

Teresa Colomer Martínez

Teresa.Colomer@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Karla Fernández de Gamboa Vázquez

karla.fernandez@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

(Recibido 7 abril 2014 / Aceptado 2 junio 2014)

La incorporación de la literatura infantil digital a la biblioteca de aula¹

THE INCORPORATION OF CHILDREN'S DIGITAL LITERATURE TO THE CLASSROOM LIBRARY

Resumen

El presente trabajo explora las posibilidades y conveniencia de integrar la lectura ficcional digital en la biblioteca escolar de aula. Para ello, se incorporaron cinco dispositivos digitales a la biblioteca de un aula de sexto curso de primaria, con una escasa exposición tecnológica previa, pero en la que la lectura y las conversaciones literarias son prácticas cotidianas. A lo largo de cinco meses, se llevó a cabo una observación sobre los usos lectores espontáneos en los momentos diarios de lectura libre y en las sesiones semanales de conversación. Los resultados ofrecen información sobre la posibilidad de introducir la lectura digital sin merma del interés por las obras impresas; la tendencia a trasladar los hábitos de lectura en papel a la pantalla; las diferencias entre las prácticas de los lectores fuertes y débiles; la incidencia de las características y calidad del corpus en las preferencias y formas de lectura; la influencia de la socialización con respecto de la conceptualización y valoración de la lectura digital; o la necesidad de aprendizaje literario específico para la traslación y la ampliación de la capacidad de valoración artística de los niños a los nuevos formatos.

Palabras clave: usos lectores, literatura infantil digital, lectura digital, iPad, biblioteca de aula.

Abstract

This research explores the possibilities and benefits of integrating digital fiction reading in the classroom's school library. For this purpose, five digital devices were incorporated in a sixth grade classroom with little previous technology exposure, but with daily practice of reading and literature-related conversation. Over a five month period, an observation was conducted on the spontaneous reading practices both in free reading time and weekly conversational sessions. The results provide information on the possibility of introducing digital reading, with no decrease in the loss of interest in printed works; the evidence of the tendency to shift reading habits from paper to the screen; the existence of differences between the practices of the strong and weak readers; the incidence of the features and quality of the corpus in preferences and adopted forms of reading; the influence of socialization in the classroom community regarding the conceptualization and assessment of digital reading, as well as the need for specific literary learning to make possible the translation and expansion of the capacity of analysis and artistic assessment of children to new formats.

Key words: reading practices, children's digital literature, digital reading, iPad, classroom library.

1 Este artículo forma parte del proyecto de investigación I+D (EDU2011-26141) "Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes" concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación al grupo GRETEL, reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como equipo estable de investigación con financiación (2009SGR1477).

1. Introducción

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

Este artículo expone los resultados de una investigación exploratoria sobre la introducción de ficción digital en situación de biblioteca de aula de 6º curso de primaria, para comprobar sus efectos en las prácticas lectoras, las preferencias y valoraciones de los alumnos, así como en su incidencia en la conversación literaria y en la conceptualización sobre la lectura; cuestiones todas ellas que inciden en la decisión sobre la conveniencia de integrar este tipo de literatura y en el replanteamiento didáctico de la educación literaria actual.

2. Marco de la investigación

La investigación se sitúa en el campo de los *New Literacy Studies*, con su ampliación de la investigación lectora a la descripción de los nuevos alfabetismos y las prácticas de alfabetización en contexto (Pahl y Rowsell, 2005; Lankshear y Knobel, 2008; Prensky, 2010), así como de los aportes realizados por la teoría literaria y la literatura comparada sobre los rasgos y posibilidades abiertos a partir de la migración de las formas literarias hacia medios digitales (Clément, 1994; Aarseth, 1997; Koskimaa, 2000), con el desarrollo de algunas caracterizaciones de los recursos narrativos realizados en el ámbito de la literatura adulta, que incluyen los fenómenos de retroalimentación entre el papel y la pantalla, estudios sobre el análisis del lector que demandan las nuevas formas de colaboración textual, con un papel predominante en la realización y (re)creación de la obra, el paso de la lectura lineal del libro a un planteamiento multidimensional de concatenaciones hipertextuales decidido por el lector y la creación de nuevas asociaciones significativas.

Tal como han descrito Cassany y Hernández (2012), o Alvermann (2004), las nuevas generaciones de *nativos digitales* desarrollan habilidades que se corresponden con estas formas de lectura. La inmersión actual de niños y adolescentes en un contexto tecnológico conduce a una interacción constante en la red (a través de foros, chats, videojuegos, blogs o wikis), a la lectura fragmentada con hipervínculos o a fenómenos en auge, como la escritura colaborativa de historias de ficción. Puede pensarse, pues, que estas actividades aproximan el lector a las formas narrativas de la ficción infantil y juvenil digital que ha empezado a desarrollarse y que requiere urgentemente una reflexión educativa sobre la lectura literaria promovida en contexto escolar.

Sin embargo, sólo de modo muy reciente han empezado a aparecer algunas reflexiones sobre la literatura infantil digital, con la descripción de su tipología actual y características (Borràs, 2012; Turrión, 2012, 2014; Yokota, 2013), así como sobre la lectura de los niños en tabletas, como las observaciones de Hutchison, Beschoner y Schmidt-Crawford (2012) quienes exploraron durante tres semanas su uso en el aprendizaje de la lectoescritura; el estudio descriptivo de Roskos, Burstein y You (2012) que establece una tipología sobre la implicación de los niños de la etapa infantil con la lectura en este soporte de forma individual y compartida; la comparación de la lectura de una obra en

formato digital e impreso por parte de un grupo reducido de adolescentes llevada a cabo por Arenas y Manresa (2013) o el proyecto "Territorio ebook" llevado a cabo en nuestro país por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez sobre la apropiación y comprensión lectora de los niños a través del *iPad*. Tal vez el más cercano de ellos con el presente trabajo sea la comparación de Sheppard (2011), también sobre la lectura de una obra en formato impreso o en *iPad* en una situación de lectura de aula, donde se muestra un grado elevado de implicación, pero sin aumento en el rendimiento escolar, dándose incluso una menor comprensión por parte de los lectores débiles, la apreciación de las tabletas como elemento de distracción y el fracaso en el intento de involucrar a los alumnos en la discusión *offline*. De hecho, la investigación sobre el uso de las tabletas se ha dirigido principalmente a su uso como sustitución de los libros de texto y, como señala Sheppard (2011: 12):

Obviously at the time of the study, which took place a few months after the first iPad release, there was no real scholarly communication about the benefits of using the iPad in the classroom. There was anecdotal information and opinion coming from trials across the globe but little of this was around the specific use of the iPad as an eBook Reader.

Es en este contexto de investigación tan incipiente sobre literatura infantil digital y uso de las tabletas para la educación literaria que se sitúa la observación que aquí se expone sobre lectura literaria digital en biblioteca de aula.

3. Diseño, instrumentos y procedimiento de la investigación

La investigación se define como una investigación etnográfica de caso sobre los usos lectores de la ficción infantil digital en una situación natural de biblioteca de aula de primaria y se basa en una observación directa, estricta y no participante a partir de la introducción de dispositivos digitales con aplicaciones ficcionales, en convivencia libre con los libros, durante cinco meses.

3.1. Contexto de la investigación

La investigación se realizó en un aula de sexto curso de primaria de una escuela del extrarradio de una ciudad catalana. El contexto socioeconómico y cultural en el que se sitúa la escuela es bajo, con una población adulta con estudios primarios y un índice importante de etnia gitana. Ello suponía un nivel escaso de familiarización tecnológica, lo cual resultaba favorable para observar las formas de motivación y aproximación desarrolladas por los niños en relación con la ficción digital. Por otra parte, el grupo clase constaba de 18 alumnos y su profesora, miembro de nuestro equipo de investigación, había conseguido un alto índice de libros leídos y de desarrollo de habilidades lectoras en ese mismo grupo durante los tres cursos anteriores. La existencia de prácticas habituales de lectura individual en el aula y de conversación literaria podían facilitar, tanto la observación de la lectura, como la obtención de reflexiones explícitas y espontáneas de los niños sobre la experiencia de lectura digital. La situación también permitía poseer abundante información sobre los antecedentes lectores de los niños para interpretar contextualmente las conductas observadas².

3.2. Procedimientos e instrumentos de recogida de datos

La observación se realizó durante dos días a la semana, de enero a mayo de 2013. Se observaron, tanto la media hora diaria de lectura autónoma programada, como la hora semanal establecida

² Se trata de la Escola Francesc Aldea i Pérez de Terrassa, con Lara Reyes como tutora del grupo.

para conversar sobre las obras leídas y la realización de recomendaciones mutuas; dos actividades habituales para el grupo desde tercer curso de primaria.

Se eligieron 16 obras digitales a partir del análisis de la producción existente, siguiendo criterios de calidad, adecuación a la edad, posibilidad de texto en lenguas castellana o catalana, así como amplitud y diversidad de recursos digitales de las obras. La selección del corpus reflejó inevitablemente la menor entidad literaria de la producción digital existente, lo cual sesga la comparación de las preferencias infantiles de lectura respecto del corpus escrito. Pero esta es la situación real de la oferta de lectura infantil, de modo que pareció pertinente la exploración de las ventajas o inconvenientes de su introducción escolar en las condiciones actuales. Se realizaron fichas de análisis del corpus seleccionado (a partir del modelo de análisis de literatura digital de Turrión, 2014) para su posterior contraste con la lectura obtenida. Se eligieron también 6 obras digitalizadas, con inclusión de alguna obra ya presente en papel en la biblioteca de aula, para comprobar el interés de la lectura por obras que añadían la novedad de la pantalla a su formato impreso.

Se realizó un cuestionario individual previo, pasado a los niños por la propia maestra, sobre su contexto lector, uso de las TIC, experiencia en la lectura específica de ficción digital y expectativas sobre la ampliación de la biblioteca de aula con este tipo de obras.

Se preparó una pauta de observación de las sesiones de lectura autónoma, centrada en la recolección de datos sobre los usos lectores de literatura digital (véase la tabla 1). La pauta se complementó con un diario de observación de las investigadoras, que también se utilizó para la observación de las sesiones de conversación.

Se cargaron cinco tabletas *iPad* con un primer corpus de 10 obras digitales y 6 digitalizadas en enero. En marzo se incorporaron 6 obras digitales más, para mantener el interés y las posibilidades de lectura continuada de los niños. Las tabletas se situaron en la biblioteca de aula y se establecieron normas de uso equivalentes a las de lectura de los libros, según las cuales se podía leer en parejas o grupos, abandonar una lectura por otra o mantener reservado el dispositivo para la siguiente sesión si no se había terminado la lectura. Se impartieron instrucciones sobre el funcionamiento básico del dispositivo (puesta en marcha, cambio de aplicación, etc.) y se esperó a ver cómo se producía autónomamente el aprendizaje del manejo concreto de las aplicaciones, para asimilar también la situación a la más esperable en un contexto real de convivencia de corpus en papel y pantalla.

A lo largo del proceso se registraron audiovisualmente 18 sesiones de lectura libre y 4 de conversación. En el primer caso, la cámara fija permitió captar la actividad lectora del grupo y el uso de los dispositivos, de modo que sirvió para contrastar las observaciones realizadas por las investigadoras, aunque no permitía ver la interacción de cada lector con la obra digital leída, un aspecto que no ha sido considerado aquí. En el segundo caso, se transcribieron los registros de las sesiones para el posterior análisis de la construcción discursiva de los alumnos sobre lectura digital.

La investigación dispuso también de los diarios individuales de lectura de los propios alumnos: un registro de todas las obras leídas que los alumnos realizaban desde hacía cuatro años, al que se añadió ahora un apartado diferenciado de obras digitales.

3.3. Tratamiento y análisis de los datos

Tras la fase de observación y recolección de datos, se procedió a su tratamiento y análisis. En primer lugar, se vaciaron el cuestionario inicial, la pauta de observación y los comentarios sobre las sesiones de lectura autónoma realizados por las investigadoras en su diario (véase la tabla 1). Ello permitió obtener resultados sobre el punto de partida de los alumnos, las expectativas creadas por la

experiencia, el aprendizaje del uso de los dispositivos y el desarrollo de las prácticas de lectura digital en situación de biblioteca de aula.

En segundo lugar, los diarios de lectura digital de los alumnos se trasladaron a una tabla cronológica y por títulos (véase la tabla 2), de modo que se pudo saber cuántas lecturas había tenido cada obra del corpus, su distribución temporal y los alumnos en concreto que las habían leído. Estos datos revelaron la evolución de la implicación de los alumnos en la lectura digital y las preferencias lectoras, cuantitativamente respecto de las obras impresas y cualitativamente entre los títulos digitales.

En tercer lugar, se comparó el índice de lectura obtenida por cada obra con la ficha descriptiva de sus características para intentar establecer correlaciones entre ambos datos que revelasen la incidencia del tipo de corpus en las elecciones lectoras. En este mismo sentido, se incorporó el resultado de la pauta de observación y del análisis de las transcripciones realizadas para ver las valoraciones expresadas por los niños sobre cada título concreto durante ellas. Ello permitió obtener resultados de la lectura y la valoración realizada según las características concretas de los textos digitales y digitalizados del corpus.

En cuarto lugar, se observaron específicamente los títulos digitales leídos, las conductas observadas y las valoraciones expresadas por los cinco alumnos con mejores resultados de lectura y los cinco con peores resultados³. Para elegir a estos sujetos se contó con la información disponible sobre los antecedentes escolares de lectura de todos los niños, así como la aportada por los diarios individuales de lectura realizados en ese mismo período. Ello permitió diferenciar algunas conductas de lectura digital según ambos perfiles lectores.

En quinto lugar, se analizaron en profundidad las transcripciones de las sesiones de conversación sobre las obras. Para ello se siguió el método de análisis de contenido inferencial (López-Aranguren, 2000), con parcelamientos temáticos y definición de categorías emergentes. El análisis de contenido se realizó siempre a partir de las citas directas de las transcripciones, teniendo en cuenta el contexto de enunciación y la posible intervención de la maestra en la deriva de la discusión en un contexto de construcción compartida del discurso. Los resultados temáticos de las transcripciones se cruzaron con el diario de las investigadoras para establecer definitivamente e interpretar con mayor claridad los tópicos de interés para la presente investigación (véase la tabla 3). Ello permitió mostrar los aspectos destacados por los niños respecto de las obras y la lectura digital, así como caracterizar el discurso construido sobre las diferencias entre la lectura impresa y digital.

4. Resultados

En este apartado se pondrán de relieve algunos resultados de esta investigación respecto de las prácticas lectoras, preferencias entre corpus impreso y digital, preferencias según las características de las obras digitales, diferenciación de las conductas entre lectores fuertes y débiles y construcción colectiva del discurso sobre el interés de la lectura digital.

4.1. Prácticas lectoras

El cuestionario inicial se dirigía a describir el contexto de lectura de la muestra, con sus prácticas lectoras previas en pantallas y sus expectativas sobre la experiencia. Algunos de sus resultados lo describen como un grupo de alumnos de habla castellana en familia (83%), con madres que leían diariamente (17%) o "a veces" (72%), frente a un 0% de lectura diaria de los padres, que tampoco lo

3 No se corresponden con la denominación "lectores fuertes", "lectores débiles" habituales en los estudios sobre hábitos de lectura, ya que todos los lectores del grupo superaban la lectura libre de 10 libros al año definitoria de los lectores fuertes.

hacían "nunca" en una proporción del 67%. A pesar de este contexto de escasa práctica lectora, la acción escolar había logrado que hasta un 83% de los niños y niñas se consideraran "muy lectores" o "bastante lectores", con lectura diaria o casi diaria por parte del 94% de ellos. También a pesar de la poca alfabetización familiar, las nuevas tecnologías también habían llegado al hogar: el 67% de los niños tenían internet en casa y lo utilizaban para escribir, especialmente en el blog de la escuela o en las redes sociales (94%), jugar (72%), ver películas (28%) o leer (22%). Sin embargo, nadie señalaba haber leído nunca textos de ficción en pantalla. Sus expectativas ante la experiencia anunciada de los dispositivos eran positivas, aunque un 85% se limitaron a formular en el cuestionario variantes de un tipo de respuesta poco experta, como algo que sería "divertido" y sólo en algunos casos la reflexión pareció responder a un conocimiento más concreto de la ficción digital, avanzando su consideración como algo híbrido, cercano a lo audiovisual, y tal vez incluso sospechoso por parte de alumnos a quienes parecían gustarles especialmente los libros:

Creo que será una experiencia innovadora porque leer digitalmente es una cosa realmente nueva. Por otro lado creo que leer con el *iPad* no me gustará tanto como leer en papel porque no podremos tener la historia físicamente y, con la música y los efectos especiales que tendrán algunos, parecerá una película.

La observación en las sesiones de lectura autónoma reveló una gran rapidez en la integración de la lectura en pantalla a los usos lectores habituales en esta actividad. La curiosidad de los alumnos por un formato de lectura poco conocido hizo que los dispositivos estuvieran muy solicitados durante las primeras semanas. Sin embargo, pronto resultó evidente, e incluso sorprendente, la asimilación de la lectura digital simplemente como una posibilidad más en el conjunto de la actividad escolar, hasta el punto en que, durante algunas sesiones, hubo dispositivos desocupados en la estantería.

La lectura en pantalla tampoco pareció promover situaciones de lectura más socializada en la medida esperada. Los resultados de la observación (véase tabla 1) muestran que los alumnos eligieron leer en pareja en un 43% de las ocasiones de lectura digital. Lo hicieron de forma mucho más intensa al principio (véase la figura 1) y, ciertamente, también con mayor frecuencia que respecto de la lectura de libros en pareja, específicamente de álbumes ilustrados, que se produjo en ese mismo período. Pero resulta muy destacable que se optara por la lectura individual en pantalla en un 57% de las ocasiones, una conducta predominante, además, tras el primer período exploratorio, lo cual revela también la integración de la lectura digital en los usos lectores habituales.

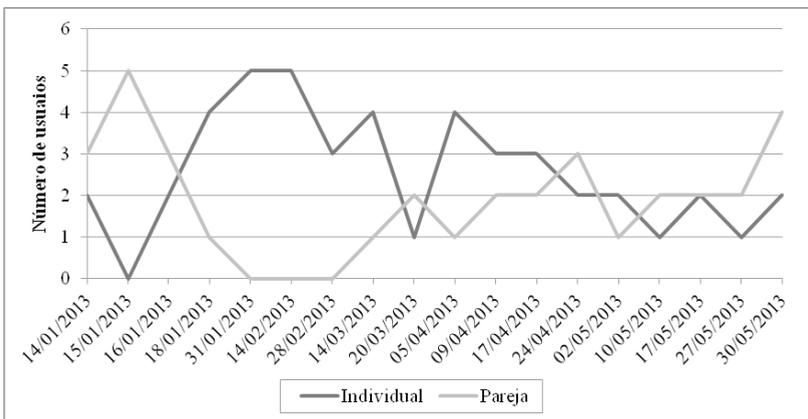


Figura 1. Distribución del dispositivo.

Por otra parte, no sólo se optó mayoritariamente por la lectura individual, sino que el análisis de la interacción producida entre los niños durante sus lecturas digitales, muestra que hasta un 40% de las lecturas se produjeron sin interacción alguna y que las que hubo se dirigieron mayoritariamente al aprendizaje colaborativo del funcionamiento de los dispositivos y aplicaciones digitales.

La familiarización con el uso de los formatos resulta muy importante para la práctica de la lectura digital, de modo que la pauta y el diario de observación dedicaron una especial atención a la actitud de los alumnos respecto de los dispositivos y a la interacción entre ellos sobre el funcionamiento de las aplicaciones. Al principio los niños trataron los dispositivos con un cierto temor a estropearlos, optaron por su cierre inmediato ante la aparición de mensajes poco comprensibles (a menudo por producirse el aviso en inglés) y transcurrió un cierto tiempo hasta que descubrieron distintos aspectos de funcionamiento, como la ventaja de usar ambas manos, la posibilidad de marcar la página en que se interrumpe la lectura, la necesidad de mover el dispositivo para accionar la aplicación, la variación en el modo de pasar página (clicar, arrastrar, etc.), el uso de la indicación "*hint*" para activar los efectos, etc. Estos descubrimientos se produjeron de forma informal, a través de la interacción entre los niños y, ocasionalmente, con peticiones de ayuda a los adultos. Del 60% de interacciones producidas durante la lectura, un 17% se dio entre parejas lectoras, con comentarios para elegir la aplicación, descubrir la forma de activar las animaciones o el audio, o para anticipar y comentar alegremente el desarrollo de la lectura. El otro 42% se produjo entre alumnos que leían distintos dispositivos, solos o en pareja, y su propósito fue principalmente el de recabar u ofrecer ayuda para el uso de aplicaciones y dispositivos.

Tabla 1. Resultados de la pautas de observación de las sesiones de lectura observadas⁴.

¿Con quién leen?	Lectura individual	46
	Lectura en pareja	33
	Lectura en grupo	No se ha detectado
¿Cómo leen?	Lectura seguida de un texto	70 (14 títulos)
	Lectura fragmentada de los textos ("catas")	67 (20 títulos)
	Lectura acompañada de audio	casi siempre que es posible
	Lectura sin audio	19 (mayoría de obras digitalizadas)
¿Cómo leen una app?	Lectura centrada en el texto (interacción simultánea a la lectura o sin interacción)	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el texto y, después activa los efectos o animaciones (27). • Pasa la página antes de que terminen las animaciones (2). • Lee el texto sin activar ninguna animación (5). • Activan las animaciones mientras escuchan el texto (2).
	Lectura descentrada del texto (interacción previa a la lectura o sin lectura del texto)	<ul style="list-style-type: none"> • Tocan continuamente la pantalla (3). • Pasan de página sin detenerse a leer el texto (3). • Aunque lee el texto repite continuamente las animaciones (4).
Conducta de los alumnos que leen digital	Concentrados en su lectura	19
	Comentan con la pareja o grupo que lee el mismo dispositivo	8
	Comentan con los compañeros de alrededor	25

4 Se han suprimido algunos ítems por resultar irrelevantes, como la forma de distribuirse los dispositivos, la elección de lengua, y no se incluyen los títulos de las obras por razones de espacio.

Conducta de los alumnos que leen en papel	Concentrados en su lectura	19
	Miran ocasionalmente los dispositivos del entorno	6
	Miran constantemente los dispositivos del entorno	No se ha detectado

La posibilidad de alternar las lenguas incluidas en las aplicaciones resulta un buen ejemplo de las formas exploratorias y colaborativas de aprendizaje que siguieron los niños en el uso de las nuevas tecnologías: algunos exploraron las historias a pesar de no comprender bien el idioma, otros las abandonaron y otros investigaron hasta encontrar la forma de cambiar la lengua, un conocimiento que se transmitía rápidamente entre ellos:

Álvaro: *Animalario* estaba en inglés.

Andrés: Pero podías cambiarlo.

Maestra: ¿El tuyo estaba en inglés?

David: Nosotros lo hemos cambiado al castellano, que era el otro que había, no estaba en catalán.

(...)

Luis: Yo he puesto el mismo y estaba en inglés

Tamara: Ya, pero yo lo he puesto en castellano. Donde sale un mundo, le das.

Algunas de las características más propias y señaladas de los nuevos formatos multimodales son la incorporación de audio, la lectura fragmentada y la propuesta de interactividad. La respuesta de los niños reveló aspectos interesantes respecto a los tres rasgos:

En primer lugar, la ampliación a la oralidad fue un aspecto muy apreciado por los lectores. De las anotaciones de los títulos leídos con o sin la activación del audio se desprende que los niños leyeron con los auriculares puestos excepto en los casos en que las obras carecían de esa prestación (como en las obras simplemente digitalizadas) y ello sólo tras comprobar fehacientemente que no existía tal posibilidad. La lectura digital se desarrolló con activación del audio, aunque se leyera individualmente e, incluso, aunque los lectores se hubieran concentrado en el texto y la lectura continua, prescindiendo de las posibilidades de animación. Así, pues, si una de las ventajas de los nuevos soportes es la recuperación de la narrativa oral, así como la colaboración de la música y los efectos de sonido en la ficción, ello parece hallar eco inmediato en las preferencias de los lectores. Casi el 15% del tiempo de las sesiones de conversación se ocupó con comentarios positivos sobre la emotividad de la situación lectora creada:

David: es que el texto era como si te lo explicara a ti, como si te hablara, no es como otra historia que es un narrador quien está explicando, es que te lo está explicando a ti y, como la escuchas, no sé, yo me sentía muy dentro del libro.

En segundo lugar, los alumnos ofrecieron resistencia a la fragmentación lectora a la que puede inducir la exploración digital. La distinción entre lectura seguida o fragmentada de las obras (abriendo y cerrando las aplicaciones al poco tiempo) reveló un resultado bastante equilibrado de ambos tipos, pero buena parte de las lecturas fragmentadas no remitían a dispersión lectora, sino que provenían del proceso de elección de la aplicación que iba a leerse. El recuento de obras leídas muestra que los

alumnos eligieron mayoritariamente obras cortas (68%), que pudieran leerse en una sola sesión de lectura, cerrando las aplicaciones que contenían historias más prolongadas, aunque había quedado clara la posibilidad de reservar el dispositivo para continuar la lectura en la sesión siguiente, tal como se hacía con las obras impresas. Estas obras fueron también las más valoradas explícitamente por los niños, excepto en el caso de los menos lectores, como veremos más tarde, de modo que la tendencia a la lectura seguida de obras cortas fue la conducta más destacada.

En tercer lugar, la conducta habitual de la mayoría de alumnos respecto de la interactividad ofrecida fue la de leer el texto linealmente y tocar la pantalla para activar las animaciones y efectos, o bien al tiempo que aparecían, o bien posteriormente (60%). Esta conducta mayoritaria alternó con otros procedimientos: la exploración previa o central de los efectos fue predominante en las primeras sesiones, pero luego se mantuvo sólo en unos pocos alumnos que relegaron el texto para activar constantemente las animaciones como un juego repetitivo (17,78%); otros niños parecieron disfrutar compaginando los aspectos textuales y de interactividad, leyendo y oyendo el texto, pero deteniéndose varias veces en las animaciones (8,89%); y finalmente, se observó también la tendencia a centrarse casi exclusivamente en el texto, con lectores que pasaban de pantalla sin esperar a que acabaran los efectos o que únicamente leyeron el texto sin activar ninguna animación (13,33%).

De la proporción y relación entre este continuo de conductas, parece desprenderse que los niños proyectaron mayoritariamente en las pantallas sus habilidades lectoras en textos impresos y que acogieron las animaciones como algo anecdótico, algo a incorporar posteriormente a la lectura, a explorar superficialmente para centrarse en ella más tarde, a prestarle alguna atención, pero sólo hasta que colmaban su impaciencia por seguir la historia o simplemente algo de lo que se podía prescindir para disfrutar la obra como de una narración oral.

Otro aspecto de las prácticas lectoras digitales es su tendencia a promocionar formas más extensas de información y socialización a través de las nuevas tecnologías. Efectivamente, pudo observarse aquí, en un contexto social tan poco avezado a ellas, que los niños adoptaron pronto actitudes expertas en relación con los dispositivos, apreciando y comentando las prestaciones de tabletas más o menos modernas, su menor peso, resolución de pantalla, facilidad de uso, etc., durante el casi 20% del tiempo dedicado a comentar su funcionamiento en las sesiones de conversación. Y también recurrieron pronto a la red para recabar información contextual sobre las obras o para aportar datos sobre aspectos comerciales de precio, formas de adquisición y publicidad en la red, de modo que parece corroborarse esta extensión de usos sociales como una conducta inmediatamente inducida por las prácticas digitales:

Diego: Esta Semana Santa me leí la saga de *Wormworld* en internet porque aquí no se descargaba. Descubrí que no está acabada, que más o menos este mes el autor sacará el quinto. Lo miré porque tenía allá un blog y decía que le faltaba mucho para sacar el último.

4.2. Preferencias lectoras de obras y corpus impresos y digitales

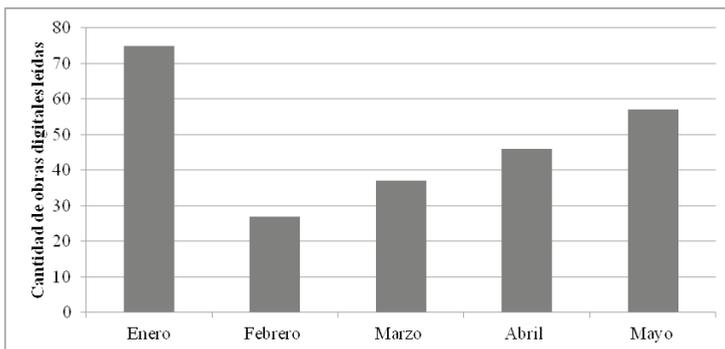
El número total de lecturas digitales completas registradas en los diarios de lectura de los niños fue de 247; de ellas, un 93,52% correspondiente a obras digitales y sólo un 6,48% a obras impresas digitalizadas. Ello arroja una media de 13,72 lecturas digitales por alumno durante los cinco meses de la observación; un dato que puede contrastarse con la media de 40,92 lecturas impresas realizadas por esos mismos alumnos en este período. Sin duda, hay que recordar que sólo se dispuso de cinco

dispositivos digitales y que el número total de textos narrativos impresos que los alumnos tuvieron al alcance durante el período de la investigación (alrededor de 59 álbumes ilustrados y 51 novelas) supera con mucho al de los digitales (16 aplicaciones y 6 obras digitalizadas) ya que la investigación no se dirigía a establecer un corpus equilibrado para medir la preferencia, sino a incluir este tipo de ficción en una situación natural de lectura en el aula; aun así, no puede dejar de constatarse que la tendencia mayoritaria fue la de mantenerse en la lectura de obras impresas con escapadas ocasionales al formato digital.

En estos resultados también destaca la escasa atención hacia las obras simplemente digitalizadas. Hay que tener en cuenta aquí una desventaja técnica: la lentitud de la carga en pantalla de este tipo de obras; pero de los comentarios de los niños se desprende también su escaso interés por leer obras que no ofrecían más añadidos a los libros impresos que su lectura en pantalla. Se hace evidente, pues, que la novedad tecnológica no supera de por sí el atractivo del libro impreso, si bien el uso de obras digitalizadas puede presentar ventajas en otros usos escolares ya muy extendidos, como el de la lectura y comentario colectivos.

En la figura 2 podemos ver la evolución seguida por la lectura digital en el tiempo de la experimentación. Se aprecia claramente un abundante uso inicial en el primer mes, seguido por un fuerte descenso de la lectura digital, una plasmación gráfica de que, pasada la novedad, los niños se dirigieron de nuevo a la lectura habitual en papel. Sin embargo, la lectura digital se afianzó a medida que los niños progresaron en su aprendizaje de explotación de las posibilidades de las obras digitales, a partir de la mejora en la calidad del corpus disponible y en cuanto se empezó a valorar socialmente la calidad de algunos títulos en las sesiones de discusión. Con el cambio de estos tres factores el corpus digital aumentó su prestigio como lectura literaria y pasó a considerarse como una opción merecedora también de lectura por parte de los niños.

Figura 2. Evolución de la lectura digital en el tiempo de la experimentación.



La importancia del corpus en las preferencias de lectura conduce inevitablemente al análisis de los títulos más leídos. Ya que los niños exploraron prácticamente la totalidad de las aplicaciones, la pregunta pertinente no parece tanto por qué las eligieron, sino por qué se mantuvieron en ellas y realizaron una lectura seguida de esas obras.

La comparación entre las fichas de análisis de los títulos y su resultado en el aula ofrece algunas pistas sobre esta cuestión. Algunas obras, como *El baúl de los monstruos* (el de mayor número de lecturas) o *Doctor W.*, obtuvieron una amplia atracción inicial, pero decayeron después en su lectura (véase la tabla 2). Se trata de obras con un uso abundante de animaciones, efectos y audio, pero en

las que estas posibilidades no se hallan al servicio de la historia, de modo que, tras la diversión por la novedad, su interés lector decae. Los alumnos las identificaron como propuestas más cercanas al juego -en el 7,17% del tiempo dedicado a establecer este contraste en las sesiones de conversación-, que, como señaló una alumna, "distrayían mucho", y ella "quería más leer". En coherencia con esta valoración, los títulos más leídos, tras el éxito de *El baúl de los monstruos*, fueron obras con una buena construcción ficcional y un uso integrado de los recursos digitales, obras con una trama narrativa consistente, un uso eficaz de la intriga o un importante componente literario y estético, como *La saga del mundo gusano (Wormworld)* o los títulos de *Moving Tales*; a veces con formatos cercanos a la narrativa audiovisual, como *Numberlys* o *Los fantásticos libros voladores de Mr. Morris*, y otras con animaciones claramente integradas en la obra, como en *El libro negro de los colores*. Justamente algunos títulos, como *El libro negro de los colores* o *Animalario universal del profesor Revillod* interesaron a los alumnos por sus posibilidades de comparación entre el formato digital e impreso, ya que en la biblioteca de aula también disponían del libro en papel.

Tabla 2. Tabla cronológica de los usos lectores de las obras.

		ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	TOTAL
Obras digitales	Unwanted guest	6	5	4	0	0	15
	Baúl de los monstruos	26	3	4	0	6	39
	Colores olvidados	0	0	0	1	0	1
	Mi vecino de abajo	5	5	1	0	4	15
	Doctor W	7	2	0	0	1	10
	Casas perdidas	0	0	1	1	0	2
	Animalario	10	4	1	0	0	15
	Wormworld	0	0	10	17	3	30
	El libro negro de los colores	12	2	1	0	9	24
	Numberlys	3	6	7	1	5	22
	The heart in the bottle	-	-	4	4	4	12
	Los fantásticos libros voladores de Mr. Morris Lessmore	-	-	-	9	4	13
	Ipoe Vol. 2	-	-	-	11	8	19
	Esto también pasará	-	-	-	2	4	6
	El reino subterráneo	-	-	-	0	7	7
	Children's Tales	-	-	-	0	1	1
Obras digitalizadas	Matilda	0	0	2	0	0	2
	Crictor	0	1	0	0	0	1
	Les bruixes	2	0	0	0	0	2
	Otto	2	2	0	0	1	5
	El autobús de Rosa	1	1	1	0	0	3
	Los pájaros	1	1	1	0	0	3
TOTAL		75	32	37	46	57	247

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

La observación y las transcripciones de las discusiones muestran que los comentarios sobre las obras digitales tardaron mucho tiempo en aparecer y lo hicieron en escasa medida, ya que solo les dedicaron un 7,85% de las cuatro horas de conversación literaria registradas. Al hablar sobre los libros leídos, los niños parecían olvidar el tiempo dedicado a la lectura en pantalla y dejaron traslucir la consideración de que esas obras se mantenían en un nivel inferior de actividad lectora, algo que resultaba poco digno de su atención analítica o de promoción. De sus comentarios parece deducirse que el corpus impreso merecía su confianza a partir del criterio de selección escolar, mientras que las aplicaciones parecían proceder de un mundo ajeno a la escuela y a la ficción verdaderamente consistente.

Parece plausible que esta consideración venga reforzada por dos factores: la aparición del corpus digital en el aula sin presentación ni "aval" por parte de los mediadores y la escasa calidad del corpus digital existente en la actualidad. La presentación y mediación de las obras como actividad escolar se reveló así como un factor importante para la confianza y atracción de los niños hacia la lectura; mientras que la endebles artística del corpus digital es una realidad bien constatable que fue inmediatamente detectada por los niños. Por ello, las primeras recomendaciones que se infiltraron en el debate fueron las de los álbumes simplemente digitalizados, obras que los niños no conocían en papel, pero que, al ser del mismo tipo, valoraron a la altura de las obras impresas ya conocidas en su trayectoria literaria. Más tarde, cuando mejoró el corpus con la introducción de nuevas obras y se reestructuró paulatinamente la concepción de los niños sobre lo que significaba leer ficción, cambió su visión inicial de las aplicaciones como un espacio de lectura añadido y poco digno de atención analítica. Sólo entonces empezaron a surgir recomendaciones de obras digitales y su mención en las sesiones de conversación muestra una fuerte correlación con el aumento de su lectura en la tabla cronológica de títulos leídos (véase la tabla 2).

4.3. La lectura de ficción digital según el perfil lector

Los resultados anteriores se enriquecen si, en lugar de analizar los resultados globales, se analiza específicamente la lectura de los alumnos con mayor o menor número de lecturas habituales, ya que en este caso emergen patrones de lectura muy diferenciados entre sí.

Los alumnos más lectores priorizaron la lectura de historias, se inclinaron por la lectura seguida, leyeron las obras de forma lineal, apreciaron la intriga y mantuvieron una lectura dirigida hacia el desenlace. Manifestaron también una voluntad de control sobre la lectura que les llevó a abandonar las obras en las que la aplicación marcaba el ritmo o impedía la decisión del lector sobre la activación de las animaciones. Esos alumnos se mostraron deseosos de seguir la narración sin detenerse en activar las animaciones, así que eligieron los títulos con menor número de ellas o no las activaron durante la lectura. Puede afirmarse que desdeñaron la digitalización complementaria y sólo apreciaron las posibilidades digitales si formaban parte estructural del relato, como ocurre en títulos cercanos al tipo "elige tu aventura", o cuando las manipulaciones colaboraban realmente con la historia, es decir, si les recompensaba el tiempo extra invertido y no constituía un mero pretexto para el juego digital. En cambio, se observó que ocasionalmente rebajaban sus expectativas de comprensión de la historia para jugar digitalmente, tendiendo entonces a compartir la lectura. Se trasladaba así a la ficción digital una conducta ya existente en el aula con respecto a las obras impresas: mientras que la lectura de novelas se concebía como individual y constitutiva de la "verdadera lectura", estos mismos lectores leían también ocasionalmente álbumes ilustrados de forma compartida. En definitiva, los alumnos más lectores leyeron digitalmente con una proyección automática de sus hábitos lectores en papel y fueron los que establecieron claramente en sus comentarios la distinción entre la lectura ficcional y el juego:

Verónica: Es muy pesado, porque todo el rato el chico le da estrellas y hasta que no haces las estrellas, pues no te deja pasar. Era como un juego, no como una historia.

Tamara: Me sobraba tiempo y pensé que, como el *Zombi*, siempre decíamos que tiene muchos efectos, pues he pensado que lo quería leer solo con, o sea, sin tocar los efectos ni nada, sólo el texto, para ver si era juego o no. (...) Y que sin los efectos no tiene nada de especial, porque es como un concurso: ha embrujado a un zombi y después gana y ya está. Y no encuentro que tenga chicha.

Por el contrario, los alumnos menos lectores fueron los que más apreciaron la introducción de la lectura digital. Eligieron aplicaciones que pudieran manipular y fueron los que multiplicaron sus toques a la pantalla e incluso prescindieron del texto. Su práctica lectora general pareció empeorar en el sentido de que su tiempo de lectura escolar quedó sustituido por su juego con las aplicaciones, pudiendo autojustificar su actividad poco exigente por la apariencia obtenida de lectura. Hasta entonces, la lectura de álbumes ilustrados había cumplido también la función de ofrecer un camino a la altura de sus posibilidades, pero la concepción compartida con sus compañeros establecía que ser lector de álbumes resulta menos exigente que ser un buen lector de novelas, así que los lectores débiles abandonaron los álbumes en favor de la lectura digital y reemplazaron con ventaja su antigua estrategia de lectura. Al ser una novedad dirigida a todo el grupo, la lectura digital permitió mejorar la autopercepción lectora de los niños con dificultades, puesto que estaban siendo lectores "igual que los demás" a través de una lectura de aplicaciones no etiquetada de entrada como de menor entidad que las novelas, aunque los buenos lectores erosionaron muy pronto con sus comentarios esta situación.

4.4. La construcción del discurso infantil sobre la lectura digital

Como hemos visto, las expectativas en torno a la llegada de los dispositivos digitales, dio paso al aprendizaje colaborativo y a la exploración placentera de las aplicaciones, pero la lectura digital tardó en aparecer en las conversaciones y recomendaciones semanales. Las preguntas de la maestra se dirigieron entonces a suscitar la explicitación de las opiniones a través del recurso didáctico de la comparación entre la lectura en papel y en pantalla, un recurso que permitía focalizar en los efectos y recepción de la digitalización y provocaba una perspectiva de lector experto, distanciado de ambos tipos de lectura y potenciaba el análisis y conceptualización de la experiencia. Aun así, el tiempo dedicado a la lectura digital fue solo de un 7,85% de las cuatro horas de conversación literaria registradas. El análisis del tiempo dedicado a la lectura digital muestra los principales temas surgidos ordenados según su extensión temporal:

Tabla 3. Tópicos que emergieron en el análisis de las conversaciones transcritas.

Tópicos	Nº de intervenciones	Tiempo Dedicado
Aspectos técnicos/funcionamiento del dispositivo	47	19,83%
Construcción narrativa (aspectos ficcionales, recursos artísticos)	38	16,03%
Descripción de las características y posibilidades del corpus digital	32	13,08%
Futuro de la lectura y la literatura	32	13,92%
Comentario/valoración sobre el audio (música y sonido)	23	9,70%
Comentario/valoración sobre las animaciones o efectos	19	8,02%
Literatura impresa vs. literatura digital	16	7,29%
Lectura ficcional vs. juego	17	7,17%
Comentario/valoración sobre la oralidad incorporada por las obras	11	4,64%
Expectativas	2	0,84%

Respecto a su evolución temporal, las primeras impresiones admitieron la sorpresa y diversión sobre las aplicaciones y dieron lugar a recuentos descriptivos sobre sus posibilidades interactivas (en un 13% del tiempo registrado). Sin embargo, pronto se impuso la diferenciación entre juego y lectura, "era un juego, no una historia", como dijo Roberto. O como formuló Mireia y apoyó Tamara:

Te puedes reír, pero ya está, no es... Y ahora me acabo de dar cuenta que hay como dos tipos, este de *El baúl de los monstruos* que es más de efectos así, y después otro, como el que dice Tamara (*El visitante incómodo*), que es una historia pero está, más... amena.

Estoy de acuerdo con Mireia porque estábamos leyendo el *Zombi* y no sabías ni quién era el protagonista. Iban saliendo personas y yo le daba. Pero ahora me estoy leyendo un libro que no salen muchos sonidos ni nada. Y me está gustando más la historia. He encontrado la diferencia que hay menos sonidos que distraen mucho y es muy bueno, es fantástico el de, cómo se llama, la pobreza (*El visitante incómodo*).

Como hemos señalado, las primeras obras recomendadas fueron las digitalizadas, ya que los niños se sentían seguros de sus criterios de valoración y su consideración como "historias" resultaba evidente. Cuando empezaron a aparecer valoraciones sobre obras digitales, lo hicieron con juicios focalizados en las sensaciones producidas y en la descripción de las emociones suscitadas durante la lectura. En cambio, en las valoraciones coexistentes sobre obras impresas los niños utilizaron un lenguaje más conceptual y analítico, centrado en las obras. Se constata, pues, que los niños adoptaron un cierto "retroceso" hacia un lenguaje más informal y menos escolar al hablar de las obras digitales, una posición de lector más "ingenuo", que parece revelar que el aprendizaje literario no se trasladó inicialmente hacia las nuevas formas de ficción.

Esta respuesta induce a analizar en qué medida se trasladan los aprendizajes recibidos entre formas y códigos artísticos y a plantear la necesidad de incluir la lectura ficcional digital en la formación lectora de las generaciones actuales, ya que la continuidad de la experiencia y la mediación docente empezó a propiciar análisis más detenidos y elaborados sobre los aspectos ficcionales y los recursos artísticos de las obras digitales, comentarios que fueron incrementándose hasta alcanzar un 16,03% del tiempo de conversación.

Andrés: Yo creo que *Wormworld* es de los de trama ascendente.

Diego: Pero en la primera parte no sube mucho, sólo al final que dice: "pero él no sabía las aventuras que iba a vivir". Y ya te quedas que dices, ¡ahora que iba empezando la trama!

Christian: Dirás que es fantástico, pero ¿humorístico? Yo creo que no.

Carolina: Es verdad, porque que vuelen los libros tampoco hace gracia.

Álvaro: Es bastante sentimental, porque Morris siempre tiene su libro, que está escribiendo todo lo que pasa y es cuando se le borra el libro entero al principio, pero después lo vuelve a escribir cuando ya se va, porque él es el nuevo que vuela, su libro vuelve.

Verónica: Cuando yo lo leí vi que hacía un *flash back* ¿no? Primero es viejo y después está volando.

Tamara: Es muy impresionante porque en la imagen se mueven cosas que no hacen como mucho... son sólo pequeños detalles. Y te lo lee a ti una chica.

Maestra: Entonces ¿pensáis que el blanco y negro (de *El visitante incómodo*) es para marcar que es antiguo?

Natalia: Es por la tristeza.

Tal vez este tipo de juicios pudo producirse por el buen nivel lector del grupo analizado, mostrando que los buenos lectores poseen un horizonte de expectativas elevado, unos criterios competentes y una capacidad de distancia crítica que les permite juzgar si la digitalización añade sentido a la historia. Pero también señaló la dificultad de ajustar las formas aprendidas en lectura impresa a nuevas formas. Los alumnos habían aprendido a distanciarse en cierta medida de la trama y la intriga de las obras para apreciar su elaboración artística y así lo revelaban sus comentarios sobre las obras en papel; pero no habían sido educados como lectores digitales, y ante las nuevas formas sintieron la incomodidad de renunciar a la trama para desviarse hacia las incitaciones digitales y para demorarse en la apreciación de aspectos poco habituales. Si las obras construyen su lector, sin duda las obras digitales también lo hacen. En la medida en que no se dirigen a un jugador, sino a un lector de ficción artística, demandan una lectura que permitan apreciar la elaboración de este tipo de obras y su efectividad en la consecución de los efectos. Como en las formas impresas, la educación escolar y la calidad del corpus se revelan, entonces, como instrumentos imprescindibles en la formación de lectores más flexibles.

Finalmente, cabe destacar la reproducción del debate social sobre el futuro de la lectura (que ocupó hasta un 13,50% del tiempo) en las discusiones de unos niños que, amantes de los libros o permeables a los tópicos sociales, discutieron sobre un futuro de lectura exclusiva en pantalla:

Roberto: Es como si fuera el libro del futuro.

(...)

Ana: Yo seguro que seguiré leyendo en papel.

Mireia: Tal vez estaría un poco de acuerdo con Roberto porque tal vez algún día pararíamos de cortar árboles. Y como alguien quiere dinero, tal vez así con los *iPads* la gente pagaría y se ganaría dinero.

Álvaro: Pero Mireia, las imprentas y las librerías cerrarían. (...)

Natalia: No, pondrían *iPads*.

Verónica: En vez de una biblioteca de libros sería una biblioteca de *iPads*.

Mireia: Dejaría de ser tan caro.

bucearon en su propia experiencia de aprendizaje lector para argumentar sobre la imposibilidad de reproducirlo a través de la lectura en pantallas:

Verónica: Los niños no podrán leer en *iPad*. (...) Porque los álbumes son fáciles de leer, el *iPad* no lo saben manejar.

Andrés: (...) pero si el primer libro que lees es un *iPad*, es que no tiene nada, es hacer así con el dedo y pasa la página.

Álvaro: Tal vez no se podrían analizar tan bien los álbumes y todo eso, porque los niños se distraerían con los sonidos y sería un gran error no utilizar los libros en papel.

y expresaron su temor ante la conversión de las historias en meros juegos fragmentados:

Mireia: (...) las historias dejarán de ser tan buenas porque tal vez focalizarán más

en hacer efectos especiales de estos más graciosos, que a los niños les hacen reír, y entonces la historia será una tontería, sólo para que aguante los efectos y que tengan relación.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación ofrecen diversos indicios sobre las prácticas lectoras digitales de alumnos de once años a partir de dispositivos digitales integrados en la biblioteca de aula, que pueden resumirse desde el punto de vista de su interés didáctico en las siguientes conclusiones:

1. Se constata la posibilidad de coexistencia de la lectura ficcional en distintos formatos sin merma del interés por la lectura de obras impresas en un grupo con buen nivel lector previo y con las ventajas añadidas por el nuevo soporte respecto al aprendizaje tecnológico.
2. Se revela la tendencia mayoritaria a trasladar a la pantalla los hábitos de lectura en papel, con cierta preferencia por la lectura individual, corta, seguida y dependiente del texto, aunque con incorporación inmediata del audio y con una aceptación progresiva de la interactividad, si esta forma parte real y significativa de los recursos de la historia.
3. Se observan importantes diferencias entre las prácticas de los lectores más y menos consolidados, con preferencia de estos últimos por la lectura en pareja, fragmentada y con prioridad de las animaciones, lo que puede suponer una posible desventaja en su progreso lector, un resultado que se añade a algunas de las observaciones de Sheppard (2011) sobre el efecto de "distracción" y la disminución de la "comprensión" en los lectores débiles.
4. La calidad de la experiencia ficcional del corpus resulta determinante en las preferencias y prácticas de lectura en el contexto escolar, con la clara distinción de los lectores entre juego y lectura y su predilección mayoritaria por historias narrativamente consistentes, un resultado a tener en cuenta por parte de la producción digital, en la medida en que desee incorporarse al ámbito escolar.
5. Los factores de socialización en la comunidad de aula también resultan determinantes. Para que los alumnos concedan su atención escolar a la ficción digital parece necesitarse un proceso de mediación docente, así como de conceptualización y valoración consensuada del grupo sobre la lectura en nuevos formatos. En el mismo sentido, la resistencia y lentitud en el traspaso de las capacidades de análisis y valoración literaria de los niños a la ficción digital revela la necesidad de aprendizaje específico sobre el funcionamiento artístico de los recursos multimodales de las obras.

En definitiva, la exploración realizada muestra las posibilidades de integración de la literatura infantil digital en la biblioteca de aula, señala los límites existentes en el corpus actual para ello, así como su posible desventaja para el progreso lector de los niños menos lectores, sugiere la conveniencia de crear espacios de elaboración conceptual que amplíen la concepción de la lectura y revela la necesidad de mediación docente, tanto para la introducción de las obras, como para incluir en la educación literaria el análisis y valoración específica de los recursos multimodales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Alvermann, D. (Ed.). (2004). *Adolescents and Literacies in a Digital World*. New York: Peter Lang.
- Arenas, C. y Manresa, M. (2013). "Literatura, jóvenes lectores y pantallas: un estudio exploratorio sobre la interpretación literaria de una obra con recursos digitales." *ANILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 11, 43-60.
- Borràs, L. (2012). "Había una vez una app... Literatura infantil y juvenil (en) digital". *Revista de Literatura*, 269, 21-26.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). "Internet: 1; Escuela: 0?". *Revista de Investigación Educativa*, 14.
- Clément, J. (1994). "L'hypertexte de fiction: Naissance d'un nouveau genre?" En Simposio ALLC, Sorbonne.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2012). *Territorio Ebook. Ebook -18: Los lectores niños y jóvenes y los libros electrónicos*. Consultado el 15/1/2014, http://www.territorioebook.com/recursos/vozelectores/menos18/informe_lectores_menos_18.pdf
- Hutchison, A., Beschorner, B. and Schmidt-Crawford, D. (2012). "Exploring the use of the iPad for literacy learning". *Reading teacher*, 66 (1), 15-23.
- Koskimaa, R. (2000). *Digital Literature. From Text to Hypertext and Beyond*. (Tesis inédita de doctorado). University of Jyväskylä, Finlandia. Consultado el 15 de enero de 2014, <http://users.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml>
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2008). *Digital Literacies. Concept, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Ed.
- López-Aranguren, E. (2000). "El análisis de contenido". En García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comps). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. (pp.383-414). Madrid: Alianza.
- Pahl, K. and Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Sage.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. London: Corwin.
- Roskos, K., Burstein, K. and You, B.-K. (2012). "A Typology for Observing Children's Engagement with eBooks at Preschool". *Journal of Interactive Online Learning*, 11 (2), 47-66.
- Sheppard, D. (2011). "Reading with iPads – the difference makes a difference". *Education Today*, term 3, 12-15.
- Turrión Penelas, C. (2014). "Multimedia Book Apps in a Contemporary Culture: Commerce and Innovation, Continuity and Rupture". (in press) *BLFT. Barnelitterært forskningstidsskrift/Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*.
- (2012). "LII digital: nuevas formas narrativas para niños". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 248, 40-46.
- 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). Bolonia: Bolonia University Press.

Referencias de las obras del corpus digital (edición para iPad)

- Cottin, M., Faria, R. (2012). *El libro negro de los colores*. México: Tecolote. *Doctor W.* (2012). Barcelona: PipiApps.
- Joyce, W. (2011). *Los fantásticos libros voladores del Sr Morris Lessmore*. Shreveport: Moonbot Studios LA, LLC.
- (2011). *The Numberlys*. Shreveport: Moonbot Studios LA, LLC.
- Nesquens, D. (2011). *Mi vecino de abajo*. Madrid: Ediciones SM.
- Sáez Castán, J., Murugarren M. (2011). *Animalario universal del profesor Revillod*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lieske, D. (2011). *La saga del mundo gusano: The Wormworld Saga*. Barcelona: Robot Media.
- Lluch, E., Hernández, O. (2012). *El zombi*. En E. Lluch. *El baúl de los monstruos*. Alzira: Bromera; Puerto de Sagunto: Itbook.
- Rogers, J. O. (2011). *El visitante incómodo: Unwanted Guest*. British Columbia: Moving Tales.