

María del Rosario Neira-Piñeiro  
neiramaria@uniovi.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2355-4682>  
Universidad de Oviedo

(Recibido: 12 abril 2023 / Received: 12th April 2023)  
(Aceptado: 27 julio 2023 / Accepted: 27th July 2023)  
DOI: 10.35869/ailij.v0i21.4567

# FICCIONES DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA: UN ANÁLISIS DE APLICACIONES PARA PRELECTORES

*DIGITAL FICTION FOR LITERARY EDUCATION: AN  
ANALYSIS OF APPLICATIONS FOR PRE-READERS*

## Resumen

Este trabajo se centra en la ficción digital para primeras edades, concebida como un recurso para la educación literaria. Se pretende analizar una muestra de seis aplicaciones de ficción digital para prelectores de la editorial italiana Mimibombo y determinar su adecuación para la educación literaria en la etapa de educación infantil. Se emplea una metodología cualitativa de estudio de caso, atendiendo a dos dimensiones: formato (disponibilidad, accesibilidad, paratextos, usabilidad y ergonomía) y contenido (narrativa, multimodalidad e interactividad). El estudio revela características comunes a todas las aplicaciones que justifican su pertinencia para primeras edades. Destacan la sencillez de las tramas, el predominio del lenguaje icónico, la combinación armónica de elementos visuales y sonoros y las posibilidades de interacción, que requieren la participación activa del destinatario para que la historia avance. Su interés para la educación literaria se justifica porque contienen narrativas sencillas con características acordes a los intereses y capacidades infantiles, potenciando el disfrute de estas ficciones a través de la exploración y el juego. Se recomienda la utilización de las *apps* con la mediación con un adulto, para favorecer las producciones orales durante o después de la lectura compartida.

**Palabras clave:** Literatura infantil; Educación literaria; Aplicaciones digitales; Ficción digital; Educación infantil.

## Abstract

This work focuses on digital fiction for early childhood, considered as a resource for literary education. It aims specifically to analyse six digital fiction apps for pre-readers created by the Italian Publisher Minibombo, and to determine their suitability for literary education in preschool education. The methodology employed is qualitative and based on case study. Two dimensions have been taken into account: format (availability, accessibility, paratexts, usability and ergonomics); and content (narrative, multimodality and interactivity). The analysis reveals common features in all the selected applications justifying their appropriateness for young children. The most prominent features are the simplicity of the plots, the predominance of iconic language, the harmonic combination of

images and sounds, and the options for interaction, which require the active participation of the reader so that the story advances. Their appropriateness for literary education is justified by the simple narratives being adapted to the children's interests and abilities, fostering the enjoyment of these works of fiction through exploration and play. It is advisable to use these apps with the mediation of an adult, to support oral production during or after the shared reading.

**Keywords:** Children's literature; Literary education; Digital applications; Digital fiction; Early childhood education.

## 1. Introducción

El avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el desarrollo de la Web 2.0 ha tenido un importante impacto en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) (Rovira-Collado, 2013), con la aparición de diferentes formas de ficción. Se trata de obras:

Que necesitan y aprovechan los contextos informáticos tanto durante su proceso de creación como en el momento de ser leídos, jugados, recibidos o cualquier palabra que queramos usar para definir el acto de disfrutar esta forma de cultura. (Ramada, 2020, p.10)

López (2022) destaca también la aparición de recursos digitales de interés para la enseñanza de la literatura, entendiendo la literatura digital como aquella «que necesita y aprovecha las propiedades del medio, soporte y formato informático tanto a lo largo del proceso (concepción, intencionalidad y creación del producto literario) como durante el curso de lectura» (p. 33). Estos textos genuinamente digitales se caracterizan por la multimodalidad, la no linealidad y el carácter participativo (Ramada, 2020). La primera consiste en la combinación de diferentes lenguajes o formas de expresión, la segunda supone la ruptura con el orden lineal de lectura y la posibilidad de navegar libremente por el texto, mientras que la tercera se relaciona con la interacción, muy ligada a la dimensión lúdica. De acuerdo con Ramada (2020) y López (2022), se excluirían los textos literarios digitalizados, que pueden manifestarse en soporte papel y digital sin que ello implique cambios sustanciales. Sin embargo, sí se considerarían ficción digital las adaptaciones de obras preexistentes que aprovechan las posibilidades y características del nuevo medio. De hecho, la adaptación de LIJ al medio digital es un fenómeno importante en el mercado editorial (Ruiz-Domínguez, 2016), conllevando a menudo una transformación notable y un enriquecimiento expresivo de los originales (Ruiz-Domínguez, 2019).

En cambio, otros autores establecen una gradación desde las digitalizaciones de textos preexistentes hasta las que incorporan elementos lúdico-interactivos que enriquecen y transforman la experiencia original, en caso de basarse en un texto impreso (Yokota & Teale, 2014). En este sentido, Ruiz-Domínguez (2016) diferencia entre las obras digitales en formato ePub, PDF o Mobi, que ofrecen una experiencia cercana a la lectura en papel, y los libros electrónicos que incorporan vídeo, audio y elementos interactivos, hasta llegar a formatos híbridos, más próximos a las narrativas cinematográficas que a una narración literaria convencional (Ruiz-Domínguez, 2019). Para poder categorizar esta diversidad de ficciones digitales, Ruiz-Domínguez (2016) tiene en cuenta la procedencia (obras digitalizadas, obras nuevas presentadas a la vez en papel y digital y textos creados para soportes electrónicos), tipo de texto (cuento, novela o álbum), grado de participación del lector (se requiere o no su intervención para que la obra avance) y prestaciones ofrecidas (audio, animación, geolocalización, etc.).

Estos textos digitales, especialmente diseñados para los más jóvenes (García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2016), ofrecen nuevas experiencias de lectura, ya que permiten interactuar con el texto y tomar decisiones que afectan a la propia ficción. Además, requieren un lector que comprenda los lenguajes visuales y sea capaz de acceder al texto a través de una pantalla, de una forma muy diferente a la que supone la lectura lineal de un discurso escrito (Ruiz-Domínguez, 2014).

## 2. Ficción digital en forma de app

Algunos tipos de ficción digital se presentan en forma de *app*, conociéndose habitualmente como «álbumes digitales interactivos». Estos textos han sido objeto de especial atención por parte de los investigadores, gracias a la existencia de una sólida teoría sobre el análisis del álbum impreso, y también debido su al interés para primeras edades (Aguilera et al., 2016). Los álbumes digitales mantienen el carácter multimodal del álbum impreso, enriqueciéndolo con otros recursos, como vídeos o animaciones, música, sonidos, etc., e incorporan elementos lúdico-interactivos (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2015; Aguilera et al., 2016; Bai et al., 2022; Ruiz-Domínguez, 2019; Zhao, & Unsworth, 2017). El grado y tipo de interacción, la mayor o menor presencia de texto, las opciones de personalización, el aprovechamiento expresivo de las posibilidades del medio, etc., pueden variar. Así, Yokota & Teale (2014) diferencian cuatro tipos de álbum digital cuando se trata de adaptaciones de textos previos: los que proceden de álbumes escaneados, los que transforman el álbum en un producto audiovisual, los que agregan sonido y elementos interactivos y los que transforman el álbum original en un juego. Mientras que algunas *apps* ofrecen una forma de navegación más próxima a la experiencia de lectura de un libro físico, otras recurren al lenguaje audiovisual para desarrollar la narrativa, adoptando una apariencia similar a la de una película de animación (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2015). Además, algunas de estas obras, debido a su carácter multimodal, no lineal e interactivo, se aproximan al videojuego, de ahí que algunos investigadores prefieren emplear términos que no evoquen el concepto de 'libro'. Por ejemplo, Frederico (2021) opta por «*app* literaria», englobando diversos tipos de obras en forma de aplicación, con características que las aproximan al álbum, a la animación o a los juegos digitales, según los casos. Por su parte, Ramada (2020) prefiere hablar de «ficción digital» como «término paraguas» para designar una amplia gama de narrativas digitales multimodales. En este trabajo, adoptaremos esta denominación, dado que abarca un mayor número de manifestaciones digitales, englobando producciones situadas a medio camino entre la literatura y el videojuego.

Si bien la pluralidad de lenguajes y la interactividad características del álbum digital buscan incrementar la motivación, disfrute e implicación del destinatario infantil, se podría lograr el efecto contrario (generando distracción y dificultando la comprensión) si estos elementos no están bien integrados (Bai et al., 2022; Müller-Brauers et al., 2020). Por ello, es clave realizar una selección adecuada de los álbumes digitales por parte de los mediadores, para lograr experiencias de lectura satisfactorias y enriquecedoras.

Para el análisis de estas ficciones, se pueden tener en cuenta, en primer lugar, modelos generales de evaluación de *apps* infantiles para primeras edades, como el de Digón-Regueiro e Iglesias-Amorín (2021). Por un lado, tienen en cuenta aspectos pedagógicos y de contenido (actividades propuestas, tipo de aprendizajes, contenidos curriculares, instrucciones de manejo, estrategias motivacionales, etc.) y por otro atienden a aspectos técnicos y de diseño (recursos multimedia, interacción, accesibilidad y usabilidad, etc.). Así, consideran importante que se favorezca un aprendizaje por descubrimiento, colaborativo y creativo, estimulando la resolución de problemas. Asimismo, resultan esenciales el andamiaje, el uso de estrategias motivadoras y la retroalimentación. También es importante que las *apps* favorezcan la asunción de un papel activo, estimulando las

habilidades cognitivas y las destrezas manipulativas. En cuanto al diseño y aspectos tecnológicos, es esencial que los puntos de interacción estén destacados y que su activación requiera acciones sencillas, adecuadas a las capacidades motrices del usuario. También valoran la calidad estética, la sencillez del menú y de la estructura de navegación, la simplicidad visual, la facilidad de manejo, el tiempo de carga rápido y la ausencia de anuncios o transacciones en el juego.

En el ámbito de la ficción digital, García-Rodríguez Et Gómez-Díaz (2015) proponen un modelo bastante detallado de valoración de *apps* que atiende a aspectos de forma (disponibilidad, adquisición, seguridad, privacidad, usabilidad, ergonomía etc.), y contenido (autoría, actualizaciones, organización de los contenidos, personalización, interactividad, audio, etc.). Por su parte, Yokota Et Teale (2014) ofrecen una guía para la evaluación y selección de álbumes-*app*, atendiendo tanto la dimensión artístico-literaria (calidad de la historia, lenguaje verbal y lenguaje visual) como los aspectos específicamente digitales (locución y efectos sonoros, aprovechamiento de las posibilidades del medio, función de los elementos interactivos...), además de tener en cuenta las oportunidades educativas que ofrece la *app*, desde el punto de vista del desarrollo lingüístico. Centrándose también en el álbum-*app*, Cahill Et McGil-Franzen (2013) valoran la calidad artística del texto y la narrativa, la capacidad de la historia para promover reflexiones y comentarios, y la calidad de las imágenes, así como su relación con el texto y su atractivo para el destinatario infantil. También tienen en cuenta la locución verbal y la interacción, que deben enriquecer la historia y no distraer. Asimismo, los puntos de interacción han de estar señalados claramente para que el usuario infantil los identifique y aproveche las posibilidades que le ofrecen. Más recientemente, Real y Corroero (2018) han propuesto un instrumento para evaluar la ficción digital, donde diferencian entre aspectos formales, que incluyen seguridad, disponibilidad y paratextos; contenido, que abarca el contexto de creación y autores, opciones de personalización, multimodalidad, posibilidades de participación y complejidad interpretativa, y, por último, adecuación al lector según su edad.

### 3. Ficción digital y educación literaria

La educación literaria persigue el desarrollo de la competencia literaria, entendida como la capacidad de leer (o escuchar), comprender, interpretar, valorar y disfrutar diferentes tipos de obras literarias, así como la capacidad de producirlas o recrearlas (Prado, 2004). Esta capacidad integra habilidades y saberes y habilidades lingüísticos y textuales, pragmáticos, intertextuales y de tipo cultural-enciclopédico (Cantero Et Mendoza, 2008). Por su parte, Fittipaldi (2013) plantea una serie de orientaciones metodológicas para la educación literaria que atienden a distintos aspectos: la implicación y disfrute del lector, la familiarización con el objeto libro, el acercamiento a la literatura como sistema de producción y circulación cultural, la comprensión y exploración de los lenguajes artísticos, la reflexión sobre la literatura como creadora de mundos, el conocimiento de los diferentes géneros y subgéneros, la exploración de la dimensión social de la lectura literaria, la observación de las relaciones intertextuales y el desarrollo de la competencia interpretativa. Asimismo, el desarrollo de esta competencia pasa necesariamente por el acceso al texto, siendo necesario un corpus variado (Colomer et al., 2018) para ampliar el bagaje lector del alumnado y acercarle a diferentes géneros y modalidades textuales, evitando el encasillamiento lector (Manresa 2009). Para enriquecer este, es conveniente llevar al aula las nuevas formas de ficción digital, que ya son tenidas en cuenta por los especialistas en LJJ (Colomer, 2010, Colomer Colomer et al. 2018; Corroero Et Real, 2019). Esto permitiría comparar los textos impresos y digitales, promoviendo una reflexión sobre las diferentes formas de lectura (Fittipaldi, 2013). Además, la ficción digital requiere, para su disfrute e interpretación, un aprendizaje específico:

El reto principal de la mediación es hacer entender que se trata de un producto diferenciado como tal, como un todo que integra texto, imágenes, movimiento, música, sonidos, interactividad, hipertextualidad... y que con estos elementos se cuenta una historia de ficción; en definitiva, que persigue una experiencia de lectura particular, posiblemente más sensorial, más inmersiva y menos exigente hacia la abstracción pero más focalizada en la capacidad de diversificar las habilidades interpretativas. (Manresa, 2014, p. 24)

Pese al indudable interés de estos recursos y a la existencia de álbumes digitales para primeras edades, su presencia en las aulas es todavía escasa. Esto puede deberse a la confluencia de diversos factores, como la necesidad de recursos tecnológicos para acceder a estas obras, así como el desconocimiento y los prejuicios de los propios docentes (Ramada & Turrión, 2019). A ello se une la escasez de un corpus de calidad (Ramada, 2018), esto es, de obras que realmente aprovechen estéticamente y de forma literariamente significativa las posibilidades que ofrece el medio digital.

Este trabajo parte, pues, del potencial interés de este tipo de obras para el acercamiento a la literatura en educación infantil, así como de la necesidad de delimitar un corpus de calidad que sea adecuado a las capacidades e intereses de los prelectores.

## 4. Diseño de la investigación

### 4.1. Objetivo

El objetivo de esta investigación es analizar una muestra de obras de ficción digital en forma de *app* destinadas a educación infantil. Adicionalmente, y a partir de las características observadas en el análisis, se pretende determinar su potencial para la educación literaria en educación infantil.

### 4.2. Muestra

Para llevar a cabo el estudio, se eligieron seis *apps* creadas por MiniBombo (<https://www.minibombo.it/>), una editorial italiana especializada en literatura infantil, que, además de libros impresos, también produce *apps* para primeras edades. Se trata de aplicaciones destinadas a prelectores (2-6 años)<sup>1</sup> que presentan, *a priori*, cierta homogeneidad, al tratarse de obras del mismo desarrollador. También se consideró el criterio de calidad, teniendo en cuenta que varias de estas *apps* habían sido reconocidas con premios o nominaciones de ficción digital. Las *apps* están disponibles, previo pago, para dispositivos iOS y Android, exceptuando una de ellas- solo disponible para iOS-. El análisis se realizó a partir de las versiones en español para iOS. En total, la muestra estaba constituida por las *apps* recogidas en la Tabla 1.

Título de la app (original y en español)	Año de creación y versión utilizada	Premios recibidos
<i>Il libro bianco</i> <i>El libro blanco</i>	2013 Versión 1.3	Premio Andersen 2014 a la mejor creación digital
<i>Forme in gioco</i> <i>Formas en juego</i>	2014 Versión 1.3.1	Bologna Ragazzi Digital Award 2015

<sup>1</sup> Según la web de la editorial (<https://www.minibombo.it/en/more-apps/>).

Título de la app (original y en español)	Año de creación y versión utilizada	Premios recibidos
<i>Dalla chioma</i> <i>Sacude el árbol</i>	2015 v. 2.0	-----
<i>Grande Gatto, piccolo gato</i> <i>Gran gato, pequeño gato</i>	2017 versión 2.6	Bologna Ragazzi Digital Award 2018
<i>Tutto il contrario</i> <i>Todo lo contrario</i>	2020 versión 1.1.	Mención especial Cross Media en Bologna Ragazzi Digital Award 2021
<i>Affamato come un lupo</i> <i>Hambriento como un lobo</i>	2018 Versión 2.1	Mención especial en Bologna Ragazzi Digital Award 2019

Tabla 1. Muestra de aplicaciones seleccionadas

Las *apps* están inspiradas en libros impresos con el mismo título editados por Minibombo. Aunque mantienen la estética visual, la mayoría de los personajes principales y algún motivo de los originales, la narrativa es diferente o está muy transformada. De hecho, en algún caso la obra desarrolla una nueva aventura de los mismos personajes o un relato lúdico que vuelve sobre los elementos originales, a modo de propuesta para profundizar y extender una lectura previa. Al mismo tiempo, las *apps* poseen suficientemente autonomía para ser disfrutadas independientemente del álbum en el que se inspiran. Estas recreaciones podrían identificarse con el cuarto tipo de adaptación de álbumes al formato digital mencionado por Yokota y Teale (2014), que transforma en juego un álbum yendo más allá de la historia original. Por este motivo, y dadas las importantes diferencias entre los álbumes y las *apps*, estas serán analizadas como obras digitales autónomas.

### 4.3. Metodología

Se empleó una metodología cualitativa, teniendo en cuenta las orientaciones de Cerrillo & Yubero (1996), Colomer (2002 y 2010), Colomer et al. (2018) y Lluch (2010) para valorar obras infantiles, así criterios de análisis y evaluación de *apps* (Digón-Regueiro & Iglesias-Amorín (2021), y ficción digital (Cahill & McGill-Franzen, 2013; Real & Corroero, 2018; García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2015; Ruiz-Domínguez, 2019; Yokota & Teale, 2014). Se analizaron el *formato*, incluyendo aspectos la disponibilidad, accesibilidad, paratextos, usabilidad, ergonomía y actualizaciones y el *contenido*, atendiendo a la narrativa (personajes, historia, estructura del relato, temáticas, etc.), lenguajes empleados (imagen, elementos sonoros, lenguaje verbal), posibilidades de personalización e interactividad.

Para determinar la adecuación de estas *apps* para la educación literaria, se relacionaron las características observadas con los rasgos propios de los relatos para educación infantil (Cerrillo, 2007, Ceballos, 2016; Colomer, 2010; Prats, 2016). También se consideró su potencial contribución a la educación literaria, teniendo en cuenta la noción de «competencia literaria» (Cantero & Mendoza, 2008) y las orientaciones de Colomer (2010), Fittipaldi (2013) y Corroero & Real (2019), atendiendo a los aspectos: *implicación personal* (conexión con los gustos e intereses del lector, generación de implicación y disfrute), *acercamiento a la literatura como objeto material y sistema de producción y de circulación cultural*, *ampliación del bagaje lector* (acercamiento a diferentes géneros y tipos de textos), *exploración del uso artístico del lenguaje* (aproximación al uso artístico de la palabra y de otros lenguajes), *intertextualidad* y *desarrollo del intertexto lector*, y *progreso interpretativo e interpretación compartida*. En el anexo se recoge la rúbrica empleada para evaluar las *apps*.

## 5. Resultados

### 5.1. Formato

En cuanto a la disponibilidad, se puede acceder a las *apps* desde la web de la editorial y a través de plataformas de compra de aplicaciones. Todas son aplicaciones de pago de bajo coste, disponibles para iOS y Android, exceptuando *Hambriento como un lobo* solo accesible para iOS. Cabe señalar que varias aplicaciones no están disponibles para las versiones más recientes de dispositivos Android.

Tanto en App Store como en Play Store, estas *apps* no están catalogadas como literatura infantil, sino con etiquetas como «aventura», «educativos», «juegos», «familiar» o «entretenimiento» o «palabras». En Play Store se destaca su carácter educativo con la etiqueta «aprobada por profesores», aportando indicaciones adicionales sobre los contenidos didácticos abordados. Las plataformas de descargas catalogan las *apps* como dirigidas a la etapa de educación infantil, si bien existen ciertas incoherencias, pues en Apple Store se etiquetan al mismo tiempo como «0 a 5» y «4+». La web de la editorial las propone para niños a partir de 3 años, salvo *El libro blanco*, recomendado a partir de 2.

Todas están disponibles en 25 idiomas, exceptuando *Hambriento como un lobo*, accesible en 16 lenguas. Sin embargo, como solo una de las *apps* contiene lenguaje verbal dentro del juego, la opción de idioma afecta básicamente al título y la información paratextual. Además, todas son relativamente recientes y han sido actualizadas varias veces. Ninguna de las aplicaciones contiene publicidad ni opciones de compras dentro del juego, tal como recomiendan Digón-Regueiro e Iglesias-Amorín (2021).

Otro aspecto importante es la usabilidad, es decir, la «capacidad de un software de ser comprendido, aprendido, usado y ser atractivo para el usuario, en condiciones específicas de uso» (García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2015 p.w7). Las *apps* están concebidas para ser descargadas por un adulto y manipuladas por un niño de corta edad, pues el manejo y navegación son sencillos e intuitivos. Una vez se inicia el juego, la narrativa avanza autónomamente, a diferencia de otros álbumes-*app*, no se requieren acciones equivalentes al paso de página (Colomer et al., 2019), como en la versión digital del álbum *Yo mataré monstruos por ti* (Balmes). En las *apps* analizadas, la narrativa solo se detiene cuando el usuario debe realizar una acción. En estos momentos, se incluyen pistas visuales y/o auditivas que destacan los elementos interactivos, ayudando a identificar las zonas de la pantalla que hay que pulsar y el tipo de acciones esperadas. No existen instrucciones verbales, pero su sencillez y carácter intuitivo no las precisa. Además, el tiempo de carga es rápido y hay pocas pantallas antes del inicio del juego.

Al ser aplicaciones destinadas a primeras edades, también es importante que las acciones requeridas para interactuar con la pantalla táctil se adapten a las habilidades psicomotrices de los menores. Por lo general, basta con tocar determinados elementos de la pantalla para poder interactuar, mientras que en algunos casos se requiere deslizar el dedo sobre una imagen (sobre el árbol para sacudirlo o sobre los gatos para acariciarlos, haciendo que ronroneen), si bien en algún caso se necesitan dos toques (uno en el elemento interactivo y otro en el lugar al que se quiere desplazar). Solo en *Hambriento como un lobo* es necesario mantener pulsado un elemento mientras se desplaza por la pantalla siguiendo un recorrido preciso, acción que presenta algo más de complejidad. En ningún caso se requieren otros gestos, como inclinar la pantalla, pellizcar, sacudir o hacer doble clic, que serían difíciles de realizar en estas edades (Digón-Regueiro, 2021).

Por su parte, la ergonomía tiene que ver con el diseño visual (Real & Corroero, 2018; García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2015), incluyendo la legibilidad, el contraste fondo/forma y el uso apropiado del color, de modo que se facilite la visualización e identificación de los elementos representados en



pantalla. En este caso, el diseño visual permite el reconocimiento de los personajes y elementos de las historias, así como la lectura de palabras en la única aplicación que contiene texto escrito dentro del juego.

En cuanto a los paratextos, las aplicaciones se identifican mediante un icono que representa personajes o elementos del juego, incluyendo también la abeja que representa el logo de la editorial (Figura 1). El icono, fácil de reconocer, va acompañado del título, en algún caso en forma abreviada, si bien la imagen es suficiente para identificar la aplicación.



Figura 1. Iconos de las apps. De izquierda a derecha y de arriba abajo: *Hambriento como un lobo*, *Todo lo contrario*, *Formas en juego*, *Sacude el árbol*, *Gato grande, gato pequeño* y *El libro blanco*<sup>2</sup>

Al pulsar el icono, se accede a una pantalla de fondo liso, con el logo y nombre de la editorial, seguida inmediatamente de la pantalla de inicio del juego, desde la cual se puede acceder a los créditos, a otras apps del mismo desarrollador, o bien iniciar el juego pulsando en los elementos situados en el centro (título o personajes) (Figura 2).



Figura 2. De izquierda a derecha y de arriba abajo, pantalla de inicio con *travelling* hacia abajo y primera pantalla del juego en *Sacude el árbol*

<sup>2</sup> Todas las ilustraciones están reproducidas con la autorización de Minibombo.



En *Todo lo contrario*, *Formas en juego* y *El libro blanco* (Figura3), después de la pantalla de inicio aparece un menú que permite elegir entre diferentes elementos (animal, grupo de formas geométricas o bote de pintura).



Figura 3. Menús de inicio. De izquierda a derecha: *Todo lo contrario*, *Formas en juego* y *El libro blanco*

A continuación, se desarrolla una mini-historia, regresando luego al menú para elegir otra opción, hasta explorarlas todas. En *Formas en juego*, un menú inicial, integrado en la pantalla de inicio, permite elegir entre dos opciones, consistentes en dos grupos de formas geométricas. En los demás casos, el juego comienza tras la pantalla de inicio, una vez pulsado el elemento interactivo.

## 5.2. Contenido

La mayoría de las aplicaciones contienen una o varias historias en forma de relato audiovisual de animación. *Gran gato*, *pequeño gato*, *Hambriento como un lobo* y *Sacude el árbol* desarrollan una narrativa única que requiere la participación del usuario en determinados momentos. En la primera, dos gatos, uno grande y uno pequeño, salen de paseo por la noche. Atraviesan diferentes zonas en las que tienen que superar pequeños obstáculos para avanzar, hasta llegar a una casa, donde se introducen en la cocina para robar comida de la nevera. En *Hambriento como un lobo*, un conejo, un topo, un castor y un caracol van de picnic. Cuando se sientan a merendar aparece un lobo de aspecto feroz que los asusta. Con ayuda del usuario, deben escapar del depredador a través de diferentes recorridos a modo de laberinto, pero aquel siempre acaba encontrándolos. Al final se descubre que el lobo solo quería que le invitaran a merendar. En *Sacude el árbol*, diferentes animales bajan y suben de un árbol cada vez que el usuario lo sacude, realizando en cada caso diferentes acciones (subirse a un columpio, cavar un túnel, saltar, recoger comida...). Al final, una ardilla consigue echarlos a todos y quedarse con el árbol para ella sola. De estas narrativas, solamente en *Hambriento como un lobo* se establece con claridad el conflicto y el objetivo de los personajes al inicio (escapar del lobo). En *Gran gato* se suceden una serie de acciones enmarcadas en el recorrido de los protagonistas, sin que se conozca el objetivo de su paseo hasta el final, mientras que *Sacude el árbol* presenta una mera sucesión de acontecimientos breves en torno al árbol, sin que se establezca un conflicto explícito, si bien hay un cierre claro de la narrativa.

A diferencia de las anteriores, *Todo lo contrario* no ofrece un relato único, sino varias mini-historias protagonizadas por diferentes animales, que se pueden ver en cualquier orden. El usuario debe intervenir en determinados momentos para cambiar sus características, lo que repercute en el desarrollo de la historia. A medida que se exploran los diferentes personajes, van apareciendo con su nueva apariencia en el menú. Finalmente, se hacen una foto juntos, tal como han quedado tras la finalización de sus historias. De este modo, la narrativa está conformada por una sucesión de acciones enlazadas por un único personaje, sin que exista un planteamiento, desarrollo y desenlace claro, si bien se aprecia una transformación del protagonista desde el inicio hasta el final.

*Formas en juego* y *El libro blanco* presentan una estructura narrativa más débil. En la primera, se presentan formas geométricas de diferentes colores para construir con ellas un medio de transporte (barco, nave espacial, coche, tren...). Una vez finalizado, el usuario debe ponerlo en marcha para que

realice un viaje, al término del cual las formas se separan de nuevo para crear otro vehículo. Hay, pues, una sucesión de acciones breves (construcción del medio de transporte y un corto recorrido), pero sin llegar a configurarse una trama propiamente dicha. De igual modo, en *El libro blanco* se da a elegir entre diferentes botes de pintura para colorear la pantalla. En cada caso, aparece un animal sobre el fondo de color, que cobra vida gracias a la acción el usuario y se pone en movimiento, saliendo del espacio coloreado y desapareciendo. Tampoco en este caso puede hablarse de una narrativa completa, sino de personajes que se mueven, emiten sonidos o realizan acciones aisladas, no integradas en una trama.

Todos los relatos son de corta duración, adecuándose al tiempo de atención del destinatario. En las apps que contienen varias mini-historias, cada una se desarrolla en menos un minuto, mientras que las ficciones de relato único ocupan entre 4 y 8 minutos aproximadamente, si bien la duración exacta depende de la participación del usuario.

En aquellas apps que desarrollan una historia, esta es sencilla y emplea estructuras repetitivas, como es habitual en la literatura infantil (Cerrillo, 2007). Esto es especialmente perceptible en *Hambriento como un lobo* y *Sacude el árbol*, donde el relato se conforma a partir de secuencias cortas de acciones similares. Tres apps desarrollan una narrativa lineal apoyada en secuencias cortas similares entre sí y, en muchos casos, intercambiables en cuanto a orden, mientras que *Todo lo contrario* presenta una estructura arborescente, dado que las decisiones del usuario (Ramada, 2017) determinan el desarrollo de los hechos y el destino de los personajes.

Las narraciones priorizan la dimensión lúdica, proponiéndose como juegos donde hay que superar pequeños retos ayudando a los personajes a conseguir sus metas o modificar la apariencia de diferentes animales, provocando transformaciones y sucesos. Las historias contienen elementos de humor, así como situaciones imaginativas y disparatadas (por ejemplo, el hipopótamo o el caracol que nacen de un huevo de gallina, o el sorprendente conjunto de animales diversos que cabe dentro de la copa de un árbol).

En casi todas las apps (exceptuando *Formas en juego*) aparecen como protagonistas animales, domésticos o salvajes (Figura 4), en ocasiones bajo una apariencia humanizada.

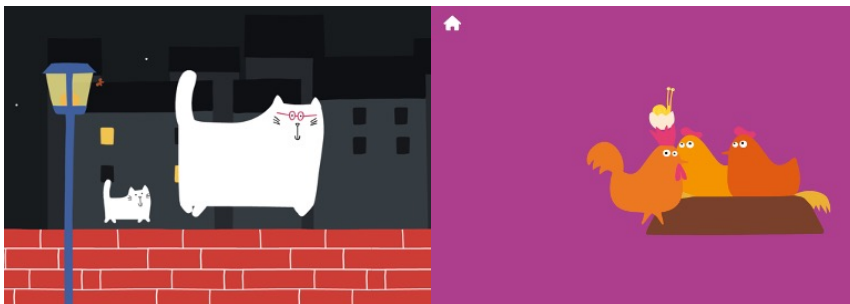


Figura 4. Animales como personajes en *Gran gato pequeño gato* y *Todo lo contrario*

Además, en algún caso encontramos referencias intertextuales, como la figura del lobo feroz (*Hambriento como un lobo*) y el guiño a la fábula de «La liebre y la tortuga» en una de las historias de *Todo lo contrario* (Figura 5).

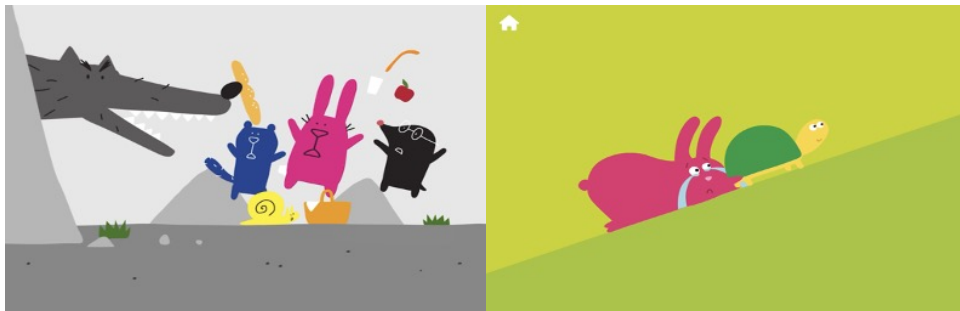


Figura 5. Referencias intertextuales en *Hambriento como un lobo* y *Todo lo contrario*

A través de estas pequeñas ficciones se abordan temáticas que pueden resultar de interés para primeras edades, como los animales, la alimentación, las formas geométricas, los medios de transporte o los colores, así como diferentes conceptos.

En cuanto a la dimensión multimedia, se priorizan los lenguajes visuales. El lenguaje verbal está prácticamente ausente, exceptuando el recogido en los paratextos (pantalla de inicio, créditos), dirigidos principalmente al mediador adulto. A diferencia de otras obras de LIJD, una vez se inicia el juego no aparece ninguna locución que desarrolle un relato verbal ni tampoco diálogos. Tampoco hay texto escrito, salvo en *Todo lo contrario*. En este caso, la historia se detiene en ciertos momentos para ofrecer dos alternativas entre la que el usuario debe elegir, expresadas mediante dos palabras contrapuestas. Adicionalmente, el color de la tipografía cambia para destacar visualmente el vocablo seleccionado (Figura 5). Si bien se requieren habilidades lectoras para decodificar el texto, escrito en mayúsculas, la imagen funciona como andamiaje, pues al seleccionar uno u otro término, el personaje se transforma en consonancia con el adjetivo elegido, por ejemplo expresando mediante el lenguaje corporal (expresión facial, posición de las orejas) y las acciones (sonríe o llora) la emoción indicada de forma verbal, como se observa en la Figura 6.

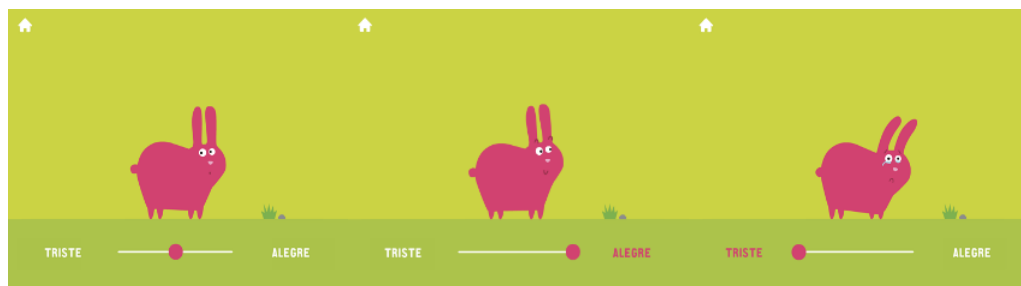


Figura 6. Elección entre dos opciones y uso de texto escrito en *Todo lo contrario*

En todos los casos, la representación de personajes, espacios y acciones se apoya en la imagen en movimiento, mediante animaciones de colores vivos y planos. Los animales protagonistas son representados con imágenes simplificadas y no realistas, incorporando en ocasiones detalles humanizados (como el gato con gafas en la Figura 3), pero resultando fáciles de reconocer por parte del destinatario infantil. De modo similar, en *Formas en juego* aparecen figuras geométricas también de apariencia humanizada, que se transforman en diferentes medios de transporte. Los personajes destacan nítidamente sobre fondos neutros o con pocos detalles, lo que ayuda a fijar la atención del usuario infantil y a diferenciar claramente el personaje del marco espacial.

Los espacios de ficción se suelen representar mediante un fondo liso sobre el que se destacan algunos elementos fácilmente reconocibles (árboles, farola, banco, etc.), representados de forma sencilla y esquematizada, que permiten situar la escena en un contexto espacial determinado (parque, bosque, cueva, etc.), sin aportar excesivos detalles descriptivos y manteniendo la atención en los personajes y sus acciones (Figura 7). En *Todo lo contrario*, el espacio se reduce a un fondo liso (primero del color elegido y luego blanco), sobre el que se desplaza el personaje, no existiendo detalles que aporten descripción espacial, de modo que la atención se focaliza en el animal y sus movimientos. Pese a la sencillez del marco espacial, cabe destacar el juego entre el espacio coloreado y el espacio blanco al que se desplazan los personajes una vez han cobrado vida, desapareciendo por el lado derecho, como si huyeran por las páginas del «libro» más allá del alcance de la audiencia.

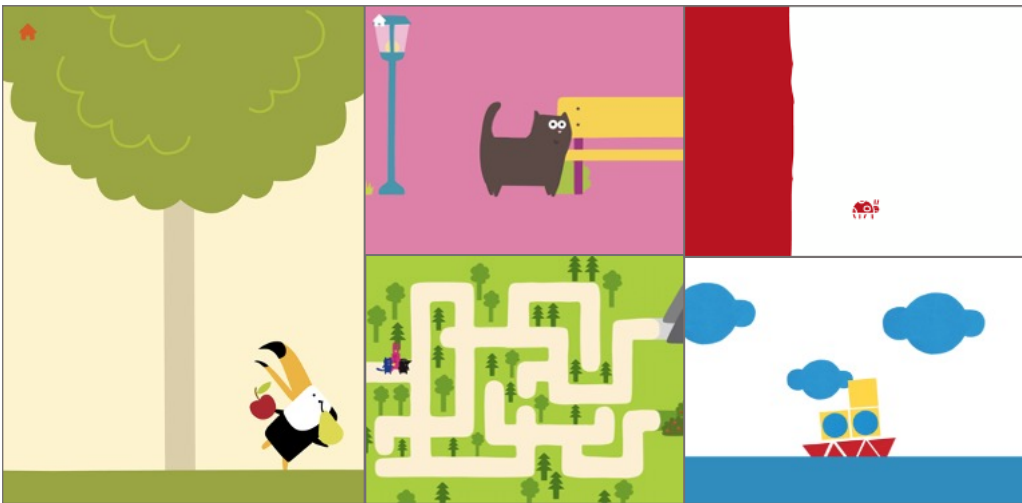


Figura 7. Representación del espacio. De izquierda a derecha y de arriba abajo: *Sacude el árbol*, *Todo lo contrario*, *El libro blanco*, *Hambriento como un lobo* y *Formas en juego*

Por lo general, se emplean planos de conjunto que muestran los personajes y sus acciones o, en algún caso, planos generales que ponen énfasis en los escenarios de la historia. Asimismo, se aprecia el uso de códigos visuales cinematográficos, como el cierre y apertura en iris para marcar el inicio o final de un relato (Figura 8).



Figura 8. Uso de códigos cinematográficos en *Hambriento como un lobo*

Además, se emplean de forma expresiva la música y los ruidos. Estos últimos reproducen sonidos de los animales (bostezo, maullido, rugido, grito, piar de pájaros, etc.) o ambientan las escenas (en *Gran gato y pequeño gato* el sonido de los grillos y el canto de los búhos aporta un contexto nocturno). Asimismo, se asocian diferentes sonidos a los elementos interactivos, a veces con un efecto expresivo. Por ejemplo, en *Todo lo contrario*, al pulsar una u otra de las opciones se escucha un ruido que evoca los dos conceptos contrapuestos, a través de variaciones en la duración, timbre, volumen, etc., sirviendo para reforzar la comprensión. El sonido también puede poseer un efecto realista, por ejemplo, al reproducir el ruido de hojas en *Sacude el árbol*, cada vez que el usuario agita las ramas, o al imitar el ruido de una olla al fuego en *Gran gato pequeño gato*.

Respecto a la música, se incluyen melodías que subrayan diferentes momentos y adquieren un valor expresivo en relación con los acontecimientos o los personajes. En *Gran gato pequeño gato* una melodía alegre acompaña el paseo de los protagonistas, pero se interrumpe cuando hay una prueba que superar, lo que favorece la concentración del usuario en la tarea. En *Hambriento como un lobo*, se alterna una melodía tranquila para acompañar los momentos en que los personajes se sienten seguros y a salvo con una más rápida que sugiere peligro cuando los protagonistas huyen del lobo.

Por último, en cuanto a la interacción, esta una de las características propias de las narrativas digitales, pudiendo definirse como la respuesta a una acción deliberada del usuario (Ryan, 2004, p. 338, citado en Turrión, 2014, p. 241), si bien puede desempeñar roles distintos, adquiriendo más o menos relevancia en la ficción digital. Ruiz-Domínguez (2019) diferencia la interacción ligada a la navegación, que hace posible el avance entre pantallas, y la interacción propiamente dicha, constituida por el conjunto de «anunciacines, sonidos, música que se activan cuando el lector interviene sobre la pantalla y afectan a los diferentes elementos de narración» (p.130). En este caso, la interacción de navegación solamente se da para acceder al juego o a la pantalla de menú, adquiriendo mucha más relevancia la interacción interna al relato, en la cual observamos a su vez diferentes modalidades.

Algunas aplicaciones (como *Gran gato pequeño gato*, *Formas en juego* o *El libro blanco*) permiten interactuar con personajes y espacios, produciendo pequeñas acciones y/o sonidos al tocar determinados elementos de la pantalla, sin que esto tenga consecuencias en el desarrollo del juego. Por ejemplo, en *Gran gato pequeño gato* se pueden apagar y encender las farolas o las luces de las ventanas, abrir y cerrar flores, sacar a algunos animales de sus madrigueras o hacer que los gatos den pequeños saltos. Estas interacciones opcionales, que Ruiz-Domínguez (2019) denomina «de acompañamiento» (2019), no interrumpen la narrativa visual y no tienen consecuencias en el desarrollo de la trama, lo que solo sirve para potenciar el disfrute, la exploración y el juego.

Sin embargo, son más comunes las interacciones «de obligación» (Ruiz-Domínguez, 2019), que resultan esenciales para el avance del relato. En todas las *apps*, la narrativa se detiene en ciertos momentos y es el usuario quien debe hacerla progresar, tocando elementos de la pantalla o arrastrando el dedo para producir diferentes acciones, como elegir la acción correcta para ayudar a los personajes a superar un obstáculo, guiarlos a través de un laberinto, sacudir un árbol, o elegir entre diferentes alternativas. Pese a que la interacción es imprescindible para que el relato continúe, en la mayoría de los casos el usuario no puede modificar realmente la historia, puesto que las acciones se desarrollan según lo programado, como ocurre en *Sacude el árbol*. En *Gran gato pequeño gato* hay diferentes alternativas para intentar superar los retos, pero solo una es válida y permite el progreso de la narrativa, mientras que en *Hambriento como un lobo* se puede cambiar el orden de las secuencias al guiar a los personajes por un recorrido u otro, sin alterar la resolución del conflicto. Solamente en *Todo lo contrario* el usuario participa en la construcción de la historia, generando relatos diferentes según la alternativa elegida. Según Turrión (2014), solo en este caso hablaríamos de interacción real, mientras que en los restantes se trataría de una interacción simulada.

Atendiendo a la clasificación de Real & Correro (2018), prima la interacción lúdica, que supone la participación libre, basada en la exploración y el juego, o en la realización de acciones para superar pequeños retos, si bien en algún caso se da una interacción creativa, con consecuencias que afectan al desarrollo de la trama.

La mayoría de estas opciones de interacción afectan a elementos nucleares de la historia y son imprescindibles para su avance, otorgándose así al destinatario un rol activo, pues sin su participación no hay relato. Cabe señalar que las posibilidades de interacción están bien integradas, pues incluso las opcionales se insertan perfectamente en la narrativa y están ligadas a las acciones de la trama (por ejemplo, el usuario hace que diferentes animales salgan de sus madrigueras porque los han despertado los gatos).

Por otra parte, la participación del usuario posee un carácter lúdico. Así, en *Gran gato pequeño gato* o en *Hambriento como un lobo*, hay que ayudar a los personajes a superar retos para avanzar y conseguir su objetivo. En otras *apps*, el usuario interactúa con los personajes u otros elementos de la ficción, lo que genera transformaciones y acontecimientos, que a veces poseen un cariz divertido, fantasioso o disparatado. De hecho, hay, implícitas, unas sencillas reglas de juego, que se espera que el usuario asimile rápidamente y de manera intuitiva. La incorporación de mecánicas de juego está muy presente en las narrativas digitales, aproximando estas obras a otras narrativas interactivas, como los videojuegos (Turrión, 2014; Ramada, 2017).

Además, las *apps* incorporan signos visuales y auditivos que destacan en pantalla los puntos calientes o elementos interactivos. Así sucede siempre que la participación del usuario es obligada. El avance narrativo se detiene y los elementos que hay que tocar se mueven, al tiempo que emiten produce un sonido, llamando la atención sobre esa zona de la pantalla. El andamiaje es especialmente visible en *Formas en juego*, donde se introducen pistas visuales (silueta de la forma geométrica señalada con una línea punteada en el lugar donde debe ubicarse) para ayudar al usuario infantil en la construcción del vehículo, proporcionando además *feedback* que ayuda a realizar la tarea (Figura 9): si se selecciona una figura geométrica errónea, esta retrocede a su sitio, y si es la adecuada, se coloca automáticamente en su lugar. En las interacciones opcionales, los puntos calientes no están señalados, por lo que es el usuario quien debe espontáneamente explorar los elementos en pantalla, para comprobar qué sucede cuando los toca.

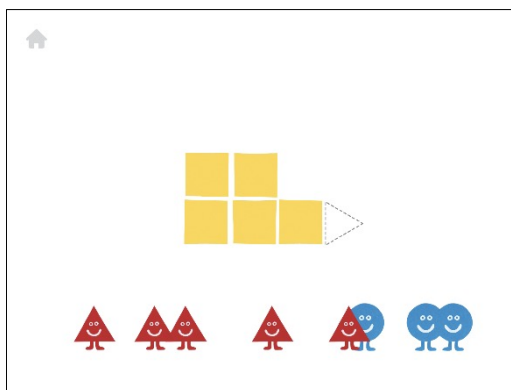


Figura. 9. Andamiaje visual en *Formas en juego*

## 6. Discusión

En el análisis realizado destaca en primer lugar la sencillez del diseño visual, con personajes y espacios fáciles de reconocer y un buen contraste de las figuras sobre el fondo. Asimismo, hay una distribución armónica de elementos en pantalla, evitando la sobrecarga y la acumulación de detalles superfluos, al tiempo que se dirige la atención del receptor hacia lo importante (protagonistas y acciones relevantes), todo lo cual resulta idóneo para el alumnado de educación infantil (Digón-Regueiro & Iglesias-Amorín, 2021). Las aplicaciones resultan sencillas e intuitivas en su manejo, y se adecuan a las habilidades motrices de sus potenciales destinatarios.

En cuanto a las características de la ficción digital, no se halla la ruptura de la linealidad propia de estas obras (Ramada, 2020), y solo en un caso el relato adopta una forma arborescente más propia de las narrativas digitales. Sin embargo, esta organización más sencilla es posiblemente más apropiada para la capacidad de comprensión del destinatario infantil al que se dirige. Las *apps* sí presentan la multimodalidad propia de estas ficciones, con una integración armónica y coherente de lenguajes visuales y sonoros, al servicio de la narración. Asimismo, destaca la dimensión lúdica y participativa, con opciones de interacción que otorgan un rol activo al usuario. Aunque sin llegar a hacerle co-creador de la obra, su intervención es imprescindible para hacer avanzar la trama y, en un caso, sus decisiones determinan el rumbo del relato. Tal como recomiendan los especialistas, la interacción está perfectamente integrada en la narrativa, evitándose opciones de participación distractoras o ajenas al relato (Yokota & Teale, 2014). Además, los lenguajes artísticos se combinan armónicamente, creándose una «fusión estética coherente, significativa y satisfactoria del conjunto en beneficio de la propuesta literaria de la obra» (Real & Corroero, 2018, p. 21), como se espera en una ficción digital de calidad.

Para determinar la adecuación de estas *apps* para la educación literaria, es necesario comprobar si estas narrativas reflejan los *rasgos propios de los relatos para el alumnado de infantil*. En términos generales, todas las *apps* se caracterizan por la sencillez y brevedad de la narrativa, si bien presentan algunas diferencias interesantes. Dos aplicaciones contienen elementos aislados y acciones sencillas que se suceden, sin desarrollar una trama, mientras que las restantes contienen pequeñas historias, de estructura repetitiva, donde el relato se fragmenta en secuencias cortas, lo que se considera un procedimiento de andamiaje que facilita la comprensión (Colomer, 2010). Estas diferencias se pueden relacionar con el progreso infantil en la comprensión de relatos: inicialmente, los niños se limitan a identificar elementos representados en las imágenes y a reconocer episodios



aislados, mientras que en un estadio más avanzado ya son capaces de establecer relaciones causales y temporales entre acciones e integrarlas en una secuencia coherente (Colomer et al., 2018). En este sentido, las *apps* que no contienen una narrativa completa serían adecuadas para destinatarios de menor edad, mientras que las restantes se adaptan a usuarios que ya son capaces de comprender una secuencia de acciones enlazadas. Solo una incluye un conflicto, desarrollo y desenlace claros, siendo idónea para niños que ya comprendan el esquema básico de un relato.

Por otra parte, todas las historias tienen personajes caracterizados por pocos rasgos, casi siempre animales humanizados. Además, las historias se desarrollan en contextos familiares para los niños (bosque, campo, espacios urbanos...) e incorporan detalles de humor, así como elementos disparatados e imaginativos.

Estas narrativas se apoyan fundamentalmente en signos visuales, en consonancia con la importancia de la imagen en las obras para prelectores (Colomer, 2010; Cerrillo, 2007; Correro y Real, 2019). Además, algunos autores han sugerido que las animaciones contenidas en los álbumes en forma de *app* pueden facilitar la comprensión de la historia y focalizar la atención en los elementos importantes (Müller-Brauers et al., 2020). En este caso, la imagen animada es el vehículo principal para el desarrollo del relato, dada la ausencia de una locución verbal. La narrativa adopta un estilo filmico, propio de algunas *apps* (Aguilera et al., 2016), que conlleva la incorporación de códigos del lenguaje audiovisual. Por otra parte, los signos icónicos crean una narrativa coherente y comprensible, adoptando una perspectiva que sitúa al receptor en el mejor lugar posible para observar los acontecimientos. En ocasiones la imagen también agrega detalles de humor o referencias intertextuales. Asimismo, los detalles visuales permiten representar emociones básicas, caracterizan a los personajes y sitúan la historia en un contexto espacial y temporal fácilmente reconocible, todo lo cual permite realizar una valoración positiva de estas creaciones, atendiendo a los criterios de valoración de obras de LIJ desarrollados por los especialistas (Lluch, 2010). A su vez, los elementos sonoros (ruidos y música) desempeñan un rol importante, integrándose armónicamente en la historia y desempeñando diferentes funciones (establecer un tono, ambientar, apoyar la interacción, etc.). Cabe destacar la casi total ausencia de lenguaje verbal, pues no hay locución verbal ni diálogos, si bien la narrativa es comprensible sin este apoyo.

Por otra parte, las características observadas permiten determinar la potencialidad que ofrecen estos recursos para la educación literaria en infantil, atendiendo a diferentes dimensiones. Con respecto a la *implicación personal*, se aprecia una conexión con los gustos e intereses esperables en el alumnado de infantil. Además, la participación del usuario en el desarrollo del relato y la interacción con personajes y espacios podría favorecer la implicación y el disfrute, contribuyendo a incrementar el interés hacia las narrativas de ficción.

En cuanto al *acercamiento a la literatura como objeto material y sistema de producción y de circulación cultural*, indudablemente estos recursos constituyen un soporte material muy diferente al del libro impreso, y requieren otra forma de acceso a su contenido y de interacción con la obra (Colomer et al., 2018). Estas *apps*, adaptadas a las características cognitivas, habilidades motrices y capacidad de comprensión del alumnado de infantil, son, pues, un recurso idóneo para el descubrimiento y exploración de la ficción digital, considerándola en su dimensión material y como producto cultural.

Por tanto, las *apps* contribuirían a *ampliar el bagaje lector*, enriqueciendo la diversidad de recursos que se llevan al aula, nunca como sustituto de las obras literarias en papel, sino como una forma artística más. Estas ficciones refuerzan la familiarización con los códigos propios del relato.

En cuanto a su idoneidad para *la exploración del uso artístico del lenguaje*, se ha señalado ya la combinación de diferentes medios expresivos, con un claro protagonismo del lenguaje visual y, en menor medida, el rítmico-musical. La casi total ausencia de lenguaje verbal podría hacer discutible la contribución de estas *apps* al desarrollo de la competencia comunicativa, ya que, con la excepción de unas pocas palabras escritas en una de las obras analizadas, no se aporta vocabulario ni estructuras lingüísticas que puedan contribuir a un progreso en el uso del lenguaje, por lo que sería conveniente una intervención del adulto para la estimulación del lenguaje verbal.

En cuanto a la *intertextualidad*, dos de las aplicaciones contienen referencias a textos literarios que sería preciso conocer de antemano, contribuyendo así a la formación del intertexto lector, aspecto esencial en el desarrollo de la competencia literaria (Cantero y Mendoza, 2008). Así, mientras que una escena remite a una conocida fábula, en otro caso se presenta un personaje contradictorio, jugando con la activación del intertexto lector y la ruptura de las expectativas (el «lobo feroz» resulta ser manso).

Por último, en cuanto a la potencial contribución de las *apps* al *progreso interpretativo*, para la comprensión de estas obras se requiere la puesta en práctica de habilidades de comprensión e interpretación de relatos. Además, las diferencias en la estructura del relato permitirían trazar un itinerario lector, según la progresiva complicación del esquema narrativo. El acceso a los textos tendría que completarse con actividades que estimulasen la interpretación compartida, como los intercambios verbales antes, durante y después del acceso a la *app* (Fittipaldi, 2013).

## 7. Conclusiones

En resumen, estas *apps* ofrecen un ejemplo de narrativas digitales adaptadas a las capacidades e intereses del alumnado de infantil, que desarrollan relatos lúdicos de apariencia cinematográfica en cuyo avance se requiere la participación del usuario, características coincidentes con las formas de álbum digital próximas al cine de animación y al juego (Al-Yaqout Et Nikolajeva, 2015; Yokota EtTeale, 2014). Pese a su carácter híbrido, a medio camino entre la literatura y el videojuego –algo común en las ficciones digitales (Ramada, 2020), la presencia de historias y personajes atractivos para primeras edades y la incorporación de referencias intertextuales, entre otros aspectos, hace que puedan considerarse recursos potencialmente apropiados para la educación literaria, idóneos para la exploración y disfrute de la ficción digital en primeras edades.

Indudablemente, la contribución efectiva de estas *apps* a la educación literaria pasa por el diseño de una metodología apropiada que aproveche al máximo su potencialidad. En primer lugar, aunque pueden ser manejadas autónomamente por niños de corta edad, sería preferible su manipulación en compañía de un adulto, tal como sugiere la web de la editorial<sup>3</sup>. De hecho, la lectura compartida niño-adulto es la forma más usual de acercamiento a los textos literarios en la etapa de educación infantil (Prats, 2016). Esta práctica estimula el desarrollo lingüístico infantil y las habilidades narrativas y aporta andamiaje para acceder al texto, además de favorecer la comprensión y expresión de emociones mediante la conversación (Müller-Brauers et al., 2020; Neuman, 2020). Por ello, se puede suponer que la intervención de un adulto que estimulase la producción oral sería beneficiosa para el progreso lingüístico, si bien hay que tener en cuenta las particularidades de la lectura compartida de

<sup>3</sup> <https://www.minibombo.it/es/otras-aplicaciones/>

textos digitales y las diferentes estrategias que puede emplear el mediador (Hoel y Tønnessen, 2019; Müller-Brauers et al., 2020). Aunque el avance automático de las narrativas no facilita la conversación durante la manipulación de la *app*, se podrían aprovechar las pausas introducidas en los momentos de interacción para desarrollar intercambios verbales que favoreciesen la interpretación compartida, por ejemplo, elaborando hipótesis, reflexionando sobre cómo ayudar a los personajes a superar los retos, etc. Asimismo, la conversación postlectura podría dar lugar a la posterior narración oral de estas historias, así como al intercambio de impresiones, reflexiones o emociones, el establecimiento de conexiones con otros relatos (por ejemplo, comparando los personajes de las *apps* con los de otras historias conocidas, tanto cuentos y fábulas clásicas como álbumes actuales), lo que favorece la elaboración de una respuesta lectora y el progreso en la interpretación compartida (Colomer et al., 2018). Como sugiere Neuman (2020), la intervención del docente en la lectura compartida de libros-*app* podría contribuir a la comprensión e interpretación de la obra, si bien se trata de un campo todavía escasamente explorado. Cabría también la opción de realizar otras actividades que profundizaran y enriquecieran la experiencia con la *app*, combinando diferentes lenguajes (Colomer, 2010), como la dramatización, la recreación oral de estas historias o la invención de otra nueva, la elaboración de producciones plásticas, etc.

De modo más general, estas *apps* permitirían acercar al alumnado a la exploración y disfrute de la ficción digital, algo importante si tenemos en cuenta que el placer estético y el juego son aspectos fundamentales en la educación literaria en primeras edades (De Amo, 2003). Para lograr esto, es esencial la selección de obras de calidad, que puedan generar una respuesta lectora y contribuir al desarrollo de una sensibilidad estética.

Por otra parte, las aplicaciones analizadas poseen un interés pedagógico más allá del ámbito lingüístico y literario, porque abordan diversos centros de interés relevantes para la educación infantil. Pese a ello, y en consonancia con las recomendaciones de los expertos (Colomer et al., 2018) se evita un excesivo didactismo, de modo que los conceptos abordados y los aprendizajes promovidos se integran de modo natural, primando el disfrute y el juego. Además, al igual que sucede con el álbum impreso (Arizpe, 2021; Pantaleo, 2021), estas ficciones digitales favorecen el desarrollo de la competencia visual, dada la primacía de la imagen, así como la multialfabetización, debido a su carácter multimodal (Aguilera et al., 2016; Zhao & Unsworth, 2017). Al mismo tiempo, dado que requieren habilidades tecnológicas (Real & Corro, 2018), favorecen también el progreso en competencia digital. Por último, tal como recomiendan Digón-Regueiro & Iglesias-Amorín (2021), la interacción con la *app* promueve un rol activo del usuario y estimula la resolución de problemas, siempre con retos acordes a las capacidades del destinatario.

Para terminar, como futuras líneas de investigación, se plantea ampliar la muestra con aplicaciones de otros desarrolladores destinadas a la misma franja de edad. Tomando como modelo estudios sobre respuestas lectoras de niños y jóvenes ante ficciones digitales (Arenas & Manresa, 2013; Colomer & Fernández, 2014) y situaciones de lectura compartida de libros-*app* (Hoel & Tønnessen, 2019; Neuman, 2020), se podría aplicar estos recursos en el aula de infantil. Ello permitiría comprobar las reacciones de los niños ante estas nuevas formas de ficción, así como determinar su contribución efectiva a la competencia literaria e indagar sobre las diferentes estrategias de lectura compartida de obras de ficción digital.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes primarias: Ficciones digitales analizadas

- Beozzi, A., Borando, S., Chiarinotti, P., Perri, A. & Prandi, S. (2017). *Gran Gato Pequeño Gato (versión 2.6)*. [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo.
- Borando, S., Beozzi, A., Chiarinotti, P. & Perri, A. (2014). *Formas en juego* (versión 1.3.1). [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo.
- Borando, S., Beozzi, A., Chiarinotti P. & Perri, A. (2018). *Hambriento como un lobo*. (versión 2.1.). [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo.
- Borando, S., Beozzi, A., Francescutto, E., Chiarinotti P., Corbelli, G. & Prandi, S. (2020). *Todo lo contrario* (versión 1.1) [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo
- Chiarinotti, P., Beozzi, A., Borando, S. & Perri, A. (2015). *Sacude el árbol* (versión 2.0). [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo.
- Riboldazzi, R., Borando, S., Beozzi, A., Clerici, L., Chiarinotti, P., Berta, J. & Perri, A. (2013). *El libro blanco* (versión 1.3) [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo.

### Fuentes secundarias

- Al-Yaqout, G. & Nikolajeva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6(1), 1-7 <https://doi.org/10.3402/blft.v6.26971>
- Aguilera, E., Kachorsky, D. Gee, E. & Serafini, F. (2016). Expanding Analytical Perspectives on Children's Picturebook Apps. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1) 421-435 <https://doi.org/10.1177/2381336916661516>
- Arenas, C. & Manresa, M. (2013). Literatura, jóvenes lectores y pantallas: un estudio exploratorio sobre la interpretación literaria de una 43 obra con recursos digitales. *AILLJ*, 11, 3-60. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILLJ/article/view/912>

- Arizpe, E. (2021). The State of the Art in Picturebook Research from 2010 to 2020. *Language Arts*, 98(5), 260-272. <https://cutt.ly/7703Kp5>
- Bai, J., Zhanga, H., Chena, Q., Chenga, X. & Zhou, Y. (2022). Technical Supports and Emotional Design in Digital Picture Books for Children: A Review. *Procedia Computer Science*, 201, 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.03.025>
- Cahill, M. & McGil-Franzen, A. (2013). Selecting Appealing and Appropriate book apps for beginning readers. *The Reading teacher*, 67(1) 30-39. <https://doi.org/10.1002/trtr.1190>
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Cantero, F. J. & Mendoza, A. (2008). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-78). Pearson Education.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P. & Yubero, S. (1996). Qué leer y en qué momento. En P. Cerrillo y J. García-Padrino (coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 47-57). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. & Fernández, K. (2014). La incorporación de la literatura infantil digital a la biblioteca de aula. *AILLJ*, 12, 19-36. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILLJ/article/view/934>
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. & Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Correro, C. & Real, N. (2019). La educación literaria en la etapa infantil. En C. Corroero y N. Real (Coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil*. (pp. 43-65). Octaedro.
- De Amo, J.M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe.

- Digón-Regueiro, P. & Iglesias-Amorín, F. (2021). Apps educativas para el público infantil: juegos para el entretenimiento o recursos educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12495>
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura?* [Tesis doctoral. UAB].
- Frederico, A. (2017). Children Making Meaning with Literary Apps: A 4-year-old child's transaction with *The Monster at the End of This Book Paradoxa*, 29, 43-64.
- Frederico, A. (2021). Reading an app: Dimensions of meaning-making in digital literary reading in early childhood. *Perspectiva*, 39(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e66013>
- García-Rodríguez, A. & Gómez-Díaz, R. (2015). Las demasiadas aplicaciones: parámetros e indicadores para seleccionar las topapp de lectura para niños. *Anales de Documentación*, 18(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.18.2.227071>.
- García-Rodríguez, A. & Gómez-Díaz, R. (2016). *Lectura Digital Infantil. Dispositivos, Aplicaciones y Contenidos*. UOC.
- Hoel, T. & Tønnessen, E. S. (2019). Organizing Shared Digital Reading in Groups: Optimizing the Affordances of Text and Medium. *AERA Open*, 5(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2332858419883822>
- López, Z. (2022). Una propuesta multimodal para la lectura de textos digitales en el contexto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura que se imparte en Enseñanza Secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 21-39. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14475>
- Luch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Trea.
- Manresa, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 44-54.
- Manresa, M. (2014). Leer en digital: la interpretación del lector. En T. Colomer y M. Manresa (Coords.), *La literatura en pantalla. Textos, lectores y prácticas docentes* (pp.11-25). UAB.
- Müller-Brauers, C., Boelman, J. M., Miosga, C. & Potthast, I. (2020). Digital Children's Literature in the Interplay of Visuality and Animation. A Model to Analyze Picture Books Apps and their Potential for Children's Story Comprehension. En K.J. Rohlfing & C. Müller-Brauers (eds.), *International perspectives on digital media and early literacy: The impact of digital devices on learning, language acquisition and social interaction* (pp. 161-179). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429321399-12>
- Neuman, M.M. (2020). Teacher Scaffolding of Preschoolers' Shared Reading with a Storybook App and a Printed Book. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 67-384. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705447>
- Pantaleo, S. (2021) Student Meaning-Making of an Allegorical Picturebook in Social Studies. *The Social Studies*, 112(5), 217-230. <https://doi.org/10.1080/00377996.2021.1896464>
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Prats, M. (2016). Los primeros pasos en la educación literaria. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 53-64). Síntesis.
- Ramada, L. (2017). *Esto no va de libros. Literatura Infantil y Juvenil Digital y Educación Literaria*. [Tesis Doctoral]. UAB.
- Ramada, L. (2018). Infantil, digital, aumentada y virtual: los mil y un apellidos de una realidad literaria. *Diabltexto Digital* 3, 8-31. <https://doi.org/10.7203/diabltexto.3.13565>
- Ramada, L. (2020). ¿Qué ficción digital para qué realidad educativa? *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 87, 7-13.
- Ramada, L. & Turrión, C. (2019). La selección de obras para la investigación en LIJ digital: de la teoría a la recepción. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 12(3), 44-64. <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/362739>
- Real, N. & Corroero, C. (2018). Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores. *Textura*, 20 (42), 8-33. <https://cutt.ly/o708HI3>

- Rovira-Collado, J. (2013). LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social. *Lenguaje y Textos*, 37, 161-170. <https://cutt.ly/HwixsGZK>
- Ruiz-Domínguez, M. M. (2014). Nuevas formas de la literatura infantil: del libro impreso a las aplicaciones digitales. *Impossibilia*, 8, 230-246. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/impossibilia/article/view/23303/22132>
- Ruiz-Domínguez, M. M. (2016). Los cuentos interactivos a disposición de los jóvenes lectores: una propuesta de clasificación, en A. Mendoza, C. Romea, S. Muñoz y M.A. Herrero (Eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula* (pp. 113-131). Octaedro.
- Ruiz-Domínguez, M. M. (2019). Nuevas realidades de los álbumes ilustrados: estudio de las adaptaciones a la pantalla digital, en J. M. de Amo (Coords.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 125-154). Síntesis,
- Serafini, F., Kachorsky, D. y Aguilera, E. (2016). Picture books in the Digital Age. *The Reading Teacher*, 69(5) 509-512. <https://doi.org/10.1002/trtr.1452>
- Turrión, C. (2014). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* [Tesis Doctoral]. UAB.
- Yokota, J. & Teale, W.H. (2014). Picture Books and the Digital World. Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*, 67(8), 577-585. <https://doi.org/10.1002/trtr.1262>
- Zhao, S. & Unsworth, L. (2017). Touch design and narrative interpretation: A social semiotic approach to picture book apps. En N. Kucirkova y G. Falloon (Eds.), *Apps, technology and younger learners* (pp. 109-121). Routledge.

## ANEXO

## RÚBRICA PARA ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE NARRATIVAS DIGITALES EN FORMA DE APP, COMO RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

	<b>Dimensión</b>	<b>Nivel 1 (más adecuado)</b>	<b>Nivel 2 (medio)</b>	<b>Nivel 3 (menos adecuado)</b>
<b>Formato</b>	<i>Disponibilidad y accesibilidad</i>	Disponible para diferentes dispositivos, fácil de localizar y descargar, gratuita o de bajo coste.	Disponible para algunos dispositivos, moderadamente fácil de localizar y descargar, gratuita y de bajo coste.	Solo disponible para ciertos dispositivos, de difícil localización, de coste medio o elevado.
	<i>Paratextos</i>	Paratextos relevantes, icono representativo y fácil de reconocer para el alumnado de E.I.	Paratextos e icono medianamente relevantes para el alumnado de E.I.	Paratextos poco relevantes o con exceso de información, icono difícil de identificar para alumnado de E.I. y escasamente representativo
	<i>Usabilidad</i>	Manejo sencillo e intuitivo por parte del alumnado de E.I. Tiempo de carga rápido y pocas pantallas antes del inicio del juego. Requiere destrezas motrices básicas	Manejo de dificultad media por parte del alumnado de E.I. Requiere una familiarización previa con el juego. Tiempo de carga medio y pocas pantallas antes del inicio del juego. Requiere destrezas motrices básicas.	Manejo complejo para el alumnado de E.I. Requiere instrucciones de uso y un aprendizaje previo. Tiempo de carga lento. Más de tres pantallas antes del inicio del juego. Requiere destrezas motrices complejas (pellizcar, sacudir, hacer doble clic)
	<i>Ergonomía</i>	Buen contraste fondo-forma, de modo que los elementos son fácilmente reconocibles. Diseño visual claro, con pocos elementos por pantalla	Buen contraste fondo-forma, aunque la información visual es excesiva. Los elementos visuales y el texto son medianamente reconocibles.	Poco contraste fondo-forma. Sobrecarga de información visual. Elementos difíciles de reconocer y texto poco legible.
	<i>Personajes</i>	Pocos personajes, sencillos, relevantes y fácilmente reconocibles por el alumnado de E.I. (personajes de cuentos, animales humanizados, personajes infantiles...)	Personajes sencillos y en número reducido, pero poco relevantes y escasamente familiares para el alumnado de E.I.	Muchos personajes, complejos, poco relevantes y escasamente familiares para el alumnado de E.I.



	<b>Dimensión</b>	<b>Nivel 1 (más adecuado)</b>	<b>Nivel 2 (medio)</b>	<b>Nivel 3 (menos adecuado)</b>
<b>Contenido</b>	<i>Historia</i>	Historia breve con trama clásica (planteamiento nudo y desenlace), o formada por sucesión episodios unidos por personaje o hilo conductor. Presenta estructuras repetitivas y/o fragmento del relato en unidades cortas. Se desarrolla en contextos familiares y reconocibles.	Historia moderadamente breve con trama clásica (planteamiento nudo y desenlace). No hay estructuras repetitivas ni fragmento del relato en unidades cortas. Se desarrolla en contextos medianamente familiares y reconocibles.	Historia larga y trama de estructura compleja (ruptura de la linealidad, combinación de diferentes narradores y/o puntos de vista, metalepsis, relatos insertados, etc.). No hay estructuras repetitivas ni fragmentación del relato en unidades cortas. Se desarrolla en contextos poco familiares y reconocibles.
	<i>Lenguaje visual</i>	Lenguaje visual sencillo. Facilita el seguimiento de la narrativa y la identificación de los personajes y espacios. Uso expresivo de los códigos de la imagen.	Lenguaje visual medianamente sencillo. Se aprovecha poco el uso expresivo de los códigos de la imagen.	Lenguaje visual complejo, difícil de comprender e interpretar por el alumnado de E.I.
	<i>Música y efectos sonorous</i>	Música y efectos sonoros coherentes con la estética visual. Cumplen con diferentes funciones (ambientación, creación de tono emocional, refuerzo de momentos importantes, <i>feedback</i> ...)	Música y efectos sonoros con valor de ambientación.	Música y efectos sonoros inexistentes o poco acordes a la narrativa y escasamente aprovechados.
	<i>Lenguaje verbal oral</i>	Si lo hay, es sencillo y fácil de comprender. Facilita el seguimiento de la historia y la inmersión y estimula la interacción.	Lenguaje verbal poco expresivo y/o escasamente acorde a la historia, aunque sí facilita el seguimiento de la narrativa y es fácil de comprender.	Lenguaje verbal poco expresivo y/o escasamente acorde a la historia, o bien discurso oral excesivamente complejo para el alumnado de infantil. No favorece la comprensión ni la inmersión en el relato
	<i>Lenguaje verbal escrito</i>	No hay texto escrito. Si lo hay, es muy breve y con una tipografía fácil de leer (texto grande, mayúsculas o letra ligada). Hay andamiaje visual o sonoro para apoyar su comprensión.	Poco texto escrito, aunque la tipografía es difícil de leer y no hay andamiaje oral ni visual para facilitar la comprensión.	Mucha presencia de texto escrito, difícilmente comprensible por el alumnado de infantil.

Dimensión	Nivel 1 (más adecuado)	Nivel 2 (medio)	Nivel 3 (menos adecuado)
Contenido	<p><i>Interacción</i></p> <p>La interacción es relevante y necesaria para el avance de la trama. Hay pistas visuales y/o verbales para identificar los puntos de interacción y saber cuándo se espera que el usuario participe. Se plantean retos asumibles por el alumnado de E.I. Sea aporta <i>feedback</i></p>	<p>La interacción es relevante y necesaria para el avance de la trama pero es difícil identificar los puntos de interacción y saber qué hay que hacer. Los retos planteados a veces son complejos para el alumnado de E.I. No hay <i>feedback</i></p>	<p>Las posibilidades de interacción son irrelevantes o ajenas para el avance de la trama, no aportan nada, interfieren con el seguimiento de la narrativa y distraen, dificultando la comprensión. No hay <i>feedback</i>.</p>
	<p><i>Adecuación a las características de los relatos literarios para E.I.</i></p> <p>Relato breve, de estructura argumental sencilla o muy sencilla, con historia y personajes de interés para E.I., con mecanismos de andamiaje y fácilmente comprensible.</p>	<p>Relato algo extenso, de estructura argumental medianamente compleja, con historia y personajes relevantes, sin mecanismos de andamiaje y medianamente difícil de comprender por el alumnado de E.I. Requiere una competencia literaria media y cierto bagaje literario,</p>	<p>Relato extenso, de estructura argumental compleja, con historia y personajes poco relevante, sin mecanismos de andamiaje y muy difícil de comprender e interpretar para el alumnado de E.I. Requiere una competencia literaria elevada y un amplio bagaje literario.</p>
	<p><i>Implicación personal</i></p> <p>Personajes de interés y muy familiares para el alumnado de infantil. Temas de interés para el alumnado de infantil, abordados de forma accesible. Presencia de numerosos elementos que pueden conectar con los gustos e intereses del alumnado de infantil (elementos maravillosos, juego, humor, etc.). Invita a generar y expresar una respuesta lectora (suscita emociones, permite una relación con vivencias propias, etc.).</p>	<p>Personajes de cierto interés para el alumnado de infantil. Temas relevantes pero abordados desde un enfoque poco apropiado a la edad. Presencia de algunos elementos que podrían conectar con los gustos e intereses del alumnado de infantil. No invita a generar y expresar una respuesta lectora, o solo en pequeña medida.</p>	<p>Personajes ajenos para el alumnado de infantil. Temas poco relevantes para la edad. Ausencia de elementos que puedan conectar con los gustos e intereses del alumnado de infantil. No invita a generar y expresar una respuesta lectora</p>

	<b>Dimensión</b>	<b>Nivel 1 (más adecuado)</b>	<b>Nivel 2 (medio)</b>	<b>Nivel 3 (menos adecuado)</b>
<b>Potencial para la educación literaria en E.I.</b>	<i>Acercamiento a la literatura como objeto material y sistema de producción y de circulación cultural</i>	Obra representativa para el acercamiento a nuevas formas de ficción y a diferentes producciones culturales. Adecuada para explorar y descubrir el mundo de la ficción digital.	Obra representativa para el acercamiento a nuevas formas de ficción y a diferentes producciones culturales. Poco adecuada para explorar y descubrir el mundo de la ficción digital debido a su dificultad de manejo y complejidad de la narrativa.	Obra escasamente representativa para el acercamiento a nuevas formas de ficción y a diferentes producciones culturales. No es relevante y/o no aporta nada para la exploración de la ficción digital.
	<i>Ampliación del bagaje lector</i>	Acercamiento a un género de interés para la etapa de E.I. Contribución a la ampliación del bagaje lector con una obra original y adecuada a las capacidades del alumnado.	Acercamiento a un género de interés para la etapa de E.I. Contribución a la ampliación del bagaje lector, aunque la obra es poco novedosa.	Acercamiento a un género o tipo de texto no relevante para la etapa de E.I, debido a su complejidad.
	<i>Exploración del uso artístico del lenguaje</i>	Uso original y expresivo de los lenguajes artísticos, adecuado a la capacidad de comprensión del alumnado de E.I. Potencial contribución al contribuye al progreso lingüístico (ej. aporta vocabulario nuevo) y a la alfabetización visual	Uso escasamente original y expresivo de los lenguajes artísticos, pero adecuado a la capacidad de comprensión del alumnado de E.I. Escasa contribución potencial al progreso lingüístico y a la alfabetización visual	Uso pobre y escasamente expresivo de los lenguajes artísticos y/o falta de adecuación a la capacidad de comprensión del alumnado de E.I. Escasa contribución potencial al progreso lingüístico y a la alfabetización visual.
	<i>Intertextualidad y desarrollo del intertexto lector,</i>	Presencia de referencias intertextuales fáciles de reconocer por el alumnado de E.I., (ej. personajes de cuentos clásicos)	Presencia de referencias intertextuales poco reconocibles e interpretables por el alumnado de E.I., pero que no afectan a la comprensión de la obra.	Sin referencias intertextuales o con referencias intertextuales no reconocibles e interpretables por el alumnado de E.I., que resultan esenciales para entender la obra.

<b>Dimensión</b>	<b>Nivel 1 (más adecuado)</b>	<b>Nivel 2 (medio)</b>	<b>Nivel 3 (menos adecuado)</b>
<i>Progreso interpretativo e interpretación compartida</i>	Facilidad de comprensión. Presencia de elementos que facilitan la elaboración de hipótesis antes / durante la lectura. Presencia de elementos que invitan a reflexionar y conversar sobre la historia y los personajes.	Facilidad de comprensión. Escasez de elementos que faciliten la elaboración de hipótesis antes / durante la lectura o que inviten a reflexionar y conversar sobre la historia y los personajes.	Excesiva dificultad interpretativa para el alumnado de E.I.

Fuente: elaboración propia a partir de las aportaciones de Cahill & McGil-Franzen (2013); Digón-Regueiro & Iglesias-Amorín (2021); Real & Corroero (2018); García-Rodríguez & Gómez-Díaz (2015); Ruiz-Domínguez (2019); Yokota & Teale (2014) para la valoración de formato y contenido, y a partir de Cerrillo (2007); Ceballos (2016); Colomer, (2010); Corroero & Real (2019); Fittipaldi (2013), para la valoración de su potencial para la educación literaria en educación infantil.