya están sacando partido, de momento con carácter fundamentalmente promocional, de la red para tantear ese nuevo tipo de narrativa deslocalizada y participativa.

Es importante destacar que el formato digital que aúna un mayor desarrollo y una mayor innovación en lo que atañe a la narrativa para niños y jóvenes hoy, como ya adelantamos en el marco teórico, corresponde a las aplicaciones interactivas que, de hecho, son el objeto de las primeras investigaciones y estudios teóricos del campo (Al-Yaqout y Nikolajeva, en prensa; Stichnothe, 2014; Schwebs, 2014; Turrión, 2014). Estas aplicaciones, representadas en la panorámica por 35 producciones en un idioma diferente al castellano y 26 obras en castellano, muestran unas tendencias recurrentes que, además de aportar conclusiones significativas sobre este subgrupo de la producción electrónica, ofrecen un punto de partida para el modelo de análisis de la narrativa infantil y juvenil digital.

- **Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura:** la influencia de factores extraestéticos, comerciales y pedagógicos, o la existencia de diferentes modos de adaptación de contenidos en diferentes medios parecen determinar algunos de los aspectos que configuran las producciones. Los aspectos que llaman la atención de la existencia de estos modos de proceder en la creación de las obras son las explicitaciones de los posibles usos educativos o lúdicos que aparecen en los epitextos o la reutilización de materiales existentes en otras disciplinas: se encuentran tanto adaptaciones de relatos universales (principalmente de cuentos tradicionales pero también de obras reconocidas de la literatura) como extensiones de productos y universos artísticos contemporáneos, al estilo de franquicias comerciales (*Shrek Forever After*, Dreamworks Animation, 2010; *Aventura en clase de ballet con Dora la exploradora*, 2013), algunos de los cuales se relacionan específicamente con el sistema de la literatura infantil y juvenil (*Olivia Acts Out*, Polin8, 2011).
- **Presencia central de una propuesta de interactividad y participación del lector:** La segunda tendencia recurrente de la gran mayoría de las aplicaciones interactivas es, precisamente, la interactividad. Esta se usa como reclamo de un lector físicamente activo que participa de manera lúdica y, se presupone, logra concentrarse en el contenido gracias a una mayor motivación.

- **Tensiones entre complejidad y simplificación:** Dentro de las obras calificadas como historias interactivas se detecta una tendencia clara y mayoritaria a la simplificación (constituye un buen ejemplo la colección de cuentos clásicos de la editorial digital ItBook) aunque algunas obras aprovechan las oportunidades de innovación de las pantallas hacia una cierta complejidad (*The Monster at the End of This Book*, Sesame Workshop, 2001; *Harold and the Purple Crayon*, Trilogy Studios, 2011; *Chopsticks*, Penguin Books USA, 2012)<sup>110</sup>. Resulta llamativo que, tras un periodo en el que la literatura infantil y juvenil experimentó hacia lugares anteriormente ajenos a ella (Colomer, 1998; Silva-Díaz, 2005), la mayor parte de los productores de obras digitales se hayan apoyado en los supuestos de simplicidad previos de la literatura infantil que enumeraba Colomer en su estudio (1998) a la hora de crear sus obras en este siglo XXI, y que por tanto no recogen de forma representativa las innovaciones constructivas que ha mostrado una parte de la literatura impresa en las últimas décadas.
- **Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta:** La llegada de historias en nuevos formatos, algunas de ellas basadas en libros impresos existentes, otras que reclaman el enlace con el universo literario, plantea el debate de los límites de la literatura. La integración de la interactividad, de elementos lúdicos concretos, así como de modos de representación afines a la estética audiovisual en las historias digitales han desplazado de su proceso de recepción la centralidad de la que gozaba la actividad de la lectura tal y como se concibe tradicionalmente. Un ejemplo combinado de estas dos variaciones lo encontramos, por ejemplo, en la aplicación, *The Numberlys* (Moonbot Studios 2012).

En resumen, la literatura infantil y juvenil digital empieza a ser una realidad desarrollada hasta el punto de que ya permite una clasificación general como la que propone el presente trabajo, y también la observación de unas tendencias que apelan a un estudio detenido. El análisis de las nuevas formas desde diferentes

---

<sup>110</sup> Como se detectó en una investigación previa de la autora de esta tesis (Turrión, 2014).



perspectivas se vislumbran como los puntos de partida imprescindibles para atajar diversos problemas como la pérdida de nitidez de un campo como el de la literatura infantil y juvenil, los retos asociados a la introducción de elementos compositivos ajenos a lo que se considera literatura, el desconocimiento de las obras por parte de los mediadores y de las principales figuras del sector del libro y la debilidad creativa de muchas de las producciones. En el siguiente capítulo se presentan las pautas que hemos considerado más pertinentes y adecuadas para conformar el modelo mediante el cual se proporcionará, en el bloque V un análisis detallado de las obras seleccionadas para ilustrar de manera minuciosa cómo son las narrativas digitales infantiles y juveniles pioneras y su lector implícito.

#### **IV. CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL**

A continuación, se explican las pautas que han regido el desarrollo del modelo de análisis de narrativas infantiles y juveniles digitales que proponemos. Este será el modelo empleado en el bloque V de la tesis para la consideración detallada de la muestra representativa, que pretende recoger las características principales de las obras pioneras más singulares del campo y que conducirá a una caracterización del lector modelo que dibujan.

Partimos de una serie de hipótesis establecidas mediante la observación de la panorámica de obras expuesta en el bloque III de la investigación. Posteriormente se introduce y justifica el tipo de análisis escogido, así como un resumen de las diferentes teorías a las que acudimos en busca de conceptos y herramientas para construir el modelo (en el capítulo 9). Esto conduce al capítulo 10, en el cual se expone con detalle la elaboración teórica de las pautas de análisis que resulta en la ficha de análisis, la cual cierra el bloque.

## **CAPÍTULO 10. HIPÓTESIS INICIALES Y SELECCIÓN DEL TIPO DE ANÁLISIS**

### **10.1. Hipótesis iniciales para el análisis**

Las cuatro tendencias que cierran el capítulo 9 configuran la estructura en la que se apoya el modelo de análisis que nos disponemos a presentar. Cada una de estas tendencias constituye uno de los cuatro bloques en los que se dividirá la ficha de análisis. No obstante, es importante destacar que estos bloques son interdependientes y que, por tanto, la diferenciación que se ha diseñado, aunque resulta operativa, no recoge los puntos en común que unos aspectos tienen con otros, que volverán a reunirse en la interpretación de los resultados. Para introducir el proceso de desarrollo de la herramienta principal de esta parte de la investigación enumeramos aquí de nuevo las cuatro tendencias con que finalizábamos la panorámica de la narrativa infantil y juvenil digital actual. En esta ocasión, lejos de volver a explicarlas, introducimos las líneas de estudio que surgen dentro de cada una de ellas.

**a) Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura:** hibridación de contenidos provenientes de una pluralidad de medios con influencia de diversos factores socioculturales.

Entre los aspectos más sugerentes para el estudio de este elemento están el análisis de la elección de géneros y de los mecanismos formales de adaptación. Estos dos componentes pueden servir como punto de partida, pues contribuirán a situar la obra en el complejo sistema de producción cultural actual y a su vez ofrecerán indicios sobre las motivaciones creativas de los productores y el papel que las fuerzas extraestéticas cumplen en el momento de la elaboración de estos objetos culturales, en la línea de análisis sobre las tensiones entre los condicionantes artísticos y comerciales que apuntábamos en el Capítulo 2, Apartado 2.2.). Estos dos puntos supondrán un primer acercamiento a algunos de los rasgos constructivos de las obras y facilitará la elaboración de hipótesis sobre cada una de ellas, que podrán confirmarse o refutarse en las siguientes etapas del análisis.

**b) Interactividad y participación:** introducción de propuestas de acción física por parte de los destinatarios como parte configurativa de la obras.

Para lograr una descripción a fondo de la interactividad, rasgo diferenciador de estas narrativas, el estudio ha de atender al grado de profundidad de la participación del lector en la historia, a la posición desde la cual lo hace con respecto al relato, así como al diseño formal de la propuesta. Puesto que el trabajo se encuadra en la disciplina de la didáctica de la literatura, tratará de responder a la pregunta de si la propuesta de participación desplaza o, por el contrario, contribuye a realzar los aspectos literarios de dichas ficciones, situándose así en medio del debate entre ludólogos y narratólogos, tal y como anunciamos en el capítulo 2 (Apartado 2.2.) del marco teórico. En relación con el lector y el autor implícitos, parece relevante observar el grado de libertad que el segundo otorga al primero en la construcción, reconstrucción o desarrollo de la historia. El equilibrio de la interactividad con respecto a otros rasgos en el conjunto de la obra es el último tema a describir en este punto.

**c) Tensiones entre complejidad y simplificación:** presencia combinada de rasgos asociados a los supuestos de simplicidad que se suponen adecuados a los destinatarios infantiles y juveniles y de elementos que inclinan las obras hacia una cierta complejidad narrativa e interpretativa.

Para hilar las diferentes manifestaciones que presentan las obras en cuanto al grado de equilibrio entre complejidad y simplificación (es decir, entre la tendencia a la simplificación de formas y contenidos y el aprovechamiento máximo de las oportunidades de las pantallas, con todas las posibilidades intermedias), este trabajo atiende a cuatro aspectos: las estructuras, la complejidad narrativa a través de la focalización y el concepto de distancia, los resultados de las relaciones que las obras establecen entre los diferentes códigos que utilizan y, finalmente, la complejidad interpretativa que se deriva o no del uso de estas estrategias.

**d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta:** alejamiento o acercamiento de las obras respecto de lo que entendemos como experiencia literaria en términos tradicionales.

Este último bloque pretende definir, en la medida de lo posible, los tipos de experiencias ficcionales hacia los que se inclinan las obras. La investigación quiere contribuir así a alimentar los argumentos esgrimidos a favor o en contra de la existencia de lo literario en las pantallas táctiles, y lo hace a partir de un estudio concreto de obras específicas, en lugar de a partir de una serie de ideas preconcebidas. Para ello, el trabajo se apoya en el análisis de tres elementos: la modalidad narrativa, el pacto narrativo y la configuración y disposición de los contenidos en la interfaz.

Una vez establecidas las ideas que ejercen de punto de partida para el análisis de las obras, es momento de presentar y desarrollar el instrumento de análisis que hemos considerado más operativo.

## 10.2. Selección del tipo de análisis

### 10.2.1. La Pragmática Literaria. El modelo de comunicación narrativa y el modelo de intriga

En contraposición con el privilegio del estudio del texto como objeto aislado, propio del período romántico historicista y del estructuralista, la teoría literaria moderna retomó los elementos externos al texto como parte fundamental de su estudio. La Pragmática Literaria es, en palabras de Pozuelo, “la parte de la Semiótica textual literaria encargada de definir la ‘comunicación literaria’ como tipo específico de relación entre emisor y receptor” (2009, p. 77). Este enfoque que privilegia las figuras del emisor y el receptor, y que supone un paso hacia la Poética de la Recepción (Id., p. 105) parece especialmente oportuno a la hora de analizar unas manifestaciones literarias en las que ambas figuras, emisor y receptor, se encuentran, además, en niveles distintos de competencia. En palabras de Pozuelo:

La Pragmática Literaria [...] tiene sentido en tanto define la Literatura como la configuración de un código y un estatuto comunicativo supraindividual que precede y preexiste al texto, además de prefigurar las principales reacciones del receptor frente al mismo (Id., p. 78).

En su libro *El lector modelo en la narrativa per a infants y joves* (1998), Gemma Lluch sintetiza en un esquema la comunicación literaria según Schmidt (1987). Este esquema incluye autores, editores, lectores y críticos, de tal manera que la aproximación pragmática integra todos los agentes que participan en dicha comunicación en el nivel extratextual. Esta aproximación resulta pertinente en este trabajo, sobre todo en lo que concierne a los equipos creativos, en la medida en la que dichos agentes condicionan ciertas decisiones clave con respecto a los elementos intratextuales. Según Lluch:

[...] son sobre todo el autor y los agentes de transformación los que principalmente determinan el tipo específico de comunicación que establece la literatura para niños y son también los que de una manera más directa determinan notablemente la propuesta de lector modelo (1998, p. 51).

Como argumenta la estética de la recepción, el lector modelo se manifiesta en los elementos textuales, los cuales exigen unas competencias para su decodificación, a la vez que ayudan a construirlas (Iser, 1978; Eco, 1981).

En esta línea pragmática, la Narratología ha hecho sus aportes en lo que se refiere al análisis de relatos a partir del concepto de Discurso que “aísla la organización de la narración como organización estructurante y estilísticamente pertinente por el que una Historia se ‘compone’ hasta alcanzar una modalidad de la comunicación” (Pozuelo, 2009, p. 229). El modelo de comunicación narrativa, que parte de la definición de esta a partir de la premisa “Alguien cuenta una historia a alguien” puede representarse en una primera etapa del siguiente modo:

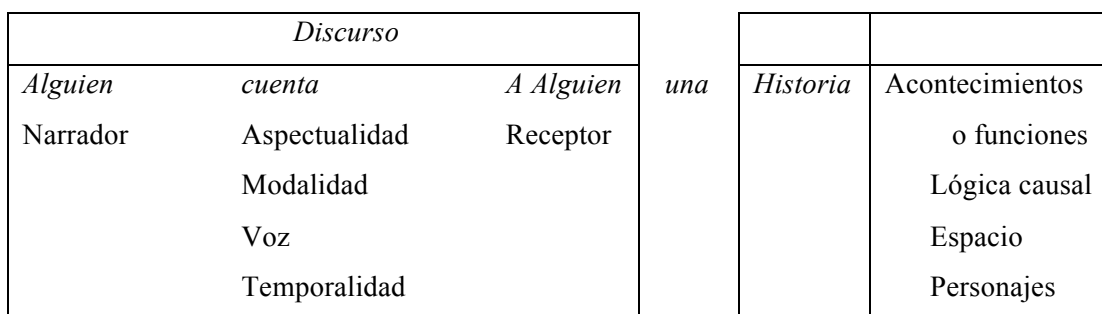


Figura 1. Pozuelo, 2009, p. 230

Aunque Historia y Discurso aparecen de forma disociada en el modelo, “esta separación [...] solo puede ser operacional puesto que [...] no hay enunciado que pueda ser analizado independientemente de la Enunciación que lo ofrece” (Id., p. 231). Así pues, los agentes integrantes de la dinámica comunicativa se presentan en un cuadro de los posibles pactos de la comunicación narrativa:

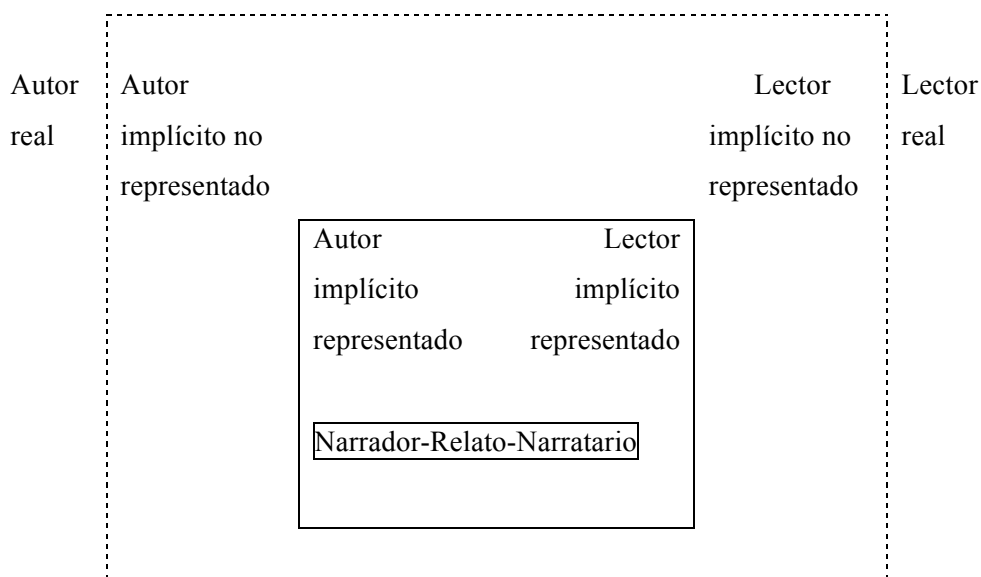


Figura 2. Id., p. 236

Algunos estudios de literatura infantil (Lluch, 1998; Colomer, 1998; Silva-Díaz, 2005) han adoptado este modelo, con el que han obtenido resultados muy relevantes para la disciplina, puesto que este enfoque facilita sobremanera el análisis de la figura del lector implícito que representa al lector en texto, así como el paso de un trabajo de análisis estructural del contenido hacia su comparación con un trabajo de campo con lectores reales.

Sin embargo, como hemos visto en el marco teórico (Capítulo 3, Apartado 3.2.1.2), los estudios de narrativa interactiva han mostrado las carencias del modelo narratológico para el análisis de formas narrativas que incluyen interactividad. En un intento de atajar estas carencias, Aarseth (1997) propuso una revisión del modelo que sustituía el concepto de autor por el de creador, y el de lector por el de usuario. Además, diferenciaba entre intrigante y voz narrativa, y establecía tres figuras implícitas en la recepción: el usuario implícito, el intrigario (*intriguee*) y el avatar (*puppet*)<sup>111</sup>. Debido a las características heterogéneas y conservadoras de nuestro corpus, la combinación de ambos modelos, que se emplaza a medio camino de la narración y de la intriga, pero más cerca del modelo tradicional, parece una decisión adecuada.

<sup>111</sup> Ver página 104 del presente trabajo para el desarrollo completo del cuadro según Aarseth (1997).



Dadas las características especiales que presenta la interactividad del corpus de aplicaciones narrativas, a menudo basada en propuestas conservadoras y apegadas a la experiencia libresca, optamos por mantener intactos la mayor parte de los elementos del modelo narratológico tradicional, aunque adoptaremos los conceptos del modelo de intriga en los casos que así lo requieran. Esta decisión, aunque coherente con la producción real de la actualidad, repercute en la funcionalidad del modelo en futuros estudios, pues si se da el caso de una innovación de las narraciones digitales hacia una estética más ergódica, la ficha deberá ser revisada, de modo que pueda recoger los cambios que eso implica.

Por la similitud entre los procesos y agentes de creación de las aplicaciones interactivas con los videojuegos, se prevé la necesidad de adoptar la diferenciación entre *creador implícito* (aquel que diseña la obra en su conjunto) y *autor implícito* (aquel que controla el contenido central), aunque ambas figuras podrían coincidir en algún caso. Debido al carácter híbrido de unas obras que ofrecen una experiencia ficcional aún por definir, incluimos al lector o usuario modelo, la mayor parte de la veces lector-usuario (y alguna, espectador-usuario), como figura interna al texto.

Proponemos, pues, adaptando el modelo de intriga de Aarseth el siguiente cuadro como modelo de comunicación narrativa de las aplicaciones-libro interactivas, donde los elementos en cursiva pueden existir o no, mientras que el resto siempre están presentes, sea o no de manera explícita:

Creador real y/o Autor real	Creador implícito	<i>Intrigante</i>	Usuario-lector implícito	Usuario-lector real
	Autor implícito	Voz narrativa	Narratario / <i>Intriguee</i>	
			<i>Puppet</i>	

### **10.3. Una aproximación multidisciplinar: justificación del mapa teórico-metodológico**

Las tendencias encontradas en la primera parte de la investigación, donde se detectó la presencia de elementos de diferentes áreas artísticas y una inclinación hacia formas no literarias, evidencian la necesidad de un análisis multidisciplinar que abarque el amplio espectro de manifestaciones (y combinaciones) que estas narrativas presentan: orígenes dispares —obras originales, adaptaciones de cuentos tradicionales, de producciones audiovisuales, de libros-álbum, de obras clásicas de la literatura universal—, una presencia y un tratamiento variable del texto escrito, diferentes usos de la imagen, múltiples manifestaciones del sonido, diversas combinaciones de estos códigos, introducción de la interactividad, de posibilidades estructurales complejas como el hipertexto, etc.

Plateamos por lo tanto, como ya habíamos adelantado, un modelo que recurre a diferentes teorías con el fin de encontrar las herramientas más precisas posibles para un análisis de los diferentes aspectos que configuran las obras. Estas son:

**1. La Narratología**, en calidad de ciencia que estudia el relato “como fenómeno universal y multigenérico” (Pozuelo, 2009, p. 226) servirá como base para el análisis de unas nuevas formas narrativas que surgen a raíz del nuevo formato, el soporte táctil. Se adoptará la distinción entre Historia y Discurso, así como los elementos intratextuales definidos por los teóricos formalistas y estructuralistas. Para ello acudimos a materiales diversos: citamos las fuentes originales en los casos en los que es necesario un acercamiento más preciso a los conceptos (Genette, 1972), pero también acudimos a estudios de síntesis de la teoría narratológica, que en ocasiones resultan más funcionales (Tomachevski, 1982; Bal, 1998; Pozuelo, 2009).

**2. Los estudios de narrativa infantil y juvenil** conforman, por otra parte, nuestro marco de base. Para el tipo de obras que nos proponemos analizar, además de las aproximaciones generales que toman como referencia la narrativa escrita, parecen especialmente rentables los análisis de narrativas multimodales como el libro álbum. Esto ocurre

tanto por la presencia clave de la imagen en las obras como porque estas obras multimodales han inspirado muchas de las primeras adaptaciones a las pantallas táctiles. Además, estos estudios ya han atendido en cierta medida a los trasvases entre áreas artísticas propios de la época actual, por lo que ofrecen un punto de partida privilegiado para nuestro enfoque.

Citamos varios estudios de Colomer, y como referencia principal el libro (1998) resultado de su tesis doctoral (1995) donde presenta una caracterización de la literatura infantil y juvenil y de su lector implícito en los años 80 y 90. También acudiremos al estudio de Gemma Lluch (2003) sobre el lector implícito de la narrativa infantil y juvenil, la literatura infantil y juvenil contemporánea y los factores externos que la condicionan. Otras autoras, como Nikolajeva y Scott, 2006; Silva Díaz, 2005; Van Der Linden, 2006; Nikolajeva, 2010, ofrecerán herramientas y enfoques para elementos concretos de los análisis.

**3. Las teorías de la adaptación** aplicadas a un corpus infantil facilitarán las aproximaciones comparadas entre medios, un enfoque que se considera de gran utilidad para el análisis de unas obras que nacen y se perciben como híbridos de diversos modelos narrativos existentes. Se usarán las categorías de Genette (1989) que abordan los aspectos formales de las adaptaciones y también los mecanismos paródicos, teniendo en cuenta los resultados que estas han arrojado al aplicarlas a corpus de literatura infantil (Lluch, 1998, 2003). También asumimos el enfoque que desvía el estudio de la modalidad narrativa a los modos de interacción (*modes of engagement*) que propone Linda Hutcheon (2013). La perspectiva amplia de esta autora, que evalúa las adaptaciones como procesos además de como producto y que cuestiona algunos de los clichés surgidos de las teorías mediáticas, parece especialmente pertinente en un trabajo que analiza obras creadas para un soporte amalgamador que borra las fronteras entre los medios tradicionales. También tomaremos de las dos autoras mencionadas algunas ideas sobre las fuerzas extraliterarias que influyen inevitablemente en los textos.

A través de estas teorías se percibirán los mecanismos de adaptación a un nuevo medio, sin dejar de lado el análisis de las premisas que parecen regir la adecuación de las nuevas obras a su público objetivo. Esta perspectiva iluminará rasgos sobre los lectores modelo de las obras y lo que los productores de aplicaciones, como representantes del sistema de la literatura infantil digital, consideran apto y atractivo para los niños y jóvenes.

**4. La narrativa audiovisual** se presenta como fuente de conceptos para el análisis de algunos de los trasvases señalados. Como se ha mencionado, uno de los reclamos de las obras para pantalla táctil es el aspecto de la animación como modo de entretenimiento y atracción de unos lectores acostumbrados a recibir diariamente historias de calidad variable desde medios como la televisión o el cine. Las aplicaciones para tabletas toman algunos rasgos de este tipo de comunicación, a veces presentando historias breves a partir de personajes de series televisivas o simplemente añadiendo elementos de animación con el fin de variar la estética de la obra. Dicho enriquecimiento ha resultado ser en numerosas ocasiones superficial y falto de significación, pues su integración en la narración se diseña de manera precipitada y sin tener en cuenta las especificidades del lenguaje audiovisual para transmitir historias. Así pues, la propuesta metodológica trata de recuperar herramientas de análisis para observar el grado de integración de los elementos audiovisuales en la narración y el tipo de experiencia estética que se ofrece al receptor —que podría convertirse en espectador.

Se usarán conceptos e ideas de estudiosos de la narratología aplicada al lenguaje audiovisual como Chatman (1980a) y García Jiménez (1993), así como ideas surgidas de la aplicación de estos modelos a un corpus literario infantil, como las desarrolladas por Gemma Lluch (2003), y a un corpus audiovisual infantil, de la mano de Díaz Armas (2012).

**5. La narrativa interactiva** se emplea como fuente para obtener los conceptos necesarios para el análisis de la interactividad, otro de los reclamos comerciales de las aplicaciones para dispositivos táctiles. Al igual que ocurre con el trasvase de elementos de la narrativa

audiovisual, en las aplicaciones digitales se encuentran propuestas de interacción superficiales y otras más integradas. El análisis de la interactividad en relación a los elementos narrativos del modelo será uno de los temas centrales de la ficha de análisis. Para ello, se recurre a autores como Murray (1999), Ryan (2004b, 2004c, 2004d), Scolari (2004), Moreno (2002) y de nuevo Hutcheon (2013).

6. Muy relacionados con la narrativa interactiva se encuentran los estudios sobre **la narrativa hipertextual**, hasta el punto que muchos investigadores no hacen distinción entre ambos campos. En esta investigación se considera vital la inclusión pero también la diferenciación de ambos tipos de narrativa, pues mientras la mayoría de las obras del corpus tienden a integrar una capa de interactividad, pocas son las que proponen al lector una experiencia realmente multilínea, como se ha visto en las conclusiones de la observación de la panorámica.

Las teorías sobre el hipertexto aplicado a la narración en autores como Koskima (2005b) y Ryan (2004c; 2004d), así como algunas ideas sobre el hipertexto educativo de Landow (2009) o Mendoza (2012), resultan fundamentales para analizar estas obras que sí plantean una estructura no lineal de lectura, aunque sea de manera moderada. El aumento de la complejidad en la lectura que pueden provocar estas estructuras son de gran interés crítico dentro de un corpus que parece tender a la simplicidad de formas. Las estrategias usadas y el debate sobre las posibilidades de adecuación a los lectores en formación de este tipo de obras complejas es otro de los temas que resultarán del análisis desde este punto de vista.

7. Para terminar, y aunque no aparece de manera explícita en la ficha de análisis, la perspectiva **pragmática del texto narrativo** permanece latente en todo momento; concretamente destacamos la idea de Eco del texto como producto de la previsión de los movimientos del lector (Eco, 1981, p. 79), la cual nos permite ligar los resultados del análisis de los elementos de las obras con la figura del lector implícito, contribuyendo a la caracterización de los lectores modelo de estas narrativas.

Con el fin de simplificar la complejidad que supone combinar estos referentes, se ha trabajado a fondo en la justificación de la combinación de estas teorías, sin perder de vista las tendencias específicas que trata de recoger cada categoría, así como en el diseño de una ficha de análisis sencilla y comprensible, enfocada al corpus que nos ocupa y a las necesidades de esta investigación y de posibles investigaciones futuras en este campo.

Puesto que el objetivo de este trabajo se centra en la caracterización de las principales tendencias dentro de las múltiples posibilidades expresivas del medio electrónico y, en concreto, aquellas tendencias que han sido actualizadas en las producciones que conforman la muestra representativa, la aplicación de las diferentes teorías citadas ha de ser lo suficientemente específica como para detectar las principales líneas estéticas de las obras y al mismo tiempo lo suficientemente general como para no perderse en los análisis individuales. Esto significa que, aunque habremos de apuntarlos, no podremos profundizar en el estudio de algunos de los elementos específicos de algunas obras por más que puedan resultar sugerentes. En estos casos se llamará la atención sobre posibles vías de investigación que surgen de la tesis aunque no puedan ser recogidas en el presente trabajo.

## **CAPÍTULO 11. PAUTAS DE ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS NARRATIVOS**

### **11.1. Análisis de los rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura**

En este epígrafe atendemos, por un lado, a los diferentes tipos de adaptación que son posibles hoy en día y a los rasgos que los definen y, por otro, a la elección de géneros en relación con las formas de la cibercultura. La intención de esta parte del análisis es detectar las influencias de las dinámicas culturales actuales en las obras de nuestro corpus y así situarlas en el panorama general de la industria.

#### **11.1.1. Tipos de adaptaciones**

La adaptación, entendida en el sentido amplio de la palabra, es un mecanismo que se ha revelado preponderante en la observación del corpus digital amplio y que, como hemos visto, puede relacionarse con la influencia sobre la industria cultural de una serie de fuerzas extraestéticas como las económicas (Hutcheon, 2013, p. 5) o pedagógicas (Id., p. 92). Las complejas dinámicas de transmediación de la cultura actual detalladas en el marco teórico pueden detectarse también en las narraciones interactivas para niños y jóvenes. El atender al tipo de adaptación ofrecerá datos relevantes para la ubicación de las obras individuales en el campo al que pertenecen, pero también en relación al sistema de la literatura infantil y juvenil digital y otras formas de ocio.

Para el análisis de las adaptaciones en su definición tradicional, es decir, como el traspaso de una determinada obra a otro medio, acudiremos a Genette, quien en su *Palimpsestos* (1989) establece varios mecanismos de adaptación de los textos, a priori transformaciones “puramente formal[es] y sin incidencia temática” (Id., p. 290) en dos direcciones que nos interesan especialmente para este trabajo: la reducción y el agrandamiento. Aunque se presentan por separado tanto en la teoría de origen como en su uso en esta tesis, no hay que olvidar que los mecanismos de adaptación nunca actúan aislados, y que la reducción y el agrandamiento pueden ocurrir simultáneamente en una misma obra (Id., p. 346).

En primer lugar, dentro de los procedimientos de reducción, Genette distingue los siguientes:

- La *escisión* o supresión pura y simple, que se encuentra muy extendida en ediciones para niños.
- La *poda o escamonada*: escisiones múltiples y diseminadas a lo largo del texto, en obras reducidas a su trama narrativa, sucesión o encadenamiento de aventuras.
- La *auto-escisión*, que sería ese tipo de reducción llevada a cabo por el autor como en las adaptaciones de una obra teatral a la escena.
- La *expurgación* o reducción con función moralizante o edificante, donde se suprime aquello que puede turbar a un lector joven. Con la variante asimismo de la *auto-expurgación*.
- La *concisión* o el procedimiento de abreviar un texto sin suprimir ninguna parte temáticamente significativa pero reescribiéndolo en un sentido más conciso, como las versiones adaptadas, y su variante de la *auto-concisión*.
- El *resumen*, que normalmente no da obras literarias.
- El *digest* (término basado en Weinrich), que se definiría como un relato autónomo sin referencia a su hipotexto (a no ser en el título) cuya acción toma directamente a su cargo, de manera más breve, a veces con efectos de banalización.

Las adaptaciones a partir de estos mecanismos ya han gozado de la atención de algunos investigadores de literatura infantil y juvenil. Por ejemplo, la investigadora Gemma Lluch explica, siguiendo esta terminología, que “la transformación por *concisión* o *digest* se realiza sobre todo con textos de la literatura clásica con una finalidad claramente didáctica” (2003, p. 76). En lo que respecta a la eliminación de elementos conviene distinguir entre las adaptaciones por *digest* que empobrecen la obra y otro tipo de adaptaciones basadas en la reducción que pueden incluso hacerla más potente (Hutcheon, 2013, p. 45): serían algunos casos de escisión, poda o



conciación. También interesa en el análisis detectar si se producen casos de expurgación, pues señalarían un claro ejercicio de adecuación del contenido al público infantil y juvenil. Durante la observación de la panorámica se detectaron en el mercado digital numerosas obras que adaptaban narrativas con fines didácticos o con un objetivo sencillamente comercial. Suele ser el caso de las versiones de cuentos tradicionales, como la colección de cuentos clásicos de Edebé.

Por otra parte, en lo que se refiere a los procedimientos de agrandamiento Genette distingue:

- La *extensión* o procedimiento de añadir episodios; es decir, lo contrario de *escisión*.
- La *expansión* o dilatación estilística; lo contrario de la *conciación*.
- La *amplificación* o extensión temática y expansión estilística cooperando en un aumento generalizado.

A este listado de categorías de agrandamiento podríamos añadir en el presente trabajo una más: como en el caso de los juegos de aventuras, en los que predominan los argumentos arquetipales de la búsqueda del héroe descritos por Propp y Campbell (Ryan, 2004, p. 351), puede aparecer un alargamiento de la trama en una estructura repetitiva que alimenta la participación, de modo que el usuario-lector se entrena en las habilidades necesarias mientras avanza en la historia para vencer en el juego. No se trata solo de una extensión de episodios, sino de la repetición de episodios similares una y otra vez con el objetivo de alargar la cadena. La trama es aquí casi una excusa que se desvanece a favor de la participación del lector (Hutcheon, 2013, p. 13). Janet Murray, partiendo de la morfología de Propp, explica cómo “el argumento de los juegos digitales se puede describir en [tan solo] dos o tres morfemas” consiguiendo en ocasiones cierta variedad narrativa a través de mecanismos de sustitución, por ejemplo, usar un avatar u otro (Murray, 1999, p. 209). Este mecanismo de generación de la trama está parcialmente presente en algunas de las obras del corpus de este trabajo.

Esta oscilación entre reducción y alargamiento en las adaptaciones es también extrapolable a otras obras que, aunque no sean estrictamente adaptaciones, beben de esta tradición desde el inicio de su creación. No en vano ya desde hace años los investigadores detectaron cómo los libros infantiles adoptan rasgos de otras producciones culturales contemporáneas (Colomer, 1998; Lluch, 2003; Lluch 2007). El uso de las pantallas como soporte para obras calificadas como literarias abre nuevas vías de experimentación que podrían continuar el camino que ya abrió el álbum ilustrado en las últimas décadas. De hecho, en el álbum, uno de los tipos de libro más estudiados por la Academia en las últimas décadas, la presencia de la imagen ha permitido la existencia de agrandamientos como, por ejemplo, tramas paralelas y subtramas en libros dirigidos a lectores en formación, enriqueciendo estructuralmente historias que se suponía debían ser simples (Colomer, 1998). La imagen ha ofrecido además la oportunidad de aumentar la complejidad de los libros sin poner necesariamente en riesgo su comprensión.

Así pues, la ficha recoge las diferentes formas de reducción y de agrandamiento en dos categorías con sus correspondientes subcategorías, que muestran las principales posibilidades a la hora de adaptar las obras al medio electrónico.

No obstante, y siguiendo con el análisis de las adaptaciones en el sentido tradicional, la ficha también busca recoger aquellas obras que proponen nuevas miradas sobre historias ya existentes, tal y como mostraban algunas tendencias en la década de los 80. La producción contemporánea de literatura infantil y juvenil ha evidenciado cómo la adaptación de cuentos tradicionales o clásicos de la literatura ha servido como canal para la introducción de nuevos significados e innovaciones narrativas en diferentes niveles. Es el caso de libros álbum como *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Thule Ediciones, 2004) o *Los tres cerditos* de David Wiesner (Juventud, 2006), dos álbumes infantiles que fuerzan la barrera de la ficción hasta extremos poco frecuentes en la narrativa para niños (Silva-Díaz, 2005), o también de las reescrituras que actualizan los significados de las historias universales de forma creativa, caso de la *Caperucita Roja* reinterpretada en las fotografías de Sarah Moon (Anaya, 1984) o la más reciente *La niña de rojo* (Kalandraka, 2013). Con el fin de recoger estas posibilidades, la ficha incluye una subcategoría que atiende a las producciones que

propician un acercamiento creativo a otras obras existentes, es decir, adaptaciones de una historia que ofrecen una propuesta innovadora al lector-usuario o que plantean significados diferentes a los del hipotexto.

En efecto, uno de los mecanismos más comunes para este ejercicio, que precisamente ilustra el primero de los dos álbumes metaficcionales mencionados es el de la imitación paródica. En *Palimpsestos*, Genette trabaja sobre el término parodia y argumenta en profundidad las diferentes acepciones que el concepto abarca en las lenguas modernas, contribuyendo a la confusión entre “la deformación lúdica” (parodia estricta), “la transposición burlesca” (travestimiento) y “la imitación satírica de un estilo” (pastiche satírico), todas ellas con efecto cómico (1989, p. 37). Así, el autor clasifica en varios cuadros los cuatro mecanismos según su relación con el hipotexto; de entre ellos recogemos el que resulta más conciso y útil para nuestro objetivo:

		<i>función</i>	
		<b>no satírica</b>	<b>satírica</b>
<i>relación</i>	<b>transformación</b>	parodia	travestimiento
	<b>imitación</b>	pastiche	imitación satírica

(Id., p. 40).

El interés de esta teoría para el presente trabajo no es clasificar los tipos de sátira o de transposición lúdica, sino el ser capaces de detectar y nombrar su existencia. Debido a las competencias que requiere la interpretación de una obra satírica, introduciremos esta categoría en el apartado de complejidad interpretativa, junto con otras estrategias que apelan a una competencia intertextual elevada por parte del receptor infantil o juvenil.

Las dos últimas categorías del primer bloque de la ficha recogen las formas de adaptación más recientemente extendidas en la cultura actual y que están fuertemente ligadas al aprovechamiento comercial de otros productos, ya sea a

través del reciclaje de ciertos contenidos bajo modelo de licencias —en este caso pueden ser desde adaptaciones hasta secuelas o precuelas—, ya sea a partir de un diseño de narrativa transmedia que trasciende las fronteras de diferentes medios. Para determinar las diferencias entre los dos mecanismos tomaremos las descripciones de Jenkins (2008). La primera de ellas se basa en la siguiente afirmación:

El actual sistema de licencias suele generar obras redundantes (no dan cabida a los antecedentes de los personajes ni al desarrollo de la trama), edulcoradas (piden a los nuevos medios que dupliquen servilmente experiencias mejor realizadas con los viejos), o plagadas de descuidadas contradicciones [...] Los productos de la franquicia están excesivamente regidos por la lógica económica y no lo suficiente por la visión artística (p. 110).

Es así como, mientras que en las primeras categorías atendíamos a las adaptaciones de obras individuales existentes, en esta categoría la atención se centra en la obra como parte de una franquicia. Los mecanismos de adaptación de estas producciones también podrán clasificarse en ocasiones, pero no siempre, a partir de las categorías de reducción y alargamiento. Un ejemplo de ello se observa en las aplicaciones basadas en películas, como la ya mencionada *Shrek Forever After*. Esta aplicación, que se promociona como la versión en formato de libro digital de la película, se compone de una serie de fotogramas seleccionados a los que se han añadido breves textos-resumen, sin mayor reelaboración. Como indica Genette (1989), “el resumen no da obras literarias” y, precisamente, aplicaciones como esta se promocionan como obras individuales, cuando realmente el papel que desempeñan es similar al de un material promocional de la franquicia.

Finalmente, la categoría que recoge la opción de historias desarrolladas en un modelo de creación transmedia, donde, tal y como hemos definido anteriormente, el acceso a los diferentes espacios sea necesario para la comprensión cabal de la historia. Si bien no hemos encontrado ningún caso de este tipo, aplicaciones ya existentes en el mercado como *Chopsticks* apuntan a que hay posibilidades reales y cercanas de creación en este sentido.

En la interpretación de la categoría *Tipo de adaptación* interesa dilucidar si estas resultan o no en obras relevantes para el lector literario en formación. Esto es, si tales adaptaciones proponen una forma dialogada de leer literatura ofreciendo obras adaptadas valiosas por sí mismas, si introducen al lector en las nuevas dinámicas de recepción narrativa de manera creativa y original o si, por el contrario, atienden al simple aprovechamiento de obras libres de derechos de autor, reduciendo los niveles de lectura al solo interés argumental (Nikolajeva, 2010) o produciendo obras con nulo interés artístico, como en el caso de *Shrek Forever After*. El lector implícito de estas obras puede ser o bien un lector entrenado en los diferentes medios donde encuentra historias que puede enlazar y comparar, o bien un lector de la sociedad actual que va en busca de nuevos contenidos narrativos de las historias que le interesan; o bien puede ser un lector modelo consumidor, inocente y acrítico al que se le ofrecen tramas simples y manidas acordes a su supuesta inmadurez narrativa o incapacidad interpretativa.

### **11.1.2. Factores que influyen en la elección de géneros**

El enfoque pragmático del tipo de análisis escogido resulta de especial utilidad a la hora de analizar los géneros de las obras digitales, unas obras que ejemplifican la pérdida de corporeidad del autor a favor de una política editorial, educativa y comercial que Lluch identifica en las obras infantiles y juveniles más publicitadas (1998, p. 52). Esta autora diferencia varios tipos de autor: el autor-instructor, el autor-política educativa y el autor que asume como propios los objetivos comerciales. Así, Lluch afirma que

una parte de los autores actuales se aproxima bastante al autor de los *mass media*<sup>112</sup> porque en una parte de los textos creados en las últimas décadas las diferencias o especificidades de los textos literarios no dependen, principalmente, del tipo de autor que escribe el texto sino de otros factores sobre los cuales no tiene ninguna responsabilidad (Id., p. 56).

El resultado de dicha dinámica, como hemos visto en el marco teórico (Capítulo 2, Apartado 2.2), es la prevalencia de unas fuerzas extratextuales diferentes al

---

<sup>112</sup> La cursiva pertenece a la cita original.

autor, pertenecientes al sistema de la literatura infantil y juvenil y que condicionan el tipo de texto y el lector modelo: son los agentes de transformación institucionales, educativos y editoriales.

#### **a) Elecciones relacionadas con la intención educativa de los textos**

En su revelador artículo del año 2001, que funciona como secuela y contraste de los resultados de la tesis doctoral de la misma autora publicada en forma de libro en 1998 y que caracterizaba la literatura infantil y juvenil del momento, Colomer alude, aunque con otras palabras, a la existencia de unos *agentes de transformación* que condicionan el tipo de texto en la literatura infantil y juvenil en la década de los 90 del siglo XX. La autora incide, como hemos visto, en el remanso del empuje de la década de los 80, que supuso la modernización de las formas de la literatura infantil en cuanto a los géneros y la técnica narrativa (Colomer 2001, p. 37). En los 90, afirma, muchos autores se limitaron a imitar o seguir los caminos abiertos (Id., p. 39). La autora advierte en esos años un aumento de los temas tratados, a pesar de la repetición de fórmulas, basados en factores educativos, creando obras-receta, y comerciales, aprovechando los nichos de mercado como el sector de los lectores juveniles, lo cual implica un acercamiento oportunista como proceso de creación y, finalmente, una estandarización de las formas. En cuanto a los géneros, Colomer observa un resurgir de la aventura, la narración histórica, el terror o misterio y otros traídos de la ficción audiovisual (Id., p. 38).

Con estos antecedentes, resulta necesario identificar cuáles son los factores que operan en las obras digitales y qué tipos de equilibrio mantienen en este sentido. En la observación de la panorámica se ha advertido una tendencia a la creación y promoción de obras con premisas educativas, influidas por estas mismas presiones existentes en el mercado de la literatura infantil y juvenil en papel. Por poner un ejemplo, la educación en valores se detecta en numerosas obras<sup>113</sup>, probablemente influidas por la presencia de los valores transversales del currículum escolar, y que además otorga al libro una posición destacada como objeto transmisor de cultura y socialización frente a otras manifestaciones artísticas.

---

<sup>113</sup> Un ejemplo muy evidente de esta tendencia es la aplicación *Cuentos con valores* (Fundación Edebé, 2013).

Ya en el terreno intertextual pero continuando en esta misma línea se observa a grandes rasgos, por ejemplo, cómo algunas obras de ficción incluyen elementos interactivos no ficcionales con vocación formativa. Así, las marcas de género se intercalan con enlaces o recursos interactivos que sacan al lector del mundo ficcional para ofrecerle datos que se consideran oportunos para su aprendizaje. A menudo se trata de recursos existentes en la propia red, como Wikipedia, y que se relacionan con disciplinas diversas del currículum escolar. Un ejemplo, aunque extremadamente limitado, de este uso, lo encontramos en la aplicación *Mi vecino de abajo*, que ya hemos presentado, la cual incluye enlaces informativos esporádicos a lo largo de la historia.

Las bondades del hipertexto educativo aparecen citadas en numerosos estudios sobre el tema, como el artículo de Mendoza que introduce un compendio de ensayos sobre hipertextos (2012) analizando las ventajas y desventajas de este modelo, sus beneficios y limitaciones. Mendoza apoya parte de su discurso en afirmaciones como la de Landow:

[...] el pensamiento crítico se basa en la facultad de relacionar muchas cosas entre sí. Como los enlaces son la esencia del hipertexto, representan un modo muy adecuado de acostumbrar a los estudiantes a establecer relaciones entre los contenidos que examinan (2009, p. 345).

Las posibilidades del modelo hipertextual basado en enlaces son numerosas desde el punto de vista educativo. Sin embargo, desde un enfoque que privilegia lo literario hay que advertir de las posibles consecuencias para obras ficcionales. Cuando esta vocación educativa se traduce en un compromiso con la tradición literaria y la formación de lectores, la influencia puede ser positiva en las obras. Sin embargo, el empleo del enlace informativo corre también el riesgo de provocar un uso utilitarista de la literatura. La inclusión generalizada de enlaces sin sentido ficcional ofrece a la postre obras que priman un contenido didáctico simple, fácil de recomendar en las escuelas, en lugar de obras que explotan los recursos que el medio digital ofrece para la formación literaria.

La vocación educativa se observa no solo en estructuras de enlaces sino también en obras cuyo objetivo último es la formación en alguna disciplina. Esta corriente se cultiva desde hace años tanto en libros informativos con estructura narrativa (Garralón, 2013, p. 173) como en producciones televisivas para niños como la serie de dibujos animados *Dora la exploradora* (Viacom, 2000-2008), donde la protagonista enseña inglés a los espectadores según avanza la historia. En el corpus que se analiza en este trabajo encontramos un ejemplo de narración inclinada a una intención educativa en *Dr .W: El caso del sentido extraviado* (Magoproductión, Pippilapps, 2013). El análisis de un ejemplo de estas características permitirá observar los modos de construcción de las mismas, así como representar al lector implícito que dibujan, y los recursos que ofrecen para la formación de lectores literarios. En el caso de las adaptaciones, el mismo proceso de adaptación puede venir motivado por argumentos educativos, con la elección de adaptaciones de clásicos u obras consideradas de interés educativo para la enseñanza de la literatura en su sentido historicista (frente a la corriente de la educación literaria)<sup>114</sup>.

#### **b) Rasgos relacionados con la estandarización y el aprovechamiento comercial**

En el citado artículo de Colomer, la autora advierte también en las obras infantiles y juveniles de los años 90 una estandarización cultural que se refleja en una uniformidad de las obras, de escenarios y personajes, una fragmentación de la abundancia (no hay obras destacadas socialmente) y un uso estándar de las lenguas (Colomer, 2001, pp. 43-46). Por su parte, Lluçh analiza más detenidamente esta línea de globalización de la narración infantil. Explica Lluçh que la “literatura comercial, popular, cercana, provoca en los mediadores educativos un discurso contrario que aleja la cultura de masas del análisis y de la reflexión y que solo facilita el consumo acrítico por parte de niños y adolescentes” (2003, p. 207). Critica la autora, en el caso de Disney, que “se le ha dejado el camino libre porque no hemos creado un aparato crítico para analizarlo” (Id., p. 209), precisamente lo mismo que advertía Aarseth en relación con el cibertexto (1997, p. 128).

---

<sup>114</sup> Para una explicación de la diferencia entre estos conceptos a partir de Colomer (2005a), ver capítulo 1, Apartado 5.1.



Otros estudios internacionales en esta misma línea, como el de Jack Zipes (1997), han detectado la estandarización de las estructuras y la intención de atraer a la mayor audiencia posible, como hemos visto<sup>115</sup>. Se espera, por lo tanto, la presencia de estrategias que persiguen estos fines, como la ampliación estilística hacia los géneros comerciales de la industria audiovisual actual: terror, acción, misterio, romance..., estrategia que, por otra parte, también se detecta en la producción de libros impresos. Uno de los rasgos destacados por los investigadores que han criticado este tipo de producción es que el aprovechamiento comercial de las obras por parte de las compañías productoras suele resultar en obras superficiales que sustentan una ideología muy concreta y falta de matices (Luch, 2003). Este aspecto puede actuar de indicador para detectar el tipo de obras que se encuadran en esta categoría.

### **c) Rasgos lúdicos**

Por otra parte, parece evidente que las narrativas digitales pueden estar influenciadas por las narrativas interactivas. En su artículo sobre literatura épica y pantallas, Colomer explica el auge del género de la aventura fantástica en la literatura juvenil (2009b, p. 198). Razones como que la aventura habita en narraciones fáciles de entender y basadas en el arrastre lector a través de la emoción y la intriga, o que estas narraciones derivadas del mito, de la épica tradicional y asociadas con la literatura de tradición oral han perfeccionado recursos muy efectivos para el entretenimiento (Id., p. 198-199) parecen suficientes para encajar en una producción que busca la complicidad rápida del lector.

Aunque el florecimiento de la fantasía épica se asocia en el citado artículo con los lectores juveniles, la autora menciona cómo este género se adapta a los lectores infantiles básicamente a través de la simplificación de sus formas (Id., p. 200). Hoy en día, los videojuegos, a menudo de género fantástico de aventuras, se producen para niños de todas las edades, por lo que es esperable que la aventura vaya apareciendo en formas culturales dirigidas a los más pequeños, eso sí, previa adaptación de sus formas a las teóricas capacidades de ese lector. La simplificación

---

<sup>115</sup> Estos aspectos están comentados en el capítulo 2, Apartados 2.2., 2.3. y 2.4.

de las formas se detecta tanto en obras dirigidas a los lectores de menor edad como en aquellas dirigidas a un público juvenil: “la densidad y la complejidad narrativa de los orígenes se adelgazan, tanto porque se busca un consumo amplio, como porque derivan de la interrelación de los autores con los formatos comunicativos de la pantalla y el juego” (Id., p. 213).

Por su parte, Linda Hutcheon detecta cómo el montaje interactivo resulta más adecuado “para cierto tipo de estructura narrativa, y por tanto para cierto tipo de géneros” y cita los thrillers, las historias detectivescas y los documentales (2013: 52). Asimismo, Janet Murray defiende que los juegos electrónicos tienden a basarse en temas épicos y géneros formularios “como la fantasía, la ciencia ficción y los cómic heroicos que siguen la tradición del cuento popular” (1999, p. 203). Según esta autora, “la ficción de género es adecuada para la narrativa electrónica, porque el usuario conoce de antemano un guión general”. Murray defiende que la maduración del medio pasa por aprovechar esta base formularia para “refinar los guiones y ofrecerle al usuario una mayor variedad de comportamientos” (Id., p. 204).

Profundizando en esa línea, Ryan (2004b, pp. 350-353) diferencia dentro de la narrativa interactiva varios géneros. Su clasificación completa no resulta operativa para este trabajo, pues la autora contempla un corpus mucho más amplio, pero dentro de lo que ella llama *game stories* Ryan realiza una diferenciación genérica que conlleva implicaciones en el aspecto interpretativo. Se trata de la distinción entre los juegos de aventuras y los de misterio, estando los primeros más inclinados a ofrecer experiencias lúdicas con estructuras repetitivas que privilegian el entrenamiento del usuario para lograr el objetivo del juego, mientras que los segundos incluyen, por exigencia del propio género detectivesco, una importante carga de proceso interpretativo del usuario. En este sencillo argumento que puede servir de pista en una investigación como la presente es posible encontrar algunas claves para manejar opciones intermedias entre los dos opuestos que tradicionalmente confrontan la ludología y la narratología, y por lo tanto puede ser un punto de inicio en el que basar el análisis de algunas de las obras de este trabajo.

Resumiendo este apartado, parece interesante analizar las obras comenzando por la elección de sus géneros en relación a las influencias de los *agentes de transformación*: las presiones del sistema escolar al que están sujetos los libros infantiles desde hace décadas y que parecen haberse reproducido en la producción digital, las presiones de la cultura capitalista en la que indudablemente se enmarcan las obras y las influencias de las producciones interactivas que las preceden y conviven con ellas.

Es importante indicar que esta categoría no puede ofrecer resultados definitivos, sino más bien hipótesis que dirijan los análisis individuales, ya que para hallar resultados relevantes tendremos que contrastarla con los resultados del resto de categorías del modelo. Como afirma Tomachevski, “estas características del género, es decir, los procedimientos que organizan la composición de la obra, son los procedimientos dominantes, los cuales subordinan a sí mismos todos los demás procedimientos necesarios para la creación de la obra literaria” (1982, p. 211). La manera en la que el género guía el resto del análisis es la misma a través de la cual guía la lectura, es decir, creando expectativas asociadas a dicho género (Eco, 1981). Así, a la hora de interpretar los datos surgidos de este apartado se atenderá lo siguiente:

- Si los elementos educativos/formativos potencian el carácter literario de las obras y su inserción en el diálogo de la cultura literaria (Colomer, 2005) o más bien reflejan una visión utilitarista de las mismas a favor de su inserción en el entramado de la industria que surge del sistema educativo actual.
- Si el género elegido parece responder a unos intereses de mercado asociado con la rentabilidad de productos y por tanto el análisis reflejará una simplificación banalizadora de las formas y el contenido, una ideología unívoca y homogénea asociada a los valores imperantes de la sociedad globalizada, o muestran un agrandamiento poco significativo.
- Si el género elegido puede relacionarse con aquellos más usuales de la narrativa interactiva o bien con aquellos que suelen exigir una cierta

interpretación, o en cambio se adaptan a un modo literario de elaboración de significados.

Así pues, la combinación de las dos categorías que configuran este primer bloque, las cuales presentamos aquí aisladas del resto de la ficha, ayudará a situar cada obra en el sistema de la narrativa infantil y juvenil digital y ofrecerá un punto de partida para los análisis que se afinará durante los siguientes bloques.

▫ Cuadro 1.

#### A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA

##### **Tipo de adaptación**

- (1) Reducción
  - (1a) escisión o poda
  - (1b) concisión
  - (1c) expurgación
  - (1d) digest
- (2) Agrandamiento
  - (2a) extensión de episodios
  - (2b) expansión estilística
  - (2c) amplificación temática y estilística
  - (2d) repetición
- (3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural
- (4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia
- (5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

##### **Elección de géneros**

- (1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico
- (2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento
- (3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva
- (4) Otros géneros

## 11.2. Análisis de la interactividad

Según Marie-Laure Ryan, dentro de las propiedades distintivas de los medios digitales que hemos enumerado en el apartado teórico dedicado a la narrativa interactiva, destaca la interactividad, la cual define como “la respuesta a una acción deliberada del usuario” (2004b, p. 338). En relación a ella, Ryan afirma que:

Mientras que la totalidad del poder expresivo de los medios digitales no se pueden describir sin mencionar todas sus propiedades, creo que la primera de ellas, la interactividad, es la realmente distintiva, y consecuentemente, la propiedad fundamental (Id., p. 338).

Por este motivo, y porque la capa de interactividad es un elemento que se concibe como parte de un todo en el proceso creativo de la obra y que enlaza desde dentro de ella el nivel diegético y el nivel extradiegético, provocando las acciones del lector real sobre los elementos narrativos a través de la interfaz, se ha considerado que su explicación merece un apartado completo, que también se refleja en la ficha de análisis de esta manera.

En las aplicaciones digitales que nos ocupan los puntos calientes se encuentran normalmente en diferentes partes seleccionadas de la imagen; es lo que Isidro Moreno califica como la *función interactiva de las imágenes*. En tales casos, afirma, las imágenes “llevan la carga de las interfaces” (2002, p. 184). La interactividad afecta a su vez al papel del lector. Este mismo autor afirma:

Si un espectador se duerme en una película, esta no se detendrá; sin embargo, un programa multimedia interactivo sí. La participación del “lector” es imprescindible para su desarrollo [...] Luego el receptor de los multimedia interactivos no es un espectador pasivo, sino un “lector” activo y participativo, un lectoautor, un coautor del relato (Id., p. 24).

En este bloque atenderemos el tipo y los grados de participación, es decir, el cómo y el hasta dónde puede intervenir el lector en la obra, y finalmente atenderemos a la propuesta de interactividad en relación a los elementos de la Historia, *lo que se cuenta*, según la narratología.

### 11.2.1. Tipos y grados de participación

Esta categoría trata de responder a las preguntas de cómo el lector interactúa con el contenido de la historia y de hasta dónde puede el lector intervenir en ella. Para ello acudimos a una clasificación elaborada por Ryan basándose en un corpus más amplio que el que atañe a este trabajo. Ryan distingue entre *participación interna* y *externa* (2001; 2004b, p. 339): en la participación interna, el usuario se proyecta como miembro del mundo ficcional, ya sea a través de un avatar (o *puppet*, siguiendo a Aarseth, 1997) o bien apropiándose del mundo virtual desde una perspectiva de primera persona. Por el contrario, en la participación externa, el usuario actúa desde fuera del mundo ficcional. La autora precisa que esta diferenciación no es dicotómica, sino que la posición del usuario puede ser más o menos interna o externa en diferentes combinaciones.

Para completar el estudio de cómo el lector interactúa con el contenido, Ryan propone un segundo binomio donde la participación puede ser *exploratoria*, si los usuarios son libres de moverse por el espacio pero estos movimientos no hacen la historia (no alteran el argumento,) u *ontológica*, donde el usuario determina el mundo posible y los hechos del relato.

De este modo, la autora establece la siguiente clasificación:

- *Participación interna/exploratoria*: el lector interactúa con la historia desde dentro sin modificarla.
- *Participación interna/ontológica*: el lector interactúa con la historia desde dentro modificándola.
- *Participación externa/exploratoria*: el lector interactúa con la historia desde fuera sin modificarla.
- *Participación externa/ontológica*: el lector interactúa con la historia desde fuera modificándola.

En este trabajo interesa separar, en primer lugar, la posición predominante del lector con respecto a unas obras que son híbridos de varias áreas artísticas, lo que

llamaremos el tipo de participación: una *participación interna* hará que la experiencia de recepción se asemeje a la de los videojuegos, mientras que la *externa* propicia una cierta distancia del lector con respecto a la obra, una posición que favorece la reflexión antes de la actuación. También es relevante saber, en el caso de la participación interna, si el lector se coloca dentro de la historia como personaje independiente (un personaje que representa al lector), como protagonista o en otra posición. Dicha posición influirá en el tipo de lectura que este realiza, así como en el proceso de interpretación de las historias, y puede enlazarse con el estudio de elementos del Discurso, como la focalización.

Para analizar el corpus de narrativa infantil y juvenil digital, se ha de contemplar también la no existencia de una capa de interactividad ligada a la narración. Esta categoría permite contemplar aplicaciones como *El mismo que viste y calza* (CIDCLI, 2013), que no son estrictamente digitalizaciones aunque se sitúan en un punto intermedio entre las obras digitales y digitalizadas. La presencia en el mercado de este tipo de obras es notable y, aunque esta investigación se centra en obras más innovadoras desde el punto de vista formal, se considera importante incluir la posibilidad de que estas sean analizadas en futuros trabajos con objetivos diferentes. Esta subcategoría también es aplicable a aquellas obras que se inclinan hacia una estética audiovisual basada en una programación que dirige la aparición automática de los contenidos.

En un estudio amplio como el de Ryan, que incluye el análisis de producciones tan parceladas como los videojuegos de acción (participación interna/ontológica) o sistemas de simulación (participación externa/ontológica), la distinción entre exploratoria y ontológica posiblemente es suficiente. Sin embargo, el presente estudio necesita unas categorías que puedan precisar con mayor nitidez las estructuras internas de interacción de cada obra, muy variables incluso dentro de ellas: en la ya citada aplicación hipertextual *Little Red Riding Hood* (Nosy Crow, 2013), por ejemplo, encontramos ambos tipos de participación. Es por ello que hemos optado por clasificar el grado de participación a partir de los conceptos de participación selectiva (aquella basada en elecciones del lector-usuario) y participación productiva (aquella que permite la co-creación), siguiendo la terminología de Isidro Moreno (2002). Esta diferenciación ofrecerá un primer

acercamiento a la estética de la interactividad de la obra y ofrecerá datos sobre la libertad que se otorga al lector-usuario.

La categoría explicada en el siguiente apartado tratará la relación de la propuesta de interactividad con los elementos de la historia, es decir, precisará la integración de la primera en relación al espacio ficcional, los personajes y las acciones de la trama.

### **11.2.2. Interactividad y elementos de la historia**

Tras el análisis más general del tipo y el grado de participación, este trabajo pretende ahondar en la manera en la que la propuesta de participación del lector se entreteje dentro de las narraciones. Para ello, se han de establecer unas categorías que enlacen las posibilidades de acción que el lector encuentra formalmente diseñadas en relación a las narraciones. Las teorías comparativas de medios resultan una vez más de utilidad para evidenciar las especificidades del que nos ocupa. Como indica Hutcheon, lo que se adapta en las recreaciones de contenidos en entornos interactivos es un *heterocosmos*, “un ‘otro mundo’ o cosmos, completo” con sus “espacios, personajes, acontecimientos y situaciones” (2013, p. 14), es decir, los elementos de la historia. Serán pues, los elementos de la historia los primeros afectados en el diseño de una narración interactiva a analizar.

#### **11.2.2.1. Participación sobre las acciones y acontecimientos que conforman la trama**

Para la definición de los componentes de la trama, Isidro Moreno recurre a Chatman (1990) y Van Dijk (1992), para esclarecer la diferencia entre las *acciones* o “cambios de estado causados por un agente” que puede ser un personaje, y los *acontecimientos* en los que “el personaje es el objeto narrativo”, como en “La tormenta dejó a Pedro a la deriva” (Moreno, 2002, pp. 170-171). Moreno engloba estos dos elementos de la trama en el concepto de *acción narrativa*, y afirma que “[l]a acción narrativa hipermedia puede estar predeterminada por el autor o permitir distintos grados de participación lectoautorial” (Id., p. 171).



Por otra parte, el autor sigue a Chatman en la distinción de los dos tipos de acciones entre *acontecimientos nucleares* (o *kernels*, equivalente al *noyau* de Barthes) y *acontecimientos satélites* (o *satellites*, equivalente al *catalyse* de los estructuralistas franceses) (1980a, p. 53). Se trata de recuperar la noción de *acontecimientos funcionales y no funcionales* de Barthes (Bal, 1998, p. 23). Para Chatman, los sucesos narrativos no tienen solo una lógica conectiva sino también jerárquica; es decir, “unos son más importantes que otros”. Mientras que los *nucleares* son nodos que hacen avanzar el argumento y no pueden ser eliminados sin destruir la lógica narrativa, los *satélites* pueden ser eliminados sin destruir dicha lógica, aunque evidentemente el hacerlo tendrá alguna consecuencia empobrecedora.

Sobre esta base teórica, Isidro Moreno propone una clasificación de las relaciones interactivas de las acciones hipermedia desde un punto de vista amplio que incluye narrativas de ficción y también de no ficción (Moreno, 2002, pp. 176-177). Dichas relaciones interactivas pueden ser:

- *Reales entre principales y secundarias*: cada lectura relaciona y transforma todas las acciones.
- *Reales entre principales*: Solo cambian las acciones principales.
- *Reales entre secundarias*: Solo cambian las acciones secundarias.
- *Simuladas entre principales y secundarias*: No se producen verdaderas interacciones [...] sino puras simulaciones para confortar ficticiamente al lector.
- *Nulas entre principales y secundarias*: No se produce ningún tipo de interacción entre las acciones principales [...] solo en las subsecundarias.

Al igual que en el estudio de Moreno, para el análisis de este trabajo interesa englobar las acciones y los acontecimientos en un solo grupo, aunque durante los análisis se distingan ambos tipos si se considera relevante. También interesa distinguir entre acciones principales y secundarias, y un enfoque similar a la hora

de establecer las categorías de análisis. Se ha optado por no adoptar la clasificación de este autor por resultar algo confusa al aplicarla al corpus de este estudio, pero se aplicarán los conceptos de interacciones *reales*, y *simuladas*, que permitirán un primer acercamiento al análisis de la significación de las propuestas interactivas. Como indica Murray con respecto a la lógica causal de la trama:

Cuanta más libertad tenga el usuario, más atrayente será el argumento. Ya que el argumento es el resultado de la causalidad, es vital reforzar la sensación de que las elecciones del usuario han llevado a las consecuencias particulares de cada historia (1999, p. 218).

Se considerará *real* una interacción sobre una acción cuando esta tenga un efecto determinado en alguno de los elementos de la historia que no se produciría en caso de escoger otra acción; es el caso típico de los hipertextos u otros tipos de bifurcaciones argumentales. Se considerará *simulada* una acción que tenga un efecto determinado en la historia pero que simplemente siga la programación establecida por el autor, sin elecciones posibles. Finalmente, el corpus de este trabajo requiere una tercera categoría para contemplar aquellos casos en los que la participación del lector no tenga efecto relevante en la historia y sus elementos: la participación *falsa*. Normalmente se trata de acciones incompletas o *inacabadas* que no suponen un cambio en el estado de los elementos, como por ejemplo limpiar a través del personaje el suelo, que sin embargo permanece sucio, como en la aplicación *Cenicienta* de ItBook (2011). También se incluirán en esta categoría aquellos casos en los que la acción pierde significado debido a la posibilidad de repetición ilimitada: por ejemplo, un personaje que emite un ruido o palabra al ser pulsado de manera repetitiva e ilimitada y sin modificación de dicha emisión, hasta que el lector decida; es una participación *repetitiva*. Para terminar, se considerará falsa aquella propuesta de participación que aparece en los márgenes de la obra (*marginal*), por ejemplo, los juegos de cartas o los puzles que se intercalan o se añaden a las obras y que no se integran posteriormente en la historia<sup>116</sup>.

---

<sup>116</sup> Un ejemplo de lo contrario es el capítulo 3 de *Inanimate Alice*, donde el resultado del juego de búsqueda de matrioskas que se intercala en la narración (que se desarrolla en Rusia) tiene un efecto relevante en el desenlace del capítulo: el éxito o derrota en este juego, aparentemente sin importancia, impide o permite el paso de la frontera de los personajes en su escapada al final del relato.

Así, se analizará el tipo de interacción que se propone al lector en relación al argumento de la historia valorando si la interacción se opera sobre los *acontecimientos nucleares*. En tal caso, la intervención del lector será previsiblemente más relevante para el desarrollo de la historia que si se operan sobre sucesos *satélites*. Esta perspectiva parece especialmente pertinente en un corpus que se caracteriza en rasgos generales por su reticencia a escapar del control autorial, y que sin embargo presentan algunas obras que dicen salirse de esta norma. El hecho de completar las categorías de análisis de Ryan con estas otras en relación a la trama permitirán ganar fineza en el análisis de la interactividad.

#### 11.2.2.2. Participación sobre y a través de los personajes

En la narrativa interactiva los personajes se definen por sus acciones, son ese “héroe abstracto” que menciona Tomachevski (1982). Como en las narraciones formularias, “en las formas elementales de la *fabula*”, en palabras del mismo autor, “basta a veces con dar un nombre al héroe, sin caracterizarlo ulteriormente, para atribuirle las acciones necesarias al desarrollo de la fábula” (Id., p. 204). Estas acciones, a su vez, se definen con respecto a la participación del lector, como se ha explicado en el apartado anterior.

Al abordar el análisis de los personajes, Isidro Moreno (2002), desde una perspectiva abierta y en cierto modo enfocada en la vertiente profesional de la narrativa hipermedia, se limita a clasificar las acciones del lector en relación al diseño de los mismos, una herramienta común en la narrativa de los videojuegos pero prácticamente inexistente en las aplicaciones digitales infantiles y juveniles. Tal vez en un futuro sea interesante incluir esta categoría en la ficha de análisis; por el momento prescindiremos de ella por su escasa operatividad.

En tanto que narrativa interactiva, las aplicaciones digitales que conforman el corpus pueden beneficiarse de la aproximación de Ryan en cuanto al estudio de personajes. El primer aspecto a localizar a este respecto es si la participación del lector es interna y por tanto el lector actúa como personaje. Como ya se ha

adelantado, en el supuesto de encontrar algún caso de este tipo, interesa saber la posición exacta en la que se coloca al lector dentro de la historia.

Asimismo, sea la participación del tipo y grado que sea, es interesante analizar cómo se actualiza realmente la interacción en relación a los personajes. Para el análisis de estos, acudiremos a las propuestas estructurales que ofrece la narratología. Mieke Bal (1998) sintetiza el modelo actancial propuesto por Greimas (1966) incluyendo los siguientes opuestos de actantes<sup>117</sup>: sujeto y objeto, dador y receptor, ayudante y oponente. Pero es el análisis de los personajes como actores<sup>118</sup>, es decir, con respecto a su papel funcional, lo que permite “adquirir una penetración en las relaciones entre acontecimientos” (Bal, 1998, p. 33) y es por tanto este enfoque el que interesa en relación a la interactividad propuesta al lector.

En la narrativa interactiva el lector puede intervenir en la historia por medio de los personajes, normalmente el protagonista, asumiendo algunos de sus roles y por tanto con consecuencias directas en los acontecimientos, en la trama. También puede ocurrir que las intervenciones no tengan consecuencias funcionales porque la interactividad esté diseñada sobre actores que no causan o sufren acontecimientos de este tipo o, como se ha explicado en relación a la trama, porque la interacción afecte a acciones secundarias. En este análisis conjunto de trama y personajes, nos interesa detectar aquellos actores que causan o sufren acontecimientos funcionales y aquellos que no lo hacen antes de compararlos con las propuestas de interacción a las que se les asocia.

#### 11.2.2.3. Participación sobre el entorno: el marco espacio-temporal

Como explica Moreno, la mayoría de los programas se sustentan en la dualidad de un “escenario interactivo, o de selección que da paso al escenario de representación, que también puede incorporar selecciones” (2002, p. 149). Es sin duda el caso de las aplicaciones narrativas interactivas del momento. Murray (1999,

---

<sup>117</sup> Definidos como una clase de actores que comparten una cierta cualidad característica y que se relaciona con la intención de la fábula en conjunto (Bal, 1998, p. 34).

<sup>118</sup> Mientras *actor* constituye un término más amplio que alude a una posición estructural, el término *personaje* se refiere a una unidad semántica completa (Bal, 1998, p. 87).

p. 202) sostiene que la actuación sobre el espacio puede ser más o menos expresiva, lo cual ilustra mediante la distinción de la acción del lector sobre él: se puede ofrecer al lector la opción menos expresiva de clicar en una flecha que indique el Norte o se le puede dejar avanzar haciendo clic en un espacio tridimensional. El papel de interfaz que ejercen las imágenes en alta resolución que ya hoy permite la tecnología ha superado este escollo, dejando las representaciones más arcaicas como opción expresiva, pero no como necesidad estética<sup>119</sup>.

Atendiendo a las categorías ya enunciadas de Ryan, se podrá analizar el marco espacio-temporal. El lector podrá moverse desde dentro o desde fuera del mismo, actuando sobre él de manera selectiva o productiva. En las aplicaciones digitales de nuestro corpus los elementos interactivos en el espacio ficcional son comunes y, a menudo, los causantes de las críticas acerca de la pertinencia o no de la interactividad en las historias. A menudo se encuentran efectos luminosos o sonoros en los espacios sin que estos aporten significado ninguno a la historia que los acoge. En este caso los conceptos de participación *real* (por ejemplo, abrir una puerta entre varias para descubrir una estancia nueva donde continúa la historia), *simulada* (abrir *la* única puerta existente para descubrir *la* estancia nueva donde continúa la historia) y *falsa* (abrir una puerta que no lleva a ninguna parte con importancia narrativa) son de utilidad, como en el caso anterior.

Para la interpretación de los datos sobre la interactividad nos fijaremos en:

- Si las intervenciones del lector se configuran a modo de participación interna o externa, y si esto desplaza la actitud lectora del lector hacia otras experiencias ficcionales.
- Si los grados de participación son más bien dirigidos (participación exploratoria o selectiva) o dejan aire al lector (participación ontológica o productiva). Esto nos dará datos acerca del lector implícito y de la relación de autoridad del autor implícito con este.

---

<sup>119</sup> Consideramos posible que se experimente con las formas de lenguaje previas a la explosión tecnológica como opción expresiva, mecanismo que hemos detectado, por ejemplo, en la aplicación *Sorcery* (Inkle, 2013) y, en el campo del libro infantil impreso, en *Un mensaje en clave* de Nikolai Troshinsky (A buen paso, 2012).

- Si la participación se integra de manera real o simulada en los elementos de la historia afectando a la misma o se trata de falsas propuestas para el lector. En los dos primeros supuestos, también se analizará sobre qué elementos de la Historia opera la propuesta de interacción y qué implicaciones puede tener esto en la lectura e interpretación de las obras.

### **11.2.3. La interfaz**

La interfaz, voz abreviada del concepto interfaz hombre-máquina, puede definirse en términos generales, como ya hemos visto, como todos aquellos instrumentos que posibilitan el intercambio de información entre los espacios digitales y el mundo material (Lévy, 2007, p. 22). La interfaz de hardware, o el periférico, puede ser común para diferentes programas (la tableta interactiva, en este caso) mientras que la de software es “la forma específica de interacción de cada aplicación” (Moreno, 2002, p. 114); esto último conforma el diseño conjunto de la propuesta interactiva que formaría parte, en palabras de Eco (1981), de la manifestación lineal del texto, aunque no siempre sea visible.

Un concepto que nos puede resultar de utilidad para comprender cómo se diseña la propuesta global de interacción es el que Scolari califica como el *mito de la transparencia de las interfaces* (2004, p. 15). Si nos basamos en la idea de que la interfaz es un constructo que crea la ilusión de que el usuario actúa sobre los elementos de la pantalla (o de la historia, en el caso de la narrativa multimedia interactiva o hipermedia) tendremos que considerar este elemento como una herramienta —como si se tratase de una capa que se interpone entre el lector y el resto del texto— en la cual convergen los tres niveles de la comunicación narrativa: el de la Historia, el del Discurso y el de la lectura real.

Afirma Scolari que

la interfaz, como cualquier otro lugar donde se verifican procesos semióticos, nunca es neutral o ingenua. A pesar de lo que sostienen numerosos diseñadores e investigadores, la interacción con las máquinas digitales está lejos de ser una actividad *automática, natural y transparente* (2004, p. 27).

Las implicaciones que esta afirmación conlleva a la hora de abordar los procesos de recepción parecen evidentes: por parte del lector, es necesaria una intención autorial previa para que este entre en el pacto establecido, además de un entrenamiento para que sea capaz de moverse eficazmente por el contenido que despliega la interfaz y también cierta conciencia de que está manipulando dicho contenido a través de un recurso específico.

En su argumento, Scolari defiende el estudio de las interfaces desde lo textual partiendo de la idea de que “las formas que adoptan los contenidos textuales en la pantalla interactiva y los dispositivos que el usuario emplea durante su navegación también contribuyen a la producción de sentido” (Id., p. 103). Siguiendo a Eco, Scolari afirma que “como el autor de una novela, el *interaction designer* debe anticipar los movimientos del usuario, mantener alta su empatía y saber transmitir las informaciones necesarias para garantizar la continuidad de la interacción”. En cuanto al usuario, defiende que “no puede dejar de activar competencias perceptivas e interpretativas durante la interacción con la máquina digital” (Id., p. 36).

La interfaz es una parte esencial en el proceso de comunicación, tanto en un nivel estructural —pues es parte del mecanismo expresivo de la obra— como en un nivel pragmático —es decir, en relación al receptor modelo—. En las aplicaciones digitales que conforman la panorámica se han encontrado diferentes maneras de ordenar el contenido, entre las cuales algunas apuntan directamente a experiencias ficcionales determinadas, mientras que otras resultan más ambiguas. En el primer supuesto, nos encontramos con aplicaciones como *The Monster at the End of This Book*, donde la representación del espacio-página es clave para comprender el contenido de la obra, que depende fuertemente de la acción de pasar página. En

otras aplicaciones, en cambio, se representa un telón o una pantalla sugiriendo así que el receptor se encuentra ante un escenario y por tanto ha de adoptar una actitud determinada (por ejemplo en *Carmen*, Touch of Classic, 2013). Finalmente, la tendencia opuesta es la de alejarse de la representación de las interfaces tradicionales haciendo uso de la indeterminación del espacio digital.

La *metáfora conversacional* a la que alude Scolari también sitúa este elemento dentro del análisis que este trabajo pretende realizar: “El proceso de interacción es visto como un proceso de comunicación donde el usuario y el aplicativo de la computadora actúan ambos como emisores y receptores” (2004, p. 48). La comunicación narrativa tradicional se ve, pues, sacudida por una dirección de intercambio nueva hasta el momento: el lector se convierte en emisor puntual siempre y cuando se le permite serlo. En este sentido, el análisis de las zonas activables y las zonas opacas de la interfaz pueden dar pistas sobre la actitud que la obra exige en el lector en lo referente a su participación física.

Dos conceptos que podemos utilizar para este fin son los de *affordances* y *constraints*, que sientan las primeras bases de una gramática interactiva. Para evitar el uso de palabras extranjeras, en este trabajo proponemos traducir estos términos como *posibilidades* de interacción y *restricciones* de interacción, respectivamente. Como indica Scolari, “las interfaces bien proyectadas son fáciles de usar porque contienen indicios visibles de su funcionamiento que simplifican el reconocimiento por parte del usuario” (Id., p. 128). Definiríamos las *posibilidades de interacción* como un “dispositivo de seducción, un tipo especial de ‘invitación a la interacción’” (Id., p. 138). Mientras que las *restricciones de interacción* aluden a lo que no tenemos la posibilidad de hacer en una producción determinada. De este modo, se dirige la experiencia del usuario en un equilibrio entre la actuación y la observación<sup>120</sup>. El paralelismo de esta teoría con la citada teoría pragmática de Eco, en el aspecto generativo-interpretativo de todo texto narrativo, es fácilmente rastreable. Para el análisis del diseño conjunto de la interfaz, entendida esta como

---

<sup>120</sup> Recordemos que, en esta misma línea, Manovich defiende que la dinámica de actuación en el medio interactivo se rige por una oscilación entre operaciones de inmersión y de observación, entre la acción y la percepción (2001, p. 209).



una capa de interactividad que recorre la obra y que es una propuesta generativa por parte del creador implícito, tomaremos como guía el concepto de equilibrio.

Para evitar en la medida de lo posible la subjetividad asociada a este concepto, hemos creado una categoría que representa el equilibrio y que se activará siempre que no exista una presencia de lo contrario. Los desequilibrios observados en la panorámica de obras se manifiestan de varias maneras: la primera de ellas, a través de unas opciones de actuación tan numerosas o tan dispersas que el usuario deambula por la pantalla sin obtener información relevante y sin que este ejercicio sea intencional por parte del creador; la segunda, por una propuesta de actuación que toma varias líneas diferentes en una misma obra, alimentando la sensación de confusión —de nuevo, de manera no intencional—; tercero, en aquellas obras en las que la propuesta de participación está muy por encima o muy por debajo de la complejidad de otros elementos de la obra.

Con esta categoría podremos intuir algunas de las ideas que subyacen a la producción de las obras, así como analizar aspectos del lector implícito al que se dirigen.

□

Cuadro 2.

## B) INTERACTIVIDAD

### **Tipo de participación**

- (1) Participación interna
- (2) Participación externa
- (3) No hay

### **Grado de participación**

- (1) Participación selectiva
- (2) Participación productiva

### **Integración de la capa de interactividad**

- (1) Real
- (2) Simulada
- (3) Falsa
  - (3a) inacabada
  - (3b) repetitiva
  - (3c) marginal
  
- (a) Sobre personajes y acciones funcionales
- (b) Sobre personajes y acciones no funcionales
- (c) Sobre el espacio ficcional
- (d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

### **Diseño conjunto de la interactividad**

- (1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra
- (2) Presencia de desequilibrios
  - (2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido
  - (2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra
  - (2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra

### **11.3. Análisis de los elementos del discurso: entre complejidad y simplificación. Las variaciones del pacto narrativo**

En narratología, el Discurso se define como una “organización estructurante y estilísticamente pertinente por el que una Historia se “compone” hasta alcanzar una modalidad de la comunicación” (Pozuelo, 2009, p. 229). A partir del esquema de comunicación narrativa, podemos enunciar que

el Discurso abarca Alguien (problemática del Narrador) que cuenta (dispone los acontecimientos en un orden, con una duración, desde uno o varios puntos de vista, cerca o lejos, etc.) a alguien (problemática del receptor narrativo) (Id., p. 230).

De este modo, el Discurso del modelo de la comunicación narrativa se disocia en varios elementos: la estructura narrativa, la focalización, la voz, la temporalidad y el pacto narrativo. También incluiremos en este apartado el análisis de los códigos, esto es, los canales a través de los cuales se cuenta lo que se cuenta. A partir del estudio de estos elementos se pretende, en primer lugar, completar la primera parte ya presentada, esto es, apoyar o refutar las hipótesis sobre la situación de cada obra en el sistema de la narrativa infantil y juvenil digital y afinar algunos aspectos sobre su construcción. En segundo lugar, esta parte busca resultados acerca de las tensiones detectadas entre complejidad y simplicidad de las obras, pues el análisis del Discurso —del modo en que se construyen las obras narrativas— reflejará la presencia o ausencia de desafíos en la recepción.

Finalmente se quiere concluir sobre el tipo de experiencia ficcional propuesta en cada una de las obras: establecer dónde se sitúan en ese amplio mapa de experiencias artísticas que permite el medio electrónico. Para ello se tendrán en cuenta los resultados de los bloques anteriores, que ya apuntan hacia puntos más o menos definidos de ese mapa, y se completará con el estudio del pacto narrativo de cada una de las obras.

### **11.3.1. Estructuras interactivas e hipertextuales**

La estructura narrativa, que se define como el orden o la disposición que adoptan los acontecimientos de la trama en el Discurso, puede actuar como indicador de la complejidad en las obras. En la literatura infantil y juvenil tradicional se suele presuponer una trama que depende de una estructura cohesionada, lineal y alejada de complicaciones, siguiendo las premisas de los supuestos de simplicidad (Colomer, 1998, p. 141). A pesar de ello, como hemos visto, Colomer detectó que la narrativa de la década de los 80 dio paso a nuevos tipos de tramas y estructuras: fragmentadas y complejas, probablemente por influencia de la literatura de adultos o de la narración audiovisual (Id., p. 257). La inclusión de la imagen como vehículo narrativo y no decorativo es uno de los recursos que facilitan las complicaciones estructurales para los lectores infantiles, llegando por ejemplo a proponer estructuras completamente disruptivas con interpretaciones ambiguas o retadoras en su lectura.

Las formas digitales, según la teoría, han traído de la mano el cuestionamiento de las estructuras lineales, arrastrando con ello otros elementos constructivos. Ignasi Ribas, en su estudio inédito sobre la narrativa interactiva y siguiendo el pensamiento de Chatman, menciona el término *antihistoria*, un ataque a la convención de la narrativa clásica en la que solo existe una opción de consecución de acontecimientos nucleares de modo que ahora, en la narrativa interactiva, todas las opciones son igualmente válidas.

En un mercado naciente como el digital, que asume como modelo el tipo mayoritario de obras del mercado de la literatura infantil, es decir, una narrativa asociada a los supuestos de simplicidad, no existen demasiados ejemplos de usos hipertextuales, como hemos concluido a partir de la observación panorámica. De hecho la entrada de esta literatura en internet y los dispositivos móviles ha traído más debates sobre la idoneidad de la hipertextualidad para los lectores infantiles que obras hipertextuales en las que analizarla. Sin embargo, las posibilidades de manipulación de las estructuras narrativas en pantallas interactivas son numerosas, pues exploran opciones intermedias a los extremos que representan la linealidad y la hipertextualidad, y por lo tanto la caracterización que necesitan ha de ser desde el

comienzo más profunda que la simple diferenciación entre ambas. Por ello, este apartado presenta una serie de categorías que se consideran pertinentes para los objetivos de este trabajo.

Oswaldo Cleger (2012), en su artículo sobre la ficción hipertextual explica que la arquitectura de la ficción hipertextual se cimienta “sobre los mismos elementos que la ficción tradicional: secuencias narrativas estructuradas en oraciones y párrafos de extensión variable y puntos de giro dentro de la historia”. Cleger traduce en este artículo la sistematización de Marie-Laure Ryan (2006) sobre las estructuras argumentales más comunes (Id., pp. 60-65), las cuales divide en:

a) Estructuras tradicionales:

- **Argumento** como un diagrama de estados transitorios, o **lineal**.
- **Argumento en la forma de “destinos entrelazados” o “vidas paralelas”**, típica de la cultura del folletín y series radiales y televisivas.

b) Estructuras hipertextuales:

- **Argumento en la forma de un vector con ramas laterales**, que ensanchan de manera discreta la historia de la línea central la cual es encargada de otorgar coherencia a la narrativa. Es una estructura hipertextual simple y adecuada a lector no entrenado en la lectura de hipertextos.
- **Argumento con la forma de una Red**, proclive a ofrecer al lector una sensación de desorientación.
- **Argumento con forma de anémona**, aquella con la que más familiarizados estamos los lectores de hipertexto y que encontramos en páginas webs organizadas en torno a una página de inicio.
- **Argumento de estructura arborescente**, donde leer significa descartar ciertas ramas.

Esta clasificación puede, en principio, indicar la existencia o la ausencia de ciertas complejidades —estructurales—, aunque la relación de la estructura con el contenido es determinante para las conclusiones sobre complejidad y simplicidad. Por ejemplo, la indeterminación de los finales en algunas obras hipertextuales, la aleatoriedad del camino a recorrer e incluso la no existencia de límites en la lectura (Koskimaa, 2005b; Malaret, inédito) son mecanismos extremos de la hiperficción que complican la recepción de manera definitiva y que pueden presentarse en las obras digitales para niños y jóvenes, aunque los análisis muestran que el deseo de adecuación de autores y mediadores limitan este tipo de propuestas, al menos en el estadio inicial de creación en el que se encuentra la narrativa infantil y juvenil digital. La ficha de análisis de este trabajo contempla, por lo tanto, la presencia de ambigüedades y otras inestabilidades por causa de la estructura hipertextual en un apartado específico que aborda diferentes tipos de complejidad interpretativa.

Es esperable que en un corpus en el que prima históricamente la simplicidad y que nace preocupado por la adecuación de las obras a un lector en formación, la mayoría de producciones se adscriban a estructuras lineales o, en caso de querer indagar en formas hipertextuales, se acuda a aquellas que presentan menor riesgo de pérdida del lector. En la producción extranjera encontramos ejemplos de estructuras hipertextuales en las obras anteriormente mencionadas *The Land of Me: Storytime* o *Little Red Riding Hood* de Nosy Crow. En el corpus en castellano, tenemos algunos ejemplos de obras con enlaces como *Mi vecino de abajo* o *El Reino Subterráneo* (Visual Baker, 2013), que presentan una estructura hipertextual muy simple. *El ladrón de estrellas* (Alpixel, 2012) es otra obra que usa una estructura hipertextual, y que por esta razón forma parte del corpus objeto de análisis de este trabajo.

Tras la identificación de la estructura de las obras, interesa observar si, en los casos de estructuras no lineales, los demás elementos narrativos ayudan a guiar al lector a través de una estructura que se considera compleja o bien lo dejan perderse en esa forma de lectura exploratoria e ilimitada. En términos de Eco (1981), en caso de existir una estrategia generativa facilitadora, esta se diseñará a través de una serie de marcas que se elaboran en el proceso creativo y se supone serán localizadas

en el proceso interpretativo<sup>121</sup>, de modo que es el texto el que guía al lector en su proceso de interpretación.

### **11.3.2. Modalidad narrativa**

La modalidad narrativa es una categoría que surgió en la crítica francesa en la línea de Todorov y Genette para ordenar los problemas discursivos y que remite al “tipo de discurso utilizado por el narrador para hacernos conocer la historia” (Pozuelo, 2009, p. 241). Las preguntas que pretende responder esta categoría son “¿cómo se reproduce verbalmente lo acontecido?, ¿qué discurso verbal origina?” (Id., p. 251) sobre la base de la distinción de los conceptos de *diégesis* y *mímesis*, distinción que se remite a *La República* de Platón y también se discute en la *Poética* de Aristóteles (Ryan, 2004a, p. 13).

El término *diégesis* se refiere a la forma en la que el narrador *relata* los sucesos (*telling*, siguiendo la terminología de la crítica americana). Mientras que *mímesis* alude a una forma de narrar en la que se *muestran* los sucesos (*showing*). Como indica Chatman (1980a, p. 146), la fuente de transmisión se define mejor como un espectro de posibilidades que va desde unos narradores a los que se oye menos hasta otros a los que se oye más. Y precisa que cuando él alude a historias “no-narradas”, algunos pueden preferir decir “mínimamente narradas”, lo cual no es más que un refuerzo a esa idea de gradación de la presencia del narrador que acabamos de explicar. Ryan apoya esta línea de pensamiento en la que se admite que la mayoría de las narraciones utilizan ambas técnicas:

Los diálogos de una novela son islas de narración mimética, puesto que en la cita directa la voz del narrador desaparece tras la voz de los personajes e, inversamente, el fenómeno de la narración en voz en off en el cine reintroduce un elemento diegético en un medio básicamente mimético (2004, p. 13).

---

<sup>121</sup> Este mecanismo se detecta en algunos álbumes ilustrados que desafían a la interpretación. Por ejemplo, en los resultados del trabajo de la autora de esta tesis sobre la ambigüedad de significado en el álbum ilustrado, uno de los mecanismos detectados fue una fuerte presencia de marcas facilitadoras que guiaban al lector atento hacia las interpretaciones más plausibles de los textos (Turrión, 2010; 2012).

La modalidad, un concepto atendido en las narraciones literarias, objeto de estudio de Genette, adquiere características especiales en las nuevas formas narrativas. Este será el foco del presente apartado, que se completa en el siguiente con algunas ideas para el análisis de las relaciones entre los diferentes códigos que se utilizan en las obras.

Los estudios de literatura infantil y juvenil contemporánea introdujeron pronto el concepto de modalidad para su discusión. Algunos tipos de producciones como el álbum ilustrado o el cómic juegan desde sus inicios con el reparto de tareas narrativas entre dos lenguajes: el verbal y el visual. La funcionalidad de esta perspectiva para el corpus ilustrado infantil ya fue anticipada por Colomer (1998) y de hecho, numerosos estudios sobre el álbum la adoptan para explicar sus dinámicas (Nodelman, 1988; Van Der Linden, 2006; Nikolajeva y Scott, 2006).

En la narrativa verbal, Nikolajeva y Scott distinguen tres técnicas de caracterización de personajes: la descripción, los sucesos en los que los personajes se encuentran envueltos y los diálogos (2006, p. 81). En las obras multimodales, afirman las autoras, el inventario de técnicas se expande (Id., p. 82). En el reparto de funciones, texto e imagen cumplen sus roles de caracterización de maneras diferentes y ambos lenguajes pueden confirmarse o contradecirse mutuamente, como veremos más adelante. Por lo tanto, el cambio en la caracterización con respecto de la narrativa verbal responde más bien a una modificación del grado de uso de las diferentes formas de representación (diegética y mimética) y no tanto a un desvío radical con respecto de la tradición anterior.

Hay que destacar que en las obras multimodales como el álbum ilustrado, la dinámica de lectura de los dos niveles se produce de manera diferenciada: el texto por un lado y la ilustración por otro, llevando normalmente el texto la carga diegética y la ilustración la mimética. En la narrativa audiovisual, en cambio, los recursos modales son simultáneos, pues, como indica Chatman: “no hay uno sino dos canales de información simultáneos, el visual y el sonoro (y en el sonoro, no solo voces sino también música y sonidos) (1980a, p. 158).



La diferencia entre el modo mimético y el diegético en la narrativa audiovisual se ilustra claramente a través de estas palabras de Hutcheon: “la descripción, la narración, y los pensamientos representados deben ser convertidos en habla, acciones, sonidos e imágenes visuales” (2013, p. 40). Desde un punto de vista comparativo con respecto de la narrativa verbal, la mimesis es la forma de representación principal de las obras audiovisuales, aunque este arte ha desarrollado técnicas específicas que le permiten lidiar con ciertos aspectos de la narratividad, saltándose sus propias limitaciones, como avanzamos en el apartado dedicado a la narrativa y la especificidad de medios (Capítulo 1, Apartado 1.2.3.). Algunos de estos recursos diegéticos son mejor aceptados que otros por la crítica; Chatman menciona por ejemplo cómo las voces en *off* han sido por lo general consideradas poco artísticas (1980a, p. 194). Evidentemente la valoración de dichos recursos dependerá del modo en el que se integren en el resto de la narración y de los objetivos con los que se utilicen, pero en cualquier caso esto plantea la necesidad de analizar, además del tipo de representación dominante, los equilibrios que se establecen en ella, puesto que dependiendo del tipo de experiencia ficcional que se pretenda, los criterios de calidad pueden ser variables.

En su estudio sobre las adaptaciones, Linda Hutcheon desvía el análisis de la modalidad al estudio de la involucración del receptor y establece una categorización de lo que denomina, como ya adelantamos anteriormente, modos de interacción (*modes of engagement*), entre los que distingue tres. Esta perspectiva resulta especialmente operativa para un corpus que se desarrolla para el medio electrónico, que se debate de manera inestable entre los diferentes modos de representación. La idea de la autora se presenta como sigue:

Puede argumentarse que los tres modos son “inmersivos” aunque en diferentes grados y maneras: por ejemplo, el modo diegético (una novela) nos sumerge en un mundo ficcional a través de la imaginación; el modo mimético (teatro y cine) nos sumerge a través de la percepción de lo oral y lo visual [...] [mientras que] el modo participativo (videojuegos) nos sumerge física y cinestésicamente (2013, pp. 22-23).

Esta ampliación del estudio de la modalidad resulta especialmente útil en un corpus como el de este trabajo. Estos tres modos pueden presentarse en las aplicaciones que configuran el corpus puesto que la pantalla táctil es un dispositivo

incluyente en el que pueden consumirse en el mismo artefacto obras exclusivamente textuales (como un libro escaneado), películas completas y videojuegos. Todas las variaciones que combinan los tres modos entre sí son igualmente posibles, lo que permite un abanico de posibilidades casi infinito.

En este estudio, la modalidad interesa desde cuatro puntos de vista. 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 apoya 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.

Este grupo de categorías permitirá intuir qué tipo de experiencia ficcional proponen las obras de manera individual y, por tanto, escoger criterios de calidad afines al modo de representación dominante. Asimismo, esta categoría podrá relacionarse con el lector modelo y las competencias que se le asocian: las expectativas del receptor y las competencias que se le requieren variarán dependiendo de si la obra lo trata principalmente como lector, espectador o usuario, o alguna combinación de estas tres.

### **11.3.3. Composición**

Las diferentes dinámicas entre los materiales que conforman las obras (textos, imágenes, sonidos) son, como ya se ha adelantado, más complejas que la simple distinción entre mímesis, diégesis e interactividad. Como sugieren Kaplan y Moulthrop, la noción de *composición* se amplía en el medio electrónico

[...] para aludir no solo a la disposición adecuada de las palabras, sino también a un entramado de significados textuales, visuales y sonoros. Estos medios tan diversos únicamente podrán acertar a integrarse en la medida en que imágenes, sonidos y palabras hayan sido trasladados a la homogeneidad del medio digital (Delany y Landow, 2006, p. 41).

A partir de los análisis del álbum ilustrado, paradigma del libro multimodal, la teoría literaria infantil y juvenil ya ha desarrollado herramientas que permiten describir de manera bastante detallada las relaciones entre códigos de diversa naturaleza. Puesto que un gran número de aplicaciones infantiles parecen surgir principalmente —aunque no de manera exclusiva— de una evolución del libro ilustrado y del álbum ilustrado en papel, creemos conveniente ahondar en las dinámicas de estos para testar posibles aplicaciones de dichos modelos a nuestro corpus.

Como explica Silva-Díaz (2005, p. 39), esa “entidad inseparable entre texto e imagen” llamada iconotexto (Nikolajeva y Scott, 2006, p. 6) conformaría el “texto” del álbum, cuyas dinámicas han querido retratar numerosos investigadores del campo, como Nodelman (1988), Nikolajeva y Scott (2006), Van der Linden (2006) o Lewis (2001). En el álbum narrativo, los códigos se han caracterizado, además, a través de tres rasgos: el dialogismo que hace que ambos códigos se limiten mutuamente, la discontinuidad que produce la oscilación entre uno y otro a la hora de construir significados y la simultaneidad que permite la imagen (Silva-Díaz, 2005, pp. 53-54). Todas estas dinámicas podemos encontrarlas en las aplicaciones que más se asemejan formalmente al álbum ilustrado, mientras que otras más ligadas con los modos de expresión de las producciones audiovisuales pueden encontrarse en aquellas aplicaciones que más se alejan del formato libro.

Aunque, como se ha dicho antes, las herramientas desarrolladas por los teóricos del álbum permiten una caracterización bastante detallada de las obras de la literatura infantil y juvenil, para este trabajo interesa principalmente si la introducción de nuevos lenguajes enriquece o empobrece el “texto” de las obras multimedia, que se definiría como un iconotexto en el que, ampliando el concepto, incluiríamos además el sonido verbal y no verbal. Se partirá de la sistematización

de Nikolajeva y Scott (2006), por la que se podrán localizar relaciones propias del álbum y que en este trabajo se encuadrarán en solo dos categorías que apuntarán hacia el objetivo de este apartado: detectar las tensiones entre simplicidad y complejidad. Las dos categorías que recoge la ficha son:

- **Relaciones simples (simetría, consonancia y complementariedad):** categoría en la que aparentemente encaja la mayoría de álbumes. En un análisis más preciso estos libros presentan interesantes detalles de contrapunteo (Nikolajeva y Scott, 2006, p. 14).
- **Relaciones complejas (contrapunteo y contradicción):** palabras e imágenes ofrecen información alternativa o contradictoria, abriendo las puertas a una variedad de interpretaciones (Id., p. 17).

Por su parte, ya se ha observado que en las obras digitales la introducción de códigos, igual que la integración de interactividad, no siempre responde a una intención artística, sino que en ocasiones constituye un añadido con fines comerciales que puede afectar negativamente a la estética de la obra. El empobrecimiento artístico del iconotexto en el corpus digital se caracterizaría por la introducción aleatoria de códigos, provocando una redundancia tal que disminuiría el impacto en el lector. Un ejemplo de uso redundante del código musical es la introducción de una banda sonora extradiegética que refuerce la conciencia de género de la obra sin integrarse realmente con el resto de códigos y elementos de la historia (como en *Marina y el niño verde*, Touchy Books, 2010) frente a un diseño integrado de los elementos sonoros (*The Numberlys*, Moonbot Studios, 2012).

En los análisis se atenderán aquellas relaciones que afecten a la interpretación de la historia y a la experiencia de recepción de forma general; no se pretende una consideración detallada de cada caso, sino llegar a conclusiones sobre la simplicidad y complejidad de las obras, así como sobre su carácter expresivo más o menos logrado desde el punto de vista artístico.

#### **11.3.4. Focalización y distancia**

La focalización o aspecto es otra de las categorías que propuso la crítica francesa para abordar los problemas del discurso. Se refiere a la manera en la que la historia es percibida por el narrador y responde a dos preguntas: ¿Quién ve los hechos? ¿Desde qué perspectiva los enfoca? (Pozuelo, 2009, p. 241).

En este trabajo se parte de la caracterización de Genette que sintetiza Pozuelo (Id., pp. 243-244), y que se organiza como sigue:

- *Relato no-focalizado o focalización-cero*, que equivaldría a la omnisciencia.
- *Focalización interna*, que puede ser *fija*, *variable* o *múltiple*, en la que uno, varios o muchos personajes aportan la visualización de la historia.
- *Focalización externa*, en la que el focalizador ve a los personajes desde fuera en un relato “objetivo”.

Este aspecto del análisis es relevante, en primer lugar, para detectar el tipo de experiencia ficcional que se propone al lector-usuario: el punto de vista fijo en el personaje protagonista es clave en la narrativa interactiva de los videojuegos, y por tanto indicador de una inclinación de la obra a dicha disciplina. Como hemos visto en el estudio de Aarseth (1997), estas narrativas aúnan los roles de usuario y personaje protagonista en una sola figura, a menudo adoptando visualmente la perspectiva del personaje. Este punto de vista puede tomar varias formas: una, colocando al actor en el marco para reforzar la asociación del lector con él mientras ambos observan juntos el mismo contexto; otra, a través del montaje; y una tercera, usando la técnica de la cámara subjetiva, situando al lector dentro del personaje (Chatman, 1980a, pp. 159-160).

Como afirma Ryan, para que un videojuego goce de prestigio este mecanismo ha de ser dominante; cualquier cosa que nos recuerde que tan solo estamos jugando destruye la ilusión, y por tanto los juegos efectivos han de descartar lo

metaficcional, lo autorreferencial (Ryan citada por Hutcheon, 2013, p. 136). Es más, en palabras de Hutcheon:

El advenimiento reciente de los medios electrónicos interactivos ha engendrado más discusión sobre lo deseable de esta experiencia inmersiva [...] [Existe] cierta sospecha de que cualquier tipo de interacción intensa limita el sentido crítico (Id., p. 133).

Este argumento también se ha aplicado específicamente al corpus infantil y juvenil:

Considerando el nivel actual del videojuego, podría decirse que este se halla mucho más cerca del juego de entretenimiento que de la experiencia literaria y que, a diferencia de la figura tradicional del lector, aquí no se interpreta. Ser a la vez autor, narrador, personaje y receptor anula la distancia crítica y conduce al consumo literal de la ficción (Colomer, 2009b, p. 212).

Aunque los medios interactivos han potenciado esta discusión, dicho mecanismo no es en absoluto exclusivo de la narrativa en pantalla; la literatura infantil ha apelado a menudo a estrategias de inmersión e identificación, que ayudan a disminuir la distancia entre el lector y el texto, y que se han considerado que actúan en detrimento de la capacidad del lector para asumir las narrativas como artefactos. Como afirma Maria Nikolajeva:

[...] la convicción de que los lectores deben adoptar la posición subjetiva de un personaje literario impide el desarrollo de una lectura madura (cfr. Tatar 2009, pp. 19-23). Al contrario, los lectores deben ser capaces de liberarse de la subjetividad del protagonista para poder evaluarlos con propiedad (2010, p. 154).

El hecho de que muchas aplicaciones que se comercializan bajo la etiqueta “libro” incluyan elementos lúdicos, frecuente reclamo de sus epitextos, exige un enfoque que disocie claramente en el nivel teórico las características que de una y otra disciplina adoptan las obras. Esta perspectiva permitirá distinguir el tipo de experiencia que el producto ofrece y descubrir, una vez más, el tipo de receptor implícito al que se dirige: lector, usuario, espectador o un híbrido de ellos.

Pero la estrategia de introducir al lector en la historia simulando su presencia física, por ejemplo a través de la imagen, puede asimismo ser empleada para lograr un efecto de distanciamiento, como ocurre en la página final de *Mal día en Río seco* de Chris Van Allsburg (Fondo de Cultura Económica, 2000), donde el lector se hace consciente de que durante todo el libro ha adoptado el punto de vista del niño que dibuja, tal era la transparencia del soporte. Las implicaciones de este mecanismo para la literatura en sus diferentes usos y efectos son bien relevantes, y ponen de manifiesto las tensiones ya comentadas entre narratología y ludología.

Explica Colomer que

algunos autores han señalado que las tipologías estructuralistas sobre el aspecto se restringen excesivamente al campo de la visión del narrador. Booth (1961) planteó la relación existente entre punto de vista y distancia, destacando que el narrador puede situarse a mayor o menor distancia de los personajes, del autor y del lector con respecto a distintos ejes de valores (1998, p. 172).

Asimismo, Booth planteó la relación entre focalizador y objeto focalizado desde diferentes perspectivas: morales, intelectuales, físicas..., como explica Pozuelo:

El autor de una novela suele modular su distancia respecto al narrador, o al personaje o al lector. El eje de la “erudición” distancia a Sterne del lector de *Tristram Shandy* y la valoración intelectual separa a Mark Twain de *Huck Finn*. La perspectiva no es, por tanto, un problema de desde dónde, también interviene el cómo se contemplan los hechos, a qué distancia [...] (2009, p. 244).

Para el análisis de obras con gran carga interactiva, y que por lo tanto desafían las concepciones tradicionales de lo que consideramos literatura, interesa particularmente un análisis de la focalización desde el concepto de distancia narrativa. La distancia puede operar en dos sentidos opuestos: el acercamiento y el distanciamiento del receptor con respecto al texto.

En su estudio sobre las narraciones metaficticiales para niños, Silva-Díaz otorga un espacio central a la distancia afirmando que “las narraciones metaficticiales colocan a sus lectores en una posición distanciada que les permite observar el artificio ficcional del texto” y a su vez “implican una mayor implicación

intelectual”: es la paradoja de la lectura metaficcional (Silva-Díaz, 2005, p. 86). Por su parte, Teresa Colomer incluía tres categorías que permitían evaluar su hipótesis de la existencia de una distancia más pronunciada en la oferta de lectura para niños y jóvenes del momento de su investigación:

- Las referencias explícitas a los elementos de la comunicación literaria, evitando la lectura “inocente”.
- Las alusiones intertextuales o a otros tipos de conocimientos culturales previos del lector.
- La utilización de recursos humorísticos, de desmitificación y de parodia.

Un ejemplo de este tipo de estrategia en el corpus internacional, concretamente del primer caso, lo ofrece el narrador de la aplicación *Don't Let the Pigeon Run This App*, donde, encarnado en el personaje del presentador, se dirige al narratorio nada más empezar para avisarle de que “ha de ir a ver a un amigo en otra aplicación”, adoptando un mecanismo presente en algunas producciones televisivas consideradas de calidad (cfr. Díaz Armas, 2012).

Por su parte, los estudios de narrativa hipertextual han desarrollado algunos análisis en esta misma línea: un mecanismo posible de la hiperficción es la manipulación de la identidad del narrador/focalizador (Koskimaa, 2005b, p. 187), que se puede ocultar en aras de un desafío interpretativo al lector. Esta estrategia se uniría entonces a los retos interpretativos causados por la estructura hipertextual apuntados anteriormente.

Durante el análisis de las obras se atenderán tanto la focalización del texto como la de la imagen, ya que su relevancia en algunos casos puede ser determinante para descubrir estrategias de complejidad o desviaciones de la experiencia literaria de las obras. El análisis de la focalización por un lado y de los recursos distanciadores por otro, que seguiremos completando más adelante, siempre en busca de signos de simplicidad o complejidad en las obras, ofrecerá resultados sobre el tipo de trabajo intelectual, el tipo de recepción que exigen a su receptor implícito.



### **11.3.5. Voz narrativa**

La voz narrativa indica, en Narratología, quién habla. Se trata de una instancia enunciativa, del sujeto de la enunciación. Genette (1972) distinguía dos oposiciones en las que se pueden clasificar los narradores. En primer lugar, la oposición entre narrador *homodiegético*, o aquel personaje no protagonista que asume la función de contar la historia, y *heterodiegético*, aquel que cuenta una historia en la que no se implica como personaje. Por otro lado, dependiendo de si la historia es contada desde dentro o desde fuera de la narración, añadía las categorías de *intradiegético* y *extradiegético* como niveles narrativos.

En las obras multimodales en las que el texto sigue teniendo una importancia clave, como el álbum ilustrado, conviene distinguir entre un narrador verbal y un narrador visual (Silva-Díaz, 2005, p. 151). En la narrativa audiovisual lo habitual es que el narrador se oculte dejando a la imagen y al sonido diegético a cargo de la historia. Como indica García Jiménez, lo más común en el lenguaje audiovisual es que el narrador verbal se sirva de la voz en *off* cuando quiere ser escuchado, aunque a veces los narradores, cuando además son personajes, pueden aparecer representados en la imagen (1993, p. 120).

Por la especial combinación de lenguajes de las aplicaciones-libro, tendrá que analizarse el tipo de narrador verbal (si lo hay) y visual, y valorar el peso de uno y otro a la hora de contar la historia para confrontarlo con el tipo de experiencia ficcional que se propone cada obra. Este análisis se relaciona con el estudio de la modalidad narrativa que ya se ha presentado: una fuerte presencia de un narrador verbal, ya sea a través del texto o del sonido extradiegético, inclinará el modo de representación hacia la diégesis, mientras que la ocultación del mismo manteniéndose la ilusión de objetividad que crea el uso exclusivo de la imagen inclinará la forma de contar hacia la mimesis propia del género dramático.

En la narrativa interactiva podemos encontrar narradores de los diferentes tipos que clasificó Genette, haciendo también uso de los recursos audiovisuales como la

voz en *off*. Este narrador puede tener doble función: la de enunciar la historia y la de guiar al usuario a través de ella de modo que sus movimientos y decisiones sean más eficientes; en este caso nos encontraríamos con lo que Aarseth denomina *intrigante*. La presencia de un intrigante que dé instrucciones al narratario (que en términos de Aarseth ahora se denominaría *intriguee*, intrigario) para moverse por la historia puede indicar el desvío de la narración hacia la narrativa interactiva propia de los videojuegos. Es importante precisar que en este trabajo el concepto de intrigante se flexibiliza, con el fin de poder recoger diferentes modos de guiar al lector, más allá de los tradicionales que se encuentran en la narrativa de los videojuegos. Lo que interesa en esta investigación es, en primer lugar, detectar su presencia y, en segundo lugar, observar sus modos de manifestarse para obtener información relevante sobre el pacto de ficción que se establece.

En último lugar, el narrador puede analizarse en relación a la complejidad de la obra, ya que la voz narrativa puede verse desestabilizada por una estructura hipertextual que la oculte, dificultando la interpretación de la obra debido a la ambigüedad. Los argumentos sobre las estrategias metaficcionales presentados en el apartado de focalización y distancia son igualmente aplicables a la voz narrativa. Este análisis se integra en la ficha dentro del apartado de complejidad interpretativa, junto con los otros tipos de complejidad comentados.

#### **11.3.6. Temporalidad**

El estudio de la temporalidad —la relación entre el tiempo de la Historia y el tiempo del Discurso—, según Genette (1972), puede medirse en tres ejes:

1. Relaciones entre el orden temporal de sucesión de hechos en la historia y el orden en que están dispuestos en el relato.
2. Relaciones de duración: el ritmo de los hechos de la historia frente al ritmo del discurso

### 3. Relaciones de frecuencia: repetición de hechos en la historia y repeticiones en el discurso.

(Pozuelo, 2009, p. 262)

La interactividad puede operar sobre estos ejes de diferentes maneras, puesto que en la activación de dicha capa el tiempo de la historia y del discurso colisionan con el tiempo de la lectura. Estudiosos de la narrativa interactiva como Maietti han analizado la utilidad de estas categorías llegando a la conclusión de que las paradojas resultantes de dicha aplicación pueden:

[...] servir como una indicación metodológica bastante viable: con la finalidad de revelar la temporalidad en los medios interactivos, donde primero debemos actuar no es en el nivel referencial (es decir, confrontar el tiempo ficcional con el tiempo del mundo real), sino que se debe investigar la interacción misma, estudiar cómo se desarrollan la duración, el ritmo y la tensión en cada uno de los momentos en que el usuario accede al mundo ficcional e interactúa en él (2013, p. 66)

Este enfoque va en la línea de las afirmaciones de estudiosos del cibertexto como Aarseth, quien defiende que, mientras en la narrativa tradicional, el tiempo puede dividirse en tiempo de la historia y tiempo del discurso, otorgando escasa importancia al tiempo de la lectura, “en el arte ergódico, el tiempo de la audiencia importa [...] no existe acción sin un observador participante” (1999, p. 37).

Sin embargo, la naturaleza híbrida de nuestras obras no permite tal nitidez en la distinción de la temporalidad narrativa o ergódica, aunque tal distinción puede tenerse en cuenta en los casos donde se produzca un acercamiento fuerte a la estética del videojuego. En este trabajo nos limitaremos a enumerar las posibilidades que creemos que pueden encontrarse en las aplicaciones digitales y que consideramos relevantes para nuestros objetivos.

En primer lugar, podemos valorar la opción de que las posibilidades de participación del lector se den sobre el orden de los hechos; en tal caso podríamos tener frente al lector una obra hipertextual, tal es la importancia de la temporalidad en la narrativa:

Incluso en una obra de ficción hipertextual sencilla, donde la jerarquía entre los nudos es limitada, es sorprendente la complejidad de la matriz n-dimensional que constituye la formación de diferentes ordenaciones de acontecimientos (Maietti, 2013, p. 55).

Interesa en estos casos los efectos que tal estructura tienen en la presentación no lineal de los hechos, y por tanto, el aumento de la complejidad, a veces hasta extremos que desafían la interpretación. También las alteraciones en el orden de los acontecimientos son propias de la narrativa interactiva de los videojuegos, pues en ellas el discurso no está fijado “sino que se genera durante la interacción (Id., p. 54). Por lo tanto, si el lector puede alterar el orden de los acontecimientos puede que nos encontremos ante una obra de este tipo.

En segundo lugar, en la narrativa interactiva las relaciones de duración se ven comprometidas siempre que la continuación del tiempo de la historia quede en manos del lector, que podría detenerse mayor o menor tiempo en determinada escena permitiendo o impidiendo que los sucesos programados se desarrollen o no. En la aplicación *The Monster at the End of This Book*, el lector que alarga la estancia en una pantalla será recompensado con nuevas intervenciones del personaje que quedarían sin actualizar si no lo hiciese. La participación del lector en este caso, o en este ejemplo la no-participación, supone un extra en la experiencia ficcional, que puede volverse más rica. Sin embargo, igual que ocurre con el paso de páginas, el detenerse en una pantalla concreta no siempre implica un estiramiento del tiempo de la Historia; en la mayoría de los casos, opera la convención literaria por la que el tiempo de la Historia se suspende hasta que el lector continúa la lectura.

Para terminar, cabe mencionar una de las estrategias que atacan las convenciones literarias que recoge Silva-Díaz en su estudio sobre álbumes metaficcionales y que es relativa a la temporalidad: es aquella por la que el tiempo de la lectura se incluye en el tiempo del relato (Silva-Díaz, 2005, p. 156). Esta estrategia presenta un extremo en la aplicación para destinatarios adultos *Silent History* (Ying Horowitz & Quinn, 2013), en la que el usuario solo puede acceder a cierta información relevante si se encuentra en un lugar determinado del mundo, rastreable a través de las coordenadas del GPS del dispositivo en uso. Esta

estrategia utiliza el rasgo de reactividad que establece Ryan como una de las propiedades que afectan a la narratividad en las historias interactivas: “las respuestas a los cambios ambientales o las acciones no intencionales del usuario” (2004b, p. 338), y puede considerarse una estrategia de complejidad, al desafiar la concepción de la obra como cerrada e inmanente.

### **11.3.7. Variaciones en el tipo de pacto narrativo**

Finalmente, cerramos la presentación de las pautas de la ficha con una propuesta para completar el análisis del tipo de experiencia ficcional propuesta por las obras. Como explica Pozuelo, “el carácter ficcional de los textos funciona y se actualiza en una relación pragmática, sin la cual no podría entenderse, en tanto nace de un pacto implícito en que Emisor y Receptor suspenden determinadas reglas de su mundo de referencias y ponen en juego otras” (2009, p. 82). El pacto narrativo está por tanto plenamente relacionado con el tipo de experiencia ficcional que se propone. En este apartado repasamos sus características en la narrativa tradicional y en la narrativa interactiva siguiendo la propuesta de Aarseth (1997) que hemos adaptado, junto con otros casos diferentes de ruptura que se pueden encontrar en las aplicaciones-libro.

Como indica Silva-Díaz, el pacto en la narrativa canónica infantil suele o bien estar muy codificado, o bien explicitarse para “allanar el camino” del lector, mientras que las rupturas metaficcionales tratan de distanciar al narratorio a través de los comentarios del narrador (2005, p. 188). Este efecto metaficcional también puede aparecer, si existe, en la figura del intrigante: si este ente se excede de sus responsabilidades, que se resumen en ejercer de guía del usuario, y se hace oír de maneras no convencionales, podremos valorar si el efecto que produce es metaficcional.

En la narrativa audiovisual cinematográfica y televisiva la codificación del pacto opera de manera similar al pacto literario, aunque existen algunas diferencias. En lo que respecta a las estrategias metaficcionales en los dibujos animados, Jesús Díaz Armas afirma lo siguiente:

Anticipemos que las apelaciones al espectador no son siempre, necesariamente, casos de metalepsis, como no lo es tampoco, en general, el hecho de que un narrador o un personaje que realiza sus funciones se dirija al probable espectador, lo que podríamos llamar, adaptando lo que proponía Iser en relación con la lectura de textos literarios, «ficción de espectador», pues pueden formar parte de la misma estética o propuesta «ilusionista», sin llegar a proponer un verdadero distanciamiento que haga al lector consciente de que se está hablando, también, de la propia forma de la representación, de la propia ficcionalidad (2012, p. 309).

Un ejemplo que combina estos dos casos lo encontramos en la aplicación *Don't Let the Pigeon Run This App*: como hemos visto, en ella, el narrador hace referencia a “otras aplicaciones”, llamando así la atención sobre el formato y por tanto con un efecto metaficcional de cortocircuito. A partir de ese momento, esta figura se dirige al narratario jugando un rol entre facilitador y desvelador de la ficción y el efecto metaficcional se suspende en parte, al entrar en un nuevo pacto narrativo: el de la narrativa interactiva. El efecto metaficcional está aquí directamente relacionado con el tipo de pacto que estemos tratando, pues las convenciones de los diferentes tipos de narrativa que pueden desplegarse en el medio electrónico varían enormemente, lo cual revela la importancia de aclarar este aspecto en los análisis.

En los juegos interactivos, en efecto, puede existir un narrador guía, el intrigante, que cumpla la función de facilitar la navegación. Esta explicitación del pacto puede presentarse en las aplicaciones-libro con el fin de ayudar al lector-usuario, al que se considera necesitado de tal apoyo. En el capítulo cuatro de la narración digital *Inanimate Alice*, por ejemplo, el usuario ha de encontrar la salida de un edificio en ruinas. Para ello, cuenta con la posibilidad de acudir a un personaje que ejerce de guía —Brad— que, a través de una mano diseñada como marca de agua —con el fin de no interrumpir el curso de la historia y la ilusión de la ficción— indica al usuario qué camino ha de escoger cada vez. El intrigante puede estar parcialmente oculto, representado en el texto (“escoge un camino”, explícita o implícitamente), representado en la imagen (normalmente marcas de agua que pretenden pasar desapercibidas) o encarnado en un personaje.

Las alteraciones de las convenciones del comportamiento del intrigante tienen como resultado un efecto desestabilizador de la ficción. De hecho, es posible que la sensación de pérdida común en la ficción hipertextual pueda relacionarse con el ocultamiento intencional del intrigante que normalmente existe en el medio electrónico. Otra estrategia de vulneración de las convenciones puede ser alterar la neutralidad de su voz, haciéndole parte de una estrategia metaficcional, como veremos en la última de las obras de la muestra representativa analizadas.

Los resultados de esta categoría revelarán si el pacto mantiene las convenciones del pacto narrativo tradicional, ya sea mediante un diseño codificado o con presencia de explicitaciones facilitadoras (al estilo del pacto narrativo audiovisual). También se atenderá si el pacto responde a un modelo de intriga codificado, lo cual indicaría un desvío de la experiencia de ficción hacia las formas del videojuego. Finalmente, la ficha recoge en una subcategoría las diferentes alteraciones posibles del pacto —el que sea— con efecto metaficcional.

▫ Cuadro 3.

### C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN

#### **Estructuras narrativas**

- (1) Tradicional
  - (1a) lineal
  - (1b) destinos entrelazados
- (2) Hipertextual
  - (2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales
  - (2b) Argumento con la forma de una Red
  - (2c) Argumento con forma de anémona
  - (2d) Argumento de estructura arborescente

#### **Composición**

- (1) Relaciones simples
- (2) Relaciones complejas
- (3) Redundancia inartística

▫ **Focalización (texto/imagen)**

- (1) Relato no focalizado
- (2) Focalización interna
  - (2a) fija
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

**Tipos de complejidad interpretativa**

- (1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional
- (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica
- (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación
- (4) Alteraciones de la temporalidad
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa

D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA

**Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla
- (3) Organización libre en el espacio

**Modalidad dominante**

- (1) Diegética
- (2) Mimética
- (3) Multimodal
- (4) Interactiva

**Tipo de pacto**

- (1) Pacto narrativo codificado
- (2) Pacto de intriga codificado
- (3) Explicitación facilitadora
- (4) Alteración del pacto con efecto metaficcional



## **11.4. Ficha de análisis completa**

### **A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA**

#### **Tipo de adaptación**

- (1) Reducción
  - (1a) escisión o poda
  - (1b) concisión
  - (1c) expurgación
  - (1d) digest
- (2) Agrandamiento
  - (2a) extensión de episodios
  - (2b) expansión estilística
  - (2c) amplificación temática y estilística
  - (2d) repetición
- (3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural
- (4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia
- (5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

#### **Elección de géneros**

- (1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico
- (2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento
- (3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva
- (4) Otros géneros

### **B) INTERACTIVIDAD**

#### **Tipo de participación**

- (1) Participación interna
- (2) Participación externa
- (3) No hay

#### **Grado de participación**

- (1) Participación selectiva
- (2) Participación productiva

### **Integración de la capa de interactividad**

- (1) Real
- (2) Simulada
- (3) Falsa
  - (3a) inacabada
  - (3b) repetitiva
  - (3c) marginal
  
- (a) Sobre personajes y acciones funcionales
- (b) Sobre personajes y acciones no funcionales
- (c) Sobre el espacio ficcional
- (d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

### **Diseño conjunto de la interactividad**

- (1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra
- (2) Presencia de desequilibrios
  - (2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido
  - (2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra
  - (2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra

## **C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN**

### **Estructuras narrativas**

- (1) Tradicional
  - (1a) lineal
  - (1b) destinos entrelazados
- (2) Hipertextual
  - (2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales
  - (2b) Argumento con la forma de una Red
  - (2c) Argumento con forma de anémona
  - (2d) Argumento de estructura arborescente

### **Composición**

- (1) Relaciones simples
- (2) Relaciones complejas
- (3) Redundancia inartística

### **Focalización (texto/imagen)**

- (1) Relato no focalizado
- (2) Focalización interna
  - (2a) fija
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

### **Tipos de complejidad interpretativa**

- (1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional
- (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica
- (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación
- (4) Alteraciones de la temporalidad
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa

## **D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA**

### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla
- (3) Organización libre en el espacio

### **Modalidad dominante**

- (1) Diegética
- (2) Mimética
- (3) Multimodal
- (4) Interactiva

**Tipo de pacto**

- (1) Pacto narrativo codificado
- (2) Pacto de intriga codificado
- (3) Explicitación facilitadora
- (4) Alteración del pacto con efecto metaficcional

## **V. ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL ACTUAL Y SU LECTOR MODELO**

Una vez establecidas las pautas que guían el análisis de las obras y mostrada la ficha que las sintetiza, este capítulo trata de responder al tercer objetivo de la tesis, el estudio detallado de un corpus representativo de obras en castellano, con el fin de contribuir a caracterizar las principales líneas de desarrollo de las aplicaciones-libro pioneras en el mercado hispano y de su lector modelo. Los resultados del análisis se interpretarán desde la perspectiva de la didáctica de la literatura, teniendo siempre en cuenta las posibilidades que estas ofrecen a un lector literario en formación.

Así pues, a continuación presentamos las producciones y los criterios de selección de nuestra muestra de diez títulos de narrativa infantil y juvenil digital. Seguidamente, se incluyen las descripciones analíticas y más tarde, se presentan los resultados de la aplicación de la ficha de análisis a cada una de ellas. Aunque somos conscientes de que la fase descriptiva puede resultar obvia para el lector conocedor de las obras, hemos creído interesante incluirla: primero, para facilitar la comprensión de los análisis de aquellos lectores no familiarizados con las producciones y, segundo, porque permite una flexibilidad reseñable a la hora de comentar críticamente los contenidos, que compensa la rigidez del modelo posterior.

Los resultados de la aplicación del modelo de análisis se presentan redactados y separados en los cuatro bloques que estructuran la ficha para facilitar la explicitación de las relaciones entre ellos, los cuales, como hemos mencionado, no son completamente estancos<sup>122</sup>. Esta presentación ofrece la posibilidad, por un lado, de apuntar algunos aspectos relativos al contenido que se escapan en la sistematización que exige la ficha y que sí aparecen en las descripciones; por otro, permite comentar la relevancia de la presencia o ausencia de ciertas categorías o anotar relaciones pertinentes entre ellas. Finalmente, esta presentación permite contemplar la relación que los aspectos constructivos de las producciones mantienen con su lector modelo.

---

<sup>122</sup> Los resultados también se recogen en las fichas cumplimentadas de cada uno de los títulos que se adjuntan en el Anexo II.



## **CAPÍTULO 12. EL CORPUS OBJETO DE ANÁLISIS: PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

Para la selección de las obras del corpus reducido al que se aplicará la ficha de análisis, se han seguido los siguientes criterios generales de limitación lingüística, de género, formal y temporal:

1. Se analizan obras en idioma castellano con el fin de caracterizar una parte relevante de la producción nacional de literatura infantil y juvenil digital, que constituye uno de los objetivos del estudio.
2. Se analizan exclusivamente aplicaciones producidas para dispositivos electrónicos táctiles por ser el formato más extendido en lo que se refiere a la producción de libros digitales para niños y jóvenes.
3. Se analizan únicamente obras narrativas, por ser un género que se ha adaptado tradicionalmente a los diferentes formatos trascendiendo las fronteras entre medios (Ryan, 2006, p. xii), y ser, además, el género hegemónico para las nuevas pantallas.
4. Se analizan obras que se comercializan bajo la etiqueta “Libros” y “Educación” dentro de las categorías del distribuidor, pues son las que, supuestamente, responderán a los criterios literarios y de formación literaria que los productores consideren pertinentes.
5. Dentro de este grupo de producciones, y teniendo en cuenta las premisas de calidad e innovación establecidas previamente en el proyecto, se ha limitado el análisis a títulos que pueden calificarse como digitales, entendiendo estos como “textos digitales programados” y no “textos digitalizados” o “textos publicados en formato digital” (Koskimaa, 2005a).
6. Se analizan obras pioneras, es decir, que se han producido en los primeros cuatro años y medio (2010-junio 2014) desde la aparición de dispositivos táctiles destinados al público general porque han configurado, aunque informalmente, las bases de lo que lectores y mediadores entienden por literatura infantil digital. Asimismo, esta

extensión temporal ya permite el acceso a cierta variedad de obras en un mercado que, no obstante, se encuentra al inicio de su desarrollo y presenta una producción reducida.<sup>123</sup>

Asimismo, se han contemplado una serie de criterios inclusivos, con el fin de presentar un abanico variado de obras representativas, dentro de los límites que permite el trabajo:

1. Se han querido incluir obras con diferentes orígenes: desde adaptaciones de clásicos de la literatura universal y de cuentos tradicionales, pasando por adaptaciones de libros existentes en papel, hasta obras de nueva creación en digital para ofrecer producciones variadas para el estudio, surgidas de diferentes iniciativas que previsiblemente reflejarán distintas decisiones y prioridades en relación con el proceso creativo.
2. Se ha decidido incluir obras diseñadas para diferentes edades y competencias lectoras, incluyendo la franja juvenil. Todas ellas se encuentran en la categoría de niños de las tiendas digitales sin demasiada diferenciación (las categorías son *A partir de 4 años*, *A partir de 9 años* o *A partir de 12 años*). A falta de un criterio de orden sistemático establecido por el distribuidor, se cree que los análisis permitirán vislumbrar con mayor nitidez el tipo de lector al que va dirigida cada obra.
3. Se ha tratado de incluir títulos de varios de los tipos que resultaron de la categorización general de la panorámica. Sin embargo, tanto los audiolibros como las narraciones multiplataforma o multisoprote en castellano no ofrecen por el momento obras que presenten innovaciones relevantes, como ya se mencionó en las conclusiones resultantes de la panorámica (Capítulo 9). Por lo tanto, el corpus queda configurado por diferentes obras multimedia (las más abundantes) y solo un ejemplo de hipermedia, lo cual ha venido específicamente determinado, en

---

<sup>123</sup> La previsión de lectura de la tesis en 2014 ha permitido atender las obras y actualizaciones existentes en el mercado hasta junio de ese mismo año.



términos cuantitativos con una desproporción obvia), por la oferta disponible en el momento de este estudio.

La variedad de obras que resulta del conjunto de estas decisiones tiene efectos evidentes sobre las posibilidades de profundización en el análisis, pues la amplitud de formas y contenidos propician un acercamiento general e impiden alcanzar un nivel de detalle muy concreto en ciertos aspectos como la temática y la ideología de las obras, o un análisis pormenorizado de cada pantalla. A pesar de estas limitaciones, creemos que el enfoque adoptado es el más apropiado para una investigación precursora en el ámbito de la narrativa infantil y juvenil digital, que pretende ofrecer pautas generales para el análisis y la lectura de las aplicaciones en un formato determinado. Consideramos imprescindible, sin embargo, el desarrollo de futuras investigaciones que precisen algunas de las líneas de caracterización que se desprenden de los análisis aquí presentados, y que las complementen con la lectura de las obras por parte de lectores reales.

El conjunto de las producciones analizadas debe ofrecer una visión variada y realista de las posibilidades de construcción y a la vez permitir cierto detalle para la caracterización que se persigue. Hemos de tener en cuenta, además, que el mercado de aplicaciones en castellano no ofrece aún un número importante de obras narrativas de calidad. Por estos motivos se ha decidido aplicar el modelo de análisis a un corpus reducido de diez aplicaciones infantiles y juveniles con diferente tratamiento de los recursos tecnológicos de las tabletas, que se describirán a continuación. Entre ellas, algunas han sido destacadas en selecciones o premios, aunque el criterio que se ha privilegiado en la selección final no ha sido este sino su interés potencial para el análisis en el marco de la didáctica de la literatura. El corpus queda configurado, por lo tanto, por las siguientes obras:

- 1) *Cadavercita Roja* (ItBook, 2013)
- 2) *CaperucitaApp* (Amanuta, 2014)
- 3) *Las aventuras de Don Quijote* (Touch of Classic, 2012; actualización 2013)
- 4) *Los cuentos de Hoffmann* (Touch of Classic, 2013)

- 5) *Colección iPoe*, volúmenes I y II (Play Creatividad, 2012; actualización 2013)
- 6) *Por cuatro esquinitas de nada* (Dada Company, 2013; actualización, 2014)
- 7) *Yo mataré monstruos por ti* (Acuadros informática, 2013; actualización 2014)
- 8) *Doctor W en El misterioso caso del sentido extraviado* (Magoproduction, Pippilapps, 2013; actualización 2014)
- 9) *El ladrón de estrellas* (Alpixel, 2012; actualización, 2013)
- 10) *Las casas perdidas* (La Tortuga Casiopea, 2011)

Para facilitar la lectura, las hemos dividido en cuatro grupos según sus orígenes: adaptaciones de cuentos tradicionales, adaptaciones de obras clásicas de la literatura universal, adaptaciones de libros impresos ya existentes en el mercado y obras digitales de nueva creación.

## 12.1. Adaptaciones de cuentos tradicionales

Las adaptaciones de cuentos tradicionales son numerosas en el mercado de la narrativa infantil y juvenil digital, siguiendo la tradición de otros mercados de masas como el cine y también, como indicaba Borràs (2012), siguiendo la estela de la literatura digital para adultos. La falta de limitaciones legales y la aceptación popular de estas obras como historias apropiadas para los niños se dibujan como las principales razones de elección de estos hipotextos. Tanto editoriales digitales como ItBook como sellos digitales de editoriales tradicionales como Edebé han publicado colecciones completas de cuentos tradicionales para pantalla táctil. Para nuestro análisis hemos escogido dos que destacan por el tratamiento que hacen del contenido de la historia: *Cadavercita Roja* (ItBook, 2013) y *CaperucitaApp* (Amanuta, 2014).

### 1) *Cadavercita Roja*

Esta aplicación es una versión del cuento tradicional de *Caperucita Roja* que recurre al cambio al género de terror para ofrecer una obra que se sitúa entre la adaptación y la secuela. Se publicita para lectores a partir de nueve años. El carácter satírico de una obra que toma como hipotexto los cuentos tradicionales recuerda otras dinámicas de creación de las industrias culturales, dinámicas que pueden observarse en numerosas narrativas cinematográficas de éxito comercial como *Shrek* (DreamWorks Animation, 2001), así como en narrativas interactivas en el entorno de los videojuegos (*American McGee's Alice*, Electronic Arts, 2000). El tratamiento del contenido del cuento desde un enfoque que a priori parece poco conservador resulta de interés para el análisis.

### 2) *CaperucitaApp*

Esta aplicación parte de un poema narrativo de la poeta chilena Gabriela Mistral (segundo hipotexto) basado en el cuento *Caperucita Roja* (primer hipotexto) que se dirige a lectores mayores de cuatro años. Aunque se trata de la versión digital de un libro impreso (tercer hipotexto) publicado por la misma editorial, creemos que es más relevante su inclusión en este grupo, pues el aspecto más llamativo de la obra

es la decisión de acudir a la estructura en verso para la recreación de la historia, lo cual no deja de ser singular en un mercado editorial donde la prosa es completamente mayoritaria. También cabe destacar, aunque lateralmente, que la colección que incluye la versión impresa de esta aplicación recibió la mención de honor en la categoría Nuevos Horizontes de la Feria del Libro de Bolonia, 2014.

## 12.2. Adaptaciones de obras clásicas para niños y jóvenes

Las adaptaciones de obras clásicas de la literatura universal son otro de los grupos con presencia relevante en el mercado de las aplicaciones digitales. Entre los productores de este tipo de obras en castellano, destaca la empresa Touch of Classic, que ha apostado por este grupo, para lo que cuenta con el patrocinio del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. De entre las obras producidas por dicha editorial, se han escogido una de las primeras aplicaciones que salieron al mercado (*Las aventuras de Don Quijote*) y una de las últimas (*Los cuentos de Hoffmann*), como muestra de dos maneras diferentes mediante las que se pretende acercar las obras clásicas de la cultura occidental a los niños a través de las pantallas táctiles, un mecanismo al que también han recurrido ampliamente las editoriales de libros infantiles y juveniles en las últimas décadas. Las historias escogidas adaptan, respectivamente, la primera parte de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes (1605) y la ópera *Los cuentos de Hoffmann* de Offenbach (estrenada en París en 1881).

Para lectores juveniles, dentro de este grupo destaca por su calidad la colección iPoe (Play Creatividad), que adapta algunos de los cuentos de Edgar Allan Poe en dos volúmenes y que ha sido galardonada con el premio a la mejor aplicación de ficción en los norteamericanos Publishing Innovation Awards 2013, actualmente llamados Digital Book Awards.

### 3) *Las aventuras de Don Quijote*

Esta aplicación es una adaptación de la obra de Cervantes para lectores de entre seis y ocho años, según indica la página promocional de la App Store. El proceso de adaptar un clásico con la complejidad de este hipotexto a la pantalla táctil y a un público infantil plantea la toma de una serie de decisiones creativas de enorme importancia. Se prevé que el análisis de esta obra ofrecerá datos sobre las ideas de los productores acerca de cómo aproximar a los lectores en formación a la tradición literaria occidental.

#### **4) *Los cuentos de Hoffmann***

Esta adaptación de la ópera de Offenbach se dirige, igualmente, a lectores de entre seis y ocho años. La elección de una ópera como hipotexto para una adaptación para niños y jóvenes es un caso de narración menos común que la elección de relatos o novelas y justifica su inclusión dentro de un corpus que asume cierta flexibilidad en las fronteras de la literatura con respecto a otras artes.

#### **5) Colección iPoe, volúmenes I y<sup>124</sup>**

Esta obra está dirigida a lectores de mayor edad (a partir de doce años), lo que la convierte en una de las pocas aplicaciones-libro para un público juvenil. En estos dos volúmenes de cuentos de Poe el texto es el protagonista indiscutible, a través de la reconocida traducción de Cortázar. Su carácter libresco a pesar de haber sido concebida para ser leída exclusivamente en pantalla táctil resulta de interés para el presente estudio.

---

<sup>124</sup> El volumen I está compuesto por los relatos “El retrato oval”, “El corazón delator”, “Annabel Lee” y “La máscara de la muerte roja”. El volumen 2 lo integran “Hop-Frog”, “El cuervo” y “El gato negro”. Por su especial uso de las posibilidades de las pantallas, el análisis se centrará, del volumen I, en “El retrato oval” y “El corazón delator” y, del volumen II, “El gato negro”. Añadiremos aspectos de los otros cuentos cuando estos aporten información relevante para el análisis.

### 12.3. Adaptaciones de libros en papel

Las adaptaciones de libros impresos es un tercer mecanismo común en el mercado de las aplicaciones digitales. Las diferencias de programación entre ellas son numerosas, pues se encuentran desde obras prácticamente digitalizadas hasta obras que presentan grandes modificaciones respecto a la versión original. Entre las posibilidades actuales, se han escogido aquellas que muestran una elaboración no desdeñable en su paso a la pantalla.

#### 6) *Por cuatro esquinitas de nada*

La aplicación *Por esquinitas de nada*, ganadora del Bologna Digital Award en 2013 (un premio destinado a obras digitales para niños y jóvenes en el marco de la famosa feria internacional) adapta el libro en papel de Jérôme Ruillier publicado en su idioma original por Bilboquet (*Quatre petit coins de rien du tout*, 2004) y en castellano por Editorial Juventud (2013)<sup>125</sup>. El hecho de ser la ganadora de uno de los pocos premios internacionales existentes para obras digitales justifica parcialmente su inclusión en el corpus, pero el argumento de peso se encuentra en el hecho de tratarse de una de las pocas adaptaciones de álbum ilustrado —en su definición rigurosa— a las que se ha aplicado un nuevo diseño que la aleja de la simple digitalización del libro impreso<sup>126</sup>. Curiosamente, la aplicación no se dirige a lectores a partir de una edad concreta, como es habitual en el sector editorial, sino que se comercializa bajo una limitación por arriba: “pensada para niños de hasta cinco años”.

#### 7) *Yo mataré monstruos por ti*

La obra surge como adaptación del libro ilustrado en papel del mismo título<sup>127</sup>, que nace a su vez del título de una canción del grupo musical barcelonés Love of

---

<sup>125</sup> Ruillier, Jérôme (2013). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud. 1ª ed.: *Quatre petit coins de rien du tout*. Vineuil: Bilboquet-Valbert, 2004

<sup>126</sup> Frente a otras aplicaciones que se asemejan más a su hipotexto en papel, como las de la editorial CIDCLI, que se pueden consultar en la lista de referencias del corpus que conforma la panorámica de la tesis.

<sup>127</sup> Balmes, Santi y Lyona (il.) (2011). *Yo mataré monstruos por ti*. Barcelona: Principal de los Libros

Lesbian<sup>128</sup>. Santi Balmes, una de las voces del grupo, figura como autor de esta historia para niños y adultos, y además actúa como la voz del narrador en la aplicación. El paso de la obra musical para un público adulto al libro impreso para niños y posteriormente a formato digital supone la pérdida de nitidez de las fronteras entre diferentes áreas artísticas y entre diferentes grupos de edad que ahora conforman un nuevo público objetivo más amplio. Estos aspectos explican el interés de la obra como parte de un sistema cultural abierto, del que presumiblemente adoptará rasgos. La aplicación fue incluida en la selección Lo+ 2012 de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez dentro de la categoría de lecturas para niños de entre seis y ocho años, edad que también se señala en la página promocional de la App Store.

### **8) *Doctor W en El misterioso caso del sentido extraviado***

Al igual que la obra anterior, esta aplicación proviene de un libro en papel publicado por Blume<sup>129</sup> que se basa a su vez en el personaje de una serie televisiva retransmitida por TV3 (2011). La serie consiste en un programa formativo para niños a través del personaje del Doctor, que recurre a la narración de historias para tratar temas como el arte surrealista, la música o el apocalipsis<sup>130</sup>. El especial circuito al que pertenece esta adaptación la hace de interés para un análisis constructivo que tenga en cuenta las relaciones entre los diferentes medios en la actualidad. La aplicación fue incluida en la selección Lo+ 2012 de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez dentro de la categoría de lecturas para niños de entre nueve y once años, aunque la página promocional indica que se dirige a niños de entre seis y ocho años.

---

<sup>128</sup> La canción se titula “Un día en el parque” y pertenece al álbum *Cuentos chinos para niños del Japón* (Naïve, 2007).

<sup>129</sup> Neira, M., Guido, M. (texto) y Letelier Oteiza, K. (il.). (2011). *Dr W en el misterioso caso del sentido extraviado*. Barcelona: Art Blume y Magoproduction

<sup>130</sup> Información obtenida del resumen de la segunda temporada de la serie publicada en <http://www.magoproduction.com/?portfolio=dr-w-2da-temporada>



## 12.4. Obras digitales de nueva creación para niños y jóvenes

Para terminar, este bloque recoge las obras de nuevas creación —o nativas— para pantallas táctiles. El hecho de no estar sujetos a un hipotexto determinado permite a sus productores una mayor libertad para el tratamiento del contenido, por lo que se prevé que estas aplicaciones pueden presentar un uso más comprometido de las posibilidades creativas del medio electrónico. Por su carácter innovador frente a otras obras existentes, hemos escogido *El ladrón de estrellas* para el público infantil y *Las casas perdidas* para el juvenil.

### 9) *El ladrón de estrellas* (Alpixel, 2012; actualización, 2013)

Se trata de la única obra del corpus que presenta una estructura realmente hipertextual, motivo suficiente para incluirla dentro de un conjunto representativo pero reducido que trata de dilucidar el aprovechamiento de las posibilidades de las pantallas interactivas en la narrativa para niños. Se comercializa en la categoría 4+ de la App Store.

### 10) *Las casas perdidas* (La Tortuga Casiopea, 2011)<sup>131</sup>

Según el texto promocional, esta obra se dirige a un público joven aunque está clasificada en la categoría 4+ de la App Store en la misma página publicitaria. Tanto el público objetivo de la obra como el cuidado estético y la innovación en los aspectos formales perceptibles a primera vista justifican su inclusión en el corpus. La aplicación fue destacada en el blog del portal *Literatura Electrónica Hispánica* de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes<sup>132</sup>.

---

<sup>131</sup> Por su especial uso de las posibilidades de las pantallas, el análisis se centrará en los siguientes relatos: “La casa de la melena”, “La casa burbuja”, “La casa muerta”, “La casa de la ciénaga”, “Las dos casas... y la otra”, “Casa Hostal La Cuna”, “La casa anegada” y “La casa que era una ventosa”. La aplicación contiene otros 12 relatos (“La casa de la escalera de caracol”, “La casa de las costuras”, “La casa de muñecas”, “La casa Filmoteca”, “La casa de las Noches Blancas”, “La Casa Multiplicada”, “La casa invencible”, “La antigua casa de la roca”, “La casa del pórtico”, “La casa sin caminos”, “La casa del final de la calle [...]” y “La casa de los adioses”) que o bien no resultan especialmente innovadores o bien repiten mecanismos ya presentes en esta selección.

<sup>132</sup> En: <http://webliter.blogspot.com.es/2012/02/las-casas-perdidas.html> [Último acceso: 6/02/2013]

Una vez presentados los títulos concretos, tan solo queda constatar lo que pretende ofrecer la suma y discusión de los resultados del análisis de esta muestra de pioneras:

- Una caracterización de las tendencias constructivas observadas en un conjunto de obras pioneras y representativas del mercado en castellano.
- Una aproximación al modo en que realmente se aprovechan o no las características de las pantallas táctiles en la narrativa para niños y jóvenes en castellano.
- Un acercamiento a las posibilidades que las obras ofrecen en la actualidad para la educación literaria de lectores en formación.
- Algunas ideas sobre la relación de las obras individualmente y en su conjunto con otros medios narrativos, principalmente con el mercado impreso de literatura infantil y juvenil.
- Algunas ideas sobre las medidas que podrían adoptarse para ayudar a evolucionar dicha producción hacia una mayor madurez del campo.

## CAPÍTULO 13. DESCRIPCIONES ANALÍTICAS DE LAS OBRAS

Ofrecemos a continuación la primera fase del análisis, que consiste en las descripciones analíticas de cada uno de los títulos de la muestra representativa. Como ya hemos indicado, esta parte puede resultar obvia al lector familiarizado con las obras, pero la consideramos necesaria para aquel que no lo esté.

### 13.1. Descripciones analíticas de las adaptaciones de cuentos tradicionales

#### 13.1.1. *Cadavercita Roja*

Desde el comienzo, tras una tormenta que sirve de apertura de la aplicación invadiendo el color amarillo del logo de la editorial, el lector-usuario se encuentra en la pantalla de inicio frente a una estética evidentemente gótica, basada en el uso del blanco y negro en la representación de un bosque solo poblado por una horca que cuelga de un árbol y algunas hojas que caen automáticamente, una y otra vez, desde la parte superior de la pantalla. Este efecto aparece combinado con pequeñas dosis de rojos y una melodía tétrica en bucle.

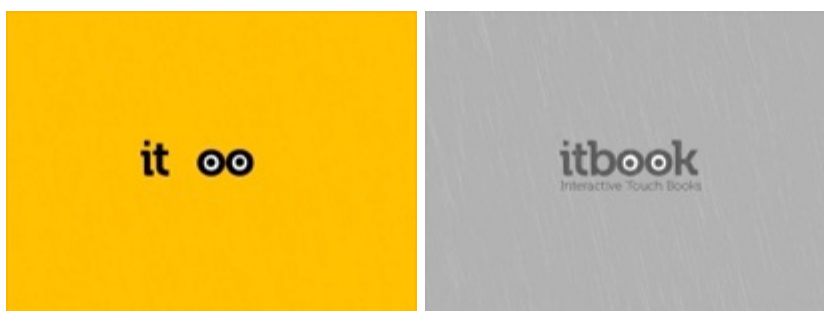


Fig. 1. Cortinilla introductoria

Unos indicadores de madera que forman parte del paisaje indican al lector varias opciones de menú, dando acceso a los extras, los créditos, la versión en inglés y el índice por pantallas. Todos los espacios paratextuales referidos mantienen la estética inicial. Una cesta con alimentos que aparece en primer plano junto con la mención explícita del hipotexto en el título evidencian la relación que la presente obra establece con el cuento tradicional, insistiendo además en el

carácter intertextual a través del tachado de la palabra “Caperucita” y su sustitución por “Cadavercita” (efecto centrado en el título de la obra que se refuerza al aparecer animado automáticamente, acompañado de un sonido de escritura y cuyo resultado es narrado por una voz en *off*).



Fig. 2. Página de inicio

En la primera pantalla, la cámara arrastra desde un cielo nublado hacia abajo, donde aparece un pueblo bajo una tormenta con rayos y truenos, un cuervo graznando sobre un tejado, en paralelo a algunos sonidos ambientales. La voz en *off* presenta el nombre del pueblo (Perrault) y narra cómo sus habitantes se han ido a sus casas de noche. El uso de adjetivos (“las inquietantes campanadas de la medianoche”) y la referencia a “la hora de las brujas, de los vampiros y también de los muertos” refuerzan ante el lector la opción por el género de terror en el que se enmarca la obra.

La segunda pantalla muestra un plano cerrado de tres tumbas del cementerio que antes se percibía en segundo plano, también bajo una tormenta. Se trata de las tumbas de Caperucita Roja (con la inscripción R.I.P. LRRH<sup>133</sup>) y las de sus familiares. La voz en *off* se dirige al narratario a través de una pregunta retórica para explicarle que “la niña más famosa de todos los cuentos infantiles” murió hace mucho tiempo.

En la siguiente imagen se presenta una calavera bajo una caperuza roja en primer plano, tras un cristal empañado. La música pasa a ser solo de violines,

<sup>133</sup> Siglas correspondientes a *Little Red Riding Hood*, como es sabido, Caperucita Roja en inglés.

connotando una cierta intriga, y se escucha una gota que cae regularmente sobre lo que parece ser un charco. El lector, al tocar la pantalla, limpia el vaho y descubre paulatinamente al personaje que se encuentra detrás: al acabar de limpiar, este se activa y se acerca más aún al primer plano de manera brusca, profiriendo un grito y enseñando la lengua verde, un ojo salido de una de las cuencas y un gusano en la otra. La gota de agua que sonaba resulta ser el ruido del parpadeo del gusano en reposo.

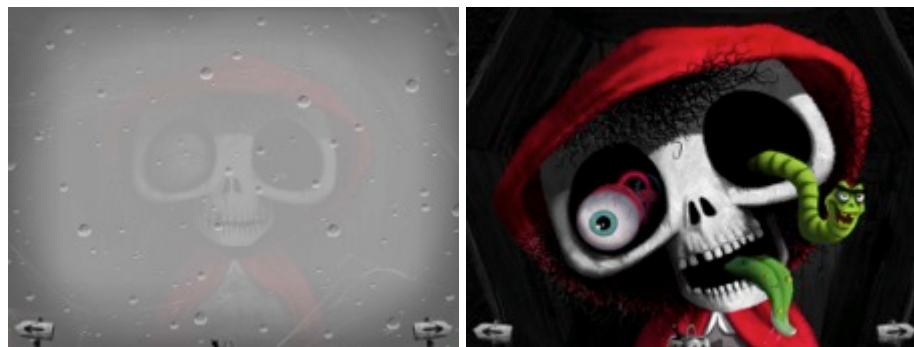


Fig. 3. Secuencia de pantalla 3 antes y después de la interacción

La cuarta pantalla supone un cambio radical de modo de representación. En un fondo de boceto del personaje aparece por primera vez el texto escrito, que además es narrado por la voz en *off*. Esta sigue dirigiéndose a un narratario colectivo que se confunde con el espectador, desde ahora también lector textual. Una frase como “los escritores y dibujantes no han querido decir nada hasta ahora, para que muchos niños no se disgusten” hace de nuevo salir al lector-usuario del mundo de la ficción y eleva un grado la madurez del receptor de esta obra, que definitivamente no es un prelector ni un primer lector, como el traspaso del cuento al género de terror ya indicaba.

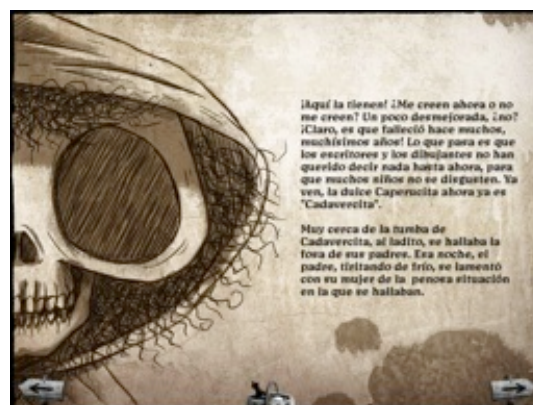


Fig. 4. Pantalla 4

En la pantalla cinco vuelve a recuperarse la representación de estilo audiovisual, el texto del narrador desaparece y la voz en *off* presenta a los padres de Cadavercita, así como sus intenciones. Sin embargo, al pulsar a los personajes, el lector hace saltar varios bocadillos de texto que se asocian a una serie de ruidos ininteligibles que profieren los personajes, a modo de diálogo. El receptor ha de contribuir a la aparición de estas intervenciones, a la vez que ha de comportarse como lector textual para descifrar los planes de los familiares de Cadavercita: envenenar a la abuelita y quedarse con el dinero de la herencia para comprarse un mausoleo. Puesto que en la segunda pantalla el lector ha visto la tumba de la abuelita, este momento puede hacerle pensar en un fallo argumental.



Fig. 5. Pantalla 5. Diálogo de los padres de Cadavercita.

La pantalla seis presenta al gusano y al cuervo, ayudantes de la heroína y quienes pretenden contribuir a hacer fracasar el plan de los padres. La pantalla 7 de nuevo adopta la estética de boceto y texto del narrador representado para relatar el proceso de preparación del crimen por parte de los padres.

La octava pantalla muestra por primera vez a Cadavercita en el entorno del bosque, cruzándolo con alegres saltos al ritmo de música de cuento, mientras la cámara, que la ve aproximarse y alejarse, sigue su figura desde un plano más retirado. Cuando el personaje desaparece, la música cesa y ante el lector quedan el bosque y sus sonidos propios, como los pájaros. Si el lector pulsa la pantalla, una

risueña Cadavercita se asoma por la parte derecha; el personaje aparece y desaparece de la vista del lector tantas veces como este pulse la pantalla.

En la novena pantalla, otra vez con estética de boceto, se presenta al antihéroe: el lobo Lupito, que para convertirse en Lupito Feroz tiene que superar una prueba entre dos a las que es sometido por el Gran Consejo de los Lobos Ferozes. La música de jazz que se introduce en esta pantalla remite al género negro. En la siguiente pantalla el lector asiste visualmente a dicho Consejo, donde puede manipular a los personajes con una reducida propuesta de interacción que obtiene de cada uno un sonido o gesto (algunos escatológicos), pero ninguna información narrativa.

La décima pantalla (boceto) introduce el encuentro entre Cadavercita y Lupito, al que el lector asiste como espectador en la siguiente escena (pantalla 11), donde la sombra amenazante de Lupito, en primer plano y gruñendo y salivando, contrasta con la inocencia de Cadavercita, que se presenta agachada de espaldas, recogiendo unas flores y tarareando una canción. Al pulsar la pantalla, sin embargo, la cara desagradable de Cadavercita, que el lector ya conoce, salta por sorpresa a primerísimo plano, saliéndose incluso del marco ficcional, junto con un grito, una araña y un movimiento de su único ojo en la cuenca. Lupito desaparece de la pantalla.

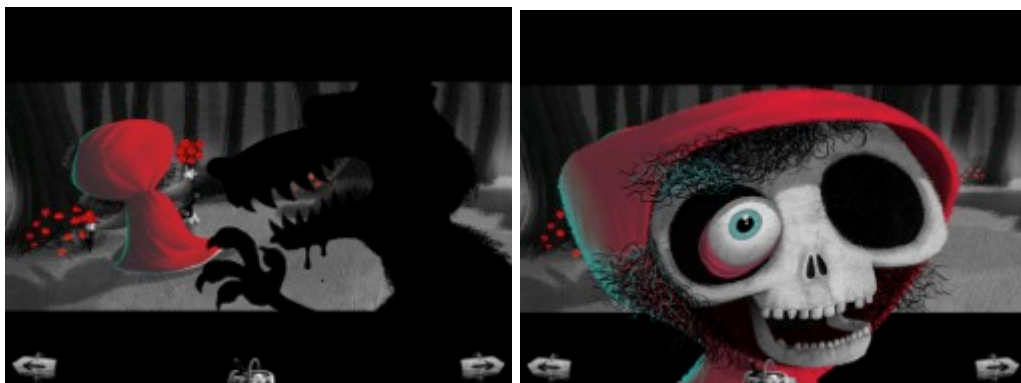


Fig. 6. Secuencia de pantalla 11

La pantalla 12, una vez más con diseño de boceto, presenta nuevamente una melodía alegre mientras el texto narra cómo Lupito “echó a correr como un bólido de Fórmula 1”, estableciendo relaciones con el consumo de deporte televisado de la

actualidad. La pantalla 13 sigue el estilo de boceto y narra los sucesos que ocurren en paralelo en otro escenario: la casa de la abuelita, donde se recupera el plan de los padres de Cadavercita, que iniciaba la historia, que quedó interrumpido hasta este momento, y que el cuervo advierte a la abuelita. La pantalla 14 mantiene el mismo estilo y narra el cruce de las dos tramas en el momento en el que Lupito salta la valla de la casa de la anciana.

La pantalla 15 prescinde de nuevo del texto escrito para narrar, con alusiones al personaje de Indiana Jones, cómo el lobo cae en una trampa que había preparado la abuelita. El sonido verbal del narrador cuenta con el apoyo de dos imágenes semiestáticas consecutivas, a modo de secuencia de cómic, que resumen las dos trampas en las que cae el lobo.



Fig. 7. Pantalla 15

La siguiente pantalla continúa el relato del mismo personaje, aunque esta vez la escena que acompaña a las palabras del narrador está animada, mostrando los infortunios del animal.



Fig. 8. Secuencia animada en pantalla 16



En la pantalla 17, que recupera el estilo de boceto y el texto escrito, el lector observa la llegada de Cadavercita a la casa de la abuelita.

En la siguiente pantalla, fundida en negro, la niña entra desde la izquierda en una habitación en la que solo vemos unos brillantes ojos y unos dientes. Al pulsar, la escena se ilumina presentando una imagen bélica de la abuelita, que además el narrador identifica con la versión femenina del personaje filmico Rambo. La música que acompaña la escena es propia de las películas de acción contemporáneas.

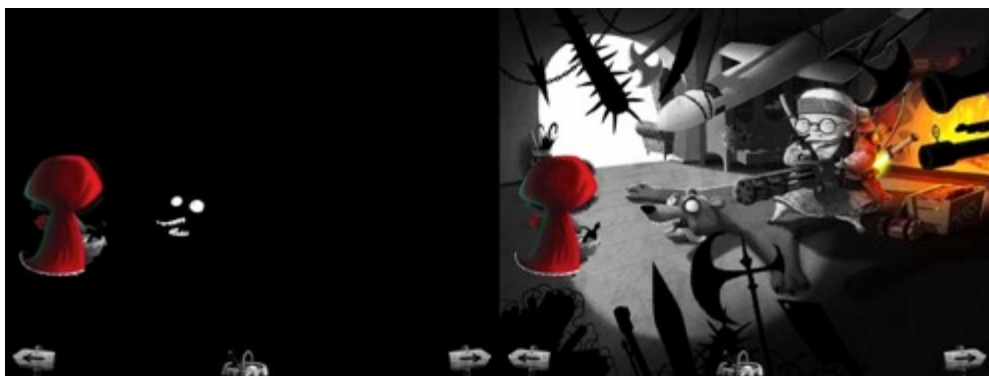


Fig. 9. Secuencia de interacción en pantalla 18

En la pantalla 19, con una imagen semianimada de abuela y nieta reconciliadas, la voz del narrador explica con detalle cómo la sorprendida niña no sabía nada del plan de sus padres y cómo fue muy afortunada de que el lobo entrase antes que ella en la casa. De este modo no deja lugar a dudas para la interpretación de lo sucedido. La pantalla 20 recupera a modo de boceto la escena original del lobo entrando por la chimenea, que continúa de manera animada en la siguiente pantalla con el personaje cayendo por la misma. En la siguiente escena bocetada, se observa, lee y escucha cómo abuela y nieta se comen al lobo, además de los dulces envenenados. La pantalla que continúa muestra una animación de la abuela muriéndose a causa del veneno que prepararon los padres, junto a la voz del narrador que lo explica.

La pantalla 23 muestra de nuevo a los padres de Cadavercita dialogando a través de bocadillos que aparecen cuando el lector toca la pantalla; el padre está sujetando un teléfono de la marca Apple.



Fig. 10. Pantalla 23

La penúltima escena ofrece la vista de un mausoleo iluminado con luces de colores alternativas: el mausoleo que, como explica el narrador, la abuelita compra para pasar ella y su nieta el final de sus días haciendo algo divertido, que se muestra sin dilación en la escena final. En esta escena se ve la imagen semianimada de una fiesta de esqueletos, donde el lector puede pulsar algunos de los personajes para cambiar de música y hacerlos bailar.



Fig. 11. Escena final

### 13.1.2. CaperucitaApp

La pantalla de inicio de esta aplicación muestra el título de la obra que, aunque en la tienda digital se comercializa bajo el nombre de *CaperucitaApp*, aquí toma el nombre del primer hipotexto: *Caperucita Roja*. En esta pantalla se ofrece al lector una única posibilidad: leer.



Fig. 1. Pantalla de inicio

El menú al que se accede desde una barra a la derecha de las pantallas interiores presenta todas las ilustraciones de la aplicación en tamaño reducido y en marca de agua. A cada una de ellas —menos la primera— se superpone un candado indicando que las pantallas están bloqueadas.



Fig. 2. Menú con las pantallas bloqueadas antes de comenzar la lectura.

Al entrar en la primera pantalla, el lector-usuario encuentra que los versos que aparecen en la parte superior se desmoronan en la parte inferior de manera desordenada, acompañados de un sonido que refuerza la idea de la caída.



Fig. 3. Pantalla 1. Los versos caen desordenados a la parte inferior.

El lector ha de recogerlos y colocarlos de nuevo en su lugar. Como guías para la acción se ofrecen las sombras que han dejado los versos en su lugar original y que aparecen al tomar cualquiera de ellos, por un lado, y sonidos que diferencian la acción correcta de la acción incorrecta, por otro. Al colocar correctamente cada uno de los versos, la ilustración va apareciendo de forma fragmentada.

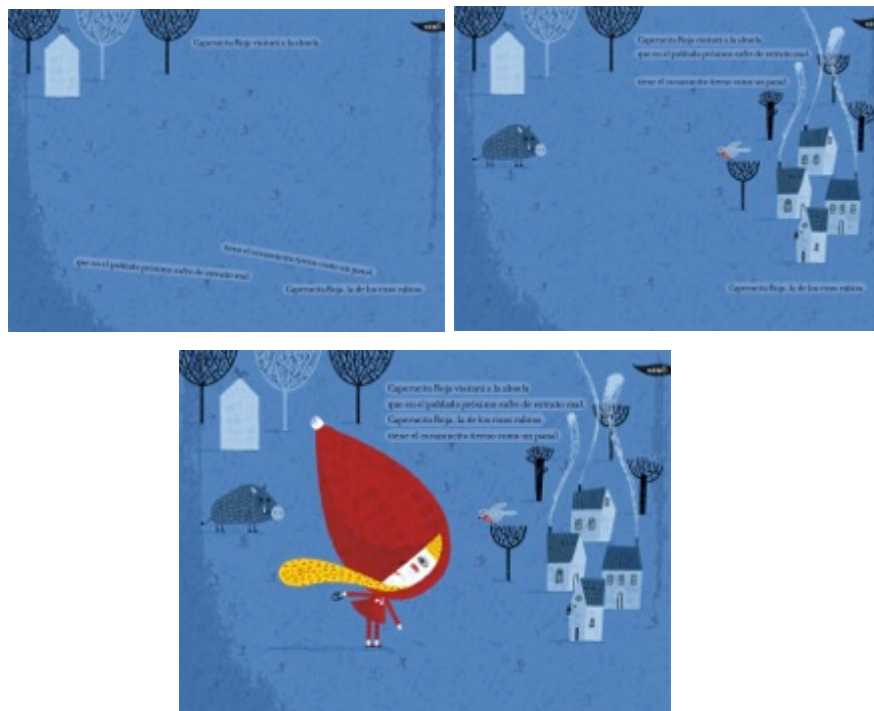


Fig. 4. Secuencia de pantalla 1. Al colocar los versos la ilustración aparece paulatinamente.

Una vez colocados todos los versos, arranca la música de fondo y la narración en voz alta de una locutora que, en los momentos de diálogo, imita las voces de los personajes. Al terminar la locución, el lector-usuario puede pulsar en los elementos de la imagen: casi todos ellos responden al tacto con un ligero movimiento repetitivo y un breve sonido musical. El lector puede activar estas animaciones las veces que desee mientras se encuentre en la pantalla. Además, al finalizar la locución, aparecen unas flechas rojas en los laterales inferiores que permiten acceder a la siguiente pantalla y a todas las anteriores. El mecanismo explicado ocurre en cada una de las pantallas: el lector-usuario ha de colocar los versos para desbloquear las pantallas sucesivas, accediendo así al contenido de las mismas.

En cuanto al tratamiento de la historia, destacamos tres aspectos generales que resultan especialmente relevantes para el estudio del lector implícito de esta obra:

a) La candidez e ingenuidad de Caperucita se menciona y sugiere constantemente a lo largo del texto.



Fig. 5. Pantallas 3 y 4.

b) Los momentos más duros del texto no se ocultan en las ilustraciones, aunque se presentan atenuados.



Fig. 6. Pantallas 6 y 8.

c) El devastador final del poema coincide con la imagen de la pantalla 12. Se ofrece, sin embargo, un final alternativo que no va acompañado de texto ni aparece en el menú y que muestra una versión más plácida y esperanzadora.



Fig. 7. Pantallas 12 y 13 (versión nocturna).



Para terminar, cabe destacar que un elemento significativo de esta obra es el uso de la reactividad: si la lectura se produce en un escenario real nocturno, el fondo de las pantallas es azul oscuro, imitando la noche, como en todas las imágenes expuestas hasta el momento. Si, por el contrario, la lectura se produce de día, el fondo de las pantallas es blanquecino o marrón:



Fig. 8. Pantallas 2 y 3 con diferentes fondos según el momento de la lectura real: las imágenes de la izquierda se han capturado de día y las de la derecha de noche

Este recurso no afecta al contenido de la historia, cuyo marco espaciotemporal se mantiene por lo demás inalterable durante el desarrollo de la misma.

Sí existe, sin embargo, una alteración del contenido en la pantalla 13, que muestra el segundo final: según el momento del día en que se produce la lectura real de la obra, la imagen varía, aunque ambas opciones presentan un contenido similar, un segundo final esperanzador. Si la lectura se produce de día, el segundo final que se muestra consiste en la escena posterior a la salida de Caperucita y la abuelita de la tripa del lobo, con ayuda del cazador, que aparece en segundo plano, hacha en mano. Si la lectura se produce de noche, el segundo final se configura

como una imagen donde los dos personajes femeninos se calientan las manos al fuego de la cazuela donde están cocinando al lobo.



Fig. 9. Pantalla 13 con diferentes imágenes que muestran dos segundos finales según el momento de la lectura real.



## 13.2. Descripciones analíticas de las adaptaciones de obras clásicas

### 13.2.1. *Las aventuras de Don Quijote*

La pantalla de inicio de *Las aventuras de Don Quijote* presenta un libro cerrado con tapas de piel, en clara referencia a la tradición de la cultura escrita. Una melodía con tintes medievales acompaña la imagen del libro.



Fig. 1. Pantalla de inicio de *Las aventuras de Don Quijote*

El menú, al que se puede acceder desde cualquier pantalla, rompe con la estética libresca y presenta las miniaturas de las escenas de la obra en color sepia, encuadradas en una pantalla y siguiendo el recorrido de un negativo fotográfico. Entre las opciones de configuración, a las que se accede a través de el menú de ajustes, existe la posibilidad de que el lector-usuario locute el texto o grabe sus propias locuciones.



Fig. 2. Salida al menú de la aplicación desde la pantalla 3 (izquierda) y pantalla de locución del menú de ajustes (derecha)

Desde el comienzo del relato, unas marcas de agua que aparecen intermitentemente guían al lector en sus posibles actuaciones: pasar página, acceder al menú, descubrir puntos interactivos en la imagen y buscar los escudos escondidos.



Fig. 3. Pantalla 1 con marcas de agua que ofrecen instrucciones para guiar la actuación del lector.

En las primeras pantallas, se presenta al protagonista con su locura a través de texto escrito rimado, que también es leído por un locutor y acompañado de imágenes estáticas sobre las que se puede actuar ligeramente. La melodía medieval de fondo siempre está presente.

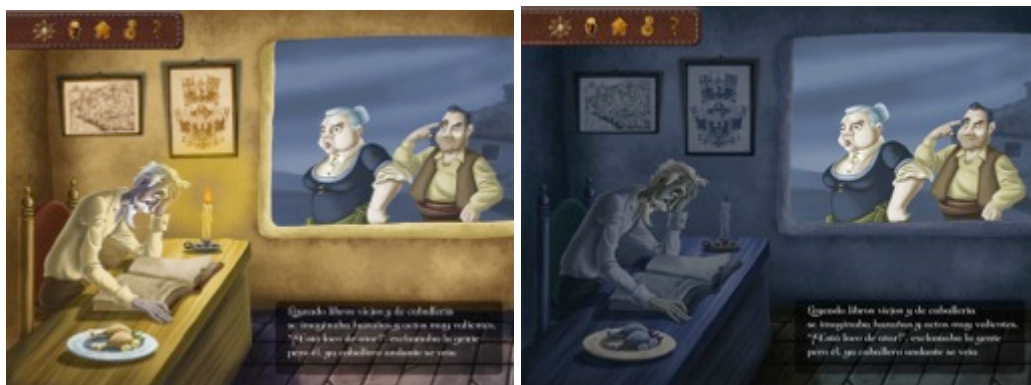


Fig. 4. Pantalla 2 antes y después de apagar la vela del escritorio, única acción posible para el lector.

En la tercera pantalla, aparece una nueva propuesta de interacción: el lector ha de vestir al personaje con la armadura que se amontona a la derecha de la pantalla. Una vez logrado esto, la imagen que se refleja en el espejo —hasta entonces vacío de reflejo— es la de un apuesto caballero, más joven y fuerte que el Don Quijote que conoce el lector. Esto supone un cambio de perspectiva: el lector ahora ve desde los ojos del personaje. Al barrer el espejo, sin embargo, la visión objetiva del narrador aparece de nuevo, mostrando al verdadero Don Quijote. Como premio, al descubrir la imagen real salta también uno de los escudos que el lector ha de ir recolectando. El texto que acompaña la imagen explica el por qué de este cambio, anulando posibles ambigüedades.



Fig. 5. Secuencia de pantalla 3 antes y después de vestir al personaje con la armadura y barrer el espejo.

Este cambio de perspectiva se da durante toda la obra, siempre con la ayuda interpretativa del texto. Veamos algunos ejemplos:

#### 1) Cambio de perspectiva en la percepción del personaje de Dulcinea:



Fig. 6. Secuencia de pantalla 4 antes y después de pulsar sobre Dulcinea. Al pulsar sobre Don Quijote, se oye un suspiro.



## 2) Cambio de perspectiva en la percepción de la posada:

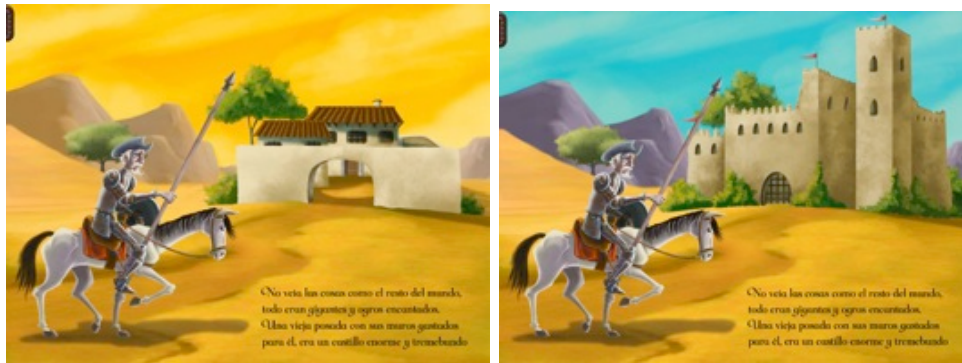


Fig. 7. Secuencia de pantalla 5 antes y después de pulsar sobre la posada.  
Se puede agrandar y disminuir el personaje y su caballo para simular que se alejan por el camino.

## 3) Cambio de perspectiva en la percepción de los molinos:



Fig. 8. Secuencia de pantalla 15 antes y después de pulsar sobre el molino.

Otra propuesta de interacción puntual es la que se da en la pantalla 11, donde se presenta al personaje abatido después de perder en una pelea. La imagen aparece en blanco y negro, y se colorea cuando el lector barre sobre ella. Sin embargo, a esa entrada de color, que podría ser simbólica frente al blanco y negro de la derrota, no la acompaña ningún cambio en el contenido del texto, de la imagen o de la música.



Fig. 9. Secuencia de pantalla 11 antes y después de barrer sobre ella.

Otras propuestas de participación del lector son las siguientes:

En la pantalla 12 puede tomar la cerilla de la mano de la mujer de la derecha y quemar los libros, como indica el texto que hizo su ama de llaves. También puede abrir la puerta del fondo de la estancia representada, donde se esconde un nuevo escudo.



Fig. 10. Secuencia de pantalla 12.

En la pantalla 13, al pulsar sobre el personaje de Sancho Panza, que acaba de ser introducido, el lector descubre sus pensamientos íntimos en una imagen que se muestra dentro de un bocadillo. La recuperación de esta imagen —el deseo de Sancho Panza, según explica el texto— viene motivada por los relatos de Don Quijote, que habla emocionado a su lado.



Fig. 11. Secuencia de pantalla 13 antes y después de pulsar sobre el personaje de Sancho.

En la pantalla 18, al pulsar sobre el personaje del novio de la mujer en la que Don Quijote cree ver a Dulcinea, este le propina un puñetazo al protagonista.



Fig. 12. Secuencia de pantalla 18 antes y después de pulsar sobre el personaje del novio.

En la pantalla 19, al arrastrar los objetos que se extienden sobre la mesa hasta el cántaro que sujeta el personaje de la izquierda, un humo verde se va desprendiendo del recipiente, y el personaje parece marearse cada vez más. Al introducir el último elemento en el bálsamo de Fierabrás, el personaje de Don Quijote aparece de nuevo en su apariencia de joven fuerte y apuesto.



Fig. 13. Secuencia de pantalla 19 antes, durante y después de arrastrar los elementos de la mesa en el cántaro.



En la página 20, la imagen se muestra desmontada en una serie de piezas, como si se tratase de un puzle que el lector ha de reconstruir.



Fig. 14. Secuencia de pantalla 20 antes y después de reconstruir la imagen

Tras un final feliz que se corresponde con el final de la primera parte de la obra (la publicada en 1605), la pantalla final de la historia (p. 22) muestra a Don Quijote abatido en un escritorio y el resultado del juego de los escudos. Al pulsar sobre la imagen de la vela, la estancia y la pantalla se quedan en penumbra, como dando fin de nuevo al relato.



Fig. 15. Pantalla 22 después pulsar sobre la llama de la vela.

Existe tras esta pantalla final una pantalla extra que ofrece un breve extracto de información biográfica sobre Cervantes y su obra.



Fig. 16. Pantalla 23 con información sobre el autor del hipotexto y su obra.



### 13.2.2. Los cuentos de Hoffmann

La pantalla de inicio de esta obra presenta la información (título, autor, ilustrador, menú) sobre una imagen estática, con un fondo desenfocado, de un primer plano de una mujer con ruedas en la penumbra. Sobre ella, aparecen unas notas musicales que se introducen hacia el fondo de la pantalla sugiriendo la presencia de sonido. A esta construcción visual la acompaña una melodía clásica.



Fig. 1. Pantalla de inicio de la aplicación *Los cuentos de Hoffmann*.

El diseño del conjunto de la aplicación se complementa con un libreto donde se introduce brevemente a los personajes que aparecerán en la obra y su registro vocal, y un menú donde se presentan las partes de la ópera divididas en cinco pantallas de televisión.

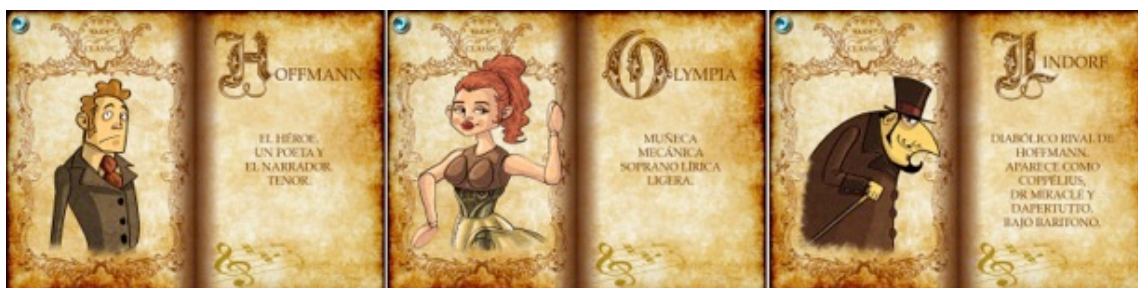


Fig. 2. “Páginas” del libreto que acompaña la obra.



Fig. 3. Pantalla de menú.

Cada una de las partes se inicia con una pantalla introductoria donde, sobre un fondo como de pergamino, un texto en tipografía manuscrita presenta el escenario en el que se desarrollará la acción junto con una imagen que exhibe un fragmento de alguna de las imágenes del interior. Cuando el espectador-usuario pulsa el tick, la pantalla muestra un telón que se abre.

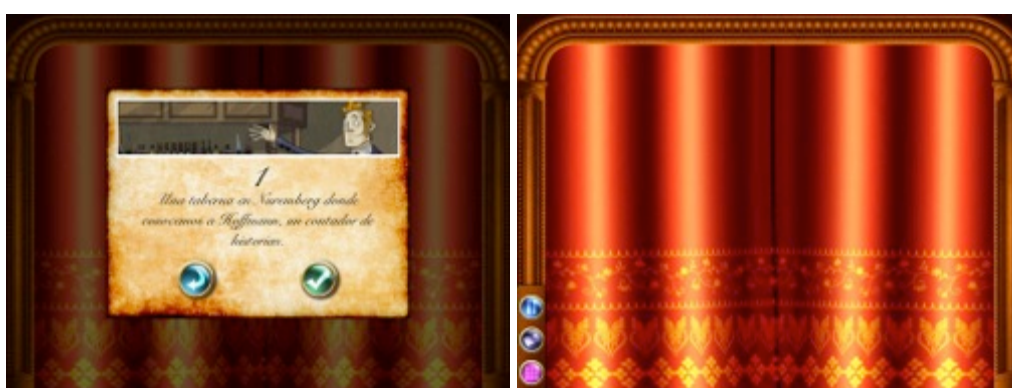


Fig. 4. Pantalla de inicio de la primera parte de la aplicación y telón cerrado antes de comenzar.

La primera escena se sitúa en una taberna donde Hoffmann, el protagonista, se da a conocer ante el espectador-usuario y le anuncia que va a contar sus historias. Con las palabras “Permíteme presentarme”, el personaje-narrador, que aparece además como un presentador, se dirige nada más comenzar al narratario individual, al que insta a acompañarlo al interior de la taberna. Las sombras de la imagen y los aplausos continuos durante la obra, juntamente con el formato teatral, sugieren la existencia de un narratario colectivo, identificable con el público de la ópera.



Fig. 5. Pantalla de la primera parte, donde el personaje-narrador se presenta en la taberna. A la izquierda existe la opción de pausar el desarrollo en cualquier momento.



Fig. 6. Pantalla de la primera parte, con el narratario colectivo representado con sombras.

El primer cuento es la leyenda del enano de Kleinzach, correspondiente al aria del Prólogo del hipotexto. En este, el narrador comienza hablando de Kleinzach y, tras una pausa dramática, desvía su discurso a la descripción de una amada hasta que otra voz lo interpela, evidenciando el cambio del objeto descrito y el narrador retoma la descripción del enano. En la aplicación, a su vez, el narrador Hoffmann presenta al personaje oralmente y una pastilla de imagen se superpone al fondo de la taberna; en ella, el enano se desplaza de un lado a otro.

Cuando el narrador finaliza su presentación, sobre la misma pantalla aparece una tercera capa que representa un segmento gradado del rojo al verde pasando por el amarillo, que sugiere que lo que viene a continuación es un juego. Junto al

segmento gradado aparece una cesta en la parte inferior de la pantalla, cesta que se mueve lateralmente al inclinar el dispositivo con el fin de capturar las flores que caen de la parte superior. También caen tomates que, se supone, hay que evitar coger en la cesta. Este juego va acompañado con el sonido del primer tercio de la canción *Il était une fois à la cour d'Eisenac*. Al finalizar la música y el juego, se muestra un trofeo con el resultado de la puntuación.



Fig. 7. Pantallas de la primera parte durante la presentación del personaje del enano y la aparición posterior de los elementos necesarios para el juego.



Fig. 8. Pantalla de la primera parte al finalizar el juego.

Al concluir, el narrador vuelve a interpelar al narratario colectivo, esta vez dirigiéndose a él como “queridos estudiantes borrachos”. A continuación introduce la siguiente historia que, dice, tratará sobre el hombre de arena.

La segunda parte de la aplicación corresponde al Acto I de la ópera de Offenbach, la canción de Olympia, basada a su vez en el relato *El hombre de arena*



de Hoffmann. Esta parte se introduce igualmente con una pantalla de inicio donde un texto resume el contenido de la obra.



Fig. 9. Pantalla del inicio de la segunda parte de la aplicación.

La voz en *off* del personaje Hoffmann presenta a Spalanzani y la muñeca que este personaje ha construido, Olympia. En la imagen, el personaje de Spalanzani sale de pantalla dejando en el suelo los pedazos de la muñeca, que el espectador-usuario ha de colocar basándose en la figura de línea que aparece a su derecha.



Fig. 10. Secuencia de la segunda parte de la aplicación, con Spalanzani al comienzo y durante la colocación de las piezas de la muñeca por parte del espectador-usuario posteriormente.

Tras la colocación de todas las piezas, la muñeca comienza a moverse. Tras ello, aparece el personaje de Hoffmann en pantalla; y también Nicklausse —ayudante del protagonista— y después Coppélius, que ofrece a Hoffmann unas gafas para que crea que Olympia, la muñeca, es una mujer. El receptor recibe esta información de boca del narrador-personaje:

[...] conocí a un tipo llamado Coppélius. Más tarde me daría cuenta de que Coppélius no era de fiar. Me había vendido unas gafas que creí que me harían parecer interesante. Sin embargo, las gafas engañaban a la vista y me creí que Olympia era real.

Al pulsar sobre las gafas (un círculo parpadeante sugiere que el espectador-usuario ha de realizar esta acción), estas se colocan sobre los ojos de Hoffmann y la pantalla se tiñe de un tono rosado, sugiriendo la visión manipulada que ahora tiene el personaje.



Fig. 11. Secuencia de la segunda parte de la aplicación, con Coppélius, Olympia, Hoffmann, y la posterior entrada de Nicklausse, antes y después de colocar las gafas sobre este último.

Aparece entonces una banda en la parte inferior con algunas figuras sombreadas entre las que se distingue la de Olympia. Comienza un juego en el que el espectador-usuario ha de localizar las cada vez más numerosas figuras del personaje femenino entre dichas sombras. La música que acompaña el juego es *La chanson de la charmille*. Tras el juego, el narrador concluye con la historia de Olympia.



Fig. 12. Imagen del juego correspondiente a la segunda parte de la aplicación.

La tercera parte de la aplicación comienza con una nueva pantalla introductoria que resume en una frase el contenido del cuento. Esta parte corresponde al Acto II de la ópera de Offenbach, el episodio de Antonia.



Fig. 13. Pantalla introductoria de la tercera parte de la aplicación.

En este episodio, el personaje-narrador relata cómo el padre de Antonia, una mujer de bella voz, no le permite verla. Tras este inicio del relato, arranca la música de *Elle a fui, la tourterelle* y aparecen en la parte inferior de la pantalla un segmento gradado y dos círculos a ambos lados del mismo, donde el usuario ha de pulsar sincronizando el paso de las notas musicales que caen de la parte superior.



Fig. 14. Pantalla de la tercera parte de la aplicación, donde aparecen los personajes de Antonia y Hoffmann junto con los elementos que constituyen el juego.



El narrador continúa relatando cómo el padre de Antonia, Crespel, la encierra en una casa de la ciudad donde él tiene que encontrarla. Se presenta entonces una pantalla donde el usuario ha de pulsar en diferentes imágenes de casas. Cuando las selecciones son erróneas, la cabeza de un personaje surge y niega gestualmente con la mano.



Fig. 15. Pantalla de la tercera parte de la aplicación, donde el usuario ha de encontrar la casa donde está escondida Antonia

El escenario vuelve a cambiar tras localizar la casa correcta, y la imagen muestra ahora el interior de una vivienda vista desde un plano lateral. Dentro de ella se encuentran Antonia y su padre, con Hoffmann en la puerta. Tras las palabras pronunciadas por el personaje (“Llamé a la puerta”), la escena se detiene, sugiriendo la actuación del usuario, quien ha de pulsar la puerta para que la llamada se produzca.



Fig. 16. Pantalla de la tercera parte de la aplicación con todos los personajes que participan en la escena.



Al pulsar sobre el personaje de Crespel, este propina un puñetazo a Hoffmann por considerarlo culpable de la muerte de su hija antes de que este anuncie: “Y en el último minuto me salvó Nicklausse”.

La cuarta parte de la aplicación abre con una nueva pantalla introductoria y relata el amor de Hoffmann por Giulietta.



Fig. 17. Pantalla introductoria de la cuarta parte de la aplicación, la historia de Giulietta.

El escenario es un canal veneciano en el que encontramos al personaje femenino tumbado en una góndola. Durante la entrada aparece de nuevo el juego de la cesta y las flores de la primera parte. La música que acompaña esta entrada es la canción *Belle nuit*.



Fig. 18. Secuencia de la cuarta parte de la aplicación, con el juego de las flores y la cesta que acompaña la entrada de Giulietta en pantalla.

Tras esta escena, el personaje de Hoffmann procede a relatar su historia con Giulietta, también a modo de resumen. Aparecen los personajes de Dapertutto, el antagonista, y Schlémil, el antiguo amor víctima de Giulietta que se bate en duelo con Hoffmann. En la pelea el usuario maneja al personaje de Hoffmann, quien ataca a su adversario al ser pulsado.



Fig. 19. Secuencia de la cuarta parte de la aplicación, la entrada de Dapertutto y el duelo con Schlémil.

El narrador cuenta cómo tras el duelo Nicklausse quiere sacarlo de Venecia y se van a buscar caballos. En ese momento la escena cambia y en la pantalla aparece un paisaje de un parque donde el usuario ha de buscar las figuras de caballo que se esconden en las formas de las ramas de los árboles.



Fig. 20. Último escenario de la cuarta parte de la aplicación: el juego de los caballos.

Finalmente, la quinta parte de la aplicación lleva de regreso a la taberna, a cuya imagen de fondo se superpone, tras pulsar la baraja de cartas que hay sobre la mesa

en la que se sienta Hoffmann, un juego de encontrar las parejas de cartas. Mientras, suena de fondo el Epílogo de la obra de Offenbach.



Fig. 21. Pantalla introductoria de la quinta parte de la aplicación, el Epílogo de la obra de Offenbach.



Fig. 22. Pantalla de la quinta parte de la aplicación antes de comenzar el juego de cartas.



Fig. 23. Pantalla de la quinta parte de la aplicación: el juego de cartas.

Al finalizar el juego, se presenta a Hoffmann devastado en una mesa junto a Nicklausse. El personaje explica que las tres mujeres eran una sola, Stella, y lanza un canto a la amistad y el amor.

### 13.2.3. Colección iPoe, volúmenes I y II<sup>134</sup>

En estas aplicaciones, la entrada nos sumerge desde el inicio en la estética del género de terror: el logo de la editorial se desvanece en múltiples cucarachas que salen corriendo desde el centro hacia el exterior de la pantalla.



Fig. 1. Pantalla de logo de los volúmenes I y II.

La pantalla de inicio representa un libro antiguo cerrado e iluminado por una luz tenue y parpadeante. En el título se cuele una calavera reemplazando una O y suena una melodía en bucle que sugiere tensión.

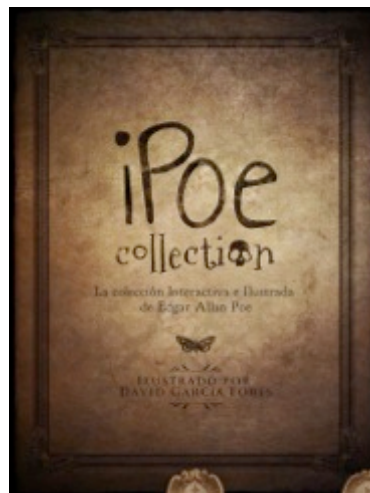


Fig. 2. Pantalla de inicio.

<sup>134</sup> Como hemos comentado, por su especial uso de las posibilidades de las pantallas, la descripción se centra en los siguientes relatos de la colección: del volumen I, “El retrato oval” y “El corazón delator” y, del volumen II, “El gato negro”. Añadimos aspectos puntuales de los otros cuentos que aportan información relevante.



El menú de la aplicación mantiene la línea estética, con un fondo oscuro y salvaje sobre el que se presenta la información en unos carteles metálicos sujetos con cadenas.

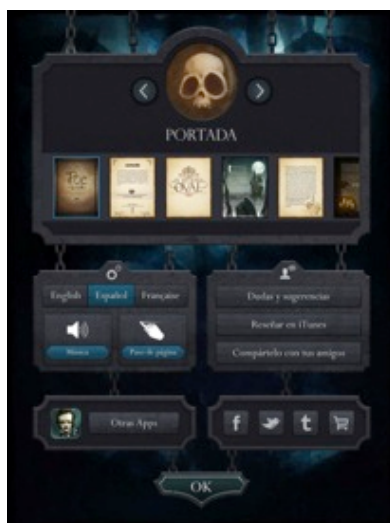


Fig. 3. Menú del volumen I.

Tras la pantalla de inicio, el lector se encuentra con unas breves instrucciones escritas sobre un fondo apergaminado. El lenguaje de dichas instrucciones se mezcla con la ficcionalidad de la obra, mediante el uso de expresiones como “recorrer la oscura senda del terror” y “el profundo laberinto de los miedos internos”, o mostrando una calavera con auriculares para sugerir su utilización durante la lectura. El narratario que ha llegado a esta obra “por error o desconocimiento” es tratado explícitamente de incauto.



Fig. 4. Pantalla de instrucciones.

De manera general, y atendiendo los dos volúmenes de la colección, estas dos aplicaciones se configuran como una serie de relatos escritos acompañados de imágenes intercaladas en el texto. El fondo de pantalla imita a menudo un pergamino, sugiriendo la antigüedad de los relatos. Algunas partes del texto se destacan en negrita o en un cuerpo mayor, recurso que se mantiene durante toda la obra. Las pantallas sobre fondo apergaminado se alternan con otras en las que el texto aparece sobre una imagen de fondo, normalmente estática o semiestática. Siempre acompaña al desarrollo de la obra una melodía de fondo, que cambia en cada cuento y se adapta a los momentos clímax de cada uno, donde suele modificarse e incluso pausarse para dar un tinte dramático a la narración. Todos los relatos abren con una portadilla que muestra una tipografía cuidada, presenta el nombre del autor, el título del cuento, el año de su escritura y el nombre del traductor, Julio Cortázar (responsable de las versiones castellanas la mayor parte de las veces)<sup>135</sup>.

En una revisión general de los relatos completos, podemos destacar algunos recursos recurrentes: los sobresaltos que producen los personajes que se abalanzan hacia el lector (p. 17 de “La máscara de la muerte roja” o p. 4 de “El cuervo”); las breves animaciones automáticas (el gancho que cae en la p. 19 de “Hop Frog” y el despliegue del paisaje de la p. 1 o el paso lento por la pantalla de la muerte roja en la p.15 de “La máscara de la muerte roja”); las animaciones desatadas solo con la acción del lector sobre la imagen (la aparición del fantasma de la amada en la p. 9 de “El cuervo”) o las intervenciones del lector sobre los elementos de la historia (el coloreado con lino del personaje en la p.15 de “Hop Frog”). También son de resaltar los juegos de ocultamiento, tanto del texto, que aparece pobrementemente iluminado con el fin de que el lector arrastre la luz por la pantalla y vaya así descubriendo palabras e imágenes (p. 4 de “El retrato oval”, p. 7 de “El corazón delator”) o de la imagen, que actúa en ocasiones como elemento opaco que impide la visión de la siguiente escena o de la escena completa, normalmente reveladora para la historia (p. 9 de “El retrato oval”, p. 14 y p. 26 de “El gato negro”).

---

<sup>135</sup> En el relato “Annabel Lee” no figura traductor y “El cuervo” está traducido por Juan Antonio Pérez Bonalde.

También conviene destacar las diferencias entre las melodías de fondo escogidas en los diferentes cuentos: mientras que los aquí analizados al detalle se acompañan de melodías tétricas, la banda sonora de “Hop Frog” es más semejante a la música de la corte, y la de “El cuervo” es una melodía más lírica. El tema, la forma y el escenario, del cuento parece influir en la decisión de la música que lo ambienta.

#### a) “El retrato oval”

El primero de los cuentos que analizaremos en detalle es “El retrato oval”. En este, como en todos los relatos, el cuento se abre con una portadilla que incluye la información típica de esta parte en los libros impresos.



Fig. 5. Portadillas o pantallas de título de “El retrato oval” y “El corazón delator”.

Esta primera narración abre con una imagen semiestática de un paisaje nocturno: la nieve cae en movimiento y al mover el dispositivo las figuras que aparecen en primer plano se desplazan ligeramente. El texto escrito no tiene locución; tan solo se oye una melodía lúgubre de fondo (extradiegética) y un aullido de lobo que se repite (intradiegético).





Fig. 6. Pantalla 1 de “El retrato oval”.  
La nieve cae en movimiento. Suenan una lúgubre melodía y un aullido.

La pantalla 2 muestra una estética librería evidente: el fondo de pergamino sobre el que se lee el texto incluye, además, un boceto a lápiz borroso por el desgaste.



Fig. 7. Pantallas 2 y 3 de “El retrato oval”. Los fondos de pergamino se alternan con fondos de imagen durante toda la obra en ambos volúmenes.

La pantalla 4 de este cuento es un ejemplo del ya mencionado juego de ocultamiento. Igualmente, en la pantalla 9 de este cuento, por ejemplo, el retrato de la mujer impide al lector leer un texto que no obstante puede adivinarse tras ella, impulsando así al lector a desplazar el objeto que lo oculta. Al arrastrar el retrato se

desata una música de tensión y se revela la imagen de la mujer muerta junto al texto que, en un cuerpo grande, explicita “¡Estaba muerta!”. Este es el final del cuento.



Fig. 8. Pantalla 9 (final) de “El retrato oval” antes y después de retirar el retrato del primer plano.

### b) “El corazón delator”

“El corazón delator”, cuento recogido también en el volumen I, comienza con un texto al que oculta parcialmente una estampa que el lector puede desplazar por la pantalla. Las primeras pantallas se configuran con el texto corrido sobre un fondo apergaminado hasta que, en la pantalla 5, el lector se encuentra con una en negro que instantáneamente muestra dos elementos en la oscuridad de una habitación: el asustado viejo que tanto irrita al protagonista y la frase que acaba el párrafo anterior (“¿Quién está ahí?”). Al entrar en la pantalla se ha oído un grito sofocado de alarma, y durante la estancia en la escena se escucha el jadeo del personaje. El punto de vista de la imagen es interno del personaje-narrador (extradieгético-homodieгético).

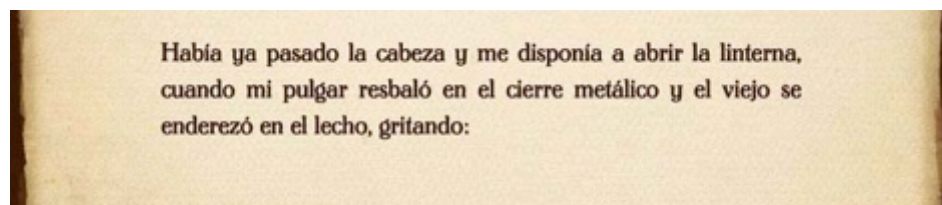


Fig. 9. Texto que precede a la pantalla 5 de “El corazón delator”.



Fig. 10. Secuencia de pantalla 5 de “El corazón delator”.

A partir de ese momento los fondos son negros, como si el lector se hubiese introducido en la habitación donde transcurre la historia. En la pantalla 7 este efecto añade dramatismo al momento en el que el lector, que tiene que desplazar la luz por la pantalla para ver el contenido, se topa, como el personaje, con el ojo del viejo en primer plano.

Es en la pantalla 9 cuando se produce el asesinato. El punto de vista de la imagen es aquí interno del anciano. El momento trágico se acompaña de una melodía de tensión y un *zoom* de alejamiento. El texto aparece a posteriori y suena entonces un latido de corazón que, al poco, se apaga mientras vemos la mano de la víctima caer fuera de campo por abajo. El asesino mira entonces directamente hacia el lector.



Fig. 11. Secuencia de pantalla 9 antes y después de que aparezca el texto, y con el personaje interpelando al lector-usuario con la mirada.

En la siguiente pantalla, al tocar el lector la imagen del cuerpo que oculta parte del texto, este deja un rastro de sangre, colocando al receptor una vez más en la posición del asesino y borrando aparentemente la frontera entre la ficción y la realidad.



Fig. 12. Pantalla 10 tras pulsar en la imagen del cuerpo.

La pantalla 14 muestra la obsesión del protagonista, reforzada por el efectivo latido que resuena durante todo el tiempo que el lector se demora en esa pantalla.



Fig. 13. Pantalla 14. A la imagen y el texto les acompaña el sonido martilleante del latido.

En la pantalla 16, correspondiente al final del cuento, la confesión del torturado narrador se ambienta con una melodía de tintes gloriosos mientras el corazón que sostiene en sus manos se mueve al ritmo de los latidos. Al tocar la pantalla, el lector deja sus huellas digitales ensangrentadas, como si él mismo fuese, una vez más, el asesino del viejo.



Fig. 14. Pantalla 16 (final). El lector deja sus huellas ensangrentadas al tocar la pantalla.



### c) “El gato negro”

“El gato negro”, finalmente, pertenece al volumen 2 de la colección. La pantalla 1 nos introduce, en primer lugar, en la celda desde donde habla el narrador, imagen sobre la cual aparece el texto posteriormente.



Fig. 15. Pantalla 1 de “El gato negro”.

Entre las pantallas 2 y 4 predomina el texto escrito sobre fondo apergaminado, que se combina con imágenes móviles (estampas de animales en p. 3) y estática (p. 4). Este cuento muestra un recurso recurrente: la sangre que forma parte de la ficción salta en tiempo real sobre el papel de pergamino que hace de fondo. Esto ocurre en la pantalla 5 cuando el lector toca la pantalla, simulando de nuevo que este es el protagonista de la historia a quien ha mordido el gato.

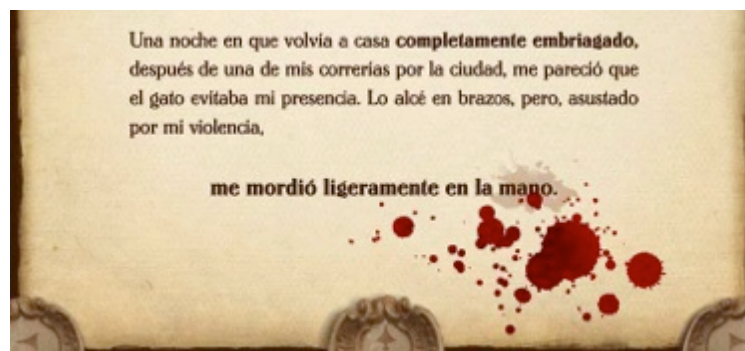


Fig. 16. Fragmento de pantalla 5 de “El gato negro”.  
La sangre salta sobre el fondo cuando el lector pulsa la pantalla

La pantalla 6 muestra una escena animada paralela a la pantalla 9 de “El corazón delator” (Fig. 11): tomando el punto de vista visual de la víctima, el lector asiste a la escena en la que el personaje le saca el ojo al gato.



Fig. 17. Secuencia de pantalla 6 de “El gato negro”.  
El lector ha de pulsar sobre la imagen para que se desate la animación.

En la pantalla 7 el gato, irritado y dejando ver su ojo malherido, se acerca amenazadoramente al protagonista que, en este caso, comparte posición física con el lector, quien ahora adopta visualmente su punto de vista.<sup>136</sup>

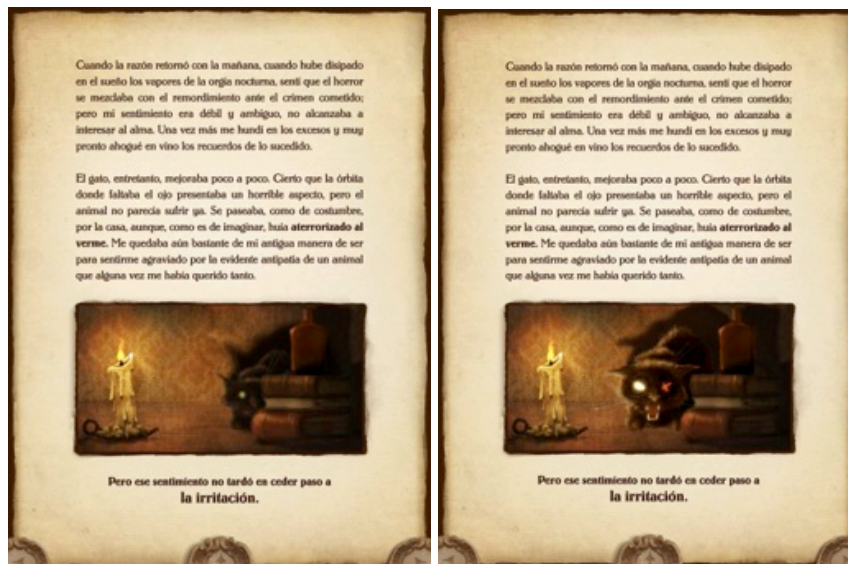


Fig. 18. Secuencia de pantalla 7 de “El gato negro”.

<sup>136</sup> De la pantalla 8 a la 11 se presentan los hechos linealmente a través del texto. No existe en estas escenas ningún recurso reseñable, diferente a los ya comentados.

El lector juega también un papel de desvelador de información visual: en la pantalla 11, al barrer sobre la piedra que ha quedado marcada tras el incendio, lo que era una mancha semideforme toma el aspecto de un fósil de gato ahorcado; en la pantalla 13, un gato tuerto se deja ver en la imagen de la taberna si el lector la pulsa; en la pantalla 14, el rostro agrio del personaje masculino se muestra si el lector aparta de delante de la mujer que acaricia al animal.

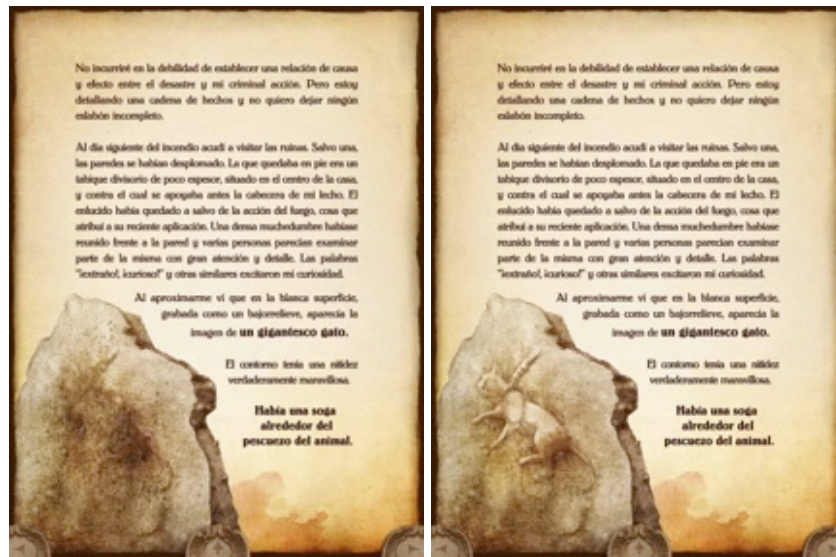


Fig. 19. Secuencia de pantalla 11 antes y después de barrer sobre la imagen de la piedra.



Fig. 20. Secuencia de pantalla 13 antes y después de pulsar sobre la imagen.





Fig. 21. Secuencia de pantalla 14 antes y después de pulsar y apartar la imagen de la mujer.

Entre las pantallas 14 y 17, la historia continúa siendo relatada a través del texto.

La pantalla 18 muestra en una secuencia de tres tiempos la escena donde la mujer impide que el narrador protagonista mate al gato. La amenazadora imagen del personaje con el hacha se acerca con un *zoom*; tras una música de tensión se oye una expresión de sobresalto de una voz femenina; en un marco aparte, aparece la mano de esta parando el golpe, y finalmente otro cuadro de texto que concluye: “Pero la mano de mi mujer detuvo su trayectoria”. El punto de vista de la imagen, en plano contrapicado, se identifica en esta escena con el del gato, aunque la visión de la mujer es parcial, limitándose a la mano que para el golpe.



Fig. 22. Secuencia de pantalla 18.

La trágica escena que sucede a este hecho ocurre a través del texto y visualmente se representa fuera de campo: cuando el lector pulsa sobre el cuadro vacío que se muestra en la pantalla 19, un hacha lo atraviesa de izquierda a derecha cortando el aire a su paso y cayendo con un golpe seco. Un reguero de sangre salta salpicando el cuadro vacío y se oye un ruido de cuerpo que cae. Entonces surge de golpe el final del texto de la escena: “Sin un solo quejido, cayó muerta a mis pies”.



Fig. 23. Secuencia inicial y final de pantalla 19.

De la pantalla 20 a la 22, texto e imagen continúan con la historia. La pantalla 21 necesita ser iluminada por el candelabro que sostiene el personaje para que el lector pueda leer el texto. Más tarde, la pantalla 24 ofrece la posibilidad al lector de que golpee la pared con el bastón tal y como hace el protagonista.



Fig. 24. Pantalla 24. El lector puede pulsar en el bastón, que se muestra golpeando el fondo de la imagen junto con un sonido.

El cuento cierra con un muro que, cuando el lector lo desmonta, deja ver los dos cadáveres que, juntos, constituyen la revelación de la historia. Al pulsar en el gato, este se abalanza hacia el lector y parece arañar la pantalla.

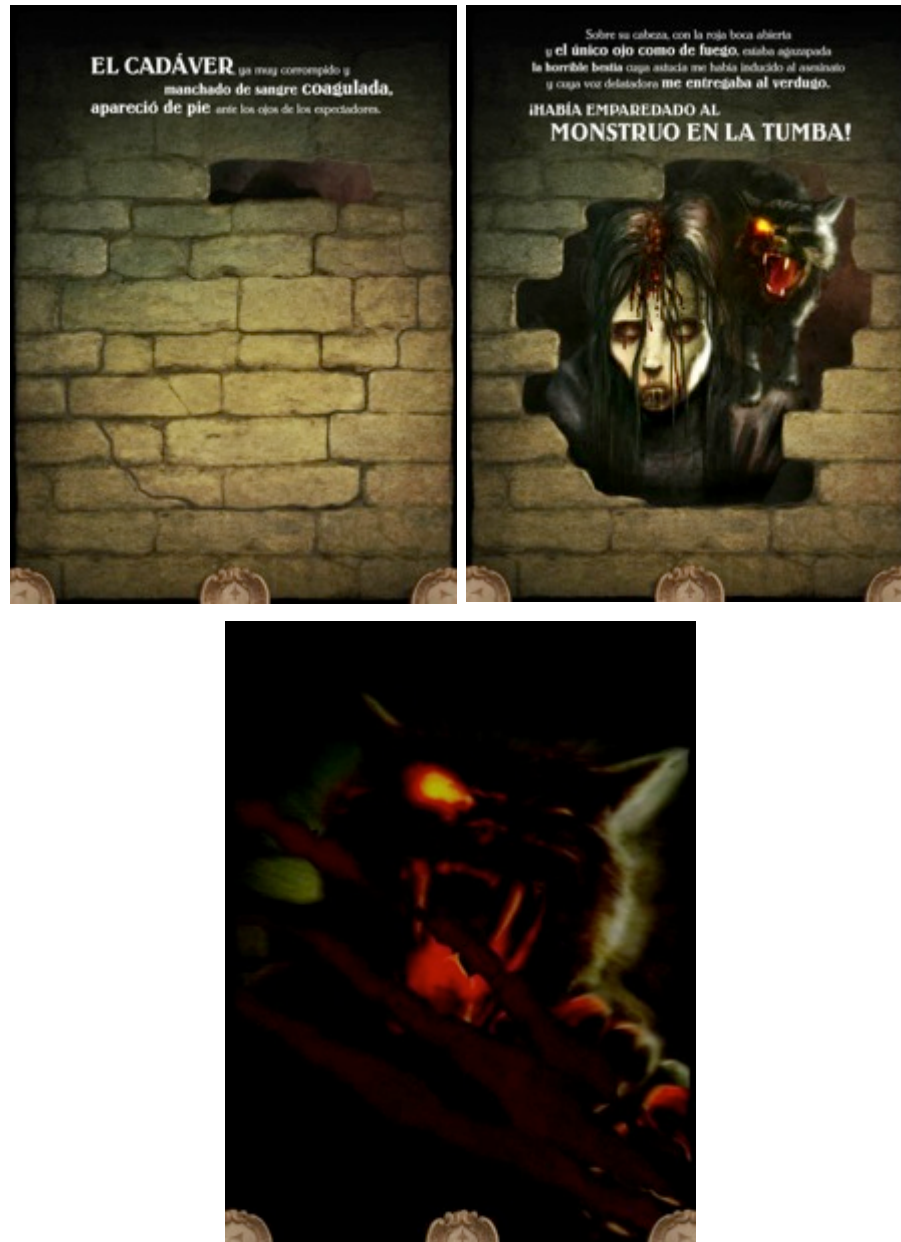


Fig. 25. Secuencia de pantalla 26 antes y después de derribar el muro, y tras pulsar en la figura del gato.







Fig. 2. Pantalla 1 de *Por cuatro esquinitas de nada*.

Las siguiente pantalla muestra el conflicto de la historia: todos los personajes entran en la casa grande menos Cuadradito, que no puede hacerlo porque la entrada es redonda. La animación representa lo que el texto explica a través de sonido y movimiento. Esta comienza de manera automática —dos circulitos entran solos en la casa— pero la acción debe ser completada por el lector-usuario, que ha de pulsar al resto de los personajes para que cambien de espacio. Al pulsar a Cuadradito, este pelea para entrar pero no lo logra, y regresa a la mitad blanca de la pantalla. El lector-usuario puede repetir el intento de entrada de Cuadradito cuantas veces desee.

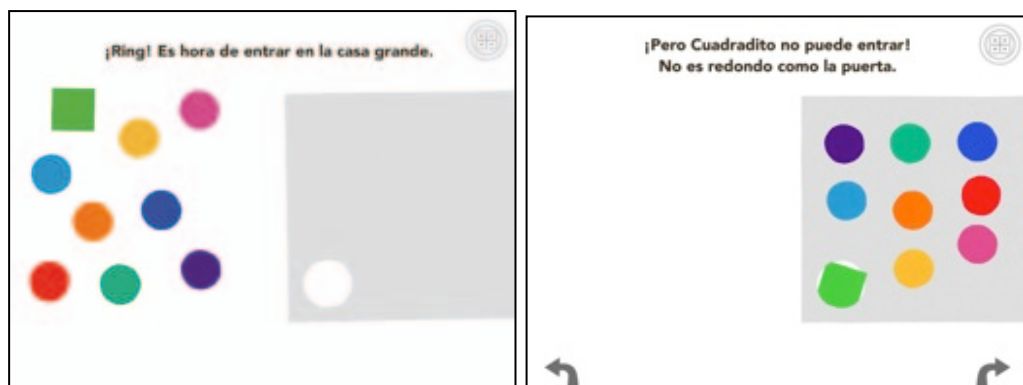


Fig. 3. Secuencia de pantalla 2 de *Por cuatro esquinitas de nada*.

La tercera pantalla representa varias secuencias de acción. La tristeza de Cuadradito que menciona el texto se representa en el color verde oscuro que ahora luce, además de en el sonido de un sollozo. El lector-usuario ha de pulsar después al personaje —una marca de agua intermitente así lo indica— para que este

represente lo que el texto adelanta. Las voces de los personajes están dramatizadas y la música que acompaña a esta escena es trágica.

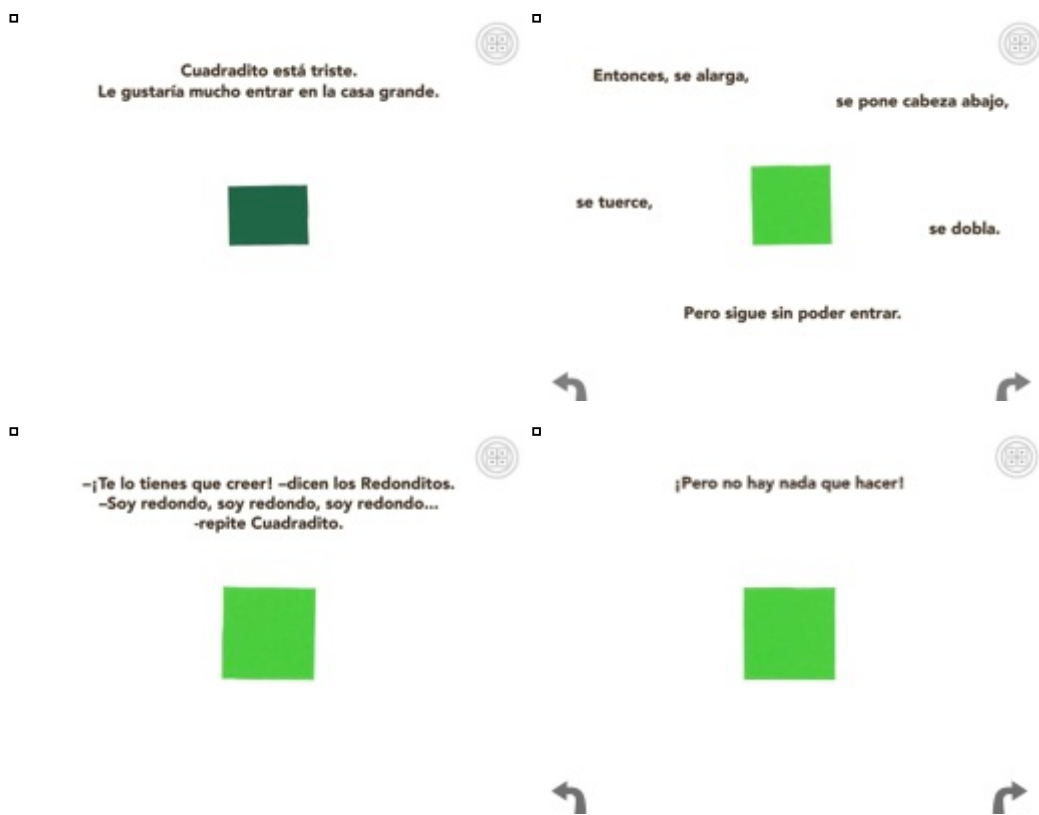


Fig. 4. Secuencia de pantalla 3.

Las dudas de los personajes se muestran, seguidamente, a través del texto hablado y escrito. Al pulsar en alguno de los Redonditos, aparece una interrogación de cierre sobre él; al pulsar sobre Cuadradito, la interrogación aparece sobre todos ellos al tiempo que repiten la primera frase del texto “¿Qué podemos hacer?”. Esta acción puede desatarse infinitas veces.

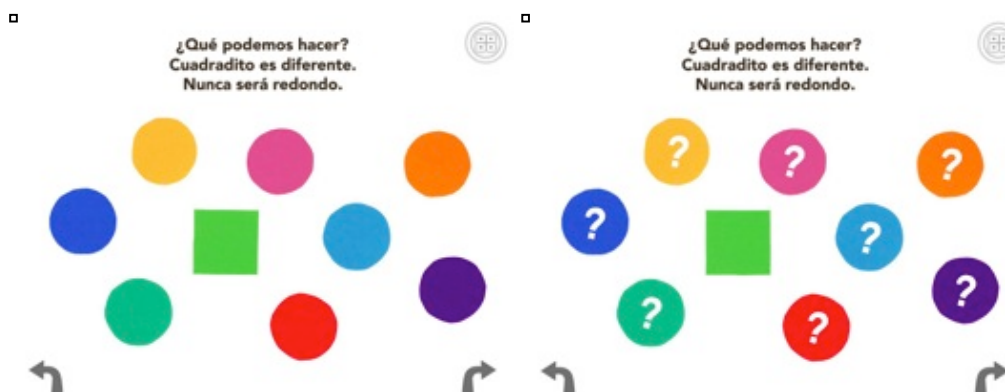


Fig. 5. Secuencia de pantalla 4 antes y después de pulsar sobre Cuadradito.

En la siguiente pantalla encontramos la drástica solución de los Redonditos, que entran desde la derecha sosteniendo una sierra en dirección al protagonista. Al pulsar sobre el círculo azul, una vez acabada la animación automática, los personajes circulares se acercan más al cuadrado, aunque no llegan a tocarlo. La acción puede desatarse infinitas veces.



Fig. 6. Pantalla 5 tras la entrada de los personajes con la sierra.

La pantalla 6 se compone de nuevo de una secuencia de tres partes, donde los Redonditos se reúnen en círculo y deliberan. Para marcar el paso del tiempo, se introduce una manilla que se mueve en el sentido de las agujas del reloj mientras suena un ruido de “tictac”. Finalmente los círculos se disponen en un cuadrado anticipando la solución encontrada, que se revela en el texto sonoro y escrito de dentro de la figura geométrica, tras adoptar los personajes esta nueva disposición.



Fig. 7. Secuencia de pantalla 6.

En la pantalla final se observa cómo el círculo azul corta una de las esquinas de la entrada para que pueda entrar Cuadradito; el resto se cortan cuando el lector-



usuario pulsa a este mismo personaje redondo. Cuadradito entonces entra en la casa y todos dicen “¡Bien!”.

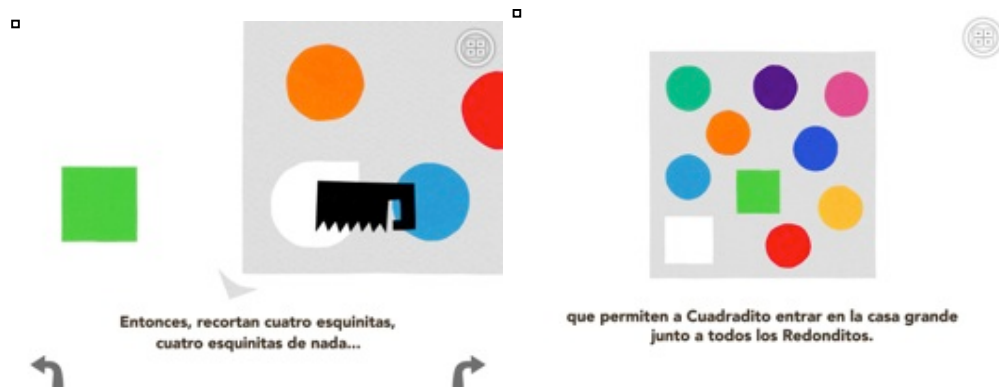


Fig. 8. Secuencia de pantalla 7 antes y después de cortar las cuatro esquinas.

La aplicación consta de una última pantalla donde la palabra FIN se dibuja con las figuras de los personajes. El lector puede mover ligeramente dichas figuras las veces que desee.



Fig. 9. Pantalla final.

### 13.3.2. Yo mataré monstruos por ti

La pantalla de inicio de esta obra no incluye su título ni a sus autores; con la palabra “selecciona” en la parte superior, se indica al lector que escoja idioma y personaje. La sola opción de entrada es el OK que aparece al escoger a uno, Marc o Martina<sup>137</sup>, que al pulsarlos, dicen su nombre a la vez que este aparece escrito a su lado.

Junto con la imagen de inicio suena la canción de Love of Lesbian que da nombre a esta historia, tanto en su versión en papel precedente como en esta aplicación, “Un día en el parque”. La siguiente es una pantalla de instrucciones donde, a través de un dibujo anotado, se indica al lector-usuario aquello que puede hacer en la aplicación: clicar y mover algunos objetos, pasar páginas y acceder al menú.

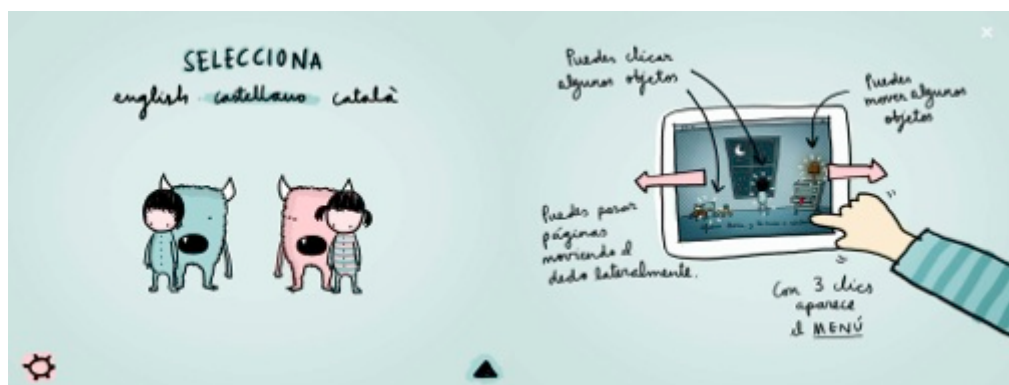


Fig. 1. Pantalla de inicio y pantalla informativa de *Yo mataré monstruos por ti*.

La pantalla 1 introduce al lector en la historia a través de un texto escrito en estilo manuscrito sobre una imagen en tonos azules. Este texto es leído en voz alta por el cantante del hipotexto inicial, Santi Balmes, y se oye un ruido de lluvia: la lluvia que se ve caer a través de la ventana. Los elementos de la habitación son activables infinitas veces: la lámpara se enciende y uno de los muñecos se inclina.

<sup>137</sup> Esta descripción recoge la versión del personaje de Marc; la de Martina es paralela, solo cambian los sexos de los protagonistas (niño/niña y monstruo masculino/femenino).



Fig. 2. Secuencia de pantalla 1. El texto aparece en dos tiempos.

En la segunda pantalla se muestra desde fuera al personaje, al cual nos acercamos a través de un *zoom* automático. A continuación, se presenta a los padres durmiendo en dos secuencias; la segunda de ellas se activa al pulsar la pantalla en cualquier punto, y desata el sonido de los ronquidos de los padres y su onomatopeya correspondiente: unas zetas que se mueven.



Fig. 3. Secuencia de pantalla 3 antes y después de pulsar la pantalla.

Es en la pantalla 4 donde descubrimos el carácter fantástico de la historia, pues la televisión también ronca. Ya en la pantalla 5 el lector-usuario se encuentra en la habitación de Marc y aprende sobre sus miedos en cinco secuencias. En la última de ellas el texto dice literalmente “como en este dibujo” y una flecha señala hacia abajo, fuera de la pantalla.

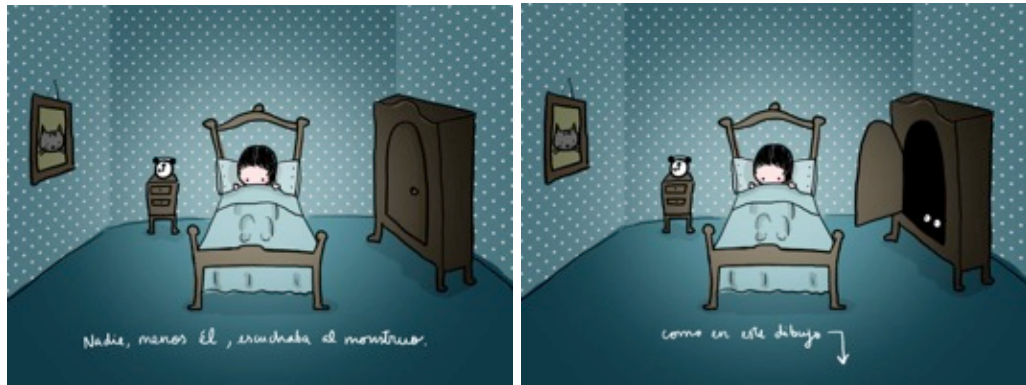


Fig. 4. Dos partes de la secuencia de pantalla 5.

Al pulsar en la pantalla se muestra una habitación similar a la de Marc vista del revés. En la cama hay un personaje misterioso tapado por una flecha que indica que tenemos que voltear la imagen. En esta pantalla, cuando tocamos al monstruo, este dice “Cram” (Marc al revés), y los objetos de la habitación también realizan pequeñas animaciones que el lector puede desatar las veces que quiera.



Fig. 5. Pantalla 6 antes de voltear la imagen.

Las pantallas 7 y 8 nos muestran por fin a Marc y su reflejo, aquello que ocurre en su imaginación. Primero, vemos a su personaje paralelo.



Fig. 6. Pantalla 7.

Luego, viene el resto del mundo paralelo. Este se presenta en una sola pantalla en la que, al pulsarla, salta una “alarma monstruosa” que explica que “Ahora puedes mover el coche” en un cuadro que mantiene la estética de aviso del sistema operativo, con lo que se diluyen las fronteras entre el plano de la ficción (al que corresponde la “alarma monstruosa” y el de la realidad (el diseño propio de los avisos del sistema). Entonces el fondo se mueve simulando que el coche avanza. Todos los elementos del paisaje tienen su reflejo del mundo fantástico, donde además se esconde la flecha que permite el paso de pantalla.



Fig. 7. Montaje del despliegue horizontal de la pantalla 8.



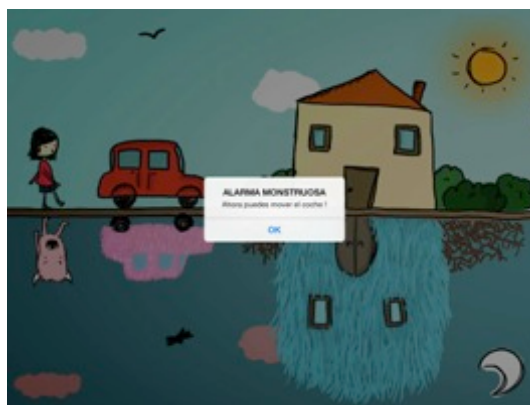


Fig. 8. Alarma monstruosa al pulsar al inicio de la pantalla 8.

En la pantalla 9 regresamos a la habitación de Marc. Al final de la secuencia correspondiente, se empiezan a escuchar unos golpes y aparecen unas onomatopeyas que anticipan la entrada desde abajo de la habitación del monstruo Cram, espacio que poco a poco gana la pantalla.



Fig. 9. Pantalla 9 cuando los saltos en la habitación de Cram ganan el espacio de la pantalla a la habitación de Marc, a la que desplaza.

Las pantallas 10, 11 y 12 explican los miedos de Marc: teme que el monstruo entre por la noche y se lo lleve a su mundo. Las imágenes representan estas ilusiones. En la pantalla 13 aparece el padre de Marc, que quiere ayudarlo a superar sus miedos. En un bocadillo el padre pronuncia la frase que da título a la aplicación: “Yo mataré monstruos por ti”.



Fig. 10. Aparición de la ayuda del padre en la pantalla 13 y secuencia posterior.

Dicha ayuda se traduce en un consejo algo ambiguo que consiste en luchar con los miedos pensando que uno es más grande que ellos. Esto se muestra visualmente en la pantalla 14, donde una sombra que representa el miedo del niño se empequeñece a medida que el personaje infantil crece mediante la acción del lector sobre la pantalla. La acción contraria también se puede desatar pulsando la pantalla.

En la pantalla 15 se explica que Marc finalmente se duerme, y la pantalla se arrastra hacia arriba mostrando un bocadillo de sueño donde aparecen la imagen y el texto explicativo del sueño que tiene sobre el monstruo, así como la imagen de Cram.

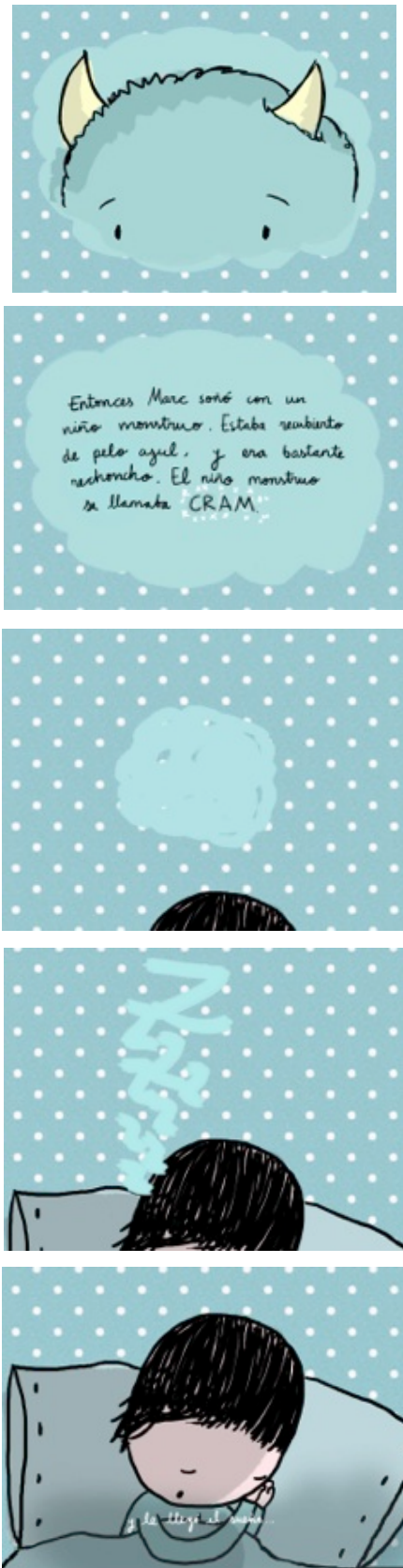


Fig. 11. Secuencia inversa de la pantalla 15.  
El despliegue de la aplicación se produce de abajo arriba.



En la pantalla 16 se produce la inversión de objeto de la narración al personaje del monstruo y sus miedos. La estructura resultante que sigue es paralela y algo resumida con respecto a la de la historia de Marc.



Fig. 12. Pantallas 16, 19 y 20 donde se representan los miedos de Cram.

También en casa de Cram su padre dialoga con él para intentar disipar sus temores.



Fig. 13. Secuencia de pantalla 25 donde Cram recibe la ayuda de su padre.

La pantalla 26 presenta un barrido hacia abajo que refleja el sueño de Cram, de manera simétrica al que se presentó para el sueño de Marc.

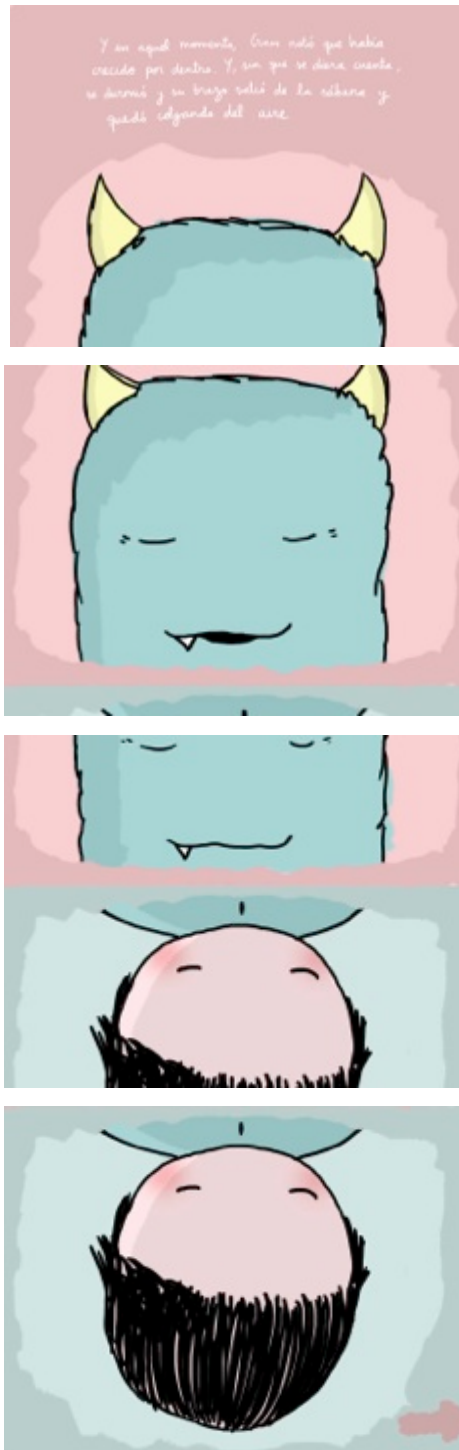


Fig. 14. Secuencia vertical de la pantalla 26.  
El despliegue de la aplicación se produce de arriba abajo.

Las pantallas 28 y 29 descubren y materializan la conexión entre ambos mundos. En el lado derecho está la mano de Marc; en el izquierdo, la de Cram. Entre ellas, la barrera del suelo, que de pronto se abre y permite que se den la mano.

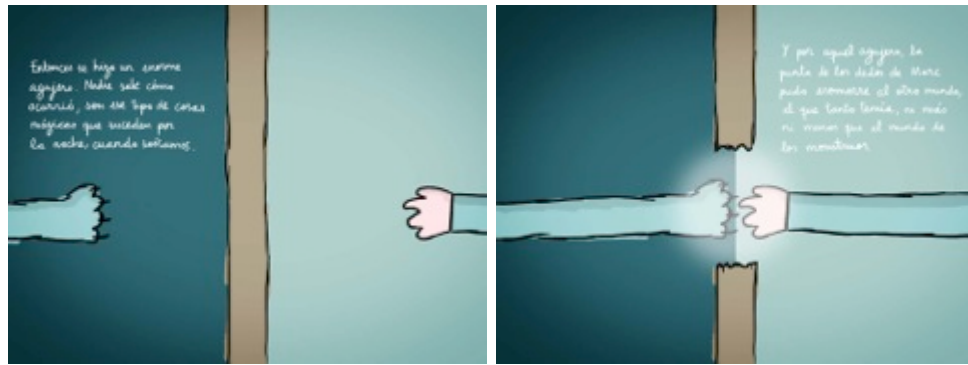


Fig. 15. Secuencia de la pantalla 28. El suelo entre los personajes se abre y estos se dan la mano.

El texto explica que a partir de entonces esto sucede cada noche, y acaba deseándole al lector “Buenas noches”. Una melodía de fondo suena mientras las camas de los dos protagonistas dan vueltas concéntricas. Los personajes, al tocarlos, se dan la mano y se sueltan las veces que el lector desee.



Fig. 16. Secuencia de la pantalla 29. Las camas de los personajes dan vueltas concéntricas mientras suena una melodía acústica.

### 13.3.3. Dr W: el misterioso caso del sentido extraviado

La pantalla de inicio de esta aplicación muestra el comienzo del título y unas letras tras una lupa que sugieren que este continúa más adelante. Una sombra móvil con la forma de este objeto sale de ella indicando el recorrido que el lector ha de hacer para leer el resto del texto. Suena en bucle una melodía rápida que sugiere misterio. Cuando el lector pasa la lupa por encima del resto del título puede leerlo de manera fragmentada. A medida que avanza en la trayectoria, tres estrellas se van coloreando junto con un sonido que parece indicar “objetivo conseguido”. Estas estrellas estarán presentes cada vez que haya una propuesta de participación del lector para indicarle la correcta consecución de los objetivos. El menú es accesible desde el icono de un libro que se encuentra en la parte superior central de cada pantalla.

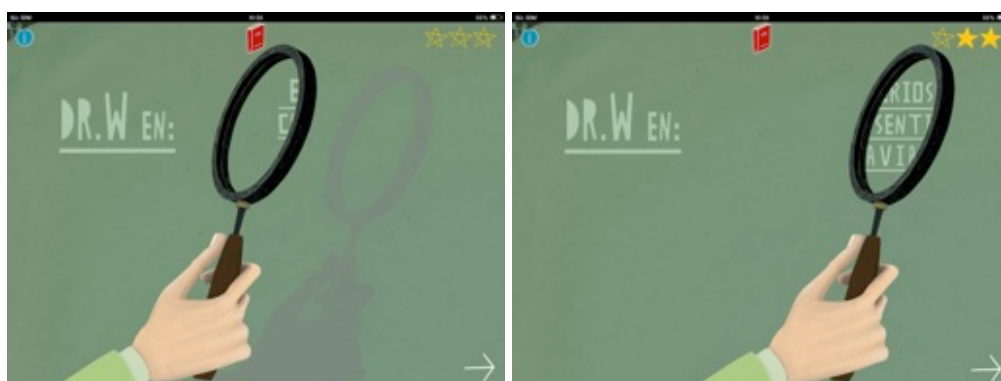


Fig. 1. Pantalla de inicio antes y durante el arrastre de la lupa. Una sombra móvil indica el recorrido que ha de hacer el lector

El acceso a la siguiente pantalla se realiza a través de una flecha. Al pulsarla, se imita el paso de página con imagen y sonido.

La pantalla 1 muestra la imagen estática de una parte de una estancia que parece pertenecer a un despacho de laboratorio. La misma música del comienzo suena en bucle. Un globo de texto salta junto con un leve sonido para avisar al lector-usuario del conflicto de la historia: la pérdida de un sentido del Dr. W. El fondo negro del globo junto al texto calado establecen la estética que seguirán las futuras intervenciones textuales del narrador. Una mano que sale de la derecha sugiere que la estancia es más amplia y no vemos su paisaje completo. En efecto al arrastrar la

pantalla hacia la derecha aparece el personaje. Al pulsar sobre su imagen tres veces, saltan tres nuevos bocadillos de texto: dos de ellos representan el diálogo del protagonista consigo mismo, y el último es la continuación del texto del narrador, que se configura como un diálogo que tiene lugar dentro de una nave espacial que hay en la estancia y que se puede ver entre el Dr W y la ventana.



Fig. 2. Montaje de pantalla 1 completa, una vez activados los bocadillos de diálogo.

La pantalla 2 muestra un mapa vacío sobre el que reposa un pájaro, desde el punto de vista interno del protagonista. Al pulsar al pájaro, sale un globo de diálogo pero ninguna de las estrellas de la parte superior se activa. Una sombra nos señala que hemos de activar algo en el mapa. Efectivamente, al pulsar sobre él se oye un ruido de lapicero y, según el lector sigue pulsando, comienzan a aparecer la información y a rellenarse las estrellas. La pantalla continúa hacia la derecha donde, al acabar de extraer los datos del mapa, que no es otra cosa que un recorrido por las diferentes etapas de la historia, Dr. W exclama: “¡Esto empieza a tener sentido!”.



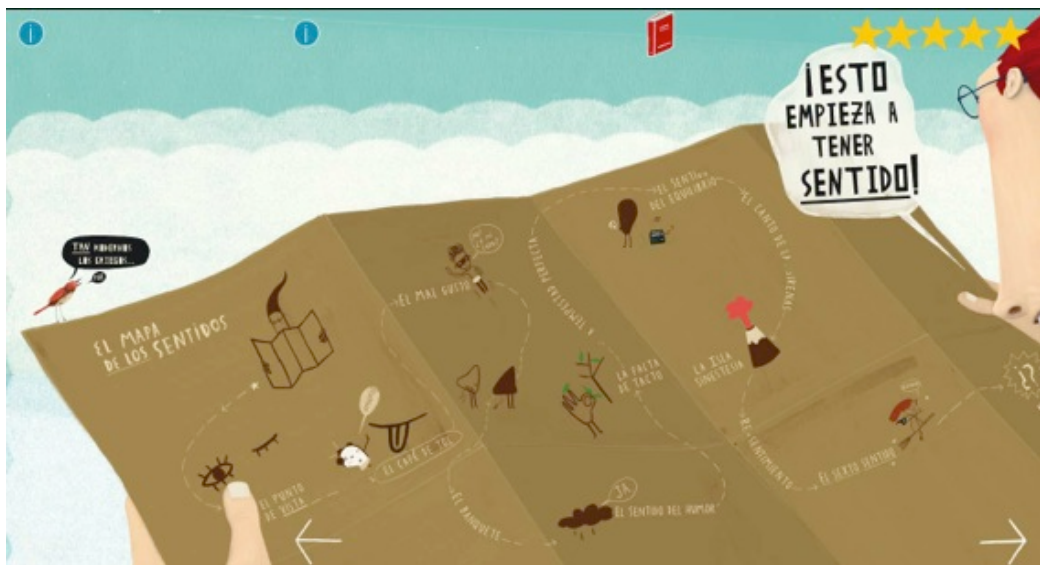


Fig. 3. Pantalla 2 antes (arriba) y después de desvelar la información del mapa (abajo, montaje).

La pantalla 3 muestra un fondo vacío. En la esquina superior izquierda planea un cuadro que, al llevarlo al centro se coloca junto a otros dos cuadros posteriores para formar una secuencia en la que se desata la escena.

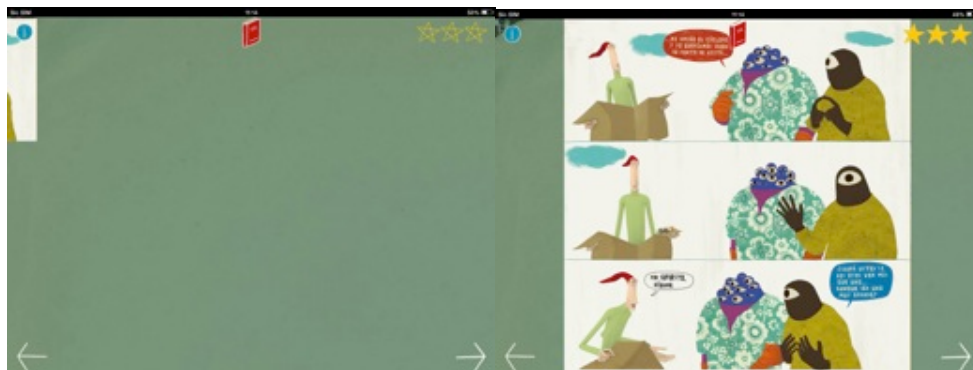


Fig. 4. Pantalla 3 antes y después de colocar la secuencia.

Del mismo modo, la siguiente pantalla aparece vacía salvo por un triángulo que sugiere la presencia de una imagen en un segundo plano. Unas flechas indican al lector-usuario que voltee el dispositivo para desvelarla. El texto y la imagen se van dejando ver a medida que se mueve el dispositivo.

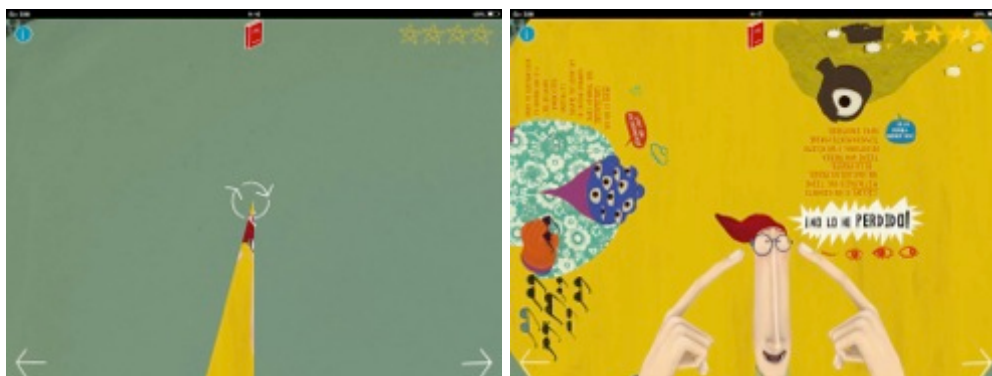


Fig. 5. Pantalla 4 antes y después de desvelar la imagen.

La siguiente pantalla muestra la imagen de un bar. La radio del lugar ejerce de narrador. Al pulsar las bebidas que se encuentran en la barra aparecen sus dueños sosteniéndolas. La conversación entre ellos se desarrolla en la pantalla 6, donde el lector ha de colocar las viñetas en los lugares correspondientes, indicados en tonos grises, y en las cuales se muestra, mediante los diálogos, cómo el personaje descubre que no ha perdido el sentido del gusto.

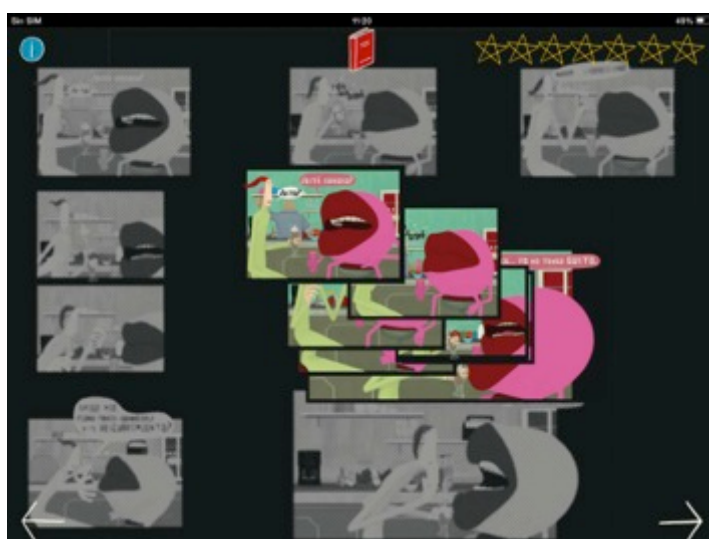


Fig. 6. Pantalla 6 antes de colocar la secuencia de viñetas.

La pantalla 7 muestra de nuevo a los dos personajes. Pulsando el de la boca, este profiere una serie de ruidos escatológicos a los que acompañan el mismo número de frases, que bromean sobre la existencia de un quinto sabor proveniente de Japón. Aunque la estrellas sugieren que esta es una acción relevante para la historia, lo cierto es que la importancia de desvelar estos textos es muy inferior a los casos anteriores.



Fig. 7. Pantalla 7 antes de pulsar sobre la imagen de la boca.

La octava pantalla muestra una serie de imágenes independientes; al pulsarlas aparecen diferentes intervenciones de los personajes representados que hablan acerca del mal gusto. La novena pantalla repite la propuesta de la pantalla 3. A través de la secuencia montada el lector-usuario conoce al personaje del olfato que, en la pantalla 10 hace un discurso —representado en globos de diálogo— sobre el sentido olfativo, discurso que aplaude una audiencia no visible.

La pantalla 11 muestra una mesa a la que están sentados todos los personajes aparecidos hasta el momento. Al pulsarlos, aparece el plato que cada uno de ellos está comiendo junto con su intervención en globos de diálogo. Un paraguas advierte de la presencia de un extraño personaje.





Fig. 8. Parte derecha de la pantalla 11 donde un paraguas-narrador advierte de la presencia de un extraño.

La pantalla 12 muestra la escena sobre el sentido del oído a través de la imagen de una tormenta. La pantalla 13 continúa la escena. Destaca la aparición de unos personajes que dicen ser sirenas a través de un texto que, además, es una canción. Al final del texto un paréntesis añade: “traducción simultánea”.



Fig. 9. Fragmento de pantalla 13 : el texto de la sirenas.

La pantalla 14 muestra una isla y, al pulsar el volcán de la misma, un texto que nos da la bienvenida. Se escucha el sonido de un avión. Las pantallas 15 y 16 presentan un fondo negro, acorde a las connotaciones del sentido correspondiente: el sexto sentido. La música que acompaña a la pantalla 16 es una melodía que sugiere tensión.



Fig. 10. Pantalla 16 con todos los textos activados.

La pantalla 17 repite la propuesta de la pantalla 4. La imagen que desvela es la todos los personajes que explican al unísono que el sentido perdido es el sentido común. La pérdida de este sentido por parte del protagonista a lo largo de la obra puede ser la explicación narrativa de los numerosos elementos absurdos y personajes fantásticos que pueblan la historia.

## 13.4. Descripciones analíticas de las obras de nueva creación

### 13.4.1. *El ladrón de estrellas*

La página de inicio de *El ladrón de estrellas* muestra a los dos posibles personajes en un entorno fantástico. Suena una melodía que sugiere el comienzo de la aventura.



Fig. 1. Pantalla de inicio de *El ladrón de estrellas*. Aparecen los dos personajes entre los que habrá que elegir protagonista antes de comenzar la historia.

En las siguientes pantallas se ofrece al lector-usuario la opción de solo leer o leer y escuchar la historia, escoger uno de los dos personajes (Nidia y Yalot)<sup>138</sup> y escoger idioma entre español e inglés. Estas opciones se configuran dentro de la imagen de unos banderines que cuelgan de los muros de un castillo, en consonancia con la estética aventurera de la obra.



Fig. 2. Pantalla donde el lector-usuario escoge entre lectura en alto o en silencio.

<sup>138</sup> Para esta descripción nos hemos decantado por Nidia.

La primera pantalla sitúa la historia en el Reino de Leuman, donde las estrellas se comportan de manera especial.<sup>139</sup> Esto se narra en una secuencia de tres tiempos donde el texto aparece fragmentado en unidades de sentido, junto con las imágenes estáticas que representan el espacio descrito, modificándose en función del contenido del texto. El fondo asemeja un papel viejo quemado por los bordes donde se integran texto e imagen, completamente dissociados y con una maquetación clásica.



La imagen inicial es ligeramente manipulable: el lector-usuario puede tocar las estrellas, que desaparecen por esta acción, en una anticipación del conflicto de la historia, que se presenta en la pantalla siguiente. En esta pantalla el lector-usuario también puede eliminar las estrellas, lo cual despierta al personaje de la imagen. Su sobresalto también se produce si el lector-usuario no toca las estrellas, pues la acción se completa automáticamente en el cambio de secuencia. La música extradiegética sigue sonando de fondo.



<sup>139</sup> La numeración de las pantallas se ha realizado en función de las escenas diferenciadas en el menú de la aplicación (ver Fig. 23). Los cambios dentro de una misma escena se identifican como secuencias de pantalla.



En las pantallas 3 a 8 se presenta el previo al inicio de la aventura: los habitantes del lugar están preocupados y el rey busca una solución. En estas pantallas sigue la melodía extradiegética y la imagen es ligeramente manipulable: en las pantallas 5 a 8 la única acción que el lector puede realizar es iluminar el cetro que sostiene Morgan “el silencioso”, personaje que actuará de guía de la acción, aconsejando al lector tal y como se anticipa en estas pantallas.



Fig. 5. Presentación de Morgan “el silencioso” en pantalla 5. El lector puede iluminar el cetro como se muestra en la imagen.

Tras la espera de ambos personajes, junto a los cuales se sitúa el lector (pantallas 6), aparece el personaje protagonista, en este caso Nidia, una niña.



Fig. 6. Entrada del personaje de Nidia en la tercera secuencia de la pantalla 6.

Es en la pantalla 9 donde se producen las primeras posibilidades de elección de la historia: con la sugerencia del texto y la presencia de una bola semejante a la

bola del cetro de Morgan, el hechicero, el lector-usuario aprende que ha de escoger tres objetos de entre los 9 posibles que aparecen en los estantes.



Fig. 7. Pantalla 9 antes de seleccionar los objetos.

Si el lector trata de pasar de pantalla, se encuentra con la intervención de Morgan, quien, a modo de guía, ofrece su primer consejo.



Fig. 8. Pantalla de ayuda con intervención de Morgan.

Durante la elección de los objetos, el nombre y la explicación de los mismos aparecen en el papel que se muestra colgado en la pared. Los objetos son: una lanza, una espada y un libro de conjuros; una bolsa de pedos, un cuerno y un espejo; un bote de semillas desobedientes, un bote de setas desobedientes y un bote de caca seca de dragón. Al seleccionar tres de ellos —uno de cada estante— la bola

que bloquea el paso de pantalla se desvanece junto con un sonido que avisa del cambio.



Fig. 9. Pantalla 9 después de seleccionar el espejo.

La aventura comienza en las pantallas 10 y 11 que son de transición hasta que en la pantalla 12 el personaje se encuentra con un árbol de kreks, unos bichos luminosos que caen al suelo al pulsar el árbol. En la pantalla segunda secuencia de dicha escena, una vez más ayudado por el consejo de Morgan que aparece al pulsar en la bola que bloquea el paso de pantalla, el lector-usuario descubre que ha de recoger unos cuantos kreks y meterlos en el bote que sostiene el personaje.



Fig. 10. Pantalla 12 recogiendo kreks del suelo y pantalla de ayuda asociada a esta escena.

Tras una nueva pantalla de transición en la que Nidia se aleja del árbol de kreks, se relata cómo el personaje saca de un apuro a un bicho peludo (secuencias de pantalla 13). En la pantalla 14 la imagen adopta el punto de vista de la protagonista, a la que se presenta una bifurcación donde ha de elegir un camino: la ciénaga, hacia

la izquierda, o el desfiladero, a la derecha. De nuevo cuenta con la ayuda de Morgan.



Fig. 11. Pantalla 14 donde el lector-usuario ha de seleccionar, como el personaje, un camino.

A partir de este momento, según el camino escogido y según los objetos seleccionados anteriormente, se presentan diferentes espacios y contrincantes. En esta descripción comentaremos los posibles recorridos según los objetos escogidos, de forma paralela.

Al primer grupo de objetos los numeraremos 1, 2 y 3. Al segundo grupo, 1', 2' y 3'. Todos los objetos presentan dos usos diferentes contra dos adversarios según el camino escogido.

Las posibles combinaciones de los dos primeros grupos de objetos dan un total de 9 (3x3), pues el tercer grupo de objetos cumple una función diferente en una escena más avanzada, no dependiente del camino escogido en la pantalla 14.



## Opción 1: El espejo

**1a) El espejo en el desfiladero:** Si el personaje va hacia la derecha (el desfiladero) y ha escogido el espejo, se encuentra con un cíclope al que vence deslumbrándolo con el reflejo hasta que la piedra que sostiene se le cae encima.

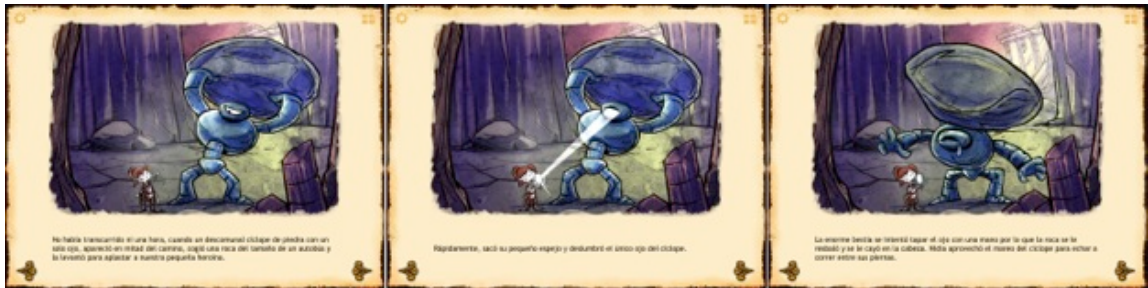


Fig. 12. Pantalla 16. Camino de la derecha con el espejo.

**1b) El espejo en la ciénaga:** Si el personaje va hacia la izquierda y ha escogido el espejo como primer objeto, se encontrará con el hipnosapo, al que vencerá del mismo modo, con el reflejo del espejo.



Fig. 13. Pantalla 16. Encuentro con el hipnosapo.

## Opción 2: La bolsa de pedos

**2a) La bolsa de pedos en el desfiladero:** Si el personaje va hacia la derecha (el desfiladero) y ha seleccionado la bolsa de pedos, tendrá que enfrentarse a las pirañas, a las que vence por el mal olor.

**2b) La bolsa de pedos en la ciénaga:** Si, en cambio, el personaje ha escogido la bolsa de pedos en la ciénaga, tendrá que vérselas con el cabezudo de las ciénagas, al que también logra marear con el mismo procedimiento.



Fig. 14. Pantalla 16. Camino de la derecha con la bolsa de pedos.

### Opción 3: El cuerno

**3a) El cuerno en el desfiladero:** Si el personaje ha escogido el cuerno, en el desfiladero tendrá que vencer a la serpiente de dos cabezas, que no podrá taparse los oídos para dejar de escuchar el atronador sonido y saldrá huyendo.

**3b) El cuerno en la ciénaga:** Si el personaje ha escogido el cuerno y el camino de la ciénaga, se encontrará con unas arenas movedizas de las que solo podrá salir tocando el instrumento.



Fig. 15. Pantalla 16. Camino de la derecha con el cuerno.

## Opción 1': El libro de conjuros

**1'a) Libro de conjuros en el desfiladero:** Si el personaje fue hacia el desfiladero y había escogido el libro de conjuros, se encontrará con un muro de rocas que, con un hechizo, se derruirá y las piedras se convertirán en pompas de jabón.

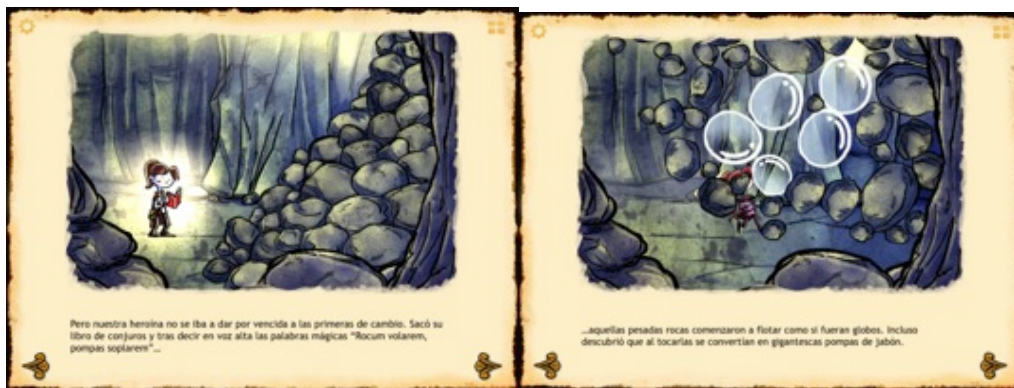


Fig. 16. Pantalla 18. Camino de la derecha con el libro de conjuros.

**1'b) Libro de conjuros en la ciénaga:** Si el personaje fue hacia la ciénaga con el libro de conjuros, se encontrará con una babosa. Pero se hace invisible gracias a un hechizo que lee en voz alta y se aleja chapoteando del lugar.

## Opción 2': La lanza

**2'a) La lanza en el desfiladero:** Si el personaje fue hacia el desfiladero y escogió la lanza, podrá utilizarla como pértiga para saltar el precipicio que se presenta ante él.



Fig. 17. Pantalla 18. Camino de la derecha con el libro de conjuros.

**2'b) La lanza en la ciénaga:** Si, en cambio, el personaje va hacia la ciénaga, se encontrará con una rata mutada. Usará la lanza para bloquearle las fauces y salir así corriendo del lugar.

### **Opción 3': La espada**

**3'a) La espada en el desfiladero:** Si el personaje fue hacia el desfiladero y escogió la espada, no le servirá de nada, pues solo habrá de enfrentarse a la pregunta de una esfinge.

**3'b) La espada en la ciénaga:** Si, en cambio, el personaje va hacia la ciénaga, se encontrará con unos gusanos ciegos. Tampoco aquí podrá usar la espada como suele hacerse, pues su hierro se derretirá nada más encontrarse frente a los monstruos. El personaje podrá sin embargo hacer uso de la espada, ahora flexible, para usarla de tirolina y pasar al otro lado.

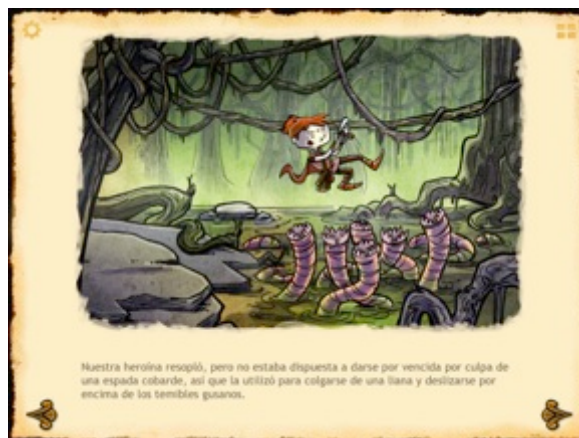


Fig. 18. Pantalla 18. En el camino de la ciénaga con la espada.

O B J E T O	CAMINO		
		a) DESFILADERO	b) CIÉNAGA
	1) Espejo	Cíclope	Hipnosapo
	2) Bolsa de pedos	Pirañas	Cabezudo de la ciénaga
	3) Cuerno de Glork	Serpiente de dos cabezas	Arenas movedizas
	1') Libro de conjuros	Rocas que bloquean la entrada	Babosa
	2') Lanza	Precipicio	Rata mutada
	3') Espada	Esfinge	Gusanos ciegos

Fig. 19. Cuadro-resumen de las escenas resultantes de las elecciones de objetos y caminos.

A continuación las pantallas vuelven a ser las mismas para cualquiera de las versiones: las pantallas 20-24 muestran el enfrentamiento al guardián del castillo, cuando el bicho peludo que la protagonista había salvado acude en su ayuda para vencer al malvado. La acción del lector se limita a llamar a la puerta del castillo con las aldabas.



Fig. 20. Pantalla 23, secuencia final donde el bicho peludo quema al guardián del castillo.

La pantalla 24 necesita de nuevo la intervención del lector, que, como indica la ayuda de Morgan, ha de dar toquécitos en el bote de kreks para que estos se despierten y arrojen luz al pasadizo. Las pantallas 26-29 muestran en último conflicto: un monstruo con tentáculos amenaza al personaje. Este le lanza uno de los botes que ha escogido al inicio: si ha escogido el bote de setas desobedientes, el



monstruo se convierte en una bicha peluda de la que se enamora el amigo peludo; si ha escogido la caca seca de dragón, el monstruo se convierte en calamar; si, por el contrario, ha escogido las semillas desobedientes, el monstruo muta en una especie de animal entre gallina y pato.



Fig. 21. Personaje lanzando el contenido de dos botes diferentes en pantalla 28.



Fig. 22. Monstruo mutado según el efecto de los diferentes objetos arrojados por la protagonista.

La pantalla 30 muestra el hallazgo del baúl con las estrellas que, al abrirlo, salen volando hacia el cielo. La siguiente secuencia muestra la misma imagen de la pantalla 1 de la aplicación, con las estrellas en su lugar, mientras el texto concluye: “pero... ¿para siempre?”. En el menú de la aplicación se permite al lector-usuario

modificar la historia volviendo sobre sus pasos. Los puntos de cambio se señalan con un interrogante.<sup>140</sup>



Fig. 23. Menú de la aplicación donde el lector-usuario puede volver sobre sus pasos.

---

<sup>140</sup> Como aspecto a tener en cuenta en la valoración del texto de esta aplicación hay que destacar la presencia de una errata en la pantalla de continuación que se abre al entrar en la aplicación si el lector ha dejado la historia inacabada en una lectura previa: “¿Quieres continuar donde lo \*dejastes?”.

### 13.4.2. Las casas perdidas

La pantalla de inicio de esta aplicación presenta una llave y varias posibilidades de idiomas. Desde esta pantalla también se accede al menú, que presenta los diferentes relatos al lado de varias imágenes de timbres, jugando con los elementos de una casa; es decir, mezclando los iconos de acceso con el contenido de la obra y por tanto contribuyendo a un diseño global de la misma.



Fig. 1. Pantalla de inicio y fragmento del menú. Al resto del menú se accede haciendo *scroll*.

Nada más entrar en la obra, el lector se encuentra con una nota de la editora donde explica, ayudada de metáforas del mismo campo semántico de la vivienda, el funcionamiento general de *Las casas perdidas*, y donde se apela a la curiosidad del lector.

□



Fig. 2. Primera pantalla de la obra donde se encuentra la nota de la editora.

“La casa de la melena” presenta una casa que está toda hecha de pelo y que en los días de viento se despeina. Cada cierto tiempo, los vecinos la peinan hasta un



nuevo vendaval. En este relato la animación juega con esta idea: en la pestaña de ayuda se pregunta al usuario “¿Hacia dónde sopla el viento?”. Si el lector pulsa sobre la imagen de la veleta que acompaña el texto, algunas de las palabras comienzan a volarse hacia la parte derecha de la pantalla, imitando la imagen mencionada de la melena.

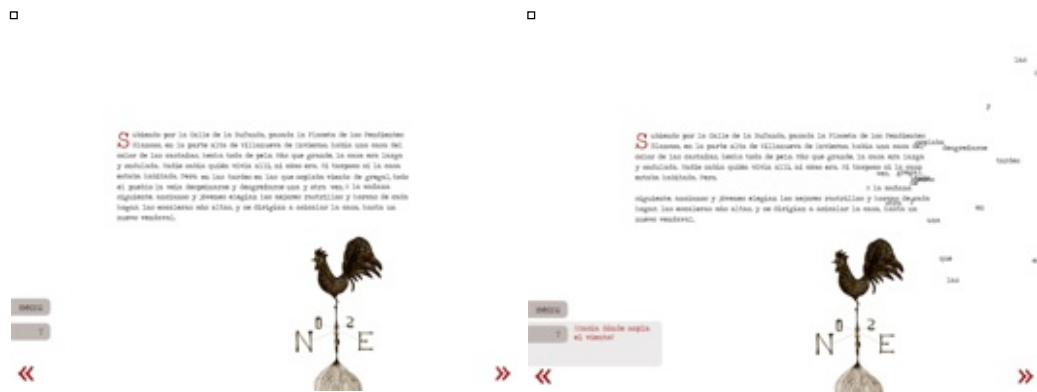


Fig. 3. Secuencia del relato “La casa de la melena” antes y después de activar la animación. La segunda imagen muestra además la pestaña de ayuda desplegada.

En el relato “La casa burbuja” el texto se dispone de tal manera que imita una burbuja. La pestaña de ayuda, al desplegarla, anuncia al lector-usuario: “Es tan delicada que puede desaparecer al tocarla”. Si el lector pulsa la pantalla, la burbuja desaparece por completo para volver a aparecer inmediatamente con efecto *zoom*.



Fig. 4. Secuencia del relato “La casa burbuja” antes y después de activar la animación. Ambas imágenes muestran la pestaña de ayuda desplegada.

□



Fig. 5. Tercer estadio de la secuencia del relato “La casa burbuja”. El texto vuelve a aparecer con efecto *zoom*.

El relato “La casa muerta” no presenta alteraciones en el texto sino que, como sugiere la pestaña de ayuda, el usuario ha de buscar las hormigas que aparecen en la pantalla a cada toque.

□



Fig. 6. Imagen del relato “La casa muerta” tras la aparición de las hormigas.

La pantalla inicial de “La casa de la ciénaga” muestra, además del título, la imagen de un pez que la atraviesa de izquierda a derecha, pez que se introduce en la pantalla de texto, atravesándola también y sugiriendo continuidad.

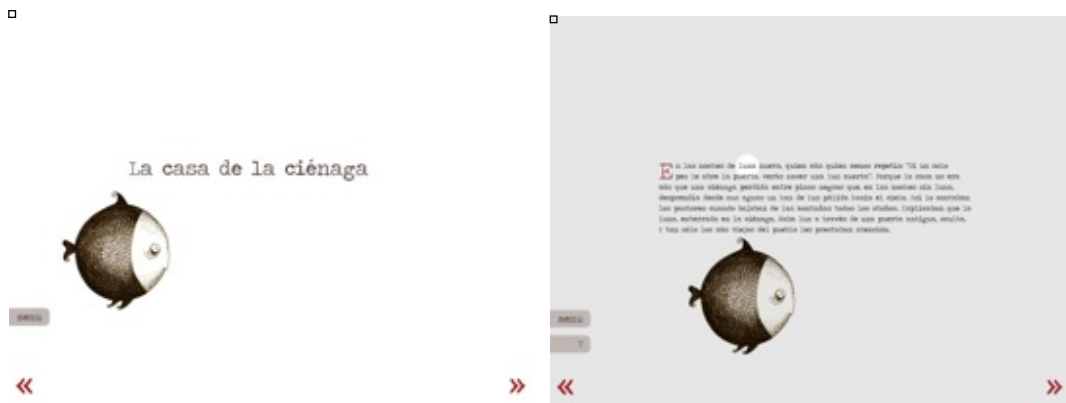


Fig. 7. Pantalla de título y pantalla interior de “La casa de la ciénaga” con el pez que las atraviesa.

En este cuento, ambientado por una melodía suave, el lector se encuentra con un texto dentro de una pantalla blanca que se va oscureciendo paulatinamente con el paso de los segundos, como si se encontrase en el paisaje relatado. La pantalla se oscurece hasta quedar completamente negra, con un solo círculo blanco que imita una luna y que, además, encierra esta palabra. La pestaña de ayuda indica: “Enciende la luna para que ilumine la ciénaga”.



Fig. 8. Secuencia programada del relato “La casa de la ciénaga”.

En el relato “Las dos casas... y la otra” son varios los recursos utilizados. En primer lugar, el texto de la primera pantalla aparece en dos bloques, el segundo de los cuales solo se revela pasado un tiempo. La pestaña de ayuda insta al lector a tener paciencia, puesto que “las historias de amor tienen su ritmo”.



Fig. 9. Secuencia programada del relato “Las dos casas... y la otra” donde el segundo bloque de texto aparece pasado un tiempo.

La siguiente pantalla pertenece al mismo relato y muestra la imagen de dos casas observadas desde una ventana. La pestaña de ayuda afirma “Esta historia aún no ha terminado”: con el paso de los segundos, en efecto, la imagen se diluye dejando paso a la última frase de la narración.

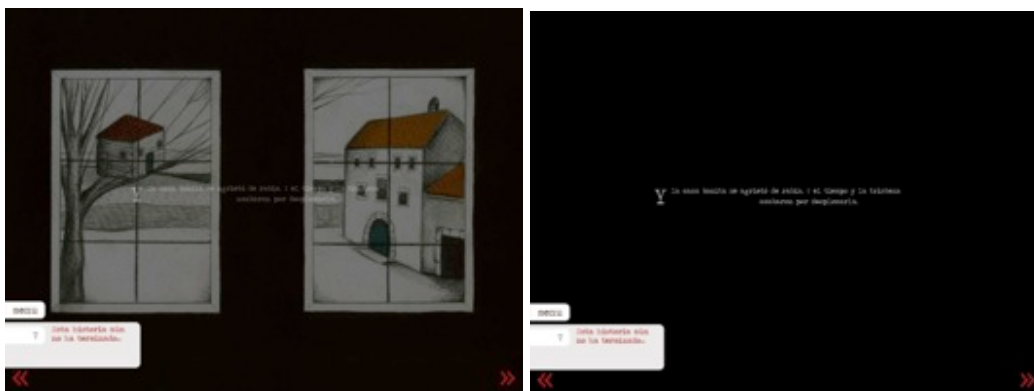


Fig. 10. Segunda secuencia programada del relato “Las dos casas... y la otra” donde la imagen se funde en negro y deja ver la última frase del texto.

En el relato “Casa Hostal *La Cuna*” el texto aparece escondido dentro de una sábana que, según indica la ayuda, el lector ha de levantar para poder acceder a él. La interfaz juega con uno de los elementos de un hostel, borrando por un instante las fronteras entre el espacio de la lectura y el espacio de la ficción.



Fig. 11. Secuencia del relato “Casa Hostal *La Cuna*” antes y después de desplazar la sábana.

El relato “La casa anegada” presenta en la pantalla interior un bloque de texto bajo el que se encuentra la imagen de un grifo. La mitad inferior de la pantalla está en blanco. El texto de ayuda insta al lector a “abrir el grifo”. Al pulsar la pantalla sobre la imagen del grifo, se desata una melodía al piano que remite al sonido de gotas de agua, al tiempo que el texto va apareciendo por pequeños fragmentos desordenados como si fuesen las gotas de agua que la mujer de la historia deja caer hasta que la casa del cuento se anega por completo.



Fig. 12. Secuencia del relato “La casa anegada” antes y después de pulsar sobre el grifo.

Finalmente, en “La casa que era una ventosa” el texto se comporta una vez más como imagen relacionada con el contenido de la historia: al pulsar sobre el texto algunas palabras se desplazan como atraídas por un imán, antes de regresar a su sitio.

□



Fig. 13. Imagen de “La casa que era una ventosa” donde las palabras se desplazan como atraídas por un imán.

Así, pues, estos ejemplos muestran un uso de una variedad reseñable de recursos narrativos asociados al formato electrónico. En lo que se refiere al conjunto de la obra, estas herramientas se integran en un diseño estético armonioso, donde la música, a veces extradiegética, que acompaña a los cuentos contribuye a la ambientación, las imágenes cuidadas refuerzan lo que expresa el texto y el diseño espacial y tipográfico demuestra que ha existido una intención de cuidado estético en la factura.

## **CAPÍTULO 14. APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS**

En este apartado presentamos los resultados de la aplicación de la ficha de análisis a las diez obras que conforman el corpus. Como hemos adelantado anteriormente, optamos por presentar los resultados redactados para poder incluir, por un lado, las relaciones entre los datos de los cuatro bloques que conforman la ficha —los cuales son en realidad indisociables— y, por otro, algunos comentarios críticos pertinentes que se han detectado en la parte descriptiva y que se perderían con la simple presentación de las fichas cumplimentadas. No obstante, mantenemos la estructura del modelo previamente presentado, pues la síntesis y el orden que permite la ficha a la hora de recoger los datos ha facilitado la comparación de los resultados pertenecientes a los diferentes bloques de una misma aplicación, así como las comparaciones entre los de las diferentes obras.

Para facilitar su consulta incluimos, por una parte, un cuadro-resumen con todos los resultados al final del capítulo y, por otra, las fichas cumplimentadas de cada una de las producciones en el Anexo II.

## 14.1. Aplicación del modelo a las adaptaciones de cuentos tradicionales

### 14.1.1. *Cadavercita Roja*

#### a) *Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura*

Esta obra retoma el cuento tradicional de Caperucita Roja —un cuento de tradición oral recogido por Perrault (1967) y posteriormente versionado por los hermanos Grimm (1812)— en una doble estrategia, pues plantea al comienzo una secuela del mismo pero a lo largo de la historia aparecen numerosos elementos y escenas idénticas a las del cuento tradicional. Por lo tanto no se trata de una continuación ni de una reescritura puras, sino de un híbrido de ambos tipos de adaptación. Atendiendo a la trama, la aplicación presenta un agrandamiento a través de la amplificación generalizada. En este caso se observan al tiempo una *extensión* temática, con el añadido de nuevos episodios y personajes, y una *expansión* estilística, que supone la elección de un lenguaje multimedia como modo de representación y los nuevos géneros introducidos.

La adaptación se configura como una transformación de la historia hipotexto en clave satírica —un *travestimiento* en la terminología de Genette—, que exige ciertos conocimientos intertextuales por parte del lector-usuario, no solo acerca del hipotexto sino también de otras referencias de la cultura popular. Podría considerarse que la obra propone un ejercicio creativo con nuevos significados a partir de la actualización del cuento, ya que la ideología subyacente parece variar (por ejemplo, por el hecho de que las mujeres protagonistas adoptan roles que no son típicamente femeninos), pero esto sucede solo en parte, pues el final feliz de las protagonistas refuerza el significado tradicional de las versiones más edulcoradas del cuento. A esto se añade que la integración del cuento tradicional con elementos propios de los géneros de terror (en el uso de los zombies como personajes) y de acción (en las alusiones a producciones cinematográficas de corte bélico —*Rambo*— y de aventuras —*Indiana Jones*—), enlaza esta obra con las producciones más comerciales de la cultura contemporánea, donde el mecanismo paródico se utiliza puntualmente en clave de humor y no se acompaña de una búsqueda artística en profundidad a partir de la mezcla o a un giro crítico hacia la cultura popular.



Esta intención humorística parece apelar a la complicidad del usuario adulto, conocedor de las referencias de cultura comercial que se mencionan, que recuerdan, por su aparición repentina y aislada de otros elementos narrativos, a los *gag* televisivos. Más aún, la referencia a objetos de consumo como el teléfono de la marca Apple Inc. (la misma marca que el dispositivo para el cual se ha diseñado la obra) es un elemento idóneo para abrir el debate sobre los límites de la producción, pues cabe cuestionarse si los intereses comerciales de los productores deben filtrarse en el contenido de la obra para mejorar su posicionamiento en el mercado.

Así pues, los resultados del análisis de este apartado sugieren la inclinación de la obra hacia el aprovechamiento comercial de los nuevos soportes, tomando como modelo las estrategias de creación de contenidos de la industria audiovisual que detectaron autores como Zipes (1997) en las producciones de Disney, aunque el producto ofrecido resulta más breve y tecnológicamente más sencillo que las superproducciones hollywoodienses del mercado cinematográfico.

#### *b) Interactividad*

En lo que se refiere a la interacción del lector con la obra, esta *app* presenta una propuesta definida de participación externa y selectiva. El lector acciona los elementos desde fuera de la historia y los resultados que obtiene están siempre programados en una sola dirección, por lo que en ningún caso altera el argumento. Estos resultados muestran la presencia de un fuerte control autorial, que limita la libertad de acción del lector como si se tratase de una narrativa literaria o cinematográfica tradicional, aunque dándole la sensación de estar contribuyendo al desarrollo del relato.

La integración de la capa de interactividad con los elementos de la historia se configura tanto sobre los personajes con roles funcionales en la imagen (como Cadavercita), como sobre los personajes con roles no funcionales en la imagen (como el grupo de lobos que acompaña a Lupito). Los acontecimientos a los que afecta la interacción son en su mayoría funcionales: el lector descubre los diálogos de los padres de la protagonista, hace voltear a Cadavercita para asustar al lobo o ilumina la estancia que la protagonista encuentra a oscuras para revelar la

sorprendente estrategia bélica de la abuelita. Existen algunos casos de acción del lector sobre acontecimientos que no hacen avanzar el argumento, como la posibilidad de activar los comportamientos groseros que caracterizan el grupo de los lobos antagonistas, actuaciones que se configuran con un diseño repetitivo.

La interactividad no es el elemento más saliente de esta obra, pues se encuentran pantallas alternas con posibilidad de acción y sin ella. El lector puede actuar sobre elementos visuales muy concretos en las pantallas que muestran una estética tridimensional, mientras que aquellas en las que la imagen adopta la forma de un boceto que acompaña al texto escrito sientan las bases de una lectura tradicional, aunque sin prescindir nunca del narrador verbal y de las melodías extradiegéticas.

En cuanto al equilibrio conjunto, la complejidad del carácter paródico de la obra contrasta con la simplicidad de la propuesta interactiva, en la que el personaje se voltea cuando lo pulsa el lector-usuario con intención de provocar en él un sobresalto, o en la opción de desatar ruidos escatológicos en el grupo de los lobos pulsando en su imagen. Existe, por lo tanto, un evidente desequilibrio en la concepción conjunta de la obra que puede asociarse con la existencia de un doble destinatario, típica de las producciones infantiles contemporáneas.

### *c) Tensiones entre complejidad/simplificación*

La estructura narrativa de esta obra tiene, por un lado, un diseño lineal de destinos entrelazados: aunque se comienza la historia con la presentación y las peripecias de la protagonista, que además le da nombre al relato, en la pantalla 9 la narración se centra en el personaje de Lupito, el antagonista. Desde ese momento las escenas de una y otra línea argumental se alternan hasta que confluyen al final de la historia. Así pues, esta aplicación parece alejarse de la linealidad permitiendo cierta complejidad: la historia se bifurca en dos líneas que se desarrollan paralelamente, al estilo de la narrativa audiovisual. Sin embargo, la explicitación final sobre el desconocimiento por parte de la protagonista del malvado plan de sus padres (p. 19) delata un apego a los supuestos de simplicidad de la literatura infantil. Lo mismo ocurre con la otra estructura que presenta la obra: la de vector

con ramas laterales, siendo las ramas algunas salidas interactivas que desatan animaciones y sonidos a partir de la acción del lector sobre algunas imágenes. Un ejemplo de ello es la pantalla 8, donde la protagonista reaparece solo si se da la actuación del lector-usuario. Estas salidas interactivas se configuran normalmente como las opciones repetitivas que hemos detectado en el bloque anterior.

Predomina el relato no focalizado en texto e imagen, lo cual permite narrar externamente las dos líneas paralelas del argumento. Existe también una focalización interna variable en la imagen de algunas de las escenas, donde el lector se funde con alguno de los personajes principales, estrategia que revela la intención ya mencionada de provocar un efecto de sobresalto en el lector-usuario: es el caso de la pantalla 11, cuando Cadavercita se voltea asustando al lobo, o de la pantalla 18, donde la oscuridad que se encuentra Cadavercita en casa de su abuela es la misma que encuentra el lector-usuario en su pantalla, reforzando así la sorpresa de ambos al encender la luz.

La obra completa se configura como la parodia del cuento tradicional *Caperucita Roja* que se supone conocido por el lector-usuario. Las relaciones entre los códigos en esta obra recaen en la categoría de simples aunque, por otra parte, como se ha indicado al comienzo del análisis, se detectan algunos indicadores de complejidad por la presencia de ciertas referencias intertextuales. Las citas a la cultura de masas contemporánea con la introducción de alusiones a producciones del cine de Hollywood (*Rambo*, *Indiana Jones*) apelan a un lector con conocimientos de cultura popular adulta. Sin embargo, no se considera que las apelaciones y preguntas retóricas al narratorio tengan efecto metaficcional, pues se asocian con la estética audiovisual que la obra presenta parcialmente.

#### *d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta*

Aunque desde la pantalla de inicio de la obra se apela a una representación inclinada a lo audiovisual, en el desarrollo y el conjunto predomina la representación diegética, combinada, eso sí, con la multimodalidad (por ejemplo, en la escena de los padres de la pantalla 5 que se muestra al estilo del cómic). Incluso en aquellos casos en los que se prescinde de texto escrito (pantalla 1), la

presencia constante del narrador verbal, así como el tipo de expresión, es típica de la narrativa literaria, y no de un estilo completamente oral propio de la narrativa audiovisual. Este efecto se refuerza tras asistir a las pantallas que sí contienen texto, donde esta misma voz los “lee” literalmente, por lo que al regresar a las pantallas sin texto el lector-usuario infiere que la voz obtiene el contenido de un texto escrito. Hay que destacar que, si bien esta es la representación predominante, en algunas pantallas se cede el paso a una representación completamente mimética (por ejemplo, en la pantalla 16, donde se observa al lobo corriendo por el campo y quemándose, sin intervención de ningún tipo del narrador verbal).

El pacto narrativo se mueve entre uno codificado y un pacto con intervenciones facilitadoras del narrador al estilo audiovisual (a través de las preguntas retóricas y las alusiones al narratario). Es decir, se encuentran referencias explícitas a la comunicación pero, como hemos indicado, su modo de aparición impide considerar que operan desde un principio-efecto metaficcional. Lo mismo ocurre con el pacto de intriga: el intrigante se camufla en el texto del narrador ofreciendo al lector-usuario opciones de actuación pero también se oculta dejándolo explorar libremente el espacio digital. En definitiva, la experiencia ficcional sigue las dinámicas del libro ilustrado con ciertos elementos del ámbito de la animación y unos ligeros toques de la dinámica de intriga. Se trata de una obra literaria aderezada con nuevos recursos, posiblemente con el fin de atraer la atención de un lector que ha crecido en un entorno audiovisual e interactivo.

#### **14.1.2. CaperucitaApp**

##### *a) Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura*

Esta obra también es una adaptación del cuento *Caperucita Roja*, esta vez a través de los versos de Gabriela Mistral. El poema narrativo muestra un texto con un lenguaje cuidado (con metáforas como “Tocan dedos menudos en la entornada puerta” para expresar que Caperucita llama a la puerta, p. 7), rítmico y sonoro, el cual se acompaña de unas ilustraciones de estética moderna, realizadas a partir de trazos de línea y que ofrecen una visión minimalista y delicada de personajes y

espacios. La música instrumental que acompaña el desarrollo de la historia está integrada con la voz que narra los versos en un tono firme y dulce, representando las diferentes voces de los personajes.

La versión que da contenido a la historia es, casi de manera opuesta a la estética escogida, cruda y amarga. El mensaje es adulto y matizado: el lobo pide expresamente “ven a entibiarme el lecho” (p. 8); el narrador afirma “El cuerpecito tierno le dilata los ojos” (p. 10); no se esconde al lector la escena de la abuelita siendo devorada por el lobo, aunque visualmente se suaviza el impacto representando el evento fuera de campo y dejando al lector solo la visualización de su sombra. La muerte de Caperucita se presenta sin tapujos: “Ha arrollado la bestia, bajo sus pelos ásperos, el cuerpecito trémulo, suave como un vellón: y ha molido las carnes y, [sic] ha molido los huesos, y ha exprimido como una cereza el corazón” (p. 12). La última pantalla, sin texto, ofrece un final más amable (en dos versiones según el momento de la lectura). Este final, que parece tratar de congraciarse a un lector infantil, no se incluye en el menú de pantallas, sugiriendo que es un añadido que no forma parte de la historia central, como en efecto ocurre en la versión en papel. Tanto por la forma escogida —poema narrativo— como por las características de la adaptación esta obra parece encontrarse más o menos al margen —aunque con concesiones— de las dinámicas más extendidas de la industria del entretenimiento.

#### *b) Interactividad*

En esta aplicación la participación del lector consta de dos líneas de acción diferenciadas: en primer lugar, el lector ha de recoger los versos que han caído descolocados en la parte inferior de la pantalla y colocarlos correctamente en unas líneas sombreadas que ejercen de guía. Una vez logrado este objetivo en cada pantalla, además de poder leerse el texto y verse la ilustración (que va apareciendo gradualmente con cada verso colocado), se activan la voz en *off* y la música, ofreciendo por fin la experiencia estética completa. Además, esta acción actúa como llave de las pantallas siguientes, que se desbloquean a medida que el lector concluye la colocación de la pantalla inmediatamente anterior. El segundo sentido de la acción se produce sobre las imágenes, algunas de las cuales tienen puntos

activables que desatan, al pulsarlos, pequeñas animaciones repetitivas, como el sonido que imita el piar de los pájaros (p. 1) o los rayos que salen de los ojos del lobo (p. 2).

La participación es en ambos casos externa y selectiva, es decir, el lector-usuario se coloca en posición distanciada del texto y goza de escasa libertad de acción, siempre siguiendo el camino dibujado por el creador implícito. En el segundo caso (las acciones sobre la imagen), la participación es repetitiva sobre personajes, acciones y espacio ficcional, lo que disminuye su poder evocador y significativo. En el primer caso, sin embargo, la acción del lector tiene unas consecuencias determinadas: permitir la lectura del texto escrito, la lectura en voz alta por parte de la locutora, la aparición de la música y el paso a la siguiente pantalla. Estas consecuencias ocultan o despliegan la consecución de la trama — unidireccional—, pero su matiz más relevante es que, al exigir la colocación correcta del texto, la obra llama la atención sobre la manera en la que se construyen los versos del poema. El conjunto que resulta de la interacción con la pantalla (posibilidad de lectura del texto ordenado por parte del usuario, activación de voz en *off* y música) premia el esfuerzo del lector-usuario en estos tres sentidos, ofreciendo una experiencia poética y narrativa artística, y no solo la simple posibilidad de lectura silenciosa.

En lo que respecta al equilibrio del conjunto, en el primer caso la propuesta es muy determinada y con un objetivo específico (acceder al contenido de cada pantalla y al resto de la historia), mientras que en el segundo caso presenta un mayor desorden de los puntos calientes, que se mantienen activables infinitas veces y sin orden establecido, con el posible efecto de distracción respecto del contenido literario que ello puede suponer. No obstante, cabe señalar que los puntos calientes dispersos en la imagen solo se activan una vez acabada la narración en voz alta, por lo que la posible distracción no interfiere con el contenido del texto, o al menos no al tiempo, permitiendo que el lector se concentre en la historia.

### *c) Tensiones entre complejidad/simplificación*

La estructura de esta obra es completamente lineal antes de la colocación y lectura en voz alta de los versos de cada pantalla, la cual se amplía a una estructura de vector con ramas laterales tras desbloquear el contenido de cada pantalla. En esa linealidad existe una fragmentación fuerte: el lector se encuentra en cada escena con un obstáculo que ha de resolver para acceder al contenido de la pantalla en la que se encuentra y también para poder continuar con la historia.

La focalización del texto es variable entre no focalizado (por ejemplo, en la pantalla 1) e interna fija en el personaje de Caperucita (como en la pantalla 3), lo que favorece una representación de la interioridad de la protagonista a la vez que el relato de las diferentes escenas que suceden al mismo tiempo, y también la presencia de la opinión del narrador, que subraya la candidez de Caperucita (p. 3), adelantando el trágico suceso. La focalización de la imagen es siempre cero.

Los códigos presentan relaciones simples pero no siempre redundantes: al colocar cada verso, en ocasiones aparece la escenificación exacta correspondiente, pero en la mayoría de los casos se complementa con nueva información. El estilo geométrico de las ilustraciones favorece también un cierto alejamiento de las formas de representación más figurativas y por lo tanto resultan más connotativas.

Para terminar, no se detecta la presencia de complejidad interpretativa. Aunque se hace uso de la reactividad, mostrando un escenario luminoso en la historia si el tiempo de la lectura es diurno y un escenario nocturno en el caso contrario, esto no afecta al contenido de la historia, que no se modifica salvo en la pantalla final, la cual, en cualquier caso, ofrece dos imágenes de contenido similar, pues ambas recogen dos versiones diferentes de la muerte del lobo y la salvación de las protagonistas.

### *d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta*

La modalidad dominante en esta obra es la diégesis y, aunque aparece combinada con la imagen narrativa al estilo de las dinámicas del libro ilustrado, es

el texto escrito y leído el que lleva la información, además de ser la llave de entrada a las pantallas sucesivas. Se detecta pues en esta obra una especial atención al texto escrito pero no a la cultura del libro como objeto, lo que puede observarse en la no presencia de una interfaz que represente el paso de páginas. A este texto central se añaden ilustraciones y música, en un intento de hacer atractiva esta versión del cuento tradicional así como de justificar su publicación aislada de otros poemas de la misma autora.

La propuesta de interactividad central afecta, asimismo, al texto escrito, por lo que no queda duda de que la obra se dirige a un lector literario a quien pretende adecuarse en forma —añadiendo otros canales semióticos que se consideran apropiados para favorecer su entretenimiento y comprensión— y en contenido —principalmente con el añadido del segundo final.



## 14.2. Aplicación del modelo a las adaptaciones de obras clásicas

### 14.2.1. *Las aventuras de Don Quijote*

#### a) *Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura*

Esta aplicación es una adaptación por *digest* de la obra de Cervantes. La obra mantiene el argumento central de la primera parte de la obra y su oscilación entre el humor y el drama. Sin embargo, la versión resultante pierde la riqueza del uso del lenguaje, las reflexiones de los personajes, las descripciones y la voz del narrador, elementos centrales para la apreciación estética de la obra original. Al mismo tiempo, la aplicación muestra una ampliación estilística, con el añadido de imagen y sonido a un hipotexto puramente textual, con el fin de acercar el relato de manera más amable a una audiencia infantil.

Desde el mismo título de la obra (*Las aventuras de Don Quijote*) se privilegia el género de aventura propio de la narrativa de consumo, incluso se puede asociar con la narrativa interactiva, estableciéndolo como eje central para el desarrollo de la historia y motivación del lector, aunque en este caso la interioridad del personaje protagonista sí se despliega parcialmente.

La elección del hipotexto y su inclusión en la categoría Educación del distribuidor parecen apuntar hacia un aprovechamiento pedagógico de esta obra clásica de la literatura universal, que trata de situar la aplicación dentro de los productos que alimentan la industria educativa, en la línea de enseñanza de la literatura, que asume como positiva la posibilidad de acceso precoz a obras de gran complejidad estilística para un lector en formación. El añadido de una pantalla extra al final de la obra que contiene algún detalle de información biográfica sobre Cervantes y su obra (p. 23) refuerza la idea de que esta ha sido concebida con fines didácticos.

Un aspecto reseñable en lo que concierne a la reducción en esta aplicación es la contradicción que se observa entre la simplificación del contenido de la obra, que supuestamente trata de adecuarla a las competencias de un lector desentrenado, y la

falta de expurgación de algunas escenas, como el puñetazo de la pantalla 18, donde el lector participa activamente en el acto de proferir el golpe. Es decir, mientras la aplicación se amolda formalmente a un lector infantil, la adecuación moral no parece ser un criterio a seguir en el acercamiento pedagógico al hipotexto.

#### *b) Interactividad*

Para facilitar el acercamiento a la obra de Cervantes, la aplicación ofrece varias propuestas de interactividad externa y selectiva. Una de ellas actúa de manera transversal: se trata de la búsqueda de escudos en el espacio de ficción durante todas las pantallas. Esta propuesta pretende motivar la acción del lector pero no produce efecto en la historia, sino que se queda en un reclamo publicitario —con la posibilidad de compartir los resultados en redes sociales—, por lo que la consideramos marginal. La misma estrategia está, sin embargo, presente en otras aplicaciones del mismo productor, como *Frankenstein* (Touch of Classics, 2012), seguramente porque resulta llamativa, pues la localización de los escudos pretende premiar la acción del lector, como si la participación sobre los elementos de la historia no fuese lo suficientemente motivadora como para alentar la lectura interactiva. También hallamos una propuesta de participación falsa que produce acciones repetitivas, normalmente sobre acciones no funcionales: el personaje de Don Quijote pasa, con ayuda del lector, las páginas de un libro interminablemente (p. 1) o suspira una y otra vez al ver a Dulcinea (p. 4). Además de la ya comentada búsqueda de escudos, también se incluyen actividades de corte lúdico al margen de la historia, como la resolución del puzle de la pantalla 20. Podríamos considerar participación productiva la opción de grabación del texto que la aplicación ofrece al lector-usuario, pero esta opción ocurre completamente al margen del desarrollo de la historia, por lo que finalmente se integra como una posibilidad de participación marginal, y pierde el efecto que podría tener. Las propuestas de participación falsa o sin integrar son numerosas en la obra y su fuerte presencia desdibuja la que consideramos central y que explicamos a continuación.

En algunos casos, las intervenciones puntuales tienen efectos reales sobre la historia; por ejemplo en la pantalla 3, donde para ver el reflejo del personaje en el espejo, el lector ha de vestirlo con una armadura. Esta propuesta se completa en la

pantalla con otra estrategia de participación: la imagen que aparece en el espejo tras la operación de vestir al personaje con la armadura es la de un caballero más apuesto, sugiriendo la locura de Don Quijote mediante la adopción parcial de su punto de vista. Para descubrir la perspectiva visual del narrador el lector ha de “borrar” la imagen del espejo hasta que vuelve a aparecer el reflejo objetivo. Esta propuesta de participación es verdaderamente significativa y se extiende a lo largo de la obra: el intercambio entre el punto de vista del narrador y el interno del personaje se desvela a partir de la acción del lector sobre el espacio de ficción. Esta operación llama la atención sobre la focalización, permitiendo el acceso a una reflexión metaliteraria por parte de los lectores, y jugando con uno de los temas centrales del hipotexto: la alteración de la razón que se concreta en la pérdida de perspectiva del protagonista.

*c) Tensiones entre complejidad/simplificación*

La estructura de esta obra se dibuja como un argumento en forma de un vector con ramas laterales. La estructura lineal simple predominante se adorna con salidas de ida y vuelta a través de la interacción con la imagen. Pero, a diferencia de las obras anteriores, en este caso las ramas no solo ambientan o añaden información enriquecedora aunque prescindible, sino que ofrecen una segunda perspectiva fundamental en la obra: el punto de vista interno del personaje.

En efecto, la focalización cero del texto escrito se acompaña de una focalización en la imagen que coincide con la del texto en la línea central pero que se desvía de esta presentado la focalización interna del personaje tras las intervenciones del lector. Esta complejidad se resuelve, sin embargo, gracias a las explicitaciones textuales: las relaciones entre los códigos verbal y visual, además del sonido de arpa que media en los cambios y que en el lenguaje audiovisual sugiere la entrada en el inconsciente de alguno de los personajes, facilitan la interpretación de un juego de focalizaciones que podría resultar en ambigüedades que supusieran un desafío al lector desconocedor del hipotexto.

#### *d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta*

Aunque existe en esta obra una propuesta de interactividad transversal que podría acercar la obra hacia el ámbito de los videojuegos, la no significatividad de la misma anula esta posibilidad. En cambio, la narración predominantemente diegética basada en una fuerte presencia del texto y de ilustraciones estáticas inclina la experiencia de recepción a un estilo libresco, similar a la lectura que se realiza con un libro álbum o un libro ilustrado, pero con ciertas modificaciones. La imitación del paso de página refuerza esta impresión.

La estrategia que afecta a la focalización —que sí se enlaza de manera coherente con una propuesta de participación del lector— puede propiciar una reflexión sobre los aspectos literarios de la obra. La música que ejerce de marca de género contribuye a adaptarla a una audiencia acostumbrada a la expresión audiovisual; las pequeñas animaciones resultado de la activación de los puntos calientes también quieren apelar a un lector familiarizado con (y atraído por) el medio electrónico. Sin embargo, el pacto es codificado y típico de la narrativa literaria, aunque con algunos elementos esporádicos propios del pacto de la narrativa interactiva (el intrigante, por ejemplo, está presente en las marcas de agua que guían la acción del lector, p. 1). Todo lo comentado señala, tanto por el hipotexto escogido como por las formas adoptadas para la recreación del mismo, una intención de formar al lector infantil en la cultura del libro.

#### **14.2.2. Los cuentos de Hoffmann**

##### *a) Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura*

Esta aplicación es una adaptación de la obra operística de Offenbach, basada a su vez en una selección de cuentos de E.T.A. Hoffmann. Consideramos que se trata de una adaptación por *digest* por diferentes razones: en primer lugar, el contenido de los relatos se despliega en la voz de Hoffmann, personaje y narrador verbal, y no a través de la propia pieza musical. En segundo lugar, el contenido del hipotexto aparece enormemente reducido, hasta asemejarse a un resumen, proceso que afecta

a la comprensión de la obra. Un ejemplo de esta doble reducción lo encontramos en el prólogo: en cuanto al contenido, la aplicación prescinde de una parte clave del inicio que es la entrada del antagonista Lindorf en la taberna y su discusión con Hoffmann; también se pierde la riqueza de la descripción del enano de Kleinzack, se omite el desvarío del narrador (que comienza a describir a una amada), la interpelación de uno de los estudiantes y la vuelta al tema inicial del relato (el enano). En cuanto a la forma, se pierde la estructura versificada, la conexión entre la música y el contenido de la historia propias de la ópera y la riqueza de un lenguaje elaborado. En tercer lugar, encontramos una nueva reducción en el aspecto estrictamente musical: cinco piezas del hipotexto se incluyen a modo de ambientación de los juegos (parte 1, parte 2, parte 3 y parte 5 de la aplicación) o de algunas escenas (parte 4), pero son tan solo fragmentos que se han aislado de su lugar en la obra original y, por lo tanto, de su significado en la historia.

Al igual que en *Las aventuras de Don Quijote*, resulta llamativa esta estrategia de reducción combinada con la falta de expurgación de la obra en comentarios como aquel en el que el narrador se dirige al narratario colectivo como “queridos estudiantes borrachos”. La paradoja que supone la reducción de contenidos y estilística frente a la falta de adecuación moral a un lector infantil se presenta de nuevo en esta aplicación del mismo productor.

De nuevo, la elección de un hipotexto clásico, el texto que acompaña la comercialización de la obra y su inclusión en la categoría de Educación de la tienda digital donde se distribuye indican que esta adaptación responde a la intención de cubrir un hueco en el mercado educativo.

#### *b) Interactividad*

La participación es externa, selectiva y suele ser real sobre personajes y acciones funcionales: en el prólogo el espectador-usuario<sup>141</sup> ha de pulsar en el personaje para que comience a hablar, en la parte 2 ha de construir la muñeca

---

<sup>141</sup> Se ha decidido llamar al receptor de esta obra espectador-usuario por la ausencia de texto y el diseño de interfaz que representa un teatro; esta opción también se debe a que el texto y la imagen del Prólogo parecen colocar al receptor junto con las sombras de los espectadores de la taberna, identificándolo con ellos, como justifica la apelación a los “queridos estudiantes borrachos” comentada en el bloque anterior.

Olympia cuando Spalanzani sale de escena y pulsar las gafas para que el protagonista se las coloque, y en la parte 3 ha de accionar las figuras para que realicen la acción que ha anunciado el texto verbal (llamar a la puerta, dar un puñetazo). Estas intervenciones del lector permiten continuar con la acción en el desarrollo de la historia.

Encontramos también participación simulada en la parte 4, cuando el personaje principal se bate en duelo con Schlémil, quien va a perder haga lo que haga el usuario. Finalmente, existe una propuesta falsa de interactividad por falta de integración en la historia, que es la que se propone al espectador-usuario en cada uno de los juegos de las diferentes partes, que no producen resultados ni durante la historia ni al final de ella. Esta doble propuesta de interactividad desequilibra una obra que, por lo demás, presentaría un diseño de interacción cohesionado.

### *c) Tensiones entre complejidad/simplificación*

La estructura narrativa es lineal, puesto que las intervenciones del espectador-usuario responden siempre a las acciones centrales. Podría considerarse que se trata de un vector con ramas laterales si atendemos a los juegos que se intercalan en las historias; sin embargo, el modo en el que la narración se detiene a la entrada de dichos juegos sugiere que se trata más bien de una estructura paralela al margen de la historia.

Las relaciones entre los códigos son simples y se encuentran numerosos casos de redundancia inartística, como en la parte 3, donde las acciones que se llevan a cabo en la casa y que a veces exigen la intervención del usuario son simples repeticiones de lo que el narrador verbal ya ha adelantado.

La focalización es predominantemente cero en texto hablado e imagen: la narración se cuenta en la voz del protagonista, que además de personaje es narrador omnisciente (homodiegético extradiegético) y la imagen se nos muestra a distancia. En ocasiones, se juega con una focalización visual interna, como en el teñido de la pantalla al ponerse las gafas el protagonista (parte 2 de la aplicación). Este recurso expresivo es un guiño al espectador-usuario, sin embargo, y no aumenta la

complejidad de la obra, en contraposición con la configuración de ese mismo acto en el hipotexto, donde el juego con la perspectiva fija en el protagonista al inicio del acto supone un elemento clave en la apreciación de la historia y su forma durante el desarrollo de la acción.

En definitiva, en la aplicación no se encuentran ninguno de los indicadores de complejidad narrativa ni interpretativa.

*d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta*

Resulta llamativo que en una obra que prescinde completamente de texto y presenta una representación de un teatro como interfaz, la modalidad dominante sea diegética: el papel de lo escrito lo suple la voz del narrador, pues la imagen y la propuesta interactiva se presentan como simples apoyos del texto narrado. El pacto narrativo es explicitado en diversas ocasiones por parte del narrador, que se revela por ejemplo en las preguntas retóricas del inicio de la obra, cumpliendo siempre una función facilitadora. Podríamos identificarlo con el pacto propio de la narrativa audiovisual. La aplicación se configura por tanto como una experiencia de tipo literaria con algunos toques de experiencia audiovisual, lo que indica el propósito de acercar el contenido al espectador-usuario de manera amable y motivadora.

**14.2.3. Colección iPoe, vol. I y II**

*a) Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura*

Esta obra constituye una adaptación por expansión o dilatación estilística de algunos de los relatos de terror de Edgar Allan Poe, a los que se han añadido ilustraciones, música y una propuesta interactiva. Mediante estos añadidos, se refuerza la ambientación y se concretan algunos personajes o espacios de los mundos de ficción de estas historias.

El género de terror del original puede haber conducido a la elección de estos hipotextos por la gran aceptación de este tipo de ficción en la actualidad. Sin

embargo, el hecho de que la aplicación mantenga el texto íntegro, y mayoritariamente en la traducción de Cortázar, apunta a una intención de fidelidad con el original responde a intenciones literarias y educativas, en el sentido de que brinda acceso directo al texto fuente en toda su riqueza.

#### *b) Interactividad*

En esta obra la participación está muy limitada a momentos puntuales. Es externa y selectiva en todos los casos, lo que indica un fuerte control autorial. La integración de la participación es simulada y suele descubrir aspectos de la narración en imágenes, como la aparición repentina de una visión desagradable o de un personaje terrorífico que pretende asustar al lector. Este preciso mecanismo también es utilizado en *Cadavercita Roja*, como hemos comentado en el análisis respectivo, lo que sugiere que se trata de una estrategia común en las aplicaciones de género de terror. Un aspecto llamativo de algunos casos de participación es el hecho de que el espacio de la lectura se funde en ciertos momentos con el espacio de ficción, por ejemplo, imitando una huella digital ensangrentada sobre el manuscrito que hace de interfaz cuando el lector toca la pantalla (con una excelente muestra en la pantalla final de “El corazón delator”).

También existe una propuesta de participación sobre los personajes y las acciones funcionales (pantalla 15 de “Hop Frog”, donde el lector lleva a cabo la sugerencia del enano protagonista de cubrir a uno de los ministros con lino) y no funcionales (pantalla 4 de “Hop Frog”, en la que el personaje se descuelga y atraviesa la pantalla al pulsar el lector-usuario sobre ella), sobre los espacios (como en la iluminación del retrato de la pantalla 4 de “El retrato oval”, incompleta hasta que se produce la actuación del lector), o en los casos en los que el lector actúa como narrador visual, desvelando nueva información mediante la interacción (la visión del protagonista enfurecido tras su mujer en la pantalla 14 de “El gato negro”). Estas acciones son en ocasiones necesarias para la consecución de la historia, hecho que explica que se ofrezcan pistas para que el lector intervenga (por ejemplo, dejando traslucir el texto tras el retrato de la última pantalla de “El retrato oval”), o pueden ser añadidos de información que queden inexplorados y sin efecto



en la historia (la aparición del fantasma de la amada en la pantalla 9 de “El cuervo”, entre otros).

El conjunto de la propuesta interactiva es, en general, equilibrado pero se detectan ciertas desproporciones entre algunas opciones demasiado sencillas (como los cambios de color al pulsar las ilustraciones o los barridos que colorean ciertas pantallas) y el contenido de la obra.

### *c) Tensiones entre complejidad/simplificación*

Puesto que el texto es idéntico, la estructura de los cuentos de esta compilación mantiene la linealidad de los relatos de Poe, donde se integran algunas propuestas de acción narrativa (por ejemplo, en los finales de “El retrato oval” o de “El gato negro”). No obstante, a esta estructura se añaden ramas laterales puntuales que ofrecen información extra sobre las historias —nuevos datos visuales y sonoros— que a veces aparecen gracias a la acción del lector, y que quedarían sin actualizar si no se diese la intervención de este (por ejemplo, el golpe de bastón de “El corazón delator” o el salto del gato en “El gato negro”).

En relación al análisis de la complejidad, el texto suele jugar con una focalización cero que en ocasiones se convierte en fija —interna en el narrador homodiegético— y que permite las sorpresas finales, como el desconocimiento de que el gato ha sido emparedado junto a la mujer en “El gato negro”. En la imagen destaca el juego con la focalización variable: en ocasiones se adopta el punto de vista del verdugo (la entrada en la oscuridad de la habitación en la pantalla 5 y siguientes de “El corazón delator”) y en ocasiones el de la víctima (el del gato en la p. 6 de “El gato negro” o el del viejo en la p. 9 de “El corazón delator”). La focalización fija, común en el ámbito de los videojuegos, cumple aquí un claro papel literario: al identificar al lector con el asesino o con la víctima se pretende ganar en dramatismo, pues el lector-usuario parece sufrir personalmente los acontecimientos de la historia.

En algunos casos, como en la pantalla final de “El corazón delator”, en la que el lector deja sus huellas ensangrentadas, el efecto metaficcional por el cual el tiempo

de la lectura se confunde con el tiempo de la historia sugiere un juego doble con la temporalidad y con la focalización en el cual el lector se identificaría físicamente con el personaje asesino. Finalmente, también se produce un trasvase del espacio de ficción al espacio de la lectura con los sobresaltos que algunas criaturas de los cuentos quieren provocar al lector-usuario, abalanzándose hacia él o interpe­lándolo directamente (así ocurre en la pantalla 9 de “El corazón delator” o en la pantalla final de “El gato negro”). Consideramos todas estas salidas de la ficción como alteraciones de la temporalidad.

*d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta*

En esta obra, la fuerte presencia del texto, junto con la representación del espacio-página indican la inclinación de la misma hacia la experiencia literaria, eso sí, ampliada a partir de ilustraciones, animaciones y sonidos de ambientación que pretenden adaptar un texto clásico, que quizá se pueda considerar árido o excesivamente complejo, a un lector en formación. Las acciones del lector que descubren elementos visuales, significativos o no, se relacionan con aquellas propias de un libro de solapas más que con la estética de la narrativa interactiva. Cabe destacar que, si bien el pacto es fundamentalmente codificado, las estrategias meta­ficcionales comentadas establecen un precedente de las posibilidades de juego meta­ficcional que subvierten específicamente las convenciones del medio electrónico. Aquí las acciones o la simple presencia del lector-usuario lo introducen en el mundo narrado, diluyendo puntualmente las barreras entre el marco espaciotemporal real y el de ficción.

### **14.3. Aplicación del modelo a las adaptaciones de libros en papel**

#### **14.3.1. *Por cuatro esquinitas de nada***

##### *a) Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura*

La aplicación *Por cuatro esquinitas de nada* es una adaptación del álbum del mismo título, publicado por la Editorial Juventud. Aunque la trama se mantiene exacta al original y el estilo conserva el minimalismo y la abstracción, la técnica de las ilustraciones se modifica radicalmente: las imágenes pasan de realizarse en collage, con materiales de diferentes texturas, a una factura digital de colores planos y líneas nítidas. Consideramos este mecanismo una reducción por concisión, puesto que no se eliminan elementos compositivos pero sí se esquematizan, dejando de lado las connotaciones que presentaba la materialidad de la técnica de collage del hipotexto: en aquel encontramos, por ejemplo, una textura de malla que representa “casa grande”, la cual aparece transversalmente en el libro —en el interior y en las guardas— y esconde significados; o también la composición de formas y colores enfrentados de las páginas 18 y 19, que revela un tratamiento artístico del espacio página. No obstante, el proceso de adaptación de esta obra presenta otra vertiente a parte de la reducción: el añadido de sonido verbal y no verbal y del movimiento en imagen y texto, que la convierten también en una adaptación por expansión o dilatación estilística.

El género realista, casi costumbrista, del contenido de la obra se complementa con la estética no figurativa de las ilustraciones, que pretende facilitar la comprensión y paliar simultáneamente el efecto emocional en los primeros lectores de una historia que, tanto en papel como en pantalla, opera como metáfora de las diferencias entre los seres humanos. En el texto promocional que aparece en su página de venta en la tienda digital se afirma que esta aplicación permite una “educación en valores”, por lo que la inserción de la misma en las producciones propias de la industria educativa es inmediata e inevitable. Es importante precisar que, a diferencia de los epitextos de la versión digital, los del álbum (tanto la cuarta de cubierta del libro como la página web de la editorial) hacen referencia a los valores de la historia pero no explicitan el uso didáctico que se le puede dar.

### *b) Interactividad*

La propuesta de participación de esta aplicación es externa y selectiva, guiando en toda ocasión las opciones de intervenir del lector y también limitando el momento oportuno para hacerlo. En cuanto a la integración de la propuesta, encontramos casos de participación falsa por repetitiva, por ejemplo, en todos los personajes de la primera pantalla. También podemos considerar participación falsa por inacabada (y repetitiva) la propuesta de la pantalla 5, donde los personajes amenazan al cuadrado con la sierra sin llegar a acercarse demasiado a él o a arrinconarlo de veras.

Sin embargo, también se encuentran propuestas paralelas de participación simulada en algunas escenas: el momento de entrar en clase, donde se descubre el conflicto principal de la historia, requiere la acción del lector (p. 2), e igual ocurre con la enumeración de los movimientos de Cuadradito en la pantalla 3, en la que se exige la participación del lector para continuar la historia. A la hora de interpretar esta participación simulada hay que tener en cuenta, no obstante, que estas acciones desatan animaciones unidireccionales, que además son iniciadas por la máquina y dejadas a medias para que el lector-usuario las complete, por lo que este tiene un papel doblemente secundario en su ejecución: sus acciones únicamente suponen una manera alternativa de acabar la acción programada y de activar el efecto de “paso de página” o de paso a la siguiente locución.

La interactividad es, pues, muy limitada y controlada por el creador implícito: existen pocas posibilidades de intervención sobre pocos elementos potencialmente activables, siguiendo el estilo conciso de toda la propuesta. Este minimalismo ayuda a mantener el control de las acciones del lector-usuario, que se dibuja en este caso como un receptor en pleno proceso de aprendizaje de navegación virtual y de lectura de textos e imágenes.

### *c) Tensiones entre complejidad/simplificación*

Esta obra se basa fundamentalmente en la simplicidad de las formas: la estructura es lineal, el relato es no focalizado tanto en texto como en imagen y las relaciones entre los códigos son en casi todo momento redundantes. Además, las acciones del lector son mayoritariamente repetitivas (por ejemplo, en las pantallas 3, 4, 5), pues su interacción con la imagen desata una animación que reincide en lo que ya ha presentado el texto escrito. La obra no presenta ninguno de los indicadores de complejidad que recoge la ficha y parece, por lo tanto, adecuarse a un lector-usuario poco sofisticado.

### *d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta*

En esta obra domina la multimodalidad propia de su hipotexto; la imagen y la propuesta interactiva apoyan con fuerza el texto escrito, con el fin de reforzar la comprensión de un lector-usuario de corta edad. Las marcas de agua que reflejan la existencia de una especie de intrigante guían desde cerca a dicho lector-usuario en cada una de las acciones requeridas, pero el pacto dominante es codificado y propio de la narrativa tradicional.

## **14.3.2. Yo mataré monstruos por ti**

### *a) Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura*

Esta aplicación es una adaptación de un libro homónimo en papel, que se comercializa como libro-álbum. La versión digital es una adaptación por expansión o dilatación estilística, pues al texto y la imagen del hipotexto se añaden sonidos, pequeñas animaciones de algunos elementos, recorridos por la imagen y puntos de interacción. El proceso de adaptación se sucede sin embargo en dos pasos, pues el libro está inspirado en un verso de una canción del grupo pop Love of Lesbian, que acompaña a los textos e imágenes de la pantalla de inicio. El proceso completo de adaptación evidencia el carácter de pequeña franquicia de la obra digital, puesto que la audiencia de la misma ha pasado de ser un público adulto o adolescente —la

audiencia de la obra musical— a un público amplio que incluye tanto a los niños a los que van dirigidos libro y aplicación como a los adultos seguidores de la banda. Así, mediante un cuento fantástico ilustrado en tonos pastel la obra concilia dos audiencias muy dispares, adecuando el tema y el tratamiento al receptor infantil, sin perder la complicidad del adulto seguidor del grupo musical.

### *b) Interactividad*

*Yo mataré monstruos por ti* presenta también una propuesta de participación externa y selectiva, que limita las actuaciones del lector-usuario en gran medida. La principal propuesta de participación es simulada, puesto que normalmente repite los eventos que se han adelantado en el texto y abren la puerta a las secuencias posteriores. También encontramos participación falsa, en este caso repetitiva, sobre espacio y personajes a lo largo de toda la obra. Esto ocurre en las pantallas 1, 4, 5, 6... o, de manera transversal, por ejemplo, cada vez que el lector pulsa sobre el personaje protagonista y este dice su nombre. Este mecanismo contribuye a crear ambiente —en las pantallas donde los objetos de la casa rugen se ofrece, así, nueva información sobre cómo opera este mundo fantástico—, pero el diseño repetitivo de estas animaciones les restan significado y calidad artística.

El equilibrio en el diseño del conjunto se ve, en efecto, negativamente afectado por las numerosas propuestas de participación falsa, pues las dispersas posibilidades de intervención que encuentra el lector son poco relevantes para la historia y más bien lo distraen del contenido del relato.

### *c) Tensiones entre complejidad/simplificación*

En esta obra encontramos varios tipos de estructura. En primer lugar, en la pantalla de inicio, el lector puede elegir al personaje protagonista entre un niño (Marc) y una niña (Martina), descartando el otro. Se trata de una estructura arborescente con tan solo dos ramas. Es importante precisar que esta elección inicial no afecta al contenido de la historia más que en la selección que se produce a la par —aunque el receptor no lo sabe— del personaje antagonista: si el

protagonista elegido es Martina, el antagonista es un monstruo femenino llamado Anitram, mientras que si se elige a Marc, su contraparte es un monstruo masculino llamado Cram. Dentro de la historia, encontramos una organización en forma de destinos entrelazados o vidas paralelas: la estructura narrativa que relata la vida del protagonista humano es lineal hasta que, justo en medio de la historia, cambia el foco al monstruo correspondiente, que se convierte en protagonista de la segunda parte. Las escenas se suceden entonces de manera exacta a la primera mitad, pero son narradas desde el personaje del monstruo y su mundo. El final de la historia une ambas partes en un desenlace que reconcilia protagonista y antagonista, presentándolos de manera lírica —a través de la música y el movimiento circular— como seres similares a pesar de todo. Finalmente, podemos hablar de una estructura de vector con ramas laterales si tenemos en cuenta la libertad del lector-usuario para la activación de ciertos puntos calientes en las imágenes, que añaden información narrativa no significativa, por ejemplo, los ruidos de los objetos de la casa en las tres primeras pantallas, que pueden desatarse infinitas veces.

La historia se basa, por tanto, en un cambio de protagonista: el antagonista se erige como segundo protagonista, estrategia que se relaciona directamente con el tema del libro, ya que contribuye a desestabilizar las convenciones asumidas acerca del personaje del monstruo nocturno en la literatura infantil. Se presenta una figura que usualmente es cruel y actúa como enemigo o vehículo del terror en calidad de personaje cercano al lector-usuario, con miedos y recelos, reflejo exacto del niño humano protagonista de la primera mitad de la historia, en el que puede proyectarse. Aunque no existen desestabilizaciones de significado relevantes, sí podemos hablar de un ejercicio intertextual con el género fantástico, que aquí se subvierte de manera amable, ofreciendo una parodia —siguiendo la terminología de Genette—, no con un fin cómico, sino más dirigido a dulcificar las pesadillas de los más pequeños en consonancia con el propio título de la obra: *Yo mataré monstruos por ti*.

En la pantalla 5 se hace una referencia explícita a la ficción en la frase “como en este dibujo”. También en la pantalla 8 la estética del sistema operativo se cuela en la estética de la obra: lo que aparentemente es una irrupción del sistema en el

funcionamiento del dispositivo incluye un lenguaje propio del mundo de ficción (“alarma monstruosa”) que por un instante rompe las barreras entre ambos tiempos, el de la lectura y el de la historia, y entre el espacio del lector real con el dispositivo y el plano de la ficción. Estos dos casos aparecen aislados de la concepción global de la historia, por lo que la complejidad es simplemente un juego puntual más que una directriz o una opción creativa de fondo.

*d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta*

Aunque la obra se abre con la elección del personaje, típica de la narrativa interactiva, las dinámicas internas señalan a una experiencia de ficción narrativa tradicional tanto en el pacto codificado como en la expresión predominantemente diegética, ampliada no obstante a través de las ilustraciones y acompañada de propuestas redundantes de participación del lector.

Resulta reveladora la comparación de la aplicación con el libro en papel, pues la experiencia de recepción de ambas versiones resulta muy semejante, si bien es cierto que las animaciones de la versión digital refuerzan la idea de obra dirigida a un lector-usuario que pertenece a la cibercultura (esto es, atraído por la expresión audiovisual y el medio electrónico). En ambos casos se trata de un receptor inserto en una sociedad donde la producción musical para adultos puede desembocar en una obra narrativa infantil (eso sí, con un claro doble destinatario). La lectura en voz alta por parte de un cantante conocido en el mundo artístico “para mayores”, la naturaleza adulta del hipotexto inicial (la canción de Love of Lesbian), que además aparece explícitamente inserta en la aplicación, señalan no solo la presencia de un doble destinatario sino también el desvío parcial del destinatario infantil a favor del adulto. Algunos detalles como el punto de vista del título de la obra (*Yo mataré monstruos por ti*) o la perspectiva visual de la pantalla 13 parecen asimilarse al punto de vista del padre, y el hecho de que la solución brindada para vencer al miedo sea un consejo (es decir, una herramienta adulta de resolución de conflictos) refuerzan esta teoría del desplazamiento. Tanto el destinatario adulto como el niño se suponen inmersos en las dinámicas de consumo propias de la cultura actual, donde las franquicias sobrepasan los límites de los campos artísticos y también los límites de los grupos de edad.



### **14.3.3. Doctor W. El misterioso caso del sentido extraviado**

#### *a) Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura*

Esta obra presenta un proceso parecido a la anterior: la adaptación digital es la versión de un libro del mismo título que a su vez proviene de un personaje de una producción audiovisual, la serie de animación *Dr W* (Mago Productions). Si tomamos como hipotexto el libro en papel, la aplicación es una adaptación por expansión o dilatación estilística del libro, del que toma texto e ilustraciones y a los que añade sonido, efectos de animación y propuestas de interacción. Sin embargo, los créditos de la pantalla final sitúan como hipotexto la serie de animación. En tal caso destaca el mecanismo de adaptación de una producción cultural a modo de franquicia, donde el proceso creativo expone una intención de aprovechamiento comercial de los contenidos audiovisuales e impresos.

En esta historia, los *gags* humorísticos y los elementos fantásticos prestan servicio a un objetivo educativo explicitado en los epitextos de la obra (“aprenderás más sobre los sentidos del cuerpo humano”) y en su temática. La mezcla de los géneros detectivesco y fantástico con elementos de no ficción contribuye a clasificar la aplicación bajo la categoría de producto de consumo didáctico. Es importante indicar, no obstante, que se produce un travestimiento de carácter satírico, pues la aparición de sentidos como “el sexto sentido” o “el sentido común” vulnera las convenciones del género informativo y de los usuales tratamientos de una materia como esta.

#### *b) Interactividad*

En *Dr W*. también se ofrece una propuesta de participación externa y selectiva. La integración es simulada y se ejerce principalmente sobre el espacio de la lectura: visibilidad del título en la pantalla de inicio, colocación de las secuencias de viñetas, despliegue de la imagen de forma circular sobre un fondo de color... En estas propuestas el lector-usuario está situado en una posición de investigador que

debe hacer visible el contenido oculto. Sus pesquisas, en correlación directa con el género de misterio al que se adscribe, se premian, además, con la iluminación de unas estrellas en la parte superior de la pantalla, que sirven de guía para las siguientes intervenciones. Esta estrategia puede alimentar la reflexión sobre cómo se diseña una historia en términos gráficos, aunque el efecto que tiene es una vez más el “paso de página” (es decir, que se abre estrictamente el acceso a la siguiente escena, sin modificación del contenido).

También existe una participación simulada en la aparición de los diálogos escritos al pulsar a los personajes, en la necesidad de barrer la pantalla para descubrir el contenido del mapa, en la acción que desencadena la aparición de los contertulios de la escena del bar o al desvelar el menú de cada uno de los comensales de la mesa grande. Estas acciones se ejercen, por lo tanto, sobre el espacio de ficción y sobre personajes y acciones (tanto funcionales como no funcionales).

Sin embargo, las propuestas de participación no son siempre igualmente significativas. Mientras que algunas acciones son indispensables para la comprensión de la historia, como activar el contenido del mapa de la pantalla 3, otras ofrecen simples intervenciones recurrentes que contribuyen a la estética del conjunto de la obra pero que son prescindibles (por ejemplo, el comentario del pájaro en esa misma pantalla). En el caso de la pantalla 3, la propuesta necesaria va asociada a la iluminación de las estrellas de la parte superior, mientras que el hecho de pulsar o no el pájaro no se encadena a ninguna guía, por lo que el lector-usuario puede ignorar esta posibilidad sin mayores consecuencias narrativas. En otras pantallas, en cambio, esta diferenciación no se evidencia a través de las estrellas que hacen de guía y por tanto, las acciones necesarias y las prescindibles se confunden, generando una corriente de información no jerarquizada que puede provocar la confusión del lector; es lo que ocurre, por ejemplo, en la pantalla 7, donde el hecho de desvelar los textos no revierte en la narración en el mismo nivel de importancia que en otras pantallas.

Del mismo modo, se encuentra otro desequilibrio entre el diseño simple de la interactividad en algunas pantallas (p. 3, 4 o 6) y la presencia de algunos tipos de

complejidad narrativa, como la que supone la forma fragmentada en la que se presenta la información que proviene del narrador.

*c) Tensiones entre complejidad/simplificación*

La estructura de esta obra es lineal, pues las propuestas de interactividad sobre el diseño no suelen actuar como ramas laterales sino como puerta de acceso al siguiente episodio del relato lineal. Sí existen algunas ocasiones en las que el lector puede decidir si activar o no las animaciones ocultas, que cumplen una función eminentemente humorística (véase de nuevo la intervención del pájaro de la pantalla 3).

La focalización es variable: el texto es no focalizado y, aunque en la imagen predomina la focalización cero, en ciertas ocasiones se adopta una focalización visual en el protagonista. Esta simulación de focalización interna parece otorgar cierto sentido a la participación del lector, que en esos casos se funde con el Doctor; muestra de ello es la pantalla 3, donde personaje y lector descubren paulatinamente y al tiempo el contenido del mapa, por lo que se solapan de ese modo el tiempo de la historia y el de la lectura.

Las relaciones entre los diferentes códigos son, finalmente, simples, pues la imagen suele completar lo que los textos mencionan, y viceversa. Existen intervenciones que llaman la atención sobre los propios elementos de ficción, como en la escena de la mesa donde un paraguas-narrador llama la atención sobre la presencia de un personaje extraño, aunque esto ocurre de manera puntual. El seguimiento del discurso del narrador es también complejo, como hemos adelantado en el bloque (b), debido a la estructura fragmentada de los textos y a la no existencia de una figura visual determinada.

*d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta*

La modalidad dominante en esta obra es la multimodalidad: el texto que se presenta integrado en la imagen, y viceversa, sigue la estética del cómic, donde ambos códigos son portadores de información relevante y complementaria.

El pacto es narrativo y codificado (las guías para la interacción tratan de no interrumpir el discurso). El intrigante se manifiesta en la obra a través de las sombras que guían el movimiento del lector-usuario y también a través del recurso de las estrellas, herramienta que recuerda a las barras de consecución de objetivos de los videojuegos. Sin embargo, la deficiente cohesión del pacto narrativo con el pacto interactivo presente en toda la obra difumina la experiencia ficcional, que resulta consecuente en ocasiones (p. 3) pero mayoritariamente dispersa en su conjunto, situando al lector en un punto indeterminado entre la lectura ilustrada tradicional y la propuesta de acción. Esta última además oscila entre la actuación sobre los elementos narrativos y los elementos del diseño formal de la obra, y no tiene más objetivo que el paso de pantalla.

## **14.4. Aplicación del modelo a las obras de nueva creación**

### **14.4.1. *El ladrón de estrellas***

#### *a) Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura*

*El ladrón de estrellas* no tiene un precedente directo, aunque la estructura fragmentada en escenas que parcelan la participación del lector y que se repiten con variaciones simples de elementos en los diferentes recorridos recuerda formalmente a los libros de “Elige tu propia aventura” y, de manera más lateral, a los videojuegos. Este mecanismo se hace evidente en las sutiles variaciones que se producen entre los varios caminos argumentales que puede escoger el lector-usuario, donde se modifican los personajes a los que el héroe se enfrenta pero no su rol antagonista y los objetos mágicos pero no el resultado que producen. Igualmente, el mecanismo de repetición se evidencia claramente en las pantallas de transición que sirven de conectoras de episodios; concretamente dos de ellas (p. 21 y 23) presentan exactamente la misma imagen, sin ningún cambio.

Esta dinámica iterativa unida al género de aventuras, que también es común en las narraciones interactivas, sitúa la obra, como ya se ha sugerido, en un punto paralelo a la narrativa interactiva de consumo. No obstante, la fuerte presencia del texto, la imagen fundamentalmente estática y la maqueta general remiten a una experiencia libresca. El resto del análisis tratará, pues, de testar en qué punto del segmento que va del libro impreso al videojuego se inserta esta aplicación.

#### *b) Interactividad*

La propuesta de participación en *El ladrón de estrellas* es selectiva en todos los casos, pero aquí se combinan la participación interna y la externa, pues en algunas escenas se simula que el lector es el personaje —lo cual se refuerza con el punto de vista visual que se adopta (p. 9, p.14)—. La integración de esta propuesta de participación sobre los elementos narrativos de la historia (personajes y acciones funcionales) es efectiva: el lector realmente participa en la elección de la ruta a

seguir, aunque las opciones sean escasas y estén prediseñadas de antemano por el creador implícito.

También encontramos, no obstante, participación falsa en algunas pantallas, como aquellas en las que se puede encender y apagar interminablemente la luz del cetro de Morgan o en que se da la opción de hacer toser al personaje del rey tantas veces como el lector desee. En estos casos, las acciones que se desatan son además no funcionales. Esta línea de interacción provoca el desequilibrio en el diseño de la participación del conjunto en una obra en que, por lo demás, sí se muestra cohesionada con la historia.

### *c) Tensiones entre complejidad/simplificación*

La aplicación presenta una estructura arborescente, donde leer significa descartar ciertas ramas. Al igual que en *Yo mataré monstruos por ti*, la primera elección se produce entre un protagonista masculino (Yalot) y otro femenino (Nidia) sin consecuencias en el desarrollo de la historia. La estrategia de búsqueda de identificación del lector real con el personaje a través del género resulta evidente también en este caso. Contrariamente, aquí la estructura arborescente se mantiene durante el desarrollo de la historia, aunque las ramas descartadas son situaciones paralelas; es decir, no cambian los sucesos ni el desarrollo de la historia (el personaje siempre activa un objeto mágico ante un adversario al que vence sin problema), sino los espacios y los integrantes de las escenas. Es por ello que el efecto de la participación en la narración es prácticamente nulo: objetos y personajes son intercambiables y las variaciones no afectan en absoluto al desenlace del relato, el cual se reproduce exactamente en cualquiera de las versiones.

La perspectiva varía de focalización cero a focalización interna del protagonista, ya sea a través de la imagen (pantallas de transición), ya sea a través de imagen y propuesta de interacción (pantallas 9 y 14). En estos últimos casos el lector-usuario se funde con el personaje, que se convierte en un avatar a través del cual la persona real escoge entre los objetos mágicos que usará en su aventura. En estos momentos,

el personaje aparece apartado y en un plano cercano al lector para dejar paso a este hacia la estantería de objetos o hacia uno de los dos caminos.

Las relaciones entre códigos son simples: la imagen representa y complementa al texto, mientras que la música es extradiegética y cumple la principal función de ambientar. No se detectan inestabilidades que supongan un desafío a la interpretación.

#### *d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta*

De las obras del corpus analizado esta es la que se acerca más a la experiencia de la narrativa interactiva, pero manteniendo un fortísimo lazo con el pacto literario. Las propuestas de acción del lector son significativas en la historia, aunque dichas acciones tienen resultados paralelos, lo que las convierte en menos relevantes. Sin alejarse de un modo diegético, acompañado por ilustraciones casi completamente estáticas y la representación del paso de página, la aplicación propone un marcado pacto interactivo, donde el intrigante es además un personaje dentro de la historia —el hechicero que ejerce el papel de ayudante del héroe protagonista—. La experiencia sencilla de ficción que se propone en esta aplicación podría situarse en un punto intermedio del segmento que va desde la narrativa literaria hasta la interactiva, aunque más cerca de la primera.

#### **14.4.2. Las casas perdidas**

##### *a) Presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura*

*Las casas perdidas*, finalmente, es también una obra original para pantalla, esta vez compuesta de relatos tanto fantásticos como realistas en prosa poética. No se trata de literatura de género ni se asemeja a ninguna de las tendencias que consideramos comerciales. Esta obra podría considerarse pues una propuesta innovadora dentro de las líneas actuales del mercado. El resto del análisis refutará o validará esta hipótesis inicial.

### *b) Interactividad*

La propuesta de interacción en esta aplicación es externa y selectiva. La participación es real en la mayoría de los casos, aunque también existe participación falsa (por ejemplo, en el hecho de que la burbuja de “La casa burbuja” reaparezca tras desaparecer y esto pueda realizarse en bucle).

La obra presenta una propuesta de participación del lector muy definida y un tanto minimalista: cuando aparece un punto caliente, siempre camuflado, este suele jugar con el aspecto formal del texto, que actúa en ocasiones como imagen, siempre en consonancia con el contenido de las historias. Encontramos ejemplos de este tipo de actuaciones del lector-usuario en el cuento “La casa de la melena”, donde el texto se vuela cuando el lector pulsa la veleta, o en “La casa burbuja”, donde el texto que forma una esfera y se desvanece al tocarla el lector. Otras actuaciones del lector-usuario tienen como objetivo descubrir el texto, como en el relato titulado “Casa Hostal *La Cuna*”, donde hay que arrastrar la sábana que cubre el texto para poder leerlo. Finalmente, encontramos una propuesta relacionada con el contenido pero que no afecta al texto sino a la imagen en el relato “La casa muerta”, en el que aparece una hormiga allí donde el lector pulsa la pantalla.

Consideramos que esta interacción se produce con la interfaz, con los aspectos formales y la disposición de los elementos de la obra; pero en los casos mencionados puede considerarse que la acción del usuario también se ejerce sobre el espacio ficcional.

### *c) Tensiones entre complejidad/simplificación*

Todos los cuentos de esta aplicación mantienen una estructura formal lineal, aunque se presentan interrupciones que llaman la atención sobre la ficcionalidad de la obra (en “La casa de la ciénaga” y en “Las dos casas... y la otra” el texto se oculta y revela, respectivamente, con el paso del tiempo). Se produce una alteración de la duración, donde el tiempo de la lectura ha de amoldarse al tiempo del discurso



para que el lector-usuario pueda acceder a la historia completa. El comentario de la pestaña de ayuda produce un efecto metaficcional añadido.

La obra presenta además algunos juegos visuales de focalización que aumentan su complejidad: en el relato titulado “La casa de la ciénaga”, en el que la pantalla se va oscureciendo con el paso del tiempo, por ejemplo, este efecto provoca que la interfaz se vea afectada por dicho anochecer, de tal manera que parece que el lector se integra en el espacio de la ficción, perdiendo la distancia y por tanto la habilidad de leer el texto. Se puede considerar que en este caso la focalización visual se encuentra dentro de algún personaje no mencionado de la historia, con el cual se funde un lector que ahora atiende a la puesta de sol con sus consecuencias, haciendo también uso de una estrategia que también afecta a la temporalidad (el tiempo de la lectura se limita). Otro caso similar de juego con la focalización es el que encontramos en el relato “Casa Hostal *La Cuna*”: para leer el texto, el lector ha de levantar la sábana representada, textura incluida, en la interfaz, como si él mismo se encontrase en el espacio de ficción.

La programación sobre la temporalidad también juega un papel que llama la atención sobre la ficción en el cuento “Las dos casas... y la otra”, donde primero un segundo bloque de texto aparece a medida que pasa el tiempo y después la imagen se desvanece dejando ver la última frase de la historia cuando el lector ya no la espera. Esta estrategia de autorreferencia se refuerza mediante un recurso de extrañamiento en lugares donde, debido a las convenciones del soporte, no deberían aparecer: el narrador-guía o intrigante que acude a ayudar al usuario a través del icono del interrogante no es aquí un ayudante discreto como las marcas de agua de otras aplicaciones, sino que, a través de un lenguaje cuidado y unas respuestas inesperadas, se hace ver en frases como “Ten paciencia, las historias de amor tienen su ritmo” o “Esta historia aún no ha terminado”.

Existen relaciones complejas entre códigos. En el cuento titulado “La casa anegada”, por ejemplo, el texto inexistente al inicio de la historia se convierte en imagen: simula unas gotas que caen, imitando las que descienden en la propia historia, además de desvelar el final de la misma a través de su lectura. Este efecto llama la atención, en la línea de la poesía visual vanguardista, sobre las diferentes

cualidades del texto como signo decodificable y como elemento visual (Lartitegui, 2014, pp. 37-38). Este recurso aparece numerosas veces a lo largo de la obra (por ejemplo, en “La casa de la melena” y en “La casa burbuja”).

*d) Variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta*

Aunque la modalidad de esta aplicación es eminentemente diegética, la mimesis y la interactividad se suman al discurso textual aumentando la experiencia lírica del conjunto. Los recursos como el doble tratamiento del texto como canal de información y elemento visual o las estrategias sobre la temporalidad señalan hacia posibles usos creativos del medio. Asimismo, el pacto que desde el inicio es explicitado en la nota de la editora (p. 1) se hace visible en las intervenciones poéticas del intrigaante en la pestaña de ayuda, que apela a la actuación del lector a partir de preguntas retóricas (“¿Hacia dónde sopla el viento?”) o frases sugerentes (“Es tan delicada que puede desaparecer al tocarla”). La representación del paso de página tradicional se mezcla con otras representaciones del espacio ligadas al contenido (“La casa filmoteca”), que hacen uso de la libertad espacial que ofrece el medio electrónico.

Estos aspectos hacen de esta obra la más innovadora del corpus desde el punto de vista de la relación entre el contenido y la programación, y muestran que la innovación literaria en el medio electrónico no siempre ha de ir ligada a un gran despliegue audiovisual.

		1) <i>Cadavercita Roja</i>	2) <i>CaperucitaApp</i>
A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA	Tipo de adaptación	(2c) Agrandamiento: amplificación temática y estilística	(2a) Agrandamiento: extensión de episodios (3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural
	Elección de géneros	(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento	(4) Otros géneros
B) INTERACTIVIDAD	Tipo de participación	(2) Participación externa	(2) Participación externa
	Grado de participación	(1) Participación selectiva	(1) Participación selectiva
	Integración de la capa de interactividad	(1a) Real: Sobre personajes y acciones funcionales (1b) Real: Sobre personajes y acciones no funcionales (3b) Falsa: repetitiva	(1d) Real: Sobre el espacio de la lectura (3b) Falsa: repetitiva
	Diseño conjunto de la interactividad	(2c) Desequilibrios: Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra	(2b) Desequilibrios: Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra
C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN	Estructuras narrativas	(1b) Tradicional: destinos entrelazados (2a) Hipertextual: Argumento en la forma de un vector con ramas laterales	(1a) Tradicional: lineal (2a) Hipertextual: Argumento en la forma de un vector con ramas laterales
	Composición	(1) Relaciones simples	(1) Relaciones simples
	Focalización	<i>Texto:</i> (1) Relato no focalizado <i>Imagen:</i> (1) Relato no focalizado y (2b) Focalización interna variable	<i>Texto:</i> (1) Relato no focalizado y (2a) Focalización interna fija <i>Imagen:</i> (1) Relato no focalizado
	Tipo de complejidad interpretativa	(2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica	(6) Ausencia de complejidad interpretativa
D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA	Organización de la información	(1) La interfaz representa la página (3) Organización libre en el espacio	(1) La interfaz representa la página
	Modalidad dominante	(1) Diegética (3) Multimodal	(1) Diegética
	Tipo de pacto	(3) Explicitación facilitadora	(1) Pacto narrativo codificado

Cuadro 1. Resultados de las adaptaciones de cuentos tradicionales.  
Los números entre paréntesis responden a la localización de las categorías en la ficha

		3) <i>Las aventuras de Don Quijote</i>	4) <i>Los cuentos de Hoffmann</i>	5) <i>Colección iPoe</i>
A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA	Tipo de adaptación	(1d) Reducción: <i>digest</i> (2b) Agrandamiento: expansión estilística	(1d) Reducción: <i>digest</i>	(2b) Agrandamiento: expansión estilística
	Elección de géneros	(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico (2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento	(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico	(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico (2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento
B) INTERACTIVIDAD	Tipo de participación	(2) Participación externa	(2) Participación externa	(2) Participación externa
	Grado de participación	(1) Participación selectiva	(1) Participación selectiva	(1) Participación selectiva
	Integración de la capa de interactividad	(1a, c) Real: Sobre personajes y acciones funcionales / espacio ficcional (3b) Falsa: repetitiva (3c) Falsa: marginal	(1a) Real: Sobre personajes y acciones funcionales (2a) Simulada: Sobre personajes y acciones funcionales (3c) Falsa: marginal	(2a, b, c, d) Simulada: Sobre personajes y acciones funcionales / no funcionales / espacio ficcional y espacio de la lectura
	Diseño conjunto de la interactividad	(2b) Desequilibrios: Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra	(2b) Desequilibrios: Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra	(2c) Desequilibrios: Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra
C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN	Estructuras narrativas	Hipertextual: (2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales	(1a) Tradicional: lineal	(1a) Tradicional: lineal (2a) Hipertextual: Argumento en la forma de un vector con ramas laterales
	Composición	(1) Relaciones simples	(1) Relaciones simples (3) Redundancia inartística	(1) Relaciones simples
	Focalización	<i>Texto</i> : (1) Relato no focalizado <i>Imagen</i> : (1) Relato no focalizado y (2a) Focalización interna fija	<i>Texto</i> : (1) Relato no focalizado <i>Imagen</i> : (1) Relato no focalizado y (2a) Focalización interna fija (puntual)	<i>Texto</i> : (1) Relato no focalizado y (2a) Focalización interna fija <i>Imagen</i> : (2b) Focalización interna variable
	Tipo de complejidad interpretativa	(6) Ausencia de complejidad interpretativa	(6) Ausencia de complejidad interpretativa	(4) Alteraciones de la temporalidad
D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA	Organización de la información	(1) La interfaz representa la página	(2) La interfaz representa un escenario o una pantalla	(1) La interfaz representa la página
	Modalidad dominante	(1) Diegética	(1) Diegética	(1) Diegética
	Tipo de pacto	(1) Pacto narrativo codificado	(3) Explicitación facilitadora	(1) Pacto narrativo codificado (4) Alteración del pacto con efecto metaficcional

Cuadro 2. Resultados de las adaptaciones de clásicos de la literatura

		6) <i>Por cuatro esquinitas de nada</i>	7) <i>Yo mataré monstruos por ti</i>	8) <i>Dr W</i>
A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA	Tipo de adaptación	(1b) Reducción: concisión (2b) Agrandamiento: expansión estilística	(2b) Agrandamiento: expansión estilística (4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia	(2b) Agrandamiento: expansión estilística (4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia
	Elección de géneros	(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico	(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento	(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico
B) INTERACTIVIDAD	Tipo de participación	(2) Participación externa	(2) Participación externa	(2) Participación externa
	Grado de participación	(1) Participación selectiva	(1) Participación selectiva	(1) Participación selectiva
	Integración de la capa de interactividad	(2a) Simulada: Sobre personajes y acciones funcionales (3a) Falsa: inacabada (3b) Falsa: repetitiva	(2a, c) Simulada: Sobre personajes y acciones funcionales / espacio ficcional (3b) Falsa: repetitiva	(2a, b, c, d) Sobre personajes y acciones funcionales / no funcionales / espacio ficcional / espacio de la lectura
	Diseño conjunto de la interactividad	(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra	(2a) Desequilibrios: Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido (2b) Desequilibrios: Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra	(2b) Desequilibrios: Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra (2c) Desequilibrios: Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra
C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN	Estructuras narrativas	(1a) Tradicional: lineal	(1b) Tradicional: destinos entrelazados (2a) Hipertextual: Argumento en la forma de un vector con ramas laterales (2d) Hipertextual: Argumento de estructura arborescente	(1a) Tradicional: lineal
	Composición	(3) Redundancia inartística	(1) Relaciones simples	(1) Relaciones simples
	Focalización	<i>Texto / imagen:</i> (1) Relato no focalizado	<i>Texto:</i> (1) Relato no focalizado <i>Imagen:</i> (1) Relato no focalizado y (2b) Focalización interna variable	<i>Texto:</i> (1) Relato no focalizado <i>Imagen:</i> (1) Relato no focalizado y (2a) Focalización interna fija
	Tipo de complejidad interpretativa	(6) Ausencia de complejidad interpretativa	(1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica (4) Alteraciones de la temporalidad	(1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación
D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA	Organización de la información	(3) Organización libre en el espacio	(3) Organización libre en el espacio	(1) La interfaz representa la página
	Modalidad dominante	(3) Multimodal	(1) Diegética	(3) Multimodal
	Tipo de pacto	(1) Pacto narrativo codificado	(1) Pacto narrativo codificado (4) Alteración del pacto con efecto metaficcional (puntual)	(1) Pacto narrativo codificado

Cuadro 3. Resultados de las adaptaciones de libros impresos

		9) <i>El ladrón de estrellas</i>	10) <i>Las casas perdidas</i>
A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA	Tipo de adaptación	(2d) Agrandamiento: repetición	(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural
	Elección de géneros	(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva	(4) Otros géneros
B) INTERACTIVIDAD	Tipo de participación	(1) Participación interna (2) Participación externa	(2) Participación externa
	Grado de participación	(1) Participación selectiva	(1) Participación selectiva
	Integración de la capa de interactividad	(1a) Real: Sobre personajes y acciones funcionales (3b) Falsa: repetitiva	(1c, d) Real: Sobre el espacio ficcional / espacio de la lectura (3b) Falsa: repetitiva
	Diseño conjunto de la interactividad	(2b) Desequilibrios: Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra	(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra
C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN	Estructuras narrativas	(2d) Hipertextual: Argumento de estructura arborescente	(1a) Tradicional: lineal
	Composición	(1) Relaciones simples	(1) Relaciones simples (2) Relaciones complejas
	Focalización	<i>Texto:</i> (1) Relato no focalizado <i>Imagen:</i> (1) Relato no focalizado y (2a) Focalización interna fija	<i>Texto:</i> Relato no focalizado <i>Imagen:</i> (2a) Focalización interna fija
	Tipo de complejidad interpretativa	(6) Ausencia de complejidad interpretativa	(1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional (4) Alteraciones de la temporalidad
D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA	Organización de la información	(1) La interfaz representa la página	(1) La interfaz representa la página (3) Organización libre en el espacio
	Modalidad dominante	(1) Diegética	(1) Diegética
	Tipo de pacto	(1) Pacto narrativo codificado (2) Pacto de intriga codificado	(3) Explicitación facilitadora (4) Alteración del pacto con efecto metafictional

Cuadro 4. Resultados de las creaciones originales

## **CAPÍTULO 15. LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL EN LA ACTUALIDAD**

En este capítulo presentamos la interpretación conjunta de los resultados de los diez análisis anteriores. Este ejercicio de sistematización resulta fundamental en un estudio que atiende a obras digitales de muy diversa naturaleza y con dinámicas muy dispares, pero que presentan, globalmente, una serie de coincidencias —y también algunas divergencias— que configuran las conclusiones de esta parte de la investigación, cuyo objetivo es la caracterización de las tendencias en el desarrollo actual de la narrativa infantil y juvenil digital en castellano y de su lector modelo.

Para ello, el capítulo recoge, en primer lugar, una enumeración comentada de las principales inclinaciones observadas en los análisis e interpretadas en su conjunto. A ello se añade un epígrafe dedicado a otras tendencias que se han observado específicamente en los ejemplos de obras juveniles, que, aunque minoritarios en el corpus, aportan información diferencial que consideramos relevante para nuestro objetivo. A partir de ello, se presentan las características del lector implícito conjunto de estas narrativas; diferenciamos también, por el mismo motivo, el lector implícito de las producciones juveniles.

Es importante destacar que estas caracterizaciones no pretenden ser definitivas ni directamente extrapolables a otros grupos de obras publicadas en otras lenguas; al contrario, la tesis quiere ofrecer una visión sustentada —aunque inevitablemente parcial y efímera— sobre la producción actual de este tipo de productos en castellano y su lector modelo, siempre desde el punto de vista de la formación literaria. Sí se considera, sin embargo, que este trabajo ha detectado tendencias comunes a muchas otras producciones en otras lenguas y puede servir de punto de apoyo para análisis generales o parciales de otros conjuntos de obras similares.

En última instancia, esta investigación quiere, por un lado, proporcionar herramientas de valoración de las obras para facilitar a los mediadores su selección y su utilización en el ámbito de la educación literaria; por otro, se pretende que esas mismas herramientas de valoración sirvan de mapa de ruta a futuras creaciones desde el mismo enfoque formativo y literario. Con el fin de sistematizar los

planteamientos concretos que se desprenden de esta tesis para el futuro desarrollo del campo, ofrecemos al final del capítulo un cuadro que liga las tendencias observadas con la propuesta de algunas posibles vías de evolución de cada una de ellas.



## 15.1. Las obras

En este epígrafe recogemos los resultados de los análisis de las diez obras del corpus reducido en paralelo, pero independientemente, de las hipótesis de salida. Esto se debe a que la consideración particular de las obras va más allá de las generalizaciones iniciales. Ofrecemos así una serie de tendencias observadas en los análisis que permiten dibujar un mapa de las inclinaciones constructivas que muestran las producciones<sup>142</sup>. Al final del apartado presentamos un cuadro con la síntesis de los datos aquí desarrollados.

### 15.1.1. Rasgos dominantes en la narrativa infantil y juvenil digital

#### 1) *Se han detectado dinámicas de creación propias de las industrias del entretenimiento y educativa*

Tal y como se anticipaba en las hipótesis previas al análisis, las dinámicas de creación propias de la industria del entretenimiento y la industria educativa que hallamos en la cibercultura afectan a las obras creadas para pantallas interactivas en varios sentidos, que enumeramos a continuación.

##### *1a. Presencia de géneros narrativos de consumo para apelar a un público más amplio*

Esta influencia determinante se refleja de forma mayoritaria en las obras del corpus y se concreta en varios aspectos, como la presencia de géneros propios de la narrativa de consumo, caso del terror, las apelaciones a géneros de acción (ambos rasgos presentes en *Cadavercita Roja*) o la introducción del humor a través de comentarios al estilo de los *gags* televisivos (*Cadavercita Roja*, *Dr W.*).

Los géneros mencionados pueden o bien ser insertados en obras ya existentes para crear una versión satírica (*Cadavercita*), o bien ser un posible motivo de elección de las obras para su adaptación, al estar ya presentes en el hipotexto

---

<sup>142</sup> Aunque se ha valorado como una posibilidad, se ha optado por no cuantificar sistemáticamente los resultados puesto que, dado el carácter reducido del corpus, consideramos que este ejercicio tiene escaso interés para los objetivos de este trabajo.

(*Colección iPoe*). El refuerzo genérico a través de la ambientación mediante la imagen y el sonido, así como la inclusión de marcas evidentes (personajes característicos como zombies o animaciones que provocan sobresaltos en el lector) juegan un papel destacado en la configuración de estas obras, que tratan así de acceder a un público amplio. Estos mecanismos no son privativos de la muestra, sino que se encuentran otras obras digitales como *Lovecraft Collection* (Designers of Code, 2014), *El baúl de los monstruos* (Bromera, 2012) o *Lil' Red and the Lazy Coyote* (BearBoat Studios, 2014). Los elementos humorísticos añadidos suelen ser insertados puntualmente para atraer la atención del lector-usuario, normalmente el adulto, como veremos más adelante.

En algunas ocasiones minoritarias, en cambio, puede verse cómo una aplicación que se inserta en este mismo circuito productivo no deja de lado completamente la relevancia literaria de la versión o el cuidado de los diferentes lenguajes y su conjunción. En efecto, una de las adaptaciones del corpus, *CaperucitaApp*, aunque bebe de las dinámicas de producción comentadas y otorga ciertas concesiones que permiten adecuar el cuento tradicional a un público más amplio (véase la extensión de episodios en un segundo final), sí responde a criterios artísticos y soporta una lectura literaria. El estadio casi embrionario de la producción digital para niños y jóvenes explica los fallos expresivos de sus animaciones, a pesar de los cuales la historia y la experiencia estética global se imponen en la lectura por encima de los “efectos especiales”.

#### *1b. Inclusión de referencias extraliterarias propias de la sociedad de masas*

Otro indicador del aprovechamiento comercial que dirige la producción es la presencia de referencias extraliterarias relacionadas con la sociedad de masas. Además de las ya mencionadas citas a otras producciones cinematográficas de consumo, el iPhone de *Cadavercita Roja* constituye un ejemplo extremo que muestra de qué manera las dinámicas del mercado se introducen de forma despiadada en las historias si esto puede contribuir a un mejor posicionamiento comercial.

### *1c. Integración de las obras en un sistema de franquicias culturales*

La misma tendencia de aprovechamiento comercial se refleja en la proliferación de obras que forman parte de pequeñas o grandes franquicias culturales. Estos productos, surgidos a partir de canciones, series televisivas o libros impresos se crean a partir de un mecanismo de aprovechamiento de materiales ya existentes (*Por cuatro esquinitas de nada*, *Yo mataré monstruos por ti*, *Dr W...*, *CaperucitaApp*) o llamando la atención de un público previamente conquistado en otro ámbito (*Yo mataré monstruos por ti*). La escasa reelaboración conceptual y a veces incluso técnica de la mayoría de estas adaptaciones —así como de las versiones de obras clásicas de la cultura universal como *El Quijote*— revelan un mecanismo mercantil que se superpone a los criterios artísticos.

### *1d. Construcción de las obras a partir de criterios utilitarios*

El aprovechamiento comercial se inclina también hacia las exigencias y dinámicas de la industria educativa. Los epitextos lo explicitan en numerosas ocasiones, y también las obras muestran una serie de rasgos que apuntan en esta línea: encontramos desde adaptaciones de hipotextos típicamente recomendados por la escuela, y llamados a ser llevados a las aulas bajo la óptica de la enseñanza de la literatura (*Las aventuras de Don Quijote*), hasta producciones que incluyen contenidos propios de un programa de “educación en valores” (*Por cuatro esquinitas de nada*) pasando por otras que tratan de cubrir los contenidos informativos bajo formato narrativo, como los cinco sentidos (*Dr W...*). El hecho de partir de estas razones para la creación de obras no invalida las producciones *per se*, ni siquiera es un problema que sus epitextos llamen a utilizarlas con objetivos prácticos, pero los análisis han constatado que la influencia de las fuerzas del mercado, en estos casos, provocan que los productores privilegien los aspectos prosaicos sobre los argumentos literarios a la hora de crear, y por lo tanto las obras resultantes no resisten la lectura en profundidad ni el trabajo interpretativo que es esencial en una obra literaria.

## 2) *Se ha evidenciado una inclinación general hacia la simplificación*

2a. *Tendencia simultánea a la simplificación temática y estilística y a la extensión estilística de las obras clásicas y contemporáneas, que resulta en obras estéticamente más pobres que sus fuentes*

En el análisis del corpus se ha detectado repetidas veces la presencia de mecanismos de reducción por *digest* y por concisión (*Las aventuras de Don Quijote, Los cuentos de Hoffmann, Por cuatro equinitas de nada*). Estos producen nuevas obras que prescinden de la elaboración estilística y temática de sus hipotextos, ofreciendo resúmenes de las historias o representaciones minimizadas que descartan algunos aspectos esenciales para el disfrute del relato. La reducción significativa formal y de contenido ofrece productos que, más que proponer una reinterpretación creativa resultado de la apropiación de las obras originales, como apuntaba Hutcheon (2013), alertan de la existencia de sus hipotextos siguiendo la línea historicista propia de la corriente de la enseñanza de la literatura. Estos productos permiten abrir puertas de acceso a textos clásicos pero no propician una experiencia enriquecedora a partir de la versión digital.

Esta tendencia reduccionista se complementa con el agrandamiento, normalmente por expansión estilística, que se detecta en la gran mayoría de las adaptaciones: el paso a la pantalla propicia la aparición de imágenes y sonidos que se unen al texto para narrar las historias (*Cadavercita Roja, Yo mataré..., Las aventuras de Don Quijote, Colección iPoe...*). Sin embargo, estas extensiones producen mayoritariamente un efecto de redundancia en la lectura: la responsabilidad de la narración sigue recayendo en el texto, mientras que el resto de elementos actúa como adorno superficial del mismo, empobreciendo la experiencia estética con una dilatación innecesaria y superflua. Casos aparte son las aplicaciones *CaperucitaApp* y *Las casas perdidas*, que configuran los diferentes códigos en una composición armoniosa, probablemente fruto de un proceso creativo que se ha preocupado en diseñar el conjunto de manera artística.

## *2b. Tendencia a la simplificación narrativa e interpretativa*

La gran parte de las obras adaptadas del corpus muestran, como ya hemos indicado, una reducción temática con respecto a sus hipotextos. Las posibles complejidades asociadas a la cultura contemporánea se introducen a veces, posiblemente con la idea de atender al doble destinatario, pero se contrarrestan, cuando aparecen, con fuertes explicaciones para el lector infantil, que simplifican y en muchos casos banalizan la experiencia de recepción. Un claro ejemplo de este mecanismo es el trabajo paródico de *Cadavercita Roja*, que se resume en un cambio de género y en la presencia de alusiones a productos populares y que, sin embargo, se complementa con un exceso de explicación al final de la historia.

La redundancia en la combinación de los diferentes canales expresivos es un buen indicador de la simplicidad imperante y se encuentra en varias de las obras del corpus. Las relaciones complejas entre códigos son prácticamente inexistentes. También se observa una escasa presencia de complejidad interpretativa. En los casos en los que se dan variaciones metaficcionales, estas son puntuales (*Yo mataré...*, *Dr. W...*) y parecen ir dirigidas al destinatario adulto, a modo de guiño, sin interferir en la comprensión de la historia. Una excepción es la aplicación *Las casas perdidas*, donde el diseño de las salidas metaficcionales se extiende por toda la obra y contribuye a crear una experiencia estética particular.

### **3) *Los análisis evidenciaron desequilibrios de varios tipos, provenientes del proceso creativo de las obras***

#### *3a. Aumento de la relevancia del público adulto frente al infantil en el sistema de doble destinatario de las obras, con la difuminación consiguiente de la figura del lector-usuario principal*

Otra de las características detectadas es, no ya la presencia de un doble destinatario, existente desde hace décadas en la literatura infantil, sino el ejercicio de privilegio de la audiencia adulta en obras que se comercializan para destinatarios infantiles. Este aspecto se muestra en el hecho de que la producción artística adulta se inserte en el sistema infantil sin llamar la atención, con los efectos consecuentes

(*Yo mataré...*). Este mecanismo tiene a su vez efectos en la valoración de la cultura popular adulta, que se ha ido infantilizando en las últimas décadas (este hecho se constata, por ejemplo, en la creciente lectura de literatura juvenil popular por parte de adultos y en las estrategias editoriales que animan a hacerlo, como el cambio en el diseño de las cubiertas).

Observamos otros indicadores de este aspecto en la falta de expurgación en la escena del puñetazo de *Las aventuras de Don Quijote*, o en *Los cuentos de Hoffmann*, donde se alude al narratario colectivo como “queridos estudiantes borrachos” (parte 1). Otras aplicaciones del mismo productor, como *Carmen* (Touch of Classic, 2013), también presentan rasgos que parecen dirigirse a un público adulto (afirmaciones del narrador que aluden a una experiencia no infantil como “es la hora del descanso... o de coquetear un poco con los soldados”). También apoyan este argumento las salidas metaficcionales puntuales que no son sino guiños al lector en las aplicaciones *Yo mataré...* o *Dr. W...*

Asimismo, el tratamiento paródico de algunas de las obras del corpus delatan una intención de dirigirse al adulto, en ocasiones dejando atrás al lector infantil. En el caso de *Cadavercita Roja*, la reformulación genérica del cuento es perceptible por todo aquel que conozca el hipotexto, mientras que las referencias al cine de Hollywood parecen pensadas para el público de las películas de acción mayor de 18 años y no para el destinatario potencial de la narración simple y sobreexplicitada que las acompaña. A esto se añade que, en el diseño global de la obra, la estrategia intertextual no resulta coherente con la presencia de algunos de los recursos extremadamente simples de interacción que se encuentran lejos de agradar a un destinatario adulto, como los sobresaltos al lector. Del mismo modo, pero con mayor complejidad, *Dr. W...* ofrece una visión subvertida del aprendizaje de los sentidos acudiendo al habla popular “el sentido común, el menos común de los sentidos”, una vuelta de tuerca que se encuentra lejos de ser comprensible por el mismo lector que disfruta volteando el dispositivo o colocando las viñetas en orden secuencial. Estos desequilibrios entre diferentes aspectos constructivos dentro de una misma obra difuminan las características de su destinatario principal.

*3b. Presencia generalizada de la interactividad, generalmente configurada en más de una línea*

La interactividad, de manera lógica y esperable dado su carácter distintivo en la producción digital, está presente en todas las obras del corpus, aunque las propuestas varían en el peso que se le otorga a este elemento en cada una. Algunas aplicaciones presentan pocas posibilidades de interacción (*Por cuatro equinitas...*), mientras que en otras se multiplican, y ofrecen muchas opciones de interacción en una misma pantalla (*Yo mataré...*) o, también, líneas muy diversas de interacción en una misma obra (*Las aventuras de Don Quijote*).

En la mayor parte de las aplicaciones del corpus se han detectado al menos dos líneas de propuesta interactiva. Una de ellas suele ser la central y aparecer más cohesionada con los elementos narrativos (los cambios de focalización en *Las aventuras de Don Quijote* o la colocación de los versos en *CaperucitaApp...*), mientras que la otra u otras constituyen propuestas no significativas en la historia y aparecen configuradas como acciones con resultados nulos en ella: son los casos de participación falsa por repetitiva o por marginal. No se han encontrado acciones inacabadas en el corpus analizado, aunque sí se han detectado en otras obras del corpus general (por ejemplo, en la aplicación *Cenicienta* de ItBook, el lector-usuario ha de pulsar a la protagonista para que limpie las cenizas del suelo: el personaje realiza el movimiento, y algunas de las cenizas desaparecen, pero otras se quedan. Además, las cenizas que se han eliminado reaparecen tiempo después si el lector permanece en la pantalla). Previsiblemente, este rasgo aparecerá en otras producciones de escasa elaboración.

*3c. Falta de precisión de la propuesta ficcional por la adhesión superficial a las características del libro junto con la inclusión insustancial de elementos audiovisuales e interactivos*

La modalidad predominantemente diegética, el papel central del texto y la representación del paso de página son aspectos que aparecen repetidas veces en los análisis (*Las aventuras de Don Quijote*, *Colección iPoe*, *Cadavercita Roja*, *Dr. W...*, *El ladrón de estrellas*, *Las casas perdidas*). Sin embargo, esto no se traduce

por lo general en un cuidado exquisito del texto escrito (salvo en contadas ocasiones, como en *CaperucitaApp*), o en un trabajo creativo con los elementos narrativos (como sí ocurre puntualmente con la perspectiva en *Las aventuras de Don Quijote* y en la *Colección iPoe* o, de manera más consistente con la temporalidad en *Las casas perdidas*) o en un diseño de la propuesta interactiva que respete un tiempo para la apreciación estética y literaria (lo que sí ocurre en *CaperucitaApp* y *Las casas perdidas*).

A su vez, los elementos audiovisuales e interactivos añadidos suelen ser redundantes entre sí, y a menudo poco significativos (existen muchos casos de interactividad falsa), delatando una escasa elaboración del conjunto en alguna de las muchas líneas artísticas que el medio electrónico permite. La escasa presencia de autores profesionales que intervengan en el conjunto de la producción desde su creación puede explicar estos rasgos.

#### ***4) Los análisis revelaron un conservadurismo creativo que privilegia las dinámicas tradicionales de comunicación literaria***

##### *4a. Fuerte control autorial que se muestra en las limitaciones del diseño interactivo y de las opciones estructurales*

En cuanto al papel del lector-usuario con respecto a la historia, se observa un gran control autorial en cuanto que el único grado de interactividad presente es la selectiva. El predominio de la interactividad simulada (en todas las obras de la muestra salvo *El ladrón de estrellas*) o de la falta de relevancia de una propuesta inicial de interactividad real (la elección de personajes en *Yo mataré...* y *El ladrón de estrellas*) también apoya la idea del control autorial. Las propuestas de participación se configuran a menudo como alternativa al “paso de página”: al interactuar con los puntos calientes de la imagen, el lector abre el camino a la escena siguiente, sin modificación ninguna en el contenido.

No se han encontrado casos de interactividad productiva, y en los casos en los que se ha detectado en el corpus amplio esta es muy puntual como para considerar que la obra propone la coautoría del lector-usuario (por ejemplo, en una de las



opciones de *Don't Let the Pigeon Run This App* el lector-usuario ha de contestar en voz alta a las preguntas del narrador, lo que le permite una libertad amplia en las respuestas, pero en momentos muy limitados de la historia). Este predominio generalizado de la participación selectiva remite a la concepción de un lector infantil atraído por el medio digital pero inexperto en las dinámicas expresivas del mismo, y denota el carácter no ergódico de la producción en general.

Del mismo modo, las obras apenas hacen uso de las estructuras hipertextuales complejas, las cuales aparecen casi exclusivamente en su manifestación más sencilla: la estructura de vector con ramas laterales. En el caso en el que se encuentra una estructura arborescente constante, *El ladrón de estrellas*, esta no propicia ninguna complejidad interpretativa, sino que se configura de una manera similar a un juego de aventura simple. Las organizaciones en red donde la información no está jerarquizada están completamente ausentes tanto del corpus general como de la muestra representativa.

#### *4b. Apego al pacto narrativo codificado*

No se ha encontrado ningún caso de un pacto de intriga claro. El apego al pacto narrativo tradicional es patente en todas las obras del corpus, donde las guías para la acción se insertan de manera discreta, tratando de no interferir en la narración. Se puede decir que existe un intrigante en la mayoría de los casos, que se distingue del narrador en sus funciones pero que no inclina las aplicaciones hacia la estética de los videojuegos. Este intrigante aparece en marcas de agua, sombras y otros recursos icónicos, y en ocasiones adopta la forma de un personaje (*El ladrón de estrellas*). La focalización predominantemente externa y el tipo de interactividad externa también son indicadores del respeto al pacto narrativo frente al de intriga. La participación interna es puntual incluso en la obra más cercana a la narrativa interactiva (*El ladrón...*), manteniendo siempre una distancia que se considera necesaria o valiosa para la recepción. En muy pocos casos se presentan verdaderos cambios en las estrategias relacionadas con la focalización, ya sea a través del acercamiento al estilo de la narrativa interactiva o del alejamiento metaficcional, privilegiándose siempre una lectura simple y de corte tradicional.

La codificación del pacto también es predominante. En las pocas obras en las que se altera (*Cadavercita Roja*, *Yo mataré...*, *Dr. W...*), el pacto es siempre facilitador o puntual, de modo que no propicia un efecto metaficcional del conjunto del relato. Es decir, que la metaficción no es estructural. Una excepción a esta afirmación la constituyen las configuraciones del pacto en *Las casas perdidas* y en *iPoe*, donde sí se encuentra una propuesta metaficcional más relevante.

La representación de la interfaz con los atributos del libro (cubierta, paso de página) se ha detectado, como hemos visto, en más de la mitad de las aplicaciones de la muestra, lo cual remite directamente al mundo del papel y provoca en el lector expectativas de corte literario al enfrentarse al contenido. Finalmente, el predominio de la modalidad diegética (adornada con otros códigos a menudo redundantes) y la preeminencia de la relación texto/imagen en la composición de las obras también exponen una continuidad clara con el mundo del libro frente a otros precedentes artísticos audiovisuales, como la animación o el videojuego.

TENDENCIAS DETECTADAS		CARACTERÍSTICAS DE LAS OBRAS
1. DINÁMICAS DE CREACIÓN PROPIAS DE LAS INDUSTRIAS DEL ENTRETENIMIENTO Y COMERCIAL	a. Presencia de géneros narrativos de consumo para apelar a un público más amplio	- Elección de géneros de terror y de acción, y sus marcas - Presencia de recursos humorísticos como los gags televisivos
	b. Inclusión de referencias extraliterarias propias de la sociedad de masas	- Presencia de referencias a objetos simbólicos o materiales de consumo
	c. Integración de las obras en un sistema de franquicias culturales	- Aprovechamiento de materiales existentes en otro medio con escasa reelaboración conceptual
	d. Construcción de las obras a partir de criterios utilitarios	- Explicitación de los posibles usos de la obra en los epitextos - Elección de hipotextos clásicos típicamente recomendados por la escuela, historias con valores morales o relatos con contenidos informativos para su posible aprendizaje
2. INCLINACIÓN GENERAL HACIA LA SIMPLIFICACIÓN	a. Simplificación temática y estilística y extensión estilística de las obras clásicas y contemporáneas, que resulta en obras estéticamente más pobres que sus fuentes	- Reducciones empobrecedoras por digest o concisión - Agrandamientos facilitadores basados en la redundancia de los diferentes elementos
	b. Simplificación narrativa e interpretativa	- Casos de sobreexplicitación - Composiciones basadas en relaciones entre códigos simples y a menudo redundantes - Escasa presencia de complejidad interpretativa
3. DESEQUILIBRIOS DE VARIOS TIPOS, PROVENIENTES DEL PROCESO CREATIVO DE LAS OBRAS	a. Aumento de la relevancia del público adulto frente al infantil en el sistema de doble destinatario de las obras, con la difuminación consiguiente de la figura del lector-usuario principal	- Falta de adecuación moral de los contenidos - Guiños metaficcionales puntuales - Referencias a la cultura y a la sabiduría popular adulta
	b. Presencia generalizada de la interactividad, generalmente configurada en más de una línea	- Existencia mayoritaria de al menos dos propuestas de interacción, solo una de ellas significativa
	c. Falta de precisión de la propuesta ficcional por la adhesión superficial a las características del libro junto con la inclusión insustancial de elementos audiovisuales e interactivos	- Modalidad predominantemente diegética, papel central del texto y representación del espacio-página - Escasos ejemplos de texto cuidado, trabajo creativo con los elementos narrativos y respeto del tiempo necesario para la apreciación literaria - Elementos añadidos redundantes y poco significativos
4. CONSERVADURISMO CREATIVO QUE PRIVILEGIA LAS DINÁMICAS TRADICIONALES DE COMUNICACIÓN LITERARIA	a. Fuerte control autorial que se muestra en las limitaciones del diseño interactivo y de las opciones estructurales	- Predominio de interactividad selectiva y simulada - Ausencia de estructuras verdaderamente complejas
	b. Apego al pacto narrativo codificado	- Existencia generalizada de un intrigante facilitador que sin embargo no se inmiscuye en el pacto narrativo - Privilegio de la distancia entre el lector y el texto (focalización) - Presencia mayoritaria del pacto codificado con explicitaciones facilitadoras - La interfaz imita el paso de página - Predominio de modalidad diegética

Cuadro 1. Tendencias generales de la narrativa infantil y juvenil digital actual y sus modos de actualización en las obras

### **15.1.2. Aspectos específicos de la producción juvenil**

Dadas las características especiales de las dos obras juveniles del corpus de muestra, que presentan excepciones a algunos de los rasgos caracterizadores generales, explicamos a continuación sus aspectos propios para diferenciar el lector implícito infantil y el lector implícito juvenil. Teniendo en cuenta la escasa representación que las obras juveniles tienen en el mercado, y consecuentemente en el corpus de nuestro trabajo, no pretendemos definir los rasgos de la literatura juvenil digital de forma global a partir del análisis de estas dos obras, sino destacar estos datos dada su posible relevancia para apuntar tendencias en la narrativa electrónica destinada a los adolescentes. Los datos propios de las aplicaciones juveniles pueden interpretarse como la existencia de la consciencia de los productores sobre la evolución de la competencia literaria de los lectores-usuarios a medida que estos avanzan en edad.

#### **1) Fidelidad al hipotexto literario**

En primer lugar, consideramos relevante que la única adaptación de un texto clásico para un público no adulto conserve la versión íntegra del hipotexto, junto a la traducción más reconocida del mismo (Julio Cortázar), frente a la simplificación imperante en las versiones infantiles. Esto puede deberse a la consideración de que los lectores adolescentes han evolucionado por edad en sus competencias lingüística y literaria de modo que son capaces de enfrentarse a un texto clásico íntegro, ayudados, eso sí, por elementos motivadores como la imagen, el sonido y la interactividad.

#### **2) Presencia contenida de interactividad**

La interactividad, presente en todas las obras del corpus, tiene un peso menor en las dos obras juveniles y se presenta de forma más cohesionada, colaborando con elementos que otorgan cierta complejidad a los relatos, caso de las estrategias metaficcionales de la *Colección iPoe*. No obstante, predomina igualmente la participación selectiva y externa, que no da al lector la posibilidad real de intervenir en la historia modificándola y que mantiene la distancia crítica.

Encontramos en estas dos aplicaciones un mayor equilibrio en el diseño del componente interactivo: se limita la cantidad de elementos que pueden ser manipulados por el lector-usuario, facilitando la significación de los mismos y la concentración sobre el contenido. Esto puede deberse a la consideración de un lector modelo que no se deja impresionar por los efectos especiales, a los que ya está acostumbrado gracias a su contacto con los medios electrónico y audiovisual y que, por tanto, exige una mayor elaboración del conjunto.

### **3) *Presencia de complejidades***

Las dos obras juveniles usan estrategias de focalización con casos de acercamiento y de distanciamiento para jugar con el lector, integrándolo en la ficción con efecto dramático pero también con efecto metaficcional de cortocircuito (“El corazón delator”, “El gato negro”). Del mismo modo, las alteraciones de la temporalidad y la focalización que se detectan en *Las casas perdidas*, con la participación del lector de forma simultánea en el espacio de ficción y en el espacio de la lectura (“La casa de la melena”), o el uso significativo de la duración (“Las dos casas... y la otra”) constituyen una estrategia que aumenta la complejidad de interpretación de la obra. Las intervenciones metaficcionales de la pestaña de ayuda también contribuyen a esta operación. Una vez más, esto responde a la idea de un lector implícito que ha avanzado en su aprendizaje literario a lo largo de sus años de escolarización y en su competencia digital debido a su exposición al medio electrónico.

### **4) *Composición integrada de los diferentes códigos***

Finalmente, se detecta en estas obras una integración lograda de los diferentes lenguajes expresivos: los sonidos intradieгéticos de los latidos en “El corazón delator” contribuyen a la tensión narrativa frente a las propuestas sonoras que operan al margen de la historia (*Dr. W, Las aventuras de Don Quijote...*). Del mismo modo, la integración de imagen, texto y sonido en *Las casas perdidas* se presenta cohesionada, lo que favorece la experiencia de recepción. Las mismas competencias lingüística y literaria, más evolucionadas con respecto a las del

destinatario potencial de las aplicaciones infantiles, pueden explicar el cambio en estas dos obras.

Estos rasgos diferenciales con respecto al conjunto de la muestra ofrecen, además, datos relevantes sobre el lector-usuario implícito juvenil, que señalaremos tras enumerar las características del infantil en el siguiente apartado.

## **15.2. El lector implícito**

El análisis de las obras ha mostrado una serie de rasgos comunes que sirven para caracterizar a su vez al lector-usuario implícito que dibujan. Hemos de recordar que el lector implícito es aquel determinado por las obras, lo cual ofrece a priori más información sobre los productores y las concepciones sociales acerca de la infancia que sobre los lectores reales.

A continuación presentamos las líneas que describen esta figura de la narrativa digital actual para soportes táctiles. Para ello, nos centramos en el lector-usuario infantil por ser el destinatario mayoritario de la producción y distinguimos, posteriormente, algunos rasgos específicos del juvenil. Esta segunda parte no pretende en absoluto, como en el caso del corpus, generalizar su caracterización: la intención es que los rasgos del lector implícito juvenil sirvan de contrapunto a la imagen del lector implícito infantil de las narrativas para pantallas táctiles, puesto que supuestamente representa su evolución natural como lector-usuario, resultado de varios años de aprendizaje literario reglado (en la escuela) y no reglado (a partir del consumo de narraciones en diferentes medios).

### ***15.2.1. Rasgos generales del lector-usuario implícito infantil***

El lector modelo conjunto del análisis de las obras puede definirse a través de las siguientes características:

1. Se trata de un lector inserto en las dinámicas de la industria del entretenimiento y de consumo actuales, de las cuales participa plenamente, incluso asimilando contenidos dirigidos a los adultos.
2. Este lector es objeto de la enseñanza de la literatura a partir de obras que forman parte del entramado de la industria educativa. Las dinámicas de producción de esta industria le ofrecen relatos para un aprendizaje literario parcial frente a otras obras que podrían propiciar en mayor medida el ejercicio interpretativo y la reflexión metaliteraria, si bien es cierto que existen casos puntuales de estas últimas.

3. Se trata de un lector infantil que se mueve, de manera paradójica, entre una necesidad de enseñanza de aspectos éticos (como los que quiere transmitir *Por cuatro esquinitas...*) y la asimilación de elementos del universo adulto que se le ofrecen sin pasar por el tamiz de la adecuación (como en *Las aventuras... o Los cuentos de Hoffmann*).
4. Es un lector infantil que en ocasiones se subordina al adulto en el sistema de doble destinatario que sigue definiendo a las obras infantiles digitales, al igual que ocurría en el medio impreso, pero de una manera menos equilibrada.
5. Es un lector de obras resumidas, orientadas al argumento pero adornadas superficialmente, donde el contenido de la narración se minimiza ante las formas espectaculares de la tecnología.
6. Se trata de un lector desentrenado en la lectura literaria, visual, audiovisual e interactiva, aunque a su vez se siente atraído por ellas. Las obras se adaptan a esta incapacidad minimizando las complejidades y usando los elementos ornamentales en construcciones redundantes.
7. Es un lector atraído por la participación, pero que sin embargo no es capaz de distinguir entre una propuesta interactiva coherente con la historia y otras igualmente atractivas pero no significativas, puesto que todas ellas se presentan en el mismo nivel.
8. El lector implícito infantil de estas narraciones necesita un fuerte control autorial; la habilidad como lector-usuario de estas producciones se sitúa muy por debajo de aquella exigida, tanto en calidad de productor como en calidad de receptor, en el entorno virtual en el que se mueve diariamente, donde el hipertexto es la estructura predominante.
9. Se trata de un lector con dificultades para asimilar complejidades narrativas e interpretativas, que se queda y satisface con el simple acceso al nivel proairético de los relatos.
10. Es un lector texto-visual, que accede a las obras para obtener experiencias narrativas cercanas a las que obtiene con los libros, aunque enriquecidas con elementos audiovisuales e interactivos, y no experiencias de tipo audiovisual o al estilo de los videojuegos.



En resumen, si comparamos los resultados de este estudio con los estudios previos de lectores implícitos de narrativas infantiles y juveniles, se constata que el lector-usuario implícito de las aplicaciones interactivas pioneras en castellano se asemeja más a aquel lector implícito de las narraciones de los años noventa que al lector implícito anterior de la narrativa de calidad de los años setenta y ochenta (Colomer, 1998). Las dinámicas comerciales que ya detectaron los investigadores en producciones de diferentes áreas artísticas dirigidas al destinatario infantil y juvenil se reproducen mayoritariamente en el conjunto analizado en este trabajo, junto con un receptor modelo muy similar, que se caracteriza principalmente por ser consumidor acrítico de historias espectaculares y pobremente elaboradas (Zipes, 1997; Colomer, 1998; Lluch, 2000; 2007).

#### ***15.2.2. Aspectos específicos del lector-usuario implícito juvenil: un esbozo por contrapunto***

A diferencia del lector implícito infantil de narraciones para soportes táctiles, el lector implícito juvenil que se desprende de las dos obras juveniles analizadas presenta los siguientes rasgos particulares:

1. Se trata de un lector-usuario familiarizado con la manera de proceder en entornos interactivos, abierto a la participación sobre texto, imagen e interfaz al estilo de los entornos cibertextuales a los que es asiduo.
2. Es un lector primordialmente educado en una cultura libresca, que privilegia la palabra como centro organizador de los significados, y está familiarizado con los mecanismos tradicionales de lectura.
3. Se trata de un lector en formación que debe conocer la tradición literaria y hacerlo a través de nuevas obras que aumenten sus competencias narrativas, que se extienden hoy al soporte electrónico.
4. Es un lector acostumbrado a la recepción en el medio electrónico, que no se conforma con cualquier tipo de interacción o animación, pues estas han de estar justificadas dentro del contenido en el que se integran.

5. Es un lector con una mayor competencia literaria, que exige una propuesta narrativa cohesionada y que tolera la presencia de complejidades narrativas e interpretativas.

Resulta interesante el contrapunto que ofrecen las dos obras juveniles analizadas, puesto que en los resultados sobre el lector implícito juvenil se detectan ciertas continuidades con el lector implícito de la narrativa de calidad que surgió en la citada investigación de Colomer. Si bien este trabajo resalta la brecha entre la producción infantil y la juvenil, se cree que futuras investigaciones podrán arrojar más luz acerca de las causas y, sobre todo, los efectos de la misma en las posibilidades de estas obras para la formación literaria.

### 15.3. Posibles vías de avance en el desarrollo de la narrativa infantil y juvenil digital

Los análisis detallados sobre la muestra representativa de diez obras han mostrado unas tendencias en su construcción que, si bien constan de ciertas excepciones, por el momento resultan poco fructíferas para la educación literaria. Si la formación de lectores literarios hoy en día contempla la producción para diferentes medios con el fin de enseñar a interpretar obras que hacen uso de los recursos expresivos asociados a ellos, es necesario que las producciones infantiles y juveniles que sirven de entrada al universo de la literatura electrónica atraigan a los lectores, pero también los entrenen en su lectura. Algunos de los aspectos detectados en las obras analizadas señalan ya, a pesar del carácter embrionario del sector, posibles caminos para la creación de obras que cumplan este requisito. De hecho, muchas de las sugerencias de creación aquí expuestas existen ya de una manera u otra, como germen, en las propias obras analizadas, aunque la mayoría de las veces les falta o bien más presencia en el conjunto de la propuesta o bien mayor elaboración.

Ofrecemos, a modo de tentativa general y sin ánimo de establecer pautas inamovibles de acción, algunas sugerencias de posibles vías de evolución de las tendencias detectadas en el corpus. Finalmente, presentamos, en una columna paralela a las tendencias del cuadro 1, las sugerencias estrictamente relacionadas con las inclinaciones detectadas en los análisis, con el deseo de que sirvan de punto de partida en la reflexión generativa de los productores, que, previsiblemente, irán mucho más allá de los límites de esta propuesta en sus procesos creativos.

En primer lugar, se detecta la necesidad de experimentación con géneros no tan explotados como el terror o la aventura que, por ejemplo, indaguen en la psicología de los personajes. Una línea a seguir podría ser el juego de focalización de *Las aventuras de Don Quijote*. Los géneros más populares, las referencias a la cultura contemporánea y las adaptaciones de historias tradicionales también pueden ofrecer productos innovadores si se realiza una labor de reinterpretación verdadera, donde la nueva obra proponga no solo una nueva reescritura sino también significados alternativos, al estilo, por poner un caso, de las adaptaciones de cuentos clásicos

que Roberto Innocenti ha realizado en el libro ilustrado<sup>143</sup>. En todos los casos, la visión e intención literarias se valoran como deseables en el momento de crear.

En segundo lugar, si nos ceñimos al nivel narrativo e interpretativo, las obras analizadas han permitido observar que las innovaciones más relevantes para la educación literaria en la actualidad vienen de la mano de la subversión de convenciones. Las estrategias metaficcionales que afectan al medio electrónico son un aspecto poco explorado en relación con el corpus infantil y juvenil y suponen un interesante punto de partida para un proyecto que contemple el medio electrónico como parte de la educación literaria presente y futura. En efecto, los juegos con la distancia del lector con respecto al texto pueden ser un lugar de encuentro de la experimentación con las posibilidades del medio sin prescindir de la distancia crítica valorada por los teóricos literarios.

En lo que toca a las estructuras, otra posibilidad a explotar en el medio digital sería interesante una mayor experimentación con las formas hipertextuales, así como el ensayo de equilibrios entre las estructuras complejas y el lector en formación. En este sentido, se puede decir que los debates han llegado antes que el problema, al menos en el ámbito de la ficción narrativa.

En tercer lugar, el salto en el diseño de la interactividad de las obras juveniles con respecto a las infantiles, así como las propuestas más sólidas detectadas en el corpus infantil revelan el acierto de la existencia de una propuesta coherente de interactividad frente a la dispersión de propuestas en una misma obra. La complementariedad del contenido narrativo con la propuesta de interactividad se dibuja como necesidad imprescindible para considerar una narración digital de calidad. Por otra parte, se revela vital la existencia de un lector modelo concreto que guíe todas las decisiones constructivas con el fin de evitar los numerosos desequilibrios detectados.

---

<sup>143</sup> Dos títulos que pueden servir de ejemplo son Perrault, C. e Innocenti, R. (2012) *Cenicienta*. Barcelona: Ediciones SM (1ªed.: 1983) o Frisch, Aaron y Roberto Innocenti (il.) (2012) *La niña de rojo*. Sevilla: Kalandraka

En cuarto lugar, cabe resaltar la posibilidad del papel central del texto en la narrativa digital, el cual puede ser objeto de innovaciones al igual que la imagen. Al contrario del sentir común sobre este aspecto, las obras más innovadoras muestran cómo la cultura electrónica no desdeña la palabra ni la cultura escrita, sino que bebe de ella y a partir de ella experimenta (buenos ejemplos de ello son *Las casas perdidas* o *CaperucitaApp*). Además de que es necesario mantener el cuidado tradicional que se le ha dado al texto en el mundo editorial desde el punto de vista formal, hay que tener en cuenta que el trabajo connotativo del texto, el sonido y la imagen parece un aspecto central a la hora de promover la calidad estética de la obra.

Finalmente, en cuanto al grado de participación de los lectores, las obras analizadas parecen encontrarse completamente al margen de la cultura de la convergencia, no en lo que atañe al proceso creativo —las franquicias están a la orden del día— sino en cuanto al papel del receptor como creador. Las aplicaciones interactivas siguen privilegiando la obra autoconclusiva que reclama un lector-espectador-usuario no creador, aspecto que puede ser interesante explotar artísticamente en futuras producciones.

TENDENCIAS DETECTADAS		POSIBLES VÍAS DE AVANCE
<b>1. DINÁMICAS DE CREACIÓN PROPIAS DE LAS INDUSTRIAS DEL ENTRETENIMIENTO Y COMERCIAL</b>	a. Presencia de géneros narrativos de consumo para apelar a un público más amplio	- Inclusión de una mayor variedad genérica, por ejemplo, géneros orientados a los personajes
	b. Inclusión de referencias extraliterarias propias de la sociedad de masas	- Respeto de la autonomía artística de las obras - Inclusión de referencias extraliterarias con significado narrativo
	c. Integración de las obras en un sistema de franquicias culturales	- Trabajo real de reelaboración en los aprovechamientos secundarios
	d. Construcción de las obras a partir de criterios utilitarios	- Respeto de la autonomía artística de las obras y de su carácter literario, manteniendo el foco en la obra como generador de significados artísticos
<b>2. INCLINACIÓN GENERAL HACIA LA SIMPLIFICACIÓN</b>	a. Simplificación temática y estilística y extensión estilística de las obras clásicas y contemporáneas, que resulta en obras estéticamente más pobres que sus fuentes	- Elección de reinterpretaciones creativas (de autor) de los hipotextos - Trabajo elaborado de adaptación al nuevo medio
	b. Simplificación narrativa e interpretativa	- Trabajo creativo con los elementos narrativos, que permita el aprendizaje de lecturas sofisticadas en el soporte digital
<b>3. DESEQUILIBRIOS DE VARIOS TIPOS, PROVENIENTES DEL PROCESO CREATIVO DE LAS OBRAS</b>	a. Aumento de la relevancia del público adulto frente al infantil en el sistema de doble destinatario de las obras, con la difuminación consiguiente de la figura del lector-usuario principal	- Construcción de las obras, en primera instancia, a partir de la concreción del destinatario principal (infantil o juvenil)
	b. Presencia generalizada de la interactividad, generalmente configurada en más de una línea	- Concisión de la/s propuesta/s interactiva/s - Elaboración significativa de las diferentes líneas de actuación, en consonancia con el contenido literario de la obra
	c. Falta de precisión de la propuesta ficcional por la adhesión superficial a las características del libro junto con la inclusión insustancial de elementos audiovisuales e interactivos	- Concreción, durante el proceso generativo, del tipo de experiencia ficcional perseguida en la recepción - Inclusión de vulneraciones a las experiencias ficcionales tradicionales a través de una estrategia creativa
<b>4. CONSERVADURISMO CREATIVO QUE PRIVILEGIA LAS DINÁMICAS TRADICIONALES DE COMUNICACIÓN LITERARIA</b>	a. Fuerte control autorial que se muestra en las limitaciones del diseño interactivo y de las opciones estructurales	- Ensayo de variaciones innovadoras con las posibilidades del medio
	b. Apego al pacto narrativo codificado	- Búsqueda de equilibrio, en la medida de lo deseado, entre el respeto a la experiencia literaria y otras formas de creación

Cuadro 2. Tendencias generales de la narrativa infantil y juvenil digital actual y sugerencias de evolución relacionadas

## **VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 16. LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL DIGITAL ACTUAL Y SU LECTOR IMPLÍCITO: CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación ha querido prestar atención a una parte de la narrativa infantil y juvenil que, en sus primeras manifestaciones, permanecía ignorada por la academia y por los mediadores en general, mientras que niños y jóvenes ya estaban interactuando con ella de manera deslocalizada. En este trabajo nos proponíamos descubrir aquello que estas producciones ofrecen hoy en día al lector literario en formación.

Para ello, decidimos, en primer lugar, abordar el campo de manera amplia, de modo que pudiésemos dibujar una visión panorámica de la narrativa infantil y juvenil digital. Quisimos además ofrecer una categorización de la misma con el fin de hacer este conjunto heterogéneo de obras más comprensible y más manejable tanto por razones académicas como para contribuir al trabajo de los mediadores, siempre desde el punto de vista de la didáctica de la literatura.

En segundo lugar, desarrollamos un modelo de análisis a partir de cuatro bloques que resumían los aspectos que sobresalieron en las conclusiones del estudio amplio, y que apelaban a un análisis pormenorizado. Esta parte del trabajo pretendía ofrecer un instrumento de análisis que permitiese el estudio de las producciones de forma sistemática.

El análisis consiguiente respondía al tercer objetivo de la investigación, y se realizó sobre una muestra reducida de diez obras. De él se extrajeron algunos rasgos caracterizadores acerca de la muestra de obras pioneras en castellano y de su lector implícito.

A continuación exponemos las que consideramos las principales aportaciones de este trabajo y las líneas abiertas por el mismo en el marco de la didáctica de la literatura.

### **16.1. La panorámica de obras de la narrativa infantil y juvenil digital: las líneas generales de caracterización y la tipología resultante**

La observación inicial de la panorámica de obras narrativas digitales para niños y jóvenes que constituía el primer objetivo de la investigación fue una tarea compleja debido a la dispersión de las obras en diferentes soportes, a las enormes diferencias entre ellas y al carácter reciente de la sección más popular de la producción. Afortunadamente, las propias limitaciones existentes en este escenario justificaba en mayor medida la tarea acometida. Las preguntas que guiaban este primer estadio de la investigación pretendían responder a cuestiones referentes al volumen, lugares y modos de comercialización de las obras, los soportes para los que se producían, sus orígenes, sus características comunes para una posible ordenación y las tendencias constructivas que mostraban y que podrían ofrecer pautas para los análisis detallados.

Para el estudio de la panorámica se hicieron barridas en la red y en librerías digitales (App Store, iTunes, iBooks, Google Play, tienda Kindle), a las que se accedió través de diferentes dispositivos con diferentes sistemas operativos: una tableta, un teléfono móvil y un ordenador con acceso a internet, con el fin de cubrir el mayor número de obras posible. Además, se tuvieron en cuenta las recomendaciones, también pioneras y poco estructuradas, de algunos organismos de literatura infantil y juvenil y de otros especializados en aplicaciones en diferentes idiomas. La observación de unas 150 obras en varias lenguas (debido a la escasez de obras en castellano) desembocó en la selección de 88 producciones en diferentes formatos, la cual ofreció, en primer lugar, una serie de rasgos generales sobre el mercado que consideramos relevantes a la hora de abordar el estudio de las mismas. Estos fueron:

1. La presencia mayoritaria de la narrativa infantil y juvenil digital profesional en el mercado de software para tabletas interactivas, principalmente la tableta iPad de Apple Inc.
2. La entrada de productores diferentes a las editoriales tradicionales en el mercado de historias interactivas en formato aplicación. Se detectó



que las editoriales tradicionales más importantes se han concentrado en la producción de libro electrónico.

3. El nacimiento de nuevas editoriales digitales que han surgido a partir de la aparición del nicho de mercado que han abierto las historias interactivas en formato aplicación.

4. La ampliación de los criterios de selección para la venta de las historias interactivas a criterios ajenos a los literarios debido a la heterogeneidad de los productores de aplicaciones-libro.

5. La variabilidad de la calidad de las obras que supone la entrada de iniciativas de autoedición no diferenciadas jerárquicamente de las iniciativas profesionales.

6. La falta de organismos sancionadores y de criterios de calidad que permitan valorar las obras digitales en el entorno de la literatura infantil y juvenil.

7. La poca operatividad de las categorías propuestas por los distribuidores.

En un sentido más concreto, la observación de estas producciones nos condujo a establecer tres líneas de caracterización formal que desembocaron en la elaboración de una tipología sencilla. Esta aproximación, que se basaba en los aspectos formales relacionados con el medio electrónico, resultaba adecuado para nuestro trabajo, frente a otros posibles acercamientos basados en los formatos o en las categorías propuestas por las empresas tecnológicas: esto se debe, por un lado, a que el sector es cambiante y muestra rotaciones propias de un mercado globalizado y, por otro, a que las categorías comerciales demostraron ser ineficaces para la descripción estética de las obras. Las líneas caracterizadoras que sirvieron de punto de apoyo para la clasificación fueron, pues, las siguientes:

- La combinación de lenguajes más allá del escrito.
- La presencia de estructuras diferentes de la lineal.
- Los soportes necesarios para acceder a la narración completa.

La sistematización formal que surgió de las diferentes combinaciones de estas líneas se resume en los siguientes cuatro tipos:

1. **Los audiolibros digitales**, que se componen de una narración profesional en voz alta, a veces acompañada de músicas y efectos de sonido acordes con la historia; a veces el sonido se combina con otros canales semióticos como el texto escrito y, en algunos casos, son dramatizados (su contenido es muy variable). Estas producciones se comercializan indistintamente en diferentes espacios virtuales, lo que no contribuye a su fácil ubicación.

2. **La narrativa multimedia**, constituida por obras que presentan imagen y sonido, además del texto, son cerradas, lineales —aunque pueden incluir propuestas interactivas dentro de la obra—y contadas en un solo espacio. Presentan una importante variabilidad: desde producciones muy cercanas a los libros en papel, con estructuras idénticas y pocas variaciones ligadas al transvase a la pantalla, hasta obras multimedia que aprovechan en mayor medida las posibilidades técnicas del medio casi al estilo de las producciones audiovisuales. Sus orígenes son, asimismo, muy dispares: se encuentran obras nativas, adaptaciones de cuentos tradicionales, de clásicos de la literatura o de libros-álbum modernos.

3. **La narrativa hipermedia**, que muestra un uso de diversos lenguajes y estructura hipertextual (del tipo que incluye enlaces que permitan al lector ciertas elecciones de la ruta a seguir por la historia). Las obras hipermedia para niños detectadas se debaten entre la innovación estructural y cierto conservadurismo ligado a las dudas que los productores albergan sobre la capacidad de comprensión de sus destinatarios.

4. **La narrativa multisoporte o multiplataforma**, que propone una dispersión de las historias en diferentes soportes o diferentes plataformas, y que pueden ser exclusivamente textuales o utilizar más de un canal, y también pueden presentar diferentes estructuras no

lineales. Puesto que pocas obras de literatura infantil y juvenil se han atrevido con una propuesta radical en este sentido, en este estudio nos inclinamos, por el momento, a utilizar los términos *narraciones multisoporte* y *narraciones multiplataforma* frente a otros términos más marcados, como *narrativa transmedia*.

Durante este proceso de ordenación se extrajeron, además, una serie de conclusiones previas sobre el panorama de las obras que posteriormente servirían para abordar la creación del modelo de análisis y que recapitulamos a continuación:

- Los audiolibros mantienen su presencia en los nuevos soportes, aunque no presentan grandes novedades en cuanto a contenido y forma.
- Las obras multimedia interactivas, simples en su mayoría, son las más explotadas. Se detecta una evolución hacia las obras multimedia más complejas.
- Las innovaciones en estructura son menos comunes en la narrativa digital para niños y jóvenes; las estructuras se aferran a la linealidad y cohesión típicas de la narrativa infantil tradicional.
- Las producciones multisoporte o multiplataforma aún no son todo lo radicales que podrían ser, aunque las editoriales ya están sacando partido de la red para tantear ese nuevo tipo de narrativa deslocalizada y participativa.
- El formato que aúna un mayor desarrollo y una mayor innovación es el formato aplicación, que es además objeto de las primeras investigaciones y estudios teóricos del campo.

La panorámica del sector ofreció, pues, algunos datos interesantes para el estudio de la narrativa infantil y juvenil digital. Además de las conclusiones relativas a cada uno de los grupos, se señalaron cuatro tendencias generales recurrentes del conjunto de las aplicaciones interactivas del corpus amplio. Estas

tendencias actuaron como cierre del estudio panorámico y sirvieron de punto de partida de la creación del modelo de análisis de narrativa infantil y juvenil digital.

## **16.2. Las tendencias detectadas en las aplicaciones interactivas. El modelo de análisis de la narrativa infantil y juvenil digital**

Una vez demostrado, en la primera parte de la investigación, que la literatura infantil y juvenil digital es una realidad hasta el punto que ya permite una clasificación general como la propuesta, pasamos a la segunda parte: el estudio pormenorizado de las obras. Durante el estudio de la panorámica se constató que el formato digital que aunaba un mayor desarrollo y una mayor innovación actualmente correspondía a las aplicaciones interactivas, tal y como se sugirió en el marco teórico. El análisis detallado de una muestra representativa de este subgrupo se revelaba oportuno tras constatar la existencia de ciertos obstáculos que estaban surgiendo con la ruptura de fronteras que estas producciones suponían en el sector de la literatura infantil y juvenil: la pérdida de nitidez de un campo que se definía por la presencia de contenidos en formato impreso, los retos asociados a la introducción de elementos compositivos ajenos a lo que se considera el lenguaje literario, el desconocimiento de las obras por parte de los mediadores y la debilidad creativa de muchas de las producciones.

Para ello, partimos de las cuatro tendencias que se observaron en el conjunto de las aplicaciones digitales del corpus amplio y que configuraron los cuatro bloques en los que se estructuró la ficha de análisis:

- 1. La presencia de rasgos propios de las dinámicas de creación de la cibercultura**, como la influencia de factores extraestéticos, la existencia de diferentes modos de adaptación de contenidos en diferentes medios o la hibridación.
- 2. La presencia central de una propuesta de interactividad y participación del lector**, con diseños muy variables de integración con la historia.
- 3. La existencia de tensiones entre complejidad y simplificación**, pues los productores se debaten entre el deseo de experimentación expresiva con el medio, el desconocimiento de las posibilidades del mismo y la necesidad de adhesión a los supuestos de simplicidad.

**4. La existencia de variaciones en el tipo de experiencia ficcional propuesta,** que se evidencia en las diversas formas de despliegue de los contenidos en la interfaz, las diferentes modalidades existentes y el tipo de recepción que se plantea.

Para que el análisis detallado de las tendencias detectadas en las obras fuese posible, se crearon una serie de categorías y subcategorías que permitían una descripción pormenorizada de cada una de dichas líneas, las cuales se pusieron en conjunto en la ficha de análisis. El modelo desarrollado ha ofrecido algunas aportaciones significativas y también se han detectado ciertas limitaciones, que en este trabajo hemos tratado de salvar de diferentes maneras. En cuanto a las aportaciones, creemos interesante destacar que:

- La aplicación de la ficha sobre las obras permite un realizar un repaso por los rasgos principales de las obras en las líneas mencionadas.
- El modelo se revela particularmente útil para el análisis de la interactividad en las obras y para el encuadramiento de las obras en el sistema cultural actual.
- El modelo permite esbozar algunas ideas iniciales sobre los tipos de experiencias ficcionales que proponen estas obras en el momento de este trabajo.
- Probablemente debido a las hipótesis precedentes a la creación de la ficha, el modelo deja intuir algunas líneas de fusión entre diferentes disciplinas artísticas, así como entre las obras pertenecientes al sistema cultural adulto y aquellas que pertenecen al sistema cultural infantil y juvenil

Los resultados obtenidos de la aplicación de la ficha a la muestra representativa de obras desembocaron en una serie de puntos que sintetizaban los rasgos principales de las aplicaciones y del lector modelo. Es importante destacar, no obstante, que el carácter pionero de esta investigación y la amplitud del segundo objetivo han resultado en una ficha que incluye elementos de análisis muy diversos, lo cual ha supuesto una ventaja a la hora de comprender las dinámicas que operan

en el conjunto de la producción pero a su vez ha exigido asumir ciertas limitaciones que consideramos importante explicitar:

- Aunque en este trabajo se ha tratado de atajar mediante los análisis descriptivos y a través de la presentación redactada de los resultados de las fichas, el modelo no recoge datos sobre otros aspectos relevantes de las obras como son los temas, la ideología o algunos aspectos estéticos y lingüísticos.
- Puesto que el modelo se ha realizado con el fin de presentar un análisis de las tendencias principales en la construcción de las obras pioneras del sector, hemos tenido que renunciar en cierta medida al estudio minucioso de cada uno de los cuatro bloques, la mayoría de los cuales podrían profundizarse individualmente en futuras investigaciones.
- El mismo mecanismo que permite la sistematización y comparación de los resultados no recoge los trasvases entre bloques y las relaciones que se establecen entre unas categorías que, como hemos indicado, no son indisolubles. Estos escollos pueden salvarse con una presentación redactada de los resultados y en la posterior interpretación.
- El modelo no recoge la diferencia entre la aparición puntual o continuada de las categorías en las obras, un aspecto que tiene importancia (por ejemplo, en el caso de las estrategias metaficcionales o de las relaciones complejas) lo que obliga a precisar en la interpretación de los datos. En los casos más relevantes hemos atajado este punto en la propia denominación de las categorías (por ejemplo, “modalidad dominante”) o explicitándolo en la redacción de los resultados.

La ficha que resultó de esta fase de la investigación se aplicó a una selección de producciones, tal y como resumimos a continuación.

### **16.3. Las inclinaciones constructivas de las obras de la muestra representativa y la caracterización de su lector modelo**

Para el análisis detallado se seleccionaron diez aplicaciones digitales para la tableta iPad de Apple, a partir de criterios generales de limitación lingüística, de género, formal y temporal. Se incluyeron obras de diversos orígenes (dos adaptaciones de un cuento tradicional, tres adaptaciones de clásicos, tres adaptaciones de libros impresos y dos obras de nueva creación), dirigidas a lectores-usuarios de diferentes edades (ocho de ellas infantiles y dos juveniles), y se escogieron muestras de aquellos tipos que resultaron o bien más abundantes o bien potencialmente más innovadores (narrativa multimedia e hipermedia). El conjunto de las producciones analizadas debía ofrecer una visión variada y realista de las posibilidades de construcción y a la vez permitir cierto detalle para la caracterización perseguida, y se escogieron, finalmente, aquellas que a priori ofrecerían datos relevantes para nuestro objetivo: encontrar aspectos que las harían o no potencialmente fructíferas para la formación de lectores literarios.

Los objetivos específicos del análisis eran:

- Ofrecer una caracterización de las tendencias constructivas observadas en un conjunto de obras pioneras y representativas del mercado en castellano. En concreto, se quería proporcionar una aproximación al modo en que realmente se aprovechan o no las características de las pantallas táctiles en la narrativa para niños y jóvenes en las producciones en castellano.
- Proponer un acercamiento a las posibilidades que las obras ofrecen en la actualidad para la educación literaria de lectores en formación.
- Ahondar en la relación de las obras individualmente y en su conjunto, enfrentándolas con otros medios narrativos, principalmente con el mercado impreso de literatura infantil y juvenil.
- Sugerir medidas que podrían adoptarse para ayudar a evolucionar dicha producción hacia una mayor madurez del campo.



Tanto la caracterización de las obras como de su lector modelo no pretendían ser definitivas ni directamente extrapolables a otros grupos de obras publicadas en otras lenguas, sino que se quiso ofrecer una visión sustentada —dentro de los límites impuestos por el estadio embrionario de la producción— sobre la producción actual en castellano y su lector modelo, siempre desde el punto de vista de la formación literaria. En definitiva, lo que pretendía este trabajo es ofrecer una visión circunstancial del estado del sector y servir de punto de apoyo para la reflexión y futuros análisis generales o parciales de otros conjuntos de obras semejantes.

En cuanto a los análisis de la muestra representativa, los resultados obtenidos se han diferenciado, por una parte, en un bloque de tendencias generales y, por otra, en un apartado de tendencias específicas compartidas en las dos obras juveniles. Los resultados generales se resumen en el siguiente cuadro:

<b>TENDENCIAS DETECTADAS EN LAS APLICACIONES DE LA MUESTRA</b>	
<b>1. DINÁMICAS DE CREACIÓN PROPIAS DE LAS INDUSTRIAS DEL ENTRETENIMIENTO Y COMERCIAL</b>	a. Presencia de géneros narrativos de consumo para apelar a un público más amplio
	b. Inclusión de referencias extraliterarias propias de la sociedad de masas
	c. Integración de las obras en un sistema de franquicias culturales
	d. Construcción de las obras a partir de criterios utilitarios
<b>2. INCLINACIÓN GENERAL HACIA LA SIMPLIFICACIÓN</b>	a. Simplificación temática y estilística y extensión estilística de las obras clásicas y contemporáneas, que resulta en obras estéticamente más pobres que sus fuentes
	b. Simplificación narrativa e interpretativa
<b>3. DESEQUILIBRIOS DE VARIOS TIPOS, PROVENIENTES DEL PROCESO CREATIVO DE LAS OBRAS</b>	a. Aumento de la relevancia del público adulto frente al infantil en el sistema de doble destinatario de las obras, con la difuminación consiguiente de la figura del lector-usuario principal
	b. Presencia generalizada de la interactividad, generalmente configurada en más de una línea
	c. Falta de precisión de la propuesta ficcional por la adhesión superficial a las características del libro junto con la inclusión insustancial de elementos audiovisuales e interactivos
<b>4. CONSERVADURISMO CREATIVO QUE PRIVILEGIA LAS DINÁMICAS TRADICIONALES DE COMUNICACIÓN LITERARIA</b>	a. Fuerte control autorial que se muestra en las limitaciones del diseño interactivo y de las opciones estructurales
	b. Apego al pacto narrativo codificado

Por su parte, los resultados que comparten específicamente las dos obras juveniles analizadas, y que parecen escapar parcialmente de las tendencias generales de la muestra son los que exponemos a continuación:

1. Fidelidad al hipotexto literario
2. Presencia contenida de interactividad
3. Presencia de complejidades narrativas e interpretativas
4. Composición integrada de los diferentes códigos

Aunque estos últimos resultados no son generalizables para todas las obras juveniles digitales del mercado, quisimos conveniente hacerlos resaltar, primero, porque pueden evidenciar la conciencia de los productores acerca de la evolución de las competencias del lector implícito según su edad; segundo, porque sería interesante rastrear su continuidad o no en las producciones de los próximos años.

Si bien es cierto que los análisis generales mostraron que el conjunto de la producción resulta, hoy por hoy, pobre para la educación literaria, algunos de los aspectos detectados en las obras analizadas señalaron ya posibles rutas para la creación de obras que cumplan este requisito (particularmente en las producciones juveniles, aunque también se encontraron elementos aprovechables en las infantiles).

En lo que se refiere a los lectores implícitos de las obras, también obtuvimos una caracterización a partir de la muestra analizada, de la que se desprendieron los siguientes rasgos. El lector implícito de las narraciones digitales según los resultados de la muestra se trata de un lector:

1. Inserto en las dinámicas de la industria del entretenimiento y de consumo actuales.
2. Objeto de la enseñanza de la literatura a partir de obras que forman parte del entramado de la industria educativa.

3. Que se mueve al mismo tiempo entre una necesidad de protección moral y la asimilación de elementos adultos sin pasar por el tamiz de la adecuación.
4. Que en ocasiones se subordina al adulto en un sistema de doble destinatario.
5. Un lector de obras resumidas donde el contenido se rinde ante las formas espectaculares de la tecnología.
6. Desentrenado en la lectura literaria, visual, audiovisual e interactiva, pero atraído por ellas.
7. Atraído por la participación, incluso de elaboración pobre .
8. Necesitado de un fuerte control autorial.
9. Con dificultades para asimilar complejidades narrativas o interpretativas.
10. Un lector de libros, que accede a las obras para obtener experiencias librescas ligeramente enriquecidas.

El ejercicio comparativo de los resultados de la presente investigación con las tomadas como referencia en la caracterización del lector implícito de la narrativa contemporánea más innovadora evidencia que el lector implícito dibujado por estas obras dista mucho del dibujado en trabajos precedentes como el de Colomer (1998), si bien comparte ciertas características como su inserción en el sistema cultural actual y algunos rasgos puntuales. Predomina una figura de lector implícito similar a aquel receptor implícito inocente y acrítico que se encuentra en narraciones en diferentes soportes, incluido el papel, normalmente con dinámicas similares de producción.

Cabe destacar las diferencias halladas en la caracterización del lector implícito en las dos obras juveniles de la muestra, las cuales presentan una mayor continuidad con aquel lector implícito de narrativa de calidad destacado por Colomer. Este lector-usuario juvenil:

1. Está familiarizado con la manera de proceder en entornos interactivos, abierto a la participación sobre texto, imagen e interfaz al estilo de los entornos cibertextuales a los que es asiduo.

2. Está primordialmente educado en una cultura libresca que privilegia la palabra como organizador de los significados, y concededor de los mecanismos tradicionales de lectura.
3. Se encuentra en formación, debe ser educado en la tradición literaria y a través de nuevas obras que aumenten sus competencias literarias que se extienden al soporte electrónico.
4. No se conforma con cualquier tipo de interacción o animación; exige una propuesta narrativa cohesionada, al margen de los lenguajes que la conformen.
5. Se siente atraído por el medio electrónico y las posibilidades que brinda y que además tolera ciertas complejidades narrativas e interpretativas asociadas a dicho medio.

Tal y como se ha indicado, el contrapunto que ofrecen las dos obras juveniles analizadas resulta relevante en lo que se refiere a la existencia de una brecha entre la producción infantil y la juvenil y su lector implícito, la cual plantea ciertos desafíos a la propuesta de educación literaria que quiera incluir estas obras en un recorrido formativo gradual.

#### **16.4. Las propuestas de la presente investigación para la producción y la investigación de la narrativa infantil y juvenil digital**

Finalmente, hemos enumerado una serie de ideas que surgen de esta investigación y que pretenden contribuir a la mejora de la producción y la investigación de la narrativa infantil y juvenil digital. Así, hemos proporcionado algunas sugerencias de posibles vías de evolución de las tendencias detectadas en el corpus. El objetivo de este ejercicio final es establecer puntos de apoyo para la creación futura, y en ningún momento quiere limitar el rango de acción de unos productores que pueden —y deben— trascender estas líneas generales y concretarlas en elementos concretos. Las vías sugeridas se resumen en los siguientes puntos:

- Existe una necesidad de experimentación con los géneros menos explotados que los puramente comerciales.
- En las adaptaciones se revela necesaria una labor de reinterpretación de autor, donde la nueva obra proponga no solo una nueva reescritura sino también significados alternativos.
- Las estrategias metaficcionales que afectan al medio electrónico son un aspecto poco explorado en relación con el corpus infantil y juvenil y suponen un interesante punto de partida para un proyecto que contemple el medio electrónico como parte de la educación literaria presente y futura.
- Las estructuras complejas configuran otra posibilidad a explotar en el medio digital. Sería interesante una mayor experimentación en lo que respecta a las estructuras hipertextuales, así como el ensayo de equilibrios entre las estructuras complejas y el lector en formación.
- Las propuestas más sólidas detectadas en el corpus infantil revelan el acierto de la existencia de una propuesta coherente de interactividad frente a la dispersión de propuestas en una misma obra, línea que este trabajo anima a seguir.
- La complementariedad del contenido narrativo con la propuesta de interactividad se dibuja como necesidad imprescindible.

- Se revela como necesidad la existencia de un lector modelo concreto que guíe todas las decisiones generativas con el fin de evitar los numerosos desequilibrios detectados.
- Cabe resaltar la posibilidad del papel central del texto en la narrativa digital, el cual puede ser objeto de innovaciones, al igual que la imagen o el sonido.
- Las aplicaciones interactivas siguen privilegiando la obra autoconclusiva que reclaman un lector-espectador-usuario no creador; la intervención más o menos libre del destinatario es un aspecto interesante de explotar artísticamente en futuras producciones.
- El trabajo connotativo del texto, el sonido y la imagen, y la elaboración en conjunto, también parece un aspecto central a la hora de promover la calidad estética de la obra.

Finalmente, se sintetizaron aquellas propuestas que respondían directamente a las líneas constructivas detectadas en los análisis a través del siguiente cuadro:

TENDENCIAS DETECTADAS		POSIBLES VÍAS DE AVANCE
<b>1. DINÁMICAS DE CREACIÓN PROPIAS DE LAS INDUSTRIAS DEL ENTRETENIMIENTO Y COMERCIAL</b>	a. Presencia de géneros narrativos de consumo para apelar a un público más amplio	- Inclusión de una mayor variedad genérica, por ejemplo, géneros orientados a los personajes
	b. Inclusión de referencias extraliterarias propias de la sociedad de masas	- Respeto de la autonomía artística de las obras - Inclusión de referencias extraliterarias con significado narrativo
	c. Integración de las obras en un sistema de franquicias culturales	- Trabajo real de reelaboración en los aprovechamientos secundarios
	d. Construcción de las obras a partir de criterios utilitarios	- Respeto de la autonomía artística de las obras y de su carácter literario, manteniendo el foco en la obra como generador de significados artísticos
<b>2. INCLINACIÓN GENERAL HACIA LA SIMPLIFICACIÓN</b>	a. Simplificación temática y estilística y extensión estilística de las obras clásicas y contemporáneas, que resulta en obras estéticamente más pobres que sus fuentes	- Elección de reinterpretaciones creativas (de autor) de los hipotextos - Trabajo elaborado de adaptación al nuevo medio
	b. Simplificación narrativa e interpretativa	- Trabajo creativo con los elementos narrativos, que permita el aprendizaje de lecturas sofisticadas en el soporte digital

<b>3. DESEQUILIBRIOS DE VARIOS TIPOS, PROVENIENTES DEL PROCESO CREATIVO DE LAS OBRAS</b>	a. Aumento de la relevancia del público adulto frente al infantil en el sistema de doble destinatario de las obras, con la difuminación consiguiente de la figura del lector-usuario principal	- Construcción de las obras, en primera instancia, a partir de la concreción del destinatario principal (infantil o juvenil)
	b. Presencia generalizada de la interactividad, generalmente configurada en más de una línea	- Concisión de la/s propuesta/s interactiva/s - Elaboración significativa de las diferentes líneas de actuación, en consonancia con el contenido literario de la obra
	c. Falta de precisión de la propuesta ficcional por la adhesión superficial a las características del libro junto con la inclusión insustancial de elementos audiovisuales e interactivos	- Concreción, durante el proceso generativo, del tipo de experiencia ficcional perseguida en la recepción - Inclusión de vulneraciones a las experiencias ficcionales tradicionales a través de una estrategia creativa
<b>4. CONSERVADURISMO CREATIVO QUE PRIVILEGIA LAS DINÁMICAS TRADICIONALES DE COMUNICACIÓN LITERARIA</b>	a. Fuerte control autorial que se muestra en las limitaciones del diseño interactivo y de las opciones estructurales	- Ensayo de variaciones innovadoras con las posibilidades del medio
	b. Apego al pacto narrativo codificado	- Búsqueda de equilibrio, en la medida de lo deseado, entre el respeto a la experiencia literaria y otras formas de creación

La investigación presentada en esta tesis abre nuevas vías de estudio, alimentadas además por el continuo cambio de un sector que se encuentra en los primeros años de desarrollo. Las vías teóricas que consideramos interesante explorar son, por un lado, la aplicación del modelo de análisis propuesto a otros corpus más específicos (estudios sobre las adaptaciones de cuentos clásicos o de libros impresos exclusivamente) en otras lenguas o en otro periodo temporal posterior al explorado aquí. Por otro lado, creemos que puede ser objeto de estudio la profundización de algunos de los aspectos analizados, como por ejemplo el estudio de la interactividad a través de las categorías que establece Ryan a partir del punto de vista del autor y del lector (Capítulo 3, Apartado 3.2.2.). También consideramos necesaria la realización de análisis comparativos de las obras futuras con las de este trabajo cuando el mercado esté más asentado.

En el plano experimental, se hacen necesarias investigaciones con lectores reales que permitan comparar las competencias de los mismos con las del lector implícito, para determinar los puntos coincidentes y los divergentes entre el lector modelo aquí presentado y los lectores reales. Estos estudios también pueden

enfocarse en encontrar las posibilidades reales de estas obras para la formación literaria de dichos lectores, una vez testadas las características de su recepción.

En resumen, se cree que futuros estudios pueden precisar numerosos aspectos sugeridos por la presente investigación, que supone un paso hacia delante en la comprensión de las producciones narrativas para niños y jóvenes y en sus posibles aplicaciones en la formación de lectores literarios.

La cultura escrita cambia, como afirmaba Margaret Meek, a medida que las sociedades lo hacen. Las narraciones, que suponen un aspecto central tanto en la formación en la cultura escrita como en la comprensión del mundo y de uno mismo, seguirán presentes en aquellos lugares donde los individuos decidan crearlas. Esta investigación quiere contribuir —aunque sea mínimamente— a facilitar el desarrollo, el acceso y la comprensión de las narraciones que nos humanizan, de las historias significativas, presentes y futuras, allá donde estén. Y también a que la evolución de la cultura escrita siga permitiendo a los lectores construirse en un mundo simbólico omnipresente que comprenden, valoran y contribuyen a ampliar.



## Referencias

### Referencias primarias

- Alonso, A. y Pelegrín, J. (2014). Colección Odio el rosa. Madrid: Oxford University Press.
- Anthony, J. y Corral, R. (2012). *Chopsticks*. Nueva York: Penguin Group USA. Versión para iPad
- Balmes, S. y Lyona (il.). (2012). *Yo mataré monstruos por ti*. Barcelona: Principal de los Libros
- Balmes, S. y Lyona (il.). (2014). *Yo mataré monstruos por ti* Abrera: Acuadros Informática. Versión para iPad. 1ª ed.: 2013
- Bayard Presse (2012). *Bayam*, Montrouge Cedex: Bayard Presse. En: <http://www.bayam.fr/> [Último acceso: 06/05/2014]
- BearBoat Studios (2014). *Lil' Red and the Lazy Coyote*. BearBoat Studios. Versión para iPad
- Bizet, G. y Calero, M. (il.). (2014). *Carmen*. Madrid: Touch of Classic. Versión para iPad
- Cervantes, M. (1605). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Madrid: Imprenta Juan de la Cuesta
- Cervantes, M. y Calero, M. (il.). (2013). *Las aventuras de Don Quijote*. Madrid: Touch of Classic. Versión para iPad. 1ª ed.: 2012
- DreamWorks Animation (2001). *Shrek*. Glendale: DreamWorks Animation
- DreamWorks Animation (2010). *Shrek Forever After*. Santa Bárbara: iStoryTime. Versión para iPad
- Edebé Mobile (2013). *Cuentos con valores*. Barcelona: Edebé Mobile. Versión para iPad
- Ediciones SM (ca. 1980). Colección Elige tu propia aventura. Madrid: Ediciones SM. 1ª ed.: *Choose Your Own Adventure*. Nueva Yourk: Bantam Books, 1979-1998
- Electronic Arts (2000). *American McGee's Alice*. RedWoods City: Electronic Arts
- Electronic Literature Organization (2006). *Electronic Literature Collection*, vol. 1. Recuperado en: <http://collection.eliterature.org/1/> Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology [Último acceso: 27/08/2014]

- Electronic Literature Organization (2011). *Electronic Literature Collection*, vol. 2. Disponible en: <http://collection.eliterature.org/2/index.html> Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology [Último acceso: 27/08/2014]
- Falconer, I. (2011). *Olivia Acts Out*. Nueva York: Polin8. Versión para iPad
- Farias Huanqui, J. (autor) y Rey Tajés, O. (dir.) (2013). *El ladrón de estrellas*. Madrid: Alpixel. Versión para iPad. 1ª ed.: 2012
- Frisch, A. y Roberto Innocenti (il.) (2013) *La niña de rojo*. Madrid: Kalandraka. 1ª ed.: *The Girl in Red*. Mankato: Creative Editions, 2012
- Grossnickle Hines, A. (2013). *No Without Bear*. Aproppo llc. Versión para iPad. 1ª ed.: 2011
- Highwill Apps (2013). *TextAudioBook. Alice's Adventures in Wonderland*. Highwill. Versión para iPad.
- ItBook (2012). *Cenicienta*. Valencia: ItBook. Versión para iPad. 1ª ed.: 2011
- ItBook (2013). *Cadavercita Roja*. Valencia: ItBook. Versión para iPad
- Jackson, S. (2014). *Sorcery*. Cambridge: Inkle. Versión para iPad. 1ª ed.: 2013
- Jeffers, O. (2011). *The Heart and the Bottle*. Nueva York: Penguin Group. Versión para iPad
- Johnson, C. (2011). *Harold and the Purple Crayon*. Trilogy Studios. Versión para iPad
- Joyce, W. y Bluhm, J. (il.) (2012). *The Fantastic Flying Books of Morris Lessmore*. Atheneum Books for Young Readers
- Kantor, M. Colección Proyecto Amanda (2010-2012). Madrid: Ediciones SM. 1ª ed.: *The Amanda Project*. Nueva York: Harper Collins
- Kühne Peimbert, C. y Tepatlaxco (il.) (2013). *El mismo que viste y calza*. México: Editorial CIDCLI. Versión para iPad.
- Lluch, E. (2012) *El baúl de los monstruos*. Alzira: Bromera. Versión para iPad
- Love of Lesbian (2007). Un día en el parque. En: *Cuentos chinos para niños del Japón*. Barcelona: Naïve
- Lovecraft, H.P. (2014). *Lovecraft Collection*. León: Designers of Code. Versión para iPad
- Made in Me (2012). *The Land of Me: Story Time*. Londres: Made in Me. Versión para iPad

- Marías, F. y Olivares, J. (il.) (2010). *El silencio se mueve*. Madrid: Ediciones SM
- Mistral, G. y Valdivia, P. (il.) (2013). *CaperucitaApp*. Santiago de Chile: Editorial Amanuta. Versión para iPad
- Mistral, G. y Valdivia, P. (il.) (2014). *Caperucita Roja*. Santiago de Chile: Editorial Amanuta
- Moonbot Studios (2012). *Imag.No.Tron. The Fantastic Flying Books of Morris Lessmore Edition*. Shreveport: Moonbot Studios. Versión para iPad. 1ª ed.: 2011
- Moonbot Studios (2012). *The Numberlys*. Shreveport: Moonbot Studios. Versión para iPad
- Muñoz-Tébar, J. y Cabassa, M. (il.) (2013). *Silvia y Simón*. Florida: Cognition Books & Apps. Versión para iPad.
- Neira, M. y Magoproductions (2011). *Dr W*. Barcelona: TV3 y Magoproductions
- Neira, M., Guido, M. (texto) y Letelier Oteiza, K. (il.). (2011). *Dr W en el misterioso caso del sentido extraviado*. Barcelona: Art Blume y Magoproduction
- Nesquens, D. y Collado, F. (2011). *Mi vecino de abajo*. Madrid: Ediciones SM. Versión para iPad
- Nikelodeon y Viacom (2013). *Aventura en clase de ballet con Dora la exploradora*. Montreal: Budge Studios. Versión para iPad
- Nosy Crow (2013) *Little Red Riding Hood*. Londres: Nosy Crow. Versión para iPad
- Nosy Crow (2013). *Animal Snapp Farm*. Londres: Nosy Crow. Versión para iPad
- Nosy Crow (2013). *The Three Little Pigs*. Londres: Nosy Crow. Versión para iPad. 1ª ed.: 2011
- Núñez, A. y Gallo, V. (il.) (2013) *¿Cómo se piden las cosas?* México: Editorial CIDCLI. Versión para iPad.
- Offenbach, J. y Calero, M. (il.) (2013). *Los cuentos de Hoffmann*. Madrid: Touch of Classic. Versión para iPad
- Offenbach, J. y Guiraud, E. (1881). *Los cuentos de Hoffmann*. París: Opéra-Comique
- Oro, B. (2011). *Pomelo y limón*. Madrid: Ediciones SM.
- Penguin Books (2013). *Peppa Meets the Queen and Other Audio Stories*. Londres: Ladybird. Versión para iPad.

- Perrault, C. e Innocenti, R. (2012) *Cenicienta*. Madrid: Ediciones SM. 1ªed.: *Cinderella*. Mankato: Creative Editions, 1983
- Perrault, C. y Sarah Moon (1984). *Caperucita Roja*. Madrid: Anaya. 1ªed.: ca. 1980
- Pippilapps y Magoproductio (2014). *Doctor W en: El misterioso caso del sentido extraviado*. Barcelona: Pippilapps. Versión para iPad. 1ª ed.: 2013
- Poe, Edgar Allan; García Farés, David (il.) (2013) *Colección iPoe*, vol. I. Barcelona: Play Creatividad. Versión para iPad. 1º ed.: 2012
- Poe, Edgar Allan; García Farés, David (il.) (2013) *Colección iPoe*, vol. II. Barcelona: Play Creatividad. Versión para iPad. 1ª. ed.: 2012
- Prap, L. (2012). *1001 stories*. Liubliana: Mladinska knjiga Založba. Versión para iPad
- Pullinger, K. y Joseph, C. (2005-2014) *Alicia inanimada*. The BradField Company Ltd. En: [www.inanimatealice.com](http://www.inanimatealice.com) [Último acceso: 22/08/2014]
- Ruiller, J. (2013). *Por cuatro esquinitas de nada*. Madrid: Dada Company. Versión para iPad. Ed. En inglés: *Four Little Corners*, 2013
- Ruillier, J. (2012). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud. 1ª ed.: *Quatre petit coins de rien du tout*. Bilboquet, 2004
- Scieszka, J. y Smith, J. (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* Barcelona: Thule Ediciones, 2004. 1ª ed.: *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*. Nueva York: Viking Juvenile, 1992
- Serrat, X.; Obon, A. (il.) y Alegret, D. (mús.) (2011). *Las casas perdidas* Barcelona: Edirtorial La Tortuga Casiopea. Versión para iPad
- Sesame Workshop (2011). *The Monster at the End of This Book*. Nueva York: Sesame Workshop & Callaway Digital Arts. Versión para iPad
- Shelley, M. y Calero, M. (il.). (2013). *Frankenstein*. Madrid: Touch of Classic. Versión para iPad. 1ª ed.: 2012
- The Story Mechanics (2013). *The 39 Steps*. Glasgow: Faber and Faber. Versión para iPad
- Troshinsky, N. (2012). *Un mensaje en clave*. Barcelona: A buen paso
- uTales AB (2012). *uTales*. Estocolmo: uTales AB.Contoplanet. Versión para iPad

- Van Allsburg, C. (2000). *Mal día en Río seco*. México: Fondo de Cultura Económica. 1ª ed.: *Bad Day at Riverbend*. Boston-Nueva York: Houghton Mifflin Company, 1995
- Viacom (2000-2008). *Dora la exploradora*. Madrid: Viacom. 1ª ed.: *Dora the Explorer*. Miami: Viacom International, 2000
- Vicente, A. y Ordóñez, M. (il.) (2010). *Marina y el niño verde*, Touchy Books. Versión para iPad
- Visual Baker (2013). *El Reino Subterráneo*. Visual Baker. Versión para iPad
- Wiesner, D. (2006). *Los tres cerditos* Barcelona: Juventud. 1ªed.: *The Three Pigs*. Boston-Nueva York: Clarion Books, 2001
- Willems, M. (2013). *Don't Let the Pigeon Run This App*. Burbank: Disney Enterprises. Versión para iPad. 1ª ed.: 2011
- Wise Brown, M. y Hurd, C. (2012). *Goodnight, Moon*. Loud Crow Interactive. Versión para iPad
- Ying Horowitz & Quinn (2013). *Silent History*. Ying Horowitz & Quinn. Versión para iPad

## Referencias secundarias

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press
- Aarseth, E. (1999). Aporia and Epiphany in *Doom* and *The Speaking Clock*. En: M-L. Ryan. *Cyberspace Textuality. Computer Technology and Literary Theory* (pp. 31-41). Bloomington: Indiana University Press
- Aliagas, C. (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del llenguatge. (Tesis Doctoral)
- Al-Yaqout, G. (2011). 'From Slate to Slate: What Does the Future Hold for the Picturebook Series?', *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17: 1, 57 - 77
- Al-Yaqout, G. y Nikolajeva, M. (en prensa). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imàgenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica. 1ª ed.: *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*. Londres: RoutledgeFalmer, 2003
- Arizpe, E. (2010). "Este libro va de libros": los libros-álbum, la cultura y el conocimiento metaliterario. En: T. Colomer., B. Kümmerling-Meibauer y C. Silva-Díaz (eds.). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 162-175). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- Ayala, G. y Cassany, D. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, 53-71. En: [www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n9-ayala-gilmar.pdf](http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n9-ayala-gilmar.pdf) [Último acceso: 03/09/2014]
- Bal, M. (1998). *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra. 1ª ed.: *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press, 1985
- Barthes, R. (2001). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI. 1ª ed.: *S/Z*. París: Éditions du Seuil, 1970
- Barthes, R. (2012). "La muerte del autor". En: R. Barthes *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura* (pp. 75-83). Barcelona: Paidós. 1ª ed.: *La mort de l'auteur*, 1968
- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo*. Barcelona: Plaza & Janes. 1ª ed.: *La société de consommation*. París: S.G.P.P., 1970

- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós. 1ª ed.: *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press, 2005
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa. 1ª ed.: 2005
- Beckett, S. (ed.) (1997). *Reflections of Change. Children's Literature Since 1945*. Conneticut / London: Greenwood Press
- Bellorín, B. (2010). "Efectos especiales": El peso de los aspectos materiales del libro-álbum en adaptaciones actuales de "Los tres cerditos". En: T. Colomer., B. Kümmerling-Meibauer y C. Silva-Díaz (eds.). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 74-86). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- Bellorín, B. y Reyes, L. (2012). Álbumes en marcha: recuento de proyectos de aula en torno a las narrativas visuales. En: T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 172-196). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- Bellorín, B. y Silva-Díaz, M.C. (2010). Los finales sorprendentes en los libros-álbum. En: T. Colomer., B. Kümmerling-Meibauer y C. Silva-Díaz (eds.). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 128-141). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En: W. Benjamin. *Discursos interrumpidos I*. (pp. 15-57). Madrid: Taurus. 1ª ed: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Zeitschrift für Sozialforschung*, 1936
- Booth, W. C. (1978). *La retórica de la ficción*. Barcelona: Antoni Bosch. 1ª ed.: *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1961
- Bourdieu, P. (1999). Más ganancias, menos cultura. *Clarín*, 24, . En: <http://www.clarin.com/diario/1999/11/24/i-02101d.htm> [Último acceso: 03/09/2014]
- Bloom, H. (2002). *El futuro de la imaginación*. Barcelona: Anagrama.
- Bolter, J. D. y Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge and London: The MIT Press
- Borràs, L. (2004). De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: Notas para una hermenéutica de la literatura hipertextual. En: M. A. Muro Munilla (coord.) *Arte y nuevas tecnologías: Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 272-287)
- Borràs, L. (ed.) (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC.

- Borràs, L. (2008). Pero ¿hay realmente un cambio de paradigma? Un análisis apresurado mientras la literatura pierde los papeles. En: D. Romero y A. Sanz (coords.). *Literaturas del texto al hipermedia* (pp. 273-289). Barcelona: Anthropos editorial
- Borràs, L. (2012). Había una vez una app... Literatura infantil y juvenil (en) digital. *Revista de Literatura*, 269, Especial LIJ y Nuevas Tecnologías, 21-26
- Bruzzone, G. M. (1990). Érase una vez Walt Disney. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 15, 24-35
- Callow, J. y Zammit, K. (2002). Visual literacy: from picture books to electronic texts. En: M. Monteith (ed.). *Teaching primary literacy with ICT* (pp. 188-201). Buckingham: Open University Press
- Campos Fernández Figares, M. (2006). Las sagas en formato audiovisual: de la literatura al cine y la televisión. *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil* 221, 67-72
- Carranza, M. (2007). Las nuevas tecnologías como promesa de un espacio idealmente democrático para la lectura y el aprendizaje. *Enlaces con la crítica* 15, 14-16
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama. 1ª ed.: 2006
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés
- Chambers, A. (2012). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica. 1ª ed.: *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Stroud: Thimble Press, 1993
- Chatman, S. (1980a). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. New York: Cornell University Press. 1ª ed.: 1978
- Chatman, S. (1980b) *What Novels Can Do That Films Can't (and Vice Versa)*. Chicago: The University of Chicago Press
- Chiappe, D. (2009). Algunos apuntes para una novela colectiva. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En: <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=33399&portal=316> [Último acceso: 04/07/2014]



- Clément, J. (2006). El hipertexto de ficción: ¿nacimiento de un nuevo género? En: T. Vilariño Pico y A. Abuín González (comp.). *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica* (pp. 77-92). Madrid: Arco Libros. 1ªed.: L'Hypertexte de fiction: naissance d'un nouveau genre? En: A. Vuillemin y M. Grenoble (eds.). *Littérature et informatique. La littérature générée par ordinateur* (pp. 63-75). Arras: Artois Presses Université, 1995
- Colomer, T. (1995). *La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació. (Tesis Doctoral)
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 1ª ed.: *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova, 1998
- Colomer, T. (2001). La literatura infantil y juvenil actual: entre la unidad y la fragmentación. En: *La educación lectora: encuentro iberoamericano* (pp. 37-46). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Colomer, T. (2005a). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica
- Colomer, T. (2005b). La biblioteca de la humanidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico "Bibliotecas escolares" 352, 25-28
- Colomer, T. (2009a). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En: T. Colomer (coord.) *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Barcelona: Editorial Graó
- Colomer, T. (2009b). Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica. En: T. Colomer (coord.) *Lecturas adolescentes* (pp. 197-220). Barcelona: Editorial Graó
- Colomer, T. (2010). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En: T. Colomer; B. Kümmerling-Meibauer y C. Silva-Díaz (eds.). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- Colomer T.; Kümmerling-Meibauer B. y Silva-Díaz, C. (eds.). (2010). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- Common Sense Media (2013). *Zero to Eight. Children's Media Use in America, 2013*. En: <https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013> [Último acceso: 11/07/2014]
- Confederación Estatal de Consumidores y Usuarios (1994). *La influencia de los videojuegos en los niños*. Sevilla: Instituto Nacional del Consumo

- Couchot, E. y Hillaire, N. (2003). *L'art numérique. Comment la technologie vient au monde de l'art*. París: Éditions Flammarion
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics. Structuralism Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Delany, P. y Landow, G. P. (2006). Gestionando la palabra digital: el texto en la época de la reproducción electrónica (pp. 37-74). En: T. Vilariño Pico y A. Abuín González (comp.). *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*. Madrid: Arco Libros. 1ª ed.: Managing the Digital Word: The Text in an Age of Electronic Reproduction. En: G. Landow y P. Delany (eds.). *The Digital Word. Text-Based Computing in the Humanities* (pp. 3-28). Cambridge-Massachusetts-Londres: The MIT Press, 1993
- Díaz Armas, J. (2012) Juegos metaficcionales en los dibujos animados clásicos: Tex Avery. En: A. Mendoza (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 305-322, publicado como e-book en [www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)). Barcelona: Ediciones Octaedro
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio de la adolescencia. En: T. Colomer (coord.) *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Editorial Graó
- Díez, J. (2009). Un ensayo de webnovela. La navegación infinita. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En: <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=33554&portal=316> [Último acceso: 05/07/2014]
- Díez, J. (2012). Panorámica de la literatura electrónica hispánica. En: *Imán. Revista de la Asociación Aragonesa de Escritores*. <http://revistaiman.es/2012/05/18/panorama-de-la-literatura-electronica-hispanica/> [Último acceso: 05/07/2014]
- Doonan, J. (2005). El libro-álbum moderno. En: *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños* (pp. 46-65). Parapara, núm. 1. Caracas: Banco del Libro. 1ª ed.: 1999
- Dresang, E. T. (1999). *Radical Change: Books for Youth in a Digital Age*. Nueva York: The H. W. Wilson Company
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen. 1ªed.: *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milán: Casa Ed. Valentino Bompiani & C. S.p.A., 1979
- Eco, U. (1984). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta de Agostini. 1ªed.: *Opera aperta*. Milán: Casa Ed. Valentino Bompiani & C. S.p.A., 1962 y 1967

- Eco, U. (2007). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Tusquets. 1ª ed.: *Apocalittici e integrati*. Milán: Casa Ed. Valentino Bompiani & C. S.p.A., 1965
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral)
- Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *Literatura Electrónica Hispánica*. En: <http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/literaturaelectronica/> [Último acceso: 03/09/2014]
- Fundación Germán Sánchez-Ruipérez (2010). *El ebook y otras pantallas. Nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura*. 18 Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- García Canclini, N. (2013). *Culturas híbridas*. México: Random House Mondadori. 1ª ed.: 1989
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Ediciones Cátedra
- García Matilla, A; Callejo Gallego, J. y Walzer, A. (2004). *Los niños y jóvenes frente a las pantallas. Situación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en España en el ámbito de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- García Padrino, Jaime (2005). *El Quijote en la Literatura Infantil Española. Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 17, 131-146
- Garralón, A. (2001). Dossier CD-ROMs infantiles y juveniles. *Revista Educación y Biblioteca*, 124, pp. 69-99
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambana Libros
- Genette, G. (1972). *Figures III*. París: Éditions du Seuil
- Genette, G. (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus. 1ªed.: *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Éditions du Seuil, 1982
- Goldbart Clark, D. (2006). Hyperread: Children's Literature, CD-ROMs, and the New Literacy. *The Lion and the Unicorn* 30 (3), 337–359 Baltimore: The Johns Hopkins University Press

- Gros Salvat, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12. En: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/gros.html> [Último acceso: 28/08/2014]
- Grupo SM (2011). *Anuario 2011*. En: <http://prensa.grupo-sm.com/2011/04/anuario-2011-la-literatura-infantil-y-juvenil-se-mantiene-activa-frente-a-la-crisis.html>
- Hayles, N. K. (2004). La condición de virtualidad. En: D. Sánchez-Mesa, (comp.) *Literatura y Cibercultura* (pp. 37-72). Madrid: Arco Libros. 1ª ed.: The Condition of Virtuality. En: P. Lunenfeld (ed.). *The Digital Dialectic. New Essays on New Media* (pp. 68-94). Cambridge: MIT Press, 1999
- Hutcheon, L. (2013). *A Theory of Adaptation*. Nueva York: Routledge. 1ª ed.: 2006
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. London: The John Hopkins University Press
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: The John Hopkins University Press
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós. 1ªed.: *Convergence Culture*. Nueva York: New York University Press, 2006
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Massachussets: MIT Press
- Joyce, M. (1996). *Of Two Minds. Hypertext Pedagogy and Poetics*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1ª ed.: 1995
- Juul, J. (2001). Games Telling Stories? A Brief Note on Games and Narratives. *The International Journal of Computer Game Research*, vol I, 1. En: <http://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/> [Último acceso: 18/07/2014]
- Koskimaa, R. (2000). *Digital literature. From text to hipertext and beyond*. Universidad de Jyväskylä. (Tesis doctoral). En: <http://users.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml> [Último acceso: 18/07/2014]
- Koskimaa, R. (2005a) ¿Qué es la literatura digital? Una panorámica general de la literatura digital: de los archivos de texto a los *e-books*. En: L. Borràs (ed.). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. (pp. 81-94). Barcelona: UOC.
- Koskimaa, R. (2005b) “*Close Reading*”: hipertextos de ficción. En: L. Borràs (ed.). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. (pp. 177-192). Barcelona: UOC.

- Kümmerling-Meibauer, B. (1999) Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony: The Relationship between Pictures and Text in Ironic Picture Books. *The Lion and the Unicorn*, 157-183.
- Ladrón de Guevara, I. (2001). Muchos CD's para niños y jóvenes. *Educación y Biblioteca*, 124, 86-93.
- Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós. 1ª ed.: *Hypertext 3.0, Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Maryland: The Johns Hopkins University Press, 2006
- Lartitegui, A. G. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes*. Zaragoza, Pantalia Publicaciones
- Leibrandt, I. (2008). El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura. En: D. Romero y A. Sanz (coords.). *Literaturas del texto al hipermedia*. (pp. 183-193) Anthropos editorial, Barcelona.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós. 1ªed.: *Qu'est-ce que le virtual*. París: Éditions de la Découverte, 1995
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos Editorial. 1ª ed.: *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet "Nouvelles technologies: coopération culturelle et communication"*. París: Éditions Odile Jacob / Éditions du Conseil de l'Europe, 1997
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks. Picturing Text*. Nueva York: Routledge
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Madrid: Anagrama. 1ª ed.: *L'écran global*. París: Éditions du Seuil, 2007
- Lluch, G. (1998). *El lector model de la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra
- Lluch, G. (2000). ¿Cuál es el secreto de las *pesadillas* de R. L. Stine? *Educación y Biblioteca*, 113, 50-52
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha
- Lluch, G. (2007): De los narradores de cuentos folclóricos a Walt Disney: un camino hacia la homogeneización. En: G. Lluch, (ed.): *De la narrativa oral a la literatura para niños* (pp. 17-52). Cuenca: UCLM

- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En: G. Lluch, Gemma (coord.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Barcelona: Anthropos
- Lyon, D. (1996). *Posmodernidad*. Madrid: Alianza editorial. 1ª ed.: *Postmodernity*. Buckingham: Open University Press, 1994
- Lyotard, J-F. (2008). *La posmodernidad (Explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa. 1ª ed.: *Le postmoderne expliqué aux enfants*. París: Editions Galilée, 1986
- Mackey, M. (2001). The Survival of Engaged Reading in the Internet Age: New Media, Old Media and the Book. *Children's Literature in Education*, Vol. 32, No. 3., 167-189.
- Mackey, M. (2003). *Literacies Across Media. Playing the Text*. Nueva York: Routledge
- Maietti, M. (2013). Ida y vuelta al futuro. El tiempo, la duración y el ritmo en la textualidad interactiva. En: C. A. Scolari (ed.). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (pp. 51-71). Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Maigret, E. (2005). *Sociología de la comunicación y de los medios*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica
- Malaret, B. (inédito). La narrativa interactiva. Primers apunts per a un estudi comparatiu. Narrativa multilíneal versus narrativa lineal: entre la continuïtat i la ruptura. Trabajo de Doctorado en Comunicació Social. El mitjà interactiu. Dr. Xavier Berenguer, curso 2004-2005
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Massachussets: MIT Press
- Manovich, L. (2013). *El software toma el mando*. Barcelona: Editorial UOC. 1ª ed.: *Software Takes Command*. Nueva York-Londres: Bloomsbury Academic, 2013
- Manresa, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral)
- Manresa, M. y Silva-Díaz, M. C. (2005). Dialogar per aprendre literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, 45-56
- Marsh, J. (2002). Popular Culture, Computer Games and the Primary Literacy Curriculum. En: M. Monteith (ed.) *Teaching Primary Literacy with ICT* (pp. 127-143). Buckingham: Open University Press

- Martín Barbero, J. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En: G. Lluch, Gemma (coord.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 39-58). Barcelona: Anthropos
- Matas i Dalmau, T. (2001). El multimedia de la lectura a la interactividad. *Educación y Biblioteca*, 124, 70-85
- McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México DF: Editorial Diana. 1ªed.: *Understanding Media: The Extensions of Man*. Nueva York: McGraw-Hill Book Co., 1964
- Meek, M. (1988). *How Texts Teach What Readers Learn?* Woodchester: The Thimble Press
- Meek, M. (2001). ¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños? En: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños* (pp. 15-30). Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica. 1ª ed.: *On Being Literate*. Londres: The Bodley Head, 1971
- Mendoza, A. (coord.). (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Mora, V. L. (2012a). *El lectoespectador*. Barcelona: Seix Barral
- Mora, V. L. (2012b). Redes sociales, textovisualidad y transmedia: literatura y nuevas tecnologías. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Centro Virtual Cervantes. En: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/luis/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/luis/p01.htm) [Último acceso: 18/07/2014]
- Mora, V. L. (2014). Acercamiento al problema terminológico de la narratividad transmedia. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, v.3, n.º.1. En: <http://revistacaracteres.net/revista/vol3n1mayo2014/problema-terminologico-transmedia/> [Último acceso: 18/07/2014]
- Moreno, I. (2002). *Musas y nuevas tecnologías*. Barcelona: Paidós
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En: T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119- 143). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- Murdochowicz, R. (2010). La generación multimedia. En: G. Lluch, Gemma (coord.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 59-71). Barcelona: Anthropos

- Murray, J. H. (1999). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós. 1ª ed.: *Hamlet on the Holodeck*. Nueva York: The Free Press, 1997
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. En: [http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm) [Último acceso: 17/08/2014]
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. Nueva York: Routledge
- Nikolajeva, M. (2010a): Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach. *Cambridge Journal of Education*, 40:2, 145-159
- Nikolajeva, M. (2010b): El poder y la subjetividad en los libros-álbum. En: T. Colomer; B. Kümmerling-Meibauer y C. Silva-Díaz (eds.). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 34-45). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67, 249-254
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Nueva York: Routledge. 1ª ed.: 2001
- Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures*. Athens and London: University of Georgia Press
- Nodelman, P. (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En: T. Colomer; B. Kümmerling-Meibauer y C. Silva-Díaz (eds.). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 18-31). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- O'Flynn, S. (2013). Epilogue. En: L. Hutcheon. *A Theory of Adaptation*. Nueva York: Routledge
- Observatorio de la Lectura y el Libro, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Los libros infantiles y juveniles*. En: [http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/2010\\_LIJ.pdf](http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/2010_LIJ.pdf) [Último acceso: 18/07/2014]



- Observatorio de la Lectura y el Libro, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *El sector del libro en España 2012-2014*. En: [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/Sectorlibro\\_abril2014/Sectorlibro\\_abril2014.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/Sectorlibro_abril2014/Sectorlibro_abril2014.pdf) [Último acceso: 18/07/2014]
- Pajares Tosca, S. (2006). ¿Convergencia hipertexto literatura?: El caso de James Joyce. En: T. Vilariño Pico y A. Abuín González (comp.) *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica* (pp. 121-150). Madrid: Arco Libros
- Pérez Latorre, O. (2013). Apuntes sobre la teoría de la diversión. En: C. A. Scolarì (ed.). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (pp. 223-252). Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2009). *La teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra. 1ª ed.: 1988
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, vol. 9, núm. 5. En: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-DigitalNatives\\_Digital%20Immigrants-Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-DigitalNatives_Digital%20Immigrants-Part1.pdf) [Último acceso: 17/08/2014]
- Prensky, M. (2004). The Emerging Online Life of the Digital Native. En: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Emerging\\_Online\\_Life\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-03.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf) [Último acceso: 18/07/2014]
- Ribas, I. (inédito). De la narrativa lineal a la interactiva: algunas ideas. En: <http://www.dtic.upf.edu/~ribas/Doctorat/DiSisInt/DSItreball.htm> [Último acceso: 18/07/2014]
- Romero López, D. (2011). La literatura digital en español: estado de la cuestión. *Texto Digital*. v. 7, n. 1. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina
- Romero López, D. y Sanz, A. (2008). *Literaturas del texto al hipermedia*. Barcelona: Anthropos editorial
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica. 1ª ed.: *Literature as Exploration*. Nueva York: The Modern Language Association, 1995

- Ruiz Collantes, X. (2013). Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas. En: C. A. Scolari (ed.). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (pp. 20-50). Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Ryan, M-L. (ed.) (1999). *Cyberspace Textuality. Computer Technology and Literary Theory*. Bloomington: Indiana University Press
- Ryan, M-L. (2001). Beyond Myth and Metaphor. The case of Narrative in Digital Media. *Game Studies: The International Journal of Computer Game Research*, v.1, issue 1. En: <http://www.gamestudies.org/0101/ryan/> [Último acceso: 04/06/2014]
- Ryan, M-L. (2004a). *Narrative across Media: The Languages of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska
- Ryan, M-L. (2004b). Will New Media Produce New Narratives?. En: *Narrative across Media: The Languages of Storytelling* (pp. 337-359). Lincoln: University of Nebraska
- Ryan, M-L. (2004c). El ciberespacio, la virtualidad y el texto. En: Sánchez-Mesa, Domingo (comp.) (2004). *Literatura y Cibercultura*. Madrid: Arco Libros: 73-115. 1ª ed.: Cyberspace, Virtuality and the Text. En: M-L. Ryan (ed.) *Cyberspace Textuality. Computer Technology and Literary Theory* (pp. 78-107) Bloomington: Indiana University Press, 1999
- Ryan, M-L. (2004d). *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós. 1ª ed.: *Narrative as Virtual Reality*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2001
- Ryan, M-L. (2006). *Avatars of Story*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Sánchez-Mesa, D. (comp.) (2004). *Literatura y Cibercultura*. Madrid: Arco Libros
- Schwebs, T. (2014). Affordances of an App. A reading of The Fantastic Flying Books of Morris Lessmore. *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, 5, 2014, <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.24169> [Último acceso: 18/07/2014]
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa
- Scolari, C. (2013a). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto. Versión Kindle.
- Scolari, C. (2013b). *Read me first*. Entre la narrativa y la interacción: el videojuego como objeto de estudio científico. En: *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (pp. 10-19). Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Universitat de Barcelona

- Setzer, V. W. (2000). Los medios electrónicos y la educación. En: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/medios.html> [Último acceso: 28/08/2014]
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionesales y competencia literaria*. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral)
- Silva-Díaz, M. C. (en prensa). Picturebooks, Lies and Mindreading. *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*.
- Stichnothe, H. (2014). Engineering Stories? A Narratological Approach to Children's Book Apps. *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, 5, <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.23602> [Último acceso: 18/07/2014]
- Styles, M. (2010). "Me encanta Lauren Child": Las voces detrás de las imágenes. Los niños rellenan los silencios en los libros-álbum posmodernos. En: T. Colomer; B. Kümmerling-Meibauer y C. Silva-Díaz (eds.). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 74-86). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL
- Thornbury, M. L. & Grenier, J. (2002). Joint Attention: Adults and Children Playing With Computers. En: M. Monteith (ed.). *Teaching Primary Literacy with ICT* (pp. 61-76). Buckingham: Open University Press
- Todorov, T. (2013). *Mijail Bajtín: el principio dialógico*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 1ª ed.: *Mikhail Bakhtine le principe dialogique suivi de d'écrits du cercle de Bakhtine*, 1981
- Tomachevski, B. (1982). *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal. 1ª ed.: *Teorija literatury. Poetika*. San Petersburgo/ Leningrado, 1928
- Turrión, C. (2010). *La ambigüedad de significado en el álbum ilustrado. Construcción y comprensión*. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. (Trabajo final de Máster)
- Turrión, C. (2012). La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, vol. 5 (1). En: <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/452> [Último acceso: 03/09/2014]
- Turrión, C. (2013). Álbumes ilustrados en pantalla. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 256, 6-12
- Turrión, C. (2014). Multimedia Book Apps in a Contemporary Culture: Commerce and Innovation, Continuity and Rupture. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, Vol. 5, 2014. En: <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.24426> [Último acceso: 03/09/2014]

- Unsworth, L. (2006). *E-literature for children. Enhancing digital literacy learning*. New York. Routledge
- Valles Calatrava, J. (1994). *Introducción histórica a las teorías de la narrativa*. Almería: Universidad de Almería
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Puy-en-Velay: L'Atelier du poisson soluble
- Vilariño Pico, T. y Abuín González, A. (comp.). (2006) *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*. Madrid: Arco Libros
- Yokota, J. (2013). From print to digital? Considering the future of picturebooks for children. En: G. Grilli (Ed.), *Bologna: Fifty years of children's books from around the world* (pp. 443-449). Bologna: Bononia University Press
- Yokota, J. y Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world: Educators making informed choices. *The Reading Teacher*, 67 (8) 577-585
- Zipes, Jack (1997). *Happily Ever After. Fairy Tales, Children and the Culture Industry*. Nueva Yourk: Routledge

## Anexos

### Anexo I. Panorámica de la literatura infantil y juvenil actual: bibliografía comentada

#### 1. Aplicaciones interactivas para la tableta iPad de Apple

##### 1.1. En el mercado internacional:

1. Anthony, J. y Corral, R. (2012). *Chopsticks*. Nueva York: Penguin Group USA. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/chopsticks-novel/id497983366?mt=8>

Aplicación multiplataforma que cuenta también con versión en papel. Se comercializa como una novela visual en la que el lector puede activar ciertos enlaces que dan acceso a contenidos de dentro y de fuera de la aplicación. Los enlaces externos remiten principalmente a videos musicales en YouTube y están justificados en la historia.

2. Atomic Antelope (2010). *Alice for the iPad*. Londres: Atomic Antelope. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/alice-for-the-ipad/id354537426?mt=8>

Una de las primeras aplicaciones infantiles y juveniles del mercado que versiona el clásico de Lewis Carroll en una obra con posibilidad de sencillas intervenciones del lector-usuario sobre las imágenes de Tenniel y basada en texto.

3. Atomic Antelope (2011). *Alice in New York*. Londres: Atomic Antelope. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/alice-in-new-york/id422073519?mt=8>

Aplicación basada en el personaje de *Alicia en el País de las Maravillas* que utiliza las ilustraciones de Tenniel y las versiona en un ambiente contemporáneo neoyorquino.

4. BearBoat Studios (2014). *Lil' Red and the Lazy Coyote*. BearBoat Studios. Disponible en: <https://itunes.apple.com/ai/app/lil-red-and-the-lazy-coyote/id837986150?mt=8>

Versión del cuento tradicional *Caperucita Roja* que reconstruye la historia a través del imaginario del género Western.

5. Bland, N. (2012). *The Very Itchy Bear*. South Melbourne: We Are Wheelbarrow. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/the-very-itchy-bear/id553151260?mt=8>

Versión del libro homónimo en papel que narra la historia de la amistad entre un oso y una pulga a través de imágenes con sencillas animaciones, un breve texto rimado y leído en voz alta, y una sencilla propuesta de participación del lector-usuario.

6. Cali, D. (2014). *Each to His Own!* Ferrara: Kite Edizioni. Disponible en: <https://itunes.apple.com/do/app/each-to-his-own!/id598560676?mt=8>

Aplicación de un conocido autor de literatura infantil y juvenil, sin texto y basada en imagen y animación.

7. Cloud Castel (2012-2013). *Hansel & Gretel*. Epic Tales. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/hansel-gretel-epic-tales-animated/id514316978?mt=8>

Aplicación basada en el cuento tradicional de *Hansel y Gretel*. Presenta opciones de lectura o narración en voz alta (sin texto). La estética se asemeja al lenguaje audiovisual. En cada pantalla, se puede desbloquear la capa de interactividad, lo que detiene la narración para que el lector-usuario pueda explorar espacios y personajes.

8. Dr. Seuss (2010; actualización 2014). *The Cat in the Hat. Dr Seuss*. Encinitas: Dr. Seuss Enterprises y Oceanhouse Media. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/the-cat-in-the-hat-dr.-seuss/id353473931?mt=8>

Versión del libro homónimo en papel. La versión digital incluye sonido, *zooms* de imagen, narración en voz alta y una propuesta simple de participación del lector-usuario.

9. DreamWorks Animation (2010). *Shrek Forever After*. Santa Bárbara: iStoryTime. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/shrek-forever-after-kids-book/id372423879?mt=8>

Aplicación basada en la película de animación *Shrek Forever After*. Se trata de un texto-resumen acompañado de algunos fotogramas de la película.

10. Falconer, I. (2011). *Olivia Acts Out*. Nueva York: Polin8. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/olivia-acts-out/id440660282?mt=8>

Aplicación basada en el personaje de los libros de Ian Falconer que también fue protagonista de una serie de televisión.

11. Fox & Sheep (2013). *Mini Zoo*. Fox & Sheep. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/mini-zoo/id602773895?mt=8>

Aplicación visual y sonora que destaca por la animación y la original, además de sencilla, propuesta de participación del lector-usuario.

12. Franco, B. y Lollo, J. C. (2013). *Quem soltou o PUM?* São Paulo: Companhia das Letras. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/quem-soltou-o-pum/id452300541?mt=8>

Versión del libro homónimo en papel ganadora de una mención de honor del Bolonia Digital Awards en 2012.

13. Gibert, B. (2013). *Ma petite fabrique à histoires*. París: e-Toiles éditions & Autrement Jeunesse. Disponible en: <https://itunes.apple.com/fr/app/ma-petite-fabrique-histoires/id623878071?mt=8>

Aplicación basada en el libro en papel del mismo nombre. Mediante una programación que dispone diferentes combinaciones de frases al sacudir el dispositivo, se ofrecen breves historias variadas acompañadas de sonido. El lector-usuario también puede escribir sus propias frases en los espacios que desee.

14. Grossnickle Hines, A. (2011; actualización 2013). *No Without Bear*. Aproppo llc. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/not-without-bear/id473598566?mt=8>

Aplicación basada en el libro en papel del mismo nombre, que presenta sencillas animaciones y sonidos en una estructura de libro tradicional.

15. Highwill Apps (2013). *TextAudioBook. Alice's Adventures in Wonderland*. Highwill. Disponible en: <https://itunes.apple.com/us/app/textaudiobook-alices-adventures/id400657552?mt=8>

Aplicación que consiste en el texto completo de *Alicia en el País de las Maravillas* acompañado de su lectura literal en voz alta. No incluye banda sonora ni dramatizaciones.

16. Jeffers, O. (2011). *The Heart and the Bottle*. Nueva York: Penguin Group. Disponible en: <https://itunes.apple.com/us/app/heart-bottle-for-ipad/id439781836?mt=8>

Versión del libro homónimo en papel. La versión digital incluye sonido, movimiento, narración en voz alta y una propuesta de participación del lector-usuario.

17. Johnson, C. (2011). *Harold and the Purple Crayon*. Trilogy Studios. (Descatalogada).

Aplicación basada en el libro homónimo. La lectura en voz alta y las imágenes animadas se complementan con la propuesta de interacción que consiste en dibujar la línea morada junto al protagonista y así hacer avanzar la historia.



18. Made in Me (2012). *The Land of Me: Story Time*. Londres: Made in Me. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/the-land-of-me-story-time/id581167231?mt=8>

Aplicación nominada a los premios BAFTA en la categoría de Interactividad. En ella, el lector-usuario puede escoger entre tres personajes, tres motivos y tres finales que configurarán los relatos breves que la tortuga narradora contará posteriormente.

19. Main, B. (2013) *Lil' Red. An Interactive Story*. Brian Main. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/lil-red-an-interactive-story/id561436050?mt=8>

Versión del cuento tradicional *Caperucita Roja* sin texto, basada en imágenes estáticas y animadas, sonido no verbal y una propuesta cohesionada de participación del lector-usuario.

20. Willems, M. (2011; actualización 2013). *Don't Let the Pigeon Run This App*. Burbank: Disney Enterprises. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/dont-let-pigeon-run-this-app/id459749670?mt=8>

Aplicación basada en los libros de Mo Willems. En ella, el lector-usuario encuentra tres niveles diferenciados en los cuales tendrá que participar de diferentes maneras, guiado por el narrador.

21. Moonbot Studios (2011; actualización 2012). *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*. Shreveport: Moonbot Studios. Disponible en: <https://itunes.apple.com/us/app/fantastic-flying-books-mr./id438052647?mt=8>

Aplicación basada en un premiado corto de animación. La estética se asemeja al lenguaje audiovisual, aunque se acompaña de texto y de algunas posibilidades de interacción, con una integración variable en la historia. Destaca la factura técnica de la obra.

22. Moonbot Studios (2012). *The Numberlys*. Shreveport: Moonbot Studios.

Disponible en:

<https://itunes.apple.com/es/app/numberlys/id491546935?mt=8>

Aplicación con estética cinematográfica cuyos espacios se asemejan al universo de la película *Metrópolis* de Fritz Lang (1927). La propuesta de interacción permite a la historia continuar gracias a la acción del lector-usuario, que ha de ayudar a los protagonistas a lograr determinados objetivos.

23. Moving Tales (2012). *The Unwanted Guest*. British Columbia: Moving

Tales. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/unwanted-guest/id416223571?mt=8>

Aplicación que presenta una metáfora sobre la pobreza en la que destacan por su calidad el tono del texto (aunque presenta erratas en la versión en español), la animación y la banda sonora.

24. Moving Tales (2012). *Twas the Night before Christmas*. British Columbia:

Moving Tales. Disponible en: <https://itunes.apple.com/us/app/twas-night-before-christmas/id402895364?mt=8>

Aplicación navideña en la que destacan el desarrollo de la animación y la banda sonora. Es interesante la comparación de su construcción con la versión *e-book* disponible en la Biblioteca de iTunes.

25. Newell, P. (2012). *The JANES Rocket Book*. JANES Work Company.

Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/janes-rocket-book/id559541113?mt=8>

Aplicación basada en el libro en papel *The Rocket Book* del mismo autor (1912). Su principal particularidad es su diseño como libro manipulable y la estructura vertical que presenta.

26. Nosy Crow (2011; actualización 2013). *Cinderella*. Londres: Nosy Crow.

Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/cinderella-by-nosy-crow/id457366947?mt=8>

Aplicación basada en cuento tradicional *Cenicienta*. Es uno de los referentes en el mercado anglosajón de aplicaciones y ganadora de varios premios. Tanto la ilustración como la animación y la propuesta de actuación del lector-usuario resultan coherentes y acertadas en el conjunto, como el resto de las aplicaciones de la editorial.

27. Nosy Crow (2011; actualización 2013). *The Three Little Pigs*. Londres:

Nosy Crow. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/three-little-pigs-by-nosy/id418543664?mt=8>

Aplicación basada en cuento tradicional *Los tres cerditos*. Tanto la ilustración como la animación y la propuesta de actuación del lector-usuario resultan coherentes y acertadas en el conjunto, como el resto de las aplicaciones de la editorial.

28. Nosy Crow (2013). *Little Red Riding Hood*. Londres: Nosy Crow.

Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/little-red-riding-hood-by/id626696483?mt=8>

Aplicación basada en cuento tradicional *Caperucita Roja*. Destaca por ser una de las pocas aplicaciones infantiles que presenta una estructura hipertextual. Tanto la ilustración como la animación y la propuesta de actuación del lector-usuario resultan coherentes y acertadas en el conjunto, como el resto de las aplicaciones de la editorial.

29. Nosy Crow (2014). *Jack and the Beanstalk*. Londres: Nosy Crow.

Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/jack-beanstalk-by-nosy-crow/id796383629?mt=8>

Aplicación basada en cuento tradicional *Juan y las habichuelas mágicas*. Destaca por su propuesta exploratoria, en la que el protagonista ha de ir buscando las puertas que le den acceso a las escenas que componen la historia, en las que siempre tiene que resolver alguna tarea. Tanto la ilustración como la animación y la propuesta de actuación del lector-usuario resultan coherentes y acertadas en el conjunto, como el resto de las aplicaciones de la editorial.

30. Prap, L. (2012). *1001 stories*. Liubliana: Mladinska knjiga Založba.

Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/1001-stories/id533077325?mt=8>

Aplicación basada en el libro impreso homónimo. En ella, el lector-usuario ha de escoger entre varias bifurcaciones narrativas sencillas que se le ofrecen al final de cada bloque de texto.

31. Sesame Workshop (2011). *The Monster at the End of This Book*. Nueva

York: Sesame Workshop & Callaway Digital Arts. Disponible en:

<https://itunes.apple.com/es/app/monster-at-end-this-book...starring/id409467802?mt=8>

Aplicación basada en el libro impreso homónimo. La historia metaficcional a la que el lector-usuario accede de la mano de Grover se basa fundamentalmente en la acción de paso de página, que se imita casi exactamente en la versión digital, aunque con una posibilidad más elaborada de interacción con el espacio representado.

32. Sozdano (2012). *The Story of the Three Little Pigs*. Infomir-IT/Mobile.

Descatalogada.

Versión del cuento tradicional *Los tres cerditos* con imágenes de plastilina que se convierten en los elementos de la historia tras la acción del lector-usuario.

33. Stella28 (2012; actualización 2013). *Three Little Pigs*. Stella28. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/three-little-pigs-s28/id555237251?mt=8>

Versión del cuento tradicional *Los tres cerditos* basado en una disposición tradicional de texto e imágenes al estilo de los libros ilustrados. Destaca la posibilidad de desatar animaciones en las imágenes pulsando sobre ellas, así como las opciones de textos comentados que se ofrecen.

34. The Story Mechanics (2013). *The 39 Steps*. Glasgow: Faber and Faber. Disponible en: <https://itunes.apple.com/gb/app/the-thirty-nine-steps/id632536697?mt=8>

Aplicación juvenil basada en el libro homónimo de John Buchan (1915). Entre videojuego y narración interactiva, la aplicación presenta la historia de Richard Hannay a través de textos, espacios que integran al lector-usuario y una propuesta de participación.

## **1.2. En castellano:**

35. Balmes, S. y Lyona (il.) (2013; actualización 2014). *Yo mataré monstruos por ti* Abrera: Acuadros Informática. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/yo-matare-monstruos-por-ti/id501326527?mt=8>

Aplicación basada en el libro homónimo. La idea inicial proviene de una canción del grupo musical Love of Lesbian, cuyo cantante es el autor del texto. Forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

36. Bizet, G. y Calero, M. (il.). (2014). *Carmen*. Madrid: Touch of Classic. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/carmen-toc-app-educativa-para/id729233344?mt=8>

Aplicación basada en la ópera de Bizet. Se encuadra en la misma colección que la aplicación *Los cuentos de Hoffmann* que forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

37. Blasco Grau, I. (2012). *Rita la lagartija*. IreneBlascoStudio. Disponible en:  
<https://itunes.apple.com/es/app/rita-la-lagartija/id568650448?mt=8>

Aplicación infantil que, a través de dos opciones de lectura, presenta la historia de una lagartija a través de texto leído y escrito, animaciones y una propuesta de participación muy sencilla.

38. Cervantes, M. y Calero, M. (il.). (2012; actualización 2013). *Las aventuras de Don Quijote*. Madrid: Touch of Classic. Disponible en:  
<https://itunes.apple.com/es/app/las-aventuras-don-quijote/id519018214?mt=8>

Aplicación basada en el clásico de Cervantes. Forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

39. Edebé Mobile (2013). *Cuentos con valores*. Barcelona: Edebé Mobile. Disponible en:  
<https://itunes.apple.com/es/app/valores/id573170215?l=es&mt=8>

Cuentos infantiles basados en la temática de la educación en valores.

40. Edebé Mobile (2013). *Hidalgus: las aventuras de Martín Quesada*. Barcelona: Edebé Mobile. Disponible en:  
<https://itunes.apple.com/es/app/hidalgus-las-aventuras-martin/id587438281>

Videojuego ambientado en el Siglo de Oro español a través del personaje de Martín Quesada.

41. Farias Huanqui, J. (autor) y Rey Tajés, O. (dir.) (2012; actualización, 2013). *El ladrón de estrellas*. Madrid: Alpixel. Disponible en:  
<https://itunes.apple.com/us/app/el-ladron-de-estrellas/id547172898?l=es&mt=8>

Aplicación con estructura hipertextual basada en texto e imagen. Forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

42. Gastón y Guiridi (il.) (2014). *Don Galindo y el Tornado*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/don-galindo-y-el-tornado/id783875633?mt=8>

Aplicación basada en el libro homónimo. Las animaciones son muy sencillas y basadas en volteos del dispositivo. La obra destaca por la calidad de las ilustraciones y el texto.

43. ItBook (2011; actualización 2012). *Cenicienta*. Valencia: ItBook. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/cenicienta-hd.-libro-juego/id462736077?mt=8>

Versión resumida del cuento tradicional *Cenicienta* con una estética infantil y una propuesta simple de participación.

44. ItBook (2013). *Cadavercita Roja*. Valencia: ItBook. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/cadavercita-roja/id606875356?mt=8>

Aplicación basada en el cuento tradicional *Caperucita Roja* que destaca por el cambio al género de terror. Forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

45. Kühne Peimbert, Catalina y Tepatlaxco (il.) (2013). *El mismo que viste y calza*. México: Editorial CIDCLI. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/el-mismo-que-viste-y-calza/id508511542?mt=8>

Aplicación basada en el homónimo en papel. Presenta una composición de álbum ilustrado con narración en voz alta y sonidos. No incluye propuesta de interacción.

46. Lovecraft, Howard Phillips (2014). *Lovecraft Collection*. León: Designers of Code. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/lovecraft-collection-volumen/id858616923?mt=8>

Aplicación basada en el relato “La bestia en la cueva” de Lovecraft. La factura es muy similar a las aplicaciones de la colección iPoe que forman parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

47. Mistral, G. y Valdivia, P. (il.) (2014). *CaperucitaApp*. Santiago de Chile: Editorial Amanuta. Disponible en:  
<https://itunes.apple.com/es/app/caperucitaapp/id597592905?mt=8>

Aplicación basada en el cuento tradicional *Caperucita Roja* que destaca por la calidad del texto, de las ilustraciones y la propuesta interactiva. Forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

48. Mozart, W. A. y Calero, M. (il.) (2013). *La Flauta Mágica*. Madrid: Touch of Classic. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/la-flauta-magica-toc-app-educativa/id672408389?mt=8>

Aplicación basada en la ópera de Mozart. Se encuadra en la misma colección que la aplicación *Los cuentos de Hoffmann* que forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

49. Nesquens, D. y Collado, F. (2011). *Mi vecino de abajo*. Madrid: Ediciones SM. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/mi-vecino-abajo-premio-literatura/id425261872?mt=8>

Aplicación basada en la novela ilustrada homónima en papel. Presenta texto, imagen y enlaces a información adyacente sobre contenidos de la obra, pasatiempo, etc.

50. Nickelodeon y Viacom (2013). *Aventura en clase de ballet con Dora la exploradora*. Montreal: Budge Studios. Disponible en:  
<https://itunes.apple.com/es/app/aventura-en-clase-ballet-con/id419021234?mt=8>

Historia interactiva basada en el personaje de la serie de animación Dora la exploradora.



51. Núñez, Alonso y Gallo, Valeria (il.) (2013) *¿Cómo se piden las cosas?*

México: Editorial CIDCLI. Disponible en:

<https://itunes.apple.com/es/app/como-se-piden-las-cosas/id507321419?mt=8>

Aplicación basada en el libro homónimo en papel. Presenta una composición de álbum ilustrado con narración en voz alta, sonidos y una propuesta muy sencilla de interacción con la imagen.

52. Offenbach, J. y Calero, M. (il.) (2013). *Los cuentos de Hoffmann*. Madrid:

Touch of Classic. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/los-cuentos-hoffmann-by-toc/id700693868?mt=8>

Aplicación basada en la ópera de Offenbach. Forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

53. Pippilapps y Magoproductio (2013; actualización 2014). *Doctor W en: El*

*misterioso caso del sentido extraviado*. Barcelona: Pippilapps. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/doctor-w/id504187763?mt=8>

Aplicación basada en el libro y el personaje de la serie de animación homónimos. Forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

54. Poe, E. A. y García Farés, D. (il.) (2012; actualización 2013) *Colección*

*iPoe*, vol. I. Barcelona: Play Creatividad. Disponible en:

<https://itunes.apple.com/es/app/ipoe-la-coleccion-interactiva/id507407813?mt=8>

Aplicación que presenta los textos íntegros de cinco cuentos de Poe ilustrados, animados e interactivos. Es el primer volumen de una colección de dos volúmenes que forman parte de la muestra representativa analizada en esta investigación. Premio a la mejor aplicación de ficción en los Publishing Innovation Awards.

55. Poe, E. A. y García Farés, D. (il.) (2012; actualización 2013) *Colección iPoe*, vol. II. Barcelona: Play Creatividad. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/ipoe-2-cuervo-gato-negro-y/id571667540?mt=8>

Aplicación que presenta los textos íntegros de cinco cuentos de Poe ilustrados, animados e interactivos. Es el segundo volumen de una colección de dos volúmenes que forman parte de la muestra representativa analizada en esta investigación. Premio a la mejor aplicación de ficción en los Publishing Innovation Awards.

56. Ruiller, J. (2013). *Por cuatro esquinitas de nada*. Madrid: Dada Company. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/por-cuatro-esquinitas-nada/id597859190?mt=8>

Aplicación basada en el libro homónimo publicado en castellano por la Editorial Juventud. Forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación. Ganó el primer premio del Bolonia Digital Award en 2013 en la categoría de ficción.

57. Serrat, X.; Obon, A. (il.) y Alegret, D. (mús.) (2011). *Las casas perdidas*. Barcelona: Editorial La Tortuga Casiopea. Disponible en: <https://itunes.apple.com/us/app/lost-houses-hd/id484836057?l=es>

Aplicación de relatos juveniles destacada en el blog de Literatura Electrónica Hispánica. Forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

58. Shelley, M. y Calero, M. (il.). (2012; actualización 2013). *Frankenstein*. Madrid: Touch of Classic. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/frankenstein-toc-app-educativa/id538401222?mt=8>

Aplicación basada en el clásico de Mary Shelley. Se encuadra en la misma colección que la aplicación *Las aventuras de don Quijote* que forma parte de la muestra representativa analizada en esta investigación.

59. Vicente, A. y Ordóñez, M. (il.) (2010). *Marina y el niño verde*, Touchy Books. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/marina-y-el-nino-verde-hd/id384688200?mt=8>

Aplicación bilingüe basada en el libro homónimo. Fue una de las primeras del mercado y presenta ciertos errores técnicos.

60. Visual Baker (2013). *El Reino Subterráneo*. Visual Baker. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/el-reino-subterraneo/id586380210?mt=8>

Historia con estructura hipertextual, basada en texto escrito e imagen predominantemente estática, que presenta 21 finales diferentes.

61. Zinkia Entertainment (2013). Pocoyó. Las mil puertas. Zinkia Entertainment. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/pocoyo-las-mil-puertas/id562169316?mt=8>

Aplicación basada en el personaje de la serie de animación Pocoyó. Presenta un breve texto acompañado de ilustraciones con pequeñas animaciones y una propuesta de interacción muy sencilla.

## **2. Aplicaciones-librería o plataformas de e-books**

62. Bayard Presse (2012). *Bayam*, Montrouge Cedex: Bayard Presse. Disponible en: <http://www.bayam.fr/>

Plataforma en red propiedad del grupo editorial Bayard. Incluye lecturas, vídeos animados y juegos relacionados con diferentes historias y personajes. Se accede mediante suscripción.

63. ContoPlanet (2011). *ContoPlanet*. ContoPlanet. Descatalogada

Aplicación-librería de libros ilustrados para niños en español. Los libros electrónicos que incluye se componen de texto, imagen y escasas posibilidades de interacción.

64. PlayTales (2013). *PlayTales. Cuentos interactivos infantiles*. Genera Kids.

Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/playtales-cuentos-interactivos/id389523239?mt=8>

Aplicación-librería de libros ilustrados para niños en español. Los libros electrónicos que incluye se componen de texto, imagen y escasas posibilidades de interacción.

65. uTales AB (2012). *uTales*. Estocolmo: uTales AB. Disponible en:

<https://itunes.apple.com/es/app/utales/id465334751?mt=8>

Aplicación-librería de libros ilustrados para niños en inglés. Los libros electrónicos que incluye se componen de texto, imagen y escasas posibilidades de interacción.

### 3. Libros electrónicos distribuidos en la iBookstore de Apple

66. Ajubel (2011). *Robinson Crusoe*. Barcelona: AjubelStudio. Disponible en:

<https://itunes.apple.com/es/book/robinson-crusoe/id534304070?mt=11>

Versión *e-book* del libro homónimo publicado en castellano por la editorial MediaVaca (2008). Se trata de una narración en imágenes, las cuales han sido adaptadas para el nuevo formato.

67. Hinojosa, Francisco y Monroy, Manuel (il.) (2013). *Un pueblo lleno de bestias*. México: Ediciones El Naranjo. Disponible en:

<https://itunes.apple.com/es/book/un-pueblo-lleno-de-bestias/id635537096?mt=11>

Versión *e-book* del libro homónimo en papel. Incluye texto e imágenes que se pueden ver aisladas y ampliadas.

68. ItBook (2014). *Caperucita Roja / Little Red Riding Hood*. Valencia: ItBook.

Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/book/caperucita-roja-little-red/id596470866?mt=11>

*E-book* bilingüe basado en el cuento tradicional de *Caperucita Roja* que incluye sonido, narración en voz alta en ambos idiomas y actividades complementarias.

69. Kipling, Rudyard y Ajubel (il.) (2012). *The Cat that Walked by Himself*.

Barcelona: AjubelStudio. Disponible en:

<https://itunes.apple.com/es/book/the-cat-that-walked-by-himself/id541911133?mt=11>

Versión *e-book* del libro homónimo en papel. Incluye texto e imágenes asociados en la pantalla, al estilo del álbum ilustrado.

70. Moving Tales (2011). *Twas the Night before Christmas*. British Columbia:

Moving Tales. Disponible en: <https://itunes.apple.com/us/book/twas-night-before-christmas/id483658593?mt=11>

Versión *e-book* de la aplicación del mismo nombre. Se trata de una edición enriquecida con música y sonidos, aunque más simple que la aplicación, y con estructura en páginas.

71. Muñoz-Tébar, J. y Cabassa, M. (il.) (2013). *Silvia y Simón*. Florida:

Cognitio Books & Apps. Disponible en:

<https://itunes.apple.com/es/book/silvia-y-simon/id600978685?mt=11>

*E-book* ilustrado enriquecido con sonidos ambientales.

72. Núñez, A. y Gallo, V. (il.) (2013) *¿Cómo se escriben las cosas?* México:

Editorial CIDCLI. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/book/como-se-escriben-las-cosas/id698752549?mt=11>

Versión *e-book* del libro homónimo en papel. Incluye texto, imágenes y narración en voz alta en la voz del autor. Resulta interesante su comparación con las aplicaciones de la misma editorial, que varían solo ligeramente respecto de los *e-books*.

73. Potter, B. (2011). *The Peter Rabbit Tales. Enhanced Children's Literature*

*Edition*. Orange: C&C Web Press. Disponible en:

<https://itunes.apple.com/NZ/book/id514232449?l=en>

Versión *e-book* de las clásicas historias ilustradas de Beatrix Potter. Presenta texto e imágenes en la misma disposición que un libro ilustrado tradicional. Las imágenes pueden verse seguidas de manera aislada.

74. Serrano, L. (2013). *¡Buenas noches, monstruos!* Madrid: Anaya Infantil y Juvenil. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/book/buenas-noches-monstruos!/id694998959?mt=11>

Versión *e-book* del libro homónimo en papel. Se trata de una digitalización de este álbum que mantiene las características del original.

75. Ungerer, T. (2011). *Críctor*. México DF: Santillana Ediciones Generales. Disponible en: <https://itunes.apple.com/us/audiobook/crictor-unabridged/id839199822?l=es>

Versión *e-book* del libro homónimo en papel. Incluye texto e imágenes que se pueden ver aisladas.

#### 4. Audiolibros distribuidos en iTunes de Apple

76. Carle, E. (2008). *The Very Hungry Caterpillar*. Nueva York: Penguin Group USA & Audible. Disponible en: <https://itunes.apple.com/us/audiobook/very-hungry-caterpillar-unabridged/id280363317>

Versión audiolibro del libro del mismo nombre. Se trata de una lectura literal del texto.

77. Carney, L. y Lan, J. (narr.) (2008). *Los tres cerditos*. PC Treasures Inc. Disponible en: <https://itunes.apple.com/us/audiobook/los-tres-cerditos-three-little/id381368334?l=es>

Versión audiolibro del cuento tradicional *Los tres cerditos*. Se trata de una narración lineal del texto adaptado.

78. Dr Seuss y Crystal, B. (narr.) (2006). *The Cat in the Hat and Other Dr Seuss Favorites*. Listening Library. Disponible en: <https://itunes.apple.com/us/audiobook/cat-in-hat-other-dr.-seuss/id122338964>

Versión audiolibro de las historias de Dr Seuss. Se trata de una lectura literal del texto.

79. Penguin Books (2013). *Peppa Meets the Queen and Other Audio Stories*.

Londres: Ladybird. Penguin Books. Disponible en:

<https://itunes.apple.com/es/audiobook/peppa-meets-queen-other-audio/id679389964>

Audiolibro perteneciente a una colección de audiolibros de Peppa Pig, el personaje de la serie televisiva del mismo nombre. Las voces de los personajes aparecen dramatizadas.

80. Sola, A. (narr.) (2013). *Cuentos infantiles en 5 minutos*. Cannonball Sound.

Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/audiobook/cuentos-infantiles-en-5-minutos/id594307896>

Selección de cuentos clásicos adaptados en español y presentados en una voz que los narra.

## 5. Libros impresos con el contenido extendido y narrativa en red

81. Alonso, A. y Pelegrín, J. (2014). Colección Odio el rosa. Madrid: Oxford

University Press. Las páginas web que completan la historia están

disponibles en: <http://www.blogdanidark.com/> y

<http://www.arteyfuturo.com/>

Colección de dos libros impresos que se amplían en dos páginas web relacionadas con la historia.

82. Joyce, W. y Bluhm, J. (il.) (2012). *The Fantastic Flying Books of Morris*

*Lessmore*. Atheneum Books for Young Readers

Libro impreso que se utiliza junto a la aplicación de realidad aumentada del mismo título.

83. Kantor, M. (2010) *Invisible*. Proyecto Amanda. Madrid: Ediciones SM.

Disponible en: [www.proyectoamanda.com](http://www.proyectoamanda.com)

Primero de los títulos de la colección proyecto Amanda, que se completan con una página web donde los lectores pueden dejar sus opiniones y acceder a nuevos contenidos.

84. Marías, F. y Olivares, J. (il.) (2010). *El silencio se mueve*. Madrid:

Ediciones SM. Página web principal complementaria al libro impreso

disponible en:

[http://www.elsilenciosemueve.com/ver\\_seccionFija.aspx?id=2](http://www.elsilenciosemueve.com/ver_seccionFija.aspx?id=2)

Libro impreso que se complementa con una página web que enlaza a otros espacios virtuales que extienden ciertos aspectos de la historia principal.

85. Moonbot Studios (2011; actualización 2012). *Imag.No.Tron. The Fantastic Flying Books of Morris Lessmore Edition*. Shreveport: Moonbot Studios.

Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/imag-n-o-tron-fantastic-flying/id534396897?mt=8>

Aplicación de realidad aumentada que se utiliza en un dispositivo táctil junto con el libro impreso del mismo título.

86. Oro, B. (2011). *Pomelo y limón*. Madrid: Ediciones SM. Blog de la

protagonista que añade contenido al libro disponible en:

<http://pinillismos.blogspot.com.es/>

Libro en papel que se complementa con un blog en red de la joven protagonista de la historia.

87. Pullinger, K. y Joseph, C. (2005-2014) *Inanimate Alice*. The BradField

Company Ltd. Disponible en: [www.inanimatealice.com](http://www.inanimatealice.com)

Narrativa digital infantil utilizada en proyectos pedagógicos sobre literatura electrónica. Dos de sus capítulos forman parte de la selección de los dos volúmenes de la Electronic Literature Organization.



88. VV.AA. *Cuenta regresiva*. Buenos Aires: Educ.ar. Disponible en:  
[www.cuentaregresiva.educ.ar](http://www.cuentaregresiva.educ.ar)

Narrativa digital para niños y jóvenes en red, entre historia y documental, que trata el tráfico de animales y que se compone de videos interactivos, entradas de blog y entrevistas a especialistas.



## **Anexo II. Fichas de análisis de la muestra representativa de obras**

### **Ficha 1. *Cadavercita Roja***

#### **A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA**

##### **Tipo de adaptación**

###### **(1) Reducción**

(1a) escisión o poda

(1b) concisión

(1c) expurgación

(1d) digest

###### **(2) Agrandamiento**

(2a) extensión de episodios

(2b) expansión estilística

**(2c) amplificación temática y estilística**

(2d) repetición

(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural

(4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia

(5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

##### **Elección de géneros**

(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico

**(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento**

(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva

(4) Otros géneros

#### **B) INTERACTIVIDAD**

##### **Tipo de participación**

(1) Participación interna

**(2) Participación externa**

(3) No hay

##### **Grado de participación**

**(1) Participación selectiva**

(2) Participación productiva

## **Integración de la capa de interactividad**

### **(1) Real**

**(a) Sobre personajes y acciones funcionales**

**(b) Sobre personajes y acciones no funcionales**

(c) Sobre el espacio ficcional

(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

(2) Simulada

### **(3) Falsa**

(3a) inacabada

**(3b) repetitiva**

(3c) marginal

## **Diseño conjunto de la interactividad**

(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra

### **(2) Presencia de desequilibrios**

(2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido

(2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra

**(2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra**

## **C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN**

### **Estructuras narrativas**

#### **(1) Tradicional**

(1a) lineal

**(1b) destinos entrelazados**

#### **(2) Hipertextual**

**(2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales**

(2b) Argumento con la forma de una Red

(2c) Argumento con forma de anémona

(2d) Argumento de estructura arborescente

## **Composición**

- (1) Relaciones simples**
- (2) Relaciones complejas
- (3) Redundancia inartística

## **Focalización (texto)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna
  - (2a) fija
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Focalización (texto/imagen)**

- (1) Relato no focalizado
- (2) Focalización interna**
  - (2a) fija
  - (2b) variable**
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Tipos de complejidad interpretativa**

- (1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional
- (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica**
- (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación
- (4) Alteraciones de la temporalidad
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa

## **D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA**

### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página**
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla
- (3) Organización libre en el espacio**

**Modalidad dominante**

- (1) Diegética**
- (2) Mimética
- (3) Multimodal**
- (4) Interactiva

**Tipo de pacto**

- (1) Pacto narrativo codificado
- (2) Pacto de intriga codificado
- (3) Explicitación facilitadora**
- (4) Alteración del pacto con efecto metaficcional

## **Ficha 2. CaperucitaApp**

### A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA

#### **Tipo de adaptación**

##### (1) Reducción

(1a) escisión o poda

(1b) concisión

(1c) expurgación

(1d) digest

##### **(2) Agrandamiento**

###### **(2a) extensión de episodios**

(2b) expansión estilística

(2c) amplificación temática y estilística

(2d) repetición

##### **(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural**

(4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia

(5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

#### **Elección de géneros**

(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico

(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento

(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva

##### **(4) Otros géneros**

### B) INTERACTIVIDAD

#### **Tipo de participación**

(1) Participación interna

##### **(2) Participación externa**

(3) No hay

#### **Grado de participación**

##### **(1) Participación selectiva**

(2) Participación productiva

## **Integración de la capa de interactividad**

### **(1) Real**

- (a) Sobre personajes y acciones funcionales
- (b) Sobre personajes y acciones no funcionales
- (c) Sobre el espacio ficcional

### **(d) Sobre el espacio de la lectura**

### (2) Simulada

### **(3) Falsa**

- (3a) inacabada
- (3b) repetitiva**
- (3c) marginal

## **Diseño conjunto de la interactividad**

(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra

### **(2) Presencia de desequilibrios**

(2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido

### **(2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra**

(2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra

## C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN

### **Estructuras narrativas**

#### **(1) Tradicional**

##### **(1a) lineal**

(1b) destinos entrelazados

#### **(2) Hipertextual**

##### **(2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales**

(2b) Argumento con la forma de una Red

(2c) Argumento con forma de anémona

(2d) Argumento de estructura arborescente



## **Composición**

- (1) Relaciones simples**
- (2) Relaciones complejas
- (3) Redundancia inartística

## **Focalización (texto)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna**
  - (2a) fija**
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Focalización (imagen)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna
  - (2a) fija
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Tipos de complejidad interpretativa**

- (1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional
- (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica
- (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación
- (4) Alteraciones de la temporalidad
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa**

## **D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA**

### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página**
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla
- (3) Organización libre en el espacio

**Modalidad dominante**

- (1) Diegética**
- (2) Mimética
- (3) Multimodal**
- (4) Interactiva

**Tipo de pacto**

- (1) Pacto narrativo codificado**
- (2) Pacto de intriga codificado
- (3) Explicitación facilitadora
- (4) Alteración del pacto con efecto metaficcional

### **Ficha 3. *Las aventuras de Don Quijote***

#### **A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA**

##### **Tipo de adaptación**

###### **(1) Reducción**

(1a) escisión o poda

(1b) concisión

(1c) expurgación

###### **(1d) digest**

###### **(2) Agrandamiento**

(2a) extensión de episodios

###### **(2b) expansión estilística**

(2c) amplificación temática y estilística

(2d) repetición

(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural

(4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia

(5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

##### **Elección de géneros**

**(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico**

**(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento**

(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva

(4) Otros géneros

#### **B) INTERACTIVIDAD**

##### **Tipo de participación**

(1) Participación interna

**(2) Participación externa**

(3) No hay

##### **Grado de participación**

**(1) Participación selectiva**

(2) Participación productiva

## **Integración de la capa de interactividad**

### **(1) Real**

#### **(a) Sobre personajes y acciones funcionales**

(b) Sobre personajes y acciones no funcionales

#### **(c) Sobre el espacio ficcional**

(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

(2) Simulada

### **(3) Falsa**

(3a) inacabada

#### **(3b) repetitiva**

#### **(3c) marginal**

## **Diseño conjunto de la interactividad**

(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra

### **(2) Presencia de desequilibrios**

(2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido

#### **(2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra**

(2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra

## **C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN**

### **Estructuras narrativas**

(1) Tradicional

(1a) lineal

(1b) destinos entrelazados

(2) Hipertextual

#### **(2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales**

(2b) Argumento con la forma de una Red

(2c) Argumento con forma de anémona

(2d) Argumento de estructura arborescente

## **Composición**

- (1) Relaciones simples**
- (2) Relaciones complejas
- (3) Redundancia inartística

## **Focalización (texto)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna
  - (2a) fija
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Focalización (imagen)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna**
  - (2a) fija**
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Tipos de complejidad interpretativa**

- (1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional
- (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica
- (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación
- (4) Alteraciones de la temporalidad
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa**

## **D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA**

### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página**
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla
- (3) Organización libre en el espacio

**Modalidad dominante**

- (1) **Diegética**
- (2) Mimética
- (3) Multimodal
- (4) Interactiva

**Tipo de pacto**

- (1) **Pacto narrativo codificado**
- (2) Pacto de intriga codificado
- (3) Explicitación facilitadora
- (4) Alteración del pacto con efecto metaficcional

#### **Ficha 4. Los cuentos de Hoffmann**

#### **A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA**

##### **Tipo de adaptación**

##### **(1) Reducción**

(1a) escisión o poda

(1b) concisión

(1c) expurgación

##### **(1d) digest**

(2) Agrandamiento

(2a) extensión de episodios

(2b) expansión estilística

(2c) amplificación temática y estilística

(2d) repetición

(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural

(4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia

(5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

##### **Elección de géneros**

##### **(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico**

(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento

(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva

(4) Otros géneros

#### **B) INTERACTIVIDAD**

##### **Tipo de participación**

(1) Participación interna

##### **(2) Participación externa**

(3) No hay

##### **Grado de participación**

##### **(1) Participación selectiva**

(2) Participación productiva

## **Integración de la capa de interactividad**

### **(1) Real**

#### **(a) Sobre personajes y acciones funcionales**

- (b) Sobre personajes y acciones no funcionales
- (c) Sobre el espacio ficcional
- (d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

### **(2) Simulada**

#### **(a) Sobre personajes y acciones funcionales**

- (b) Sobre personajes y acciones no funcionales
- (c) Sobre el espacio ficcional
- (d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

### **(3) Falsa**

(3a) inacabada

(3b) repetitiva

#### **(3c) marginal**

## **Diseño conjunto de la interactividad**

(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra

### **(2) Presencia de desequilibrios**

(2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido

#### **(2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra**

(2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra

## **C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN**

### **Estructuras narrativas**

#### **(1) Tradicional**

##### **(1a) lineal**

(1b) destinos entrelazados

#### **(2) Hipertextual**

(2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales

(2b) Argumento con la forma de una Red



- (2c) Argumento con forma de anémona
- (2d) Argumento de estructura arborescente

### **Composición**

- (1) Relaciones simples**
- (2) Relaciones complejas
- (3) Redundancia inartística**

### **Focalización (texto)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna
  - (2a) fija
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

### **Focalización (imagen)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna**
  - (2a) fija**
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

### **Tipos de complejidad interpretativa**

- (1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional
- (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica
- (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación
- (4) Alteraciones de la temporalidad
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa**

## **D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA**

### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla**
- (3) Organización libre en el espacio

### **Modalidad dominante**

- (1) Diegética**
- (2) Mimética
- (3) Multimodal
- (4) Interactiva

### **Tipo de pacto**

- (1) Pacto narrativo codificado
- (2) Pacto de intriga codificado
- (3) Explicitación facilitadora**
- (4) Alteración del pacto con efecto metaficcional

## **Ficha 5. Colección iPoe**

### **A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA**

#### **Tipo de adaptación**

(1) Reducción

(1a) escisión o poda

(1b) concisión

(1c) expurgación

(1d) digest

**(2) Agrandamiento**

(2a) extensión de episodios

**(2b) expansión estilística**

(2c) amplificación temática y estilística

(2d) repetición

(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural

(4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia

(5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

#### **Elección de géneros**

**(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico**

**(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento**

(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva

(4) Otros géneros

### **B) INTERACTIVIDAD**

#### **Tipo de participación**

(1) Participación interna

**(2) Participación externa**

(3) No hay

#### **Grado de participación**

**(1) Participación selectiva**

(2) Participación productiva

## **Integración de la capa de interactividad**

(1) Real

### **(2) Simulada**

**(a) Sobre personajes y acciones funcionales**

**(b) Sobre personajes y acciones no funcionales**

**(c) Sobre el espacio ficcional**

**(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)**

(3) Falsa

(3a) inacabada

(3b) repetitiva

(3c) marginal

## **Diseño conjunto de la interactividad**

(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra

### **(2) Presencia de desequilibrios**

(2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido

**(2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra**

**(2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra**

## **C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN**

### **Estructuras narrativas**

#### **(1) Tradicional**

**(1a) lineal**

(1b) destinos entrelazados

#### **(2) Hipertextual**

**(2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales**

(2b) Argumento con la forma de una Red

(2c) Argumento con forma de anémona

(2d) Argumento de estructura arborescente

## **Composición**

- (1) Relaciones simples**
- (2) Relaciones complejas
- (3) Redundancia inartística

## **Focalización (texto)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna**
  - (2a) fija**
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Focalización (imagen)**

- (1) Relato no focalizado
- (2) Focalización interna**
  - (2a) fija
  - (2b) variable**
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Tipos de complejidad interpretativa**

- (1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional
- (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica
- (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación
- (4) Alteraciones de la temporalidad**
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa

## **D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA**

### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página**
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla
- (3) Organización libre en el espacio

**Modalidad dominante**

- (1) Diegética**
- (2) Mimética
- (3) Multimodal
- (4) Interactiva

**Tipo de pacto**

- (1) Pacto narrativo codificado**
- (2) Pacto de intriga codificado
- (3) Explicitación facilitadora
- (4) Alteración del pacto con efecto metaficcional**

## **Ficha 6. Por cuatro esquinitas de nada**

### **A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA**

#### **Tipo de adaptación**

##### **(1) Reducción**

(1a) escisión o poda

##### **(1b) concisión**

(1c) expurgación

(1d) digest

##### **(2) Agrandamiento**

(2a) extensión de episodios

##### **(2b) expansión estilística**

(2c) amplificación temática y estilística

(2d) repetición

(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural

(4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia

(5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

#### **Elección de géneros**

##### **(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico**

(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento

(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva

(4) Otros géneros

### **B) INTERACTIVIDAD**

#### **Tipo de participación**

(1) Participación interna

##### **(2) Participación externa**

(3) No hay

#### **Grado de participación**

##### **(1) Participación selectiva**

(2) Participación productiva

## **Integración de la capa de interactividad**

(1) Real

### **(2) Simulada**

**(a) Sobre personajes y acciones funcionales**

(b) Sobre personajes y acciones no funcionales

(c) Sobre el espacio ficcional

(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

### **(3) Falsa**

**(3a) inacabada**

**(3b) repetitiva**

(3c) marginal

## **Diseño conjunto de la interactividad**

**(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra**

(2) Presencia de desequilibrios

(2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido

(2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra

(2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra

## **C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN**

### **Estructuras narrativas**

#### **(1) Tradicional**

**(1a) lineal**

(1b) destinos entrelazados

#### **(2) Hipertextual**

(2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales

(2b) Argumento con la forma de una Red

(2c) Argumento con forma de anémona

(2d) Argumento de estructura arborescente



## **Composición**

- (1) Relaciones simples
- (2) Relaciones complejas
- (3) Redundancia inartística**

## **Focalización (texto/imagen)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna
  - (2a) fija
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Tipos de complejidad interpretativa**

- (1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional
- (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica
- (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación
- (4) Alteraciones de la temporalidad
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa**

## **D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA**

### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla
- (3) Organización libre en el espacio**

### **Modalidad dominante**

- (1) Diegética
- (2) Mimética
- (3) Multimodal**
- (4) Interactiva

### **Tipo de pacto**

- (1) Pacto narrativo codificado**
- (2) Pacto de intriga codificado

(3) Explicitación facilitadora

(4) Alteración del pacto con efecto metaficcional

## **Ficha 7. *Yo mataré monstruos por ti***

### **A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA**

#### **Tipo de adaptación**

#### **Tipo de adaptación**

##### **(1) Reducción**

(1a) escisión o poda

(1b) concisión

(1c) expurgación

(1d) digest

##### **(2) Agrandamiento**

(2a) extensión de episodios

##### **(2b) expansión estilística**

(2c) amplificación temática y estilística

(2d) repetición

(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural

##### **(4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia**

(5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

#### **Elección de géneros**

(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico

##### **(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento**

(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva

(4) Otros géneros

### **B) INTERACTIVIDAD**

#### **Tipo de participación**

(1) Participación interna

##### **(2) Participación externa**

(3) No hay

#### **Grado de participación**

##### **(1) Participación selectiva**

(2) Participación productiva

## **Integración de la capa de interactividad**

(1) Real

### **(2) Simulada**

**(a) Sobre personajes y acciones funcionales**

(b) Sobre personajes y acciones no funcionales

**(c) Sobre el espacio ficcional**

(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

### **(3) Falsa**

(3a) inacabada

#### **(3b) repetitiva**

**(a) Sobre personajes y acciones funcionales**

(b) Sobre personajes y acciones no funcionales

**(c) Sobre el espacio ficcional**

(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

(3c) marginal

## **Diseño conjunto de la interactividad**

(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra

### **(2) Presencia de desequilibrios**

**(2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido**

**(2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra**

(2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra

## **C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN**

### **Estructuras narrativas**

#### **(1) Tradicional**

(1a) lineal

**(1b) destinos entrelazados**

#### **(2) Hipertextual**

**(2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales**

(2b) Argumento con la forma de una Red

(2c) Argumento con forma de anémona

**(2d) Argumento de estructura arborescente**

**Composición**

**(1) Relaciones simples**

(2) Relaciones complejas

(3) Redundancia inartística

**Focalización (texto)**

**(1) Relato no focalizado**

(2) Focalización interna

(2a) fija

(2b) variable

(2c) múltiple

(3) Focalización externa

**Focalización (imagen)**

**(1) Relato no focalizado**

**(2) Focalización interna**

(2a) fija

**(2b) variable**

(2c) múltiple

(3) Focalización externa

**Tipos de complejidad interpretativa**

**(1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional**

**(2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica**

(3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación

**(4) Alteraciones de la temporalidad**

(5) Uso de la reactividad

(6) Ausencia de complejidad interpretativa

## D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA

### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla
- (3) Organización libre en el espacio**

### **Modalidad dominante**

- (1) Diegética**
- (2) Mimética
- (3) Multimodal
- (4) Interactiva

### **Tipo de pacto**

- (1) Pacto narrativo codificado**
- (2) Pacto de intriga codificado
- (3) Explicitación facilitadora
- (4) Alteración del pacto con efecto metafictional**

## **Ficha 8. Dr W. El misterioso caso del sentido extraviado**

### **A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA**

#### **Tipo de adaptación**

(1) Reducción

(1a) escisión o poda

(1b) concisión

(1c) expurgación

(1d) digest

**(2) Agrandamiento**

(2a) extensión de episodios

**(2b) expansión estilística**

(2c) amplificación temática y estilística

(2d) repetición

(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural

**(4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia**

(5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

#### **Elección de géneros**

**(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico**

(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento

(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva

(4) Otros géneros

### **B) INTERACTIVIDAD**

#### **Tipo de participación**

(1) Participación interna

**(2) Participación externa**

(3) No hay

#### **Grado de participación**

**(1) Participación selectiva**

(2) Participación productiva

## **Integración de la capa de interactividad**

### (1) Real

- (a) Sobre personajes y acciones funcionales
- (b) Sobre personajes y acciones no funcionales
- (c) Sobre el espacio ficcional
- (d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

### **(2) Simulada**

- (a) Sobre personajes y acciones funcionales**
- (b) Sobre personajes y acciones no funcionales**
- (c) Sobre el espacio ficcional**
- (d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)**

### (3) Falsa

- (3a) inacabada
- (3b) repetitiva
- (3c) marginal

## **Diseño conjunto de la interactividad**

(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra

### **(2) Presencia de desequilibrios**

(2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido

**(2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra**

**(2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra**

## C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN

### **Estructuras narrativas**

#### **(1) Tradicional**

##### **(1a) lineal**

(1b) destinos entrelazados

#### (2) Hipertextual

(2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales

(2b) Argumento con la forma de una Red

(2c) Argumento con forma de anémona



(2d) Argumento de estructura arborescente

### **Composición**

- (1) Relaciones simples**
- (2) Relaciones complejas
- (3) Redundancia inartística

### **Focalización (texto)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna
  - (2a) fija
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

### **Focalización (imagen)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna**
  - (2a) fija**
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

### **Tipos de complejidad interpretativa**

- (1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional**
- (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica**
- (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación**
- (4) Alteraciones de la temporalidad
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa

## **D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA**

### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página**
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla

(3) Organización libre en el espacio

**Modalidad dominante**

(1) Diegética

(2) Mimética

**(3) Multimodal**

(4) Interactiva

**Tipo de pacto**

**(1) Pacto narrativo codificado**

(2) Pacto de intriga codificado

(3) Explicitación facilitadora

(4) Alteración del pacto con efecto metaficcional

## **Ficha 9. El ladrón de estrellas**

### **A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA**

#### **Tipo de adaptación**

(1) Reducción

(1a) escisión o poda

(1b) concisión

(1c) expurgación

(1d) digest

**(2) Agrandamiento**

(2a) extensión de episodios

(2b) expansión estilística

(2c) amplificación temática y estilística

**(2d) repetición**

(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural

(4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia

(5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

#### **Elección de géneros**

(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico

(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento

**(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva**

(4) Otros géneros

### **B) INTERACTIVIDAD**

#### **Tipo de participación**

**(1) Participación interna**

**(2) Participación externa**

(3) No hay

#### **Grado de participación**

**(1) Participación selectiva**

(2) Participación productiva

## **Integración de la capa de interactividad**

### **(1) Real**

#### **(a) Sobre personajes y acciones funcionales**

(b) Sobre personajes y acciones no funcionales

(c) Sobre el espacio ficcional

(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

(e) Sobre la temporalidad (orden, duración o frecuencia)

### **(2) Simulada**

(a) Sobre personajes y acciones funcionales

(b) Sobre personajes y acciones no funcionales

(c) Sobre el espacio ficcional

(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

(e) Sobre la temporalidad (orden, duración o frecuencia)

### **(3) Falsa**

(3a) inacabada

#### **(3b) repetitiva**

(a) Sobre personajes y acciones funcionales

**(b) Sobre personajes y acciones no funcionales**

**(c) Sobre el espacio ficcional**

(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)

(e) Sobre la temporalidad (orden, duración o frecuencia)

(3c) marginal

## **Diseño conjunto de la interactividad**

(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra

### **(2) Presencia de desequilibrios**

(2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido

#### **(2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra**

(2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra

## C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN

### **Estructuras narrativas**

#### (1) Tradicional

(1a) lineal

(1b) destinos entrelazados

#### **(2) Hipertextual**

(2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales

(2b) Argumento con la forma de una Red

(2c) Argumento con forma de anémona

#### **(2d) Argumento de estructura arborescente**

### **Composición**

#### **(1) Relaciones simples**

(2) Relaciones complejas

(3) Redundancia inartística

### **Focalización (texto)**

#### **(1) Relato no focalizado**

(2) Focalización interna

(2a) fija

(2b) variable

(2c) múltiple

(3) Focalización externa

### **Focalización (imagen)**

#### **(1) Relato no focalizado**

#### **(2) Focalización interna**

**(2a) fija**

(2b) variable

(2c) múltiple

(3) Focalización externa

### **Tipos de complejidad interpretativa**

(1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional

(2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica

(3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación

- (4) Alteraciones de la temporalidad
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa**

#### D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA

##### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página**
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla
- (3) Organización libre en el espacio

##### **Modalidad dominante**

- (1) Diegética**
- (2) Mimética
- (3) Multimodal
- (4) Interactiva

##### **Tipo de pacto**

- (1) Pacto narrativo codificado**
- (2) Pacto de intriga codificado**
- (3) Explicitación facilitadora
- (4) Alteración del pacto con efecto metaficcional

## **Ficha 10. *Las casas perdidas***

### **A) PRESENCIA DE RASGOS PROPIOS DE LAS DINÁMICAS DE CREACIÓN DE LA CIBERCULTURA**

#### **Tipo de adaptación**

(1) Reducción

(1a) escisión o poda

(1b) concisión

(1c) expurgación

(1d) digest

(2) Agrandamiento

(2a) extensión de episodios

(2b) expansión estilística

(2c) amplificación temática y estilística

(2d) repetición

**(3) Propuesta al margen de las tendencias de la industria cultural**

(4) Adaptación de contenidos de una producción cultural como franquicia

(5) Adaptación de contenidos dentro de un diseño de narración transmedia

#### **Elección de géneros**

(1) Géneros asociados a la obra como producto de consumo didáctico

(2) Géneros asociados a la obra como producto de entretenimiento

(3) Inclinación a géneros usuales de la narrativa interactiva

**(4) Otros géneros**

### **B) INTERACTIVIDAD**

#### **Tipo de participación**

(1) Participación interna

**(2) Participación externa**

(3) No hay

#### **Grado de participación**

**(1) Participación selectiva**

(2) Participación productiva

## **Integración de la capa de interactividad**

### **(1) Real**

- (a) Sobre personajes y acciones funcionales
- (b) Sobre personajes y acciones no funcionales

### **(c) Sobre el espacio ficcional**

### **(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)**

### (2) Simulada

### **(3) Falsa**

#### (3a) inacabada

#### **(3b) repetitiva**

- (a) Sobre personajes y acciones funcionales
- (b) Sobre personajes y acciones no funcionales

#### **(c) Sobre el espacio ficcional**

#### **(d) Sobre el espacio de la lectura (interfaz)**

#### (3c) marginal

## **Diseño conjunto de la interactividad**

### **(1) Equilibrio global entre posibilidades y restricciones de interacción y entre la propuesta de interacción y el contenido de la obra**

#### (2) Presencia de desequilibrios

(2a) Las posibilidades de interacción se imponen sobre el contenido

(2b) Posibilidades de interacción desiguales a lo largo de la obra

(2c) Complejidad de la propuesta de actuación por debajo de complejidad de otros elementos de la obra

## **C) TENSIONES ENTRE COMPLEJIDAD / SIMPLIFICACIÓN**

### **Estructuras narrativas**

#### **(1) Tradicional**

##### **(1a) lineal**

(1b) destinos entrelazados

#### (2) Hipertextual

(2a) Argumento en la forma de un vector con ramas laterales

(2b) Argumento con la forma de una Red

(2c) Argumento con forma de anémona

(2d) Argumento de estructura arborescente



## **Composición**

- (1) Relaciones simples**
- (2) Relaciones complejas**
- (3) Redundancia inartística

## **Focalización (texto)**

- (1) Relato no focalizado**
- (2) Focalización interna
  - (2a) fija
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Focalización (imagen)**

- (1) Relato no focalizado
- (2) Focalización interna**
  - (2a) fija**
  - (2b) variable
  - (2c) múltiple
- (3) Focalización externa

## **Tipos de complejidad**

- (1) Referencias explícitas a los elementos de la comunicación ficcional**
- (2) Intertextualidad, transformación o imitación satírica
- (3) Ambigüedades por estructura hipertextual o fragmentación
- (4) Alteraciones de la temporalidad**
- (5) Uso de la reactividad
- (6) Ausencia de complejidad interpretativa

## **D) VARIACIONES EN EL TIPO DE EXPERIENCIA FICCIONAL PROPUESTA**

### **Organización de la información**

- (1) La interfaz representa la página**
- (2) La interfaz representa un escenario o una pantalla
- (3) Organización libre en el espacio**

**Modalidad dominante**

- (1) Diegética**
- (2) Mimética
- (3) Multimodal
- (4) Interactiva

**Tipo de pacto**

- (1) Pacto narrativo codificado
- (2) Pacto de intriga codificado
- (3) Explicitación facilitadora**
- (4) Alteración del pacto con efecto metafictional**