

Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia¹

*Youth literacy in times of transmedia
narrations*

NÉSTOR DAVID POLO ROJAS²

<https://orcid.org/0000-0002-4187-9678>

En el marco de una investigación transnacional sobre alfabetismos digitales, el objetivo del presente artículo es analizar las prácticas de lectoescritura y estrategias de aprendizaje informal de estudiantes de colegios públicos colombianos en relación a las narraciones transmedia. Sostenido en un enfoque cualitativo y metodología etnográfica, el resultado es un estudio descriptivo sobre las competencias desarrolladas por los jóvenes a partir de la apropiación de estas narrativas.

PALABRAS CLAVE: Narraciones transmedia, alfabetización informacional, jóvenes, lectoescritura, fanfiction.

Within the frame of an international research concerning digital literacy, the objective of this article is to analyze reading/writing practices and informal learning strategies of students in Colombian public schools related to transmedia narrations. Based on a qualitative approach and ethnographic methodology, the result is a descriptive study of the competences acquired by young readers through the appropriation of these narratives.

KEYWORDS: Transmedia narrations, information literacy, youth, reading/writing practices, fanfiction.

¹ Esta investigación ha recibido patrocinio del Programa de Investigación e Innovación de la Comisión Europea Horizonte 2020 bajo el acuerdo No. 645238.

² Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Correo electrónico: nestorpolo@javeriana.edu.co

Fecha de recepción: 06/12/17. Aceptación: 22/05/18. Publicado: 15/08/18.

EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTOESCRITURA EN ENTORNOS DE CONVERGENCIA

En las sociedades actuales leer y escribir son consideradas competencias elementales para adquirir conocimiento y participar de gran parte de la vida cultural. La lectoescritura es la compilación de prácticas articuladas a diferentes tipos de textos (libros, periódicos, revistas, redes sociales, publicidad). De la escuela a los teléfonos móviles nos involucramos constantemente en múltiples actividades de lectoescritura que sobrepasan los ambientes y consideraciones formales de educación. Para García Canclini et al. (2015) leer y escribir son destrezas que sobrepasan las capacidades individuales y permiten una construcción que se refleja en la sociedad en la capacidad de las personas para desenvolverse y negociar sentidos en su cotidianidad.

Como señala Jenkins (2010), los entornos culturales están cambiando por la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El ecosistema mediático actual es una red compleja de relatos y medios convergentes que está transformando las maneras de consumir, interactuar y producir contenidos, como los escritos. La convergencia no significa el mero desarrollo tecnológico sino un flujo conducido por las audiencias de narraciones, apropiaciones, representaciones e interacciones que se desarrollan en múltiples plataformas.

La introducción de las narraciones transmedia en Colombia ha sido propiciada desde los sectores comercial y académico. El comercial ha insertado contenidos de producción nacional e internacional orientados al entretenimiento, el marketing, la publicidad y el periodismo, siguiendo tendencias del mercado global (Obando, 2015). A nivel nacional se han realizado iniciativas aisladas –entre las que se podría mencionar *Susana y Elvira* (Moreno & Peláez, 2008) o *Capitán Buitrón: cuentos para niños con barba* (Ríos, 2013)– que si bien han tenido éxito, siguen siendo ejercicios experimentales.

Buena parte de los estudios se ha centrado en el análisis de contenido de productos populares como series web, películas y hasta *You-Tubers* (Buitrago Guzmán, Guzmán Ramírez, & Arredondo Londoño, 2015; Donoso Munita & Peñafiel Durty, 2017). También en este sector se han realizado indagaciones sobre las posibilidades estéticas y narra-

tivas de los soportes y formatos digitales (Rodríguez, López Peinado, & González-Gutiérrez, 2015). Otro tema de interés ha sido su aplicación a formatos periodísticos (Arrojo, 2015) pues –como señalan Buitrago et al (2015)– Colombia tiene una tendencia generalizada a los temas sociales (medio ambiente, etnias e infancia), culturales y científicas en sus narraciones transmedia. Existe un interés por comprender y explorar las posibilidades de lo transmedia como recurso educativo en comunidades rurales y urbanas (Cuartas-Restrepo, 2017; Obando, 2015) y dentro de la escuela. En este último aspecto cabe destacar el proyecto de Amador-Baquiroy (2018) sobre estrategias pedagógicas implementadas por profesores de colegio en Bogotá; en su opinión las narraciones transmedia promueven una forma de educación interactiva que potencia el aprendizaje creativo. Varias de estas investigaciones consideran las potencialidades que ofrecen las narraciones transmedia desde diferentes ópticas en la formación de usuarios participativos y el desarrollo de competencias derivadas.

Por su parte, la presente investigación, siguiendo la línea del proyecto macro del que formó parte,³ pretende analizar “habilidades transmedia” –entendidas como “una serie de competencias adquiridas a través del consumo y producción de medios interactivos” (Scolari, 2017, p. 10)– las cuales abarcan un amplio espectro de prácticas y estrategias de aprendizaje informal (Conlon, 2004) que se manifiestan dentro y fuera del entorno escolar. En este caso el estudio se focalizó en habilidades relacionadas a prácticas de lectoescritura.

METODOLOGÍA

La investigación centró la observación de dichas estrategias en estudiantes de colegio (14 a 18 años) bajo un enfoque cualitativo basado en

³ El estudio se deriva de un trabajo de grado para la obtención del título de Magíster en Comunicación. La investigación se desarrolló en el marco del proyecto *Alfabetismos Transmedia* (Fase Colombia) conducido por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá bajo la dirección de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y que forma parte de los objetivos del Horizonte 2020 de la Comisión Europea.

Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Esto significó que, en lugar de partir de un marco conceptual predefinido, se permitió “hablar” a los datos recolectados para elaborar la interpretación teórica, privilegiando el punto de vista de los participantes. En este marco se realizó una etnografía a corto plazo (Handwerker, 2001) y se diseñaron herramientas participativas debido a las restricciones presentes en el trabajo con jóvenes; estos métodos permitieron trabajar en espacios limitados con intervenciones puntuales que involucraron a los participantes desde el inicio (García Canclini et al., 2015; Winocur, 2016; Wolcott, 1997).

El trabajo de campo se realizó en dos colegios públicos de la ciudad de Bogotá en un periodo aproximado de dos meses (cada uno). Ambos están ubicados en localidades con poblaciones de rápido crecimiento y núcleos familiares de estratos socioeconómicos bajos;⁴ alcanzan niveles académicos promedio según pruebas gubernamentales⁵ y ofrecen ciclos de formación básica y secundaria; las TIC no forman parte central de sus propuestas pedagógicas. La observación se realizó en tres fases secuenciales y dos complementarias:

1. *Cuestionario inicial*: se aplicaron en total 245 cuestionarios a estudiantes en el marco del proyecto *Alfabetismos Transmedia*. Este tuvo el objetivo de obtener datos estadísticos sobre las características demográficas y consumos mediáticos (audiovisuales, redes sociales, videojuegos, etc.) de los participantes. Aunque el enfoque metodológico fue principalmente cualitativo, este componente permitió obtener datos preliminares sobre consumos narrativos y

⁴ En Colombia hay una estratificación de los inmuebles residenciales definida del uno al seis por tipo de asentamiento. Se utiliza para cobrar de forma diferencial los servicios públicos y la asignación de subsidios. Los participantes pertenecen a estratos bajos y medios-bajos (2 y 3) (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], s.f.).

⁵ *Pruebas Saber* son una serie de exámenes conducidos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) realizados para acceder a la educación universitaria y evaluar los niveles de adquisición de competencias de aprendizaje e implementación de planes de mejoramiento (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010).

prácticas lectoescriturales de los estudiantes así como identificar a los participantes de las fases posteriores. Para esto se formularon preguntas sobre lectura de libros y cómics, escritura de textos como blogs o fanfiction y la participación en plataformas como Wattpad. Aquí cabe señalar que apenas el 26.8% de los estudiantes admitió leer libros en sus tiempos libres y el 24.8%, cómics, lo que supuso un número reducido de participantes que tuvieron respuestas positivas en estos ítems y fueron seleccionados para la fase posterior.

2. *Talleres*: se organizaron dos talleres bajo la temática “Narraciones Populares” con seis estudiantes cada uno (hombres y mujeres) elegidos con base en los resultados de la primera fase. Se condujeron en dos sesiones con actividades participativas encaminadas a recoger sus percepciones sobre el papel de los libros en sus vidas cotidianas, sus gustos y ejercicios personales de lectoescritura digital. Estas incluyeron elaboración de mapas conceptuales, líneas de tiempo sobre sus trayectorias de lectura y otros consumos narrativos (TV, cómics, etc.), discusión sobre *booktubers*, videos *fanmade* y la elaboración de fanfiction.
3. *Entrevistas en profundidad*: se seleccionaron a dos estudiantes de cada taller para conducir entrevistas y elaborar “diarios de lectura” con el fin de profundizar sobre sus hábitos lectoescriturales, sus trayectorias como lectores y sus percepciones (García Canclini et al., 2015). Los casos fueron elegidos en función de la participación demostrada en las actividades de los talleres y por la presencia reiterada de consumos transmedia en sus líneas de tiempo. Se condujeron dos sesiones de 90 minutos en cada colegio con una semana de separación entre cada una (para que elaboraran sus diarios durante dicho periodo); las entrevistas se hicieron en parejas para establecer un diálogo entre ellos.
4. *Netgraphy*: posteriormente, como parte del proyecto macro, se llevó a cabo una *netgraphy* –entendida como una técnica etnográfica adaptada al estudio de comunidades virtuales, sus patrones de consumo y construcción simbólica (Kozinets, 2002)– sobre la plataforma Wattpad. El objetivo fue hacer un análisis general sobre la estructura de la plataforma como una comunidad virtual de lectores, los formatos de los contenidos producidos, las competen-

cias transmedia que se evidencian, las dinámicas de participación y colaboración entre los usuarios y las valoraciones que generan sobre los contenidos. Se realizó bajo los protocolos definidos por el proyecto, aunque se construyó una matriz de análisis propia. Esta observación se complementó con los testimonios de los estudiantes para examinar las dinámicas de lectoescritura que se construyen en esta comunidad.

5. *Entrevistas a mediadores*:⁶ se entiende como “mediador” –en este caso– a sujetos que han intervenido de manera directa o indirecta en el entorno en el que se desarrollan las prácticas de lectoescritura de los participantes. El objetivo de este componente fue aportar elementos de comprensión sobre el contexto como una condición del estudio de prácticas culturales (Kozinets, 2002; Strauss & Corbin, 2002). Para esto se realizaron en total 16 entrevistas tanto a mediadores como editores, profesores, promotores culturales, bibliotecarios, librerías y vendedores ambulantes.

Cabe aclarar que la muestra y metodología no buscaron ser representativas sino descriptivas y significativas (Strauss & Corbin, 2002). Los resultados son producto del cruce interpretativo entre las perspectivas de los sujetos, las observaciones en campo y el análisis de los datos. Los nombres de los participantes jóvenes fueron codificados y alterados para salvaguardar sus identidades en concordancia con el derecho a la intimidad de niños, niñas y adolescentes establecido por la legislación colombiana (Ley N° 1098, 2006). La mayoría de las discusiones presentadas a continuación giran en torno a ejemplos de narraciones transmedia ficcionales; más que por una razón intencional, porque los participantes condujeron mayoritariamente las conversaciones hacia dichos ejemplos.

⁶ En este artículo se retoman fragmentos de dichas entrevistas para ampliar el contexto de las prácticas; por cuestiones de espacio los resultados no son desarrollados, aunque varias de las afirmaciones son producto de dicho componente.

NARRACIONES TRANSMEDIA: PRÁCTICAS, ESTRATEGIAS Y COMPETENCIAS

Para comprender cómo las narraciones transmedia promueven la formación de competencias de lectura y escritura es necesario primero entenderlas como prácticas, es decir, como manifestaciones espontáneas de los actos de leer y escribir, no solo de decodificar/codificar un texto sino de construir sentidos a partir de lo leído; dependen del contexto, la interpretación y el bagaje del lector (Chartier, 1992). Estas operaciones llevan al sujeto a interactuar con un discurso construido por una serie de sistemas simbólicos y significaciones en una situación determinada (Gerber & Pinochet, 2015, p. 186). Cada práctica constituye un ejercicio individual que cuenta con motivaciones, actitudes, modos y ánimos cognitivos específicos (Gonzalez, Rico & Sarmiento, 2002).

Para Jenkins (2010) las narraciones transmedia son una estética emergente en la cultura de la convergencia; son historias que migran de un soporte a otro, cuyo rasgo fundamental es la expansión de mundos narrativos que forman una unidad gracias al rol activo de las audiencias (Trapero Llobera & Escalas Ruíz, 2017). Vistas desde la perspectiva de los lectores implican una estructura lógica de elaboración de una secuencia en la que cada medio proporciona una imagen fraccionada que se añade a un relato más grande.

Entenderlas como prácticas lectoescriturales permite comprender su dimensión cultural como actos singulares y los rasgos que tienen para los lectores. De la página a la pantalla y de regreso, las experiencias de los lectores de narraciones transmedia son amplias y fragmentadas, se caracterizan por un orden disperso y el involucramiento en interacciones sociales. Tienen distintos orígenes y motivaciones; es posible que la secuencia de la narración no empiece en un contenido editorial sino que sobrepasen a la cultura escrita.

Es la historia de un personaje [videojuego de *Assassin's Creed*]. Busqué más información en línea del juego y me dicen que hay un libro ... Me dediqué a leer el libro, lo leía completamente, cuando llegaba a una parte, yo decía “voy acá”, como que seguía la lectura y pasaba el juego [sic] (Aquilés, estudiante, 18 años).

En estos ejercicios las habilidades transmedia se han desarrollado junto a otras como la memoria, la adquisición de conocimiento, etc., y se manifiestan a través de estrategias de aprendizaje informal. Según Marsick y Watkins (2001) el aprendizaje informal es aquel que ocurre fuera de espacios institucionalizados de educación, se produce como derivación de otras actividades como la interacción social; supone la influencia de distintos factores contextuales (sujetos mediadores, conocimientos previos, objetos de consumo), una actitud de aprendizaje y la capacidad emocional para asimilar nuevas habilidades en respuesta al entorno. Ciertas competencias han emergido en este ecosistema convergente, las cuales involucran un proceso de apropiación que envuelve al lector en diversas prácticas (pasar un videojuego, intercambiar comentarios, escribir un blog, postear en una red social).

Con base en la taxonomía de habilidades transmedia propuesta por el proyecto macro (Scolari, 2017), la cual, a su vez, se basó en la propuesta de objetivos educativos de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956), se construyó el siguiente listado de competencias de lectoescritura transmedia:

TABLA 1
COMPETENCIAS DE LECTOESCRITURA TRANSMEDIA

Competencias	Competencias específicas	Descripción
Crear y modificar contenidos escritos (Relación sujeto-texto)	Concebir	Inspirarse en las creaciones de otros para producir contenidos.
	Planificar	Planear y organizar la estructura y argumento de un texto.
	Producir	Escritura de textos en distintos formatos.
	Evaluar	Evaluación y reseña de trabajos de otros para dar sugerencias de mejora (trabajo colaborativo).
	Modificar	Apropiarse de un texto ajeno para generar cambios o versiones propias.

Competencias	Competencias específicas	Descripción
Uso de tecnologías escriturales (Relación sujeto-soporte tecnológico)	Usar procesadores de palabras	Uso de programas de edición y producción de textos, herramientas y formatos.
	Usar plataformas web de escritura	Conocimiento sobre los mecanismos, usos y potencialidades de plataformas web, sus formatos y lenguajes propios.
	Lectura hipertextual y transmedial	Capacidad para dar saltos entre fragmentos de información, narraciones, textos y generar un sentido.
	Recuperar información	Recuperación, selección, organización y discriminación de información y datos desde múltiples fuentes y formatos.
Sociabilidad (Relación sujeto-sujeto)	Compartir	Socialización y circulación de contenidos propios entre grupos cercanos o comunidades digitales.
	Socializar	Establecer formas de relacionamiento social a partir de la lectura y escritura de textos, sea de manera presencial o virtual.
	Colaborar	Emprender ejercicios de lectura y escritura colaborativa con otros usuarios (inteligencia colectiva).
	Promover	Generar listados de lecturas y compartir textos con otros (<i>bookmarking</i>).
	Performance	Realizar prácticas performativas derivadas de textos (clubes de lectura, cómic, <i>cosplay</i> , etc).

Fuente: Elaboración propia.

Esta taxonomía permite identificar una serie de competencias que los participantes presentaron en relación a la lectoescritura de narraciones transmedia. Está organizada en función de la relación que establece el lector con distintos elementos en su entorno de aprendizaje.

Se evidencia que los cambios que estas narraciones han operado en las prácticas de lectoescritura no se ciñen únicamente a la relación con los textos o formatos, ni siquiera a los soportes/medios, sino que su naturaleza participativa conlleva incluso la formación de comunidades y distintas formas de sociabilidad. A continuación se desarrollarán brevemente algunas de dichas competencias, vistas desde la óptica de los participantes.

En las observaciones se encontraron diversas manifestaciones de prácticas lectoescriturales relacionadas a narraciones transmedia: un *gamer* que lee un libro para pasar un videojuego, un hacker “adicto” a las novelas *cyber-punk*, un otaku que consume la novelización, manga y cómic del mismo relato. No existe un orden particular para estas prácticas pero una condición es la integración de elementos, no solo a través de enlaces e hipervínculos (lectura hipertextual), sino entre fragmentos de un relato; esto porque se produce la sensación de que cada formato contiene solo un fragmento de la narración, que estará incompleto hasta que se “lea” el siguiente (lectura transmedial).

Después de que leí *Maravilloso Desastre* se lo presté a una amiga y comencé a conocer gente por Internet. Ellos me dijeron que tenían una página, Wattpad, entonces busqué más información y bajé la aplicación para leer historias. Después me enteré que de ahí salió un libro que es *After ...* [sic] (Beatriz, estudiante, 14 años).

Estas prácticas responden más a la lógica de un juego que a una estructura formal, no son necesariamente propiciadas por la búsqueda de conocimiento (en un sentido escolar) sino por la expansión de una experiencia narrativa (habitar un mundo ficcional, socializar con otros fans, escapar de la realidad, etc.) (Schaeffer, 2002).

Así como hay diferentes prácticas de lectoescritura, hay distintas consideraciones sobre ellas. Tanto los estudiantes como sus mediadores forman una valoración sobre cada ejercicio y texto. Lo observado en estos casos reveló que las prácticas sobre narraciones transmedia usualmente son vistas como formas de entretenimiento y un hobby, pero rara vez como un ejercicio significativo que pueda proporcionar un conocimiento “productivo”. Así, estas prácticas son muchas veces descartadas

como una “pérdida de tiempo”. A pesar de esto, son lecturas altamente valoradas por los jóvenes en un sentido afectivo.

TABLA 2
EXTRACTO DEL DIARIO DE LECTURA DE GINNY
(1 DE SEPTIEMBRE DE 2016)

Hora	Lugar	Actividad	Descripción breve
12:30 PM	El Colegio	<i>Culpa tuya</i> - libro en Wattpad	Leía mientras almorzaba, estaba muy interesante y ya casi termino.
1:30 PM	El Colegio	Lectura de proyecto de vida “La Salle”	Es muy interesante y ayuda a planear bien nuestro proyecto de vida.
9:40 AM	El Bus	<i>Culpa tuya</i> - libro en Wattpad	Me volví adicta a la historia, leo mientras estoy desocupada.

Fuente: Elaboración propia.

A través de los diarios de lectura se constató que estas prácticas se realizan durante los tiempos libres, su estructura también es similar a la de un juego: tienen reglas, pero son más flexibles, convenientes. Al mismo tiempo, la socialización es un componente importante; las narraciones muchas veces se convierten en una excusa para entrar en una interacción social.

Yo tengo a mi “yo-yo” y mi “yo-yo” me lee ... —¿Quién es “yo-yo”? —Es mi amiga. Cuando estamos en el salón, ella me lee, hay una relación ahí ... es que ella me lee por Wattpad y me encanta la manera cómo me lee porque se comporta de una manera muy distinta cuando lee y se burla y entonces me da risa [sic] (Irene, estudiante, 15 años).

De este fragmento es posible deducir una práctica de lectura que combina tecnología (Wattpad), una interacción social y un acto performativo (el juego de imitación). Estas interacciones tienen lugar en la

vida real o a través de redes sociales; invitan a los jóvenes a compartir sus lecturas, comentarlas, involucrarse con una comunidad.

Facebook creó muchas páginas o grupos y tú solo le das un *like* y te acepta. Hay gente que hace muchas imágenes, que comenta las películas, que está comentando lo que hacen los escritores o donde uno puede descargar el PDF [sic] (Elena, estudiante, 17 años).

Comentar, buscar información en fuentes poco tradicionales, descargar, cargar, marcar libros en listados digitales (*bookmarking*), evaluación de pares, clasificar y compartir; los jóvenes despliegan en estas prácticas una serie de competencias de aprendizaje que responden a dinámicas definidas por las redes sociales, la inmediatez y mediadores poco formales (amigos, fanáticos, YouTubers, *influencers*).

Hay una página, Lecturalia se llama, tú buscas el libro y ahí te aparece lo que la gente comenta de eso y tú lo puedes agregar como “leído”. Entonces, tú lo agregas y te aparecen todos los libros que has leído y también aparecen *booktubers* [sic] (Fanny, estudiante, 16 años).

Dichas habilidades presentan un tipo de inteligencia colectiva en la lectoescritura (Jenkins, 2010; Rodríguez et al., 2015). Aquí el conocimiento no es tanto lo que el lector individual puede comprender de un texto sino aquello que puede contribuir a una comunidad de lectores y lo que se puede nutrir de ella. Consultan las opiniones de amigos en busca de nuevo material de lectura, comparten “listas”, utilizan esto como criterio de selección. Debido a la abrumadora cantidad de material disponible, compartir funciona como “mapa de ruta” para estas prácticas, al tiempo que propicia la interacción en estas culturas participativas de lectores (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006).

Comparar elementos narrativos como tramas, personajes, interpretaciones, de un medio a otro es un ejercicio común. Esto contribuye a la experiencia narrativa como un todo porque supone una inmersión lúdica (Schaeffer, 2002) que contribuye a la apropiación y participación en un relato particular.

Alicia [en el País de las Maravillas], por ejemplo, lo leí en inglés. Me encantó, cómo describe las cosas: uno compara solo la primera película [la adaptación de Tim Burton] y cómo se compara con el diccionario fantástico. El primer libro hace descripciones de ese estilo, pero le da más como una emoción, le da un tono macabro, un poco más oscuro [sic] (Aquilés, estudiante, 18 años).

Este testimonio evidencia una comprensión de las múltiples versiones de este relato (incluso en lenguajes diferentes). Representa un tipo de competencia transmedia que le permite encontrar sentido en fragmentos dispersos a través de la comparación (intertextualidad), la interpretación y el disfrute.

Esto se apoya, a su vez, en la naturaleza multimodal de la narración transmedia, es decir, su capacidad para contener y saltar entre diversos lenguajes (verbal, icónico, audiovisual, sonoro). En particular, cabe señalar el papel preponderante que ha asumido la imagen en los fenómenos de lectura puesto que se ha convertido en uno de los signos primordiales de construcción de sentido en la sociedad contemporánea (Correa, 2010). Sin embargo, la lectura de imágenes rara vez es abordada en los procesos de alfabetización en Colombia.

—¿Qué te llamó la atención sobre estos libros? —Pues los dibujos. A veces la portada refleja algo importante ... Hay libros en los que, por ejemplo, la estética de la portada es suficiente para que a uno le llame la atención [sic] (Cassandra, estudiante, 16 años).

La relación entre palabra e imagen ha sido desde hace tiempo de gran importancia para la industria editorial; este testimonio subraya la importancia que debería tener también en los programas de alfabetización, ya que, “en un mundo donde las imágenes se están convirtiendo en uno de los puntos principales para la construcción de sentido, un buen lector también debe tener un alto nivel de literacidad visual” (Correa, 2010, p. 34).

Para muchos mediadores estas prácticas no son “lecturas significativas”; formatos como hipertextos, hipermedia y transmedia se encuentran generalmente fuera de los currículos educativos en Colombia (Amador-

Baquirol, 2018) y estas habilidades que desarrollan son muchas veces descartadas. No obstante, algunos de los mediadores entrevistados reconocieron el valor de experimentar con narraciones y formatos de lectura (incluso adaptarlos a intereses más cercanos para los estudiantes):

Hay ciertos estándares que uno [como profesor] aspira a que los estudiantes alcancen y desarrollen ciertas competencias como inferencia textual, interpretación, argumentación y proposición; a partir de eso, uno tiene la libertad de organizar el programa de lectura (A. Ramírez, comunicación personal, 01 de septiembre de 2016).

Sin embargo, las tensiones persisten. Los educadores expresaron sus reservas sobre cómo conducir un ejercicio de lectoescritura transmedia en el programa. El concepto de narración transmedia es aún desconocido para la mayoría de ellos. Los estudiantes saben cómo realizarlos, pero los aprecian como ejercicios de tiempo libre, sin tomar conciencia de las competencias que adquieren en el proceso. Cuando estos dos factores se suman es comprensible que estas narraciones no se incluyan en los programas académicos y haya pocos ejemplos aplicados.

ANÁLOGOS Y DIGITALES

La tecnología se establece como una oportunidad para los jóvenes de acceder a materiales de lectura debido a sus precarias situaciones socioeconómicas. Para muchos participantes la lectura digital está más conectada a una cuestión de acceso que a la búsqueda de una experiencia diferente de lectura:

La mayoría de libros los he leído en Internet ... prefiero el físico, pero los originales cuestan 40 000 COP [alrededor de 13 USD], yo no tengo trabajo y no me los compran [sic] (Aguiles, estudiante, 18 años).

Los participantes de los talleres expresaron una predisposición hacia las versiones impresas de los libros y una desconexión con la lectura digital; para algunos, por cierta molestia física al ver una pantalla por mucho tiempo; para otros, por el contacto material:

Les tengo más cariño a los libros físicos, porque es como que en Wattpad lo leo y a veces se me olvida que lo leí. En cambio, con los físicos retengo más porque tengo el libro, le tengo más cariño a la historia [sic] (Harry, estudiante, 18 años).

Este “fetiche” hacia los libros impresos revela que las prácticas de estos jóvenes guardan un relacionamiento con el objeto material. Para varios de ellos las narraciones no pueden extraerse de los formatos impresos porque los objetos cumplen dos funciones: ser usados y ser poseídos (Baudrillard, 2010). Los formatos digitales les facilitan el acceso pero no generan un sentido de posesión que algunos relacionan incluso de manera directa con su comprensión y apropiación. En términos de las narraciones transmedia esto significaría reconocer que digitalizar un texto es insuficiente y que estos procesos de apropiación deberían promover nuevos tipos de experiencias de lectura. Un editor comentó al respecto:

Tenemos un público que son nativos digitales, ellos ... no van a soportar el PDF porque les resulta primitivo. Van a buscar contenido adicional, que el mismo eBook ofrezca posibilidades de contenidos en línea. Esta es una generación acostumbrada a la hipertextualidad, a la convergencia y la transmedialidad (R. Nieto, comunicación personal, 9 de diciembre de 2016).

Aunque a veces parezcan precarias, las transformaciones de las competencias de lectoescritura provocan que estos estudiantes busquen experiencias expandidas: hipertextos, imágenes, apps, videojuegos, son algunas de las posibilidades que el mercado editorial está explorando.

FANFICTION: CREACIÓN Y AUTOCENSURA

Para analizar las competencias de producción lectoescritural se enfocó el análisis en el fanfiction, no porque estas habilidades no se manifiesten en otras prácticas (como la escritura de blogs, reseñas y comentarios), sino porque es un objeto textual en el que se manifiesta de forma más aparente la naturaleza participativa de las narraciones transmedia. El fanfiction es un ejercicio de escritura derivado de la apropiación de un texto que fue

transformado o expandido; representa la navegación entre plataformas guiada por un relato y la expansión de la narración con contenidos colaborativos.

Se encontró que varios de los participantes colombianos habían experimentado el deseo de consumir y crear contenidos derivados de narraciones populares (30.6% de los encuestados respondió que disfrutaba crear historias de sus personajes favoritos). Leer y escribir fanfiction en plataformas como Wattpad es un ejercicio llamativo motivado por un sentido de insatisfacción con la narración (transmedia o de otro tipo).

En Wattpad, encontré la adaptación de *Hush Hush* (Becca Fitzpatrick) narrado por Patch –uno de los personajes–; la niña se dedicó y lo hizo muy detallado, pues la historia vista por él es muy parecida a la de Rebecca, pero me gustó ... me gusta encontrar las historias que hay ahí y son muy buenas [sic] (Elena, estudiante, 17 años).

Otros se debaten entre la tensión provocada por el respeto al material original y su deseo de expandirlo o modificarlo.

Yo he visto uno [fanfiction] de Harry [Potter] que va después de la historia. Y pues no me llamó mucho la atención, porque sí, tal vez es un tributo a los libros, pero como que se pierde esa emoción (Daphne, estudiante, 17 años).

Estas estudiantes representan dos tipos de lectores y actitudes hacia estos textos: abiertas y conservadoras. La escritura de fanfiction es el resultado de una autoestimulación creativa provocada por el sentido de que una historia ha quedado inconclusa, sea porque les desagradó un evento de la trama o por su deseo de más. Ya que los lectores crean los límites de las narraciones dentro de sus procesos personales de recepción (Schaeffer, 2002), prácticas como estas buscan expandir dichos límites y completar una narración en la que han invertido tiempo y afecto.

No obstante, aunque varios participantes afirmaron haber consumido fanfiction, pocos admitieron haberlos escrito o intentado (12.6% de los encuestados). Existen varias razones para esta disparidad: primero, una condición general de los participantes colombianos fue que son más consumidores que productores de contenidos mediáticos; segundo,

el fanfiction es una actividad asociada a un ejercicio lúdico, pero considerada improductiva.

—¿Has intentado publicar tu propio material en Wattpad? —Pues alguna vez lo intenté porque tenía una gran historia en la cabeza, pero por alguna razón no lo hice. —¿Te arrepentiste? —Me quedé con la idea en la cabeza hasta que se me olvidó. —¿No lo volviste a intentar? —No realmente. Me gusta escribir en mis cuadernos y guardarlos y leerlos después [sic] (David, estudiante, 16 años).

Es común que los textos no sean publicados por temor a la crítica. Estos jóvenes se comparan a sí mismos y el trabajo de otros escritores novatos con aquel de autores consolidados; en consecuencia, experimentan una tensión entre el deseo de contribuir a la expansión de la narración y una vergüenza autoinfligida.

—¿Has intentado escribir fanfiction? —Lo he intentado, pero hay cosas que me faltan. Lo hice con otros personajes, con periodos de mi vida ... Pero uno no lo hace porque no quiere ser “boleteado”.⁷ Qué vergüenza (Kat, estudiante, 15 años).

Independientemente de que lo publiquen o no, la escritura de fanfiction estimula las competencias de crear y modificar contenidos escritos. Durante los talleres los estudiantes produjeron textos inspirados en las narraciones discutidas y llamó la atención su habilidad para concebir y comparar la historia en relación con el texto de referencia, producirlo (procurando emular el estilo de escritura del autor) y modificar ciertos elementos o eventos que les generaron desagrado en la versión original.

LECTOESCRITURA TRANSMEDIA EN WATTPAD: UNA OBSERVACIÓN GENERAL

Wattpad fue creado en 2006 como una plataforma de escritura creativa, que también permite compartir contenidos escritos. La plataforma fue

⁷ Molestado, jerga colombiana.

señalada por varios de los participantes de los talleres como un espacio recurrente de ejercicios lectoescriturales. A continuación se presentan algunas observaciones preliminares derivadas de la observación etnográfica realizada, siguiendo los criterios explicados en la metodología.

Wattpad opera como un híbrido entre una plataforma de contenidos y una red social. Combina elementos de ambas para crear una comunidad de lectores online. La principal actividad que se realiza en ella es la publicación de contenidos escritos de producción literaria como fanfiction, cuentos cortos, poesía, entre otros.

Es similar a un blog en la medida en que cada usuario crea contenidos de acuerdo con sus intereses, los edita y publica para que puedan ser leídos libremente. Es posible continuar la edición después de la publicación, lo que genera ejercicios interactivos de escritura individual y colectiva. Por ejemplo, publicaciones bajo la etiqueta *requests open* [pedidos abiertos] son contenidos expandidos por los requerimientos de sus seguidores en una especie de “escritura por demanda”.

Al mismo tiempo, recoge elementos de una red social como la creación de perfiles personalizados que funcionan como avatares para las interacciones del usuario dentro de la plataforma. Los intercambios se articulan por la publicación de los contenidos; el formato permite “dejar comentarios”, pero en comparación con otras redes, estos están centrados en los textos. Los usuarios funcionan como una especie de “editor”, lo cual puede generar ciertas tensiones, pero es un ejemplo de inteligencia colectiva y cultura participativa.

Pues en Wattpad podías crear tu propia historia y crear tus comentarios y tus favoritos y la gente opinaba qué le parecía la historia. Pues yo quise ingresar y leer. También escribí, pero me arrepentí de publicar [sic] (Beatriz, estudiante, 14 años).

Aunque se encontró que la autocrítica también puede generar auto-censura en algunos jóvenes, muchos se sienten animados a participar en la comunidad, compartir, crear, leer.

La misma plataforma promueve ejercicios lectoescriturales que involucran un sentido de comunidad a través de mecanismos como: grupos de discusión, hashtags, temáticas coyunturales, concursos de

escritura. En la sección de “escritores” la plataforma brinda guías para que los usuarios se conviertan en “autores populares”: 1) actualizar constantemente los contenidos; 2) usar hashtags, imágenes, videos, etc.; 3) interactuar con los seguidores; 4) compartir los textos en redes sociales; 5) participar en concursos; 6) sostener conversaciones con otros usuarios y compartir el conocimiento. Las motivaciones y dinámicas detrás de las prácticas lectoescriturales en Wattpad ofrecen un espacio de visualización y criterios valorativos que se sostienen en la popularidad y la interacción.

Los usuarios de Wattpad despliegan competencias de lectoescritura transmedia como producir, colaborar y evaluar. Además, la plataforma se ha convertido en una fuente importante de material de lectura para los participantes: muchos tienen la aplicación en sus dispositivos móviles y realizan estas actividades durante su tiempo libre:

—¿Cuántas horas en promedio a la semana pasas en Wattpad? —El tiempo vuela en Wattpad. Por semana, yo diría que unas 10 horas, bueno, 2 cada día [sic] (Ginny, estudiante, 17 años).

Las exploraciones en la plataforma son relativamente indiscriminadas; guiadas inicialmente por la popularidad hasta la formación de un criterio propio. Así pues, Wattpad es un espacio privilegiado para visualizar las múltiples manifestaciones de cómo los estudiantes se involucran en ejercicios interactivos y significativos de lectoescritura. Se requieren indagaciones ulteriores, pero estas observaciones generales funcionan como un punto de partida para la exploración de las competencias transmedia que se están desarrollando en esta.

CONCLUSIONES

La lectoescritura tiene una cualidad dual. Por una parte, comprende una multiplicidad de prácticas que —como se ha explicado— se desarrollan en diversos entornos, modos y motivaciones; por otra, implica el desarrollo de competencias que en estos tiempos de narraciones transmedia y convergencia mediática se adquieren con frecuencia a través de estrategias informales de aprendizaje. Ocurren en las trayectorias individuales de

los lectores, como un ejercicio autodidacta que se genera en el trascurso de las actividades cotidianas y el contacto con el entorno inmediato (Conlon, 2004), pero sobre el que muchas veces los jóvenes y sus mediadores no tienen consciencia o no los reconocen como competencias.

La inserción de estas narraciones en el ecosistema escrito de los jóvenes conlleva la formación de “habilidades transmedia” –relacionadas a la interacción, consumo y producción de medios digitales (Scolari, 2017)– con una amplia gama de prácticas. En el caso colombiano, lo que se apreció fue que estas competencias despliegan una naturaleza híbrida derivada de las condiciones materiales en las que habitan los participantes. La precariedad, el contacto con una cultura global, el acceso a la tecnología, producen entornos en los que convergen habilidades y estrategias del mundo escrito análogo con otras emergentes del digital. No son perfectas, se encuentran en un estado de desarrollo que depende de factores ambientales y las trayectorias de estos jóvenes.

La lectura digital es una práctica que responde a esas condiciones de precariedad en Colombia. Lo observado fue que muchos estudiantes se aproximan a los soportes digitales debido a sus propias condiciones limitadas de acceso a contenidos escritos, pero también con el afán de integrarse a la secuencia transmedia que se encuentra en formatos digitales. Cabe una salvedad: debido a dificultades durante la realización de la investigación el estudio se restringió a estudiantes de colegios públicos; es posible que de expandirla a jóvenes con mayores recursos socioeconómicos varias de estas observaciones cambien.

Los casos y ejemplos analizados y expuestos por los participantes giraron principalmente en torno a narraciones transmedia ficcionales. Las discusiones se centraron en la ficción debido a que los participantes las condujeron en esa dirección. Aunque la ficción y no ficción transmedia –comprendida como un “macro género” formado por una hibridación de formatos, la interacción con los usuarios y un “pacto de veridicción” entre interlocutores (Buitrago Guzmán, Guzmán Ramírez, & Arredondo Londoño, 2015; Vásquez-Herrero, López-García, & Lovato, 2017)– guardan la centralidad en el relato como un elemento común entre ambos géneros. Una investigación posterior podría ampliar la mirada a este tipo de narraciones para comparar las diferencias respecto a modos, actitudes y competencias que desarrollan.

Las narraciones transmedia emergen como lugares de negociación entre la institucionalidad escolar (estructurante y formal) y los ejercicios lectoescriturales personales e informales que estos jóvenes realizan en lo cotidiano. Así pues, el análisis realizado en este trabajo comprendió a la lectoescritura como una práctica unificada en su estructura –leer y escribir son actos complementarios que conforman un todo– y múltiple en sus manifestaciones.

En consecuencia, las observaciones buscan hacer una descripción de estas prácticas desde una comprensión del mundo juvenil como un lugar propio de construcción de sentido. El fin de esta investigación fue entender las prácticas juveniles de lectoescritura transmedial como fundamento para formular propuestas pedagógicas y no al contrario. Pensar en las estrategias de aprendizaje desde la informalidad de lo cotidiano, del contacto de los jóvenes con el cambiante entorno de convergencia mediática. Recuperar las competencias que se están generando a partir de estas narraciones transmedia, pero vistas desde la óptica de los sujetos que las actúan. Pensar, en definitiva, que detrás de cada ejercicio individual de un joven al leer un libro en la pantalla, escribir un relato de fanfiction o compartir un comentario sobre una historia, existen representaciones de mundo, comprensiones de lo escrito y habilidades en desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Amador-Baquiro, J. (2018). Educación interactiva a través de narraciones transmedia: posibilidades en la escuela. *Signo y Pensamiento*, 10(21), 77-94. DOI: 10.11144/Javeriana.m10-21.eint
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assesing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Arrojo, M. (2015). Los contenidos transmedia y la renovación de formatos periodísticos: la creatividad en el diseño de nuevas propuestas informativas. *Palabra Clave*, 18(3), 746-787. DOI: 10.5294/pacla.2015.18.3.6
- Baricco, A. (2013). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (2010). *El sistema de los objetos*. México D.F.: Siglo XXI.

- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objective: the classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain*. Nueva York: Longman's Green.
- Buitrago Guzmán, S., Guzmán Ramírez, J., & Arredondo Londoño, G. (2015). Construcción de modelos de narrativas transmedia para el contexto latinoamericano. En F. Irigaray & A. Lovato (Eds.), *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías* (pp. 127-141). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Conlon, T. (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 283-295. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090590410527663>
- Correa, J. (2010). El lenguaje del cómic. En J. Correa, *El cómic invitado a la biblioteca pública* (pp. 16-35). Bogotá D.C.: CERLALC.
- Couldry, N. (2004). Theorising media as a practice. *Social semiotics*, 14(2), 115-132. DOI: <https://doi.org/10.1080/1035033042000238295>
- Cuartas-Restrepo, J. M. (2017). Humanidades digitales, dejarlas ser. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 65-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.72rce65.78>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE. (s.f.). Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-de-informacion/estratificacion-socioeconomica#generalidades>
- Donoso Munita, J. A. & Peñafiel Durrty, M. A. (2017). Transmedial transduction in the spider-verse. *Palabra Clave*, 20(3), 763-787.
- García Canclini, N. et al. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México D.F.: Fundación Telefónica.
- Gerber, V. & Pinochet, C. (2015). Cómo leen los que escriben textos e imágenes. En N. García Canclini, *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 171-242). México D.F.: Fundación Telefónica.
- Gonzalez, N., Rico, C., & Sarmiento, N. (2002). *Anatomía del lector javeriano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Handwerker, W. P. (2001). *Quick ethnography*. Plymouth: Altamira Press.

- Jenkins, H. (2010). *Convergence Culture. Where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M. (2006). *Confronting challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Jordan, B. (2012). *Advancing ethnography in corporate environments: challenges and emerging opportunities*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Kozinets, R. (2002). The field behind the screen: using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 61-72. DOI: <https://doi.org/10.1509/jmkr.39.1.61.18935>
- Kraidy, M. & Murphy, P. (2004). *Global media studies: an ethnographic perspective*. Londres: Routledge.
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Marsick, V. & Watkins, K. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 89, 25-35. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.5>
- Martel, F. (2010). *Cultura mainstream*. Barcelona: Taurus.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (26 de agosto de 2010). *Pruebas Saber*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
- Moreno, M. F. & Peláez, M. (2008). *SusanayElvira.com*. Recuperado de <http://susanayelvira.com/blog/>
- Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Obando, C. (2015). Las narrativas transmedia en el escenario local-global. *Verbum*, 10(10), 63-77.
- Reina, M. & Oviedo, S. (2013). Hábitos de lectura de los colombianos (2010 y 2012). En S. Oviedo, M. Reina, G. Rey, R. Claudia, & L. Vargas, *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia* (pp. 27-50). Bogotá: Fundalectura.

- Ríos, D. (2013). *Capitán Butrón: cuentos para niños con barba*. Recuperado de <https://www.capitanbutron.com/#!/home>
- Rodríguez, J. A., López Peinado, L., & González-Gutiérrez, L. F. (2015). La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 60-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp34-67.ntes>
- Schaeffer, J. (2002). *Por qué la ficción*. Madrid: Lengua de trapo.
- Scolari, C. (2017). *D4.2 – Final report on transmedia skills and informal learning strategies*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Scribner, S. & Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y aprendizaje*, 5(17), 3-18.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Street, B. (2014). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Routledge.
- Trapero Llobera, P. & Escalas Ruíz, M. I. (2017). *Productos Transmediáticos e Imaginario Cultural: Arqueología Transmedia*. Palma: Editores UIB.
- Vásquez-Herrero, J., López-García, X., & Lovato, A. (2017). Transmedia desde la universidad. Estudio de caso del modelo DocuMedia. *Proceedings of the 12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies* (pp. 734-739). Lisboa: IEEE.
- Winocur, R. (2015). Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios. En N. García Canclini et al., *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 74-100). México: Fundación Telefónica.
- Winocur, R. (2016). Tensiones generacionales mediadas por las pantallas. En S. Corona (Coord.), *Diálogos educativos dentro y fuera del aula* (pp. 271-284). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Wolcott, H. (1997). Ethnographic research in education. En R. Jagger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 327-353). Londres: Routledge.