

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa Centro
n e Investigación Educativa Centro Nacional de Innovación e Investiga
Nacional de Innovación e Investigación Educativa Centro Nacional de

Lectoescritura digital

Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Título de la obra: *Lectoescritura digital*



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL
CNIIE

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: 2019

NIPO (IBD): 847-19-010-X
NIPO (LÍNEA) 847-19-011-5
ISBN (IBD) 978-84-369-5908-6

Maqueta: Grafo, S. A.

Índice

1. Lo digital ¿cambia nuestras formas de lectura convencionales?	5
1.1. La evolución de la lectura digital: modelos, dispositivos, aplicaciones y prácticas de lectura. José Antonio Cordón-García	7
1.2. Nativos digitales, textos digitalizados e impresos mejorados: hacia una transición digital en los recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Almudena Mangas Vega y Javier Merchán Sánchez Jara	19
1.3. Mediación docente en lectura digital: criterios para la valoración de libros <i>app</i> infantiles. Araceli García-Rodríguez y Raquel Gómez-Díaz	29
1.4. Entrevista a Joaquín Rodríguez	39
2. Crear textos en la nueva ecología mediática	43
2.1. Narrativas transmedia, nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual. Conflictos y tensiones en la nueva ecología de la comunicación. Carlos A. Scolari	45
2.2. Entrevista a Néstor García Canclini	53
2.3. <i>Fanfiction</i> y <i>beta reading</i> : escritura colaborativa en red. Mar Guerrero-Pico	61
2.4. Libros y pantallas: la popularidad de los <i>booktubers</i> . José Miguel Tomasena	69
2.5. Estrategias y procesos de creación: aprendiendo de las comunidades de <i>fans</i> . María-José Establés	77
2.6. Entrevista a Joan Ferrés	87
3. Palabras en la pantalla. La escritura digital, su creación y enseñanza	95
3.1. Las formas literarias de la red: las escrituras digitales en un mundo global. Daniel Escandell Montiel	97
3.2. Escrituras punto cero: los espacios digitales para la escritura y su difusión en red. Álvaro Llosa Sanz	105
3.3. Entre la retórica y lo digital: aproximaciones para la escritura académica. Jorge Juan Sánchez Iglesias	113
3.4. Escritura digital: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales. Carmen Herrero	123
3.5. Salvando la brecha digital y de género: la escritura digital y la inclusión de las autoras en el canon. Miriam Borham Puyal	133
3.6. Entrevista a María Pizarro	141
4. Breve reseña de los autores	145

1 Lo digital ¿cambia nuestras formas de lectura convencionales?

La evolución de la lectura digital: modelos, dispositivos, aplicaciones y prácticas de lectura

José Antonio Cordón-García

Universidad de Salamanca

1. Introducción

La lectura digital constituye una de las evoluciones más recientes de las prácticas letradas, amparada por la evolución de las tecnologías de la información y de la comunicación y por la aparición de dispositivos que, en gran medida, han conseguido trasladar la experiencia impresa al entorno electrónico. La progresión en la misma reviste caracteres muy diferenciados según los segmentos temáticos y las tipologías documentales a las que nos referimos, dándose diferencias significativas entre los diferentes niveles educativos y entre las diferentes prácticas (lectura de ocio, instrumental, de investigación, etc.).

La investigación sobre este ámbito se había centrado fundamentalmente en algunos de los elementos constitutivos del campo editorial, esto es, los relacionados con la creación y la producción, y en algunos casos la recepción, pero esta última considerada como sistema de información sobre ventas y patrones de comportamiento del público lector-comprador. El lector y la lectura han recibido poca atención fuera de la conformación de estos patrones estadísticos y la investigación relacionada con la alfabetización, sus modelos, dificultades y patologías. Educación y Psicología concitan la mayoría de las investigaciones desarrolladas durante los últimos veinte años sobre el tema. La premisa subyacente en todas estas investigaciones es que la lectura constituye un bien en sí mismo y que la adquisición de las competencias para su desarrollo constituyen un factor inherente a la conformación de la persona, por lo que es preciso analizar las condiciones para su asimilación y resolver cualquier tipo de problema que se interponga para la consecución de este. El otro gran foco de los estudios sobre la lectura está representado por los análisis de carácter sociológico, efectuados a partir de las series estadísticas que, en casi todos los países, se viene efectuando desde los años sesenta para examinar los hábitos de lectura de la población, siempre desde la premisa de que cualquier política cultural ha de estimular una forma particular de lectura, la de libros, que se erige en referente del bien leer. Desde esta perspectiva, el concepto de *campo* es una de las aportaciones más afortunadas de Pierre Bourdieu a los estudios sociológicos. Su traslación al mundo de la creación

cultural en general y al sector de la literatura en particular, permitió definir una gran cantidad de conceptos y fenómenos cuya interrelación se hizo desde entonces evidente, articulando un modelo de análisis que ha gozado del respaldo y atención de numerosos investigadores. Bourdieu establece un conjunto de fuerzas cuyo desarrollo funciona como sistema de legitimación de los diferentes actores que intervienen en el sector editorial, erigiendo un juego de equilibrios, ponderaciones y desplazamientos, gracias a los cuales se produce la prevalencia y jerarquías con que son percibidos y reconocidos por sus pares. En algunas de sus obras (Bourdieu, 2011, 2012) aborda la situación del lector en relación con el resto de los componentes del entorno de la creación cultural, otorgándole una posición que está en consonancia con las circunstancias de su formación, pertenencia de clase y horizonte de expectativas. La teoría de la recepción, por su parte, promovió la investigación sobre el lector a un primer plano situándolo en una posición activa respecto al texto, con capacidad para conformarlo y adaptarlo según su bagaje y experiencias. En este sentido Jauss (2012), Iser (1987, 2005), Fish (1990) y Bleich (1978), entre otros, renovaron los estudios sobre la lectura, iniciando una corriente de investigación que invertía el polo de atención, bien hacia los horizontes de expectativas que generaba un texto (Jauss e Iser), bien hacia la representación de esta que hacía el lector (Fish y Bleich).

La estética de la recepción plantea una revisión de la consideración tradicional del libro como objeto, para inscribirlo en un sistema de interpretaciones en las que prevalecen sus características sociales, intelectuales y organizativas. Se trata de un giro significativo que sitúa el foco en un conjunto de elementos de carácter más difuso y complejo que los relacionados con la investigación de las fisicidades vinculadas con el libro objeto (Houston, 2016), pero que van articulando un cuerpo de conocimientos cada vez más sólidos.

Hasta comienzos del siglo XXI la lectura, el lector y su estudio se había movido en un territorio cómodo, sólidamente establecido, asentado en contextos de investigación de larga tradición provenientes, como se ha comentado más arriba, de los campos de la Psicología, la Educación, la Sociología y, subsidiariamente (en lo referente a los estudios sobre autoría e historia del libro), la Filología y la Historia. La aparición de la web, el hipertexto y diferentes tecnologías de la información y la comunicación han modificado profundamente las perspectivas metodológicas desde las que se aborda la lectura en general, y la lectura digital en particular, introduciendo un conjunto de variables ergonómicas, perceptivas, cognoscitivas, emocionales, fenomenológicas, y socioculturales que vuelven ineludible la dimensión multidisciplinar de la investigación (Mangen & Van der Weel, 2016).

2. El lector y la lectura en el entorno digital

Las nociones de autor, editor, crítico, lector, libro, etc., revestían unas características muy precisas que era posible estudiar con metodologías claramente establecidas por las diferentes corrientes de análisis. Incluso los autores más innovadores, que comienzan a introducir elementos disruptivos en sus planteamientos, como Chartier (2000), Furtado (2007) o Darnton (2010), se movían en un terreno conocido, cuyo referente era el impreso, para dilucidar los nuevos entornos.

Pero el contexto en el que se desarrolla la lectura en la actualidad, aun respondiendo en gran medida, todavía, a los modelos heredados de siglos, cuenta, entre otros muchos, con un elemento inexistente previamente, el dispositivo de lectura, la pantalla, un factor determinante que rompe con una tradición centenaria y que introduce un factor disruptivo al que se le ha prestado escasa atención. Es cierto, como señala Chartier (2000), que nos encontramos inmersos en una revolución de las formas de producción, de los soportes y de las prácticas de lectura, pero lejos de atender a la misma, como un estadio evolutivo más, es preciso prestar atención, como acertadamente señalara el propio Chartier en conversación con Pierre Bourdieu, a las «discontinuidades» (Bourdieu y Chartier, 2011), a la aparición de hechos o circunstancias para los que la investigación ha de aportar nuevas herramientas de análisis y marcos de interpretación.

La aparición de un sistema de intermediación modifica radicalmente todo el ecosistema del libro, pues la relación del lector con la obra, la del editor con el lector, la del lector con el autor, etc., cambia radicalmente según los contextos y el modo en el que se desarrollan los contenidos. La

mediación tecnológica introduce un elemento nuevo en el proceso lector, vinculado con la apropiación del dispositivo y con la ejecución del contenido. No basta con saber leer, sino que es preciso controlar dónde se lee y, sobre todo, cómo se lee.

Aunque se publican muchos informes sobre la evolución de la publicación de libros electrónicos, o de la lectura digital, interesantes para comprobar la progresión que van experimentando ambos segmentos en el mundo, no contamos con suficientes investigaciones que indaguen en la naturaleza de cómo se está produciendo la transformación en las prácticas de lectoescritura en la fase de transición en la que nos encontramos.

¿Qué sabemos acerca de la forma en que interactuamos con los nuevos soportes que sustituyen a los medios convencionales? ¿Cómo se representa y gestiona el conocimiento y la experiencia del pasado a través de los nuevos medios? ¿Cuáles son las formas en que nos relacionamos con estos objetos de conocimiento y la información que contienen? ¿Qué impacto reviste la confluencia de formatos y medios en la experiencia de lectura? ¿Qué tipo de interacciones se producen entre los usuarios y los artefactos digitales? Estas son algunas de las preguntas a las que es preciso responder para articular una teoría sólida de la lectura digital. Además, la aparición de nuevos medios y formatos en la cadena de enunciación ha representado un sistema paralelo de prácticas lecto-discursivas acorde con los mismos, cuya particularidad ha sido el paulatino alejamiento del contexto impreso.

Cambios en la cadena de enunciación y en las prácticas lecto-discursivas				
1ª Fase: Lecturas-escrituras hipertextual	2ª Fase: Lecturas-escrituras explorativas	3ª Fase: Lecturas-escrituras de suscripción y de agregación	4ª Fase: Lecturas-escrituras figurativas	5ª Fase: Lecturas-escrituras socializables- descubribles, recomendables
	Determinadas por la aparición de los motores de búsqueda	Representadas por la aparición de los blogs, los sistemas de sindicación y los sitios web personales	Basadas en la economía de la atención	La interacción, la personalización y socialización, como fenómenos integrados
El vínculo como elemento clave	Regidas por el principio de acceso total a la información	Tras del <i>browsing</i> y del <i>searching</i> aparece la suscripción como paradigma del nuevo modelo	Se centran en la captación de la atención del circuito especializado, dilatando al máximo el perímetro de sus redes en el interior de plataformas propietarias	Movilidad y conectividad como paradigma de estas
Lectura enriquecida referencialmente	Inserción de los paratextos en el seno de un ecosistema muy amplio pero restringido (internet invisible: directorios, bases de datos, etc.)	Socialización de los contenidos. Inserción del discurso en un contexto más reticular	Son escrituras declarativas, del yo, constitutivas de una identidad virtual científica a través de perfiles claramente reconocibles	Editorialización y tesaurización de los contenidos de la web. Dinámica esencialmente acumulativa que procede por agregación
	Su dinámica está presidida por los algoritmos. Su régimen es el de la indexabilidad. Capitalismo lingüístico	Dinámica esencialmente temporal sobre un ritmo ternario: diacronía- sincronía-asincronía (Feedly-Mr. Reader- Readability o Pocket)	Son escrituras de la redundancia, de la inflación, de la redocumentalización representadas por las redes sociales especializadas como Researchgate o Mendeley	Descubrimiento y recomendación especializada como nuevo paradigma de visibilización y lectura

Igual que la fiabilidad representada por la construcción social de la imprenta ha constituido una pregunta de investigación importante para los estudiosos de la historia del libro, la aceptación social de lo digital como sistema de verificación social representa un campo de estudio ineludible en nuestro ámbito. La construcción del lector digital, pero también la del editor o el autor digital. El

estudio del público y de las audiencias implica el análisis de cómo se transforma una práctica analógica en digital, cómo se concilian ambas prácticas, o cómo se excluye una en beneficio de otra.

Para poder evaluar e interpretar correctamente las prestaciones y valores de los dispositivos de lectura y de los contenidos de estos, así como su aptitud para fines de investigación o de lectura convencional, es preciso conocer cuáles son los comportamientos de estos usuarios en entornos digitales; qué tipo de recursos necesitan y utilizan, y por qué se produce el rechazo o aceptación de unos en detrimento de otros. ¿Al cambiar la tecnología y el proceso se modifica el tipo de lectores? Es decir, ¿qué elementos de los libros impresos son valiosos, o incluso, imprescindibles en el nuevo contexto digital? ¿qué nuevas funciones son lo suficientemente importantes para lectores e investigadores susceptibles de desarrollo?

Una respuesta adecuada a estas interrogantes determinará el éxito o el fracaso de los procesos de traslación del ámbito impreso al ámbito digital. Como se sabe, la historia de las innovaciones tecnológicas demuestra que los nuevos modelos triunfan cuando son capaces de mimetizar, en una primera instancia, los modos de trabajo del modelo precedente para cobrar autonomía, mediante la mejora de las funcionalidades y prestaciones en el modelo posterior.

3. Las interfaces de lectura y la tríada manipulación, comprensión e interpretación

Las aplicaciones de lectura se han convertido en importantes interfaces para la comprensión e interpretación de una obra, aportando elementos contextuales que facilitan su legibilidad y asimilación (Cordón-García, 2018; Gómez *et al.*, 2016). Ahora bien, ¿cómo se utilizan las herramientas y aplicaciones en la lectura o el estudio de un libro? ¿De qué manera se han incorporado en la sociedad en general o en la comunidad educativa? ¿Cuáles son los resultados esperados en la lectura de un texto? ¿Qué tipo de herramientas facilitan o pueden facilitar la comprensión de un texto y cómo aparecen estas funciones en los entornos de lectura? ¿Las nuevas herramientas de lectura están diseñadas para extender el uso de esta? ¿Qué funciones están implícitas en la lectura? ¿Cuáles son las posibilidades de las distintas interfaces y como se aprovechan? ¿Qué nuevos tipos de interfaces están surgiendo?

Estas interrogantes alcanzan su máxima expresión cuando consideramos que la interfaz de lectura adquiere una importancia capital para el acceso al contenido, y que sus disposiciones funcionales, tanto en lo que al dispositivo se refiere como a las formas en que las aplicaciones condicionan los modos de leer (Emerson, 2014), representan sistemas de interposición entre el lector y el contenido, afectando, además, a este.

Los textos impresos en papel presentan un conjunto de contingencias sensomotoras que difieren de los textos mostrados en un ordenador, tableta o en un dispositivo de tinta electrónica. Los textos impresos son estables y tangibles; están unidos físicamente al soporte. Por el contrario, los textos en pantalla son intangibles y virtuales; están separados físicamente de su soporte. Esta estructura permite que los dispositivos digitales puedan almacenar y mostrar una serie de textos (documentos, libros) proporcionando una extraordinaria portabilidad y accesibilidad. Sin embargo, la propia flexibilidad puede alterar la relación del lector con el texto, afectando potencialmente a la manera en que el lector experimenta el contenido de este.

En la lectura clásica cuando un lector abre un libro impreso se han resuelto ya toda una serie de cuestiones: el libro contiene un texto que se ha decidido leer, disponible en su unicidad e integridad, legible y manejable. Es una situación que se presenta como natural para el lector, pues no existe distancia respecto al texto y al medio. Los dispositivos de lectura introducen diferentes grados de distanciamiento, en función de la mayor o menor facilidad de apropiación, en función de la calidad de sus prestaciones y en función de la permeabilidad e interoperabilidad de sus aplicaciones que, finalmente, determinan diferentes grados de legibilidad. La influencia de las tipografías, los estilos, los diferentes sistemas de codificación espacial y de puesta en página han sido muy estudiadas en el ámbito impreso, demostrando de qué manera sus formas de presentación influyen en mayor o menor medida en la comprensión de textos. Los estudios pioneros de Richaudeau (1987), Martínez

de Sousa (2004) o Herrera Fernández (1995), y los más recientes de Unger (2009), Buen (2013, 2014), o Mendelsund (2015) constituyen un buen ejemplo de ello. Sin embargo, en el ámbito digital disponemos de pocos estudios para conocer de qué manera las diferentes interfaces, las codificaciones tipográficas y espaciales incrementan o reducen los niveles de legibilidad. Panoz (2013), Rodríguez Valero (2016) y Eguarás (2014) son algunos de los autores que han tratado un tema crucial en el entorno digital en el que el texto ha de ser adaptable a todo tipo de pantallas y en el que el lector ha de tener la posibilidad de personalizar el sistema gráfico de lectura.

Los tipos de letra constituyen un elemento determinante en la mejora y rapidez de la lectura. El problema es que casi todos los estudios de legibilidad desarrollados en los últimos años se han centrado en los textos impresos y se carece aún de referentes reales para cotejar la experiencia de lectura en sistemas cambiantes y tipos de pantalla muy distintos. Esto no quiere decir que no se esté innovando en este terreno. Los diseños de tipografías nuevas no cesan (recientemente Kindle incorporó Bookerly y Google Play Literata a sus aplicaciones de lectura), pero habrán de someterse a estudios en profundidad para comprobar en qué medida responden a necesidades estéticas, ergonómicas, funcionales o económicas.

De cualquier modo, el diseño tipográfico y el desarrollo de aplicaciones y de sus funcionalidades tienen que ver con lo que Theriën (1990) denominó como manipulación, esto es, las condiciones materiales del proceso de lectura, estrechamente relacionado con la comprensión y la interpretación. Si en el ámbito impreso la manipulación estaba condicionada por las decisiones del editor, cuyo diseño permanecía inalterable en las manos del lector, en el entorno digital esta tiene que ver con el tipo de dispositivo, el tipo de aplicación y las funcionalidades incorporadas en las mismas. En el anexo de esta contribución se pueden cotejar las diferencias existentes entre aplicaciones similares, trabajando en entornos diferentes (iOS, Android, dispositivos dedicados). La elección sobre el sistema de lectura determinará los niveles de legibilidad de esta y las funcionalidades disponibles, diferentes incluso para una misma aplicación aun cuando trabaja con sistemas operativos distintos. Además, la legibilidad estará condicionada por factores extrínsecos a las aplicaciones como el tipo de pantalla o la ergonomía del dispositivo.

Por lo tanto, al hablar de lectura digital no se pueden obviar las condiciones en las que se desarrolla la misma, su contexto formal (dispositivo) y propositivo (aplicaciones), pues ello redundará en los otros niveles de la tríada, sobre los que, hasta ahora, se han centrado los estudios y la crítica, tanto la especializada como la mediática. Lo que está en juego ahora, con el desarrollo de los contenidos digitales, es el dominio de las formas básicas de manipulación. Esta todavía se encuentra en niveles incipientes que deben ser potenciados como primer paso para facilitar las estrategias de comprensión y los sistemas de interpretación idóneos para cada tipo de texto. Por ello, es imprescindible el desarrollo de estudios etnográficos de la información que permitan el análisis de comportamientos, la evaluación y diagnóstico del rendimiento de las interfaces existentes, así como el estudio de usabilidad de los diferentes prototipos.

La comprensión implica la dimensión semiótica del proceso de lectura. Para leer un texto es preciso entender lo que está escrito, lo que implica aspectos lingüísticos, cognitivos y afectivos. Finalmente, la interpretación se refiere a la dimensión simbólica del proceso de lectura. Leer, en su grado más profundo, es establecer una relación entre el texto que se lee y otros textos que explican, ilustran, completan o amplían lo que se lee. Ahora bien, lo interesante es saber en qué medida la lectura digital favorece o no estos procesos.

4. La lectura digital y los procesos de comprensión, memorización e interpretación

La lectura digital progresa a buen ritmo y amplía sus contextos culturales, sociales e incluso epistemológicos (Van der Weel, 2011), extendiendo sus espacios de influencia. Por lo menos desde la década de 1980 se han venido investigando las circunstancias de la lectura y su relación con lo digital en más de un centenar de estudios. Antes de 1992 la mayoría de estos concluían que se leía con más lentitud, con menos precisión y concentración en las pantallas que en el papel. Los estudios publica-

dos desde la década de 1990 (Noyes & Garland, 2008), sin embargo, han producido resultados más contradictorios: una ligera mayoría ha confirmado las conclusiones anteriores, pero han encontrado pocas diferencias significativas en la velocidad o la comprensión entre el papel y las pantallas de lectura. Y estudios recientes sugieren que, aunque la mayoría de la gente todavía prefiere el papel (especialmente cuando la lectura es intensiva), las actitudes están cambiando en la medida en que las formas de presentación y la tecnología de lectura electrónica van mejorando. Sin embargo, experimentos de laboratorio, encuestas e informes sobre el consumo indican que las pantallas y los dispositivos de lectura no pueden recrear adecuadamente ciertas experiencias táctiles y sensitivas de la lectura en papel que, evidentemente, se pierden y, sobre todo, la navegación en textos largos de una manera intuitiva, satisfactoria y eficaz. A su vez, tales dificultades de navegación pueden inhibir sutilmente la comprensión lectora. En comparación con el papel, las pantallas también pueden demandar una mayor activación de recursos mentales, en detrimento de competencias de carácter cognitivo y memorístico. Se produce también un problema de actitud. Consciente o inconscientemente, muchas personas se acercan a ordenadores y tabletas con un estado de ánimo menos propicio para el aprendizaje que el que emplean con el papel (Ackerman & Goldsmith, 2011).

Algunos estudios recientes muestran poca o ninguna diferencia en cuanto a comprensión entre la lectura en papel o en pantalla (Margolin *et al.*, 2013; Kretschmar *et al.*, 2013), y otros sugieren que leer textos lineales extensos en una pantalla puede dificultar los procesos subyacentes de comprensión, conocimiento y memoria en un nivel elevado (Ackerman & Goldsmith, 2011; Jeong, 2012; Mangen, Walgermo & Bronnick, 2013).

Comprensión, conocimiento y memoria están estrechamente relacionados. Numerosas investigaciones inciden en la precaria situación de los textos digitales para desencadenar procesos asociativos que faciliten la asimilación y memorización del contenido. El problema podría radicar en la falta de señales físicas o asociaciones que la memoria de una persona puede utilizar para recordar la información. El contexto y los puntos de referencia son importantes para pasar de *recordar* a *saber*. Factores aparentemente irrelevantes como recordar si se lee algo en la parte superior o inferior de la página, si estaba en la página par o impar de un libro, o cerca de un gráfico pueden ayudar a consolidar el recuerdo en la mente.

Esto parece irrelevante en un primer momento, pero el contexto espacial puede ser particularmente importante puesto que, según los psicólogos cognitivos, la evolución puede haber configurado la mente para recordar fácilmente las señales de localización para que podamos encontrar el camino de vuelta. Como señala Morineau (2005), el libro puede ser considerado una representación física de un cuerpo de conocimientos cuya naturaleza es evocada gracias, entre otras cosas, a los elementos paratextuales que comporta (cubierta, tapas, solapas, etc.). En este sentido, demostró la existencia de una poderosa asociación cognitiva entre la información y su contexto físico, a través de un experimento en el que se trabajó con libros convencionales y electrónicos, con el objetivo de verificar las posibilidades de uno y otro respecto a la asimilación, la memorización y otras características relacionadas con la comprensión de la información. En general, las prestaciones fueron muy similares, pero señala que la inexistencia de indicadores de memoria, como los arriba señalados, perjudica el efecto de recordatorio y contextualización de la información que en un libro convencional están asegurados.

De especial relevancia para este estudio es la investigación que demuestra los efectos adversos de la intangibilidad espaciotemporal de los textos digitalizados en comprensión lectora (Mangen *et al.*, 2013). Cuando los lectores leen en papel tienen un acceso sensorial inmediato a la secuencia del texto, así como a su totalidad; pueden discernir visualmente, así como sentir cinestésicamente su avance página a página a través del texto; el soporte papel proporciona señales físicas, táctiles y espaciotemporales fijas en relación con la extensión del texto (Sellen & Harper, 2003). Por el contrario, cuando se lee en pantalla, la visión de conjunto de la organización y estructura del texto, la percepción del mismo por parte del lector puede disminuir (Haas, 1996). Aunque esa pérdida de visión de conjunto de la extensión del texto y localización en el mismo puede ser importante para la lectura en general, tener una «percepción del texto» puede ser especialmente importante en el caso de los géneros narrativos. Por un lado, porque están basados en una sucesión de acciones y sucesos cronológicamente ordenados y un sentido cinestésico paralelo del desarrollo de la actividad lectora

puede mantener la inmersión en el mundo de la narración; por otro lado, la separación de ese sentido de la percepción física de la actividad lectora puede ser precisamente lo que impida la inmersión en el mundo de la narración o causar la sensación de pérdida en el mismo.

5. La lectura en el entorno educativo

En el entorno impreso las principales preocupaciones del editor estaban enfocadas a la resolución de los problemas relacionados con la legibilidad y con la lecturabilidad, esto es, con una adecuada puesta en página, desde el punto de vista ortotipográfico, físico y estilístico, garantizando la coherencia y sistematicidad del contenido. Estos aspectos son sumamente importantes como lo han puesto de manifiesto los estudios de bibliografía material y de sociología bibliográfica, gracias a los cuales sabemos que los textos en sí mismos son productores de sentido, inducen funcionalidades cognitivas y favorecen, o no, la comprensión y asimilación del texto (Chartier, 2017; Genette, 2001 y McKenzie, 2005).

Con el desarrollo de las tecnologías digitales estos elementos no desaparecen, pero se diversifican hacia cometidos inicialmente desatendidos o desconocidos, bien por el carácter conservador que ha caracterizado a la edición durante siglos, bien por tratarse de aspectos emergentes en vías de consolidación. Podemos hablar de que se está produciendo una retroalimentación de dos sistemas que, gracias a la competencia por ocupar espacios en un contexto de economía de la atención tensionado por multitud de medios, han explorado sus rasgos diferenciales para someterlos a una optimización inexistente anteriormente. Esto se ha plasmado en la introducción de elementos disruptivos en ambos entornos, reforzando, en el caso de los impresos, los elementos de fisicidad más eficientes, esto es, aquellos que redundan en la visibilidad como objeto y en la legibilidad del contenido. La edición ha mejorado considerablemente su calidad, sobre todo en el caso de las numerosas editoriales independientes que han encontrado un nicho de mercado apostando por la singularidad de unas obras especialmente cuidadas por sus traducciones y su presentación, sometidas a una estricta selección, dirigidas a un público que valora la función editorial en aquellos aspectos que le confieren competencia técnica y excelencia profesional. Paradójicamente, ha sido el desarrollo de la edición digital la que ha obligado al sector a moverse en el terreno de la calidad para competir en aquellos aspectos en los que el libro electrónico no puede entrar, descubriendo al paso características de lo físico que se habían olvidado por la inercia de la tradición. Pero también el entorno impreso ha servido para subrayar aquellos rasgos más estrictamente vinculados con la lectura digital, como han puesto de manifiesto Mangen (2016) y otros autores. Frente al mimetismo de periodos anteriores, se está avanzando en la convergencia de los libros electrónicos y la web, materializada recientemente por la fusión del W3C (World Wide Web Consortium) y el IDPF (International Digital Publishing Fórum), abriendo nuevas posibilidades a la edición digital: curaduría de contenidos, actualizaciones permanentes, contenido dinámico, etc., de tal manera que los libros electrónicos estarán cada vez más vinculados a los lenguajes de marcado HTML y CSS.

¿En qué sentido afectan todas estas circunstancias a los modos de lectura en el ámbito educativo? Las repercusiones dependerán del modo en que los diferentes patrones de comportamiento lector se puedan ver modificados por la irrupción de nuevas formas de edición y publicación.

Se trata de un sector en el que las innovaciones y la implantación de lo digital se están produciendo en los estudios superiores, en los textos universitarios, y en menor medida, en la enseñanza primaria y secundaria. A pesar de que la introducción de lo digital en el sistema educativo reviste ventajas innegables, de carácter económico y funcional, su irrupción y, sobre todo, su aceptación por parte de los colectivos interesados es aún muy deficiente. Y ello a pesar de que parece ser el soporte ideal para aquellas generaciones educadas con Internet, para quienes este entorno constituye su medio natural de acceso a la información. Se trata de un hecho paradójico si tenemos en cuenta, además, los esfuerzos de las grandes compañías tecnológicas por implantar modelos de consumo digital en la enseñanza de Estados Unidos y Europa. Google, Apple, Amazon, y Microsoft han desarrollado sistemas orientados a la satisfacción de los currículos educativos con diferente suerte y mercado (Google Classroom, Apple Classroom, Amazon Inspire, etc.). Editores educativos fuertemente

consolidados internacionalmente como Hachette, McGraw-Hill, Pearson, Cengage Valley, etc., o no han sido capaces de adaptarse a las nuevas prácticas de aprendizaje o tienen muy poco desarrollada su oferta digital, reacios a replantearse un modelo de negocio que se ha mantenido incólume durante decenas de años. Se trata de un modelo que se empieza a resentir, debido a las nuevas prácticas educativas, pero también a las medidas de reaprovechamiento de los textos que se han acometido en muchos lugares, como ocurre en España en la mayoría de las comunidades autónomas.

La débil implantación de lo digital en las escuelas también se explica por la falta de infraestructuras adecuadas. Aunque los estudiantes estén dispuestos a emplear recursos digitales en clase, los materiales son todavía escasos, tanto en dispositivos como en contenidos. Además, los editores educativos son remisos en el empleo de las soluciones más innovadoras. En la conferencia Readmagine 2018, celebrada en junio de ese año en Madrid, el director de Numilog, una empresa de libros electrónicos que cuenta con una andadura de más de veinte años, comentaba cómo la compañía comenzó a distribuir archivos en PDF y que este sigue siendo el formato mayoritario en el ámbito académico. Incluso cuando se emplea el formato ePub, son las versiones ePub1 y ePub2 las más utilizadas, a pesar de que el estándar ePub3 ya está plenamente desarrollado. Un estándar que permite la interoperabilidad, la adaptación a cualquier tipo de medio, el desarrollo de diseños complejos y la interactividad en la creación de libros enriquecidos. Sin embargo, se da la paradoja de que se sigue ofreciendo una gran cantidad de títulos en PDF, cuando el ePub3 ha alcanzado ya su versión 3.2.

Para entender qué función debe desempeñar la lectura digital en el ámbito educativo es preciso también tener en cuenta las particularidades de esta práctica y los mejores modos de llevarla a cabo.

Si hay algo que caracteriza la lectura académica es su condición activa, en la medida en que, por una parte, se trata de una práctica evaluativa, crítica, en la que permanentemente se desarrolla una labor de cotejo entre el conocimiento publicado del autor, en el sentido de ponderar la novedad, originalidad, calidad de lo escrito, y el conocimiento interno del lector, con el objetivo de corroborar, rebatir o suscitar horizontes de expectativas nuevos. La biblioteca mental del lector establece correlaciones instantáneas durante todo el proceso de lectura, que se traducen en anotaciones, comentarios o valoraciones del texto interpretado. En este sentido, la condición activa de la lectura supone la transformación de la obra dotándola de un significado particular para cada uno de los lectores, pero que puede ser extrapolable al conjunto de una red cuando estas intervenciones se socializan.

La intervención sobre el texto impreso lo transforma, pero a un nivel primario, puesto que cobra validez dentro del círculo restringido del autor y circunscrito exclusivamente a su uso e interpretación. Lo digital ha alterado esta carencia de transitoriedad del texto, insertando el subtexto del lector en una corriente social. En última instancia, la lectura educativa se inscribe en la dinámica del rendimiento que convierte todo consumo de contenidos en reutilizable. Se trata de una actividad decididamente instrumental, en la que el cerebro opera como una inexorable herramienta de transformación de toda información aprovechable para la producción de nuevo conocimiento.

Esta generación de contenidos se ha diversificado con el tiempo, ampliando el elenco de la producción hacia nuevos géneros que, unas veces con carácter divulgativo (blogs, páginas web personales), otras como conocimiento consolidado (libros y revistas electrónicas), articula un nuevo escenario de lectura que en función de sus prestaciones y funcionalidades propicia formas de reaprovechamiento más o menos óptimas. Como se ha indicado anteriormente, la mera transposición de lo impreso a un entorno digital dificulta la optimización de la lectura con un nivel de eficacia razonable.

Práctica con un dispositivo de lectura y una aplicación

Una de las cuestiones fundamentales para la introducción de la lectura digital en el aula tiene que ver con el manejo de los dispositivos y con el de las aplicaciones de lectoescritura vinculados con los mismos. Un buen ejercicio para el desarrollo en el aula consiste en la dedicación de un tiempo al manejo de los dispositivos de lectura, especializados como los de tinta electrónica, o multitarea como las tabletas. La finalidad es que los alumnos acaben resolviendo con soltura las acciones que se detallan más abajo.

Manejo y escritura en el dispositivo

Habilidades básicas

- Sabe dónde está el botón de encendido/apagado.
- Sabe dónde está el botón de bloqueo/desbloqueo.
- Sabe encender el dispositivo.
- Sabe desbloquear el dispositivo.
- Sabe dónde está el botón de inicio.
- Sabe abrir una aplicación.
- Sabe cerrar una aplicación.
- Sabe cambiar la orientación de la pantalla.
- Sabe ampliar/reducir una imagen en la pantalla.
- Sabe volver a la pantalla de inicio con gesto multitarea.
- Sabe abrir la barra de tareas multitarea con un gesto.
- Sabe cambiar de aplicación con un gesto sobre la pantalla.
- Sabe regular el brillo.
- Sabe conectarse a una red wifi.
- Sabe cargar la batería.

Escribir en el dispositivo

- Sabe activar el teclado para poder escribir.
- Sabe activar las mayúsculas.
- Sabe bloquear la tecla de mayúsculas.
- Sabe activar el teclado numérico.
- Sabe acentuar una letra.
- Sabe seleccionar un texto.
- Sabe copiar un texto.
- Sabe pegar un texto.
- Sabe encontrar la definición de una palabra.
- Sabe encontrar palabras alternativas sugeridas por el dispositivo.
- Sabe aceptar una palabra sugerida.
- Sabe rechazar una palabra sugerida.
- Sabe sustituir una palabra mal escrita.

Aplicación de lectura (por ejemplo, Bluefire, Pocketbook, Aldiko, Kindle, etc.)

- Sabe acceder a diferentes bibliotecas digitales e importar libros a la aplicación de lectura.
- Sabe abrir un libro.
- Sabe comprobar que se ha activado la lectura de este y las prestaciones asociadas.
- Sabe identificar los términos enriquecidos de la obra (hipervínculos).
- Sabe acceder a la tabla de contenidos.
- Sabe acceder al menú de preferencias de tamaño de letra y forma de lectura.
- Sabe cambiar de tipo de letra.
- Sabe cambiar los márgenes.
- Sabe consultar el diccionario.
- Sabe comprobar si existen comentarios en la obra.
- Sabe subrayar un texto.
- Sabe añadir un comentario al texto.
- Sabe eliminar un comentario.
- Sabe compartir los comentarios.
- Sabe exportar los comentarios y subrayados.
- Sabe crear carpetas para distintos tipos de libros.
- Sabe escoger entre distintas aplicaciones de lectura (para PDF, ePub, mobi, cbr).

Referencias

- Ackerman, R., & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, Vol 17(1), pp. 18-32.
- Bleich, D. (1978). *Subjective Criticism*, John Hopkins University Press.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las reglas del arte: génesis y estructura de campo literario*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P., y Chartier, R. (2011). *El sociólogo y el historiador*. Madrid, España: Abada.
- Buen, J. de (2013). *Diseño, comunicación y neurociencias*. Gijón, España: Trea.
- Buen, J. de (2014). *Manual de diseño editorial*. Gijón, España: Trea.
- Chartier, R. (2017). *El orden de los libros*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cordón-García, J. A. (2018). Combates por el libro: inconclusa dialéctica del modelo digital. *El profesional de la información*, 27(3), 467-481.
- Darnton, R. (2010). *Las razones del libro: futuro, presente, pasado*. Madrid, España: Trama.
- Eguarás, M. (2014). *Tipografías para libros impresos y digitales*. Consultoría editorial.
- Emerson, L. (2014). *Reading Writing Interfaces: From the Digital to the Bookbound*. Minneapolis, EE. UU.: University of Minnesota Press, 225.
- Fish, S. (1990). Is There a Text in This Class? *The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.
- Furtado, J. A. (2007). *El papel y el pixel: de lo impreso a lo digital: continuidades y transformaciones*. Gijón, España: Trea.
- Genette, G. (2001). *Umbrables*. Siglo XXI editores.
- Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A., Cordón-García, J. A., y Alonso-Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Gijón, España: Trea.
- Haas, C. (1996). *Writing technology: Studies on the materiality of literacy*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Herrera-Fernández E. (1995). *La presentación visual del lenguaje: conexiones entre forma y legibilidad*. Universidad del País Vasco.
- Houston, K. (2016). *The Book: A Cover-to-Cover Exploration of the Most Powerful Object of Our Time*. W. W. Norton & Company.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid, España: Taurus.
- Iser, W. (2005). *Rutas de la interpretación*. Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Jauss, H. R. (2012). *Caminos de la comprensión*. Madrid, España: Machado Libros.
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30, 390-408. DOI: 10.1108/02640471211241663.
- Kretzschmar, F., Pleimling, D., Hosemann, J., Fussel, S., Bornkessel-Schlesewsky, I., & Schlewsky, M. (2013). Subjective impressions do not mirror online reading effort: Concurrent EEG-eye tracking evidence from the reading of books and digital media. *PloS one*, 8(2), e56178. DOI: 10.1371/journal.pone.0056178.
- Mangen, A., & van der Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy*, 50(3): 116-124. doi: 10.1111/lit.12086.
- Mangen, A.; Walgermo, B.R.; Bronnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Margolin, S. J., Driscoll, C., Toland, M. J., & Kegler, J. L. (2013). E-readers, computer screens, or paper: Does reading comprehension change across media platforms? *Applied Cognitive Psychology*, 27, 512-519. DOI: 10.1002/acp.2930.
- Martínez De Sousa, J. (2004). *Manual de edición y autoedición*. Madrid, España: Pirámide.
- Mckenzie, D. F. (2005). *Bibliografía y Sociología de los textos*. Madrid, España: Akal.
- Mendelsund, P. (2015). *Qué vemos cuando leemos*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Morineau et al. (2005). The emergence of the contextual role of the e-book in cognitive processes through an ecological and functional analysis. *International Journal of Human-Computer Studies*, 62, 329-348.
- Noyes J. M., & Garland K. J. (2008). Computer- vs. paper-based tasks: are they equivalent? *Ergonomics*, 51 (9), 1352-75.
- Panoz, J. (2013). *Design du livre numérique*. Paris, France: Walrus.

- Richaudeau, F. *et al.* (1987). *La legibilidad: investigaciones actuales*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Rodríguez-Valero, D. (2016). *Manual de tipografía digital*. Valencia, España: Campgrafic Editors.
- Sellen, A. J., & Harper, R. H. (2003). *The myth of the paperless office*. Cambridge, EE. UU.: The MIT Press.
- Therien, G. (1990). Pour une sémiotique de la lecture, *Protée*, 18(2), 67-80.
- Unger, G. (2009). ¿Qué ocurre mientras lees?: *tipografía y legibilidad*. Valencia, España: Campgrafic.
- Van Der Weel, A. (2011). *Changing our textual minds: towards a digital order of knowledge*. Manchester University Press. http://www.let.leidenuniv.nl/wgbw/research/Weel_Articles/Weel_Changing_MUP.pdf.

Nativos digitales, textos digitalizados e impresos mejorados: hacia una transición digital en los recursos para la enseñanza y el aprendizaje

Javier Merchán Sánchez-Jara

Universidad de Salamanca

Almudena Mangas Vega

Universidad de Salamanca

A lo largo de la historia de la humanidad, el intento por preservar y transmitir el conocimiento acumulado en el desarrollo de las distintas sociedades y culturas ha sido una de las empresas que más esfuerzo, dedicación y empeño colectivo han concitado hasta nuestros días. Muchas de estas iniciativas han cristalizado en algunas de las revoluciones culturales y, por ende, sociales, más relevantes a las que el hombre ha asistido. Todos estos periodos disruptivos han contado con el concurso de las mentes más preclaras y los expertos más destacados, tanto en el ámbito científico como humanístico. Las innovaciones tecnológicas producidas al socaire de cada una de estas revoluciones culturales han implantado un nuevo paradigma epistemológico que ha determinado de manera incuestionable nuestra forma de conocer el pasado, de entender el presente y de encarar el futuro.

La última de las grandes revoluciones científico-técnicas y culturales, la revolución digital, está caracterizada, entre otras muchas cuestiones, por el desarrollo exponencial en la producción y diseminación de la información. Este rasgo se manifiesta no solo en el volumen de la producción documental a nivel cuantitativo, sino que se concreta, de igual manera, en relación con la penetración de esta perspectiva tecnológica en todos los campos de la actividad humana; desde la ciencia y la cultura a las nuevas formas de gobierno, relaciones interpersonales o en formas de negocio novedosas que predeterminan nuevas dinámicas económicas. Este nuevo paradigma social y cultural está marcado por un poder sin precedentes en la diseminación de la información que rompe los límites de espacio, ubicuidad, temporalidad, propios del ámbito impreso, y ha propiciado el desarrollo imparable de nuevos dispositivos, sistemas y tecnologías para soportar todo este elenco de nuevas posibilidades.

Ante el incremento progresivo en la complejidad de los medios y las herramientas, como el desarrollo incesante de tecnologías y avances subsidiarios a la propia revolución digital, se imponen, como necesidad para el aprovechamiento del inmenso potencial que estas nuevas tecnologías atesoran, la adquisición de una serie de competencias y destrezas de carácter tanto operacional como informacional. En los últimos años, se han creado programas enfocados al conocimiento de las nuevas tecnologías relacionados con los aspectos más pragmáticos e instrumentales de la lectura digital, aunque son aún muchos los lectores que se enfrentan al texto digital de manera autodidacta

y con la intuición como única guía. Si el desconocimiento a nivel operativo sigue siendo bastante generalizado e impide una experiencia lectora plena, a nivel conceptual la confusión es incluso más notoria y preocupante.

Uno de los problemas más recurrentes y complejos al que se enfrentan tanto los productores como los consumidores de documentos digitales, especialmente en el ámbito de la información textual, es el de determinar la naturaleza y las características de los nuevos textos digitales y su grado de proximidad o lejanía en relación con la documentación generada en el ámbito impreso. Este hecho, que en la mayoría de las ocasiones produce tanta desconfianza como confusión, apela a tres cuestiones claramente diferenciadas: por un lado, el grado de adscripción del documento al ámbito digital; es decir, qué posición ocupa este entre los extremos del continuo que unen el paradigma impreso con el digital. Por otro lado, permanece como un problema relevante la desconfianza en el acceso a la información digital en relación con la confiabilidad, el rigor y la determinación de la autoría. Por último, la inestabilidad e inmaterialidad de este tipo de documentos genera cierto escepticismo con respecto a cuestiones como la identificación o la referencialidad. Pero quizás el problema más acuciante a nivel conceptual es el de la identificación de los textos nativos digitales frente a toda la serie de estados intermedios entre estos y la edición impresa.

Las nuevas ediciones digitales hacen honor a su apellido en tanto en cuanto se adaptan y explotan todas las nuevas potencialidades que ofrece el propio paradigma digital. Para ello, un primer requisito indispensable para conformar una idea más o menos certera de cuáles son estas potencialidades es conocer los ejes en torno a los que se articula el paradigma digital. Aunque la complejidad y el vertiginoso desarrollo de estas nuevas tecnologías apenas ha permitido que se asienten un conjunto de principios comúnmente aceptados y representativos, lo cierto es que existen algunas propuestas ampliamente referenciadas como indispensables para conocer las facetas que conforman el dominio digital. Una de las más significativas es la de Patrick Sahle (2016); en ella se hace referencia a las siguientes coyunturas como cuestiones esenciales para comprender la producción de textos en el ámbito digital:

El medio digital permite la incorporación de objetos multimedia como elemento diferenciador entre el texto y las formas visuales y/o sonoras de representar la información y el conocimiento. En el ámbito educativo este tipo de recursos permite, entre otras cuestiones, la concreción y ejemplificación de las teorías, ideas o procesos más complejos de representar con la palabra escrita.

El medio digital permite incorporar una estructura predefinida de enlaces que organizan los contenidos al tiempo que ofrece nuevas rutas para la recepción de estos, y diluye los límites entre el propio texto y el contexto o espacio en el que se desarrolla.

Estos dos elementos son esenciales en la conformación de lo que se conoce como *publicación fluida* (Hjarvard & Helles, 2015) donde el texto representa un objeto en constante evolución y donde una determinada presentación o visualización del mismo únicamente representa un estado concreto de este en el tiempo.

Además, el ámbito digital integra objetos que se transmiten rompiendo las limitaciones espaciotemporales que constriñen el ámbito impreso, y que pueden ser replicados de manera mimética hasta el infinito, propiciando cambios sustanciales en la distribución y acceso a los contenidos (Merchán Sánchez-Jara, 2015).

El ámbito impreso está marcado por un contexto donde el objeto informativo presenta un carácter estático inmutable; por el contrario, el texto digital es, en esencia, (con sus virtudes e inconvenientes) un objeto flexible, editable a tiempo real y adaptable a las distintas necesidades del contexto. Mientras que el paradigma impreso favorece un consumo pasivo, los textos digitales favorecen la interactividad y la adaptabilidad, tanto en los aspectos formales o de presentación como del propio contenido, a las necesidades o preferencias del usuario, posibilitando la creación de ediciones *ad hoc* a partir de los materiales y recursos de los que se compone la edición. Estas cuestiones se sustancian, en gran medida, porque en el texto impreso la información se dispone de manera unidimensional, mientras que el ámbito digital permite estructurar los contenidos en una estructura multidimensional a través de capas de información que apelan a distintos dominios o facetas de la información.

Esta serie de cuestiones predeterminan el contexto donde se producen los textos nativos digitales frente al texto impreso o el facsímil digital; no obstante, el concepto de texto digital precisa de

una definición algo más concreta o intuitiva para su concreción en un concepto claro y bien definido que permita conceptualizar esta nueva forma documental al menos de manera intuitiva; quizás uno de los intentos de definición más relevantes y operativos a nivel pragmático es el que propone Pierazzo (2015): «Una edición digital es aquella representación de un texto que no puede ser expresada de manera impresa sin una pérdida significativa de contenido, prestaciones o funcionalidad».

Desde este punto de vista, la interacción y las posibilidades dinámicas de presentación, o edición de la forma y el contenido determinan el elemento diferenciador entre el texto digital y las formas digitales derivadas del ámbito impreso. Evidentemente, un texto digital puede ser imprimido, de igual manera que se imprimen páginas procedentes de páginas web, PDF, etc. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que estas impresiones únicamente representan partes aisladas de un todo intangible e inacabado, en un contexto concreto y en un momento determinado.

Centrándonos en el ámbito educativo, la traslación de la producción de textos desde el ámbito impreso al digital se ha venido desarrollando a través de una demanda sostenida de obras en formato digital, que se incrementa año tras año. No obstante, todas las proyecciones apuntan a un largo periodo de transición en que convivan, de manera complementaria, tanto los textos impresos como los facsímiles digitales (*impresos mejorados*), como las formas más vanguardistas de ediciones interactivas en la web; las ediciones nativas digitales (McFadden, 2012).

Los textos *impresos mejorados*, o facsímiles digitales, constituyen réplicas del texto editado en papel que pueden incorporar una serie de mejoras o prestaciones, sobrevenidas de las plataformas para su distribución o de los formatos y/o dispositivos que los soportan. Algunas de estas prestaciones, quizás las más conocidas, son la posibilidad de incorporar notas, resaltar secciones del texto, realizar búsquedas a texto completo, elaborar guías de estudio o enlazar con otros recursos informativos externos a través de hiperenlaces. Este tipología de textos digitales favorece las disciplinas de carácter teórico, y su implementación en el aula apenas requiere un dispositivo de lectura con una pantalla de calidad (tableta u ordenador) y una buena conexión a internet (McFadden, 2012). La familiarización con estos textos digitales requiere, no obstante, ciertas competencias digitales e informacionales que el alumno debe adquirir para disfrutar de una experiencia lectora plena. Por su parte, el diseño, elaboración y producción de los textos nativos digitales está orientado, o al menos no incorpora restricciones de partida, a explotar todas las potencialidades (presentes o futuras) que son inherentes al paradigma digital, y que hemos comentado con anterioridad. Aunque el desarrollo de estas potencialidades apenas parece tener fin, y surgen nuevas prestaciones constantemente conforme avanza la investigación, es necesario hacer una distinción muy precisa entre las posibilidades reales, pero expresadas a nivel teórico, y las aplicadas a recursos presentes en la actualidad. En cualquier caso, la aplicación de las opciones más vanguardistas generalmente se produce asociada a potentes programas de ordenador y al margen de los formatos más habituales como PDF, ePub, etc.

Muchas de estas nuevas ediciones digitales se presentan como recursos web que atesoran todas las potencialidades presentes en el ámbito digital. Estas ediciones representan el máximo exponente de desarrollo y potencialidad a nivel instrumental, y permiten, entre otras cuestiones, la implementación de ciertas prestaciones de especial relevancia en el ámbito educativo. A continuación, relacionamos alguna de ellas:

- La edición nativa digital en el entorno web puede ser actualizada, corregida o desarrollada, tanto en sus aspectos formales como de contenido, sin los plazos temporales ni los costes económicos que exige una eventual nueva edición impresa. De esta manera, es fácil mantener libre de errores o erratas y actualizados los materiales en un ámbito tan sensible a estas exigencias como es el educativo.
- La extensión de contenidos y la referencia a otros recursos y/o herramientas auxiliares es prácticamente inagotable en virtud de un sistema de hiperenlaces que apuntan a recursos internos o externos a la edición y que permiten a alumnos y profesores contextualizar, ampliar o ejemplarizar contenidos en relación con el resto de documentos, textos o ediciones que cohabitan en la esfera digital.

Otra de las posibilidades de especial interés que favorece este tipo de ediciones en el ámbito digital es la de anotación colaborativa de los textos, con la opción de crear foros de discusión

adsritos a secciones concretas del texto. Este recurso permite, tanto a alumnos como profesores, incorporar comentarios, aclaraciones, reflexiones o explicaciones, que pueden gestionarse dentro de un espacio privado, asignado a cada usuario o compartido entre los miembros de una determinada aula o comunidad educativa. Evidentemente, todas las potencialidades del medio digital que venimos comentando pueden ser aplicadas, de igual manera, a estas anotaciones; desde la búsqueda y recuperación automatizadas hasta el enlace interno o externo a otros recursos, etc. Este tipo de textos electrónicos nativos favorece el desarrollo de las actividades y las disciplinas más aplicadas, basadas en la resolución de problemas y potencia el autoaprendizaje en contextos de colaboración deslocalizada. La complejidad de los recursos y de las tareas que se pueden realizar en estos entornos consiste en utilizar dispositivos potentes y flexibles como el ordenador personal. De igual manera, este tipo de sistemas requiere de la adquisición y desarrollo de competencias y destrezas concretas por parte de alumnos y profesores, así como de programas de formación específicos.

La explotación de estas posibilidades abre un nuevo mundo de posibilidades desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje, hasta tal punto, que algunos autores postulan que el gran objetivo, en este sentido, es el de involucrar al alumno como cocreador de sus propios materiales, mediante la posibilidad de personalización y modulación de los contenidos en un entorno de aprendizaje tan dinámico como el digital. En un estudio reciente, Våljataga *et al.* (2015) describen los distintos niveles de interacción posibles en el dominio digital desde el punto de vista de la intervención de alumnos y profesores orientada a la elaboración de sus propios textos. Desde este punto de vista establecen una serie de niveles desde el *consumo* de los recursos (lectura, visionado de vídeos, escucha de un *podcast*, etc.), como el nivel más pasivo a nivel de intervención en los contenidos, hasta la creación de nuevo contenido partiendo de otro preexistente, como nivel de máxima intervención. Entre estos dos extremos se contemplan otro tipo de intervenciones, referenciadas a continuación de menor a mayor nivel de intervención:

- La anotación de textos y recursos, aspecto comentado con anterioridad, como forma de personalizar el contenido y hacerlo significativo para el usuario.
- La manipulación, en el sentido más amplio del término, como forma de interacción con el texto, incluyendo operaciones como rellenar campos, arrastrar y soltar elementos, reconfigurar secciones, crear formulas, etc.
- La *submisión* o envío de propuestas, resultados o fragmentos de textos permite recibir *feedback* tanto de profesores como del resto de alumnos, así como generar nuevos textos que pueden formar parte de distintos tipos de materiales complementarios.
- En el nivel superior de interacción con el contenido, podemos identificar un nivel denominado *expansión*, que comprende la intervención del usuario en torno a acciones como las de editar, complementar o añadir fragmentos de nuevo contenido al texto principal. Este nivel y los subsiguientes conforman el entorno donde el alumno (usuario) o el profesor adoptan el rol de cocreadores.
- Por último, en el nivel anterior al de creación de nuevos contenidos, el estudio identifica el nivel *remix* que hace referencia a la alteración del contenido original, a través de la supresión, el añadido o la modificación y mezcla de fragmentos del propio texto, con el fin de crear nuevos contenidos a partir de los ya existentes. Todas estas cuestiones implican, al margen de otras muchas consideraciones relativas al ámbito pedagógico, la ruptura entre un paradigma donde el consumidor (tanto el alumno como el profesor) adopta un rol pasivo hacia un nuevo contexto marcado por la utilización de contenidos personalizados donde el usuario juega un papel determinante en la elaboración y disposición de los propios contenidos.

En el contexto de los textos digitales no nativos, y los gobernados por aplicaciones locales, muchas de estas potencialidades se reducen de manera notable y no es posible implementarlas en toda su dimensión, reduciéndose significativamente las posibilidades de interacción y personalización. No obstante, estos textos ofrecen ventajas significativas frente a las ediciones impresas, siempre que se trate de ediciones cuidadas y elaboradas con el objetivo de beneficiarse de estas posibilidades.

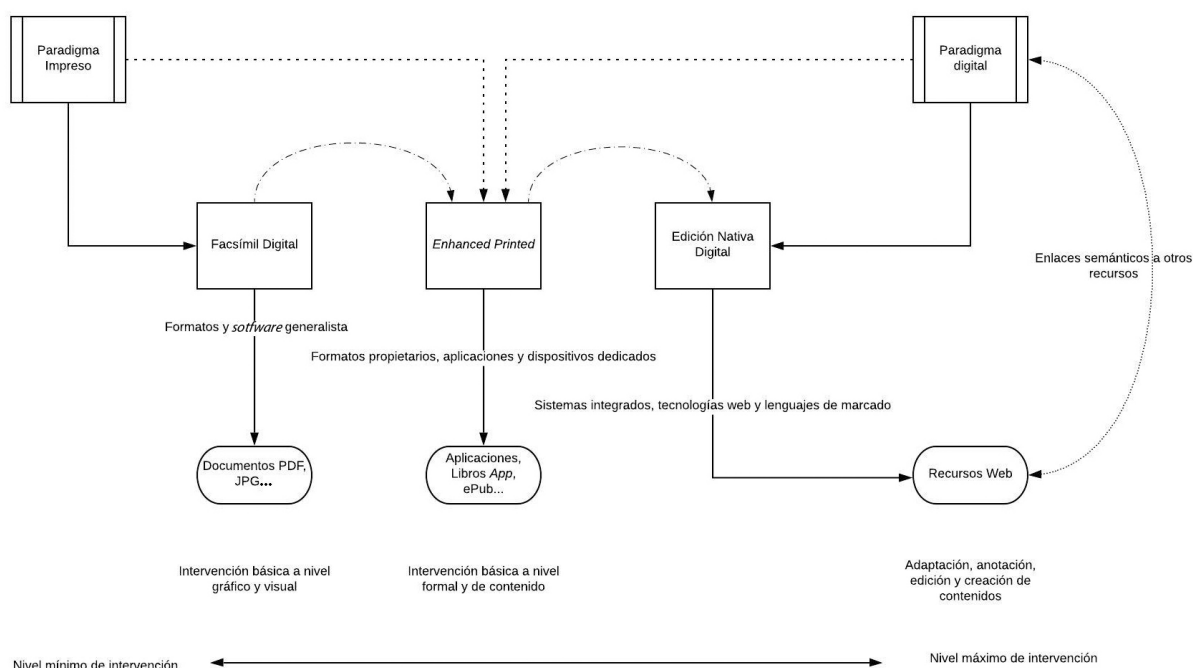


Ilustración 1. Panorámica de la edición digital en el ámbito educativo desde la perspectiva de la intervención del usuario. Elaboración propia.

A continuación, se propone una serie de cuestiones para valorar el grado de adecuación y calidad de alguna de estas tipologías de textos digitales.

Indicadores de evaluación de la calidad de los libros digitales en el ámbito educativo

¿Qué entendemos por calidad? La norma ISO 9000:2005 la definió como el grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos.

Por lo tanto, es necesario definir qué requisitos queremos que se cumplan y en qué grado. Para ello, una de las formas más probadas y que mejores resultados está dando en la evaluación de la calidad de numerosas áreas es la evaluación mediante listas de indicadores que nos permitan discernir si los criterios que representan se están cumpliendo o no. Aplicar la definición de calidad a los libros digitales en el ámbito educativo implica tener muy presentes todas las singularidades reunidas en este panorama: las características esperadas en un libro, las particularidades del mundo digital y la rigurosidad del factor educativo.

Es un hecho universalmente aceptado que las características deseables de cualquier tipo de información, y más aún si es educativa, son: objetividad, integridad y utilidad (Pinto, 2015). Por otro lado, la forma en la que se presenta esa información también juega un papel importante en cómo la va recibir el lector y cómo la va a utilizar (Gómez-Díaz *et al.*, 2016). En este sentido, los criterios de calidad de los entornos web, a la delantera en cuanto a desarrollo en el mundo digital (Codina, 2006), pueden ser de gran utilidad también para otros desarrollos digitales, como es el caso de este tipo de libros. En este sentido, hay que destacar que se ha constatado cómo los libros digitales aportan una serie de ventajas frente a los impresos (interactividad, acceso, vocabulario, toma de notas, búsqueda, actualización, lectura en voz alta, etc.) que dicen mucho sobre su calidad y deben estar reflejadas en la evaluación (Cordón-García, 2018). Dichas ventajas, en muchos casos, también se encuentran en libros autopublicados, sector que no debería ser menospreciado de antemano sin haber pasado siquiera por una evaluación (Mangas-Vega, 2016).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, se ha desarrollado un conjunto de indicadores que nos permite atribuir un mayor grado de calidad a diferentes libros digitales y favorece los procesos

de selección. Los indicadores que se van a observar pueden agruparse en dos dimensiones: dimensión contenido y dimensión forma. Aunque ambas dimensiones son importantes, obviamente, tratándose de información en el ámbito educativo, los indicadores relacionados con el contenido son de obligatorio cumplimiento. Respecto a los indicadores relacionados con la forma, en general, pueden coexistir diferentes grados de cumplimiento sin menoscabar la calidad digital. Un libro digital ideal, posiblemente, cumpliría todos y cada uno de los indicadores de forma denominados *básicos*, pero no todos los libros digitales han de tener componentes interactivos o no todos tienen por qué permitir segmentación y no por ello podemos negar su calidad. Sin embargo, la ausencia de los indicadores de forma básicos puede mostrar un mal desarrollo digital (Mangas-Vega, 2014).

Una mención especial debería tener el abanico de posibilidades que los libros digitales ofrecen a las personas con necesidades especiales. Cada día se desarrollan y mejoran sistemas que favorecen el acceso a estos libros: reconocedores de voz, reconocedores de movimiento, vibración por tacto, etc., pero su implementación en los libros digitales suele resultar tan costosa que solo se realiza en contadas ocasiones. Sin embargo, existen aplicaciones que ayudan a la lectura de forma externa, como por ejemplo VoiceBook (permite leer el libro sin tener que hacer ningún movimiento para pasar las páginas) o KNFB Reader (lee el texto escrito). Para que estas aplicaciones funcionen correctamente, el libro debe cumplir unos requisitos mínimos de diseño, como por ejemplo que no se dejen fotografías o ilustraciones sin un pie escrito que las identifique, o que tengan las páginas bien definidas en su estructura.

Conjunto de indicadores para la evaluación de la calidad de libros digitales en entornos académicos

Indicadores de contenido

- **Autoría:** el responsable del documento debe estar claramente identificado. Del autor dependen elementos esenciales como el rigor, la objetividad o la credibilidad de la información. Es necesario, pues, que la autoría (ya sea una persona o una institución) quede reflejada de forma clara e inequívoca. En el caso de los libros digitales, además, esa autoría puede ser múltiple, un autor del contenido, de la información, y un autor/desarrollador de la presentación (*app*, ePub, etc.) de la obra.
- **Editorial:** de forma similar al indicador de autoría, si existe una editorial, un sello detrás de la obra, debería estar reflejado claramente. O, si se trata de una obra autopublicada que no tiene ningún sello detrás, también debería indicarse. Esto es especialmente relevante en contenidos que formen parte de un método o una colección.
- **Identificador:** es necesario que el libro venga identificado a través de un elemento o código único y diferenciador. En los libros en papel ese código es el ISBN, pero en el mundo digital han surgido situaciones nuevas que pueden llevar a confusión. Podemos encontrar libros con un ISBN diferente según el formato; podemos encontrar libros que se distribuyen a través de grandes plataformas como Amazon, y que comparten ISBN; existen también plataformas que asignan un código propio y a veces es independiente según el formato y otras es común. A través de este indicador, se valora que el libro posea un código que lo diferencie claramente de otros libros o del mismo en otros formatos.
- **Información sobre tema/público/objetivos:** tratándose de información educativa y/o académica, es fundamental que el libro ofrezca suficiente información sobre el tema, el tipo de público, la edad, los objetivos que se pretenden lograr, etc. Cuanto más clara sea esta información, más se reducirá el tiempo empleado por el docente en la selección de materiales.
- **Contenido adecuado:** el contenido del libro es adecuado en cuanto a su interés intrínseco, la pertinencia del tema y de los datos en función de la edad del público al que va destinado, la cantidad de información ofrecida o el rigor y objetividad de la misma.

Indicadores de forma básicos

- Disponibilidad electrónica¹: se valorará la variedad de formatos en los que esté disponible el libro (p. ej., PDF, ePub o mobi), así como que esos formatos sean de tal variedad que hagan que el libro sea compatible con las diferentes aplicaciones (p. ej., iBooks o Kindle) que nos permitirán leerlo en distintos dispositivos (p. ej. teléfono móvil, tableta, lector electrónico, ordenador) y/o plataformas (Amazon, 24symbols).
- Otro factor importante es que se debe ofrecer suficiente información sobre los permisos que el usuario/lector va a tener sobre el libro, qué podrá y no podrá hacer con él. El caso más habitual de restricciones asociadas a los libros electrónicos es el DRM (del inglés, Digital Rights Management – gestión de derechos digitales). El DRM en un libro puede limitar funciones adicionales como copiar o compartir, pero también puede limitar la lectura pasado un periodo definido. Por lo tanto, es imprescindible que el usuario de un libro digital conozca todos estos aspectos antes de adquirirlo. Además, suele ser necesario que el usuario instale un *software* específico para acceder a libros con DRM, una operación que también debería estar bien explicada de antemano.
- Calidad de uso: relacionada con la compatibilidad con dispositivos y aplicaciones, la interoperabilidad entre sistemas y la velocidad. Un libro digital ideal debería adaptarse a los diferentes dispositivos con los que trabaja el usuario y también actualizarse según las nuevas versiones de sistemas operativos de tal forma que no vaya excesivamente lento o que no se produzcan errores al intentar visualizar elementos multimedia. Como en ocasiones eso es complicado por la falta de recursos o los cambios en las editoriales, el libro debe contener, al menos, información sobre las versiones de *software* en las que funciona con una calidad de uso aceptable. También dentro de este indicador, otro elemento imprescindible es la posibilidad de deshacer errores o acciones durante la navegación por el libro.
- Gestión de índices: el libro debe tener un menú claro y funcional en el que se muestren las secciones y su importancia y, a lo largo de toda la estructura del libro, debe indicarse claramente dónde se encuentra el lector y este debe tener la posibilidad de moverse entre las diferentes secciones.
- Calidad del diseño: este indicador se refiere a la ergonomía a la hora de leer. El texto debe presentar claridad, un buen equilibrio entre la figura y el fondo, además de homogeneidad en la tipografía y el diseño de las secciones, de tal forma que se favorezca la legibilidad.
- Ausencia de errores: indiscutiblemente, un libro no debería contener errores ortotipográficos.
- Accesibilidad para personas con necesidades especiales: debería valorarse muy positivamente que el libro aportara una accesibilidad activa (que el libro incluya sistemas para favorecer la accesibilidad), pero, al menos, se ha de contar con una accesibilidad pasiva (el libro está desarrollado de tal forma que no se interfiera en el uso de sistemas complementarios, por ejemplo, no aparecen fotografías sin título).

Indicadores de forma adicionales

- Instrucciones a los autores (en el caso de que se permita crear contenido o interactuar): si el libro tiene interacción o permite crear contenido, debería ofrecer unas instrucciones claras sobre el uso de esas partes.
- Posibilidad de segmentación de la obra: el lector puede adquirir el libro completo o solo aquellas partes (normalmente capítulos) que más le interesan. Para ello el libro debe haber sido desarrollado con una estructura que permita la separación de contenidos manteniendo todas las funcionalidades en perfecto estado.
- Posibilidad de multilinguaje: puede presentarse de diferentes formas: que el lector pueda cambiar de lenguaje durante la lectura o que pueda escoger entre diferentes idiomas antes de comenzar a leer.

¹ Término tomado de los indicadores de evaluación utilizados para otorgar el Sello de calidad CEA-APQ a colecciones de monografías de editoriales universitarias.

- Enlaces externos: si los hay, han de tener un propósito claro, han de resultar útiles para la lectura o para animar a una investigación mayor. Su situación en el texto ha de ser adecuada (sin dificultar la lectura), así como su identificación (a dónde nos llevan).
- Contenido enriquecido: si el libro ofrece contenido enriquecido con elementos multimedia, estos han de ser de calidad (imágenes nítidas, vídeos fluidos, etc.), siempre complementando la información y no entorpeciendo la lectura. Su cantidad siempre ha de ser adecuada (en función del tema y el público).
- Interacción: si el libro permite interacción por parte del usuario, debe presentar unas indicaciones claras de cómo hacerlo. La interacción ha de ser adecuada al tema y al grado de dificultad que pueda manejar el lector según su edad.
- Personalización: se incluye en este indicador la posibilidad de personalizar el contenido (qué capítulos quiere leer el usuario, con o sin imágenes, con o sin elementos multimedia, etc.), o el aspecto con el que se muestra ese contenido (tipografía, tamaño de letra, previsualización de contenido adicional, etc.). De esta forma, el usuario puede adaptar los elementos y su visualización al tamaño y características de su(s) dispositivo(s), especialmente las relacionadas con la capacidad o la velocidad.
- Actualizaciones: el libro debe indicar claramente la fecha de la última actualización. Se podría valorar que también permitiese actualizaciones digitales a nuevo contenido o modificaciones.
- *Extimidad*²: se trata de la posibilidad de compartir comentarios o notas. Si el libro lo permite, debe indicar cómo hacerlo y en todo momento quién va a ser el público de esos comentarios.

Evaluación de los libros digitales

Se ha de analizar cada indicador atendiendo a la plantilla diseñada para este propósito, respondiendo las preguntas relacionadas y puntuando de la siguiente manera:

- 0 si el indicador no se cumple en absoluto
- 0,5 si el indicador se tiene en cuenta, aunque su cumplimiento podría mejorar
- 1 si el indicador se cumple

El grado de calidad vendrá dado por la puntuación final.

Notas importantes:

- Si la *puntuación total de contenido* es inferior a 5, el libro no cumple con los criterios mínimos de selección (ni en formato digital, ni en papel).
- Si la *puntuación total de los indicadores de forma básicos* es inferior a 6, el libro no está aportando ninguna de las ventajas del ámbito digital más allá de las que puedan estar relacionadas con el espacio y/o el precio de adquisición. El alumno no va a percibir ninguna funcionalidad adicional a su lectura en papel.

² El término «extimidad», acuñado por el filósofo Jacques Lacan en 1958 y recuperado en tiempos recientes a raíz del impacto de las nuevas tecnologías, podría traducirse como *la intimidad hecha pública a través de las nuevas redes de comunicación o intimidad expuesta* (Tello, 2013). En este contexto, hablaríamos no solo de poder hacer pública una acción tan íntima como escribir comentarios o notas en nuestros libros, sino también de controlar el grado de exposición pública que deseamos aplicar, es decir, quién puede verlo y quién no.

Plantilla de evaluación de libros digitales en contextos educativos

INDICADORES DE CONTENIDO		
INDICADOR	PREGUNTA DE VALORACIÓN	PUNTOS
Autoría*	¿Se indica claramente la autoría del documento?	
Editorial*	¿Ofrece información sobre la edición (editorial o autoeditado)?	
Identificador (ISBN)	¿Posee un identificador único?	
Información	¿Ofrece suficiente información sobre el tema, el público al que va dirigido y los objetivos?	
Contenido apropiado*	El contenido ¿tiene interés intrínseco al tema?, ¿es pertinente teniendo en cuenta el tema, público y objetivos?, ¿ofrece una cantidad de información suficiente?, ¿tiene rigor y objetividad?	
PUNTUACIÓN TOTAL DE CONTENIDO		 /5
INDICADORES DE FORMA BÁSICOS		
INDICADOR	PREGUNTA DE VALORACIÓN	PUNTOS
Disponibilidad electrónica**	¿El documento se presenta en diferentes formatos para poder ser utilizado en las distintas plataformas y dispositivos (iOS, Android, Windows, Linux, Kindle, PC, tableta, teléfono móvil, lector digital, etc.)?	
Calidad de uso**	¿Se puede utilizar en las diferentes versiones de los sistemas operativos de los dispositivos con comodidad y una velocidad adecuada? ¿Existe la posibilidad de deshacer errores?	
Gestión de índices**	¿Posee índices internos funcionales que permitan navegar entre las distintas partes? Al movernos por el documento ¿sabemos en todo momento dónde nos encontramos? ¿Las secciones y su importancia están bien identificadas?	
Calidad del diseño**	¿La información se presenta con claridad (figura/fondo), legibilidad y homogeneidad?	
Ausencia de errores**	¿Contiene el texto errores ortotipográficos?	
Accesibilidad para personas con necesidades especiales**	¿Existe la posibilidad de acceso para personas con necesidades especiales, ya sea de forma activa (ellos lo facilitan), ya sea de forma pasiva (no interfieren en el uso de sistemas complementarios, por ejemplo, no lleva fotos sin título)?	
PUNTUACIÓN TOTAL INDICADORES DE FORMA BÁSICOS		 /6
INDICADORES DE FORMA ADICIONALES		
INDICADOR	PREGUNTA DE VALORACIÓN	PUNTOS
Instrucciones a los autores (en el caso de que se permita crear contenido o interactuar)	¿Se ofrecen instrucciones claras sobre cómo interactuar con el documento o cómo crear contenido?	
Posibilidad de segmentación de la obra	¿Podría adquirir solo las secciones que me interesen?	
Posibilidad de multilinguaje	¿Permite el libro cambiar el idioma de lectura?	
Enlaces externos	¿Los enlaces externos tienen sentido respecto al tema? ¿Aportan algo de valor? ¿Están bien situados sin dificultar la lectura? ¿Indican claramente a dónde nos dirigen?	
Contenido enriquecido	¿Posee contenido enriquecido? ¿Es de calidad? ¿Añade valor a la lectura?	
Interacción	¿El libro permite interactuar al lector? ¿Se explica claramente cómo hacerlo? ¿El tipo de interacción es adecuada a la edad del público al que va dirigido el libro?	
Personalización	¿El libro permite modificar la presentación, el tamaño de letra, las partes que vemos, etc.?	
Actualizaciones	¿Indica el libro la fecha de la última actualización? ¿Permite ser actualizado?	
Extimidad	¿Permite compartir comentarios o notas e indica qué público va a acceder a los mismos?	
PUNTUACIÓN TOTAL INDICADORES DE FORMA ADICIONALES		 / 9
PUNTUACIÓN TOTAL		
		 / 20

* Indicadores de contenido de obligado cumplimiento.

** Indicadores de forma de mayor relevancia.

Actividad para desarrollar en el aula

Finalidades de la actividad

- Ofrecer al alumno un conjunto de criterios de valoración sobre la calidad en este contexto.
- Adquirir la habilidad para entender y aplicar plantillas de evaluación.
- Entrenar la capacidad de ser críticos y selectivos con los libros digitales a su alcance.
- Desarrollo de la actividad.
- Buscar dos libros relacionados con un contenido específico incluido en el temario del currículo. Búsqueda en distintas plataformas y distintos sistemas operativos.
- Análisis de los parámetros de calidad de las publicaciones recuperadas de acuerdo con la plantilla de indicadores.
- Selección, análisis y justificación del libro elegido mediante discusión y debate en el aula.

Preguntas de ejemplo para el debate

- ¿Qué características de valor añadido consideras más importantes en los documentos elegidos?
- ¿Qué implicaciones tienen esas ventajas en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Echas de menos algún tipo de característica o funcionalidad que consideres fundamental que incluya este tipo de libros digitales?
- ¿Qué diferencias (ventajas e inconvenientes) observas en el uso de estos documentos frente a los tradicionales en papel?
- ¿Cómo te gustaría que fueran los libros de texto en el futuro?

Referencias

- Codina, L. (2006). *Evaluación de calidad en sitios web: Metodología de proyectos de análisis sectoriales y de realización de auditorías*. Barcelona, España: Universidad Pompeu Fabra.
- Córdon-García, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), e044. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66768>
- Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A., Córdon-García, J. A., y Alonso-Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Gijón, España: Trea.
- Hjarvard, S. & Helles, R. (2015). Books and publishing in a digital age—An introduction. *Northern Lights. Film & Media Studies Yearbook*, 13(1), 3-9.
- Mangas-Vega, A. (2014). Un pdf no es un libro electrónico. *Vegajournal.org*. August, 10(2). Recuperado de: http://www.academia.edu/8618355/A_pdf_is_not_an_ebook.
- Mangas-Vega, A. (2016). *Autopublicar: los nuevos circuitos para autores e investigadores*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- McFadden, C. (2012). Are Textbooks Dead? Making Sense of the Digital Transition. *Publishing Research Quarterly*, (28), 93–99. <http://doi.org/10.1007/s12109-012-9266-3>.
- Merchán, J. (2015). e-Score; impact, perception and uses in music educational institutions. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 449–454). ACM.
- Pierazzo, E. (2015). *Digital Scholarly Editing: Theories, Models and Methods* (1st ed.). Surrey, United Kingdom: Ashgate Publishing, Ltd.
- Pinto, M. (2015). *Calidad y evaluación de los contenidos electrónicos*. En @-COMS Línea. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de <http://www.mariapinto.es/e-coms/calidad-y-evaluacion-de-los-contenidos-electronicos/>.
- Sahle, P. (2016). What is a Digital Scholarly Edition? En E. Pierazzo y M. J. Discroll (Eds.), *Digital Scholarly Editing: Theories and Practices* (1st ed., pp. 19–41). Cambridge (UK): Open Book Publishers.
- Tello, L. (2013). Intimacy and «Extimacy» in Social Networks. Ethical Boundaries of Facebook. [Intimidad y «extimidad» en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook]. *Comunicar*, 41, 205–213. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-20>.
- Väljataga, T., Fiedler, S. H., & Laanpere, M. (2015, November). Re-thinking digital textbooks: Students as co-authors. In *International Conference on Web-Based Learning*, 143–151. Springer, Cham.

Mediación docente en lectura digital: criterios para la valoración de libros *app* infantiles

Araceli García-Rodríguez

Universidad de Salamanca

Raquel Gómez-Díaz

Universidad de Salamanca

Introducción

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan los docentes es el del fomento de la lectura, un reto en el que la literatura infantil y juvenil digital (a partir de aquí LIJD) se puede convertir en una importante aliada para conseguir la formación de lectores competentes, que conozcan y sepan moverse con desenvoltura entre todo tipo de textos, acostumbrados a leer en distintos formatos, avezados en surcar diferentes vías y canales, preparados para saltar de uno a otro cuando la lectura lo precise. Lectores capaces de descifrar todo tipo de códigos, de comprender los mensajes que nos transmiten, de enjuiciarlos y ser críticos con ellos (Anuario AC/E 2018 de Cultura Digital, 2018, p. 181).

La literatura digital infantil está constituida por un conjunto de obras complejas, muchas, como indican Corbero y Real (2014, p. 225), son «creaciones híbridas multimodales y multisensoriales (pueden incluir texto, imágenes, sonidos, música, movimiento, etc.), que potencian la interactividad, la motivación y la creatividad y a las que se accede con diferentes dispositivos electrónicos» entre las que se encuentran las *apps*.

Tal como se indica en el último informe del Observatorio de la Lectura y el Libro (2018), la lectura y la edición digital no dejan de crecer, tanto en las cifras como en el interés suscitado por parte de los especialistas. Este creciente desarrollo de los contenidos digitales para niños, hace cada vez más necesaria la labor de selección y mediación por parte de los docentes, no solo para acercarlos los más adecuados, sino también para permitir explotar al máximo sus potencialidades didácticas ya que, sin la mediación adecuada, tal como demuestran las investigaciones en el ámbito escolar, estos productos derivan sobre todo en juego y diversión en detrimento de los aprendizajes literarios y la interpretación (Corbero y Real 2014). Conocer la oferta, la pertinencia y la calidad de los contenidos, los enriquecimientos e incorporar a su trabajo diario el análisis y valoración de estas nuevas propuestas es un paso previo a la realización de actividades y propuestas de lectura digital en clase.

Sin embargo, la selección de la LIJD es una tarea compleja por la diversidad y cantidad de contenidos (*ebooks*, aplicaciones de lectura, libros aplicación, audiolibros, videolibros, obras transmedia

o *cross-media*) y por la necesidad de aplicar, además de los habituales de la literatura impresa, criterios específicos del mundo digital que, poco a poco, van perfilándose en diferentes trabajos pero que no están todavía totalmente definidos. A esto se suma en muchos casos falta de conocimiento de estos entornos por parte de los mediadores en lectura lo que dificulta, aún más, la identificación de los tipos de obras que componen la oferta, qué contenidos ofrecen, qué valores y qué elementos innovadores aportan (Cencerrado Malmierca, Pelosi, y Yuste Tuero, 2018).

Si la LIDJ tiene una naturaleza específica que requiere conocimientos nuevos y criterios de valoración propios, hay que ofrecer a los mediadores las herramientas necesarias para que puedan ejercer su función también con esta producción literaria (Correro y Real 2014, p. 234).

Entre todos estos contenidos ocupan un lugar importante los libros aplicación,¹ en los que nos centramos en este capítulo, con la idea de crear una herramienta de trabajo de evaluación y selección para los docentes.

La propuesta está centrada en los criterios que son propios del mundo digital, que tendrá que ser completada con los ya validados en el mundo impreso², para lo cual se ha realizado una adaptación y simplificación de los trabajos de Koskimaa (2005), Cheng y Tsai, (2014); Yang *et al.*, (2014), Grané-Oro & Crescenzi-Lanna (2016), García-Rodríguez y Gómez-Díaz, (2016); Gómez-Díaz *et al.*, (2016); Real y Correro, (2018) y Gómez-Díaz y García-Rodríguez (2018). Se pretende con ello diseñar una plantilla usable, válida y fiable que recoja de una forma sistemática y comprensible los requisitos mínimos y básicos que debe cumplir un libro *app* tanto en lo que se refiere a la forma, al contenido y a la adaptación a los lectores.³

1. Adaptabilidad al lector

La edad es uno de los factores más diferenciadores y relevantes ya que determina, en gran medida, las capacidades cognitivas y físicas de cada niño (Morante, 2016). Por ello, una de las primeras cuestiones que hay que tener en cuenta a la hora de hacer cualquier selección de contenidos orientada hacia los niños es que esta se adapte a su nivel lector, capacidad de comprensión, conocimientos previos y por supuesto intereses. De todo ello dependerá la forma en la que se apliquen el resto de criterios.

Para la literatura digital podemos utilizar las etapas y/o niveles que se vienen aplicando tradicionalmente a la literatura infantil como los recogidos por Lluch y Chaparro (2007), los establecidos por el proyecto *Crece Leyendo Conmigo* de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez,⁴ o bien los ciclos escolares.

En cualquier caso, es aconsejable no utilizar la información demasiado simplificada que proporcionan las tiendas de aplicaciones (4, 9, 12 y 17+ en AppStore y PEGI [Pan European Game Information] 3, 7, 12, 16 y 18 en Google Play), pues estas tan solo indican el nivel de madurez mínimo recomendable, pero no si una aplicación está diseñada para un lector de una edad determinada. Por ejemplo, un desarrollo que esté clasificado como PEGI 3 en Google Play puede estar destinado a niños de 9 años, aunque el nivel mínimo sea 3.

2. Forma

Al igual que la LIJ impresa, los aspectos formales son importantes a la hora de valorar un libro aplicación. Como mínimo, deberemos tener en cuenta en este caso la disponibilidad, la actualización, la seguridad, los paratextos y la usabilidad.

¹ Libro aplicación es aquel en el que el contenido no se puede desligar de la aplicación que permite su funcionamiento y cuyo *software* solo sirve para la reproducción de ese contenido (García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2016 p. 31).

² Colomer, 1998, 2002; Lluch, 2009, 2010; Lluch y Chaparro, 2007; Garralón, 2013.

³ Nos centramos exclusivamente en contenidos dirigidos a niños de hasta 12 años. Se ha excluido la literatura juvenil cuya complejidad y destinatarios requieren la aplicación de otros criterios.

⁴ El programa establece cuatro bloques de edad: hasta 3 años, de 4 a 7 años, de 8 a 11 y más de 12. (<https://leer.es/proyectos/crece-leyendo-conmigo>).

2.1. Disponibilidad

Es importante que el libro *app* sea operable con varios dispositivos (UNE, 2017), es decir, esté disponible para varios sistemas operativos y se pueda adquirir desde cualquier tienda a fin de no limitar el acceso por parte de los alumnos.

El sistema operativo es a la aplicación, lo que el formato al libro, un elemento que condiciona los diferentes desarrollos y sus funcionalidades y que será un criterio de selección en función del dispositivo con el que cuenten los alumnos (Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2018).

Se recomienda que el mismo producto esté disponible al menos en los dos sistemas mayoritarios, iOS y Android para ampliar la posibilidad de ser utilizada por diferentes tipos de dispositivos que puedan ser manejados en el aula.

Igualmente, habrá que tener en cuenta la versión del sistema operativo, ya que las versiones afectan directamente a la disponibilidad de algunas aplicaciones y, por tanto, a su uso. Además, en el caso de Android, que una aplicación esté optimizada para un modelo determinado no significa necesariamente que funcione en otro.

2.2. Actualización

El hecho de que una *app* esté actualizada pone de manifiesto la preocupación de los desarrolladores por mejorar sus productos y puede darnos una idea de que posibles problemas técnicos estén resueltos. Para comprobar esta información será necesario acceder al historial de versiones que suele aparecer en la descripción que ofrece la tienda, «Más información» en el caso de Google Play e «Información» en App Store.

2.3. Seguridad

Cuando se trabaja con menores, el tema de la seguridad es esencial, por lo que habrá que comprobar la existencia o no de control parental, si se ofrece información sobre privacidad, protección y uso de datos y en el caso de incluirla, la publicidad.

Con el término *control parental* se definen todas las acciones encaminadas a la protección de los menores respecto del uso que hacen de la tecnología (García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2016, p. 22), un elemento fundamental cuando el libro *app* que estamos valorando permite el acceso a internet o las compras integradas de más contenidos, *stickers*, niveles, etc.

Este control puede estar integrado en las propias tabletas o incorporarse a través de aplicaciones específicas como las incluidas en la web *Internet Segura for Kids* (<https://www.is4k.es/de-utilidad/herramientas>) pero, además, en el caso de los libros *app*, es recomendable que incluyan controles específicos a través de acciones o claves adecuadas y adaptadas a la edad de los destinatarios o bien que las compras y el acceso a la red esté exclusivamente limitado a los adultos.

Por otro lado, todos los productos deben cumplir las leyes de protección de datos, garantizar la confidencialidad y proteger la privacidad de la información ofrecida por los usuarios. Estos datos se pueden obtener a través de la información suministrada por las tiendas y por las webs de los desarrolladores, donde comprobaremos si se indican los datos que se solicitan y cuáles se recogen de forma automática, así como el uso que se da a estos datos. Una *app* no debe solicitar en ningún momento información personal de los menores para activar su funcionamiento y mucho menos sin el consentimiento de un adulto (Gómez-Díaz et al., 2016, p. 173-174).

Es habitual que los productos que cumplen con todos los requisitos de seguridad en los respectivos países sean reconocidos a través de sellos como el Kids Safe Certified (<http://www.kidsafe-seal.com>) o el Parent's Choice Awards (<http://.parents-choice.org/default.cfm>), un dato que aparece claramente indicado en el producto y que puede ayudarnos a la hora de seleccionar un desarrollo concreto.

Aunque no se recomienda seleccionar aplicaciones con publicidad, algunas de las gratuitas pueden incorporarla, por lo que, si no existe otra opción para la descarga, habrá que comprobar el tipo de publicidad que incluye, la cantidad y si esta aparece simplemente al abrir la *app* (algo

habitual para publicitar otros productos del mismo desarrollador, pero que no entorpece la lectura) o se trata de una publicidad intrusiva, es decir, que se superpone al contenido y aparece mientras se navega por la *app*, que debe ser totalmente rechazada.⁵

2.4. Paratextos

Los paratextos tienen como función principal ofrecer información al lector que le sirva como «elemento auxiliar al servicio de una buena acogida del texto y de una lectura más adecuada» (Lluch, 2003) y lo mismo ocurre en el ámbito digital, en el que valoraremos, al menos, la autoría, el icono, la diagramación y el diseño.

2.4.1. Autoría

Al igual que en la literatura infantil impresa, el prestigio de los responsables de una obra es un dato que sirve de referencia para la selección. El problema radica en que en un libro *app* intervienen un grupo más numeroso de personas. La LIJD:

ha traído consigo una nueva cadena de producción en la que a los actores de la literatura impresa (autor, ilustrador, editor, maquettador, diseñador, e impresor) se han sumado nuevas figuras, como los técnicos de animación, de sonido y de programación, los directores artísticos, los grafistas, los escenaristas, los músicos, los rapsodas o los montadores. (Real y Correro, 2018, p. 18).

Todas ellas deben ser incluidas en los créditos «para dar toda la información pertinente al consumidor, puesto que el contexto de creación y quienes intervienen en él no son, igual que ocurre en la literatura en papel, un dato anecdótico» (Ramada, 2017).

Tendremos que valorar el prestigio de los diferentes responsables de la aplicación y comprobar si los datos están presentes en el producto. Si en los libros en papel estos aparecen recogidos siempre o casi siempre en el mismo lugar, en los libros *app* no tienen un lugar específico: en ocasiones aparecen en la primera pantalla, en otras en los títulos de crédito, en «para padres» o incluso no aparecen. Se recomienda que la pantalla de inicio incorpore, al menos, autor, ilustrador, traductor (si lo tiene) y desarrollador, con una pantalla de créditos con toda la información sobre otros traductores, narrador(es), técnicos, programadores, etc., donde se incluya el enlace a la web del desarrollador.

Debido a la complejidad de la tarea y a la dificultad para conocer la trayectoria profesional de todos estos agentes, habrá que recurrir a fuentes secundarias como blogs, premios o plataformas de recomendación⁶.

2.4.2. Icono

El icono es en un libro *app*, como la cubierta en un libro, su tarjeta de presentación y la forma que tenemos para distinguirlo, identificarlo, memorizarlo y visualizarlo. Por ello, su diseño debe ser atractivo, claro y legible, ya que «un icono mal diseñado, desagradable visualmente o que no se entiende lo que ofrece, puede ser decisivo a la hora de que el usuario decida descargarlo» (Sáez, 2013, p. 81).

El icono materializa el acercamiento del lector a la obra como lo hace un hiperenlace en la red o un botón de acceso en una biblioteca ofrece una primera síntesis visual de lo que los editores o autores quieren mostrar (Ramada, 2017, p. 115) e incluso puede darnos información sobre el autor o desarrollador cuando su nombre viene incluido en el icono como ocurre, por ejemplo, en los productos de Nosy Crow, Smallbytes Digital o Auryn.

⁵ En el estudio realizado se observa la presencia de anuncios en más de un tercio de las *apps* analizadas. Solo en el 4% existe la opción de eliminar estos anuncios y algunas *apps* (9%) incluyen enlaces a webs que fuerzan a salir de la aplicación (con actualizaciones, compras integradas, o anuncios) (Creszenci-Lanna y Grané-Oró, 2016).

⁶ Se pueden consultar algunas de estas plataformas en: Cencerrado Malmierca, Pelosi, y Yuste Tuero, 2018, y en García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2016.

Una buena ilustración que permita la fácil identificación de la obra y la presente adecuadamente es fundamental para combatir la intangibilidad e inmaterialidad de los productos digitales actuales (Real y Correro, 2018, p. 18).

2.4.3. Diagramación y diseño

Una pantalla interactiva se compone de diversos elementos (fondo, textos, botones, iconos, etc.) que se integran generando la percepción de un diseño visual consistente y una composición equilibrada que permite crear un entorno de seguridad visual, de armonía, de estabilidad (Grané-Oró & Crescenzi-Lanna, 2016, p. 240) y de legibilidad.

La diagramación (organización y colocación de los contenidos en la pantalla) contribuye a que una pantalla sea leída fácil y cómodamente, es decir, a la usabilidad, algo que se logra a través del tamaño y el tipo de fuente, el contraste entre la letra y el fondo, de botones de acción en la posición correcta, el número de elementos en la pantalla y su distribución e incluso el color.

La tipografía debe ser legible y para ello comprobaremos, en primer lugar, si el tamaño y el tipo de fuente son adecuados a la edad de los potenciales lectores. En el caso de algunos libros *app* se ofrece la posibilidad de personalizar el tipo de letra, lo que permitirá que el mismo producto pueda ser utilizado por usuarios de varios niveles lectores.

El contraste y la relación figura-fondo o texto-fondo pueden igualmente apoyar el proceso perceptivo, guiando la atención del niño. Esta relación es considerada una estrategia perceptiva básica orientada hacia la pregnancia (tendencia a percibir la figura lo más definida posible) y viene determinada por colores, tamaños, posiciones, tipos de áreas, articulaciones de los objetos y contrastes (Grané-Oró & Crescenzi-Lanna, 2016, p. 235). Este contraste puede hacer que la lectura sea más fácil o por el contrario canse la vista y dificulte o ralentice la lectura.

En cuanto a los botones, estos deben identificar claramente las acciones, que en un libro *app* suelen ser:

- Ayudas visuales para reforzar información (indicadores de pase de página).
- Complemento de elementos interactivos (que indican que hay que mover el dispositivo, soplar, hacer *tap* (tocar la pantalla con un dedo y soltarla inmediatamente), etc.
- Mejora de la utilización del espacio, como, por ejemplo, cuando se resume visualmente algo que en texto sería muy extenso o complejo de entender (papelera, banderas para los idiomas, micrófono para grabar).
- Acciones generales como volver al inicio, al menú principal, créditos, etc.

Además, se debe evitar poner puntos calientes (*hotspots*) cerca del borde de la pantalla y dejar un espacio adecuado para que el niño no toque elementos de forma accidental al coger el dispositivo (Mcknight & Cassidy, 2010).

Es importante igualmente evaluar el número de elementos, ya que si son demasiados plantean problemas de composición y distribución y recargan la pantalla. Se recomienda que no aparezcan demasiados botones de forma simultánea, que no sean inferiores a 1 cm (para poder ser manipulados con facilidad) y que, cuando sea necesario, los botones de elementos interactivos se destaquen con brillo, parpadeo o cambio de color (Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2018).

Otro aspecto que se debe valorar es el uso de color, puesto que es uno de los elementos más visuales de la información en pantalla que puede contribuir a focalizar la atención del lector. Albers (1992) y Bayo-Margalef (1987) confirman que la percepción se nutre de la interacción de los colores y no de colores aislados, por ello, en el diseño visual puede utilizarse el color para agrupar, reforzar imágenes y organizaciones en pantalla, destacar, realzar, contrastar y puede ayudar o dificultar a que el niño distinga entre los objetos activos y los decorativos (Grané-Oró & Crescenzi-Lanna, 2016, p. 230). Así, por ejemplo, en el libro *app* *Con le Orecchie di Lupolos* los botones de acción (menú y pie de página) se destacan siempre en rojo.

2.5. Usabilidad

Según la ISO/IEC 9126 la usabilidad es la «capacidad de un *software* de ser comprendido, aprendido, usado y ser atractivo para el usuario, en condiciones específicas de uso» (UNE-AENOR, 2004), es

decir, que se refiere a la rapidez con la que se puede aprender a utilizar algo, la eficiencia al utilizarlo, su grado de propensión al error y cuanto le gusta a los usuarios (Nielsen y Loranger 2006, p. 17).

En un libro *app* la usabilidad hace referencia a la capacidad de los lectores para interactuar de una forma intuitiva (el lector puede abandonar la lectura si la interface es excesivamente complicada), para aprender su uso rápidamente y a la facilidad con la que se recuerda su manejo. Todo ello depende del modo en el que se presentan y organizan los contenidos y los recursos (Chaparro, 2016), del diseño, que puede facilitar o dificultar su manejo, de la legibilidad, así como de la navegación y la fluidez y estabilidad técnica.

Es necesario indicar que la usabilidad puede depender también de la posibilidad de personalizar determinados aspectos como la letra (mayúsculas, minúsculas, de imprenta, redondilla), el nivel lector, el modo de lectura, etc., cuestiones que se incluyen en el apartado de evaluación de contenidos.

2.5.1. Navegación

La navegación debe ser correcta, clara, coherente, consistente en todas las páginas, sencilla e intuitiva (que se vea claramente lo que hay que hacer), teniendo siempre el control sobre su funcionamiento, algo que se consigue utilizando diferentes recursos que deberán ser evaluados a la hora de la selección, siempre teniendo en cuenta la edad y nivel de los potenciales lectores (Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2018).

Una navegación de estas características se puede lograr gracias a:

- Tutoriales con instrucciones claras sobre el significado de cada botón o icono. Cuando se trata de *apps* para los más pequeños, estos mensajes pueden ofrecerse a través de audio.
- Menú de acción permanente en todas las páginas, aunque se pueda mostrar u ocultar según las preferencias del lector.
- Colocación de «pistas» que indiquen qué tipo de interactividad tiene que realizar el lector en cada pantalla y, especialmente, en los «puntos calientes» (lugares donde se activa la animación o sonido): objetos que parpadean, rodeados con círculos, pistas de audio con indicación de la acción, mensajes de texto en pantalla, etc.
- Incluir solo las posibilidades de acción que sean realmente necesarias, por ejemplo, que no haya que pasar más de 3-4 pantallas para comenzar a leer.
- Incorporar un índice de escenas para que el lector pueda hacer una lectura lineal, pero también retroceder o avanzar según sus intereses.
- Ofrecer mensajes de funcionamiento sobre tiempo de descarga, necesidad de acceso a micrófono, cámara, requerimiento de conexión a internet, etc.
- Gestos y movimientos intuitivos.
- Botones de navegación comprensibles, lógicos y claramente identificables (flechas para avanzar o retroceder, la casa para volver a la pantalla de inicio, banderas para elegir el idioma...).

5.2.2. Fluidez y estabilidad técnica

La fluidez y estabilidad técnica depende, entre otras cosas, del funcionamiento correcto, de la ausencia de errores tecnológicos y de la velocidad de funcionamiento (UNE, 2017). Los usuarios tienden a rechazar aquellas *apps* que se bloquean o se cierran repentinamente, las que incluyen gestos sin respuesta (el usuario no recibe respuesta/reacción de la aplicación), las que tienen acciones poco intuitivas, botones que no funcionan, o tardan en abrirse⁷ o con un pase de páginas lento o confuso (aplicaciones que utilizan el icono de la flecha para pasar página, pero en las que este se realiza, en realidad, a través de un *tap*).

⁷ En el caso de una página web, 10 segundos es el tiempo máximo que se puede mantener la atención del usuario sin que se ponga a hacer otras cosas, en este caso, que no comience la lectura. Para solucionar este problema es recomendable que se avise al usuario de los tiempos de espera o de los requisitos para un correcto funcionamiento de las acciones, por ejemplo, necesidad de acceder al micrófono, la cámara, a internet, etc.

3. Contenido

A la hora de evaluar la calidad del contenido de un libro *app* son válidos los criterios utilizados habitualmente para la literatura impresa: tema, interés de la historia, redacción, corrección sintáctica y, por supuesto, todo lo relacionado con las ilustraciones, pertinencia, adecuación e integración con la historia, coherencia, etc., pero en la LIJD es necesario tener en cuenta dos elementos nuevos y propios de este formato, la personalización y la interactividad.

3.1. Personalización

La personalización es uno de los aspectos más característicos del mundo digital que favorece la usabilidad, posibilita adaptar el texto, el audio, el idioma o elegir entre varios modos de lectura (automática o manual) en función de las preferencias y el nivel lector, un aspecto que debe ser analizado al otorgar a la obra un valor añadido.

La personalización no debe evaluarse de forma aislada, sino teniendo en cuenta la propia historia, pues no todas las personalizaciones son necesarias en todos los casos. Para esto, el primer paso es conocer las opciones más habituales: lengua, letra, modalidad de lectura (con o sin texto, locución), personajes, espacio y tiempo (momento del día, estación), audio (activar o desactivar sonidos, banda sonora o locución, o grabar con la propia voz).

3.2. Interactividad

La interactividad, una de las características específicas de la literatura digital, es, según la norma UNE 71362:2017, la capacidad de relacionarse dinámicamente con los usuarios y con los contenidos, es decir, la posibilidad de realizar diferentes acciones tomando decisiones en el proceso de lectura, «decisiones que convierten al usuario en autor y lector al mismo tiempo» (Manresa Potroni, 2014, p. 14).

El medio electrónico como marco para la creación artística puede definirse a través de diversos rasgos entre los que se encuentran la posibilidad de movimiento, la combinación de diferentes lenguajes expresivos o la interconexión, pero los principales teóricos de la digitalidad y del texto electrónico consideran que todas estas características están subordinadas a la más determinante: la interactividad (Ramada Prieto y Turrión, 2014, p. 28).

La interactividad debe utilizarse como una herramienta narrativa, y ser equilibrada para evitar la distracción y el desvío de la comprensión narrativa (Meyers; Zaminpaima; Frederico, 2014 ; Cahil & McGill-Franzen, 2013) o abrumar y distraer la atención de la narración (Bircher, 2012), debe expresar los matices y la intencionalidad acorde al sentido del texto (Chaparro, 2016), es decir, modificar y ampliar la experiencia lectora.

Cuando los enriquecimientos y la interactividad son gratuitos pueden distraer más que aportar algo y por lo tanto tenemos que valorar si:

- La cantidad es la adecuada (equilibrio y proporcionalidad) para que no confunda al lector.
- Aporta valor añadido al libro *app*.
- Los tipos de enriquecimientos son los que requiere la historia (idoneidad de las acciones).
- Las propuestas están integradas y por lo tanto se incorporan en el momento adecuado.
- Aportan algo nuevo o son un simple adorno o un efecto sorpresa. Por ejemplo, no aporta nada que en un libro se active al tocar el mugido de una vaca, pero sí que al activarlo se escuche alguna frase o parte de la historia.
- Son necesarias para crear un ambiente, expresar los sentimientos de un personaje, ampliar la historia, etc.
- Es repetitiva en las diferentes pantallas.
- La banda sonora tiene una función narrativa y ayuda a reforzar emociones o crear un clima determinado (Moraes, 2016; 2018).
- Los efectos de audio que se producen al tocar objetos producen interferencias o distracciones en la lectura.

- La voz del narrador y de los personajes, sus matices e intencionalidad están en línea con el sentido del texto y se perciben genuinas, cálidas y fluidas (Chaparro, 2016).
- Existe la posibilidad de activar y desactivar los efectos de audio y animación.
- Las acciones están adaptadas a la edad o nivel lector.

4. Reconocimiento

Finalmente, es posible utilizar criterios externos al propio contenido que se han englobado bajo el concepto de reconocimiento. La falta de canon, la enorme dispersión de la producción y la ausencia de crítica especializadas dificulta la ubicación de las obras más relevantes dentro del elevado número de obras existentes. Las categorías utilizadas por las principales tiendas no resultan operativas a la hora de determinar las características formales que definen las obras (Ramada, 2017, p.178), por lo que conocer la valoración que los expertos o los propios usuarios dan a las obras puede convertirse en algo fundamental.

4.1. Reconocimiento profesional

A priori, el hecho de que una aplicación esté recomendada por especialistas es un indicio de calidad, por ello, los docentes deben conocer los premios recibidos, información que puede localizarse en las webs de los desarrolladores y en las propias tiendas. Destacarían, entre otros, el Bologna Digital Award, el Digital Ehon Award, o el Premio a la Innovación Digital otorgado en el marco del Congreso del Libro Electrónico de Barbastro (Huesca). También se pueden consultar las selecciones de especialistas como las realizadas por The American Association of School Librarians (AASL)⁸ o las webs de recomendación⁹, así como las propias webs de los recomendadores.

4.2. Reconocimiento social

Dentro del reconocimiento social se incluye la popularidad que permite determinar su impacto y su frecuencia de uso. Para medir este impacto podemos utilizar la información suministrada por las propias tiendas y indicadores:

- Puntuación (estrellas). Se valorará no solo la calificación media, sino también sobre cuántas puntuaciones. Se aconseja la valoración positiva de aquellas *apps* que hayan recibido una puntuación igual o superior a tres estrellas o puntos sobre un mínimo de 5 valoraciones. Este indicador debe ser aplicado con cierta flexibilidad, pues pueden darse casos, por ejemplo, una novedad, que no incluyan este mínimo porque no haya dado tiempo a usarla y valorarla (García-Rodríguez y Gómez Díaz, 2015, p. 6).
- Comentarios de los lectores que permitirán contrastar opiniones y conocer otros puntos de vista. Sin embargo, hay que señalar que los comentarios de las aplicaciones infantiles suelen ser escasos y en la mayoría de los casos hechos por los adultos, y que hay que considerarlos con precaución por su subjetividad y porque, en ocasiones, son excesivamente genéricos (García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2015).

A modo de conclusión

Dar visibilidad a las *apps* y difundir el conjunto de la oferta digital es una necesidad urgente para que la lectura en pantalla se desarrolle con normalidad, para que se conozca qué se está haciendo en este terreno y para facilitar que estas obras entren a formar parte del día a día de los lectores en los hogares, las escuelas y las bibliotecas (Cencerrado, Yuste y Pelosi, 2018, p. 3).

⁸ 50 mejores *apps* y webs para profesores y bibliotecarios escolares del curso escolar 2017-2018. <https://standards.aasl.org>.

⁹ Apptk realiza periódicamente selecciones temáticas de aplicaciones de lectura y libros *app* sobre diferentes temas. <https://apptk.es/category/selecciones/>.

La mediación es inherente a la labor de promoción de la lectura, por lo que la recomendación de contenidos digitales para niños y jóvenes representa uno de los retos de los actuales sistemas de prescripción. En unas edades donde la economía de la atención alcanza un carácter crítico, la labor de orientación en el consumo de contenidos es esencial, con objeto de facilitar la tarea de todos los actores que pivotan en torno a este sector de la población (Cordón-García, 2018, p. 5). Para ello, los docentes deben conocer, evaluar y seleccionar este tipo de contenidos utilizando criterios y herramientas que les ayuden en esta ardua tarea. Solo así podrán hacer propuestas de calidad que despierten el interés y el gusto por la lectura, independientemente del soporte.

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

Referencias

- Albers, R. (1992). *Quality in Television from the Perspective on the Professional Program Maker*. Studies on Broadcasting. Theoretical Research Center. Tokio, Japan: NHK Broadcasting Culture Research Institute.
- Anuario AC/E 2018 de Cultura Digital: *tendencias digitales para la cultura. Focus: el lector en la era digital*. (2018). Retrieved from <http://www.dosdoce.com/wp-content/uploads/2018/04/Anuario-ACE-de-Cultura-Digital-2018.pdf>
- Bayo, J. (1987). *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona, España: Anthropos.
- Bircher, K. (2012). *What Makes a Good Picture Book App?*. Retrieved November 30, 2017, from <http://www.hbook.com/2012/02/using-books/what-makes-a-good-picture-book-app/>
- Cahill, M., & McGill-Franzen, A. (2013). Selecting «App» ealing and «App» ropriate Book Apps for Beginning Readers. *The Reading Teacher*. DOI: <https://doi.org/10.1002/TRTR.1190>
- Cencerrado, L. M., Pelosi, S., y Yuste Tuero, E. (2018). Recomendar contenidos digitales para niños y jóvenes : reflexiones, herramientas y criterios. *Palabra Clave*, 7(2), 0–15. DOI: <https://doi.org/10.24215/18539912e046>
- Chaparro, J. (2016). La valoración de libros digitales para niños y jóvenes Un desafío para formar lectores. *Ruta Maestra*. Retrieved from <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/pdf/26.pdf>
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2014). Children and parents' reading of an augmented reality picture book: Analyses of behavioral patterns and cognitive attainment. *Computers and Education*, 72, 302–312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.003>
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario a través de la literatura infantil y juvenil*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez.
- Córdon-García, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital : los escenarios del cambio. *Palabra Clave*, 7(2), 0–6. DOI: <https://doi.org/10.24215/18539912e044>
- Correro, C., y Real, N. (2014). Panorámica de la literatura digital para la educación infantil. *Textura Canoas*, 32, 224–244.
- García-Rodríguez, A., y Gómez-Díaz, R. (2015). Las demasiadas aplicaciones: parámetros e indicadores para seleccionar las TopAPP de lectura para niños. *Anales de Documentación*, 18(2). DOI: <https://doi.org/10.6018/analesdoc.18.2.227071>
- García-Rodríguez, A., y Gómez-Díaz, R. (2016). *Lectura digital infantil: dispositivos, aplicaciones y contenidos*. Barcelona, España: UOC.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber: los libros informativos para niños*. Madrid, España: Tarambana.
- Gómez-Díaz, R., y García-Rodríguez, A. (2018). Criterios de calidad y estándares de presentación en los libros *app*: el sector de los contenidos infantiles. *El Profesional de La Información*, 27(3), 595. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.12>
- Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A., Cordón-García, J. A., y Alonso-Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Gijón, España: Trea.

- Grané-Oró, M., & Crescenzi-Lanna, L. (2016). Modelo teórico para el diseño y evaluación de la calidad en las *apps* infantiles (0-8 años). *Digital Education Review*, 29(29), 227–245. Retrieved from <http://greav.ub.edu/der/>
- Koskimaa, R. (2005). ¿Qué es la literatura digital? Una panorámica general de la literatura digital: de los archivos de texto a los e-books. In Borrás, L. *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona, España: UOC. 81-94
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. Retrieved from https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/4969/ARC_0007_Análisis_de_narrativas.pdf?sequence=1
- Lluch, G. (2009). *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Bogotá, Colombia: Fundalecura.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón, España: Trea.
- Lluch, G., y Chaparro, J. (2007). La evaluación de los libros para niños y jóvenes: una investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, (3), 103–120. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.07
- Mcknight, L., Y Cassidy, B. (2010). Children's interaction with mobile touch screen devices: Experiences and guidelines for design. *International Journal of Mobile Human Computer Interaction*, 2 (2), 1-18. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/c4e0/2d9be7a72c777dd0de5d0179362df7491cb2.pdf>
- Manresa, M. (2014). Leer en digital: la interpretación del lector. In *Simposio Internacional La literatura en pantalla*. Barcelona, España: Universidad Autónoma, 11–25. Retrieved from http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/05/2014_Actas-del-Simposio-internacional-La-literatura-en-pantalla-textos-lectores-y-prácticas-docentes.pdf
- Meyers, E. M., Zaminpaima, E., & Frederico, A. (2014). The Future of Children's Texts: Evaluating Book Apps as Multimodal Reading Experiences. In *iConference 2014 Proceedings*, 916-920. DOI: <https://doi.org/10.9776/14312>
- Moraes, G. L. de. (2016). *Trilha sonora de aplicativos para crianças e educação literária*. Brasil, Brasil: Universidade Federal da Bahia. Retrieved from <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20840>.
- Morante, M. (2016). Diseño de *apps* infantiles: consideraciones para el desarrollo de aplicaciones para niños menores de 2 años. Valencia, España: Universidad Politécnica. Retrieved from <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/68500/MORANTE-Dise%C3%B1odeAppsInfantiles:Consideracionesparaeldesarrollodeaplicacionesparani%C3%B1os....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nielsen, J., & Loranger, H. (2006). *Usabilidad. Prioridad en el diseño Web*. Madrid, España: Anaya.
- Observatorio de la Lectura y el Libro. (2018). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2017*. Retrieved from <http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>
- Ramada, L., y Turrión, C. (2014). Los caminos hacia la actuación del lector implícito en la literatura infantil y juvenil digital. Microestructuras y macroestructuras narrativas. *Simposio Internacional La Literatura en Pantalla*. Barcelona, España: Universidad Autónoma: Retrieved from https://www.academia.edu/10161731/Los_caminos_hacia_la_actuación_del_lector_implícito_en_la_literatura_infantil_y_juvenil_digital._Microestructuras_y_macroestructuras_narrativas
- Ramada, L. (2017). *Esto no va de libros: Literatura infantil y juvenil digital y Educación literaria*. Barcelona, España: Universitat Autònoma. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10803/460770>
- Real, N., y Corroero, C. (2018). Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores. *Textura Canoas*, 20(42), 8–33. Retrieved from https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2018/187541/Textura_2018_-_PDF_final.pdf
- Sáez, I. (2013). *Diseño y usabilidad de aplicaciones móviles para iphone*. Slideshare. Retrieved from <http://es.slideshare.net/IzaskunSezVelasco/disen-y-usabilidad-appaplicacionesizaskunsaez>
- UNE-AENOR. (2004). UNE-ISO/IEC 9126-1:2004. Madrid, España: AENOR.
- UNE. (2017). UNE 71362:2017. Calidad de los materiales educativos digitales. Madrid, España: AENOR.
- Yang, W., Grant, A., Hutchison, K., Hornsby, D., Brooke, S., Li, Y. & Tilley, C. L. (2014). The examination of children's picture books' features for 0-3-year-olds. *Children's Literature in Education*, 7(1), 258–272. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9179-y>.

Entrevista a Joaquín Rodríguez

«La tendencia al uso de los dispositivos digitales es exponencial y nuestro ecosistema es ya enteramente ajeno al entorno analógico»

José Antonio Cordón-García

Universidad de Salamanca

Joaquín Rodríguez es Dr. en Sociología. En la actualidad es Director Corporativo de Tecnologías para el aprendizaje en la Institución Educativa SEK. Desde el año 1992 ha trabajado en diversos ámbitos del mundo editorial y en distintas instituciones culturales y educativas. Su ámbito de interés comprende la evolución histórica de las tecnologías, en particular las escritas, y su impacto sobre las diferentes dimensiones de la vida social. Entre sus trabajos más recientes se encuentra *Primitivos de una nueva era. La difícil génesis del Homo Digitalis* (Tusquets, 2019); *¡Todos sabios! Ciencia ciudadana y conocimiento compartido* (Cátedra, 2013); *El Potlatch digital. Wikipedia y el triunfo del conocimiento compartido* (Cátedra, 2011) o *El paradigma digital y sostenible del libro* (Trama Editorial, 2011).

José Antonio Cordón: Llevas años reflexionando y escribiendo sobre las transformaciones del mundo del libro y de la lectura, sobre los cambios en el ámbito editorial y sobre la necesaria adaptación a los nuevos entornos. ¿Cree que la progresión experimentada en los últimos años, a tenor de las estadísticas y estudios que continuamente se publican, permiten mantener las previsiones optimistas de hace una década?

Joaquín Rodríguez: Si por optimismo nos referimos a que los jóvenes y adolescentes muestran una mayor predisposición hacia la lectura, me temo que no. No todos los tipos de lectura son de la misma índole ni comprometen de la misma manera el desarrollo de nuestras capacidades cognitivas.

Lo cierto es que si nos fijamos en las estadísticas que vienen de los Estados Unidos, tendencias que tarde o temprano se extienden al ámbito occidental, (<https://www.businessinsider.com/media-usage-by-age-2014-5?IR=T->), comprobamos que los jóvenes han dejado de leer en los soportes tradicionales y no muestran interés alguno por practicar el tipo de lectura que demandan, su desafección respecto a lo que conocemos como lectura literaria ha alcanzado seguramente una cima difícilmente remontable (<https://www.nytimes.com/2009/01/12/books/12reading.html> y <https://www.theatlantic.com/business/archive/2014/01/the-decline-of-the-american-book-lover/283222/>). Entiendo perfectamente que eso suceda, no se trata de un reproche: políticas mal entendidas de promoción

de la lectura enfrentan a los jóvenes de la generación digital con textos muertos y sin significado ni valor para ellos. El problema, sin embargo, es que seguramente la lectura digital y la analógica no son equiparables. Julie Coiro (<https://web.uri.edu/education/meet/julie-coiro/>), en varios de sus trabajos, muestra que algunos de los estudiantes que puntúan más bajo en la lectura en papel obtienen altas calificaciones en la lectura *online* y viceversa. No contamos con muchas investigaciones concluyentes al respecto, pero parece que en este momento de la historia en el que nos encontramos emergen y conviven dos circuitos de lectura conformados de manera diferente en distintos tipos de lectores.

Para retomar tu pregunta: no es tanto optimismo o pesimismo lo que siento, sino la necesidad de encontrar fórmulas para promover de manera simultánea ambos tipos de lectura.

J. A. C.: Centrándonos en la lectura digital, son muchas las voces que advierten sobre los peligros que entraña la misma, sobre las pérdidas cognitivas que subyacen en su práctica, sobre los efectos perniciosos respecto a la concentración, sobre la imposibilidad de la lectura en profundidad. ¿Qué verosimilitud le otorgas a estas valoraciones? ¿Consideras que son factores estructurales vinculados con las nuevas prácticas?

J. R.: Como te decía en la pregunta que me planteabas al principio lo cierto es que la tendencia al uso de los dispositivos digitales es exponencial y que nuestro ecosistema es ya enteramente ajeno al entorno analógico. Intentamos quedarnos con los hechos objetivos sin entrar en valoraciones: los patrones de lectura, como señalan los trabajos de Ziming Liu (<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00220410510632040>), se han transformado de manera que tendemos más a leer superficialmente, pasando de mensaje a mensaje y dedicando una atención muy parcial al contenido. Por otra parte, investigadoras como Maggie Jackson (<http://maggie-jackson.com/books/distracted/>) constatan que la calidad de nuestra atención es extremadamente deficiente, que se ramifica continuamente. Y organizaciones como Common sense media (<https://www.commonsensemedia.org/>) nos dicen que el incremento en el porcentaje de tiempo que dedicamos al uso de dispositivos digitales está cerca de ocupar tres cuartas partes de nuestro tiempo y de nuestra mermada atención. Con estos datos en la mano, lo que sabemos, al menos, es que el tipo de atención, concentración y dedicación que la lectura tradicional exigen y promueven no es de la misma naturaleza que la se emplea en el uso de otros soportes. La pregunta, por tanto, sin decantarnos sobre lo beneficioso o pernicioso de cada práctica, es si conviene que perdamos algunas de aquellas capacidades cognitivas en beneficio de otras que aún no conocemos. ¿No sería conveniente, como medida estrictamente cautelar, intentar promover ambos tipos de lectura, con exigencias bien distintas y desarrollos cerebrales aparentemente distintos? ¿Cabe pensar en la posibilidad de construir cerebros bitextuales, capaces de sumergirse en las profundidades de la lectura sucesiva y de navegar en las crestas de las olas digitales?

J. A. C.: Has trabajado y colaborado con diferentes instituciones relacionadas con el mundo de la cultura y de la educación para el establecimiento de una hoja de ruta digital en los diferentes niveles académicos ¿Qué importancia le concedes a la escuela en la formación en lectura digital? ¿Consideras que esta ha de formar parte del currículo formativo de los profesores y alumnos? ¿En qué nivel nos encontramos en estos momentos en España?

J. R.: Yo creo que deben trabajarse de manera sistemática ambas competencias, en todas las áreas del currículum, como un vector transversal que atravesase cada una de ellas. La estrategia más provechosa (la única, en realidad) para promover la lectura tal como todavía la entendemos es la de la *fan fiction*, el *remake* y el *mash up*. Es decir: dar la posibilidad a los jóvenes de que reinterpreten, asimilen, adapten, resignifiquen y desambigüen textos que, de otra forma, son absolutamente insignificantes para ellos. Exponer a un grupo de jóvenes a un texto del Renacimiento, el Barroco, o aun la modernidad, sin darles la posibilidad de resituarlo en su realidad, reinterpretarlo, oralizarlo y compartirlo es abocarles a convertirse en *no lectores* de por vida. Recuerdo una colección, que la ya extinta editorial 451 lanzó en torno al año 2000, en la que cada uno de los títulos era un *remake* de un texto canónico, desde el *Cantar de Mio Cid* hasta las comedias de Shakespeare, una reinterpretación en clave contemporánea de textos de otro modo incomprensibles. Algo así es lo que propone Henry Jenkins como estrategia fundamental en su *Reading in a participatory culture*. Por otra parte, y en relación a la lectura digital, debe abordarse mediante un marco de competencias digitales en

el que se trabaje de forma sistemática la búsqueda y evaluación de información, la observancia de la propiedad de las fuentes, la lógica de la remezcla y de la generación de productos derivados, etc.

J. A. C.: Desde el 17 de septiembre la Association interprofessionnelle des éditeurs scolaires, en Francia, ha lanzado la plataforma Mon Manuel scolaire numérique, que da acceso a los manuales en formato digital de una treintena de editores para los niveles de primaria y secundaria. ¿Consideras necesaria una iniciativa de esta naturaleza en España? ¿Cuáles serían las condiciones para que pudiera desarrollarse según tu criterio?

J. R.: En España el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF (<https://intef.es/>), promovió hace no demasiados años un *Plan de Cultura digital* dentro del cual se desarrolló el gran proyecto del *Punto Neutro* (<http://educalab.es/recursos/punto-neutro>) con la pretensión de que los editores pudieran gestionar un punto de acceso único a sus contenidos digitales. Por distintas razones que ahora no vienen al caso, ese proyecto fracasó y lo que ahora nos encontramos son, por una parte, quienes comprenden que los colegios no pueden navegar en un marasmo de plataformas y claves de acceso, y los que se empeñan en obligarlos a acceder a sus entornos propietarios con la excusa de la experiencia que promueven. A día de hoy Blinklearning, una empresa comercial, brinda el único punto neutro real mediante el que los centros escolares pueden sincronizar todas sus licencias consumiéndolas a través de un único punto de acceso. Me consta, incluso, que quienes rechazaron aquel proyecto negocian soluciones alternativas con gigantes de la informática.

J. A. C.: En un contexto donde la Economía de la Atención centra muchos de los debates en torno a la ocupación del tiempo de ocio ¿consideras que la lectura puede competir en condiciones de igualdad con otras ofertas menos inmersivas y exigentes? ¿Crees que pueden existir fórmulas para reintegrar a ese gran segmento, de adolescentes, sobre todo, que abandonan esta práctica en beneficio de otras actividades?

J. R.: Esta es seguramente la pregunta más importante que me has formulado, porque ahí está la clave de todo. Persuadir a los que ya leen, más o menos, de que presten más tiempo y atención a la lectura puede ser un mero ejercicio de insistencia. Convencer a quienes no tienen el más mínimo interés en dedicar tiempo a un objeto pasivo depende de la capacidad que tengamos de devolverlo a la vida, y eso lo consiguen sitios como Wattpad (https://www.wattpad.com/?locale=es_ES), en el que los jóvenes construyen nuevos argumentos a partir de contenidos previos mediante diferentes técnicas que pueden implicar su recontextualización, extensión, o reambientación. Es necesario darles la oportunidad de encarnarlos, discutirlos, transformarlos y readaptarlos para que resulten significativos y tengamos así la oportunidad, derivada, de que empleen algo más de su tiempo en esta tarea.

2 Crear textos en la nueva ecología mediática

Narrativas transmedia, nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual. Conflictos y tensiones en la nueva ecología de la comunicación

Carlos A. Scolari

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

1. La nueva ecología mediática

Si tuviéramos que definir en un breve tuit lo que ha pasado en el mundo de los medios y la comunicación, podríamos hacerlo de la siguiente manera: «Estamos viviendo una transición de una ecología de medios, hegemonizada por el *broadcasting*, a otra donde esa centralidad comienza a ser ocupada por el *networking*». O dicho en otras palabras: el viejo sistema de medios basado en la idea de difusión, eso que hoy llamamos *de uno a muchos*, está perdiendo centralidad en beneficio de formas de comunicación *de muchos a muchos*. Cada vez pasamos más tiempo consumiendo y generando información en medios y plataformas que funcionan a partir del paradigma de la red, y el tiempo que antes pasábamos leyendo el diario, mirando la televisión o escuchando la radio hoy se distribuye, de manera atomizada, entre Twitter, Facebook, WhatsApp, YouTube, libro impreso, Netflix, World Wide Web, eBooks, *podcasts*, Instagram, Wattpad, YouTube... y volvemos a empezar: Twitter, Facebook, WhatsApp...

Este cambio de paradigma no implica la desaparición del *broadcasting* (a nadie le interesa ver un Barça-Real Madrid el día después de jugarse) ni el fin de la lectura de libros impresos, sino un reacomodamiento general de las diferentes *especies mediáticas* en la nueva ecología. Es posible que algunas viejas especies no consigan construir un nicho propio (como sí parece que lo está consiguiendo el disco de vinilo, una especie que parecía condenada a la extinción). Eso significaría que un nuevo medio o plataforma (por ejemplo, Whatsapp u otros sistemas de mensajería instantánea) cumple mejor las funciones de la vieja especie (el ya extinto telégrafo) y satisface una necesidad comunicativa de los ciudadanos.

En este contexto se están transformando las prácticas productivas y de consumo mediático, al mismo tiempo que cambian los formatos, estilos y estructuras narrativas de los contenidos. Esta división entre producción/texto/consumo es claramente un orden introducido por el investigador para poder analizar mejor complejos procesos culturales. Si algo caracteriza a la nueva ecología mediática es la disolución de las diferencias entre producción-consumo cultural. No es casual el éxito en el mundo académico de conceptos como *prosumidor* (Toffler, 1980) o *produsuario* (Bruns, 2007),

dos palabras que intentan rendir cuentas de estas transformaciones. Por otro lado, los textos son sometidos a procesos furiosos de post-producción (Borriaud, 2004), hibridación y circulación que nos alejan de cualquier concepción estática del mismo. Si bien la tentación de hablar de una *textualidad* líquida es un muy grande, estamos en presencia de una actividad textual enloquecida y acelerada más parecida a las moléculas de gas que chocan entre sí y no siguen un flujo continuo.

1.1. Convergencia/colisión entre lo viejo y lo nuevo

El cambio del paradigma del *broadcasting* al del *networking* no es indoloro. Las tensiones entre la industria de medios (lo *viejo*) y las culturas colaborativas (lo *nuevo*) están a la orden del día. El clásico *Convergence Culture* de Henry Jenkins (2006) mostró solo una pequeña parte de las fricciones y conflictos que se producen donde lo viejo y lo nuevo chocan, tal y como reza el subtítulo de ese volumen, *Where old and new media collide*. Estamos frente a un oxímoron: por una parte *convergencia*, por otra, *colisión*... Suena contradictorio, pero es así: la lógica de la industria y la de la cultura colaborativa se oponen (derecho de autor versus pirateo; intereses comerciales versus producción sin ánimo de lucro, etc.), pero, al mismo tiempo, tienen intereses comunes. Se miran con recelo, pero se necesitan.

Veamos algunos ejemplos para aclarar mejor estas tensiones entre la industria de medios y las culturas colaborativas. Por un lado, los *fans* se apropian de mundos narrativos diseñados para generar ganancias y, a partir de ellos, crear nuevas obras derivadas que, si bien no tienen un objetivo comercial, ponen los pelos de punta a los abogados de las grandes corporaciones mediáticas. La famosa *Harry Potter Wars* analizada en detalle por Henry Jenkins en *Convergence Culture*, conflicto entre jóvenes creadores y la editorial que publicaba la mágica saga, es un caso interesante que puso en evidencia el choque entre el derecho de autor y el derecho a la (re)creación textual sin fines de lucro. Por otro lado, los *fans* de los mundos narrativos (*trekkies*, *losties*, *fans* de *Star Wars* o *Harry Potter*, etc.) producen obras que, en algunos casos, pueden llegar a entrar en el circuito comercial. En España el cómic *Pardillos*, una parodia de la serie *Lost* creada por Carlos Azaustre para ser difundida en su web personal, terminó siendo (auto) publicada en papel por el autor y vendida en FNAC. Muchos mundos narrativos que han tenido un gran éxito comercial (como la saga de las *Cincuenta Sombras de Grey* o la película del naufragio en Marte, interpretada por Matt Damon, *The Martian*) nacieron como relatos de *fanfiction* sin ánimo de lucro.

Otro caso a tener en cuenta, y que ha sido fuente de conflicto, está motivado por la creciente calidad de las producciones de los usuarios. Podría decirse que mientras los *fans* creen obras de baja calidad técnica, imposibles de confundir con un producto hollywoodense, los abogados no se alteran. Sin embargo, la producción de obras audiovisuales de *fanfiction* con sofisticados efectos especiales (gracias a la colaboración desinteresada de profesionales y técnicos de primer nivel) puede terminar confundiendo con los largometrajes que forman parte del canon. Este ha sido el caso de *Axanar*, un *fan movie* inspirado en *Star Trek* que recrea impresionantes batallas espaciales. Los estudios movilizaron a sus abogados y llevaron este largometraje de noventa minutos a los tribunales, los cuales obligaron a los creadores a reducirla a dos cortos de quince minutos y prohibieron taxativamente que se incluyera publicidad en sus proyecciones.

Estas tensiones no se acabarán la semana próxima: los diferentes actores de la ecología mediática, ya sean nuevos o viejos, exigen un tiempo razonable de acomodamiento. No se cambia de un día para otro un orden textual que tiene un par de siglos de vida y está fundado en conceptos como *autor*, *originalidad*, *copyright*, *plagio*, *copia*, etc. En otras palabras, los abogados especializados en contenidos mediáticos pueden estar tranquilos: mal que nos pese, no les faltará trabajo en los próximos años.

2. Narrativas transmedia

Las *narrativas transmedia*, un concepto introducido por Henry Jenkins en 2003, pueden ser consideradas el modelo productivo ideal en una ecología mediática fundada en el *networking*. En pocas

palabras, una narrativa transmedia es un relato que se expande en muchos medios y plataformas con la complicidad de sus *fans*. Los textos que conforman un mundo narrativo transmedia pueden ser de dos tipos: por un lado, contenidos oficiales que forman parte del canon; por otro, puede tratarse de producciones a cargo de *fans* inspiradas por ese mismo canon. La producción textual de las comunidades de *fans* no tiene límites y puede abarcar desde expansiones narrativas muy respetuosas del mundo narrativo oficial hasta las producciones más desaforadas, irrespetuosas y paródicas. Todo cabe en el mundo del *fandom*.

Podría decirse que, cuando un mundo narrativo transmedia está bien gestionado y sintonizado con el paradigma del *networking*, los conflictos que mencionábamos en la sección anterior tienden a reducirse. En estos casos los creadores o gestores de un mundo narrativo no solo no envían abogados a sus *fans* más activos, sino que crean espacios para que se expresen e intercambien sus propios contenidos.

Esta situación, aparentemente contradictoria, tiene su explicación si la vemos desde la perspectiva del *branding*. Tal como sostiene Jenkins, los mundos narrativos son marcas. Harry Potter es una marca, Ironman es una marca y Barbie es una marca; de la misma manera que Lara Croft, The Walking Dead o Indiana Jones son marcas. Cada vez que un fan escribe una parodia, produce un vídeo recopilatorio o crea un meme con alguno de estos personajes, el valor de esa marca narrativa crece en el mercado simbólico. Esta producción textual a cargo de los *fans* sirve para mantener a la marca-mundo narrativo en vida, contribuye a su difusión y permite seguir incrementado la cuenta bancaria de las corporaciones que controlan las diferentes franquicias. En vez de enviarles a los abogados, las corporaciones deberían agradecer a estos *fans* que, a su manera, sean los grandes evangelistas del mundo narrativo y contribuyan a mantenerlo en funcionamiento y generando ganancias. Un fan, dicho de otra forma, no es otra cosa que un militante de una marca narrativa.

2.1. ¿Rebeldes o explotados?

La producción textual sin fines de lucro que proviene de la cultura colaborativa ha dado lugar a numerosos debates en el ámbito académico. Investigadores como Henry Jenkins siempre han visto con buenos ojos este tipo de creaciones y han evidenciado sus aspectos positivos, desde el hecho de tratarse de creaciones colaborativas, a menudo muy innovadoras, hasta expresar un tipo de organización productiva inspirada en la inteligencia colectiva. Otros académicos, entre los que se destaca Christian Fuchs (2015), han abordado el fenómeno desde una perspectiva muy crítica y llegan a considerar a los *fans* que generan contenidos, ya no víctimas, sino casi cómplices de las grandes corporaciones mediáticas. Los argumentos de estos investigadores son los ya indicados en la sección anterior: al crear expansiones textuales de los mundos narrativos hollywoodenses, los *fans* no hacen otra cosa que enriquecer con su trabajo (gratuito) a las corporaciones.

Creemos que ambas dimensiones siempre están presentes y deben ser tenidas en cuenta. Es obvio que las grandes empresas solo piensan en explotar hasta el último fotograma o viñeta sus mundos narrativos. Por otra parte, también es cierto que muchas producciones de *fans* tienen un carácter crítico y libertario casi imposible de encontrar en las producciones comerciales. Muchas estrategias de comunicación transmedia con participación de *prosumidores* han servido para difundir situaciones injustas o para denunciarlas a través de todos los medios y plataformas. Reducir el fenómeno de las narrativas transmedia y la producción de contenidos, a cargo de los usuarios, a una simple y festiva creación textual, o considerarlas el resultado de una malvada estrategia conspirativa de las corporaciones poco aporta a la comprensión de estos fenómenos. Los investigadores de la comunicación deben evitar caer en la vieja oposición entre *apocalittici e integrati*, ya denunciada (y superada) por Umberto Eco hace más de medio siglo.

2.2. Hacia una educación transmedia

La lógica de las narrativas transmedia ha ido mucho más allá de la ficción. Esta modalidad productiva basada, lo repetimos una vez más, en la construcción de relatos que se expanden en muchos medios y plataformas con la complicidad de los *prosumidores* no tardó en llegar al territorio de la no

ficción. Es por esta razón que hoy se habla de *periodismo transmedia* y de *documental transmedia*. En ambos casos la estrategia transmedia sirve tanto para abarcar un amplio espectro de medios y plataformas de comunicación (o sea, para llegar a diferentes audiencias) como para involucrar a los receptores y generar comunidades alrededor del relato informativo o documental. En este contexto, no debería sorprender que también se hable de *branding transmedia* (¡las marcas también cuentan historias y aspiran a tener *fans*!) o de *educación transmedia*. En este último campo, como veremos a continuación, las posibilidades de las narrativas transmedia han sido parcialmente explotadas.

Si tenemos en cuenta la expansión narrativa, podría decirse que los relatos educativos poco a poco han ido incorporando otros medios además del libro impreso: en casi todos los niveles escolares se trabaja con vídeos y, en algunos casos, se ha incorporado la utilización de videojuegos. En otras palabras, los contenidos del programa de estudios «se cuentan» a través de muchos medios y plataformas. La producción de contenidos por parte de los jóvenes *prosumidores* es quizá el frente donde queda más por hacer. Se trataría, en breve, de pasar del *user-generated content* al *student-generated content*. Las instituciones educativas son máquinas cuya producción textual (exámenes, informes, trabajos finales, etc.) tiene una vida útil muy breve. ¿Por qué no recuperar de alguna manera parte de esa producción en los procesos de enseñanza-aprendizaje? En lugar de contar en el aula el viaje de Cristóbal Colón, el proceso de fotosíntesis o la invasión napoleónica en «muchos medios» y «plataformas» se debería apostar por una educación transmedia que valore los contenidos generados por los jóvenes y los incorpore al «mundo narrativo» que se está estudiando. Se trataría de que los jóvenes crearan contenidos que puedan ser (re)utilizados por otros estudiantes, como sucede en el mundo del *fandom*.

3. Alfabetismo transmedia

Durante los años 2015-2018 los autores que formamos parte de esta sección participamos en dos proyectos de investigación: el proyecto Transliteracy, financiado por el programa H2020 de la Comisión Europea, y el proyecto Transalfabetismos, financiado por el Ministerio de Economía y Empresa. En el primero participaron más de cincuenta investigadores de ocho países (España, Portugal, Italia, Finlandia, Reino Unido, Australia, Colombia, Uruguay); mientras que el segundo se desarrolló en cinco comunidades autónomas (Cataluña, Galicia, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid y Andalucía) y contó con la participación de más de veinte investigadores. Entre los objetivos de ambos proyectos se encontraba el análisis de los procesos de aprendizaje informal que los jóvenes están llevando a cabo en las nuevas plataformas mediáticas. O sea, se trataba de saber qué están haciendo los jóvenes con los nuevos medios (competencias transmedia); cómo aprendieron a hacer esas cosas (estrategias de aprendizaje informal) y cómo se pueden aprovechar esos conocimientos dentro del aula a través del diseño de un conjunto de actividades didácticas para los profesores (Scolari, 2018).

3.1. Competencias y estrategias

Si en un trabajo muy citado, Henry Jenkins y su equipo habían identificado una decena de competencias que los jóvenes estaban desarrollando en las nuevas plataformas (Jenkins *et al.*, 2009), el proyecto Transliteracy construyó un mapa de cuarenta y cuatro competencias de primer nivel y ciento noventa de segundo nivel. De esta forma quedó configurado un conjunto de competencias transmedia que los jóvenes están desarrollando fuera de la escuela. Las competencias van desde las habilidades productivas (escribir una entrada para un blog, montar un vídeo o manipular una foto para crear un meme) hasta las habilidades performativas (jugar a videojuegos), o de gestión (de la propia imagen, de contenidos en línea, de otros usuarios en las redes sociales). La investigación también identificó competencias tecnológicas (manejar *software* y *hardware*, llegando incluso en algunos casos a *hackear* equipos), narrativas, ideológicas o vinculadas a la prevención de riesgo. Obviamente, ningún adolescente (ni adulto!) posee *todas* estas competencias: el objetivo de estas investigaciones no era identificar el nivel de alfabetismo digital o tecnológico, sino realizar un mapa lo más exhaustivo posible de las prácticas y conocimientos que los jóvenes desarrollan en entornos informales de aprendizaje (Scolari, 2018).

Respecto a las estrategias de aprendizaje informal, ninguna de las investigaciones identificó nuevas formas de adquirir conocimiento. Por el contrario, los investigadores se encontraron con estrategias tradicionales (aprender haciendo, resolución de problemas, etc.), con la diferencia de que ahora se desarrollan en nuevos entornos digitales y colaborativos. Dos estrategias llamaron la atención de los investigadores. Por un lado, la importancia de la imitación como estrategia de aprendizaje; por otro, la identificación en algunos casos puntuales de la enseñanza como estrategia de aprendizaje (*learning by teaching*). Ambas modalidades informales de adquirir y poner en prácticas las competencias transmedia se merecen una ulterior reflexión.

En todos los países y comunidades autónomas donde se trabajó, YouTube se perfiló como el gran ámbito de aprendizaje informal. Esta plataforma audiovisual podría ser llamada la «escuela fuera de la escuela». Cada vez que un joven tiene que resolver una situación (ya sea en un videojuego, ya sea en el «mundo real»), consulta a YouTube e imita las secuencias de acción que se le presentan en la pantalla (videotutoriales). En algunos casos se vio que YouTube funciona incluso como buscador, desplazando el uso de otros sistemas como Google: ante una duda, los jóvenes la consultan directamente en YouTube.

Respecto al *learning by teaching*, si bien no es una situación muy extendida, resulta significativo ver cómo los jóvenes pueden enseñar a otros jóvenes o a los adultos el uso de nuevos dispositivos o aplicaciones. En ese sentido, para poder enseñar, los jóvenes están obligados a aprender y perfeccionar sus conocimientos y competencias de enseñanza. Las potencialidades educativas del *learning by teaching* recién comienzan a ser exploradas en el ámbito de la enseñanza formal (Scolari, 2018).

3.2. De lo informal a lo formal

Ambos proyectos de investigación culminaron con la creación de dos portales con actividades para aprovechar dentro del aula las competencias que los jóvenes están desarrollando fuera de la escuela. En el caso del proyecto Transalfabetismos, las actividades fueron diseñadas pensando en el currículo escolar oficial en España; en el caso de Translitteracy, las fichas didácticas se pensaron para su uso a escala global. En todas estas fichas se presentan actividades muy simples donde se fomenta la producción de *student-generated contents* (ya mencionados en la sección 2.2) y se promueve un uso creativo de los nuevos medios y plataformas. Podría decirse que ambos kits se proponen reducir la distancia que existe entre las dinámicas de comunicación y uso mediático de los adolescentes y lo que sucede dentro del aula; en otras palabras, se trataría de pasar de lo informal a lo formal.

4. Los procesos de creación textual

En esta sección del libro se abordarán algunas prácticas creativas que emergen de la nueva ecología mediática. Todos los autores que participan en esta sección han colaborado, como integrantes del equipo de investigación o de trabajo, en el proyecto Transalfabetismos del Ministerio de Economía y Competitividad.¹ Algunos de ellos también participaron en el proyecto internacional Translitteracy del programa europeo H2020.²

Veamos brevemente el contenido de esta sección. En primer lugar, Mar Guerrero nos presenta el inabarcable mundo de la *fanfiction*. ¿Por qué inabarcable? Porque en el nuevo ecosistema mediático se sabe dónde comienza una historia, pero nunca cuándo termina. Un relato puede nacer en una serie televisiva, un cómic, un videojuego o un largometraje etc., y continuar en cualquiera de los portales dedicados a la generación de textos creados por los *fans*. Algunos portales (como Fanfiction.net) incluyen cientos de miles de historias inspiradas en *Harry Potter*, *Crepúsculo* o *Star Trek* que llevan el mundo narrativo hasta el infinito y más allá. En este contexto los *fans* pueden encarnar diferentes actitudes, desde convertirse en celosos guardianes de la coherencia del mundo narrativo hasta producir psicodélicos *mashups* que cruzan en un mismo mundo narrativo a Frodo, Batman o Lara Croft.

¹ Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad - Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 – Ref. CSO2014-56250-R.

² Horizon 2020 – Research and Innovation actions - Ref. 645238.

Uno de los principios de la ecología mediática sostiene que los medios nunca están solos o aislados: el tren se desarrolló de manera paralela al telégrafo y los *old media* coevolucionan con los *new media*. Entre los diferentes cruces posibles hay uno que está remodelando las formas de prescripción de textos literarios y el mismo mercado editorial: los *booktubers*. Estos jóvenes *youtubers* se han especializado en la difusión de libros con el estilo que caracteriza a esta nueva forma de comunicación. Se trata de vídeos relativamente breves, con un montaje sincopado y con una interpelación muy personal a los seguidores. Muchos *booktubers* ya se han convertido en autores y sus obras, como no podía ser de otra forma, se han convertido en *best-sellers*. José M. Tomasena, uno de los investigadores que más indagado en el mundo de los *booktubers*, presenta este universo apenas conocido por muchos docentes.

Como vimos más arriba, la cultura colaborativa y la industria mantienen *relaciones peligrosas* entre sí. Un tema ha sido muy poco investigado en ese campo cruzado por muchas tensiones: los procesos de profesionalización, o sea, la adquisición de lógicas productivas y prácticas de corte industrial-comercial por parte de los *fans*. María J. Establés propone un primer acercamiento a esos procesos no exentos de tensiones y conflictos. La sección se completa con una entrevista a Joan Ferrés, el reconocido experto en educación mediática de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), realizada por dos de sus discípulos: María-Jose Masanet y Julio César Mateus. Cada uno de los capítulos concluye con una serie de recomendaciones destinadas a los docentes. En breve, se tratará de ir más allá de la descripción o del análisis de las nuevas realidades mediáticas para pasar a la acción dentro del aula.

Para terminar, conviene recordar el objetivo de esta sección: presentar un mapa de las formas de producir contenidos textuales en la nueva ecología mediática y una serie de *tips* para operar en ese nuevo contexto cultural. Dado que se trata de un territorio sometido a movimientos sísmicos y volcánicas emergencias de nuevas prácticas y textualidades, ese mapa está condenado a ser incompleto y provisorio. Lo que podría ser considerado un límite preferimos que se vea como una invitación a seguir explorando un mundo fascinante y desarrollar mejores estrategias de intervención educativa.

5. El futuro de la creación textual

Resulta imposible realizar previsiones más allá del corto plazo: la ecología mediática es un sistema sometido a las leyes de la complejidad. O sea, un pequeño cambio (una nueva interfaz, un nuevo dispositivo, la unión de dos empresas, etc.) puede generar cambios en todo el ecosistema. A pesar de estas limitaciones podemos dejar caer algunas reflexiones:

- Si alguien estaba convencido de que el texto escrito desaparecería en la «civilización de la imagen», debería repensarlo. Nunca se escribió ni leyó tanto en la historia de la humanidad. Por otro lado, el texto escrito dialoga y se recombina con el texto icónico (estático o dinámico) dando lugar a hibridaciones permanentes (¿alguien dijo «meme»?). El registro interactivo y la posibilidad de navegar en los grandes conjuntos textuales agrega un ulterior nivel de complejidad. Vivimos en la era del hipertexto en el doble sentido del prefijo *hiper*: se producen y consumen muchos textos, pero también podemos ir más allá de cada texto, saltando de un contenido a otro.
- La enorme producción textual y su circulación desenfrenada en las redes genera tensiones en los viejos sistemas de producción, distribución y consumo cultural. La crisis de la... (poner lo que corresponda: *librería*, *biblioteca*, *escuela*, *editorial*, etc.) debe ser entendida como una crisis de las instituciones del libro, o sea, ámbitos de la sociedad donde el texto impreso ocupaba un lugar central. Todos los viejos actores que conformaban la red socio-tecnológica construida alrededor de libro impreso sufren esta mutación. Desde la época de Gutenberg las interfaces de lectoescritura no vivían una transformación tan profunda y disruptiva. Pasarán varios años hasta que la red socio-tecnológica vuelva a estabilizarse.
- Los viejos actores deben adaptarse si quieren sobrevivir en la nueva ecología. En el caso de los creadores y productores tradicionales, deben dejar de enviar a sus abogados para cen-

surar a los jóvenes creadores y tratar de aprovechar esa energía narrativa que brota de las culturas colaborativas. Todos los actores, viejos y nuevos, deben aprender a convivir en la nueva ecología de la comunicación.

- La escuela debe prestar atención a todos estos procesos si no quiere quedar fuera de sintonía. Abandonar el *librocentrismo* (para abrirse a otros lenguajes, medios y plataformas), promocionar los contenidos generados por estudiantes y recuperar las competencias transmedia aprendidas fuera de la escuela son algunos de los desafíos que debe afrontar el sistema educativo formal. Y no son los únicos.

En la primera parte de este capítulo se hizo mención a los límites de la metáfora líquida y se mencionó otra analogía: la gaseosa. El actual ecosistema textual, con sus millones de partículas textuales, productores, consumidores y *prosumidores* en estado de permanente colisión se merece otra metáfora menos lineal y más en sintonía con su enloquecida dinámica.

Bienvenidos al mundo de las textualidades gaseosas.

Referencias

- Borriaud, N. (2004). *Post producción*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Bruns, A. (2007). *Produsage: Toward a Broader Framework of User-Led Content Creation*. Brisbane, Australia: Queensland University of Technology.
- Fuchs, C. (2015). *Culture and Economy in the Age of Social Media*. Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *Technology Review*, 15 de enero. URL: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and new media collide*. Nueva York, EE. UU.: NYU Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robison, A. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge (MA), EE. UU.: MIT Press.
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, España: Deusto.
- Scolari, C.A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona, España: Proyecto H2020 Transmedia Literacy.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Nueva York, EE. UU.: William Morrow Company, Inc.

Entrevista a Néstor García Canclini

«La cultura digital cambia la lectura y los modos de estudiarla»

Carlos A. Scolari

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

Carlos A. Scolari: En tu libro *Lectores, espectadores e internautas* (2007) propones un acercamiento a las prácticas de consumo mediático y prestas particular atención a las tensiones y en cómo cambian las viejas prácticas (por ejemplo, la lectura). ¿Cómo podríamos resumir en pocas palabras el pasaje del lector al internauta? ¿Qué quedó por el camino? ¿Qué se ganó?

Néstor G. Canclini: La aparición de ordenadores y móviles fue vista, al principio, como la irrupción de nuevos aparatos que venían a competir con la escuela, los cines, las editoriales y las salas de conciertos. Como había ocurrido, equivocadamente, con la llegada de los televisores. Luego fuimos aprendiendo que los medios audiovisuales generaban otros modos de leer, mirar y escuchar, aprender, entretenernos y reunirnos. Ser internautas implica un cambio más radical que el de ser espectador (de medios) y no solo lector. Las categorías de lectores y espectadores, como sujetos de actividades relativamente diferenciadas, permitieron mantener campos distintos para la industria editorial, la musical, la cinematográfica y la televisiva. Las empresas y los modos de producción de estos campos se reordenaron y fusionaron como resultado de la convergencia tecnológica.

Si la integración digital entrelaza textos, imágenes y sonidos es porque también los *lectores* y *espectadores* se reconvierten en *usuarios* de pantallas que tienen todo hiperconectado. Leo un libro y, sin levantarme, busco qué más se sabe de ese autor, escucho una conferencia o un concierto suyo en YouTube, el servidor me sugiere otros autores que podrían interesarme, películas y vídeos relacionados. Estalla la distinción entre medios, entre géneros, entre contenidos con propietarios desligados.

¿Qué quedó atrás? La exigencia de viajar a distintos países y ciudades para saber cuáles son las novedades de los museos, el deporte o los descubrimientos científicos. Tenemos menos necesidad de ir a la biblioteca, al diccionario de nuestra casa o al videoclub para buscar nombres, mapas o películas que ya no están en cartelera. Se gana en accesibilidad y uso. La abundancia digital provoca asociaciones inesperadas y conversaciones a distancia. Pero también hay que hablar de lo que se pierde, se complica o podría lograrse, pero se frustra porque la convergencia tecnológica está administrada con nuevas aduanas, costos que alejan a unos usuarios de otros, o los agrupan tendenciosamente. Y también debemos atender a los sentidos diversos con que los internautas modificamos las

interacciones: ¿las mejoramos o las enfriamos cuando dejamos de hablar por teléfono y acordamos citas o realizamos conversaciones por WhatsApp o correos diferidos?

C. A. S.: A pesar de la disponibilidad de mayor información en las redes, la gente viaja cada vez más. Hoy debemos sacar entradas para las grandes exposiciones en los museos con muchas semanas de antelación y en varias ciudades (por ejemplo, Barcelona) están naciendo movimientos antituristas... ¿Hasta dónde las tecnologías digitales, que en teoría nos acercan a todos los museos y ciudades exóticas, no terminan alimentando el turismo de masas? Quizá esto tenga que ver con las miles de fotos idénticas que se suben a Instagram en los mismos lugares icónicos del planeta, desde la torre de Pisa hasta el Taj Mahal...

N. G. C.: Por un lado, tu pregunta apunta a los límites necesarios en la expansión numérica y lucrativa de las instituciones culturales y las ciudades: ¿debe ser el aumento de público el criterio para evaluar el éxito de un museo, una bienal o un festival? ¿A dónde conduce seguir manejando la expansión urbana como patrón de éxito (las marcas Barcelona, Londres, Nueva York) si el aumento de turistas, de inversionistas extranjeros y otras marcas, como Airbnb, expulsan a los habitantes históricos, encarecen los precios de renta y venta hasta destruir la convivencia vecinal y el uso responsable de los servicios, en fin, lo que daba la calidad de vida que volvió atractivas a esas ciudades?

Necesitamos una nueva reflexión de fondo sobre el sentido, mucho más complejo hoy, de las políticas urbanas, culturales e interculturales. Las redes, como amplificadoras de las tendencias mercantilistas hegemónicas, son interventoras decisivas en los conflictos urbanos e interculturales. En la Unión Europea el impacto magnificado de las *fake news* en las elecciones y la estabilidad política está llevando al debate mundial más avanzado sobre la legislación reguladora que se requiere y sobre la urgencia de recuperar el papel público de los Estados (no de cada uno por separado). Falta extender esta reactivación internacional de los poderes públicos respecto del gobierno de las ciudades, de las instituciones culturales, del turismo y, fundamental, de los migrantes que no se desplazan por placer ni en busca del prestigio de las marcas. Se vuelve indispensable recentrar toda la discusión sobre el crecimiento y el desarrollo en los ciudadanos, los desalojados de la política, desde que los partidos en casi todo Occidente se redujeron a cúpulas donde se distribuyen prebendas, desde que la videopolítica canaliza las quejas, las denuncias y las críticas ofreciendo más atención que los organismos públicos. Las redes corren el riesgo de amplificar y dar apariencia de horizontalidad a estos simulacros participativos. Pero en verdad radicalizan la desc ciudadanización. Las reinversiones más atractivas de los movimientos sociales ocurren cuando se enlazan las conexiones tecnológicas de las redes con la convivencia vecinal y la interculturalidad transnacional.

C. A. S.: En otro texto posterior («Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico», incluido en el libro *Hacia una antropología de los lectores* de 2015) tu reflexión vuelve a centrarse en las pantallas y el papel, esas dos «escenas de interacción» que nos acompañan desde la infancia. ¿Qué cambios notaste diez años después del trabajo anterior?

N. G. C.: Seguimos oscilando entre el papel y las pantallas. Así como seguimos yendo a librerías, cines, museos y también husmeando lo que se exhibe en ciudades a las que no vamos a viajar, visitamos bibliotecas porque no todo está en la red (o por el placer de tratar con esos templos) mientras buscamos ediciones lejanas en Amazon y miramos en YouTube conciertos que no pudimos presenciar.

Estos diez años, o los transcurridos desde que comenzó el siglo, desacreditan las profecías de sustitución de los libros por la comunicación digital. El edificio letrado está sacudido, mucho más que cuando se imaginó su desaparición por la industrialización de las imágenes. Pero después de las caídas de editoriales, sus fusiones y la multiplicación de independientes, creer que la lectura en papel, y la escritura, está en vías de extinción es más bien una comodidad, la resistencia a entender cruces densos entre soportes, hábitos y gustos.

No olvido que en diez años los cambios están siendo rotundos y vertiginosos. Las redes sociales, los tuits, los textos de periódicos que nos reenvían o las conversaciones virtuales en que participamos llaman a leer y escribir a cada momento, todos los días, casi siempre brevemente. Lo más productivo que podemos hacer para captar estas innovaciones no es preguntarnos *cuánto* (cuánto

tiempo leemos, cuántas páginas, cuántas librerías cerraron o abrieron), sino *cómo* leemos: en papel y de manera distinta en las diferentes pantallas, en casa o en el transporte, cuando trabajamos o estamos al mismo tiempo siguiendo textos en el periódico impreso, el ordenador y el móvil.

En los días de junio de 2018 en que escribo esta respuesta, me reúno en casa con un escritor mexicano y un antropólogo brasileño para no sufrir solo el fútbol incoherente con que la selección argentina pierde frente a la croata. Durante el partido, llegan mensajes de escritores o periodistas argentinos, científicos brasileños y, por supuesto, amigos mexicanos. Los tuits, memes y exclamaciones intercambiados hacen evidente que estamos viendo el juego con muchos más, sin importar casi nada la distancia. Leemos y escribimos y vemos la pantalla del televisor y de los iPhones en el mismo momento. Este modo de *presencia estando ausente* comenzó a ser posible hace una década gracias a las redes sociales. No podemos compartir con ellos el mismo vino, ni ciertos matices de las reacciones solo visibles a la mirada directa, pero la incoherencia del juego es «compensada» al acompañarnos con los enlaces virtuales. Hace una década había que buscar después del partido las opiniones en correos o en los diarios del día siguiente. La convergencia es más que tecnológica.

Este ejemplo resalta los aspectos más celebrados de la mutación comunicacional: ampliación global de las interacciones, simultaneidad, acceso gratuito o más barato. Pero el desplazamiento del teléfono fijo por el móvil incluye otras transformaciones muy ambivalentes. Junto con los mensajes (escritos y visuales) intercambiados a distancia de inmediato y creando sensación de copresencia, el predominio del iPhone y el correo electrónico traen modificaciones en la interacción y la disponibilidad hacia los demás. No solo se sustituyen encuentros personales cuando se hacen acuerdos por correos y whatsapps, sino que se pierde también esa forma de presencia que es la voz del otro. Asimismo, los mensajes pueden esperar horas o días la respuesta, lo cual quita inmediatez y permite al interlocutor elaborar lo que contestará, disfrazar afectos que se manifiestan en las modulaciones de la voz y más aún en la confrontación cara a cara. ¿Más libertad de cada sujeto, más distancia, menos compromiso? ¿Se pierde la intensidad de los silencios y las vacilaciones de la oralidad o acaso surgen en la escritura y la lectura diferidas otros énfasis y sugerencias? La convergencia generada por los nuevos intermediarios es también divergencia, la cercanía puede traer alejamiento y a veces otros recursos no habituales en la cultura letrada.

C. A. S.: En este mismo texto marcas una diferencia entre «lectura escolar» y «lectura lúdica» y sostienes que la «escuela produce la radical separación entre la lectura formal y la lectura por placer». Me recuerda la diferencia entre «videojuegos educativos» y «videojuegos para divertirse»... ¿Son dos dimensiones irreconciliables? ¿Por qué lo lúdico termina siendo expulsado del aula en beneficio de prácticas «serias»?

N. G. C.: La educación modelada bajo el régimen letrado hizo prevalecer la disciplina intelectual en el aprendizaje y restringió lo lúdico a momentos especiales: la clase de gimnasia, la hora de dibujo o manualidades, el recreo y pocos más. Se debía a separaciones entre la mente y el cuerpo, la productividad y el juego, que hace más de medio siglo la pedagogía y otras ciencias sociales descalificaron. En la era digital y de la biopolítica esos divorcios son aún más inconsistentes.

Sin embargo, la escuela como institución y el envejecimiento de la planta docente los mantienen. Los aprendizajes de habilidades y lógicas no tradicionales a través de videojuegos y otros formatos digitales a disposición de los niños desde los primeros años, en la casa, cuando el iPad u otros teclados están a la mano, son parte «natural» de su entorno. Algunas escuelas incorporan esas nuevas modalidades de adquisición de saberes, pero la distribución de los presupuestos, el equipamiento antiguo de las aulas y la formación de los maestros resisten la adaptación a un mundo virtualizado.

Por supuesto, no hay que idealizar ese predominio de las pantallas y los entrelazamientos entre aprendizaje intelectual y experiencias lúdicas. Provocan a menudo adicciones a las pantallas o confusiones entre realidad y simulacro. Si lo lúdico es marginado en la enseñanza, la escuela no logra repensar estos riesgos y queda al margen también de las instituciones rediseñadas en la e-economía y la e-política: en vez de formar ciudadanos, pretende crear nostálgicos y «logra» finalmente producir alumnos que siguen esquizofrénicamente lo que la escuela impone y, por otro lado, lo que aprenden para funcionar en la sociedad actual, sobre todo en las profesiones más calificadas y mejor remuneradas. O simplemente, para utilizar servidores de salud, conocer las noticias del día y la vida de

«ciudades inteligentes» en las que consumir y participar se requieren conocimientos que la escuela tarda en incorporar.

De todos modos, los maestros debemos aprender que, por más que nos actualicemos, los alumnos van a formarse, aun durante el periodo de su escolarización, tanto en las aulas como en la sociabilidad generacional y en situaciones extraescolares. Una pregunta clave: qué es capaz de hacer la escuela con lo que los alumnos no van a aprender en ella. Entre otras respuestas, diría que editar saberes dispersos.

C. A. S.: A menudo hablas de los límites que presentan las encuestas de lectura y consumo mediático. ¿Qué queda fuera de estos estudios de corte cuantitativo? Siempre en el plano metodológico: ¿en qué consistiría el giro antropológico?

N. G. C.: Las encuestas sobre la lectura son indispensables y es lamentable que hayan comenzado a hacerse con rigor científico hace pocas décadas: en Francia y otros países europeos desde los años setenta del siglo XX; en España y América Latina en las dos últimas décadas. Serían útiles datos más antiguos para entender cómo cambiaron los modos de leer cuando la mayoría de la población adquirió esa competencia o cuando se masificaron la prensa o la televisión.

Sin embargo, las encuestas suelen estar condicionadas por las preguntas de los editores, los libreros y los políticos de la cultura formados en el saber letrado: ¿cómo vender más libros y revistas, cómo lograr que se lea más horas por semana? Este sesgo se aprecia al comprobar que, apenas en la década actual, se incorporan a las encuestas preguntas sobre lo que se lee en pantallas, años después de que aparecieran las redes sociales y muchos más desde que nos informamos y comunicamos a través de ordenadores y móviles.

No es posible captar esta nueva ecología de la cultura si solo analizamos la crisis de las empresas por un lado; por otra parte los nuevos hábitos de lectores y espectadores, y por otra, la modificación en el papel de los mediadores: escuelas, bibliotecas o medios masivos tradicionales. Tampoco son suficientes las estadísticas: seguir el ritmo de las ventas, cuántos libros al año lee cada persona, cuánto tiempo dedica a leer a los hijos. La apariencia de rigor de las estadísticas oculta que estas preguntas dejan fuera prácticas lectoras nuevas o no legitimadas por el saber letrado.

La convergencia de varias disciplinas en el estudio de la lectura (la sociología de la educación, la psicolingüística, las ciencias cognitivas y los estudios sobre consumo y recepción) proporcionan hoy una visión multidimensional más compleja de los procesos implicados en el acto de leer.

Al articular la sociología de la lectura con la antropología de los lectores, podemos hacer otros descubrimientos. Por ejemplo, cuando seguimos etnográficamente los comportamientos de jóvenes, con un nivel educativo promedio más alto que las generaciones anteriores, vemos que son los más capacitados para leer y comprender textos. En parte, porque su facilidad para usar tanto libros como pantallas y los conocimientos exigidos por las ocupaciones digitalizadas estimulan búsquedas más diversas de información. Al pedir a estudiantes universitarios que escribieran sus biografías lectoras y diarios de lectura, percibimos cómo distinguen el tiempo en línea y el tiempo fuera de conectividad, las lecturas para estudiar y las realizadas con otros fines. La lectura en red lleva en su misma dinámica la estrategia de los hipertextos. A veces hay un tópico que hila el tránsito, aunque también puede abrir la dirección, ya seguida, a tópicos diferentes. Se combinan novelas, textos escolares, reseñas, imágenes y fragmentos de discos o películas o conciertos en YouTube. Los estudiantes saben distinguir que el procesamiento reflexivo, exigido por esta acumulación, es más fácil en casa o en un lugar calmo. Como sostiene Rosalía Winocur, la «conexión total» que requieren una narración larga o un ensayo no excluye la fragmentación y la intertextualidad.

C. A. S.: Verónica Gerber y Carla Pinochet Cobos dicen que las nuevas generaciones «leen por proyectos», según necesidades coyunturales. Podríamos incluso hablar de *book surfing*... ¿Hasta dónde estas nuevas lecturas no nacen y, al mismo tiempo, realimentan la producción de formatos textuales breves, efímeros y fragmentarios?

N. G. C.: La preocupación por conocer a los lectores más que la fortuna de los libros nos hizo averiguar los vínculos de diversos lectores con soportes en papel y pantallas. En las investigaciones publicadas en los libros *Hacia una antropología de los lectores*, referida a la Ciudad de México, y

en *¿Cómo leemos en la sociedad digital?*, dedicada a Madrid, exploramos comportamientos e imaginarios de grupos de distintas edades y formaciones: cómo leen y cómo se organizan para leer, para informarse y entretenerse en las bibliotecas, en los clubes de lectura, etc., en relación con los medios y los *booktubers*, en diversos trabajos y en la comunicación digital.

Esta búsqueda nos llevó a reconceptualizar qué es leer, para qué se lee, por qué leemos cada vez más fragmentariamente. Esa tarea requirió dos operaciones: *desontologizar* y *descuantitivar* las preguntas. Las respuestas estadísticas, derivadas de una época librocéntrica, suponen que leer es leer en papel y además leer en forma lineal y secuencial. Las industrias comunicacionales, al integrar textos de muy diversa extensión y carácter, imágenes y sonidos, vuelven inoperantes las definiciones de lectura del periodo letrado. Nos obligan, por tanto, a *desontologizar* la pregunta *qué es leer* e interrogar, más bien, *cuándo y cómo se lee*. Hoy toda investigación necesita comenzar por describir la lectura tal como se observa en los lectores.

No se trata, entonces, de partir de una sola definición de lectura. Si no sabemos qué es leer, no podemos medirlo. Las encuestas que fijan un preconcepto y se dedican a ponerle números imponen esa noción a la sociedad y despliegan operaciones que no se dan la posibilidad de cuestionar esa noción-guía. Sin autocuestionar los supuestos en el proceso de conocimiento, no se llega a ningún saber.

Por eso, intentamos cambiar las preguntas habituales por otras que hagan posible registrar de modo abierto los comportamientos de aquellos que leen. Es este giro antropológico (y epistemológico) el que permite ir incorporando todos los soportes de lectura: las pantallas de los ordenadores, de los móviles, de los iPad, de las salas de cine y los aparatos de vídeo, los carteles publicitarios, las instrucciones de las medicinas, etc. Seguimos analizando las escenas de lectura tradicionales (la casa, la escuela y las bibliotecas) y agregamos el metro, el autobús, el parque, el lugar de trabajo, la relación con quienes nos comunicamos (presencial o virtualmente).

Si la lectura se presenta como un conjunto de actividades que desbordan los soportes y lugares donde venían ocurriendo, antes de contar cuánto se lee necesitamos saber qué hay que contar. Secundariamente, será interesante averiguar cuánto se lee en bibliotecas, medios de transporte o parques; cuántos leen en papel, en pantalla o prefieren imprimir el artículo o el libro y cuántos blogs o mensajes de Facebook frecuentan. Pero con el fin de comprender (más que la cantidad de los que se agrupan en uno u otro batallón en la guerra por la defensa de la lectura) dónde y cómo se organizan los lectores para informarse, conocer, comunicarse, entretenerse y, quizá, mejorar sus competencias lectoras.

C. A. S.: En este momento hay un debate muy interesante entre quienes consideran a los *fans* unos creadores libres que potencian la cultura participativa (como Henry Jenkins) y otros investigadores que los ven como esclavos del sistema capitalista que trabajan gratis para las grandes corporaciones de Hollywood (como Christian Fuchs). ¿Cómo te posicionaría en este debate? En el texto del 2007 decías que no existen «ni individuos soberanos ni masas uniformadas»... ¿Sigues pensando lo mismo?

N. G. C.: No he estudiado el fenómeno de los *fans*, pero sí estoy trabajando sobre las posibilidades futuras de la democracia cuando los ciudadanos somos reemplazados por algoritmos. ¿Es posible informarse y participar responsablemente en el capitalismo electrónico? No solo hay crisis democrática por lo que más se estudia en la sociología política: la pérdida de legitimidad y representación de los partidos y las cúpulas empresariales y mediáticas, debida a la corrupción y las *fake news*. Vivimos la dispersión del sentido del lenguaje y de la libre elección en los comportamientos ciudadanos al ser subsumidos en la lógica del capital y de los algoritmos.

Este proceso se inició, como decía, cuando la expansión masiva de la televisión creó la videopolítica. La mediación audiovisual alejó a los políticos de sus votantes y redujo el papel de la prensa, en general, de la cultura letrada. Las marchas de manifestantes siguen existiendo, pero los medios suelen hablar de ellas casi únicamente cuando perturban la vida urbana.

Las redes sociales radicalizan este proceso: redistribuyen el micrófono y la cámara generando la sensación de que cualquiera puede actuar como ciudadano, como denunciante y eventual juez; vuelven a todos inseguros al mostrar que los comportamientos personales pueden ser filmados y

difundidos masivamente. La vulnerabilidad e impotencia de los ciudadanos aumenta cuando sentimos no solo que nuestras comunicaciones pueden ser grabadas y expuestas públicamente, sino que la suma de nuestros comportamientos y deseos serán combinados en algoritmos y ese saber, que abarca hasta lo más íntimo, será organizado por fuerzas secretas, globalizadas, que usarán esos conocimientos para encauzar nuestros actos como consumidores y como ciudadanos. El espacio público donde debería ejercerse la ciudadanía, pese a mostrarse tan visibilizado, se nos aparece opaco y lejano.

C. A. S.: Una última pregunta: en la última década algunos conceptos como el de *prosumidor* o *produsuuario*, que ponen precisamente el énfasis en la doble función creadora/consumidora, han ido ocupando el centro de muchas conversaciones científicas y profesionales ¿Qué te parecen estos conceptos? ¿Podríamos decir que el «prosumo sirve (también) para pensar»?

N. G. C.: En la línea de lo que venía diciendo, compartir información y compartir innovaciones productivas son dos modalidades complementarias para generar riqueza en el capitalismo conectivo y poder en la competencia política. Se disimula el papel subordinado de usuarios, ciudadanos e innovadores nombrándolos como *prosumidores*, «muchedumbre creativa» o comunidades inteligentes en red, como dice Yann Moulier Boutang. Pero el análisis económico y simbólico de la apropiación que las empresas hacen del valor generado en redes sociales, blogs, vídeos en Youtube e iniciativas productivas la revela como explotación de una fuerza de trabajo no pagada. Sin embargo, estas estrategias de acumulación por desposesión, en el sentido de David Harvey, no significan simplemente una pérdida para los usuarios. Su ambigüedad reside en que, simultáneamente, prestan servicios con signos y efectos diversos. La información que subimos a Facebook, las fotos compartidas en Instagram y las alertas con que los usuarios de Waze avisan de que hay tráfico excesivo o una manifestación son reconvertidos en servicios de Waze para otros conductores y también en datos para que los gobernantes controlen las protestas, tal como ha estudiado Luis Reygadas.

Para analizar estos nuevos escenarios son parcialmente útiles los estudios críticos hechos en el último medio siglo en la investigación de los medios. Anticipan cómo se fue formando una capacidad masiva de modelar la información, así como su interacción con la recepción activa y los usos de las audiencias (pienso en los trabajos de James Lull, Jesús Martín Barbero o Guillermo Orozco, entre otros). Necesitamos reubicar ahora esos aportes en la reorganización de las relaciones laborales y comunicativas del *capitalismo cognitivo*.

Gustavo Lins Ribeiro, quien observa que la expropiación del conocimiento y las innovaciones para desarrollar la acumulación ya existió en el capitalismo industrial, sostiene que las diferencias actuales derivan de la expansión de las computadoras e Internet: aparecen nuevas prácticas lucrativas, otros modelos productivos y gerenciales, diferencias en los discursos y la construcción de hegemonía. Actuar en el mundo de hoy requiere usar dispositivos capaces de articular muchos modos de acceso a la información y la comunicación.

Sabemos que el *smartphone* condensa una multiplicidad de funciones, administradas por una empresa gigante: Google. ¿Cómo interactúa con los usuarios? Organiza grandes volúmenes de información y la hace universalmente accesible, en parte gratuitamente a través de Gmail, Google Maps, Google Earth, Waze y YouTube. ¿Qué clase de servicio proporciona esta gestión de palabras, imágenes y sonidos? Lins Ribeiro destaca una operación: las palabras se convierten en mercancías. Recuerda que antes ciertas palabras tenían valor comercial, por ejemplo, bajo la forma de libros, revistas o periódicos; ahora, como dice Lins Ribeiro, «cualquier palabra que pueda asociarse con mercancías o servicios tiene un valor. Actualmente, el precio de las palabras se encuentra desencarnado: ya no supone una creación literaria». Sin embargo, al explicarnos que las palabras se transforman en signos de búsqueda y se articulan algorítmicamente en «un panóptico electrónico del mercado», señala cómo la información que damos a Google sobre nuestros comportamientos, deseos y opiniones nos convierte en insumos mercantilizados. Tal vez habría que hablar de formas nuevas de encarnar las palabras, que no refieren solo a la creación literaria sino al soporte corporal, vivencial, de cada usuario cuando, al activar signos de búsqueda, entrega lo que es, cree ser o desea ser.

Economía de la carnada llama Lins Ribeiro al proceso de intercambio entre el regalo, o sea, el servicio que Google suministra, y lo que le cedemos de nuestra información más personal. Alude

al modo en que este capitalismo electrónico nos lleva a encarnar: enganchándonos, sometiendo gustos y pensamientos íntimos a rastreos que quedan fuera de nuestro control. Esta economía laboral se sostiene gracias al trabajo no remunerado, incluso físico (clics, disposición corporal), de los usuarios.

Me parece excitante para las escuelas y universidades imaginar cómo conocer y actuar en estos nuevos escenarios. En ciertos casos, las redes sociales, especialmente entre los jóvenes, están logrando el paso de consumidores a *prosumidores*, de simples usuarios a creadores. Si se abren nuevas posibilidades de emancipación, las escuelas son claves para que nos emancipemos. Frente a la *desciudadanización* sistémica del capitalismo conectivo, la educación es necesaria para que las capacidades de los internautas no se limiten a mostrar creatividad y ocurrencias, sino para construir comunidades alternativas.

Una parte enorme de las comunicaciones disidentes y participativas (como los *youtubers* y los *networks* que los representan) está cayendo bajo el dominio de las mismas corporaciones capitalistas, generando (como escriben Márquez y Ardévol) una «situación de control y hegemonía mediática no muy diferente a la era (predigital) de la comunicación masiva». Conuerdo, en parte, con esta apreciación. Sin embargo, las formas de participar en la producción de programas, de producir datos sobre audiencias e interactuar entre emisores y receptores o entre receptores y usuarios han cambiado lo suficiente como para que esta reorganización del poder sea más que una simple continuación de la época controlada por las industrias comunicacionales masivas.

Las comunidades de *software* libre, como fuerzas contrahegemónicas, cuestionan la actual hegemonía tecnológica, política y económica. Márquez y Ardévol mencionan a Anonymus como ejemplo de un modelo desafiante al de la celebridad individual hollywoodense (que perpetúa, dicen, la mayoría de *youtubers*) al construir una celebridad colectiva, «un seudónimo colectivo y protector que actúa como una identidad común compartida».

Las nuevas formas de dependencia y emancipación suscitadas por este capitalismo conectivo están entre los mayores estímulos para repensar nuestros modos de leer, de promover la lectura y también de hacer política.

Referencias

- Cruces, F. (2017). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Madrid, España: Telefónica-Ariel.
- Harvey, D. (2005). *El «nuevo» imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- García, N. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México DF, México: UAM-Telefónica-Ariel.
- Lins, G. (2018). El precio de la palabra: La hegemonía del capitalismo electrónico-informático y el Googleismo. *Desacatos*, 56, 16-33.
- Lull, J. (1998). *World families watch television*. Newbury Park, EE. UU.: Sage.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México DF, México: Editorial Gustavo Gili.
- Márquez, I. y Ardévol, E. (2018). Hegemonía y contrahegemonía en el fenómeno *youtuber*. *Desacatos*, 56, 34-49.
- Moulier, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif: La nouvelle grande transformation*. París, Francia: Editions Amsterdam.
- Orozco, G. (2008). Audiencias y pantallas en América. *Comunicar*, 30, 10-13.
- Reygadas, L. (2018). Dones, falsos dones, bienes comunes y explotación en las redes digitales. Diversidad de la economía virtual, *Desacatos*, 56, 70-89.
- Winocur, R. (2015). Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura entre jóvenes. En: N. García (Ed.) *Hacia una antropología de los lectores*, 243-281. México DF, México: UAM-Telefónica-Ariel.

Fanfiction y beta reading: escritura colaborativa en red

Mar Guerrero-Pico

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

«Hay un tiempo y lugar para todo, y creo que se llama fanfiction»
Joss Whedon, guionista y director de cine y televisión

Durante el transcurso de un trabajo de campo para el proyecto Transalfabetismos,¹ realizado hace un par de años en un colegio de Barcelona, preguntamos a una alumna de tercero de la ESO llamada Esther si disfrutaba leyendo las obras obligatorias de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y nos encontramos con una réplica tan poco sorprendente como esta: «No». Cayendo presa de visiones apocalípticas, imaginamos entonces que a esta adolescente no le gustaba leer y escribir en absoluto; pero, al parecer, su único problema era tener que leer y redactar resúmenes de la versión adaptada de *El Lazarillo de Tormes*. Cuando terminaba de responder a las preguntas de los deberes de comentario de texto que debía entregar al día siguiente, Esther era capaz de pasar el resto de la tarde en su habitación, tecleando en Wattpad² el próximo capítulo de un *fanfiction*.

Los *fanfictions* (normalmente abreviados como *fanfics* o *fics*) son historias escritas por un fan o varios, donde se vuelve a imaginar y recrea el universo ficcional (argumentos, personajes y ambientación) desarrollado en una obra fuente presentada en libros, películas, series de televisión o cualquier otro medio. Nos contentaremos con aportar una breve descripción del *fic* que Esther no quería que descubrieran sus compañeros de clase (ni el lector de estas líneas), pero que, en marzo de 2016, había conseguido acumular más de 6400 lecturas en la plataforma: la protagonista sufre acoso escolar y el malo malísimo de la banda juvenil que la martiriza tiene el rostro de Colton Haynes, uno de los actores de la serie juvenil *Teen Wolf* (The CW, 2011-2017).

—Y los fines de semana, ¿cuántas horas puedes dedicar a escribir?

—A lo mejor dos o tres al día, pero leo más. Me paso casi toda la mañana leyendo, y la tarde, también, y la noche hasta las cuatro o cinco de la mañana.

Probablemente, el ilustre autor de la versión adaptada de *El Lazarillo de Tormes*, Vicens Vives, nunca fue objeto de tantas noches en vela como la autora de *Anormalidades*, un *fic* de fantasía sobre individuos que tienen telepatía y que Esther calificaba de «así de intrigante» como para robarle horas

¹ Proyecto financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 – Ref. CSO2014-56250-R.

² <http://www.wattpad.com>.

al sueño en fin de semana. Pero ¿qué tiene la lectura y escritura de *fanfiction* que ha cautivado a esta alumna que no responde con la misma pasión a tareas similares dentro del aula? Los motivos que la llevan a ella y otros *fans*, adolescentes o adultos, a entregarse a esta actividad se encuentran en lo que Matt Hills (2002) entiende como «juego afectivo» y que se articula alrededor de dos hechos. En primer lugar, el *fanfiction* es el testimonio material de una conexión emocional intensa del fan con la obra fuente, que apela directamente a su identidad y experiencia vital. En segundo lugar, a través de *fanfiction*, el fan funde su identidad en la obra fuente, que se convierte así en un mundo posible, un entorno lúdico donde, mediante apropiación, explora y proyecta deseos, vivencias y puntos de vista.

A lo largo de estas páginas, realizaremos un repaso de la historia del *fanfiction*³, de sus principales convenciones genéricas, y describiremos los procesos de producción más habituales dentro de las comunidades de *fanfiction*. Concluiremos con una serie de recomendaciones para aprovechar su potencial educativo dentro del aula, con el fin de fomentar el hábito lector entre los adolescentes, fortalecer su competencia lectoescritora y promover una respuesta crítica a los productos de los medios de comunicación.

El *fanfiction* no es un invento *millennial*...

Que los quince años de Esther no engañen a nadie: la práctica del *fanfiction* se remonta a varias décadas antes de que nuevos bebés poblaran el mundo entre 1980 y principios de los 2000. Seguramente, algunos de los bisabuelos de estos bebés ya eran escritores de *fanfics*. Veamos por qué.

A finales de los de la década de 1960 se empezaron a organizar en los Estados Unidos los primeros *fandoms*, o comunidades de *fans*, alrededor de series televisivas de ciencia ficción, sobre todo, los relacionados con la primera serie de *Star Trek* (CBS, 1966-1969) y *The Man from U.N.C.L.E* (NBC, 1964-1968). Sin embargo, ya desde la década de 1930 se venían celebrando convenciones de *fans* de la literatura de ciencia ficción (la primera de ellas data de 1936 y aún se celebra hoy bajo el nombre de Worldcon). También se publicaron fanzines (el pionero fue *The Comet*, publicado en 1930) como forma de sobrellevar las semanas que tardaban en editarse revistas profesionales sobre el género. Una de ellas, *Amazing Stories*, fue clave para el nacimiento de los *fandoms* modernos. Esta revista permitía la interacción de sus lectores publicando sus direcciones para que se pusieran en contacto, dando lugar a una red de correspondencia que fue capital en la organización de los *fans* para la posterior producción de fanzines. Elaboradas con unos medios mínimos, estas revistas contenían comentarios a las historias publicadas en las revistas profesionales, noticias y debates sobre el género y, especialmente, historias y arte *amateur*.

Así pues, cuando surgieron los primeros *fandoms* en torno a series de televisión, como *Star Trek* o *The Man from U.N.C.L.E*, los *fans* solo hubieron de replicar usos ya establecidos para adecuarlos a las nuevas historias contadas desde la pequeña pantalla y empezar a producir lo que desde entonces se ha conocido como *fanfiction*. Pero, al mismo tiempo, el hecho de que los objetos de *fandom* fueran series televisivas ofrecía a los *fans* otras posibilidades creativas y de distribución. El desarrollo del vídeo doméstico y la progresiva generalización de las herramientas de edición en las décadas de 1970 y 1980 pusieron en órbita el *fanvid*⁴ (Levin Russo, 2009), ejemplos del cual se mostraban en convenciones o se intercambiaban a través de cintas enviadas por correo postal.

En *Textual Poachers*, la obra que sentó las bases para los estudios de *fans*, Henry Jenkins (1992) reivindica su faceta productiva traducida en fanzines, *fanfics*, *fanarts*⁵ y *fanvids*, como respuesta directa a los estudios de corte psicológico que los consideran un paradigma de audiencia alienada, víctimas de los todopoderosos efectos de los medios de comunicación de masas. En cambio, Jenkins describe un tipo de audiencia con capacidad crítica, organizada en comunidades interpretati-

³ Frente otros trabajos que hablan de «la *fanfiction*», en femenino, preferimos conservar el género masculino con que el que los *fans* se refieren a estos escritos.

⁴ Los *fanvids* (también llamados *vids*) son vídeos musicales editados combinando el metraje de un texto fuente y una pieza musical previa, y también otros vídeos de corta duración con metraje grabado por el propio fan, pero siempre en relación a un texto fuente.

⁵ Un *fanart* es una pieza artística realizada por un fan inspirándose en un texto fuente que abarca desde pinturas y dibujos a mano hasta creaciones gráficas digitales.

vas, y capaz de convertir su disfrute en una sofisticada experiencia de participación cultural que, en ocasiones, subvertía y cuestionaba los mensajes del texto fuente. Lo que se consideraba un vil plagio pasa a ser una práctica cultural legítima basada en la «interpretación, apropiación y reconstrucción» (p. 165) del texto fuente. En esta línea, Francesca Coppa (2017) recuerda que cualquier producto adquiere relevancia cultural cuando sus usuarios desafían las interpretaciones originales y aportan nuevas lecturas del texto fuente que, en ocasiones, se convierten en *fanon*: «Una visión del canon tan convincente que es adoptada por el resto de *fans*» (p. 5).

Aunque se haya puesto el acento en el caso paradigmático de las series de ciencia ficción encabezadas por *Star Trek*, durante la década de 1970, las producciones de *fans* empezaron a extenderse por otros géneros televisivos y también por otros medios, como el cine, alentadas por el desembarco de la saga *Star Wars* (George Lucas, 1977), que provocó una explosión comercial de historias de ciencia ficción y fantasía. Ejemplo de la migración genérica en el ámbito televisivo son los *fandoms* organizados en torno a los denominados *buddy shows*, como *Starsky and Hutch* (ABC, 1974-1979). Es interesante observar cómo estas ficciones, basadas en la relación de amistad entre dos compañeros de trabajo, muy menudo acababan siendo interpretadas en términos homoeróticos en las creaciones de los *fans*, que seguían la estela de una práctica que habían comenzado los *fans* de *Star Trek*. Los personajes del Capitán Kirk y Spock son protagonistas de una tradición de historias románticas no canónicas que acabó propiciando el nacimiento de, como veremos, uno de los principales géneros de *fanfiction*: el *slash*.

... pero florece con el nuevo milenio

Hasta principios de la década de 1990, pocas cosas cambiaron dentro de las comunidades de *fans* más allá del aumento en el número de *fandoms* y eventos específicos. Sin embargo, con el naciente desarrollo de internet en el ámbito universitario, poco a poco los *fans* fueron descubriendo foros de discusión alojados en Usenet y listas de correo electrónico para comunicarse entre ellos, aunque por entonces todavía seguían confiando en fanzines, cartas y convenciones.

Pero esta situación daría un cambio radical a finales de la década de 1990 con la progresiva generalización de internet en los hogares y, sobre todo, con el surgimiento de herramientas que hacían más fácil la creación de páginas web y la edición digital de vídeo y gráficos. Empezaron a proliferar foros de discusión y sitios dedicados exclusivamente a una determinada serie que, con el tiempo se podían constituir en una comunidad de *fans*, y en los que se intercambiaban *fanfiction*, *fanart* o *fanvid*, y surgieron *archivos* dedicados exclusivamente al alojamiento de *fics*, como el veterano Fanfiction.net⁶, en activo desde 1998. Además, la mudanza al territorio digital supuso el surgimiento de un actor fundamental en el proceso de escritura de *fanfiction*: el *lector beta* (*beta reader*), un fan que ayuda a los autores a editar sus *fics* antes de publicarlos.

La aparición en 1999 de plataformas de blogs como Blogger y, sobre todo, LiveJournal⁷ terminaron por echar abajo cualquier barrera para el fan que quisiera publicar sus textos de *fanfiction* y entablar conversación con otros *fans* que compartieran su pasión. Los foros y listas de correo electrónico cayeron en desuso, y los fanzines pasaron a ser objetos aún más marginales debido al empuje de estas herramientas representativas de la Web 2.0. Los comentarios al final de las entradas facilitaron la tarea para que los creadores obtuvieran *feedback* instantáneo de sus seguidores, y en el caso de LiveJournal, ha dado lugar a la multiplicación de comunidades de *fanfiction* dedicadas a una misma obra fuente sin necesidad de crear una página web, con el ahorro de costes y de tiempo de aprendizaje que conlleva para el administrador. Los *fandoms*, en general, y las comunidades de *fanfiction*, en particular, terminaron por tanto de afinar sus características como espacio de afinidad. Según James Gee (2004, p. 67), se trata de «lugares o conjuntos de lugares donde las personas se asocian con otras en función de actividades, intereses y metas compartidas en lugar de hacerlo por motivos de raza, clase social, origen étnico o género».

⁶ <http://www.fanfiction.net>.

⁷ <http://www.livejournal.com>.

Si bien el archivo *Archive of Our Own* (AO3)⁸, en funcionamiento desde 2008, ha recogido gran parte del tráfico de las comunidades de *fanfiction* concentradas entre FanFiction.net y LiveJournal, en la actualidad, el rey es el lugar donde Esther pasa horas leyendo y escribiendo: Wattpad. Fundada en 2006, Wattpad es actualmente la plataforma de escritura colaborativa más grande del mundo, con más de 65 millones de usuarios y 400 millones de historias publicadas (Lunden, 2018). Los lectores pueden afiliarse a diversas subcomunidades de géneros literarios, entre las que la dedicada al *fanfiction* es la más numerosa con 93 116 usuarios (datos de enero de 2018). Entre todos, contribuyen a confeccionar las recomendaciones y *rankings* de la plataforma a base de leer, compartir, comentar y votar sus historias favoritas. En Wattpad, pues, se dan la mano la función de archivo de FanFiction.net y AO3 y el dinamismo de otro de los sitios preferidos por los *fandoms*, la red de blogs Tumblr⁹, cuyo sistema de etiquetas permite a los *fans* viajar y descubrir una cantidad ingente de intereses y contenido. No obstante, se puede destacar un mínimo común denominador a todas estas plataformas de *fanfiction*: los autores proponen géneros y temas alejados de las preferencias del público general, o lo más interesante para el propósito que nos ocupa, reinterpretan para las nuevas generaciones clásicos de la literatura como, por ejemplo, Jane Austen (Mirmohamadi, 2014).

AU, het, gen, slash... Descifrando géneros y jergas

Adentrarse en una plataforma de *fanfiction* puede resultar una experiencia un tanto desconcertante para un profano por la profusión de nomenclaturas. Muchos términos hacen referencia a convenciones genéricas y tropos compartidos por la mayoría de *fandoms*, o bien a convenciones específicas de un *fandom* que pueden, o no, seguir el canon de la obra fuente. Las posibilidades del *fanfiction* son prácticamente ilimitadas en lo referente a la extensión de la obra, estilo de escritura o géneros. Así, podemos encontrar relatos cortos, novelas, poesías; historias escritas a partir de múltiples puntos de vista, historias más parecidas a un guion audiovisual que a una narración al uso y géneros convencionales como la fantasía, el romance, la aventura, o el misterio. Sin embargo, son las tipologías vernáculas las que captan la atención del no iniciado.

Como punto de partida básico, debemos distinguir los *fics* canónicos, aquellos que respetan la pauta marcada por la obra fuente en lo que concierne a trama, caracterización de los personajes y lugares en los que se desarrolla la acción. Estos *fanfics* contrastan con los denominados de *universo alternativo* (AU, *alternate universe*, en inglés), donde se sitúa a los personajes en espacios y tiempos distintos a los de la obra original o se modifican hechos de la trama original. Bahoric y Swaggerty (2015) reseñan los «AU de cafetería» como uno de los tipos de universo alternativo más populares. Los «AU de cafetería» describen el encuentro casual de dos personajes en uno de estos establecimientos como premisa para explorar en profundidad las dinámicas entre ambos. Normalmente, estos encuentros acaban desembocando en una relación amorosa. Y es que los *ships* (por ejemplo, Ron y Hermione, Callie y Arizona, Stiles y Derek, el Capitán Hook y Emma Swan), es decir, las parejas sentimentales formadas por dos personajes con base o no en el canon, a menudo constituyen *fandoms* con vida propia separada de la obra fuente. Un *ship* (abreviatura de *relationship*) suele llevar asociado una fusión nominal en referencia a los dos personajes que lo constituyen. Así las parejas de series de televisión como Callie y Arizona, de *Anatomía de Grey*, forman *Calzona* y Stiles y Derek, de *Teen Wolf*, son *Sterek*. Otras veces, el *ship* recibe un nombre compuesto con partes de los nombres como el Capitán Hook y Emma Swan, de *Érase una vez*, que se convierten en *Captain Swan*. O, simplemente, el *ship* se indica con las iniciales de los protagonistas separadas por una barra como Ron y Hermione de la saga *Harry Potter* = R/H. Todos los archivos y plataformas de *fanfiction* utilizan etiquetas basadas en *ships* como criterio de búsqueda para los lectores.

Esta pequeña digresión sobre los *ships* es necesaria porque sobre ellos se arman los tres macrogéneros de *fanfiction*: *gen*, *het* y *slash*. Según Busse y Hellekson (2006), el *gen* presenta una historia donde el foco central no está en las relaciones sentimentales de los personajes. En el *het*, en cambio, la historia pivota alrededor de una relación heterosexual, canónica o no, mientras que, en el

⁸ <http://www.archiveofourown.org>.

⁹ <http://www.tumblr.com>.

slash, se relata una relación entre personajes del mismo sexo. Tradicionalmente, este vínculo no se encuentra en el canon, sino que está basado en un subtexto homoerótico percibido por el autor. No obstante, en los últimos años, con el aumento de la representación de las parejas homosexuales en las industrias mediáticas, el término también se aplica a relaciones canónicas. Cuando la pareja está formada por dos mujeres es común encontrarse con la etiqueta *femslash*.

Aparte de estos tres géneros principales, podemos encontrar una variedad de subgéneros relativos al contenido del *fanfic*, pero también a su posición cronológica y a su formato tal y como se muestra en la tabla 1.

Género de <i>fanfiction</i>	Descripción
Contenido del <i>fanfic</i>	
Daño/consuelo (<i>H/C</i> , <i>hurt/comfort</i>)	En los <i>fics</i> de daño/consuelo, uno de los personajes está herido, enfermo o sufre por algún motivo y otro se encarga de cuidarlo y darle apoyo hasta su recuperación.
<i>Fluff</i>	Historias con una premisa feliz, pero con poco argumento. Normalmente, los <i>fluff</i> se elaboran tomando como base pequeñas escenas de la vida cotidiana de los personajes. Son comunes los <i>fluff</i> escritos como regalo o muestra de amistad a otros <i>fans</i> para animarlos cuando están pasando por un mal momento.
Angustia (<i>angst</i>)	<i>Fics</i> repletos de drama y estrés emocional para los personajes. Cuando incluyen contenido violento, el autor puede especificarlo mediante la etiqueta o icono correspondiente (gradación por edad, contenido sensible) según el reglamento del archivo o plataforma de <i>fics</i> en donde quiera compartir su obra.
<i>Smut</i>	<i>Fics</i> donde se muestran escenas sexuales explícitas. Historias <i>het</i> o <i>slash</i> pueden tener una deriva <i>smut</i> que los autores se encargan de indicar cuando publican su obra en el archivo o plataforma.
<i>Fix-it</i>	Las historias <i>fix-it</i> reescriben un acontecimiento ocurrido en el canon de forma que se llega a una conclusión satisfactoria para el fan. Según Jenkins (1992), los <i>fix-it</i> son producto de la frustración que siente el fan ante su objeto de <i>fandom</i> .
<i>Crackfic</i>	Historias con una finalidad humorística, donde se suceden situaciones esperpénticas y sin sentido.
<i>Crossover</i>	<i>Fanfic</i> que combina personajes de universos narrativos diferentes dentro de una misma historia. Por ejemplo, cuando El Undécimo Doctor (<i>Doctor Who</i>) une fuerzas con Sherlock Holmes y Watson (<i>Sherlock</i>) para derrotar a una amenaza alienígena.
5 veces en las que... (<i>5 times fic</i>)	Historia desarrollada a lo largo de cinco escenas que cuentan un hecho recurrente en la vida de un personaje o varios.
<i>Songfic</i>	Historias con letras de canciones intercaladas. La letra de la canción determina el tono y la acción del <i>fanfiction</i> .
Posición cronológica	
<i>Futurefic</i>	Historias ambientadas en un futuro indeterminado con independencia de que la obra fuente haya finalizado o no.
<i>Preseries</i> y <i>postseries</i>	<i>Fics</i> que tienen lugar antes o después del inicio o final de una serie o temporada, respectivamente.
<i>Post ep/coda/episode tag</i>	Historias escritas en respuesta al final de un episodio, continuando la trama a partir de ese punto.
<i>Missing scenes</i> o <i>fillers</i>	<i>Fics</i> que muestran una escena o secuencia que pudo haber ocurrido dentro de la obra fuente.
Formato	
<i>One shot</i>	Historias autoconclusivas que abarcan un solo capítulo o entrega.
<i>Drabble</i>	Textos breves con una extensión de entre 100 y 1000 palabras.

Tabla 1. Géneros de *fanfiction*. Elaboración propia basada en Bahoric y Swaggerty (2015), y Guerrero-Pico (2016).

«Tengo que escribir 5000 palabras por capítulo»

Una vez repasados los principales tipos y géneros de *fanfiction*, observemos ahora algunos de los procesos de producción dentro de las comunidades. Ello nos dará una idea de por qué pueden resultar fructuosos en su aplicación a la enseñanza de materias relacionadas con la lectura y expresión escrita, tal y como sostienen algunas investigaciones destacadas en la última década (Black, 2008; Abad Ruiz, 2011; Curwood, 2013; Lugo Rodríguez, 2016).

Como se ha venido explicando a lo largo de este capítulo, la escritura y lectura de *fanfiction* comporta una serie de prácticas y herramientas que impiden hablar de un proceso solitario, sino profundamente colaborativo y enraizado en vínculos afectivos e identidades compartidas. El primer indicador de que los autores de *fics* no están ni escriben solos tiene forma de comentario al final de cada capítulo. A través de ellos, los autores de *fanfic* ganan plena consciencia de que se encuentran en un entorno de «escritura conectada» (Lammers y Marsh, 2015) o en red, donde la audiencia no es solo un constructo abstracto que implica ciertas convenciones estilísticas y genéricas que el autor del *fic* aprehende y perfecciona a través de la práctica y la observación. También representa un público social y vivo que contribuye a transformar el *fanfic* con críticas, propuestas para futuras tramas, recomendaciones de otros *fics*, palabras de ánimo y, si nos encontramos en Wattpad, reacciones en cada párrafo. Esther, como la mayoría de sus colegas de la plataforma, da la bienvenida a los comentarios de los lectores: «Me gusta que comenten porque así puedo saber las críticas».

Oculto tras su alias, Esther se lanza a experimentar con sus habilidades literarias ante una audiencia real, algo que no se le ocurre hacer dentro de la escuela o en su entorno social más cercano, a excepción de un amigo, Abraham, que sí está al corriente de sus aventuras *fanfiqueras*. Según Lammers y Marsh (2015), el anonimato que ofrecen las plataformas de escritura hace que los juicios sean menos personales y se centren casi exclusivamente en el desempeño de los autores como escritores, lo cual los alienta a seguir compartiendo su trabajo y explorando con distintas formas de expresión. Al mismo tiempo, se da una circunstancia paradójica en la que el anonimato que impera en las comunidades de *fanfiction* deviene en garante de visibilidad para los autores. El anonimato les permite estar expuestos a una mayor diversidad de públicos con los que pueden entablar conversación. Todo ello fomenta una atmósfera de aprendizaje situado en el que los autores de *fics* navegan por las tradiciones de una comunidad de lectoescritura concreta y aprenden a través de la interacción con sus pares.

Algunos autores van un paso más allá que Esther y colaboran directamente con un lector beta que tiene acceso al borrador del *fic* para sugerir cambios antes de su publicación. Similar a la dinámica que se establece entre un escritor-editor en el circuito profesional, un lector beta puede estar en contacto con un autor o varios y su función principal consiste en velar por detalles relacionados con la gramática, la ortografía y hasta con cuestiones vinculadas a la fluidez de los diálogos, la lógica interna del mundo narrativo y, sobre todo, la caracterización de los personajes. Como afirmamos en un estudio más extenso sobre la comunidad de *fanfiction* de la serie *Fringe* (FOX, 2008-2013), (Guerrero-Pico, 2016), el tratamiento de los personajes sobresale como una cualidad fundamental a la hora de valorar la calidad de un *fanfic*. A juicio de esta lectora española de 31 años:

[El *fic*] debe conservar cierta esencia del material original. Los personajes deben ser reconocibles y si alguno está «out of character» debe estar justificado. El *fanfiction* da una libertad absoluta en cuanto a escenarios, tramas, relaciones, etc., pero todo debe ser coherente. Y debe estar escrito con corrección... Cuando encuentro un *fanfic* lleno de faltas de ortografía, dejo de leerlo automáticamente.

El miedo a incurrir en un *out of character* (OOC, *fuera de personaje*) emerge como la preocupación número uno, ya que es uno de los aspectos más criticados por los lectores. No importa cuánto se juegue con universos alternativos o *crossovers*, el autor debe preservar la voz de los personajes y el lector beta debe asegurarse de que así sea. De este modo, el criterio de los lectores beta se presenta como un barómetro de las convenciones narrativas y estilísticas generadas dentro de una comunidad gracias a ese continuo diálogo con los autores. Estos no se olvidan de agradecer a sus betas en el *header* o cabecera: unas líneas introductorias al principio del *fanfic* que recogen información esencial (título, nombre del autor, *ship*, subgénero, breve sinopsis y contexto, advertencias, clasificación por edades, agradecimientos...).

Junto a los lectores beta, otros actores se han hecho un hueco en los agradecimientos de las cabeceras. Con la mejora de las prestaciones de las plataformas de escritura, el lenguaje escrito ha dejado de ser el único recurso utilizable para la práctica del *fanfiction*. Así, LiveJournal, AO3 y Wattpad permiten añadir fotos y recursos audiovisuales a los textos dando lugar a una interesante hibridación de estéticas tanto a nivel intratextual como paratextual. En concreto, son reseñables el uso

de portadas y tráileres para la promoción de historias en Wattpad, donde existen *fans* especializados que ofrecen crear diseños o vídeos a cambio de una mención.

Tales intercambios suponen una normalización de las prácticas que se producen en LiveJournal o AO3 cuando se avecina la temporada de *fic challenges* (retos de *fanfiction*). Durante los *challenges*, que se extienden durante meses, los autores de una comunidad intentan cumplir el reto de componer una historia completa ajustándose a unos plazos de entrega periódicos y a unos límites de palabras determinados (p.ej., 5000 palabras por capítulos cada semana). Los *challenges* se abren con una llamada de los autores a los artistas de la comunidad para que se pongan en contacto y así, confeccionar a medida la imagen del *fic* con el que participarán en el reto de acuerdo al tono y argumento de la historia ideada. Autores y lectores betas realizan un esfuerzo continuado y disciplinado durante los meses que dura el reto, que no tiene otro premio que lograr terminarlo y el reconocimiento de la comunidad. Una versión más reducida, y menos organizada, de los *challenges* son los *prompts*, solicitudes específicas realizadas por los lectores. Estos proponen un motivo o argumento y el autor lo desarrolla como crea conveniente.

En los *challenges* y *prompts*, los autores ponen a prueba todo lo aprendido durante meses y años de lectura y escritura lúdica dentro de sus comunidades. A través del *fanfiction*, los escritores *amateurs*, liberados de la tarea de crear personajes y mundos narrativos desde cero, se familiarizan con géneros, estilos y audiencias; profundizan en el conocimiento y análisis crítico de la obra fuente que los motiva a escribir y la actualizan con nuevos significados que evocan situaciones y problemáticas presentes en su vida cotidiana. Asimismo, autores, lectores beta y lectores participan en un entorno social hiperconectado rebotante de creatividad y colaboración entre pares. Es por ello que, más allá de las historias de éxito de jóvenes escritoras como Anna Todd (fan de *One Direction*) y Cassandra Clare (fan de *Harry Potter*) que han dado el salto a la arena profesional, el *fanfiction* se antoja como un vehículo inmejorable para el fomento de una lectura crítica y una escritura creativa entre los adolescentes.

Cómo podemos aprovechar el *fanfiction* dentro de las aulas

Siguiendo el diagnóstico de Curwood (2013) y Lugo Rodríguez (2016), los docentes cuentan con una gran oportunidad de diseñar experiencias educativas que devuelvan el brillo perdido a las actividades de lectura y escritura si deciden incorporar los intereses del alumnado en aquellas asignaturas del currículo en las que se trabajan competencias lectoescritoras. A continuación, se presenta una actividad en cinco pasos para introducir las prácticas de *fanfiction* en el aula:

- Paso 1. El *fanfiction* abarca incontables obras y medios que pueden resultar relevantes para los alumnos, por lo que un primer paso para motivarlos consiste en proponer actividades que tengan como objeto un producto mediático (libros, películas, series, videojuegos...) que signifique algo para ellos. El objetivo es crear un itinerario en el que, progresivamente, las prácticas aplicadas a la obra preferida se reproduzcan en el estudio de las obras obligatorias.
- Paso 2. Explicar en clase qué es el *fanfiction*, presentar las diferentes plataformas de escritura e invitar a los alumnos a leer los *fics* y comentarios de una comunidad relacionada con la obra fuente de su preferencia. De esta forma, verán ejemplos prácticos de las convenciones y códigos aceptados en ella. Dependiendo de la edad de los alumnos, se realizará un filtrado de los contenidos más apropiados para trabajar en clase.
- Paso 3. Una vez observadas las características de la comunidad, animar a los alumnos a escribir críticas a los autores de los *fics* que están leyendo como paso previo a la publicación de sus propios *fics* en la plataforma. El profesor puede proponer para empezar, y al más puro estilo de un *prompt*, que los alumnos reescriban su obra fuente preferida bajo las reglas de un género diferente en un *one shot*.
- Paso 4. Fomentar el trabajo en grupos o en parejas donde se realicen labores de lectura beta antes de publicar.
- Paso 5. Durante la discusión de una de las obras obligatorias, animar a los alumnos a detectar nexos entre el contexto social de la obra y la actualidad (o identificar problemas y estereotipos), y escribir un *fic* en donde se aborden estas cuestiones.

Referencias

- Abad, B. (2011). Fomento de la escritura creativa a través de las formas de escritura emergentes. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 21. Recuperado el 19 de julio de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/287044>
- Black, R.W. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. Nueva York, EE. UU.: Peter Lang.
- Curwood, J.S. (2013). The Hunger Games: Literature, literacy, and online affinity spaces. *Language Arts*, 90(6), 417-427.
- Bahoric, K., y Swaggerty, E. (2015). Fanfiction: Exploring In- and Out-of-school Literacy Practices. *Colorado Reading Journal - Summer 2015*, 25-31.
- Busse, K. y Hellekson, K. (2006). Introduction. En: K. Hellekson & K. Busse (Eds.) *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet: new essays* (5-32). Jefferson, EE. UU.: McFarland.
- Coppa, F. (2017). *The Fanfiction Reader. Folk Tales for the Digital Age*. Ann Arbor, EE. UU.: University of Michigan Press.
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. Nueva York, EE. UU., y Londres, Reino Unido: Routledge.
- Guerrero-Pico, M. M. (2016). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativas transmedia en series de televisión*. Tesis doctoral defendida en el Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: television fans and participatory culture*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Hills, M. (2002). *Fan cultures*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Lammers, J.C., y Marsh, V.L. (2015). Going Public. An adolescent's networked writing on fanfiction.net. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(3), 277-285. DOI: 10.1002/jaal.416
- Levin, J. (2009) User-Penetrated Content: Fan Video in the Age of Convergence. *Cinema Journal*, 48(4), 125-130.
- Lugo, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización*. Tesis doctoral defendida en el Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España. Recuperada el 19 de julio de 2018 de: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27417>
- Lunden, I. (17 de enero de 2018). Storytelling app Wattpad raises \$51M at a \$398 valuation. *TechCrunch*. Recuperado el 19 de julio de 2018 de: <https://techcrunch.com/2018/01/17/storytelling-app-wattpad-raises-51m-at-a-398m-valuation/?guccounter=1>
- Mirmomahmadi, K. (2014). *The Digital Afterlives of Jane Austen: Janeite at the Keyboard*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Libros y pantallas: la popularización de los *booktubers*

José Miguel Tomasena

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

1. ¿Quiénes son los *booktubers*?

Basta buscar en Google *booktube* para obtener los resultados previsibles que de vez en cuando aparecen en los medios de comunicación: grupo de jóvenes de todos los países de Iberoamérica que hacen vídeos sobre libros en YouTube. Aman los libros en papel, los coleccionan, los exhiben ante la cámara y han conseguido contagiar su pasión a miles de jóvenes que ven sus vídeos y se suscriben a sus canales.

Pero hay que tener cuidado con las primeras impresiones: ya sabemos que, debido a la arquitectura de la web y de los intereses privados de sus indexadores, aquello que aparece en los primeros resultados de búsqueda suele ser lo más popular, aunque no necesariamente lo mejor, ni lo más representativo.

Si hacemos un esfuerzo por ir más allá de los primeros resultados del buscador de YouTube, nos daremos cuenta de que *booktube* es un fenómeno mucho más expandido de los diez o quince nombres que suelen ser citados en los medios e informes; mucho más diverso y complejo en términos de la literatura que consumen, la forma en que se agrupan y las motivaciones de su participación.

En esta gráfica se muestra la distribución de 285 canales de *booktubers* en lengua española, ordenados de izquierda a derecha, según el número de vistas totales¹. Esta forma de distribución, bautizada por Chris Anderson como «larga cola» (2010), es muy común en el mercado digital de bienes culturales (la jerarquía de películas, discos y libros más populares tendría una forma similar) y se caracteriza por la gran polarización: unos cuantos canales concentran la atención, mientras la mayor parte de la oferta tiene resultados pequeños.

A la izquierda de la gráfica están los canales de *booktubers* más populares, los más visibles; aquellos que aparecen en los primeros lugares de las búsquedas y en los medios de comunicación,

¹ Para obtener estos datos, se usó la herramienta YouTube Data Tools, desarrollada por el profesor Bernard Rieder, de la Universidad de Ámsterdam, que obtiene datos públicos de la API v3. de YouTube (2015). La medición comprende 285 canales y se realizó el 31 de julio de 2018.

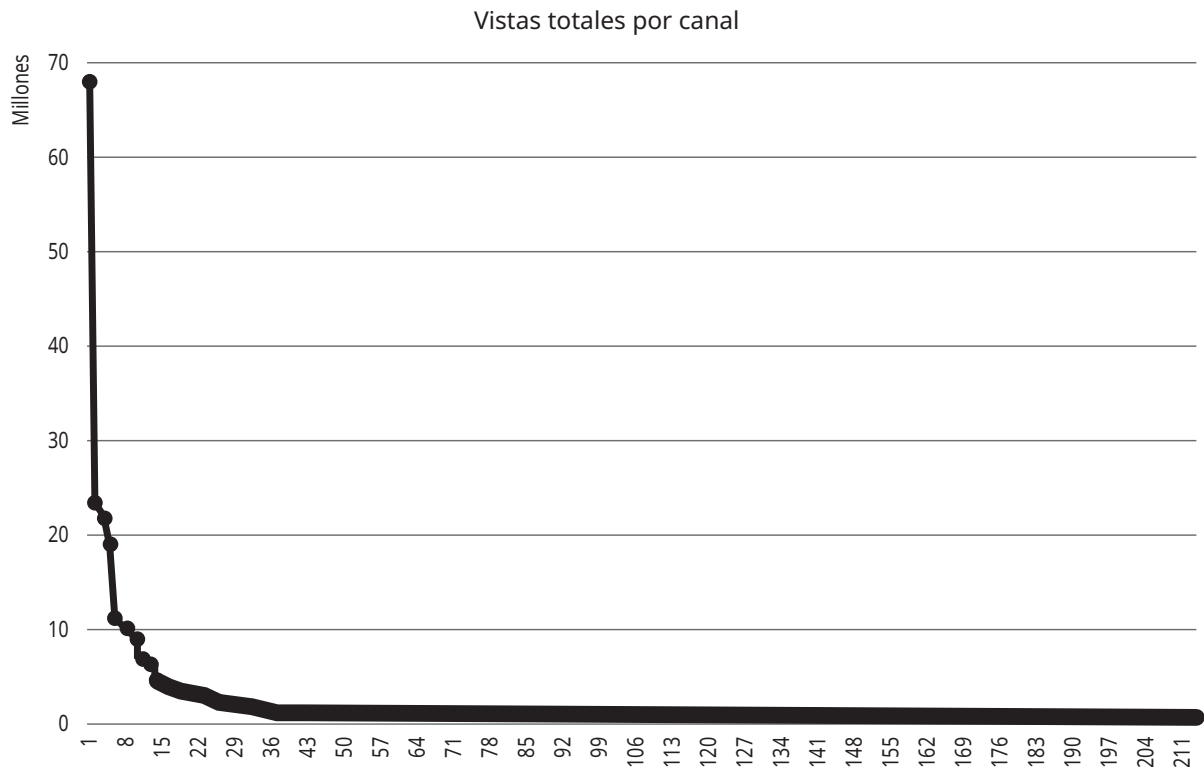


Figura 1. Distribución en «larga cola» de los suscriptores por canal. n=285. Elaboración propia.

los que han conseguido construir grandes audiencias en sus canales y, por lo tanto, los que interesan a las editoriales, ferias del libro y a otras marcas comerciales para hacer *marketing* de *influencers*².

La mayoría de los canales, que aparecen en el lado derecho de la gráfica, sin embargo, tienen audiencias más modestas. Estos canales no tienen la popularidad suficiente para atraer anunciantes, sus ingresos por clics apenas les alcanzan para comprar ocasionalmente un libro (o, en palabras de una de ellas, «pagar el Netflix»). Algunos de ellos defienden la diversidad temática de *booktube*, critican a los más populares por aceptar la agenda de las editoriales y se resisten a ajustar la duración y el estilo de sus vídeos a los lineamientos de aquello que supuestamente triunfa en YouTube. Reivindican orgullosos que ser *booktuber* es un *hobbie*, no una profesión; sin embargo, reciben libros gratis de las editoriales, acceso privilegiado a eventos y algunos de ellos han conseguido empleos en el sector como promotores de lectura, editores, lectores o *community managers*.

Booktube es, pues, un fenómeno más complejo que las simples apariencias, en el que coexisten, a menudo de manera conflictiva, la pasión por los libros con la cultura de las micro-celebridades (Marwick, 2013), un fuerte sentido de comunidad con la gestión de una «marca personal», el papel con las pantallas y la ancestral cultura de la bibliofilia con los memes de internet.

2. Los orígenes de *booktube*

Es difícil rastrear cuándo empezó *booktube*, pero es claro que las comunidades de *fans* de sagas populares como *Harry Potter* y *Crepúsculo* empezaron a usar YouTube como una plataforma más para expresar su amor por estos libros. Varios usuarios comenzaron a publicar reseñas de libros juveniles y de fantasía, pero no fue hasta septiembre de 2011 cuando el acrónimo *booktube* apareció por primera vez en el título y en la descripción de un vídeo: TheRaggysWorld, 2014.

² Se conoce como *influencers* a las personas que, debido a su popularidad en plataformas de comunicación digital, como Twitter, Facebook, Instagram, YouTube, etc., son contratadas para transmitir información a su audiencia.

En México y España también aparecieron algunos canales que reseñaban libros. Sin embargo, no tenían consciencia de que existieran otras personas más allá de ellos que estuvieran haciendo lo mismo y, mucho menos, que eso que hacían recibía el nombre de *booktube*.

Faltaban dos ingredientes clave para que el fenómeno explotara definitivamente: por un lado, una etiqueta que convirtiera esas prácticas en una identidad; por otro, la consolidación de vínculos sociales que produjera un sentido de pertenencia, de comunidad.

Entre 2011 y 2012, cuando estos dos factores se conjugaron, el fenómeno explotó: se crearon muchos canales nuevos, se estandarizaron distintos géneros audiovisuales, se consolidó un lenguaje propio y se crearon lazos de amistad y complicidad entre muchos de los participantes. Algunos ya conocidos se hicieron muy populares, concentraban la atención de un público lector muy joven, de entre 15 y 25 años, que encontraba en internet un espacio fresco y divertido para hablar de libros que tal vez no encontraba en otros espacios institucionales como la familia, la escuela o las bibliotecas.

El fenómeno llamó la atención de algunos medios de comunicación, que comenzaron a hablar de ellos en la radio, la tele y la prensa, lo que amplificó aún más su impacto. Las casas editoriales, ferias del libro y autores de literatura juvenil, al percatarse del fenómeno, establecieron alianzas con ellos para que los ayudaran en la promoción de títulos vinculados al público más joven.

3. *Booktube* en la historia de la lectura

Muchos trabajos académicos, amparados en el paraguas de la «historia de la lectura» han explorado el papel que han jugado los impresores, bibliófilos, coleccionistas y eruditos en la circulación, difusión y recreación de los libros (Cavalló & Chartier, 1998; Eisenstein, 1994).

Los antiguos sabios copiaban a mano tablillas, papiros y códices; los monjes conservaron, copiaron e intercambiaron manuscritos durante toda la Edad Media; en el siglo XVI, los estudiantes de las universidades europeas hacían circular los clásicos impresos en Bolonia, París, Alcalá o Salamanca. Cuando se inventó la prensa de masas, de mano de la máquina de vapor, que revolucionó por segunda vez la impresión, explotó la lectura de periódicos, folletines y los géneros literarios populares, y los lectores se comienzan a agrupar en salones literarios, clubes de lectura. Y en el siglo XX, estas formas de socialización pasaron por las redes de intercambio de cómics, las tertulias, las revistas literarias, los fanzines, los blogs... Si al subir al transporte público constatamos que la mayoría de los pasajeros están usando alguna de las funcionalidades de su teléfono móvil, ¿por qué nos sorprende que los lectores contemporáneos usen estas mismas tecnologías para amplificar su amor por los libros?

Henry Jenkins, el gran estudioso de la cultura participativa de los *fans*, insiste en remarcar que esta efervescencia no es el resultado de la invención de internet y las redes, sino su causa: ya había una cultura de participación y creación, ligada a la ética del «Hazlo tú mismo» («Do it yourself») de comunidades que hacían música, películas, cómics, ropa, bicicletas, etc.

Si YouTube parece haber emergido de la noche a la mañana, se debe a que muchos grupos ya estaban listos para algo como YouTube; ya tenían comunidades de práctica que producían sus propios medios, ya habían desarrollado géneros de vídeos y construido redes sociales por las que estos vídeos podían circular (Jenkins, 2009, p. 110).

Un ejemplo de esta práctica, en los años ochenta del siglo pasado, fueron los fanzines. Estas publicaciones precarias, hechas sin dinero y con los medios técnicos que tenían a su alcance (fotocopias, tijeras, pegamento) construyeron redes de pertenencia que incluían otras manifestaciones culturales, como la música, la moda, el arte, etc., y que son un ejemplo de los procesos socioculturales que después evolucionarían cuando se popularizara internet.

Algunos jóvenes se involucraron en foros *online*, como el de la autora Laura Gallego, que, según ha estudiado Gemma Lluch, sería capital en la formación de una generación de lectores jóvenes (Lluch, 2017). Otros abrieron blogs, perfiles de redes sociales, y eventualmente terminarían por ocupar el medio más efervescente de la web: YouTube.

4. La lectura en la era digital

El papel que ocupan los textos y los lectores con el advenimiento de las tecnologías digitales ha sido bautizada por Cavallo y Chartier como «la tercera revolución de la lectura desde la Edad Media» (1998, p. 42).

Durante muchos años se temió que el advenimiento de tecnologías digitales supondría el advenimiento de un nuevo soporte de contenido (los *ebooks*) que, como en el caso de la música, terminaría por provocar la extinción de los libros en papel y de toda la cadena de valor sobre la que funciona la industria: imprentas, distribuidoras, librerías, etc.

Han pasado ya algunos años y hay datos para sostener que la supuesta desaparición de los libros en papel no se ha producido. Por el contrario, lo que el fenómeno *booktuber* sugiere es que los consumos de soportes tradicionales (en este caso, libros) se hibridan con aquellos que vienen de los nuevos medios digitales.

En este sentido, John B. Thompson (2013), que estudió el funcionamiento de la edición comercial anglosajona, habla de una «revolución escondida» que opera en cuatro niveles: a) los sistemas operativos, b) la gestión de los procesos de producción, c) las ventas y el *marketing* y d) la distribución de los contenidos.

Desde el punto de vista de los lectores, estos procesos han cambiado también las prácticas de recepción y consumo. La lectura hoy está ligada a otras actividades: los lectores coleccionan *posters*, crean arte de sus personajes favoritos en sus ordenadores y teléfonos móviles, escriben *fanfiction* e interactúan con sus autores favoritos y con otros lectores a través de plataformas como Twitter, Facebook Tumblr, Goodreads, etc.

Más allá de la existencia concreta de estas plataformas (en la acelerada vida mediática contemporánea, cada día nacen y mueren medios) lo que persiste es el complejo proceso de mediación: nuestros usos de los medios están cada vez más imbricados en nuestra vida ordinaria. Las relaciones temporales, emocionales y espaciales de los lectores con los libros están cambiando.

Los *booktubers* no son más que una expresión en el complejo mar de prácticas de los lectores conectados: suben fotos de sus libros a Instagram o a Facebook, comparten frases extraídas de los libros, acceden a referencias en la web, editan una página en Wikipedia o tienen acceso inmediato a catálogos de libros (legales e ilegales).

Podrá cambiar el medio, el lenguaje y las formas, pero el proceso social por el que los lectores se conectan y construyen espacios sociales de afinidad es irreversible.

5. El discurso audiovisual de los *booktubers*

Los vídeos de *booktubers*, como casi todos los vídeos *youtubers*, son autoproducidos: ellos mismos escriben guiones o escaletas, graban, editan y difunden desde sus espacios personales: dormitorios o salas de estar. En el caso de los *booktubers*, este espacio doméstico, que según Burgess y Green (2009) hunde sus raíces en los primeros años de la web y ha establecido lo que llaman «cultura del dormitorio», normalmente está lleno de estanterías con libros.

En el despliegue físico de los libros en las estanterías Tatuana Jeffman ve una continuación del viejo paradigma de la fetichización del libro (2017). Replicado hasta el cansancio en la red de pantallas contemporáneas, desde el teléfono móvil y las tabletas hasta el televisor inteligente, el libro conserva su estatus simbólico como el medio que más capital cultural confiere a quien lo atesora.

A diferencia de la crítica literaria tradicional, en la que han primado la reseña y el ensayo crítico como géneros de referencia, los *booktubers* han desarrollado estrategias de enunciación radicalmente diferentes. Sus vídeos tienen más relación con otros *youtubers* que hablan de videojuegos, maquillaje o tecnología o viajes, que con la crítica literaria tradicional.

En primer lugar, se asumen como promotores de la lectura más que como expertos. Lo que ellos ofrecen es la voz del lector de a pie y lo que los libros les hacen experimentar emocional y vitalmente. En segundo lugar, reivindican la importancia del libro como objeto (su aspecto, su color o su portada) y juegan con las asociaciones culturales entre los libros y otras formas de consumo

cultural, como el cine, las series de televisión, los videojuegos o la música (aspecto clave de la vida emocional de los adolescentes).

En sus vídeos, es claro que hablan desde las emociones. La validez de lo que dicen no está avalada por institución alguna (como un periódico o un título universitario), sino en su propia pasión lectora. En este sentido, en su enunciación predomina la función emotiva del lenguaje, para usar las categorías de Jakobson (1960), así como la función fática, que reitera el contacto constante con el espectador a través de apelaciones verbales directas (tú, ustedes), los gestos y la mirada a la cámara. Esta mirada es similar a la del conductor televisivo, que interpela al espectador como si lo mirara a los ojos individualmente, aunque el contacto sea público (Casetti y Chio, 1999; Verón, 1985).

Otro rasgo característico es el humor. En su esfuerzo por construir sintonía con su audiencia, acostumbrada a los contenidos ágiles, sintéticos y divertidos que triunfan en redes sociales, los *booktubers* más populares construyen un contrato lúdico con su audiencia. Pueden, por ejemplo, jugar a contener la risa con la boca llena de agua mientras alguien lee en voz alta fragmentos de *50 sombras de Grey*. *Spoiler*: a los segundos escupen, se carcajean y terminan empapados (Orozco, 2015). O pueden, sencillamente, recurrir a trucos de edición (efectos de sonido, musicales o textos sobrepuestos) para construir un segundo narrador que constantemente ironiza sobre sus errores y equivocaciones.

La acotación temática es uno de los signos distintivos de *booktube*. Es tan importante la identidad del *booktuber* como «lector», que ha habido cierta discusión en la comunidad sobre si es «lícito» ocuparse de asuntos que no sean libros; o si al hablar de otros temas como series de televisión, cine, maquillaje o feminismo, el enunciador pierde o diluye su identidad como *booktuber* (Paraqueleer, 2018).

El libro es un fetiche. En la era de la desmaterialización, de la digitalización, de la supuesta liberación del contenido del continente (el mp3, *streaming*), los *booktubers* adoran el libro físico. En sus vídeos abundan los gestos de adoración: huelen sus páginas, acarician las portadas, presumen de sus bibliotecas repletas de títulos, a menudo ordenados por colores.

El libro aparece como objeto mágico, tanto en los gestos como en las metáforas que pueblan su discurso: los buenos libros son aquellos que *atrapan* al lector; los que lo *enganchan*; aquellos que tienen el poder de subyugar su voluntad y *obligarlo* a leer de una sentada; aquellos que *no se pueden soltar*. Por el contrario, los libros malos son descritos como aquellos que «no me *engancharon*», «no me *atraparon*», «no me *dijeron nada*».

6. Los géneros audiovisuales

El concepto de *género discursivo*, desarrollado por Mijaíl Bajtín (1982) para describir las formas socialmente construidas que adoptan los textos para circular, puede ser muy útil para clasificar los distintos tipos de vídeos que comparten ciertos rasgos estables de expresión, en relación a su contenido temático, su estilo y su estructura compositiva. Estos tipos son ideales, por supuesto, en el sentido de que generan expectativas sobre el intercambio comunicacional y enmarcan la expresión individual, pero no anulan las posibilidades individuales o de hibridación.

Los *booktubers* han desarrollado un abanico grande de géneros audiovisuales que no solo sirven para enmarcar las expectativas comunicativas con su audiencia, sino que, al ser usados como etiquetas textuales en el título y la descripción de los vídeos, también ayudan a mejorar su posición en los algoritmos de búsqueda y relación de YouTube.

Entre los géneros audiovisuales de los *booktubers*, hay algunos que son herencia de otros medios de comunicación, como la entrevista o el tutorial o el *ranking*; otros, también son usados por *youtubers* dedicados a otros temas, como el *unboxing*, el reto (o *challenge*) o el *vlog*.

Desde una perspectiva evolutiva es muy interesante comprender cómo los *booktubers* han incorporado estas convenciones que provienen de las comunidades de usuarios de YouTube (y de la internet, en general) y las han adaptado a sus propios intereses, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Género audiovisual	Descripción
Reseña	Quizá es el género más tradicional entre los que producen los <i>booktubers</i> . Proviene de los medios masivos de comunicación y consiste en evaluar, ante la cámara, las virtudes y defectos de un libro.
<i>Wrap-up</i>	Videos que repasan los libros leídos durante un periodo de tiempo. El <i>booktuber</i> hace un recuento breve de cada título, mientras lo muestra a la cámara, y luego abre la invitación a dialogar en la sección de comentarios.
<i>Ranking</i>	Tipo de videos en el que los <i>booktubers</i> jerarquizan sus libros favoritos alrededor de algún criterio temático o estilístico.
<i>Unboxing</i>	Este género también está presente en otros <i>youtubers</i> de moda, música, juguetes, tecnología, etc. Consiste en abrir ante la cámara un paquete que contiene productos que han comprado en una tienda virtual o que han recibido de alguna editorial. En el caso de los <i>booktubers</i> , la caja casi siempre contiene libros (u objetos relacionados con libros).
<i>Bookshelf tour</i>	El o la <i>booktuber</i> muestra a la cámara las estanterías de su biblioteca, mientras hace un breve comentario para cada libro: cómo lo adquirió, qué le dejó su lectura o si aún le falta por leer.
<i>(Book) Haul</i>	Un <i>haul</i> es un tipo de video en el que un <i>youtuber</i> muestra ante la cámara los productos que ha adquirido recientemente. En el caso de los <i>booktubers</i> , este género evolucionó a <i>bookhauls</i> al centrarse en libros; la particularidad de este tipo de videos consiste en que se trata de libros que <i>aún no han sido leídos</i> . La conversación con sus seguidores, por lo tanto, está relacionada con las expectativas de esa lectura futura.
<i>(Book) tags</i>	Un <i>tag</i> es un video en el que el enunciador responde ante la cámara a una serie de preguntas o consignas para el que ha sido nominado, a través de una etiqueta, por otro creador de contenido. El <i>booktuber</i> también etiqueta a otros para que hagan lo mismo. Estos juegos conforman una metaconversación en varios videos. En el caso de los <i>booktags</i> , estos consisten en juegos de asociación vinculados a los libros y la lectura. Existen infinidad de ellos y el número crece, ya que cada cual puede desarrollar nuevos y nominar a su red de amigos. Algunos relacionan libros con cantantes famosos, como el <i>One Direction Booktag</i> o el <i>Taylor Swift Booktag</i> ; con películas (<i>Star Wars</i> , <i>Avengers</i>), con la mitología griega (<i>Booktag Dioses del Olimpo</i>) o con tradiciones culturales locales (<i>Booktag del Día de Muertos</i>).

La generación y evolución de géneros audiovisuales por parte de los *booktubers* confirma la compleja hibridación que las nuevas generaciones de lectores están estableciendo entre sus prácticas lectoras y otras ideas, prácticas y hábitos de consumo.

Conclusiones

Como hemos visto en este repaso introductorio al mundo de los *booktubers*, se trata de un fenómeno fascinante para comprender las transformaciones del ecosistema mediático y las implicaciones que tienen en las prácticas de los lectores.

En primer lugar, hay que destacar que la digitalización de los medios no ha supuesto la desaparición de los libros en papel, como muchos temían; por el contrario, lo que confirman *booktube* y otros fenómenos como *bookstagram* (el uso de Instagram para fotografiar libros), las comunidades en Goodreads y los blogs literarios, es que hay una hibridación entre lo material y lo digital, el papel y las pantallas, las tecnologías de la imprenta y la cultura de las redes.

Estas expresiones de los lectores conectados, vistos en perspectiva histórica, son manifestaciones contemporáneas de la bibliofilia, que es tan antigua como la existencia misma de los libros. Sin embargo, al encontrarse en un espacio mediático en el que confluye lo marginal y lo masivo, lo *mainstream* y lo *underground*, la celebridad y la marginalidad, las motivaciones e intereses de los participantes son diversos y, en ocasiones, entran en conflicto.

Por lo tanto, no es posible hacer generalizaciones simplistas sobre el fenómeno. Hay una diversidad enorme de canales que no son los más visibles mediática y algorítmicamente, pero que han llevado a que haya grupos de *booktubers* en prácticamente todos los rincones de la lengua española (y otras), que leen mucho más que literatura juvenil.

En segundo lugar, que el lugar de enunciación en el que están situados, fuera de la autoridad tradicional de la escuela o la crítica literaria, ha sido enormemente exitosa. Como notas centrales de este estilo de enunciación, podemos destacar la reivindicación del placer como criterio fundamental para promover la lectura; el tono de humor y entretenimiento con el que construyen su discurso; el acercamiento emocional a la experiencia de la lectura y la interactividad afectiva con su audiencia, a través de las herramientas de la plataforma y de otras redes sociales.

En tercer lugar, destacamos la gran capacidad para construir una mediación significativa entre distintos ámbitos de consumo cultural de los adolescentes y jóvenes: series de televisión, cine, música, etc. Si los *booktubers* han conseguido impactar a tantos jóvenes es mediante la construcción de conversaciones alrededor de los libros y su capacidad para articular un sentido de pertenencia que no encuentran en otros sitios, como la escuela o la familia.

En cuarto y último lugar, este fenómeno no es más que un síntoma de un proceso social más profundo que tiene que ver con la forma en que los ciudadanos del nuevo siglo usamos los medios. Y el rol creciente que estos tienen en la construcción de nuestros vínculos sociales. Más allá de nuestro entorno inmediato, las personas podemos conectarnos con otros afines. En este caso, es la afición por los libros, aunque podría ser otro interés o afinidad. Puede ser que *booktube* sea una moda, quizá desaparezca tan rápido como surgió; lo que quedará es el proceso social más amplio por el que los amantes de los libros se apropiaron de las herramientas que este momento histórico les ofrecía para conectarse entre sí y amplificar su pasión lectora.

Cómo aprovechar *booktube* dentro del aula

Como los buenos maestros, los buenos *booktubers* son capaces de establecer una conexión emocional con su audiencia: saben cuál es su modo de vida, qué les apasiona; y por lo tanto, saben cómo hablarles, cómo atrapar su curiosidad para comunicar su mensaje con eficacia. Por lo tanto, los *booktubers* pueden servir de inspiración para la docencia. Como han sugerido varios especialistas (Ferrés y Piscitelli, 2012; Ferrés, 2008), esta conexión emocional es clave para desarrollar procesos de aprendizaje significativo.

- Lo primero que podríamos aprender es a escuchar, abrir los ojos y estar atentos a los intereses que manifiestan nuestros alumnos a través de sus consumos mediáticos: ¿qué series de televisión, videojuegos, libros, música consumen? ¿Qué dice esto sobre sus intereses, sobre las cosas que les apasionan y les preocupan? Los docentes tenemos que ejercitar la capacidad para imaginar situaciones de aprendizaje que los lleven a desarrollar las competencias deseadas a partir de su realidad.
- Para abrir el diálogo, se puede preguntar en clase si alguien ha consumido videos de *booktubers*, y a partir de la respuesta, propiciar que haya intercambio de experiencias y recomendaciones. El objetivo es que los alumnos se familiaricen con el fenómeno y hagan una exploración inicial sobre el fenómeno.
- Una vez familiarizados con el fenómeno, se puede iniciar pidiendo a los estudiantes que hagan una búsqueda de videorreseñas sobre alguna obra que se haya leído en clase como parte de la formación curricular obligatoria. Preguntar y comparar: ¿cuáles de las reseñas encontradas está mejor hecha? ¿Cuál es la más divertida? ¿Cuál ofrece un punto de vista insólito o profundo sobre la obra? Animar a los estudiantes a participar en la sección de comentarios de los videos.
- Los *bookbaults* (videos sobre libros que aún no se han leído) pueden ser muy útiles para situaciones de investigación documental. Se les puede pedir a los alumnos que vayan a la biblioteca a buscar obras sobre un tema y que después realicen un video en el que expongan brevemente de qué se trata, por qué lo eligieron y por qué creen que es relevante. Esto puede abrir una reflexión sobre la importancia de los paratextos (sinopsis, portadas, contraportadas, etiquetas bibliográficas) alrededor de los libros y su organización. A partir del visionado y discusión de varios *bookbaults*, un grupo puede construir un corpus de obras para leer. En un segundo momento, después de haberlas leído, se pueden hacer videorreseñas sobre ellas, por supuesto.
- Los *booktags* tienen un potencial educativo muy importante: son fáciles de hacer, son divertidos y favorecen el trabajo en parejas o grupos. Una vez que se ha identificado un tema con el que se quieren relacionar libros, se desarrollan las preguntas o consignas. Estos juegos de asociación tienen posibilidades insólitas para relacionar temas del currículo universitario con los intereses de los jóvenes (videojuegos, series, cómics, etc.).

- Durante las discusiones y el visionado de los vídeos, invitar a reflexionar sobre los intereses en juego en la circulación de los vídeos de YouTube: ¿hay una construcción de una marca personal? ¿Hay intereses comerciales no declarados? ¿Expresan las convenciones e intereses de grupos? ¿Por qué se comparte y discute esto: por generosidad, por dinero, por fama?

Referencias

- Anderson, C. (2010). *The Long Tail: How Endless Choice is Creating Unlimited Demand*. Londres, UK: Random House Business.
- Bakhtin, M. M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal* (248–293). México DF, México: Siglo XXI.
- Burgess, J. y Green, J. (2009). *YouTube: Online Videos and Participatory Culture*. Cambridge, EE. UU.: Polity Books.
- Casetti, F. y Chio, F. Di. (1999). *Análisis de la televisión: instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, España: Taurus.
- Eisenstein, E. L. (1994). *La Revolución de la imprenta en la Edad Moderna en Europa*. Torrejón de Ardoz, España: Akal.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 19(38), 75–82. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En: T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (350–377). Cambridge, EE. UU.: MIT Press.
- Jeffman, T. M. W. (2017). *Booktubers: performances e conversações em torno do livro e da leitura na comunidade booktube*. São Leopoldo, Brasil: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Jenkins, H. (2009). What happened before YouTube. En J. Burgess & J. Green (Eds.), *YouTube: Online Videos and Participatory Culture* (109–125). Cambridge, EE. UU.: Polity Books.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Ed.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (0–52). Madrid, España: Fundación Telefónica - Ariel.
- Marwick, A. E. (2013). *Status update: Celebrity, publicity, and branding in the social media age*. New Haven, EE. UU.: Yale University Press.
- Orozco, F. (2015). ¡Intenta no Reír! de 50 shades of Grey. Recuperado el 31 de julio de 2018, a partir de <https://youtu.be/eaRWAngzTSU>
- Paraqueleer. (2018). Mi perspectiva de Booktube Muerto (malik booktuber primera generación habla). Recuperado el 29 de julio de 2018, a partir de https://youtu.be/b2ydUbKa6_w
- Rieder, B. (2015). Introducing the YouTube Data Tools. Recuperado el 29 de julio de 2018, a partir de <http://thepoliticsofsystems.net/2015/05/exploring-youtube/>
- TheRaggysWorld. (2014). BookTube History (Anthropology Research Update). Recuperado el 29 de julio de 2018, a partir de https://www.youtube.com/watch?v=vF4Fqt7L_KE
- Thompson, J. B. (2013). *Merchants of Culture: The Publishing Business in the Twenty-First Century*. Oxford, UK: Wiley.
- Verón, E. (1985). L'analyse du contrat de lecture: une nouvelle methode pour lès etudes de positionnement dès support press. En *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. (33–56). Paris, France: IREP (Institut de Recherches et d'Etudes Publicitaires).

Estrategias y procesos de creación: aprendiendo de las comunidades de *fans*

María-José Establés

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

¿Qué es ser un fan? Entre la afectividad y los aprendizajes compartidos

Durante mucho tiempo, la percepción sobre lo que es ser un fan se ha caracterizado por ser esencialmente peyorativa. Tradicionalmente, los *fans* más apasionados han sido considerados como personas raras, *frikis*, solitarias y obsesionadas por sus objetos de culto. De hecho, en palabras de Henry Jenkins (2013), uno de los primeros teóricos interesado por los estudios sobre culturas de *fans*, «hablar como fan supone aceptar lo que ha sido etiquetado como una posición subordinada en la jerarquía cultural, aceptar una identidad menospreciada o criticada constantemente por las autoridades institucionales». Por otro lado, existen otras concepciones más optimistas de la figura del aficionado y de las comunidades de *fans*, donde se entablan conversaciones, se forjan amistades, se realizan creaciones artísticas, literarias y audiovisuales, en definitiva, emergen contenidos e historias alrededor de mundos narrativos o ídolos.

Tanto desde una perspectiva como desde la otra, en ambos análisis, la emoción y la afectividad del fan hacia el texto y/o su ídolo están presentes. Dentro de todo *fandom*, es decir, de cualquier comunidad de *fans*, es imprescindible hablar del rol que desempeña el apego afectivo. Y es que sin que emerjan las emociones, es imposible que exista un objeto de *fandom*. De hecho, esta clase de afectividad no está reñida con la edad de los participantes. Por ejemplo, nos podemos encontrar tanto a niños como a adultos que consumen y producen contenidos sobre las sagas de *Harry Potter* o *Star Wars*, o también a adolescentes que se apasionan con las fotografías y vídeos compartidos a través de Instagram por artistas como Ariana Grande o Harry Styles.

Por ello, es pertinente comprender cuáles son las motivaciones de los *fans* a la hora de consumir, crear y distribuir diferentes contenidos. Por ejemplo, conociendo dichas motivaciones, descubriremos mejor qué les interesa a los *fans* más jóvenes y así podremos utilizar estos conocimientos como recursos docentes en clase. Si bien la incorporación de aspectos de la cultura de *fans* a la escuela puede ser un desafío para muchos profesores, a su vez, se convertirá en un reto gratificante, debido a que les acercará al lenguaje y los contenidos que manejan los estudiantes en su día a día.

Pero al mismo tiempo, también será una oportunidad para que los alumnos puedan conocer aspectos que están presentes en los *fandoms* y sobre los que quizá, *a priori*, no hayan reflexionado críticamente. En este sentido, Anderson Howell (2018) se refiere a desarrollar la ética comunitaria; comprender el sentido de la autoría y la propiedad intelectual; explorar el uso de la retórica presente en cualquier acto de composición (género, audiencia y propósito); investigar con el objetivo de encontrar nuevos contenidos y habilidades y, finalmente, tener la capacidad para criticar contenidos mediáticos.

Cuando en la actualidad hablamos de cultura popular, no podemos obviar cómo se accede a los contenidos que consumimos. Los jóvenes están conectados a internet de múltiples formas: a través de redes sociales como Instagram o Snapchat; de plataformas de vídeo, bien gratuitas como YouTube, bien de pago a demanda como Netflix o HBO y desde aplicaciones de mensajería como WhatsApp o espacios de *microblogging* como Tumblr.

Si bien su consumo cultural se encuentra en gran medida en el ámbito digital, también disfrutan de productos y/o eventos no digitales como son los juegos de mesa, novelas gráficas o exhibiciones de *cosplay* en convenciones de *fans*. Dependiendo del tipo de comunidad de *fans* del que estemos hablando, es conveniente conocer algunos de los rituales que se llevan a cabo, así como la jerga que manejan sus miembros diariamente. Asimismo, no podemos olvidar que en este contexto de comunidades o espacios de afinidad (DeLuca, 2018; García-Roca, 2016; Gee, 2005) los *fans* están aprendiendo del conocimiento que comparten con otros y, por tanto, están desarrollando diversas competencias mediáticas y estrategias de aprendizaje informal, en muchas ocasiones, sin ser conscientes de ello. (Scolari, 2018; Establés, 2014; Hirsjärvi, 2013).

Tipología de *fans* según su grado de participación en la comunidad

Dentro de una comunidad nos podemos encontrar diversos tipos de *fans*, que se suelen distinguir, entre otros aspectos, por el consumo y/o creación de contenidos, así como por su capacidad de influencia y poder dentro del grupo. En este sentido, el grupo mayoritario son los lectores o consumidores de contenidos, denominados *lurkers* o acechadores, siendo su intención principal la de estar informados de lo que suceda dentro de la comunidad (Guerrero-Pico, 2014).

A continuación, siguiendo el modelo de participación y roles de usuario planteado por Guerrero-Pico (2014), además de los usuarios lectores, nos encontramos a los que desempeñan el rol de jugadores, que, dependiendo del tipo de actividades lúdicas que se planteen dentro del grupo, podrían categorizarse como un tipo de fan similar al *lurker*.

Por otra parte, según ese modelo, el tercer tipo sería el de los *fans* tertulianos o divulgadores de contenidos. En este tercer grupo podemos crear una variante que serían los *fans* activistas, que se caracterizan por mantener compromisos con la comunidad de diferentes maneras, entre otras: a través de reivindicaciones políticas (Jenkins, 2012); planificando campañas para salvar su serie de televisión favorita de la cancelación (Guerrero-Pico, 2017; Scolari y Establés, 2017) o promoviendo representaciones positivas de minorías étnicas, sociales y sexuales (Guerrero-Pico, Establés y Ventura, 2017; Pande y Moitra, 2017; Stein, 2013).

El cuarto y último grupo de *fans* sería el que está compuesto por los creadores de contenidos adicionales que aportarían extensiones transmediáticas a su objeto de culto canónico. Estos contenidos, también llamados obras transformativas o *fanworks*, pueden ser de varios tipos, por ejemplo: relatos de ficción (*fanfictions*), relatos sobre personas reales (*real person fictions*), vídeos creados por *fans* (*fanvids*) o dibujos (*fanarts*).

En este sentido, podemos señalar que existen diferentes tipos de *fans* creadores. Por ejemplo, gracias al bajo o nulo coste de los espacios digitales, algunos *fans* consiguen lograr una gran repercusión de sus trabajos e incluso llegan a tener sus propios seguidores y se convierten así en una suerte de micro celebridades. Obviamente, es importante subrayar que este tipo de usuarios no son mayoritarios dentro de los *fandoms*. Estos *big name fans* suelen caracterizarse por conocer, entre otras, las últimas tendencias de publicación en las redes sociales y por utilizar los lenguajes específicos de cada una de ellas para distribuir sus mensajes. Así, por ejemplo, nos encontramos que muchos tienen sus propios canales en YouTube o en Instagram, donde consiguen reclamar la atención de miles de

seguidores. Ya sea por su autenticidad y carisma, ya sea por la originalidad con la que dotan a sus mensajes, estos usuarios no suelen dejar indiferente al resto de miembros del grupo.

En algunas ocasiones, su notoriedad traspasa los límites de la comunidad y llega hasta las empresas de *marketing* e industrias culturales. Las primeras optan a veces por captar a este tipo de *fans* para potenciar sus campañas publicitarias, mientras que las segundas han llegado incluso a contratarlos para que formen parte de la plantilla de sus equipos de guionistas, realización, diseño gráfico o ilustración. Para algunos de ellos, pasar del amateurismo a la profesionalización se convierte en un objetivo vital, si bien muchos son conscientes de que es un proceso largo y difícil. Sin embargo, para otros, realizar contenidos por puro entretenimiento o para recibir el reconocimiento del resto de miembros de la comunidad, pero sin recibir dinero a cambio, es ya suficiente recompensa por el trabajo que están llevando a cabo dentro de los *fandoms*.

De *fans* para *fans*: traductores, escritores y remezcladores

Dentro de cualquier comunidad de *fans* nos encontraremos *fans* de todas o, al menos de alguna, de las modalidades que acabamos de describir en el epígrafe anterior. Siguiendo esta línea, si uno de los pilares clave de un grupo de *fans* son los propios usuarios, el otro es la comunidad *per se*, entendiendo este espacio como aquel en el que tienen que aparecer al menos estos cuatro elementos fundamentales: que se dedique a un objeto de culto determinado; que cuente con un nombre que defina a la comunidad (por ejemplo, los *fans* de la serie de televisión *El Ministerio del Tiempo* se autodenominan *ministéricos*); que se distribuyan contenidos en diversos formatos y que se estipulen las normas de admisión para sus miembros. Así, nos podemos encontrar tanto comunidades abiertas a cualquier usuario como otras que requieren de una serie de pasos previos para poder participar en ellas, como pueden ser preguntas sobre conocimientos de la temática a la que están dedicadas o la demostración de diversas destrezas a la hora de crear contenidos.

Las temáticas de las comunidades de *fans* pueden ser muy diversas, por lo que nos centraremos solo en aquellas en las que las prácticas que se realizan y comparten en relación a sus contenidos textuales pueden ser adaptadas fácilmente al ámbito educativo formal.

Las comunidades de traductores de series de televisión, películas o *manga*, es decir, cómics japoneses, suelen tener una gran aceptación por buena parte de los consumidores y *fans* de estos productos mediáticos. Si bien a través de las nuevas plataformas digitales de contenidos audiovisuales existe cada vez mayor acceso a textos multilingües, dependiendo del país desde el que estén suscritos, no siempre los *fans* encuentran en los catálogos los productos que necesitan. ¿Y por qué ocurre esto? Por ejemplo, en ocasiones, los contenidos no están doblados y/o subtítulos debido a que el estreno de una serie de televisión o película no se realiza de forma sincrónica en distintos países e idiomas, por lo que los *fans* se lanzan a realizar sus traducciones de los subtítulos, también llamados *fansubs*.

Sin embargo, otro importante motivo es que muchos de los productos nunca se llegan a comercializar traducidos, ya que no se editan en países en los que se hable otro idioma. En este caso podemos hablar no solo de subtítulos realizados por *fans*, sino también del escaneado y posterior traducción de cómics y/o *manga*, que se trata de una actividad denominada *scanlation* (Valero y Cassany, 2016). Un ejemplo de este tipo de prácticas lo podemos encontrar en la comunidad de traductores castellanoparlantes de los contenidos del universo expandido de la veterana serie británica de ciencia ficción *Doctor Who*. Se trata de la comunidad AudioWho, en la que sus miembros, por una parte, transcriben *audiodramas* y, por otra, también traducen novelas y cómics que han sido publicados en Reino Unido sobre este universo narrativo. Para muchos *fans* que no tienen un nivel alto de inglés esta es la única forma que tienen para poder acceder a estos textos. Al tratarse de contenidos que están protegidos por derechos de autor, las traducciones no oficiales se ofrecen gratuitamente y los *fans* que colaboran con los trabajos de traducción, maquetación, corrección y distribución de los textos no reciben ningún tipo de compensación económica por su labor. Se trata pues, de traducciones hechas por *fans* pensadas para que las consuman otros *fans*. No obstante, la comunidad cuenta con un alto grado de coordinación entre sus integrantes y el trabajo de cada uno de ellos es muy

detallado. Existen respectivos equipos de trabajo para cada tipo de producción, que se reparten, a su vez, qué parte del material van a traducir. Además, cuentan con una detallada planificación semanal y mensual, con el objetivo de mantener el ritmo de publicaciones de los trabajos finalizados.

Si el éxito que suelen tener las traducciones realizadas por *fans* se debe a que de esta forma otros aficionados pueden acceder a textos canónicos, existen otras comunidades que no se centran en los textos originales, sino que expanden las historias de forma no oficial. Se trata de las comunidades de escritores de *fanfictions*¹, es decir, de relatos de ficción. Una de las más famosas es el portal FanFiction.net, en el cual existen miles de relatos realizados por *fans* sobre infinidad de universos narrativos, películas, series de televisión e incluso celebridades. Asimismo, hay otras plataformas digitales como Wattpad en las cuales tanto jóvenes como adultos comparten sus relatos cortos o novelas con la comunidad.

Dentro de estas comunidades de escritores podríamos incluir una subcategoría que estaría centrada en una suerte de comunidades de *fans* que son documentalistas. Serían los creadores de contenidos para páginas *wiki* como los portales Wikia Fandom o Fanlore. En concreto, se trata de espacios digitales en los que los usuarios van escribiendo informaciones de todo tipo, que pueden ser desde la biografía completa de los personajes de una colección de cómics hasta la recopilación de las noticias publicadas sobre el estreno de la última película de su universo narrativo favorito.

Si la escritura, tanto de *wikis* como de *fanfictions*, es una práctica muy común dentro de los *fandoms* mediáticos, en la última década existe un espacio digital que se caracteriza por ser el lugar donde miles de *fans* dan rienda suelta a su imaginación. Se trata de Tumblr, una plataforma de *microblogging* en la cual se permite que los usuarios publiquen todo tipo de contenidos como, por ejemplo, textos, imágenes, vídeos o *gifs*. Además, se caracteriza por la fácil y rápida difusión de los contenidos que se publican en ella. Para muchos *fans*, Tumblr se ha convertido en un excelente lugar para la curación de contenidos (Booth, 2017), ya que les permite expresar diferentes ideas y emociones a través del *remix* de contenidos de sus *fandoms* favoritos (Establés y Guerrero-Pico, 2017). Aunque la remezcla es una de las prácticas más habituales dentro de esta comunidad, también Tumblr se ha convertido en el escaparate para que los *fans*-artistas que buscan profesionalizarse puedan mostrar sus diseños e ilustraciones originales y conseguir darse a conocer en el circuito de empresas culturales.

Los cambios en los hábitos de consumo y producción de contenidos también han dejado su huella en las comunidades de *fans*. Por ejemplo, la lectura y escritura a través de pantallas de *smartphones*, tabletas y otros dispositivos portátiles está cambiando la forma de consumir contenidos digitales. La hibridación de los lenguajes, patente claramente en las redes sociales, que a su vez son más similares unas a otras, se caracteriza por la hegemonía de los mensajes breves e impactantes, acompañados de *gifs*, fotografías o vídeos con pocos segundos de duración. Se busca enganchar fácilmente a las audiencias a través de contenidos claros y efectivos. Como no podía ser de otra forma, en muchas comunidades de *fans* se utilizan estos nuevos formatos para llamar la atención de sus miembros. Así, encontramos que redes sociales como Instagram están llenas de *stories* realizados por *fans*, es decir, de pequeños fragmentos de vídeos y/o fotografías cargados de emoticonos, animaciones y mensajes cortos, compuestos por *remixes* con *shipings* o *crossovers* de sus objetos de culto.

Los *fandoms* entran en clase

Tras haber realizado una panorámica de lo que son las culturas y comunidades de *fans* y en qué medios y con qué actividades se expresan, ¿cómo podemos aprovechar los contenidos que nos aportan dentro del ámbito educativo? En primer lugar, Stein (2013) destaca que al incorporar dentro del aula un componente que es muy probable que les apasione (los *fandoms*), la motivación de los estudiantes será mayor y, por tanto, aprenderán más. No obstante, hay que tener en cuenta que muchos docentes tendrán que lidiar con posibles obstáculos (a veces incluso contra sus propios prejuicios hacia la cultura popular) para incorporar actividades realizadas por *fans* y que tradicionalmente han

¹ Para profundizar sobre *fanfictions* se recomienda consultar el capítulo sobre esta temática escrito por Mar Guerrero-Pico.

estado fuera de la escuela, ya que han sido sistemáticamente menospreciadas por las instituciones educativas.

Cuando finalmente un docente se decide a utilizar las prácticas de las comunidades de *fans* dentro del aula, siempre surge la duda sobre qué *fandoms* trabajar. Puede optar por hacer partícipes a sus alumnos de los *fandoms* de los que forma parte o, por el contrario, explorar previamente de qué comunidades son miembros sus alumnos y utilizarlas en clase. En el caso de la primera opción, Anderson Howell (2018) recomienda no usar los *fandoms* en los que el profesor es partícipe, sobre todo como medida de protección frente a su clase, evitándose así una posible sobreexposición a nivel personal. Además, de esta manera mantiene una actitud ética y menos subjetiva ante el objeto de estudio. Por otra parte, si los estudiantes trabajan con comunidades de *fans* que ya conocen previamente, las sesiones escolares les resultarán más estimulantes y motivadoras.

Si comenzamos profundizando en la tipología de *fans* que hemos descrito en el segundo epígrafe de este capítulo, podemos apreciar que, en mayor o menor medida, existen diferentes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales presentes en todos los tipos de *fans*, y que se traducen en el desarrollo de diferentes competencias transmedia (Scolari, 2018). En este sentido, se puede proponer un ejercicio de juego de rol, que involucre a los alumnos y en el que se repartan los diferentes tipos de fan. Esta actividad puede enriquecer el análisis crítico sobre el papel que desempeñan estos consumidores y/o *prosumidores* dentro de una comunidad. Asimismo, facilitará la comprensión de hasta qué punto, desde cada tipo de fan, se pueden desarrollar las distintas competencias transmedia (Scolari, 2018). Algunas de estas habilidades pueden abarcar desde la capacidad para crear contenido (competencias productivas); interpretar universos narrativos (competencia narrativa); detectar estereotipos mediáticos (competencias de ideología y ética); conocer cómo funcionan las industrias mediáticas (competencias sobre contexto mediático y tecnológico) o tener la capacidad para que un individuo gestione sus propios recursos, diversos contenidos y/o sus relaciones sociales (competencias de gestión).

Por otra parte, cuando hablamos de los discursos dentro de las comunidades de *fans*, los docentes deben ser conscientes de que son multimodales. Por tanto, si un profesor anima a sus estudiantes a realizar obras transformativas, como es el caso del *remix* de textos canónicos, lo que realmente está haciendo es descubrirles una forma de investigar, a través de la reinterpretación y la reconstrucción de los textos originales, para que sean capaces de construir sus propias ideas (Anderson Howell, 2018). En este sentido, Stein (2013) apunta que analizar cómo los *fans* se comprometen con los medios facilita que los estudiantes entiendan que, por ejemplo, las películas o series de televisión pueden tener múltiples significados para los distintos espectadores que las consuman. Siguiendo esta línea, Stein (2013) subraya que trabajar con *fandoms* en clase, ayudará a los estudiantes a que puedan sentirse como habitantes de una cultura del *remix* dentro de la escuela. Y es que es en clase, donde a menudo se les pide que sean participativos y creativos, pero a la vez que modulen su nivel de emoción cuando se apasionan y muestran su faceta más fanática.

Por tanto, la participación en comunidades de *fans*, al igual que el consumo de otros objetos evocativos de la cultura popular, como pueden ser los videojuegos (Lacasa, Martínez-Borda y Cortés, 2014), demuestran que la alfabetización mediática y la lectura crítica de los medios también suceden en los espacios de cultura popular de los alumnos, es decir, fuera de la escuela. De hecho, los estudiantes pueden ser capaces de descubrir y valorar por sí mismos la responsabilidad social que tienen los medios, en cuestiones como pueden ser la política, la sexualidad y/o la raza, a través de los subtextos y las historias alternativas representadas por las obras transformativas realizadas por *fans*.

Para poder trabajar todas estas cuestiones, se pueden diseñar un sinnúmero de actividades docentes, en las cuales las comunidades de *fans* y sus obras transformativas estarán muy presentes. No obstante, es importante tener en cuenta la edad de los alumnos para la selección de los textos que se trabajarán. Para debatir sobre la representación de estereotipos y/o minorías sociales puede ser muy interesante explorar distintos referentes literarios y audiovisuales con gran impacto en las culturas de *fans*, como pueden ser los casos de *Harry Potter* o los universos narrativos de DC y Marvel.

Si el docente prefiere enfocarse en cuestiones narratológicas y en la creación multimodal, es conveniente trabajar historias que se conviertan en *fanfics* o, por ejemplo, en la traducción a otros idiomas de contenidos que hayan realizado otras personas (Valero y Cassany, 2016; Establés y

Guerrero-Pico, 2017; Vázquez-Calvo, 2018). Poner el acento en la audiencia a la que se quiere lanzar el mensaje será muy útil para que los alumnos puedan desarrollar su capacidad de empatía. De este modo, una buena práctica podría consistir en la preparación de un *podcast* sobre un *fanfic* que los estudiantes hayan escrito, para que, de esta forma, *fans* invidentes puedan disfrutar también de los contenidos de la comunidad.

Tal y como hemos adelantando previamente, la plataforma Tumblr recoge prácticas multimodales que pueden llegar a ser muy útiles en clase, ya que se trata de un espacio que «representa, entre otras cosas, un espacio para múltiples voces; un lugar para que se produzcan juegos afectivos; un espacio para que los *fans* curen contenidos y donde se desarrolle la alfabetización mediática» (Booth, 2017: 260). Según Booth (2017: 260), Tumblr no es una red social, sino que representa lo que sería la «mentalidad del fan», ya que «no es un sitio específico, sino que representa la comprensión de cómo la emoción y la identidad moldean el mundo que nos rodea». Teniendo en cuenta ese componente tan afectivo y emocional, un ejemplo de práctica puede ser investigar y representar a personajes históricos a través de *real person fictions* para que puedan dialogar con otros usuarios (Establés y Guerrero-Pico, 2017). Este tipo de práctica podría adaptarse también a la red social Twitter, a través de cuentas de usuario que representen a los personajes a modo de juego de rol. A su vez, se podrían aprovechar los *hilos*² que permite crear esta red social con el propósito de elaborar discursos que se adapten al lenguaje y costumbres de los personajes que se están representando.

Finalmente, siguiendo esta línea sobre estrategias de creación y motivación para el desarrollo de actividades pedagógicas, los docentes pueden utilizar los nuevos formatos de redes como Instagram, donde las *stories* pueden convertirse a su vez en *instanovels*, es decir, en relatos audiovisuales en los que se narran clásicos de la literatura. La biblioteca pública de Nueva York ha sido la pionera en este tipo de narración lanzando las *instanovels* de *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll y *La Metamorfosis* de Kafka (NYPL Staff, 2018). En este sentido, por ejemplo, se puede plantear a los alumnos que diseñen *instanovels* de los relatos y/o libros de los que sean *fans*. De esta forma, podrán reflexionar, entre otras cosas, sobre las audiencias a las que van a dirigir sus creaciones, el uso de los diferentes códigos semióticos o mejorar su capacidad de escritura y síntesis.

Consejos para aprender de las comunidades de *fans*

Para finalizar este capítulo, mostramos una serie de trucos o consejos que podrán ser útiles a la hora de diseñar actividades docentes utilizando la metodología de las comunidades de *fans*:

- Pregunta a tus alumnos si forman parte de comunidades de *fans*. Explora esos espacios, y analiza qué contenidos crean y comparten los *fans*.
- Sin jerga, no hay *fandom*. Analiza el argot y el lenguaje en general que se suele utilizar en los diferentes tipos de comunidades y discútelo con tus alumnos.
- Las prácticas que desarrolles en el aula pueden ser digitales o analógicas. A veces necesitarás recursos tecnológicos y acceso a plataformas digitales, pero en otras ocasiones será suficiente con un cuaderno y rotuladores.
- Todo es *remix*. Explora la plataforma Tumblr, ya que te ayudará a conocer mejor cómo viralizar contenidos, descubrir qué discursos emocionan a tus alumnos y cómo dialogan entre ellos o de dónde provienen muchos de los *memes* que tus amigos te habrán enviado alguna vez.
- ¿Cómo te gustaría que continuara esta historia? Anima a tus estudiantes a crear contenidos con diferentes formatos y lenguajes. Reinterpretar continuamente los textos es una de las prácticas más habituales entre los *fans*.
- Trabaja las redes sociales desde otro punto de vista. A veces redes como Instagram, a través de los *stories*, o Twitter, a través de los *hilos*, se convertirán en tus mejores amigos para fomentar la lectura y la escritura de tus alumnos.
- Cambia de lengua. Reta a tus alumnos a que traduzcan historias o subtitulen vídeos a otros idiomas y las compartan con usuarios de otras partes del mundo.

² Los *hilos* son mensajes de hasta 280 caracteres que se encadenan unos tras otros, con el objetivo de que el resto de usuarios pueda seguir los contenidos en orden cronológico.

- ¿*Fans* colaboracionistas, explotados o rebeldes? Anima a tus estudiantes a analizar críticamente la relación entre medios de comunicación, industrias culturales y *fans*.
- Aunque las redes sociales han ganado terreno, los foros de discusión de *fans* todavía existen. Una buena práctica puede ser que los alumnos analicen críticamente y debatan sobre los temas que están discutiendo los *fans*.
- Explora el lado reivindicativo de las comunidades de *fans*. Trabajar los discursos críticos de los *fans* que pertenecen a minorías sociales, sexuales y étnicas ayudará a tus alumnos a desarrollar sus competencias transmedia sobre ideología y ética.

Agradecimientos

La redacción de este capítulo ha sido posible gracias al apoyo del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España a través del programa Ayudas para la Formación de Doctores 2015 (Ref. BES-2015-071455) y del proyecto I+D+i *Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes* (CSO-2014-56250-R).

Referencias

- Anderson, K. (Ed.) (2018). *Fandom as Classroom Practice: A Teaching Guide*. Iowa City, EE. UU.: University of Iowa Press.
- Booth, P. (2017). *Digital fandom 2.0: new media studies*. Nueva York, EE. UU.: Peter Lang Publishing, Inc.
- Establés, M. J. (2014). El *fandom* y la alfabetización mediática a través de producciones audiovisuales. En: Durán, J.F. y Durán, S. (Eds.) *La era de las TT. II. CC. en la nueva docencia* (pp. 135-146). Madrid, España: McGraw Hill.
- Establés, M. J. y Guerrero-Pico, M. (2017). Los *fans* como traductores y distribuidores de contenido en el ecosistema transmedia: promocionando series de televisión españolas en el extranjero. En: Torrado, S., Ródenas, G. y Ferreras J.G. (Eds.) *Territorios transmedia y narrativas audiovisuales* (pp. 59-73). Barcelona, España: Editorial UOC.
- DeLuca, K. (2018). Shared Passions, Shared Compositions: Online Fandom Communities and Affinity Groups as Sites for Public Writing Pedagogy. *Computers and Composition*, 47, 75-92. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755461517300026?via%3Dihub>
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15 (1), 42-51. Recuperado de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.1.979/pdf_1.
- Gee, J. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From The Age of Mythology to today's schools. En: Barton, D. y Tusting, K. (Eds.) *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives* (pp. 214-232). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Guerrero-Pico, M. (2014). Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de Águila Roja y *Juego de Tronos* en España. *Comunicación y sociedad*, 21, 239-267. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2014000100010&lng=es&tlng=pt
- Guerrero-Pico, M. (2017). #Fringe, Audiences and Fan Labor: Twitter Activism to Save a TV Show From Cancellation. *International Journal of Communication*, 11, 22. Recuperado de <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/4020/2035>.
- Guerrero-Pico, M., Establés, M. J. y Ventura, R. (2017). El Síndrome de la Lesbiana Muerta: mecanismos de autorregulación del *fandom* LGBTI en las polémicas fan-productor de la serie *The 100*. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 57, 0029-46. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/330245/421064>.
- Hirsjärvi, I. (2013). Alfabetización mediática, *fandom* y culturas participativas. Un desafío global. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 48, 37-48. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/112869>
- Jenkins, H. (2012). «Cultural acupuncture»: Fan activism and the Harry Potter Alliance. *Transformative Works and Cultures*, 10. Recuperado de <https://journal.transformativeworks.org/index.php/twc/article/view/305>.

- Jenkins, H. (2013). *Textual poachers: Television fans and participatory culture. 20th anniversary edition*. Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Lacasa, P., Martínez-Borda, R. & Cortés, S. (2014). Notebooks, blogs and commercial video games as evocative objects in classrooms. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 2(3), 237-257.
- NYPL Staff (2018). *Insta Novels: Bringing Classic Literature to Instagram Stories*. Nueva York Public Library. Recuperado de <https://on.nypl.org/2LjXxw>.
- Pande, R., & Moitra, S. (2017). «Yes, the Evil Queen is Latina!»: Racial dynamics of online femslash fandoms. *Transformative Works and Cultures*, 24. Recuperado de <https://journal.transformativeworks.org/index.php/twc/article/view/908>.
- Scolari, C.A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>.
- Scolari, C. A. y Establés, M. J. (2017). El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra clave*, 20(4): 1008-41. Recuperado de <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1008/pdf>.
- Stein, L. (2013). Teaching Guide. Teaching «Textual Poachers». En Jenkins, H. *Textual poachers: Television fans and participatory culture. 20th anniversary edition* (pp. 332-350). Nueva York, EE. UU: Routledge.
- Valero, M. J. y Cassany, D. (2016). «Traducción por fans para fans: organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation». *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37. Recuperado de <http://bid.ub.edu/es/37/cassany.htm>.
- Vázquez-Calvo, B. (2018). The Online Ecology of Literacy and Language Practices of a Gamer. *Educational Technology & Society*, 21(3), 199–212. Recuperado de https://www.j-ets.net/ETS/journals/21_3/18.pdf.

Listado de definiciones

- **Big Name Fan:** también conocido por las siglas BNF. Se trata de un término anglosajón que sugiere que un fan es conocido por el resto de la comunidad por las creaciones que realiza, relacionadas con el objeto de *fandom* y/o por su capacidad de influencia dentro de la comunidad. Muchas veces este fan también es conocido por los creadores del producto mediático canónico.
- **Crossover:** se trata de una obra en la que se mezclan personajes pertenecientes al menos dos universos narrativos con el objetivo de crear una historia unificada original.
- **Cosplay:** es una palabra que deriva de la expresión en inglés *costume play*, que hace referencia a la tendencia o el hábito de llevar disfraces como forma de expresión. Los practicantes del *cosplay*, también llamados *cosplayers*, suelen representar a los personajes tanto a través de los disfraces como de la actuación. Normalmente, se basan en personajes de ficción de *anime*, *manga*, cómics, series de televisión o videojuegos.
- **Fandom:** se trata de una palabra que deriva de la expresión inglesa *fan kingdom*, o reino de los *fans*, y hace referencia al conjunto de una comunidad de *fans*. Existen diferentes tipos de *fandoms* dependiendo del género (como el *fandom* de ciencia ficción), el lenguaje (como *fandom* de *anime* o animación japonesa) y del medio (como *fandom* sobre música).
- **Meme:** se trata de un texto, imagen, *gif* o vídeo que se difunde rápidamente por internet y que se puede modificar para satirizar y/o criticar a algo o alguien.
- **Obra transformativa:** este término también es conocido por la expresión en inglés *fanworks*, si bien en la utilización de la expresión *obra transformativa* se suele utilizar en contextos formales y legales. Las obras transformativas son trabajos creativos realizados por *fans*, no por los creadores originales, sobre contenidos diversos en los que está basado un producto canónico. Las obras transformativas pueden ser, entre otras, relatos de ficción (*fanfictions*), *podcasts* de relatos de ficción (*podfics*), relatos sobre personas reales (*real person fictions*), vídeos creados por *fans* (*fanvids*) o dibujos (*fanarts*).

- ***Shipping***: se trata de un término anglosajón que se refiere a la implicación romántica de dos personajes de una obra de ficción y/o celebridades. Se puede tratar de relaciones que estén ya establecidas de forma canónica dentro del universo narrativo; relaciones ambiguas o que se están desarrollando o relaciones que es improbable que sucedan. Una forma típica del *shipping* es la creación de una palabra nueva compuesta por la unión de los nombres de los personajes.

Entrevista a Joan Ferrés

«La escuela no puede renunciar al relato y al entretenimiento como recursos y contenidos»

Maria-Jose Masanet

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

Julio César Mateu

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

El doctor Joan Ferrés es uno de los referentes de la educación mediática en Iberoamérica. Ha sabido combinar su formación como maestro y como experto en el área de las Ciencias de la Información y la Comunicación Audiovisual para tender puentes originales entre la razón y la emoción en la experiencia educativa. Ha sido director editorial, guionista, realizador y productor de material didáctico y autor de numerosas publicaciones donde interpela al mundo de la pedagogía a partir de estrategias publicitarias como la persuasión, el uso de lo subliminal y los relatos. En esta entrevista, Ferrés revisa de manera crítica las oportunidades que se abren a la lectoescritura desde esa mirada integradora y sinérgica que desde hace muchos años defiende y que dan a su obra un matiz tan original como provocador.

Mª Jose Masanet y Julio César Mateu: ¿Son los medios de comunicación una buena herramienta para el desarrollo de la lectoescritura?

Joan Ferrés: Entiendo que hoy, tanto los *mass media* como los *social media* son o deberían ser una excelente oportunidad para optimizar cualquier contenido educativo y, por lo tanto, deberían tener también un papel relevante como herramienta para el desarrollo de la lectoescritura. Y ello por diversos motivos. Ante todo, por su potencialidad seductora, porque atraen, porque fascinan, porque forman parte del medio ambiente en el que están sumergidas las nuevas generaciones de estudiantes y, sobre todo, porque forman parte de las realidades que les apasionan. También, a otro nivel, porque, aunque el ciberespacio es cada vez más audiovisual, sigue siendo un espacio de comunicación multimodal, un espacio que incorpora e integra una multiplicidad diferenciada de códigos y de formas de expresión y, por lo tanto, incorpora también la lectoescritura. Y a menudo la incorpora en unos productos que tienen un componente lúdico y que, en consecuencia, tienen un gran potencial educativo.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Qué papel puede jugar el *fanfiction* en este contexto?

J. F.: El *fanfiction* puede jugar un papel importante en este contexto, tanto por lo que tiene de fan como por lo que tiene de *fiction*. El concepto de fan hace referencia al admirador, al seguidor,

al fanático. En otras palabras, a la persona apasionada, entusiasmada. La pasión y el entusiasmo son componentes fundamentales de la vida y, como consecuencia de ello, deberían serlo también en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Utilizando una metáfora elaborada por el neurobiólogo alemán Stefan Klein, la dopamina, que es la molécula del deseo, es la gasolina de la acción. A los seres humanos nos mueve aquello (y solo aquello) que deseamos, aquello que nos entusiasma, que nos apasiona.

Por su parte, el concepto de *fiction* (en general, el concepto de relato, tanto si está basado en la realidad como si ha sido construido como ficción) es clave para el ser humano. Pensemos que, según nos dicen los historiadores y los antropólogos, no se conoce ninguna cultura ni ningún pueblo a lo largo de toda la historia de la humanidad que no tenga tradición narrativa, oral o escrita, icónica o audiovisual, lo que comporta que la fascinación por el relato está incrustada en lo más profundo del psiquismo humano. Pensemos, además, que a la mente humana le importa poco que un relato sea real o ficticio, porque la mente lo vive siempre como real.

Hoy sabemos el porqué de esta fascinación por el relato y de la implicación personal que genera: las neuronas espejo. Son unas neuronas con un alto nivel de conectividad. No solo activan los sistemas perceptivos, sino también los motores. Cuando yo veo o escucho un relato, se activan en mi mente las áreas motoras correspondientes a las acciones que realiza el personaje, aunque mi cuerpo esté absolutamente inmóvil. Y, además de los sistemas perceptivo y motor, se activa el sistema emocional, el cerebro límbico. Es decir, siento lo que siente el personaje, me emociono con él. Y es a partir de todos estos procesos mentales como se activa el sistema cognitivo: comprendo, no abstrayendo o conceptualizando, sino en relación a lo que he percibido, a lo que he realizado mentalmente, a lo que he sentido y a lo que he vivido. En esta altísima potencialidad integradora radican tanto la fascinación que ejerce el relato como su fuerza socializadora, una fascinación y una fuerza que podrían ser canalizadas hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estas dos premisas, resulta obvio que el *fanfiction* puede jugar un papel destacado en la potenciación del aprendizaje de la lectoescritura. En las aulas de las escuelas y de los institutos los maestros y los profesores intentan, a veces desesperadamente, que los estudiantes lean y escriban, pero pocas veces lo intentan a partir de textos que son de su interés. El *fanfiction*, que expande narraciones de las que ya son *fans*, puede promover la escritura y lectura. Lo puede lograr utilizando como punto de partida aquellos textos que les apasionan, como las series de ficción. Hoy en las aulas puede haber ejemplos significativos de este tipo de prácticas partiendo de series como *Merlí* o *Por 13 razones*. Pero estas experiencias son aún minoritarias.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Y los *booktubers*?

J. F.: Pienso que los *booktubers* son un tipo especializado de *influencer* y que la tarea de unos y de otros ejemplifica perfectamente la manera como funciona la mente humana. Ya hemos comentado que la mente se mueve por los deseos que la impulsan. A partir de ahí se produce un juego de interacciones del que los *influencers* son una buena muestra. Un *influencer* es una persona que despierta el interés de los usuarios, que los atrae desde algún punto de vista, que genera deseo. Pues bien, su intervención en las redes desplaza este interés; este deseo lo contagia, lo expande, lo transfiere hacia los contenidos por los que él o ella se interesan.

Es un mecanismo que es fácil ejemplificar en otros ámbitos de la vida. Los sociólogos saben que la manera más segura de que una persona inmigrante se integre en una nueva cultura es que se enamore de una persona autóctona. El amor hacia esa persona se transferirá hacia todo aquello que la envuelve: su lengua, su cultura, sus tradiciones.

También en el ámbito educativo se producen estos juegos de transferencia. Todos tenemos alguna experiencia en nuestra vida académica de un profesor o una profesora que, a partir del interés que nos suscitaba como persona, logró que nos entusiasmara una asignatura a la que siempre habíamos sido reacios. El *booktuber* tiene este mismo potencial. Si es aceptado como persona o como comunicador, puede contribuir a generar interés por libros que sin su intervención nos habrían dejado indiferentes.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Qué debemos valorar del lenguaje de YouTube en general y del *booktuber* en particular?

J. F.: Por una parte, los *booktubers* son un buen ejemplo de comunicación transmedia. Recurren a la comunicación audiovisual para promocionar la comunicación escrita, recurren al vídeo para promocionar el libro. Por otra parte, tanto YouTube como algunos *booktubers* presentan ejemplos de una comunicación equívoca: a menudo recurren a un soporte audiovisual para una comunicación verbal o verbalista. El componente audiovisual de algunos *booktubers* no va más allá del busto parlante. Y, en una línea similar, la concepción de algunos audiovisuales educativos o culturales que se ofrecen en YouTube es la de simples conferencias ilustradas con imágenes y amenizadas con música de fondo. No son productos pensados desde la interacción sincrónica de códigos que exige la comunicación audiovisual o multimedial.

Todavía una última consideración. No es excepcional que los *booktubers*, igual que algunos *youtubers*, introduzcan en sus comunicaciones elementos de ruptura, de discontinuidad, de cambios de ritmo que sorprenden por su creatividad y que facilitan una comunicación seductora.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Puede la escuela recuperar estas prácticas informales de las culturas colaborativas de los *fans* de las que nos habla Jenkins?

J. F.: No es que pueda, es que debería hacerlo. En el mundo académico se habla desde hace décadas de que la enseñanza debería ser significativa, de que debería conectar con el mundo en el que viven los y las estudiantes. Pues bien, si hoy vivimos en un contexto mediado por las tecnologías, si hoy un gran porcentaje de nuestras comunicaciones están mediadas por esas tecnologías y por las nuevas prácticas comunicativas, la escuela no debería ser un paréntesis, una isla.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Y está la escuela preparada para hacerlo?

J. F.: Creo que no. Hay lagunas muy importantes en la adaptación de la escuela a los nuevos tiempos. Me limitaré a citar algunas relacionadas con los contenidos en torno a los que estamos hablando.

Ante todo, pienso que en el mundo académico la adaptación a los nuevos tiempos la estamos haciendo desde la conciencia de los cambios provocados por la aparición de nuevas tecnologías, pero desde una falta total de conciencia de los cambios provocados por la aparición de nuevos conocimientos en torno a la mente que interacciona con estas tecnologías. Hoy, gracias a los avances de la neurociencia, sabemos más que nunca sobre los mecanismos de funcionamiento de la mente humana, que es la materia prima con la que trabajamos los educadores y educadoras. Estos conocimientos deberían llevarnos a revisar nuestra concepción sobre nosotros mismos y, a partir de ahí, toda nuestra práctica pedagógica. Pero en líneas generales creo que no lo hacemos.

Por otra parte, en el mundo académico estamos cayendo en una flagrante contradicción, porque prestamos mucha atención a unas tecnologías y a unas prácticas comunicativas que remiten a conceptos como *multimedia*, *hipermedia*, *transmedia* y, en cambio, estamos formando a los estudiantes solo en el ámbito de la comunicación verbal. En una era en la que el ciberespacio es fundamentalmente audiovisual, no consideramos como básica la competencia comunicativa, sino la lingüística. ¿Cómo podemos hablar de *hipermedia*, de *multimedia* y de *transmedia* si solo somos competentes en la expresión verbal? ¿O es que, mientras la comunicación lingüística necesita un aprendizaje formal, la comunicación audiovisual se aprende de manera automática?

Otra contradicción. En investigaciones que hemos realizado sobre el planteamiento de la educación mediática en las facultades de educación y de comunicación de todas las universidades españolas, públicas y privadas¹, hemos descubierto la tendencia a reducir la competencia mediática a la competencia informacional. Ello ocurre curiosamente en un momento en el que las investigaciones sobre comunicación persuasiva demuestran que para influir es mucho más eficaz el relato que el discurso. En definitiva, una nueva y sangrante paradoja: mientras los que pretenden influir recurren mucho al relato y muy poco a la información explícita, nosotros limitamos la educación mediática de las nuevas generaciones a la capacidad de procesar informaciones.

¹ Para ampliar informaciones sobre esta investigación ver Ferrés, J., y Masanet, M. J. (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona, España: Gedisa.

En este sentido resulta sumamente lamentable que la escuela renuncie habitualmente al relato y al entretenimiento como recursos pedagógicos y como contenido que se debe estudiar. Es decir, resulta lamentable la crítica de una buena parte del profesorado a prácticas mediáticas como los videojuegos o las series, a las que consideran una pérdida de tiempo y no una oportunidad para el aprendizaje.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Por qué y de dónde provienen estas resistencias hacia las nuevas prácticas comunicativas?

J. F.: La escuela ha recelado siempre de lo que ocurre fuera de ella. Y, por otra parte, ha tendido siempre a parcelar, a compartimentar: unos espacios y unos tiempos destinados a la educación y unos espacios y unos tiempos destinados al entretenimiento; unos recursos pensados para educar y otros pensados para entretener. También hemos tendido a compartimentar las funciones físicas y mentales: espacios para el cuerpo (los campos de deporte, los gimnasios) y espacios para la mente (las aulas) en los que el cuerpo quedaba absolutamente bloqueado o anulado; espacios para la abstracción (en los que se inhibían o anulaban los estímulos perceptivos) y espacios de hiperestimulación sensorial en los que a menudo se inhibía o bloqueaba la reflexión.

Ya es hora de borrar estas fronteras. Hoy sabemos que el ser humano es una red de interacciones. Sabemos que el cuerpo participa en las experiencias cognitivas. Sabemos que las emociones se generan en el cuerpo antes de que alcancen a la mente. Sabemos que las percepciones inconscientes se producen antes que las conscientes y que además las condicionan.

Ante esta concepción orgánica del ser humano los planteamientos compartimentados de los procesos de enseñanza y aprendizaje resultan anacrónicos y faltos de eficacia. Hay que cambiar de mentalidad.

En cualquier caso, para que estos cambios sean posibles es preciso tomar conciencia de los muros que dificultan la conexión entre estos mundos que se contraponen o, cuando menos, que se ignoran. La reticencia de los maestros y maestras y de los profesores y profesoras a introducir estas nuevas prácticas comunicativas en el aula se explica en buena manera por la falta de formación que padecen ellos mismos en el ámbito de la educación mediática. Hemos tenido oportunidad de comprobarlo tanto en una investigación que realizamos hace unos años sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía española² como en la investigación a la que me he referido antes sobre la presencia de la educación mediática en las universidades españolas.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Crees que a través de las prácticas informales de lectoescritura se adquieren también competencias mediáticas?

J. F.: Creo que el simple hecho de hacer prácticas de lectoescritura no garantiza que se adquieran automáticamente competencias mediáticas, pero que se podrían adquirir si estas prácticas se realizaran de manera adecuada. Por ejemplo, a partir del *fanfiction* se podrían trabajar competencias narrativas, competencias de géneros (tanto de la comunicación lingüística como de la audiovisual), pero también estrategias de producción y de difusión (planificación y estructuración de los contenidos, concepción y planteamiento de las ideas). Se podría y se debería trabajar también la dimensión de la ideología y de los valores (la ideología explícita y la ideología latente en muchos mensajes, el uso intencional o involuntario de estereotipos), también la gestión de contenidos y la identidad *online* (si se quieren expandir las creaciones a través de las redes y se diseñan perfiles o se crea una marca personal, por ejemplo).

M. J. M. y J. C. M.: ¿Estas competencias sirven para enfrentar las *fake news*?

J. F.: Las *fake news* no son una realidad nueva. Las ha habido a lo largo de toda la historia de la humanidad, pero no cabe duda de que el nuevo entorno tecnológico y comunicativo facilita

² Para ampliar informaciones sobre esta investigación ver Ferrés, J., Aguaded, I., García Matilla, A., Fernández Cavia, J., Figueras, M., y Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura. También Masanet, M. J., Contreras, P., y Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth, *Communication & Society*, 26(4), 217–234. Y, finalmente, Marta-Lazo, C. y Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia, *Comunicación y Sociedad*, 26(2), 114–130.

su aparición, su difusión y sobre todo la potenciación de su poder de seducción. Si los interesados en crear y difundir las *fake news* disponen hoy de unas herramientas más privilegiadas que nunca, los ciudadanos y ciudadanas deberíamos disponer de una competencia mayor que nunca para desenmascararlas y hacerles frente. Debería formar parte de las competencias básicas la capacidad de seleccionar informaciones, de filtrarlas, de contrastarlas.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Y el hecho de que los adolescentes hoy vivan en las redes sociales para comunicarse y construir su propia identidad los hace más conscientes de este contexto? ¿Es algo sobre lo que reflexionan?

J. F.: No estoy seguro de que el simple hecho de participar activamente en las redes sociales los haga más críticos. Es cierto que les puede ayudar a tomar conciencia de que hay unos ciertos niveles de engaño en las estrategias mediante las que ellos mismos construyen su identidad digital, pero también es cierto que el cerebro humano no está diseñado para encontrar la verdad, sino para servir a su propietario, de manera que la tendencia al autoengaño está incrustada en nuestros genes. Creo que necesitamos intervenciones externas (la educación es una de ellas) para ser lúcidos ante nuestros autoengaños y para desenmascarar los engaños de los demás.

M. J. M. y J. C. M.: En tu libro *La educación como industria del deseo* afirmas que la palabra resulta hiperfuncional para la expresión del concepto abstracto, pero es menos eficaz como portadora de informaciones audiovisuales. En este entorno de pantallas, ¿correríamos el riesgo de perder capacidad de abstracción?

J. F.: Sí, considero que una de las ventajas fundamentales de la nueva cultura es la comunicación multimodal. En las culturas en las que el libro era hegemónico, las posibilidades y los límites de la imprenta condicionaban el tipo de comunicaciones imperantes. Algo parecido ocurría cuando eran el cine o la televisión las herramientas comunicativas hegemónicas. El ciberespacio permite la convergencia de medios y de formas de expresión, la integración sincrónica o asincrónica de códigos. Y esto es una gran riqueza, porque cada forma de expresión es hiperfuncional para un tipo de contenido y para un tipo de función comunicativa o didáctica.

No obstante, aunque la multimedialidad es una de las grandes oportunidades de nuestra era, no cabe duda de que hoy el 70% del ciberespacio es icónico o audiovisual. La comunicación audiovisual va ganando terreno de manera inequívoca, para bien y para mal, si es que puede hablarse en estos términos. De lo que no cabe duda es de que cada forma de expresión, además de privilegiar unos determinados contenidos, desarrolla unas determinadas habilidades perceptivas y mentales. El lenguaje escrito está más cerca de la abstracción y del análisis, y el lenguaje audiovisual, más cerca de la expresión de lo concreto y de lo emocional. Lo escrito es estático y conceptual, lo audiovisual es dinámico y sensorial.

Pienso que esto no debería suscitar actitudes apocalípticas, pero sí evaluaciones lúcidas. Ya en la cultura griega Platón ponía en boca de Sócrates palabras alarmadas y alarmantes sobre la creciente hegemonía de la comunicación escrita frente a la oral, denunciando las pérdidas que ello iba a comportar; por ejemplo, en cuanto al ejercicio de la memoria. Pienso que lo importante en cada caso es ser lúcido ante los cambios, aprovechar lo que tienen de oportunidad y buscar fórmulas para compensar los déficits o las pérdidas que comportan.

Se debería evitar la compartimentación: que la escuela sea el espacio de la palabra y el ocio el de la imagen, que la escuela sea el ámbito de la abstracción y el estatismo y el ocio el de la borra- chera de imágenes y de movimiento. Debemos evitar que la escuela cultive solo la mente y el ocio implique solo los sentidos.

M. J. M. y J. C. M.: ¿Cómo actualizarías la idea que presentas en tu libro más reciente sobre «el aprendizaje como hibridación» en un contexto digitalizado?

J. F.: No es una simple coincidencia el hecho de que en la época de la sociedad-red estén en boga las redes sociales y, al mismo tiempo, descubramos que el cerebro humano funciona como una red de sistemas interconectados. En todos los ámbitos de la vida, en lo personal y en lo colectivo, todo nos remite a interacción, a hibridación, a las sinergias, a la convergencia.

Estamos invitados a sacar partido educativo de las posibilidades que se nos abren hoy en día gracias a todo tipo de sinergias y convergencias. Me refiero, por ejemplo, a la sinergia tecnológica (integración de medios, de formatos, de plataformas y sistemas), a la sinergia personal e interpersonal (integración entre las áreas cerebrales, por una parte, y, por otra, interacción entre las personas y las instituciones gracias a las redes digitales de comunicación) y a la sinergia de códigos (integración de sistemas diferenciados de representación de la realidad, en una comunicación multimedial, multimodal, hipermedial y transmedia).

A todo ello habría que añadir, en el ámbito académico, las ventajas de otro tipo de sinergia: la del trabajo en grupo, en entornos colaborativos, un sistema que no es contradictorio sino complementario de una educación personalizada y diferenciada.

Y finalmente, en lo personal, la necesaria sinergia entre razón y emoción. La emoción es la fuerza movilizadora, la gasolina de la acción. Y la razón es la guía que nos permite valorar en cada caso cuál es la emoción más adecuada, la que nos debería mover.

No sé, pienso que todo lo que vamos hablando tiene una conexión muy directa con la aplicación del *fanfiction* al aprendizaje de la lectoescritura. Sigue siendo un juego de sinergias. Sinergia en el uso integrado de diversas tecnologías y formas de expresión. Sinergia entre la comunicación audiovisual y la verbal, en la que lo audiovisual aporta un *plus* de sensorialidad, de dinamismo y de motivación. Sinergia en el trabajo colaborativo, en el que el grupo potencia o enriquece la creatividad individual. Sinergia, en fin, entre razón y emoción, entre conciencia e inconsciente, por el trabajo dialéctico entre la inspiración desbordante en la construcción del relato y el rigor que imponen la lógica y la estructura narrativa. En definitiva, la competencia de lectoescritura se potenciará si la escuela es capaz de aprovechar las ventajas de la hibridación y de las sinergias.

M. J. M. y J. C. M.: La presencia de los medios en la escuela se reduce, en la cabeza de la mayoría de los docentes y gestores, a la tecnología educativa, que es la aplicación de dispositivos pensados con fines educativos. ¿Por qué la educación mediática no es tan popular?

J. F.: El problema no es de popularidad ni de modas, claro, pero tienen razón. En la investigación sobre las universidades españolas a la que me he referido varias veces se puso de manifiesto que en las facultades de educación hay un predominio descarado de asignaturas vinculadas a la tecnología educativa. La mayoría ponen el acento de manera prioritaria, cuando no exclusiva, en la dimensión instrumental de la tecnología. Ocurrió lo mismo en el ámbito de la enseñanza obligatoria cuando hace unos años las autoridades académicas europeas incorporaron el concepto de *competencia digital*. En la mayor parte de los casos su presencia en el currículo se ha traducido en una atención al dominio de la tecnología. Se cae así en una concepción bancaria de la enseñanza: estamos ofreciendo formación a aquellos que ya la tienen. O, si se prefiere, estamos ofreciendo formación solo en aquellos ámbitos en los que ya se tiene. Y estamos dejando a los niños y jóvenes huérfanos en otras dimensiones de gran relevancia...

M. J. M. y J. C. M.: ¿Nos estamos centrando demasiado en facilitar el aprendizaje a través de los medios cuando este no debería ser necesariamente el objetivo de la escuela?

J. F.: Por descontado, tan absurdo es prescindir de los medios como reducirlo todo a ellos. La propia palabra (*medios*) nos debería ayudar a relativizarlos, a no convertirlos en fines. Pero no podemos perder de vista que estas herramientas que median en nuestro acceso a la realidad son ellas mismas realidades omnipresentes que condicionan nuestras vidas. No nos podemos comprender, ni podemos ser autónomos como personas si no somos capaces de gestionarlos, de valorarlos y de relativizarlos.

En este sentido, no basta introducir los medios en la escuela o en el instituto como utensilios, como herramientas que pueden optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No basta que sean un recurso para potenciar el aprendizaje. Deberían ser también objeto de estudio. Además de utilizarlos con un objetivo pedagógico, habría que hacer una reflexión pedagógica sobre ellos. No se trata únicamente de hacer *fanfiction* y de adquirir competencias de lectoescritura a través de él. También hay que reflexionar sobre las economías mediáticas a través del *fanfiction*, sobre el *canon* y el *fandom*, sobre las tensiones entre ellos...

M. J. M. y J. C. M.: Finalmente, una reflexión más personal: eres maestro de formación y vocación, algo que se aprecia en tus trabajos por la forma como escribes, llena de metáforas e historias. ¿Hacia dónde va la escuela de los próximos años en un entorno tan mediatizado?

J. F.: No estoy seguro de hacia dónde va. Solo me atrevería a hablar de hacia dónde me gustaría que fuera. Sugiero unos pocos cambios, tan solo desde el punto de vista comunicativo. Cambio en la actitud de los maestros y maestras, desde la obsesión por la transmisión de informaciones hacia la obsesión por la motivación, por la capacidad de vencer el *yamiqué* de los alumnos y alumnas. Cambio de todo el ecosistema comunicativo para sacar partido de las potencialidades de la tecnología: la multimedialidad, la hipermedialidad, la interactividad, la transmedialidad. Cambio en la potenciación de una comunicación multimodal, recurriendo a cada forma de comunicación en base al tipo de contenido que hay que trabajar y a la función didáctica que se pretende en cada momento. Cambio incorporando los medios no solo como recurso para la enseñanza, sino también como objeto de estudio.

3 Palabras en la pantalla. La escritura digital, su creación y enseñanza

Las formas literarias de la red: las escrituras digitales en un mundo global

Daniel Escandell Montiel

Manchester Metropolitan University

La literatura, la red y el mundo hispánico

La expansión del mundo digital debía hacer realidad una serie de promesas de superación social y cultural que en no pocas ocasiones se habían forjado bajo el paraguas de la idea de la aldea global y que se había enunciado ya en los años 60 (McLuhan, 1962), impulsada en su primera fase por los medios instantáneos, pero verticalizados (radio, televisión, etc.) y que debía redefinirse en el paradigma de la Web 2.0, es decir, la cristalización plena de los ideales de emisión y recepción abierta de contenidos donde la horizontalidad de cada uno de los usuarios-residentes de internet (cada uno de sus nodos, por tanto) era el ideal por fin alcanzado. Aunque se puede alegar que ha habido importantes progresos en la posición del ciudadano promedio como emisor de información y una descentralización del control informacional, esta popularización ha traído problemas como la proliferación de las *fake news* y la escasa capacidad de parte importante de la población para ejercer una lectura crítica debido a los problemas de alfabetización informacional: si antes, como grupo, creíamos lo que decían en la televisión porque lo decían en la televisión, ahora creemos lo que sale en internet porque sale en internet.

Este tipo de problemas de la era de la información (Castells, 1997) para trascender hasta una auténtica sociedad del conocimiento (asociada con el ideal de la futurible Web 4.0 realmente ubicua) quizá no tiene un impacto directo en la gestación de literatura digital o la traslación de la literatura tradicional al soporte digital, pero sí podemos observar algunos fenómenos particulares que bien merecen nuestra atención desde el punto de vista del mundo hispánico y sus avances en representación cultural a escala global y producción literaria.

Si observamos los datos globales de acceso a internet vemos que los países hispanohablantes han estado tradicionalmente infrarrepresentados. Un menor número de internautas hispanohablantes supone una menor presencia textual y, por tanto, una menor producción literaria en la red. En este sentido, España ha sido más lenta que otros países del entorno europeo y todavía muestra una situación de desventaja en cuanto a velocidad, penetración de la red y precios, aunque la situación

no es tan acusada como a principios de siglo. En el continente americano nos encontramos con una aceleración reciente que está mitigando esta situación en el contexto general de América Latina y el Caribe. Así, esta región del mundo ha conseguido alcanzar en 2017 más de 404 millones de usuarios conectados (un 10,7% del total de los usuarios de internet), es decir, más de 100 millones de nuevos usuarios desde 2014 y se ha producido un aumento evidente a partir de los 186,9 millones de usuarios conectados en 2010¹. Asimismo, en 2017 América Latina logra superar su propio porcentaje poblacional (estimado en un 8,7% del total de habitantes) en el conjunto de usuarios de internet (que representa un 10,4% del total de internautas).

Por tanto, pese a que internet ha tenido la capacidad de reducir la frontera transatlántica, el acceso generalizado a los beneficios de la desfronterización de las comunicaciones para los hablantes de español apenas está empezando a ser una realidad evidente. Dicho de otra manera, la fluidez en las comunicaciones y su impacto en la capacidad para intercambiar datos, ítems culturales, etc., entre los ciudadanos de ambos lados del océano estaba siendo coartada por condicionantes externos que limitaban en la práctica el acceso a internet a quienes pudieran asumir los costes o estuvieran en núcleos poblacionales con las infraestructuras preparadas.

Atendiendo a esta situación como miembros de la sociedad-red o no, debemos recordar que hay en todo el mundo zonas que no cuentan con servicio normalizado de acceso a la red (por ejemplo, en buena parte de la España rural, las empresas de telecomunicaciones no ofrecen banda ancha, por lo que esa parte de la ciudadanía está en desigualdad de condiciones en la sociedad de la información frente a los habitantes de las grandes urbes). Se produce, por tanto, una barrera de exclusión, una fronterización del acceso a internet y esto es un problema que sigue todavía sin resolverse.

Si podemos hablar de una literatura digital, globalizada e intercultural, e incluso con la capacidad para trascender fronteras políticas y geográficas, es porque asumimos una regularidad y ubicuidad efectiva en la conexión a la red. Este ideal es posible, sin ningún género de dudas, pero solo cuando se haya producido la conexión satisfactoria de los individuos a la red, gracias a la capacidad de esta como doble canal de emisión y recepción de información. Es decir, solo si un autor está conectado, puede acceder a los objetos culturales de la red y difundir los suyos propios. Sin embargo, en los estadios previos a este acceso a la red y su identificación como espacio de creación y difusión cultural para el desarrollo de obras literarias, el autor protodigital se encuentra en una situación de marginalidad que le es impuesta.

En este sentido, consideramos que un autor protodigital sería aquel que no ha alcanzado una digitalidad plena porque las circunstancias externas impiden su desarrollo escritural, pero está en la trayectoria de abrazar el mundo digital en cualquiera de sus vertientes de escritura electrónica, o bien radica en él la intencionalidad o el deseo de abordar este tipo de creación. Por tanto, debemos oponerle a los predigitales (aquellos que han desarrollado su escritura antes del surgimiento del mundo digital) y a los antidigitales (los que se oponen, por cualquier convicción o preferencia escritural, al mundo digital y se mantienen como adalides de las concepciones industriales y culturales del paradigma libresco, físico y materialista).

Si aceptamos tal distinción, es necesario reconocer que las posiciones antidigitales no son necesariamente neoluditas (no implican obligatoriamente un rechazo frontal a lo tecnológico) y que pueden estar fundamentadas en prejuicios que son fruto del desconocimiento ante el mundo digital, una mala lectura de la sociedad-red, o diversas decepciones que sean el resultado de experiencias negativas con las tecnologías de la información y la comunicación en toda su extensión. Por tanto, un autor antidigital puede ser el resultado de la coartación de un autor protodigital, y no necesariamente el fruto de una declaración de intenciones neoludita decidida y fundamentada de antemano.

Esta obstaculización es, potencialmente, menor cada día por el rápido progreso en la ubicuidad del acceso a la red y por el progreso en facilidad de uso que han experimentado los dispositivos tecnológicos que median entre los usuarios de la red (esto es, teléfonos, computadoras, etc.), restringiendo el nivel de exigencia en destreza con dichas máquinas y, al menos superficialmente, reduciendo también la complejidad de los progresos más básicos de alfabetización digital.

¹ Los datos han sido tomados de las auditorías de Nielsen respectivas al uso global de internet. Estos datos se hacen públicos a través de <http://www.internetworldstats.com/>.

Solo cuando la integración en la sociedad-red es plena puede comprenderse toda la dimensión de la noción de lo glocal. Una de las definiciones más extendidas es la aportada por Roland Robertson (1997), para quien la globalización implica «la compresión del mundo y la intensificación de la consciencia del mundo en su conjunto», mientras que la glocalización conlleva «la simultaneidad (la copresencia) de tendencias tanto universalizadoras como particularizantes». Esa simultaneidad en la que conviven lo local y lo global, formando un nuevo todo, implica que lo genérico se adapta a lo local, mientras que lo local es desposeído de sus características más particulares para aproximarse a lo genérico.

La confluencia de las dos corrientes crea, en sí misma, una tercera vía de identificación regional que se constituye como categoría ambivalente con el riesgo de resultar indefinida o poco comprometida con los elementos distintivos más próximos para, sin embargo, no alcanzar una estructura lo suficientemente inocua como para ser absorbida fuera de su lugar de origen. Se trata, sin embargo, de los riesgos propios de toda categoría intermedia o hibridada ante la dificultad de una clasificación unívoca o purista por parte de los agentes culturales prescriptores o los propios receptores o consumidores.

Como apuntaba Julio Ortega (a tenor de los movimientos migratorios), «la nueva condición mundial no puede sino asumir la incertidumbre de lo nacional» (2008, p. 1), abriendo así una línea de pensamiento que le lleva a afirmar que «la condición internacional se despliega en la libre mezcla de las filiaciones y saberes, y vertebrada la cultura en que seguimos haciéndonos. Es una cultura de la mayor diversidad, no sólo de origen sino de destino, que suma lenguas y fronteras, y se debe al porvenir, a esa libertad de juicio» (p. 2).

Esta incertidumbre de lo nacional es una duda que se proyecta no solo sobre el estamento político, jurídico y fronterizo, sino también sobre la identidad cultural asociada a lo nacional, que se ha constituido como un constructo intelectual íntimamente relacionado con los rasgos diferenciales que desde los ideales del Romanticismo han sentado las bases argumentativas de la idea nacional. La instrumentalización de la historia, la cultura y los posibles rasgos identitarios de regiones geográficas determinadas para construir espíritus nacionales en contraposición a los otros, tanto si esos otros lo son por una separación geográfica o incluso política, o una combinación de ambas (como en el caso de colonizadores y colonizados) se difumina con el paso del tiempo hasta asumirse e interiorizarse.

Así pues, la distribución de la producción textual en español tendrá una traslación más equiparable a la realidad de la distribución de los hablantes nativos, gracias a que por fin se ha producido la eclosión en el acceso a internet en América Latina.

Taxonomías para el análisis de la literatura digital

Las tecnologías digitales, junto con el crecimiento y popularización de internet, han favorecido un impulso creativo que ha tenido dos grandes tendencias principales: por un lado, la red ha sido una impulsora de la difusión de la escritura tradicional; por otra, han surgido nuevas formas de comunicación escrita que han dado lugar a nuevas formas literarias, muchas veces unidas a la exploración de las fronteras del medio de la palabra escrita.

Cuando hablamos de una escritura literaria en la red o digital, es decir, mediada por las tecnologías informáticas, deberíamos distinguir entre aquellas formas de escritura creativa que son resultado de la traslación directa del paradigma del papel y otras diferentes, que son las que confirman un paradigma diferente, el de la pantalla, y que supone una relación de simbiosis con estas tecnologías. En estos casos estamos ante nuevos géneros y subgéneros que nacen de «una simbiogénesis en la que se da una transferencia plena de material genético en ambos sentidos, que resulta en un nuevo individuo» (Escandell, 2014, p. 293) y resultan, por supuesto, de gran interés porque esto conlleva una experimentación e innovación equiparable a la que hemos visto en otros momentos históricos, como cuando los artistas de las vanguardias se aproximaron al cine.

Esto conlleva unas ciertas dificultades todavía hoy a la hora de taxonomizar estas formas literarias que, sin embargo, no son comunes cuando el mundo digital se emplea como traslación o sustitución del tradicional soporte impreso: por ejemplo, un haikú seguirá siendo un haikú tanto si

está en un libro como si se publica en un tuit, de la misma manera que una novela folletinesca o por entregas será en esencia el mismo tipo de género narrativo con independencia de si se ha ido publicando por entregas en libros, en hojas volanderas de hace un par de siglos, o en un blog. En este punto puede ser relevante valorar qué tipo de explotación se hace (cuando se da) de los elementos adicionales que permite la red, como el hipertexto, los vídeos y demás elementos potencialmente interactivos e hipermedia gracias a que, al fin y al cabo, se está publicando en una página web.

José Manuel Lucía estableció tres tipos fundamentales de texto digital (2012): aquel que es una reproducción digital de un manuscrito o libro impreso (escaneado o fotografiado); los textos que son generados nativamente en entornos electrónicos para su conceptualización en una página impresa; y el texto digital puro, aquel creado electrónicamente y pensado específicamente para ser consumido mediante la pantalla. Por su parte, Katherine Hayles (2008) ya había señalado que, en la actualidad, todo el texto contemporáneo (impreso o digital) está atravesado por el código informático: «en la época contemporánea, los textos tanto impresos como electrónicos están profundamente interpenetrados por el código informático. Las tecnologías digitales en la actualidad están tan completamente integradas en el sistema de impresión comercial que la imprenta puede considerarse ahora más una forma particular de resultado del texto electrónico que un medio completamente separado».

Podemos ir más allá. Si atendemos de forma específica a las particularidades de la literatura digital, se puede establecer una serie de parámetros que nos ayuden a clasificar y valorar las obras más allá de las taxonomías clásicas de la literatura, tradicionalmente centradas en los géneros principales (esto es, poesía, narrativa y teatro, con sus habituales subcategorías).

En un primer nivel, el del proceso creativo, se debe considerar el nivel de conocimientos informáticos requeridos para crear la obra, ya que pese a la cantidad de herramientas existentes, que no exigen un amplio dominio informático, muchas obras han sido programadas expresamente, emplean código informático personalizado en cierto grado, como *MidiPoet* (1999) de Eugenio Tisselli, o bien no han requerido ningún tipo de conocimiento de programación informática (por ejemplo, publicaciones en blog o en redes sociales).

En un segundo nivel, valoramos el tipo de interacción que se demanda al lector. Si la recepción es fundamentalmente pasiva (pese a que todo acto de lectura es, en sí mismo, activo) estaremos ante una literatura de corte tradicional; si la obra permite o exige que la comunidad de lectores participe (por ejemplo, a través de comentarios en blogs, «hablando» con uno o más personajes o incluso incorporando nuevos fragmentos textuales o influyendo en el devenir de la obra) estamos ante una recepción activa, pero indirecta. Y, por supuesto, hay obras que exigen una participación directa: el lector debe actuar necesariamente con una voluntad de ejecución sobre la obra. En el lado más extremo de esta gradación nos encontraríamos con obras muy próximas a los videojuegos (o incluso videojuegos con fuerte componente textual) o experiencias lectoras que son ilegibles y que la acción del lector hace visible, posibilitando su recepción, en lo que hemos denominado logoemesis (Escandell, 2017). En este terreno nos encontraríamos obras como los poemas interactivos para iPad de Jason Edward Lewis: en *Speak* (2010) el usuario debe pulsar en una de las letras que flotan en la pantalla y empezar a tirar del hilo. Solo así se consigue ver un verso (o un fragmento de un verso); de lo contrario, la pantalla solo presenta un ilegible miasma de letras sin sentido. Por tanto, el usuario debe interactuar voluntariamente sobre la aplicación y, en función de lo que haga, logra visibilizar unos u otros versos, lo que posibilita finalmente el acto de lectura.

En estos momentos llevamos ya varios años asistiendo a videojuegos que son clasificados como narraciones interactivas, como en el caso de *Gone Home* (2013): el jugador interpreta a una joven estudiante que regresa a su hogar en Portland tras un extenso viaje por Europa. La familia ha abandonado la casa y una nota de la hermana menor señala que se han ido para siempre. El usuario debe explorar la casa, encontrar más pistas y leer documentos y esto le permite acceder a más testimonios escritos con los que desentrañar finalmente el misterio del juego. Hay jugabilidad y diseño lúdico e interactivo sobre un soporte audiovisual, sí, pero el peso narrativo y el motor del juego está basado en el acto de la lectura. Este tipo de juegos son, en ocasiones, criticados por jugadores tradicionales al considerar que no son suficientemente lúdicos y todavía resultan incomprensidos por lectores y académicos que no son capaces de darse cuenta de su valor, interés y profundidad como narración (sobre, además, soporte escrito).

En cuanto a la experiencia lectora, esta, además, puede ser lineal o no estar secuenciada. Una obra hipertextual permite lecturas sin secuenciación determinada, incluso sin principio o fin definidos, como la que creó Edith Checa con *Como el cielo los ojos* (1995). Un poema como *Interminims de navegació poética* (1996) de Ramon Dachs permite al lector ir de un poema a otro según decida pinchar sobre una palabra del poema o en otra, o bien seguir un orden secuenciado. Este tipo de alteraciones en el orden de lectura han sido foco de experimentación en la historia literaria, por supuesto, e incluso han formado parte del subgénero literario del librojuego de tipo «escoge tu propia aventura», por lo que es un elemento con el que muchos receptores están familiarizados, pese a dejar de trastear con hojas para pasar a hacerlo con enlaces. En creaciones muy próximas a videojuegos, la acción del lector puede influir directamente en la secuencia de lectura y en explorar unos caminos concebidos por el autor y no otros, tal y como sucede en esos librojuegos antes mencionados.

Como vemos, ese nivel es el que tiene un trasunto más claro en la literatura impresa y ya ha sido explorado con los recursos del mundo analógico. Y, por supuesto, finalmente debemos considerar el tipo de género literario: narrativa, poesía y teatro en todas sus variantes y subgéneros. No en vano, hemos visto cómo la Royal Shakespeare Company convirtió el clásico *Romeo & Juliet* en una obra en Twitter en la que los actores interpretaban a los personajes y tuiteaban desarrollando esta adaptación, que fue conocida como *Such Tweet Sorrow* (2010), aprovechando así todo el potencial dialógico de la red social para trasladar el verbo de William Shakespeare a esta esfera digital con una ejecución en tiempo real.

Cada uno de esos parámetros tiene diferentes grados de profundidad y potencial hibridador: una obra poética puede ser plenamente digital, exigir conocimientos de programación al creador y demandar al lector una interacción mínima, como en el caso de *Bacterias Argentinas* (2004), de Santiago Ortiz, donde la obra se ejecuta automatizada cuando se carga la página web y la interacción de lector es totalmente complementaria y voluntaria. Si los tenemos en consideración, podemos atender a factores que consideramos de especial interés: cómo se crea la obra (cuál es la exigencia tecnológica que se añade como capa de complicación adicional a la conceptualización literaria y al acto de escritura) y cómo se relaciona el lector con la misma para tener una recepción satisfactoria.

Un mundo en constante renovación y exploración

Si atendemos al carácter de la literatura digital, esta es todavía fundamentalmente experimental y, por tanto, disruptiva. Dicho de otra manera, estamos todavía dentro de un momento en el que priman factores técnicos e innovadores. Esto hace que, como sucedió con las vanguardias históricas, muchas formas literarias parezcan surgir, expresarse y agotarse en relativamente poco tiempo. De la misma manera, puesto que van muy ligadas a la estética y las tecnologías de la web visual, algunas de estas obras parecen acusar el paso del tiempo de forma muy marcada. Esta situación se acentúa todavía más cuando entran en juego tecnologías que han sido abandonadas, lo que dificulta incluso su ejecución.

Otra cuestión relevante, relacionada directamente con la propia naturaleza de internet y sus tecnologías, es la preservación de las obras digitales: todo soporte acusa el paso del tiempo, pero, si bien es cierto que la conservación y acceso a los contenidos de los libros y cualquier formato impreso es una cuestión esencialmente resuelta, no sucede todavía lo mismo con las diferentes obras digitales.

Ante todo, toda obra en internet está expuesta a que la página donde se aloja se pierda (por ejemplo, porque el propietario no renueva el pago del servidor); a que se produzcan intervenciones de terceros (como reclamaciones cuestionables de *copyright* que implican el borrado de la obra); o a que la tecnología que las ha hecho posibles deje de tener soporte (en buena medida, porque el código informático es propietario y cerrado).

Proyectos, como los impulsados por la Biblioteca Nacional de España (y muchas otras instituciones equivalentes a nivel internacional), en colaboración con socios tecnológicos como Archive.org, han intentado solventar el problema de la preservación del patrimonio textual digital. Sin embargo, debemos admitir que la creación de contenidos web es siempre más rápida que la capacidad que

haya para su conservación y que estos sistemas se basan, fundamentalmente, en hacer una «fotografía de un instante» de las páginas web: contenidos dinámicos sustentados en servicios externos, tecnologías como Flash, etc., hacen que no se pueda reproducir siempre la experiencia receptora original en estas obras digitales. Por otro lado, se han llevado a cabo iniciativas como la *Electronic Literature Collection*, que lleva ya tres volúmenes, pero su enfoque sigue siendo anglocentrista y su alcance es, por definición, limitado: es un proyecto que está más orientado a la creación de un canon (con todos sus sesgos y problemas conceptuales) que a una auténtica preservación sistemática de la producción literaria internacional en formato digital.

Curiosamente, muchas obras literarias creadas en redes sociales, que tienen una baja complejidad técnica (baja interacción, limitada integración de componentes externos, etc.), pueden resultar muy complicadas de preservar porque conllevan problemas sobre gestión de privacidad y, también, se vinculan a plataformas web, como Twitter, Instagram o Facebook, que no siempre facilitan que sus contenidos sean preservados, en parte, por cuestiones de *copyright* y otros argumentos comerciales, y en parte, porque, efectivamente, el grueso de sus contenidos generados por sus usuarios tienen fundamentalmente una función de comunicación abierta y extimista, pero legalmente privada en potencia.

Como vemos, la preservación es una cuestión todavía no resuelta completamente y el futuro acceso a estas obras, tanto si son micropoemas en vídeo publicados en YouTube por Ajo (Toledano, 2007); blogonovelas como las de Hernán Casciari (Escandell, 2014, p. 166-284); la aplicación para iPad de *Blanco* de Octavio Paz (Mayol, 2012); cuentuitos como los de José Luis Zárate (Rodríguez de la Flor y Escandell, 2014, p. 221-224) o relatos cortos intermediales como los de Rodolfo JM (Valenzuela, 2015). Los anteriores son solo algunos de los variados ejemplos del ámbito hispánico sobre la rica pluralidad experimental de la creación literaria digital. Y esto supone un reto más: no solo la clasificación y análisis de las obras y sus categorías, cambiantes por el rápido progreso experimental, sino también conseguir que puedan ser recibidas por las próximas generaciones e incluso simplemente en unos pocos años.

Los espacios de la escritura en el mundo digital

Los espacios de escritura han sido un foco de interés algo marginal en la historia de los estudios literarios, pero han sido abordados en diferentes momentos clave que nos han permitido reconstruir y comprender cómo grandes filósofos y escritores, a lo largo de la historia, han organizado sus rituales creativos, empleado sus bibliotecas y despachos; comprender las viejas tradiciones, como los despachos nómadas de la vieja corona, o las cabañas alejadas de la urbe como la que empleó Wittgenstein (Rodríguez de la Flor y Escandell, 2014, p. 155), pero con algunas adaptaciones necesarias para la era digital. Las ideas, sin embargo, siguen siendo en esencia las mismas.

Frente al *scriptorium* medieval, la progresiva mediación de las tecnologías asociadas al proceso escritural ha influido en cómo se orienta el espacio creativo. La llegada de las primeras máquinas de escribir comerciales, encabezadas por la *skrivekugle* («bola de escribir») danesa, inventada por Rasmus Malling-Hansen en 1865 impone ya un importante cambio en los procedimientos de la puesta en hoja con respecto al tradicional sistema de escritura manual y forma parte de la historia fundamental de la cultura escrita y sus revoluciones (Chartier, 1997). La huella biológica del autor en su trazado sobre la página da lugar a la pulsación de las teclas para que el tipo impregne su tinta en la hoja: la disposición y el espacio del área de trabajo ya se ven alterados en cierto grado, pero, sobre todo, cambian los procedimientos.

Hace unos pocos años se publicó un estudio (Rodríguez de la Flor y Escandell, 2014) donde se abordaba cómo escribían en lengua española, autores que estaban publicando en formatos digitales, en formato impreso y en ambos. Aunque la muestra no era muy grande, sí era diversa y suficiente como para ver las tendencias de los autores contemporáneos. Como era de esperar, todos ellos empleaban el ordenador cuando se ponían a escribir, pero la inmensa mayoría seguía tomando notas y haciendo sus esquemas en formato de papel, con libretas. Aunque todos utilizaban los programas ofimáticos previsibles (como Word o alternativas de *software* libre), unos pocos unían sus facetas como programadores y diseñadores de *software*, por lo que escribían sus propias herramientas para

dar lugar a algunas de sus creaciones. Y suelen escribir, según contaban, con el ordenador como una ventana al mundo gracias a internet: el navegador les permite acceder a grandes bases de conocimiento, como Wikipedia, a fotografías o mapas de todos los lugares del mundo, etc. Si observamos las fotografías de los lugares donde escriben, las grandes bibliotecas con los volúmenes a mano dan paso a lugares más diáfanos y variados, pero en todos los casos el ordenador es el centro en torno al que se articula toda esta actividad.

Pero el acceso a esa ventana infinita es también una distracción. Algunos autores admiten desconectar el teléfono, desactivar notificaciones en el ordenador y, en definitiva, reducir potenciales distracciones que llegan a través de la que es su principal herramienta de trabajo. Como para todos nosotros, tanta información, la conexión constante a la red y el mundo de las comunicaciones ubicuas son armas de doble filo. No debe extrañarnos, por tanto, que estén planteándose desde hace años programas para escribir que buscan reducir distracciones (incluyendo eliminar opciones de edición) para limitar la experiencia escritural a un foco que nos recuerda al de la especialización absoluta de la máquina de escribir, frente al dispositivo multiusos que es el ordenador.

Como vemos, el mismo *ruido* que molestaba a Wittgenstein sigue presente hoy, aunque multiplicado en grado sumo. Si la opción del pensador fue recluírse en una cabaña en Skjolden, los pensadores y escritores actuales deben silenciar el ruido de fondo que supone la conectividad del mundo digital y, en este sentido, el propio mundo digital ha intentado ofrecer múltiples soluciones. Y es que, al fin y al cabo, no parece factible ni realista rechazar el uso del ordenador como máquina última de escritura, pero sí imponer un cierto orden y silencio digital para focalizar la atención en el acto de escribir.

Propuesta didáctica

Evaluemos y clasifiquemos, según los parámetros de taxonomía de la literatura digital, una selección de obras en lengua española. Se puede utilizar la siguiente tabla como plantilla para valorar los diferentes aspectos:

	¿Ha sido programada por el autor?	¿Qué tipo de intervención hace el lector?	¿Es una lectura lineal y secuenciada?	¿A qué género literario se adscribe?
<i>Bacterias Argentinas</i> , de Santiago Ortiz (http://moebio.com/santiago/bacterias/)				
<i>Como el cielo los ojos</i> , de Edith Checa (https://www.badosa.com/bin/obra.pl?id=n052)				
<i>Hotel Minotauro</i> , de Doménico Chiappe (http://www.domenicochiappe.com/minot_ES/index.html)				
<i>La increíble máquina aforística</i> , de Ginés S. Cutillas (http://www.laincreiblemaquinaaforistica.com/)				

Después, hagamos las siguientes actividades con cada obra:

1. Analizar nuestro papel como receptores de la obra literaria en el espacio digital.
2. Determinar si las interacciones para el receptor tienen valor real y cómo definen la obra.
3. Determinar su posibilidad de traslación/mutación a otros formatos (electrónicos e impresos) en relación con el papel del receptor.

Referencias

- Castells, M. (1997). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Chartier, R. (1997). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, España: Gedisa.
- Checa, E. (1995). *Como el cielo los ojos*. Recuperado de <http://www.badosa.com/bin/obra.pl?id=n052>.
- Dachs, R. (1996). *Interminims de navegació poètica*. Recuperado de <http://www.hermeneia.net/interminims/>.
- Escandell, D. (2014). *Escrituras para el siglo XXI. Literatura y blogosfera*. Madrid-Fráncfort, España-Alemania: Iberoamericana-Vervuert.

- Escandell, D. (2017). Logoemesis y cultura textovisual: figuras de la generación y visibilización del texto en el arte escrito mediado por las pantallas. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 27, 67-78.
- Hayles, K. (2008). *Electronic literature. New horizons for the literary*. Indiana, EE. UU.: University of Notre Dame.
- Lewis, J. E. (2010). *Speak* [App Store] Canadá: PoEMM.
- Lucía, J. M. (2012). *Elogio del texto digital*. Madrid, España: Fórcola.
- Mayol, C. (2012). App del poema Blanco, de Octavio Paz. *Actitud FM*. Recuperado de <https://www.actitudfem.com/tecnologia/nuevo/app-del-poema-blanco-de-octavio-paz>.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto, EE. UU.: University of Toronto Press.
- Ortega, J. (2008). La condición internacional. *Letral*, 1, 1-3.
- Ortiz, S. (2004). *Bacterias argentinas*. Recuperado de <http://moebio.com/santiago/bacterias/#>.
- Rodríguez de la Flor, F. y Escandell, D. (2014). *El gabinete de Fausto. «Teatros» de la escritura y la lectura a un lado y otro de la frontera digital*. Madrid, España: CSIC.
- Robertson, R. (1997). Comments on the 'Global Triad' and 'Glocalization'. En I. Nobutaka (Ed.), *Globalization and Indigenous Culture*. Tokio, Japón: Kokugakuin. Recuperado de <http://www2.kokugakuin.ac.jp/ijcc/wp/global/15robertson.html>.
- Mudlark (2010). *Such Tweet Sorrow*. Recuperado de <http://www.suchtweetsorrow.com>.
- The Fullbright Company (2013). *Gone Home* [Steam]. EE. UU.: The Fullbright Company.
- Tisselli, E. (1999). *MIDI Poet*. Recuperado de <http://motorhueso.net/midipoet/>.
- Toledano, R. (30 marzo 2007). Ajo, la micropoetisa. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2007/03/30/madrid/1175253870_850215.html.
- Valenzuela, F. (2015). Tatuaje: novela policiaca e hipermedia. *Revés Online*. Recuperado de <http://revesonline.com/2015/04/15/tatuaje-una-novela-policiaca-hipermedia/>.

Escrituras punto cero: los espacios digitales para la escritura y su difusión en red

Álvaro Llosa Sanz

Universitetet i Oslo

Espacios de la escritura y red

Los espacios materiales de la escritura y la difusión de esta se han ido transformando según el valor y rol social que adquiría el acto mismo de escribir, la finalidad de lo escrito, sus espacios de lectura y las tecnologías que hacían posible su producción y distribución. En la Antigüedad se dejaban por escrito sobre piedra las grandes leyes de una comunidad y también sus preceptos religiosos con el fin de otorgarles un carácter sagrado y fundacional (como el código de Hammurabi o las bíblicas tablas de la Ley); y los conocimientos derivados de la ciencia y la filosofía se comenzaron a conservar en tinta sobre rollos de papiro y luego pergamino en grandes bibliotecas para su preservación entre los sabios que ostentaban el poder, como la de Alejandría (Cavallo, Chartier y Bonfil, 1997). Lo que hoy denominamos literatura de ficción tradicionalmente confió en otros modos de difusión como la memoria al servicio de la oralidad y la visualización dramatizada para la transmisión de versos, gestas y noticias hechas relato entre generaciones (Ong, 1987; Frenk, 1993). Hasta finales del siglo XV, el nacimiento de las universidades y las bibliotecas privadas, la generalización del papel y el paso del formato códice manuscrito al impreso, el pensamiento y la ficción no llegaron a difundirse en Europa fuera de los centros culturales de cada época (el templo, la biblioteca, el monasterio, la plaza y el mesón). El movimiento humanista, si bien un cuerpo de élite letrado de la Edad Moderna europea, ayudó a consolidar y difundir la escritura masiva y homogéneamente mediante el libro impreso y el circuito editorial que ve nacer al impresor (en realidad editor librero) en las crecientes urbes renacentistas de los embrionarios estados nacionales modernos (Eisenstein 2005, pp. 46-102).

Este periodo impreso, que según Bolter (2001, pp. 2-14) sufre tras de su consolidación una etapa industrial desde el siglo XIX, y vive una era tardía a finales del siglo XX, conforma el libro tal como lo hemos heredado, y su ecosistema tal como ha evolucionado hasta hace poco: un material impreso en papel de diversas calidades y tamaños según género y público al que se destina, bien paginado, diseñado con una tipografía y un formato legible, escrito por un autor reconocido en la portada, editado por una empresa y distribuido por otra al librero contemporáneo, eslabón y

escaparate comercial que enlaza finalmente al autor con su lector. Este sistema de producción económica para la difusión de la escritura ha generado a lo largo de los últimos siglos conceptos como el de autor, volumen, derechos de autor, agente literario, crítica o librería. Pero la escritura sobre papel y su difusión impresa se vio fuertemente modificada y alterada con un incremento en la alfabetización a lo largo del siglo XX, el desarrollo de una cultura del consumo globalizado en su segunda mitad y la popularización de las tecnologías informáticas en la economía y la cultura digital de finales de siglo XX y principios del siglo XXI, generando una *sociedad red* (Castells, 2005). Desde hace ya décadas, todo libro impreso contiene una producción previamente digital, ya que la impresión se produce a partir de archivos informáticos. Al mismo tiempo, la generalización de terminales en forma de ordenadores personales, portátiles y móviles (tabletas y teléfonos inteligentes), que en la última década se han ido conectando a ese espacio virtual permanente global denominado *la nube en la red*, han favorecido la eclosión generalizada y democratizada de espacios de escritura colectivos cuya difusión queda a tan solo un clic de distancia. Pasamos de la página impresa a la pantalla como interfaz para la escritura, al universo de la *pant-página* y la *era postmedia*, donde caben otros medios y usuarios junto a la escritura, y donde esta se remezcla e interactúa con esos medios audiovisuales (Mora, 2012; Brea, 2002). La red de internet ha permitido, con la continuidad en sus contenidos virtuales, con la inmediatez de acceso y su capacidad de conectar a personas deslocalizadas, pero con intereses comunes, y con los nuevos servicios que ofrecen a sus usuarios a coste cero o muy asequibles, que el autor se presente sin necesidad de (casi) ningún intermediario y productor. Del gabinete privado y aislado lleno de materiales y rituales personales, pasamos a un *scriptorium* virtual para el neoescriptor conectado al mundo colectivo del *nosotros* en pantalla: se escribe ahora en aeropuertos consultando la red y chateando al mismo tiempo (Rodríguez de la Flor y Escandell, 2014). Y cualquiera con una alfabetización digital básica puede crear contenidos de escritura en la web, y colaborar en Wikipedia, ayudando así a formar un espacio social de conocimiento en red. El nuevo espacio de creación y difusión ha generado toda una economía a partir de servicios para autores que facilitan la producción, la distribución y la interacción directa del autor con su público. También ha modificado el rol y el alcance del espacio impreso e incluso creado nuevas relaciones entre el papel y la pantalla.

Autopublicación

Este nuevo espacio ha multiplicado el número de autores independientes con presencia global en busca de un público, por el hecho de que es fácil y barato poner a disposición un texto en la red. De este modo, el fenómeno de la autopublicación ha eclosionado en la llamada revolución *indie* (Celaya, 2014). Veamos algunos ejemplos de este fenómeno relacionados con el mercado español.

La editorial Badosa existe desde 1995 en internet y comenzó su andadura como sitio web que publicaba no solo relatos, poemas y novelas de autores clásicos en formato HTML para leerse en un navegador web, sino especialmente obra de escritores que quisieran darse a conocer y ofrecer además descargas en distintos formatos electrónicos (actualmente el estándar .epub y el popular .mobi). En un universo donde el enlace permite navegar por una base de datos que contiene textos, resúmenes y perfiles de autores, su objetivo ha sido siempre ofrecer gratuitamente contenidos en línea cubriendo los estándares de la red y adaptándose a los sucesivos formatos de libro electrónico, ya que el *software* de lectura de los nuevos dispositivos ha generado distintos formatos para hacer de esos contenidos un uso exclusivo. A esto se sumarán pronto los archivos encriptados con DRM que, a pesar del nacimiento del *copyleft* y las licencias *creative commons*, buscan impedir la libre distribución de copias electrónicas por parte del usuario, en un intento frustrante y aún hoy sin resolver sobre cómo gestionar digitalmente los derechos de autor en la difusión digital de contenidos. Cabe recordar que en este contexto nace en 1999 la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, promovida por algunas instituciones públicas y privadas para ofrecer gratuitamente textos digitalizados de autores clásicos españoles y latinoamericanos libres de derechos de autor. En 2002, cuando ya se da a conocer la web 2.0, esa nueva versión de internet que permite interactuar con las páginas web y sus otros usuarios, aparece en el mercado Lulu.com, fundada por Bob Young y que tiene hoy escritores de 225 países. Este servicio permitió al autor controlar un espacio virtual propio en el que identificarse

y venderse, y crear sin coste alguno el diseño de su propio libro para publicarlo, vendiéndolo en la web de Lulú a los posibles lectores, que piden a través de la plataforma de comercio electrónico un ejemplar impreso mediante el sistema de impresión bajo demanda, o bien, piden descargar una copia digital en el formato .pdf, al precio que el autor decida, más la comisión por el servicio. Así, estas compañías consiguen autores y lectores ofreciendo un pago de derechos de autor mayor al de cualquier editorial tradicional. El libro electrónico va ganando terreno esos años y, con la salida exitosa del lector electrónico Kindle en 2007, la propia Amazon abre un servicio de autopublicación digital para sus propios aparatos, Kindle Direct Publishing. Por primera vez, un autor puede ganar hasta un 80% en ventas. Smashwords aparece también en 2008, con más de medio millón de libros a la venta en la actualidad. Siguiendo los pasos de este nuevo mercado editorial, Bubok nace en España en 2008 de la mano de Daniel Herranz y se internacionaliza con el tiempo: ya ofrece vender los libros en las librerías de Amazon Kindle, Google Books, Apple iBooks, o Barnes&Noble, entre muchas otras. Siguiendo el modelo *freemium*, estos servicios ofertan una difusión gratuita del libro, básica para aquellos escritores que puedan presentar una versión adecuadamente editada. Y si estos necesitan ayuda específica con la revisión y corrección, el diseño y la maquetación o la distribución y difusión, se les ofrecen paquetes de pago con profesionales que les facilitan cualquier fase de este proceso que quieran contratar. Otras webs de difusión se orientan a crear comunidad de lectores y generan nuevos espacios independientes de lectura y difusión de la escritura, especialmente en el campo literario, que ofrecen, por ejemplo, lecturas por episodios. Es el caso de la canadiense Wattpad, que desde 2006, provee ficciones escritas por los usuarios, especialmente jóvenes, seguidas y comentadas por otros, capítulo a capítulo, con 400 millones de historias actualmente. Quizás la versión más reducida serían las novelas de pulgar (*thumb novel*), ficciones japonesas para el móvil con episodios de la longitud de un mensaje SMS, unos 160 caracteres. En 2009 Bubok y Telefónica hicieron el experimento enviando durante un año cada viernes un *artículo* de Juan José Millás. Otros servicios destacados y pioneros que ofrecen lectura por episodios de literatura en general, de unos quince minutos diarios de lectura recibidos por correo electrónico o vía redes sociales, son *DailyLit* (2006) y *Poem-a-day*, que promociona a los poetas de la Academy of American Poets.

Obviamente, este nuevo mercado permite crear una lista alternativa de *más vendidos*, y por lo tanto, los espacios de difusión digitales de la escritura se convierten también en una cantera de nuevos autores que las editoriales tradicionales buscan absorber cuando estos venden mucho. Dado que el mercado del libro impreso mantiene el prestigio social, algunos autores se han incorporado a las editoriales tradicionales comerciales, tras haberse labrado un público en el mundo de la autopublicación, como es el caso de Juan Gómez-Jurado. Tal es así, que ediciones B inaugura en 2012 la colección Topdigital, dedicada a publicar autores independientes extraídos de la autopublicación digital y Grupo Planeta organiza su plataforma de autopublicación Universo de Letras, de la cual escoge nuevos autores.

Escritura electrónica y web 1.0

Todos los espacios anteriores posibilitan escribir, difundir y debatir colectivamente la escritura trasladada a un espacio virtual, pero en ellos dicha escritura no se ve especialmente enriquecida por ciertas características retóricas inherentes a la comunicación digital. Se remedia o imita la escritura impresa y su disposición de diseño, pero no se usan hipervínculos ni elementos multimedia dentro del texto. Es decir, si bien estos nuevos espacios de escritura se sustentan en una base de datos informacional que organiza un conjunto de textos localizables mediante diferentes categorías y otros datos cruzados (los metadatos) por los que están enlazados (autores, temas, editoriales, etc.), los textos en sí mismos no ofrecen nada nuevo en su experiencia lectora. Son textos que imitan la página impresa y que mejoran la velocidad de búsqueda dentro del texto mismo, el acceso a través de índices vinculados y una paginación que se sustituye por bloques de texto en pantalla o por una lectura vertical que imita al rollo antiguo.

Naturalmente, la interacción hipertextual e hipermedia que permite el espacio digital actual ha ido creando otros modelos del espacio de escritura en la red. Por ejemplo, inspirados por

creaciones literarias anteriores que prefiguraban este tipo de interacciones, en 2002 el Proyecto *Rayuel-o-matic* creó un sitio web que contenía el texto de la novela *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar y proponía un juego de enlaces entre los capítulos que permitían una lectura acorde a la propuesta del autor al crear diversos índices o recorridos alternativos, no lineales e incluso aleatorios, por la novela. En esa década, el periodismo transforma los diarios en bases de datos actualizadas con contenidos enlazados entre sí: se integran no solo un texto y una fotografía, sino vídeos, audios, mapas interactivos, documentos descargables, etc. (Díaz Noci, 2002). Estas técnicas de escritura hipertextual favorecerán también las primeras creaciones independientes en español, especialmente innovadoras en el área de la ficción. Una novela hipertextual en web es la que produce Domenico Chiappe en *Tierra de Extracción* (2000-2007) y Belén Gache desarrolla una antología de relatos y poesía interactiva en *Wordtoys* (1996-2006). Todos ellos exploran y a menudo reflexionan sobre las nuevas capacidades del medio digital y sus interacciones. La obsolescencia del lenguaje informático, por su continua evolución, hace que muchos proyectos, al depender del lenguaje de programación de su momento, queden obsoletos o perdidos con el tiempo. No obstante, para apoyar la catalogación, la conservación, la difusión y la investigación digital arqueológica de los proyectos de literatura electrónica más destacados, nace en 1999 la Organización de Literatura Electrónica (ELO, Electronic Literature Organization), en la que puede apreciarse una numerosa producción internacional. En estas obras, la capacidad de interactuar con el contenido se explota para que el lector sea un participante más activo ante diversas elecciones, y así, la lectura se convierta en un artefacto cibertextual, es decir, una máquina lúdica de lectura que el lector debe activar para recorrer de diversos modos, según sus propias decisiones, entre las creadas por y para el sistema (Aarseth, 2004, pp.118-121). Además, el desarrollo de la inteligencia artificial y sus algoritmos desplazan la cocreación hacia la máquina en su interacción con el lector, como demuestra el generador automático de poemas *Sabotaje retroexistencial* (2015) de Belén Gaché. Estas experiencias lectoras se acercan a la noción y funcionamiento participativo de los juegos y es el videojuego el género digital por excelencia del mercado actual. Sin embargo, muchos de estos proyectos iniciales no permiten la creación de comunidades en torno al contenido o la interacción con un grupo de lectores que pudieran dejar su opinión o discutir sobre la pieza.

Espacios de escritura, interacción lectora y web 2.0: de blogs a redes sociales

Hay usos más extendidos de lo hipertextual que son ya ampliamente asumidos por los *escribientes*. Es el caso de las bitácoras en línea o blogs. Servicios pioneros y ya establecidos como Blogger (1999) o Wordpress (2003) han permitido todo un mercado editorial independiente de escritura sobre los temas más diversos. Fáciles de actualizar en su contenido al imitar a los procesadores de texto ya conocidos, facilitan además incluir o insertar material multimedia como vídeos, audios y *widgets* en cada una de las publicaciones programables por el usuario. Además, la interacción con otros lectores y el propio autor o autores del blog es fácil e inmediata. Probablemente, el blog y su *blogosfera* representan el medio de *escribiente* por excelencia de la esfera digital actual. Este espacio acoge tanto la ficción breve como la extensa episódica, creando por cada publicación fechada un relato independiente o capítulo, hasta conformar antologías y *blogonovelas*. *El diario de una mujer gorda* (2003) de Hernán Casciari fue la primera en español con éxito. Gracias a la periodicidad y a la faceta de diario del espacio blog, la reedición de textos cobra su sentido de escritura original, como en el *Quadern Gris* (1918) de Josep Pla en 2018 o en la colección de la editorial Ganso y Pulpo (fundada en 2010), cuentos salidos en la prensa española en el cambio de siglo XIX-XX. Por otro lado, herederos de la radio, los *podcasts* con lecturas literarias sobre temas de escritura y creación serían otros espacios periódicos, en este caso orales, de difusión de la escritura. En ficción, fue popular *El gran apagón* (2016-2018) producido por Podium Podcast.

La oportunidad de interacción de los *escribientes* no solo con el contenido, sino con otros usuarios, ha facilitado la creación de comunidades de interés en torno a diversos temas y también sobre la escritura, modificando sin duda el papel y el alcance del crítico literario. La tecnología que hace visible la escritura de todos, hace visible la opinión de todos. Nacen también los espacios

blogueros especializados en presentar lecturas críticas (tanto por lectores independientes comunes como por profesionales asociados a medios) y también los clubes de lectura. El blog colectivo *Un libro al día* es un ejemplo de lo primero y la comunidad *Goodreads* (2007) o *Lecturalia*, de lo segundo. YouTube provee también canales de videocrítica. En todos ellos se hace una valoración crítica y colectiva de la escritura y, por tanto, configuran un canon alternativo. Tanto es así que sus críticos más carismáticos, como los *booktubers* Javier Ruescas o MayAyamonte, reciben la atención de las editoriales. Por supuesto, estas crean sus propios blogs y contenidos multimedia, especialmente con *booktrailers* y entrevistas al autor, que pueden ser reutilizados como *marketing* viral por blogueros diversos en la crítica y promoción de un libro.

La expansión de las redes sociales (Facebook desde 2004; Twitter desde 2006; Instagram desde 2010) ha potenciado mucho más la escrituratura, ya que no solo se enlazan contenidos de páginas webs y blogs, sino que se comparten en comunidad, se debate y opina sobre ellos. Ha multiplicado además la presencia de los diferentes agentes en torno al mundo de la escritura y la lectura tradicionales: autores, agentes literarios, editoriales, libreros y críticos literarios tienen sus propios perfiles y canales en las redes sociales. La interacción con cada uno de ellos es directa para quien quiera. Por otro lado, el hecho de que los perfiles creados no deben ser reales, sino avatares o impersonaciones, también hace que estos espacios sociales ofrezcan nuevas posibilidades creativas: alguien puede crear un personaje y organizar todo un relato de sucesos para ese personaje y ser seguido por una comunidad de lectores que opinan sobre los sucesos sobre la marcha. Destacables son los hilos en Twitter de Manuel Bartual, con historias ficcionales, o el personaje de Pumuky que creó Lucía Etxebarría en Facebook, durante más de un año, y ante cuya muerte muchos de sus lectores se sobrecogieron por creerlo una persona real. También la suplantación de identidad de escritores que fallecieron antes de nacer estas tecnologías sucede frecuentemente, a menudo, sin ninguna o casi ninguna intención de homenajear con sus contenidos al escritor, como es el caso de Miguel de Cervantes, con decenas de perfiles en Twitter y cuyos avatares o cibercuerpos son interpretados en diverso grado por sus creadores y, prácticamente, ninguno es manejado por un especialista en la materia (Llosa, 2017a). Otros perfiles se crean para difundir contenidos literarios y fragmentos de obras o enlaces a información de esos autores. Como uso especial, destaca la *tuiteratura*, término hecho popular por Emmet Rensin y Alexander Aciman en 2009 refiriéndose entonces a la adaptación ultrarreducida de grandes obras literarias, como la versión del *Lazarillo* coordinado en una escuela por Aurelia Molina (Escandell, 2014, p. 45; y Torres). Así, también la microficción, el microrrelato y los aforismos de escritores e intelectuales reconocidos ocupan un lugar de honor en el *nanoblogueo* y *microblogueo*. Por último, en nuestra cultura del *remix* o remezcla, la expansión de los memes crea también un espacio de escritura, en este caso multimodal, por el que una imagen contiene un texto: es frecuente acompañar un microrrelato o un aforismo con el nombre de su autor y la imagen de su rostro u otra imagen alusiva respecto al tema. Los *hashtags* o etiquetas en Instagram y otras redes sociales proveen toda una colección antológica viva y fluida, editada colectivamente sobre literatura.

Apps y paquetes de escritura hipermedial

Por último, tenemos las *apps*, paquetes informáticos autocontenidos, específicamente diseñados para dispositivos móviles y tabletas. La eclosión de estas últimas con el iPad, desde 2010, ha permitido innovaciones de diseño y uso que marcarán posibles futuros en la escritura digital. Si bien en sus inicios se produjo un aumento en la creación de libros electrónicos estándares que ofrecían como extra su edición enriquecida o expandida, por las que el texto se veía enlazado y anotado con vídeos y audios relativos al autor, al tema o al texto mismo, con el tiempo se han diseñado experiencias más innovadoras. La aparición del *software* iBooks Author de Apple en 2012, basado en el estándar ePub, pero modificado para lograr nuevas interacciones, ha permitido a cualquier usuario crear libros enriquecidos con cierta facilidad, aunque algunos solo pueden leerse bien en dispositivos de la marca. En España, editoriales como Alfaguara o SM han creado algunos títulos infantiles, juveniles y/o educativos y centros universitarios como la UNED han editado algunos títulos enriquecidos. Sin embargo, este tipo de edición aún no se ha generalizado, quizás por el mayor coste de crear

audiovisuales originales y específicos de calidad, y también porque la web y su actual lenguaje HTML5 ofrece similares opciones de interacción multiplataforma. No obstante, las *apps* pueden programarse, al igual que los videojuegos, de forma más compleja y rica. Lo demostró Atomic Antelope en 2010 creando *Alice for the iPad*, una edición de *Alicia en el país de las Maravillas* de Lewis Carroll que contenía coloreadas y animadas las ilustraciones originales. Imitando o remedando al libro impreso, al tocar las imágenes se puede interactuar con ellas, convirtiendo la lectura en juego de exploración. De hecho, las *apps* de contenido infantil se han desarrollado más que ninguna otra. Como ejemplo para lectores adultos se puede destacar la edición en inglés que Touch Presss, especializada en crear *apps* innovadoras, le dedicó al poema *The Waste Land*, de T. S. Elliott, realizada exclusivamente para iOS en iPad. Está editado con calidad filológica y tipográfica respetando el original, además de permitir una lectura oral sincronizada grabada por voces profesionales y una actuación dramatizada. La navegación permite ver y escuchar las opiniones de expertos sobre algunos pasajes y además puede explorarse el manuscrito original. Es un ejemplo digital de combinación de edición anotada, comentada, facsímil y enriquecida simultáneamente. Son también destacables las creadas por la compañía Inkle: su versión de *Frankenstein* (2012) ofrece al lector la posibilidad de elegir varias opciones de desarrollo narrativo, después de leer un fragmento breve de texto, al estilo de aquellos libros impresos de los ochenta llamados «Elige tu propia aventura». Tras esta *app*, desarrollaron un servicio web gratuito para que los usuarios crearan sus propias historias con Inklewriter, un sencillo editor no lineal. Otra propuesta novedosa, que acerca la literatura al videojuego, fue su versión de una novela de Julio Verne, que retitularon *80 Days* (2014), en la que el lector viaja con los protagonistas y explora sus aventuras a partir de un mapa interactivo sobre el que toma decisiones acerca del próximo destino y transporte. El juego está, como indica el título original de la novela, en dar *La vuelta al mundo en 80 días*.

Otras *apps* más sencillas nos permiten explorar diversos espacios de difusión de la escritura en red, como la lectura de libros electrónicos mediante suscripción a servicios de contenido bajo demanda como 24symbols, la compra en librerías en línea, el préstamo en bibliotecas locales, la participación en clubes de lectura o el acceso a librerías para comprar un libro impreso. De este modo, el mundo virtual y sus espacios interactúan también con el físico.

Hacia un ecosistema transmedia 3.0

De hecho, hoy en día el ecosistema de la escritura tiende a relacionar todos sus espacios de difusión en lo que se conoce como fenómeno transmedia, donde todos los medios cuentan (Scolari, 2013). El término, difundido por Henry Jenkins desde 2003, alude a cómo el mercado de entretenimiento es capaz de congregarse tecnológicamente diversos medios y crear narrativas complejas mediante su combinación. Es decir, comenzamos a contar una historia en un medio, por ejemplo, el cine, pero se completa parte de esa historia, o una extensión de ella, en un cómic; se narra la vida anterior de uno de esos personajes en una novela impresa; se crea un videojuego y una experiencia de realidad aumentada basados en una aventura aludida, pero aún no conocida; se elabora una serie de *podcasts* con información y debates sobre los episodios de una serie de tv que sigue a otros dos personajes secundarios de la novela; se produce un juego de mesa sobre este universo, y los *fans* producen una wiki, un blog y redes sociales con *fanfiction* diversa (dibujos, relatos, memes, etc.) sobre todo un universo de ficción por desarrollar. Es el caso reciente, y más exitoso, aunque no único, de la producción del *Ministerio del Tiempo* de RTVE, que acumula todos los espacios narrativos en los formatos y canales de distribución citados antes. Existen también ejemplos en español transmedia con origen literario impreso, como la novela *La muerte me da* de Cristina Rivera Garza (2007); o *Alba Cromm* (2010) de Vicente Luis Mora; pero, sobre todo, destaca el género juvenil, con *El silencio se mueve* (2010) de Fernando Marías, que trae un cómic y enlaces a un blog; la saga *Odio el rosa* (2014-2016), de Ana Alonso y Javier Pelegrín, que cuenta con libros, web, blogs de personajes, varios cómics, redes sociales y realidad aumentada; o la novela *Los nombres del fuego* (2016), de Fernando López, con una web interactiva que contiene vídeos, música, fotos, blogs y fichas informativas de los personajes. La relación entre lo impreso y lo digital genera además espacios simbióticos que

producen *libroides*, es decir, libros que interactúan con máquinas digitales para continuar disfrutando de otros espacios de lectura y creación (Llosa, 2017b). Por ejemplo, Ubimark creó en 2010 una edición impresa de *La vuelta al mundo en 80 días*, en inglés, con diferentes códigos QR en los márgenes. Al leerlos con un dispositivo móvil, estos nos llevan a diferentes webs o materiales *online* acerca del pasaje. En este sentido, hay creación original: la poeta zamorana Tina Escaja usa códigos de barras legibles por máquinas en uno de sus poemarios (*Código de barras*, 2006), en un proyecto interactivo multimedia. Aún más, los espacios de escritura llegan a originar soportes insospechados que terminan modelándose digitalmente, como el hiperpoema *Negro en ovejas* (2011), que está basado en el deambular de un rebaño de ovejas vestidas con unas sílabas, cruzándose entre sí al caminar hasta crear visualmente palabras, y con ellas, la elaboración de un azaroso poema interactivo que puede ahora explorarse en la web. Lo mismo sucede con las patas en movimiento de unos robots que tienen escritos un verso en cada extremidad (*Robopoem@s*, 2016). En definitiva, no podemos olvidar que los espacios de la escritura, sus modos de difusión y, sobre todo, las nuevas relaciones establecidas entre los elementos que forman parte de su narrativa y los que se asocian a ella extratextualmente van a hacerse cada vez más complejos y enriquecidos. El actual internet de las cosas, que se desarrolla junto con la web semántica y hace que cada objeto y espacio físico o virtual esté etiquetado, clasificado y sea identificable digitalmente en su relación significativa con otros, nos va a permitir establecer conexiones más específicas entre ellos y, quizás, podremos pronto disfrutar de un famoso pasaje cervantino al activarse su geolocalización mientras viajamos entre los molinos de La Mancha; se nos sugiera un menú manchego de duelos y quebrantos al parar a comer en la zona; se nos proponga escuchar en el coche la canción *Molinos de viento* (1998) del grupo Mägo de Oz, y por la noche, visionar las escenas filmadas de la batalla quijotesca contra los molinos en sus diferentes adaptaciones cinematográficas, antes de hacer la lectura completa del capítulo en una edición crítica impresa mientras compramos unas entradas para un concierto de música antigua, basado en la época de su universo narrativo.

Aplicación en el aula

Buscar y seguir una narración por episodios en Smashwords durante algunas semanas para observar y participar en la interacción con el autor y otros lectores. Se recomienda combinarlo con la creación de una novela o relatos entre el grupo de la clase.

Referencias

- Aarseth, E. (2004). La literatura ergódica. En Sánchez-Mesa, D. (Ed.), *Literatura y cibercultura* (pp. 117-145). Madrid, España: Arco-Libros.
- Bolter, J. (2001). *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Mahwah, EE. UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brea, J. L. (2002). *La era postmedia: acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. Salamanca, España: CASA.
- Casciari, H. (2003). *El diario de una mujer gorda*. Recuperado de <http://mujergorda.bitacorras.com>.
- Castells, M. (2005) *La sociedad red*. Madrid, España: Alianza.
- Cavallo, G., Chartier, R., y Bonfil, R. (Eds). (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, España: Taurus.
- Celaya, J. (2014). *Autores independientes: La llegada de la revolución indie*. Madrid, España: Dosdoce.
- Chiappe, D. (2000-2007). *Tierra de extracción*. Recuperado de <https://www.domenicochiappe.com/terra-de-extraccion/>.
- Díaz, J. (2002). *La escritura digital: hipertexto y construcción del discurso informativo en el periodismo electrónico*. Leioa, España: UPV.
- Eisenstein, E. (2005) *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge, UK: Cambridge UP.
- Escandell, D. (2014). Tuitertura: la frontera de la microliteratura en el espacio digital. *Iberical. Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 5, 37-48.

- Frenk, M. (1997). *Entre la voz y el silencio*. Alcalá de Henares, España: Centro de Estudios Cervantinos.
- Gache, B. (1996-2006). *Word Toys*. Recuperado de <http://www.findelmundo.com.ar/wordtoys/>.
- Gache, B. (2015). *Sabotaje retroexistencial*. Recuperado de <http://belengache.net/kublaymoon/AIHalim/index.html>.
- Llosa, A. (2017a). @Cervantes & Cía. 2.0: El tecnocuerpo cervantino en la red social. Apropiaciones, rescrituras, usurpaciones, imposturas, simulaciones varias y el editor cyborg. En Bocanegra, L., y García, A. (Eds.), *Con la red/en la red: Creación, investigación y comunicación cultural y artística en la red internet* (pp. 11-42). Granada, España: Universidad de Granada.
- Llosa, A. (2017b). Libroides: el libro que quería ser máquina digital. Remediación y fisicidad en el cuerpo del libro. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital* 6(2), 12-36.
- Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador. Deslizamientos entre literatura e imagen*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pla, J. y Xarxa de Mots (1918-2018). *El quadern gris... al cap de 90 anys*. Recuperado de <http://www.lletres.net/pla/QG/>.
- Podium Podcast (2016-2018). *El gran apagón*. Recuperado de <https://www.podiumpodcast.com/el-gran-apagon/>.
- Rodríguez de la Flor, F. y Escandell, D. (2014). *El gabinete de Fausto. «Teatros» de la lectura y la escritura a un lado y otro de la frontera digital*. Madrid, España: CSIC.
- Scolari, C. (2013) *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, España: Deusto.
- Torres, C. (2015). En un lugar de Twitter: las andanzas del caballero don Quijote por la red del pajarito. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 4(1), 34-49.

Entre la retórica y lo digital: aproximaciones para la escritura académica

Jorge Juan Sánchez Iglesias

Universidad de Salamanca¹

Introducción

El mes más cruel no es abril, sino el de las evaluaciones finales. Esta es una verdad conocida, y normalmente mal asumida, por cualquier docente. En ese periodo es fácil que se produzcan conversaciones como las siguientes, ambas con profesores universitarios (de Literatura española y de Derecho Tributario, respectivamente):

Conversación 1

—¿Has acabado con los exámenes?

—He suspendido al 80%. ¡Si es que no saben escribir!

Conversación 2 (hace unos años)

—¿Qué tal vas corrigiendo?

—Horrible. Deben ser ya de la ESO.

¿Excepcionales aún o habituales ya? Cada una permite ejemplificar aspectos particulares en cuanto a la percepción con que los docentes nos enfrentamos a la que, hasta la fecha y en nuestro ordenamiento educativo, constituye la forma habitual de construcción/demostración del conocimiento en los estudiantes. En este trabajo consideramos *escritura académica* (a partir de ahora EA) toda forma de texto escrito que produce cualquier agente implicado en cualquier situación y en cualquier nivel educativo; esto es, desde los apuntes tomados en clase hasta la monografía publicada por un investigador².

En general, se ha extendido una sensación de pánico: «Aquí nadie sabe escribir» (conversación 1). Y junto a ese sentir generalizado, se ha extendido también cierta forma de resignación, o

¹ Este trabajo se inserta en el proyecto de investigación FFI2015-66516-P (*Violencia simbólica y traducción: retos en la representación de identidades fragmentadas en la sociedad global*).

² Probablemente podríamos distinguir entre textos educativos y textos académicos, pero aquí nos interesa enfatizar la continuidad del proceso desde los niveles educativos menores.

derrotismo incluso, que se justifica además en la inoperatividad de las reformas educativas (conversación 2). Todo ello, cuando buena parte de las innovaciones del actual sistema universitario guarda relación, precisamente, con la escritura. La culminación de los estudios superiores mediante un Trabajo Fin de Grado (TFG) primero, y después, casi con seguridad, con un Trabajo Fin de Máster (TFM) y todas las variaciones que presenta (en créditos, extensión...), dependiendo de las reglamentaciones propias de cada universidad y titulación, demuestra el valor asignado a formas elaboradas de EA. Y en ese sentido se han producido dos fenómenos, paradójicamente, relacionados. Por una parte, se han multiplicado los materiales de formación en investigación y escritura. Por otra, contemporáneo y tristemente más significativo, es el hecho de que han proliferado «compañías» o «agencias» que se encargan de realizar esos trabajos por «módicos precios», lo que demuestra, tanto su importancia como cierta incapacidad en cuanto a los propios fundamentos de investigación y en cuanto a la elaboración³.

En este trabajo nos planteamos establecer una serie de coordenadas básicas para la reflexión sobre la EA, entendida, por una parte, como resultado de un proceso formativo que no se puede resolver en pocos años y, por otra, como prototipo de cualquier forma de uso crítico de la lengua; uso crítico que debe constituir el primer e ineludible objetivo de la educación. Así, consideraremos la oportunidad de revisar otros ordenamientos universitarios, la centralidad de la retórica como marco disciplinar para una programación transversal y, por último, algunas cuestiones sobrevenidas con la incorporación de lo digital a la EA.

Vamos a concluir esta introducción dejando constancia de tres cuestiones de las que somos plenamente conscientes, pero a las que no podemos dedicar la debida atención:

1. El foco de estas líneas se encuentra en la EA. Por definición, es una forma de «escritura con fuentes»; en otras palabras, las relaciones entre la lectura y la escritura se dan por supuestas, no como una destreza compleja (en el sentido del compuesto lectoescritura), sino en términos de relación causal: no hay EA sin cierta forma y cantidad de lectura previa.
2. La EA es solo una parte, importante, de un nivel superior que podríamos denominar *discurso académico*. Sin embargo, en este trabajo vamos a dejar de lado la dimensión oral (en cualquiera de sus manifestaciones).
3. Una de las grandes cuestiones en la educación superior es la *internacionalización* de los estudios, entendida como capacidad para atraer a nuestro sistema a estudiantes de otras latitudes, así como para que nuestros egresados accedan al mercado internacional de trabajo. Ambas circunstancias se relacionan con la difusión del inglés como lengua vehicular de la educación (anticipada mediante los programas bilingües en las fases anteriores). La posición del inglés como *lingua franca* (o, en otra perspectiva, como *lingua de peaje*) y cómo se relaciona con el desarrollo de la destreza de la EA en la lengua propia requiere una reflexión especialmente ponderada.

Balones fuera

Se ha extendido la percepción de que las carencias de los estudiantes para expresarse son cada vez mayores y, por ello, aumentan las quejas entre el profesorado universitario por las múltiples deficiencias que aprecian en la escritura del alumnado, incluso en los niveles finales de formación (másteres y doctorados). Al tiempo que se constata esta situación, se generaliza la práctica de «echar balones fuera», en dos versiones. En la primera, cada uno de los niveles responsabiliza al anterior de que los alumnos no sepan escribir. Así, por ejemplo, desde la universidad se atribuye el problema al diseño general de la educación secundaria. En la segunda, dado que los estudiantes tendrían que «venir aprendidos», se parte de que no hay tiempo ni recursos en las clases, puesto que bastante cuesta

³ El fenómeno no ha escapado de la atención periodística. A modo de ejemplo, los reportajes «El mercado negro del TFG» (*El Mundo*, 1 de julio de 2016) y «Se vende proyecto fin de carrera» (*El País*, 15 de marzo de 2018), disponibles en los siguientes enlaces: www.elmundo.es/sociedad/2016/07/01/57764c6ae5fdeae2158b458f.html y elpais.com/politica/2018/03/14/actualidad/1521025767_373200.html. Para todos los enlaces mencionados en este trabajo, la fecha del último acceso es 29/07/2018.

ya enseñar los contenidos propios de cada materia (versiones ejemplificadas con los diálogos 2 y 1, respectivamente, que reproducíamos en la introducción).

En ese sentido, cabe señalar que probablemente se ha perdido una importante oportunidad a propósito de la reforma de las enseñanzas universitarias que ha tenido lugar en nuestro país en los últimos años, con la que *no* se han implantado los cursos de EA dirigidos a *todos* los estudiantes, con independencia de la carrera emprendida, y que habrían servido para cubrir esa carencia reiteradamente mencionada. Nadie parece haber tenido el criterio o la visión necesaria para solventarla (o, al menos, haber dispuesto de los medios para remediarla). Lo contrario de lo que ha ocurrido con materias como el inglés o la informática, que se han generalizado en las más diversas titulaciones.

En este sentido, podemos contrastar lo ocurrido con los ejemplos que aportan otros países. En el caso de Estados Unidos, como bien recuerdan Witte y Faigley (1983) o Nystrand *et al.* (1993), se produce un cambio en el panorama educativo en los años setenta del siglo XX, cuando con la política de apertura de los programas universitarios de algunas universidades estadounidenses (como por ejemplo la New York University City), en muchos casos vinculada a la reinserción de los veteranos de los conflictos bélicos en los que el país se había visto envuelto, se plantea la necesidad de «nivelar» en su capacidad lingüística a los estudiantes. Y, al mismo tiempo que se atendía a esa nueva realidad, se extendía también entre los profesores la percepción de que faltaban bases a partir de las cuales abordar dicha tarea. Se genera así todo un campo de enseñanza e investigación (denominado *Rhetoric & Composition* o *Composition Studies*, con extensiones más especializadas, como WAC, *Writing Across the Curriculum*, o WiD, *Writing in the Disciplines*). De esa manera, en gran parte de las universidades estadounidenses los alumnos de primer y, a veces, también de segundo curso (*freshman* y *sophomore*) tienen que realizar de manera *obligatoria* cursos de redacción. Baste como muestra de la difusión y del impacto (y como primera fuente de recursos bibliográficos) la existencia de dos poderosas organizaciones profesionales y académicas como son la NCTE (*National Council of Teachers of English*) y la CCC (*College Composition and Communication*)⁴.

El caso de Italia es muchísimo más reciente. Como recuerda, entre otros, Corno (2002, 2010) en la nueva atención prestada a la destreza escrita de los estudiantes italianos se han unido dos circunstancias: por una parte, la reforma en las pruebas del «Esame di stato» (el de segundo ciclo, el equivalente a nuestra selectividad); por otra, la entrada de la didáctica de la escritura en el escenario de la educación superior, cuando a partir de 1990 distintas universidades italianas (Turín, Siena y Salerno), y desde entonces muchas otras, incorporan en sus programas la enseñanza de la mencionada destreza mediante los primeros *laboratorios de escritura*, que se introducen en muchos casos como cursos obligatorios para los estudiantes universitarios de primer curso. Y como consecuencia del renovado interés y del nuevo espacio, se produce una gran cantidad de materiales, desde manuales a obras colectivas; por citar solo algunos: Pallotti, 1999; Covino, 2001; Lavinio, 2005; Gatta y Pugliese, 2006; Fiorentino, 2007; Piemontese y Sposetti, 2014; Colombo y Pallotti 2014).

La ausencia de modelos para la enseñanza de la escritura en el ámbito universitario español, ya ni siquiera de esa EA, se puede calificar sin problemas como generalizada. De hecho, son pocas las carreras concretas en las que tiene presencia: Ciencias de la Información y Traducción, en principio. Pero la detección de la necesidad sí ha provocado, al menos, durante los últimos años un abundante volumen de trabajos. Por mencionar solo dos, como resultado de su éxito editorial, podemos recordar el trabajo editado por Montolío (2014) y el realizado por Regueiro y Sáez (2014).

Ahora bien, cabe plantearse hasta qué punto la mera publicación de materiales representa un cambio cualitativo, un cambio de actitud. Formulado mediante una pregunta: ¿se aprende a escribir a través de manuales? Es más que dudoso. En ese sentido, y en relación con el mencionado caso italiano, es importante procurar espacios de formación para la EA. Una vez que se ha perdido esa oportunidad de introducir materias básicas u obligatorias, se impone estudiar cómo generar otro tipo de estructuras en las que desarrollar y reconocer (tanto para los docentes como para los estudiantes) la enseñanza-aprendizaje de la EA. Es cierto que se han implantado tímidamente algunas propuestas

⁴ Destaca también la cantidad de materiales procedentes del Reino Unido (entre los que podemos destacar, por citar algunos, Creme y Lea 2000, Coffin *et al.* 2005, o Moore y Murray 2006). En buena medida habría que considerar en qué medida el interés por la EA entronca con la atención que recibe desde el inglés L2/LE.

en nuestro país. Sin embargo, un detallado análisis de los centros o laboratorios de escritura de las universidades de otros estados puede suponer un buen punto de partida⁵.

Disciplina y programación

Es también lícito suponer que mucho de lo mencionado tenga que ver con otra forma de «déficit institucional». Poco margen puede haber para desarrollar una disciplina como la de *Rhetoric & Composition* cuando ni siquiera se percibe como tarea propia de la Universidad. Aparte de materiales y espacios, parece oportuno plantearse un marco, disciplinar en esta ocasión, que permita encuadrar una discusión integral. Y en este sentido, tal vez corresponde recordar que un marco inmejorable se encuentra en una de las disciplinas lingüísticas con mayor tradición y peor fama: la retórica. Docente de dicha materia en el University College Roosevelt (Países Bajos), Michael Burke indica en su página web de la mencionada institución⁶ (traducción realizada por el autor):

¿Qué es lo interesante de mi disciplina? La retórica trata del lenguaje, el discurso, *la educación, la ciudadanía, la comunicación*, la literatura, la mente, el cerebro y el cuerpo. Es lo que los estudiantes necesitan para actuar como *pensadores críticos y hablantes-escritores éticos en la sociedad*. La retórica ofrece a los estudiantes las herramientas para tener éxito en la vida universitaria y, más allá, *en el lugar de trabajo y el mundo*.

Todas las cursivas son nuestras e indican el vínculo entre lo que podemos denominar *competencia discursiva crítica* y los valores fundamentales de la educación *en y para* la democracia. En nuestra perspectiva, la EA (el discurso académico, por extensión) constituye el prototipo de cualquier forma de *uso crítico* de la lengua. Dicho uso crítico debe constituir el primer objetivo educativo de cualquier gobierno democrático; esto es, formar ciudadanos. Y en ningún caso, por supuesto, concebirse tan solo en el marco de la educación superior, sino en todos los niveles.

Ello implica, por supuesto, una voluntad de programación auténtica y eficazmente *transversal*. Y en ese sentido, también la retórica constituye un marco perfecto para acercarse al género textual, cuya investigación se convierte en una línea privilegiada (Bhatia 1993, Swales 1990). Sin ningún ánimo de exhaustividad⁷, podemos proponer la siguiente lista de géneros académicos (en orden alfabético):

1. Apuntes
2. Artículo
3. Entrada de enciclopedia o diccionario
4. Ensayo
5. Esquema
6. Examen
7. Informe
8. Libro de texto/manual
9. Monografía
10. Reseña
11. Resumen
12. Tesina
13. Tesis doctoral
14. TFG

⁵ En ese espacio docente propio sitúa Wetherbee Phelps (2014) uno de los puntos de apoyo para el desarrollo de un ámbito disciplinar, tal y como explica al revisar otro caso de implantación en curso, en este en el sistema universitario canadiense.

⁶ <http://www.ucr.nl/about-ucr/Faculty-and-Staff/Academic-Core/Pages/Prof--Dr--Michael-Burke.aspx>.

⁷ Como indicábamos en la introducción, dejamos de lado los textos orales (exposición, lección magistral, conferencia, ponencia, comunicación...), con independencia de que muchos de ellos puedan tener un origen escrito, pero cuya elaboración se verá condicionada, obviamente, por su posterior oralización.

15. TFM
16. Trabajo
17. Plan de investigación
18. Memoria para un proyecto investigación

La elaboración de cada género depende de un momento, con sus circunstancias y exigencias, pero no necesariamente tienen que ser más difíciles a medida que avanza en la educación; sí más complejos en su diseño y contenido, pero no más difíciles en términos de ejecución (elaboración escrita), en la que se irán reaprovechando los conocimientos. Así, los géneros más amplios en dimensiones suelen encajar piezas más o menos estancas, que se pueden promover desde cualquier nivel. Por ejemplo, el *estado de la cuestión* que integra los géneros mayores no deja de ser una sección fundamentalmente expositiva con conclusiones argumentativas, que se puede reproducir en cualquier nivel. Por tanto, la idea fundamental, en todo caso, es que muchos géneros se pueden proponer, en su debida escala y con los necesarios ajustes, en los distintos niveles educativos.

Esa necesidad de una programación de conjunto nos lleva a una última consideración. Las cuestiones de EA no pueden quedar confinadas a la clase de lengua. Es una tarea global que debe asumirse por los docentes de todas las asignaturas y en cualquier nivel. No se trata de que enseñen a escribir (aunque sí es una buena forma de enfrentarse a las particularidades lingüísticas de cada disciplina o materia); pero sí de enfatizar que la capacidad crítica (expositivo-argumentativa) no se reduce a la clase de lengua.

El desarrollo digital

No se requiere ya ninguna justificación para conjugar clasicismo y contemporaneidad al mencionar la retórica en relación con lo digital, el otro polo de este trabajo. Más bien, en todo caso, corresponde enfrentarse a la pregunta que (se) plantean los más escépticos o cínicos: «¿Podemos o debemos ocuparnos de lo digital, de incorporar la dimensión digital, cuando aún no saben lo básico?». Desde nuestra perspectiva, cabría preguntarse si este cuestionamiento no surge un poco tarde y empezamos a hacerlo precisamente porque nos ha *atropellado* lo digital. En cualquier caso, lo que siempre cabe plantearse es si existe un itinerario fijo, inamovible, para la adquisición de una cierta destreza, impermeable a cualquier novedad.

El desarrollo de lo digital nos obliga a reflexionar sobre un conjunto de fenómenos relacionados con cuestiones generales de *accesibilidad* y de *adaptación*, algunas de las cuales esbozamos a continuación. En cuanto a la accesibilidad, en primer lugar, internet se ha configurado como un repositorio inagotable en el que «todos los textos» están al alcance de un clic. Lo cual ha supuesto que se incremente la preocupación por el plagio, que puede surgir ante cualquier forma de escritura y ante cualquier trabajo de investigación. En ese sentido, puede resultar importante que todas las partes implicadas asuman el empleo de programas antiplagio (incorporados a veces en las plataformas de trabajo, por ejemplo, Turnitin en Moodle), con todas sus particularidades, para ajustar la forma de trabajo. En otra línea, hay que considerar aplicaciones particulares, como por ejemplo el Repetition detector, que permite prestar una atención particular a la reiteración léxica (un habitual problema de estilo).

También ha surgido la necesidad de evaluar los materiales disponibles. Aunque en principio la lectura digital queda fuera de nuestro trabajo, no podemos dejar de mencionar la importancia de desarrollar el sentido crítico en los estudiantes, mediante parrillas para la evaluación de sitios y documentos, como la que se propone en Coffin *et al.* (2005, p. 140 traducción realizada por el autor):

Autoridad	• ¿Quién o qué organización es responsable del sitio o documento? (Búsqueda de encabezamientos, logos... que indiquen afiliación; revisión de la página de inicio) • ¿Se puede comprobar la cualificación del autor en relación con el tema? (Búsqueda de datos en la página web) • ¿Se pueden verificar todos los datos de la página? (Búsqueda de elementos «de confianza»: direcciones postales, de correo electrónico, indicadores en la URL...)
-----------	--

Propósito	• ¿Cuál es el propósito de la página o documento? ¿Informar, convencer, vender, entretener? (Identificación del propósito revisando la página de inicio del sitio web) • ¿Existen marcas de sesgos de algún tipo? (¿Hay otros contenidos? ¿Encajan con la información propuesta?)
-----------	--

En cuanto a la adaptación exigida por la novedad y expansión de lo digital, podemos considerar los requerimientos y las posibilidades que surgen en relación con las nuevas herramientas y los nuevos espacios de escritura. En cuanto a las primeras, la generalización de dispositivos (tabletas, portátiles...) se encuentra en el centro de un debate que los confronta a la mecánica de escritura tradicional. Sin entrar en el mismo, sí cabe hacer dos consideraciones, relacionadas con dos fases tradicionales que pueden verse comprometidas con cierta facilidad:

1. *Planificación*: todo texto requiere una sólida fase de planificación, que no puede verse mermada por la facilidad que cualquier procesador de textos proporciona para reelaborar constantemente a medida que se va escribiendo.
2. *Revisión*: las propias utilidades que incorporan los procesadores de textos en términos de revisión y corrección *no* solucionan todos los problemas; y siempre es necesario recordárselo a nuestros estudiantes.

En cuanto a las plataformas y soportes virtuales, estos pueden constituir en primera instancia ese espacio propio que antes reclamábamos. En la tradición universitaria estadounidense son habituales los OWL (*Online Writing Laboratory*), cuyo modelo puede resultar especialmente útil a la hora de desarrollar proyectos, de manera especial para los centrados en la escritura colaborativa.

Propuesta

Al igual que mencionábamos, en lo que se refiere a la progresión de los géneros textuales, cada elemento en la construcción de un texto puede y debe ser objeto de atención específica. Vamos a destinar esta última sección del trabajo a una propuesta didáctica en relación con el concepto de *conexión*, fundamental en cualquier forma de escritura, y más aún, en la EA. No es este el lugar para abordarlo desde la teoría lingüística⁸, por lo que nos limitamos aquí a adoptar la definición que aparece en el *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC, de la que extraemos el siguiente fragmento:

Se entiende por conexión la relación lógico-semántica que se establece entre varias unidades de un texto (palabras, frases, párrafos, enunciados...), asegurando de este modo su cohesión. La conexión se lleva a cabo frecuentemente por medio de conectores y marcadores del discurso.

La conexión constituye uno de los mecanismos lingüísticos fundamentales para engarzar las ideas en la linealidad textual, junto con la referencia y la progresión temática. Las relaciones lógicas que se establecen entre elementos del texto pueden llevarse a cabo mediante la *conexión asindética* y la *conexión sindética*. La primera se da cuando la relación semántica entre las partes del texto no se ve reflejada por medios gramaticales, esto es, cuando debe ser inferida; este tipo de conexión se apoya en el orden secuencial de los enunciados y en la entonación (o en los signos de puntuación), como en el siguiente ejemplo: [*Se puso muy contento: empezó a dar saltos*]. Por su parte, la *conexión sindética* se apoya en expresiones de valor cohesivo que explicitan el tipo de relación lógico-semántica que existe entre los elementos conectados.

Aparte de su evidente valor como «base formal» sobre la que construir un texto, la elección de la conexión, en sus dos variantes (implícita y explícita, como aquí las vamos a denominar), para este trabajo deriva de la relativa sencillez con que se pueden preparar prácticas específicas y aprovechar las posibilidades de lo digital. Y en ambos casos, además, está especialmente vinculado a la lectura

⁸ Baste señalar que se aprecian diversas posturas en relación con el mismo, desde quienes lo consideran un subconjunto de las relaciones cohesivas hasta quienes lo toman por un concepto más amplio, en el que se suman cohesión y coherencia.

atenta, por lo que permiten detectar con especial facilidad los conflictos entre los recursos lingüísticos empleados y el resultado final.

En relación con la conexión implícita, un perenne caballo de batalla en la formación es la puntuación. Ya nos hemos referido en otro trabajo a distintas particularidades sobre la misma y a la oportunidad de desvincular su uso tanto de la oralidad como del estilo (Sánchez Iglesias 2013). En cuanto a la formación, es evidente el impacto de la lectura, por lo que en la ejercitación de la misma siempre nos ha parecido más relevante, en lugar de centrarse en oraciones descontextualizadas o en pares mínimos, fomentar una estrategia de construcción global del sentido como se pediría para el siguiente texto:

el escritor suizo peter stamm narra sus historias con exquisita sencillez y máxima claridad su estilo es lacónico y raudo más americano hemingway que alemán thomas mann huye de las descripciones prolijas y con apenas unas palabras traza atmósferas o paisajes la blanca vastedad de noruega los húmedos prados suizos la clara luz de marsella y parís o los umbríos bosques de baviera mientras que a sus personajes los hombres y mujeres tan reales y comunes que vivifican sus novelas o sus libros de relatos los dota de asombrosas y extrañas dimensiones de modo que al lector le queda la libertad de imaginar los escenarios para mejor concentrarse en las acciones y los sentimientos de las figuras humanas y sus mutuas relaciones que cobran una inusitada relevancia en la obra de stamm.⁹

Son distintas las ventajas de esta propuesta para docentes y estudiantes. Nos encontramos ante prácticas fáciles de programar, preparar y administrar, más aún, si se cuenta con alguna plataforma virtual. Aparte de que la red constituye un repositorio inagotable para la selección de textos, desde el punto de la preparación, son muy fáciles (mediante la eliminación de signos de puntuación con la función Ctrl+L en el caso de Word o Ctrl+B en el de OpenOffice). Más aún, pueden plantearse como prácticas en buena medida de autoformación, ya que se proporciona a los estudiantes tanto el texto editado, sin puntuar, como el texto publicado. El objetivo no será, por supuesto, reproducir exactamente la puntuación del original (pretensión absurda), sino proporcionar al texto, a partir de una lectura atenta, una puntuación que le proporcione sentido y reparar en los casos de variación o de opciones. De esa manera, solo quedarían para resolver en el aula los casos dudosos.

En la segunda parte de la definición de *conexión* del CVC, se indica que la *versión explícita* de la conexión «se apoya en expresiones de valor cohesivo que explicitan el tipo de relación lógico-semántica que existe entre los elementos conectados». Como en tantas ocasiones se ha repetido, la conexión no la establecen (en principio, al menos) los conectores: simplemente la hacen manifiesta, convirtiéndose así, en una suerte de cortesía por parte del autor con sus receptores, a quienes hace más cómodo el procesamiento.

Entre los perfiles un tanto dudosos, nos encontramos con lo que en otro lugar hemos denominado *pseudoconexión* (Sánchez Iglesias y Seseña Gómez, 2014), esto es, aquellos casos en los que la presencia del conector no solo no facilita, sino que obstaculiza la comprensión del texto, al establecerse una «relación imposible» entre los segmentos, como en el conocido «Era de noche y, sin embargo, llovía». Ejemplos similares se pueden encontrar con cierta frecuencia, como en los siguientes¹⁰:

1. En mi opinión, Delibes describe a la perfección una sociedad caracterizada por lo comentado anteriormente: la falta de libertad y de expresión... *Pero además* no lo hace de forma burlesca ni despiadada, sino desde el punto de vista más realista que nos podamos imaginar.
2. Algo que podemos señalar de la obra es lo característico de su narración, a veces, en forma epistolar y otras, en forma de diario personal. Creo que la autora se decantó por este tipo de recurso, *ya que* es algo muy íntimo.
3. Otra vez vemos aquí la antítesis del feminismo: vuelven a lo tradicional y a dejarse llevar por otros para olvidarse de su vida de mujeres independientes que tanto las daña. *Sin embargo* el final del libro y el de la película también se parecen.

⁹ El texto corresponde a la crítica, realizada por Luis Fernando Moreno Claros y publicada por el diario *El País*, de la obra *Siete años* de Peter Stamm. Está disponible en el siguiente enlace: https://elpais.com/diario/2011/10/22/babelia/1319242342_850215.html.

¹⁰ Todos los ejemplos están tomados de trabajos realizados por alumnos de las asignaturas Lengua española I y II de la antigua licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca.

La ventaja evidente de este tipo de ejercicio de detección y corrección, que como el anterior se puede plantear con gran comodidad desde niveles educativos relativamente bajos, es que consiga al mismo tiempo unir la lectura atenta y la revisión crítica de la construcción argumentativa del texto, en términos locales más que globales. En su preparación, en todo caso, es importante recordar que el segmento tiene que estar dotado de un contexto suficiente. Por otra parte, su aplicación no tiene que reducirse a un formato tradicional de papel y bolígrafo, sino que puede plantearse en foros (en pequeños grupos, dependiendo siempre de las características de cada curso), en los que la discusión de los problemas requiera una argumentación siempre más clara y proponer una reescritura más efectiva del fragmento propuesto.

Conclusiones

Con este trabajo, hemos intentado trazar las coordenadas en las que fundamentar un itinerario para la EA con dos puntos de apoyo: replanteamiento de la retórica y aproximación a lo digital. De manera independiente, además. ¿Por qué hemos hablado de «la retórica» y «lo digital» y no simplemente de *retórica digital*? Nos parece importante sobre todo evitar la tentación y tendencia de *reinventar* lo que ya tenemos disponible, aunque nos obligue a revisar(nos). Quedan, en cada ámbito y en sus intersecciones, aplicados a la EA, numerosas cuestiones pendientes y urgentes: por ejemplo, cuál es su aportación, qué se ha ganado con los libros de texto en soporte digital (una reflexión que parece especialmente relacionada con los primeros niveles); o cuáles, entre los elementos de la retórica clásica, son más «adecuados» para ser reinterpretados desde la actualidad digital.

Y en última instancia, lo más importante es recalcar dos aspectos a los que ya nos hemos referido. Por una parte, la necesidad de *programar de manera transversal*, involucrando a todos los niveles educativos; por otra parte, que la EA excede el ámbito de la clase de lengua y es una tarea común. En resumen, la programación y la institucionalización de determinadas prácticas son fundamentales. Y ambos aspectos son urgentes, puesto que resulta evidente que la EA no va a mejorar por sí sola.

Propuesta de actividad docente

El docente debe seleccionar un texto o una serie de textos extraídos de fuentes periodísticas o ensayísticas. Por ejemplo, artículos o reportajes de una revista, o textos argumentativos de prensa especializada, según el área de conocimiento que se quiera trabajar. Puede tratarse de reseñas literarias, análisis políticos u otro tipo de textos. Es preferible que estén bien estructurados y puntuados, pero pueden realizarse correcciones si fuera necesario.

El texto o textos se dejan en formato plano, sin mayúsculas, sin signos de puntuación ni otras marcas ortotipográficas, como se ha visto anteriormente (mediante la eliminación de signos de puntuación con la función Ctrl +L en el caso de Word o Ctrl+B en el de OpenOffice).

Solos o en pequeños grupos, los estudiantes deben abordar esos textos preparándolos para que tengan una puntuación correcta, un buen uso de la ortotipografía normativa, etc.

La corrección puede realizarse entre iguales y de forma comparativa: es previsible que cada grupo haya tomado decisiones diferentes para preparar el texto y algunas de ellas pueden haber influido en el significado, lo que abre una interesante discusión en clase sobre la importancia de una redacción apropiada y todos sus matices.

Finalmente, se entrega el texto en su forma original para que lo tengan como referencia y puedan compararlo con su elaboración.

Referencias

- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Coffin, C., et al. (2003). *Teaching Academic Writing. A Toolkit for Higher Education*. Londres, Reino Unido, Nueva York, EE: UU.: Routledge.

- Colombo, A., y Pallotti, G. (2014). *L'italiano per capire*. Roma, Italia: Aracne.
- Corno, D. (2002). *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*. Milán, Italia: Bruno Mondadori.
- Corno, D. (2010). *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all'Università, studi e ricerche*. Vercelli, Italia: Edizioni Mercurio.
- Covino, S. (Ed.). (2001). *La scrittura professionale: ricerca, prassi, insegnamento*. Florencia, Italia: Olschki.
- Crete, P., y Lea, M. R. (2003). *Writing at University*. Maidenhead, EE. UU: Open University Press.
- Fiorentino, G. (Ed.). (2007). *Scrittura e società*. Roma, Italia: Aracne.
- Lavinio, C. (Ed.). (2005). *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*. Milán, Italia: Franco Angeli.
- Montolio, E. (Ed.). (2014). *Manual de escritura académica y profesional* (volumen I: *Estrategias gramaticales*; volumen II: *Estrategias discursivas*). Barcelona, España: Ariel.
- Moore, S., y Murray, R. (2006). *The Handbook of Academic Writing: A Fresh Approach*. Maidenhead, EE. UU.: Open University Press.
- Nystrand, M. *et al.* (1993). Where did Composition Studies Come from? An Intellectual History. *Written Communication* 10(3), 267-333.
- Pallotti, G. (Ed.). (1999). *Scrivere per comunicare*. Milán, Italia: Bompiani.
- Piemontese, M. E., y Sposetti, P. (Eds.). (2014). *La scrittura dalla scuola superiore all'Università*. Roma, Italia: Carocci.
- Regueiro, M. L., y Sáez, D. M. (2014). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de trabajos académicos*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Sánchez, J. J. (2013). Puntuación y conexión. En J.M. Bustos Gisbert (Ed.), *Arquitextura. Fundamentos discursivos del texto escrito en español* (pp. 137-158). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Sánchez, J. J. y Seseña, M. (2014). En los límites de la definición: pseudo-conexión y opcionalidad de los marcadores del discurso. En Elorza, I. y Carbonell i Cortés, O. (eds.), *Análisis textual en la comunicación intercultural/Language analysis in cross-cultural and intercultural communication* (pp. 183-192). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wetherbee, L. (2014). The Historical Formation of Academic Identities: Rhetoric and Composition, Discourse and Writing. *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing/Rédactologie*, 25(1), 3-25. doi: <https://doi.org/10.31468/cjsdwr.37>
- Witte, S.P., y Faigley P. (1983). *Evaluating College Writing Programs*. Southern Illinois University Press.

Escritura digital: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales

Carmen Herrero

Manchester Metropolitan University¹

Introducción

Los escenarios de la comunicación están cambiando rápidamente debido a los avances tecnológicos y las diferentes necesidades comunicativas que emanan de los nuevos entornos mediáticos. En las últimas dos décadas, hemos sido testigos del incesante desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y de la difusión de las nuevas herramientas de la Web 2.0, que facilitan la creación de productos digitales y promueven modelos más participativos y colaborativos en diversos ámbitos, tanto profesionales como personales. Asimismo, estas tecnologías facilitan la interactividad en ecosistemas digitales que construyen significado a través de la interacción de diferentes elementos (icónicos, verbales y sonoros). Todas estas transformaciones están modificando la forma en la que leemos, escribimos y nos comunicamos y, por lo tanto, en el modo en que realizamos nuestras actividades laborales y personales (ocio, cultura, etc.).

Las experiencias educativas y el aprendizaje no son ajenos a los cambios acaecidos en una sociedad crecientemente digitalizada, particularmente con la proliferación de plataformas y dispositivos digitales (ordenadores, tabletas, teléfonos inteligentes y videoconsolas). Además, el entramado de las prácticas sociales contemporáneas ha dado lugar a nuevas formas de comunicación y géneros textuales que están modificando y ampliando la definición de *escritura* para abarcar nuevas prácticas comunicativas.

Partiendo de las singularidades de este paisaje digital, este trabajo analiza las posibilidades que ofrecen las nuevas formas de escritura digital en el terreno educativo a través de dos preguntas: ¿qué son los textos digitales y cómo se pueden conceptualizar? y ¿cuáles son los rasgos de la escritura digital? La tercera parte del capítulo presenta, en primer lugar, diversos modelos pedagógicos que revisan el concepto de alfabetización inherente a los procesos de lectura y escritura (Lankshear y Knobel, 2011, p. 23) y las destrezas necesarias para ser profesionales competentes en la «sociedad

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación *New Approaches to Transmedia and Language Pedagogy* financiado por el OWRI (Open World Research Initiative), Reino Unido.

red» (Castells, 2005). También examina algunas propuestas pedagógicas encaminadas a mejorar la integración de la escritura digital en las aulas presenciales y virtuales. En la sección final se sugieren aplicaciones prácticas y actividades específicas que pueden servir de guía o modelo para los docentes que deseen introducir la escritura digital como un componente central del contenido curricular.

Conceptualización del texto digital

De entre las definiciones que se han ofrecido para conceptualizar el texto digital, optamos por una sencilla y bastante amplia: el texto digital es aquel que se diseña desde y para las pantallas digitales. A parte de las definiciones, otra forma de perfilar lo que se entiende por texto digital es enumerar las características fundamentales del mismo y aquellas que lo diferencian del texto analógico. En primer lugar, la *virtualidad* constituye una propiedad esencial de los nuevos productos electrónicos, ya que son impalpables. Para Díaz, esta particularidad «supone una cierta ruptura del espacio y, en cierta medida, del tiempo» (2009, p. 8). Otro de los rasgos característicos es la hipertextualidad, es decir, la capacidad de textos digitales para crear, agregar, enlazar y compartir información o textos de diversas fuentes a través de hipervínculos. Además, los hipervínculos ayudan a estructurar los textos: Jones y Hafner (2012, p. 36) apuntan diversos modos de organizar los enlaces externos a través de asociaciones (causa-efecto, comparación-contraste, ejemplo, secuencia, totalidad-sección, sección-totalidad, evaluación, etc.). Asimismo, señalan cómo la estructura que delinean los hipertextos es jerárquica, lineal o hipertextual. Por otra parte, el uso de hipertextos favorece la multisecuencialidad o multilinealidad. Sin embargo, el uso de hipervínculos puede causar otro tipo de problemas, ya que resulta fácil *perder* a los lectores cuando exploran los diferentes enlaces que contiene el texto electrónico. Otra limitación que se atribuye a los textos electrónicos es la fragmentación en el proceso de lectura y comprensión.

Las TIC han impulsado la creación y el consumo de textos que generan significado a través de múltiples recursos semióticos multimodales. Esta *multimodalidad* supone que el recurso lingüístico-verbal de la escritura contribuye al significado general construido mediante una variedad de modos o recursos semióticos. Esto implica que el componente lingüístico ha perdido la posición hegemónica de los enfoques pedagógicos unimodales². Jones y Hafnes (2012, p. 43) subrayan cómo las nuevas tecnologías han facilitado un significativo cambio cualitativo que ha dado lugar a la red de *lectura-escritura* (*read-write web*), un nuevo modelo que ilustran plataformas en línea como wikis, blogs o redes sociales. Precisamente, la *interactividad* constituye uno de los pilares sobre el que se asienta el abanico de posibilidades que abre el texto digital al permitir que los usuarios interactúen con el mismo e incluso puedan influir en el contenido digital. Los grados de interactividad o participación son diversos y van desde una simple respuesta con un emoticono hasta interacciones más complejas con comentarios, sugerencias o críticas.

La capacidad del usuario para contribuir, influir o alterar el contenido va asociada a otra característica de los textos digitales, el dinamismo. Gracias a las nuevas tecnologías que permiten generar respuestas, los textos digitales se convierten en documentos dinámicos. De hecho, los textos digitales están siempre abiertos a una *revisión y actualización continua* a medida que se producen cambios que requieren que la información se actualice. Es más, el documento electrónico está sometido también a una condición de *transitoriedad*, ya que no solo puede ser actualizado, sino también eliminado.

La flexibilidad o reusabilidad constituye otra de las propiedades de los textos electrónicos puesto que la información contenida en un documento digital se puede recuperar y transmitir fácilmente (Lamarca, 2013). También es factible reusar, incorporar y reapropiarse de otros trabajos (*mashup* o *remix*) (Lessig, 2008). Precisamente la *cultura remix* (Manovich, 2007) ha generado multitud de debates relativos a la propiedad intelectual e impulsado modelos alternativos a las leyes de *copyright* como las licencias Creative Commons, propuestas por Lessig.

² Algunos autores consideran la *multimedialidad* como una de las características de la edición digital. Cebrián Herreros propone cuatro acepciones del término: 1) «integración de varios recursos expresivos dentro del medio»; 2) «integración de varios medios para conseguir unos objetivos o una acción determinada, reforzar una idea u ofrecer un testimonio»; 3) el «aspecto organizativo de las empresas productoras»; 4) «la convergencia de las telecomunicaciones con la informática» (Cebrián en Díaz, 2009, p. 215).

Los rasgos de la escritura digital

Los cambios generados por las tecnologías de información y de comunicación están convulsionando el concepto de escritura digital. Los elementos clave del proceso de composición digital van vinculados a las principales características de los textos digitales; por lo tanto, el análisis de los rasgos principales de la escritura digital se articula en torno a esas propiedades. Aunque el discurso multimodal ha estado vinculado a la escritura, las tecnologías emergentes han impulsado el uso de los textos multimodales, que construyen su significado a través de la combinación de varios recursos semióticos o modos (Kress, 1997; Kress y van Leeuwen, 2001; Kress, 2003). Las páginas web, los servicios de mensajería y otras plataformas digitales evidencian la popularidad de la comunicación multimodal donde lo escrito ha perdido su hegemonía y es uno más de los componentes del mensaje (Gómez, 2016). La composición de un texto digital multimodal precisa tener en cuenta la representación potencial (*affordances*) de cada uno de los recursos semióticos disponibles. No obstante, dado el peso de los componentes visuales en la era actual (Mitchell, 1994; Verhoeff, 2012; Apkon, 2013), es importante valorar críticamente el papel de los códigos icónicos en las composiciones multimodales digitales.

Para componer textos digitales hay que considerar que el patrón de lectura de un texto multimodal no sigue el modelo lineal de un texto tradicional (Kress, 2003); por ejemplo, un lector normalmente escanea el texto digital y dirige su vista a lo que le interesa o atrae su atención. Kress y van Leeuwen (1996) defienden que el diseño visual está construido socialmente y mantienen que los textos multimodales contienen estructuras de composición que guían la mirada, aunque es el lector quien tiene control sobre cómo navegar e interpretar entre los diferentes elementos compositivos. Dada la prominencia de las imágenes, han investigado los principales atributos de la «gramática» del diseño visual. En primer lugar, apuntan el valor de la información, que se refiere al lugar en que se colocan los elementos (visuales o tipográficos) y el valor de esa posición. En la cultura occidental los elementos situados a la izquierda representan lo conocido (lo dado) y es el punto de partida del mensaje visual. A la derecha se emplaza lo nuevo, que requiere la atención del lector o destinatario del mensaje. Los elementos que se sitúan en la parte superior de una composición aportan información que es idealizada (aspiraciones o sueños) y los que aparecen en la parte inferior sugieren información real o general. En el centro de la composición se ubica lo más importante, el elemento que sirve para unir los elementos periféricos. En segundo lugar, la prominencia alude a la propiedad de los elementos que atraen la atención del usuario según su posición (en primer plano o en el fondo), el tamaño respecto a otros, el contraste (tonos, nitidez, etc.). El concepto de encuadre se aplica a aquellos elementos que enmarcan la figura humana (plano general, medio, primer plano) o los que crean líneas que dividen o vinculan elementos visuales presentes en el texto. Por lo tanto, el diseño visual debe formar parte de las estrategias para diseñar y producir textos digitales multimodales. Como forma de conocimiento socialmente «situada», la composición efectiva de documentos digitales busca la elección de los recursos semióticos más adecuados (por su potencial) teniendo en cuenta el mensaje, tipo de género y público al que va dirigido.

Las herramientas de la Web 2.0 han impulsado la convergencia de la oralidad y la escritura y han generado comunicaciones de carácter híbrido (Pérez, 2000). Como señalan Kalantzis *et al.* (2016, p. 416), los entornos mediáticos ilustran el cruce entre las particularidades de los textos escritos y orales; por ejemplo, los correos electrónicos tienen una cualidad casi oral, los mensajes de texto recuerdan a los telegramas y los blogueros emplean un estilo cercano al discurso oral; y, aunque los dos modos se influyen mutuamente, nunca se borran sus diferencias fundamentales. Los textos digitales suelen ser breves, de ahí que una de las normas de la composición digital sea la creación de contenidos sencillos, precisos y breves. No obstante, como apunta Díaz (2009, p. 7), «más que de longitud de los textos habría que hablar de profundidad de los mismos» porque el hipertexto permite fragmentar la información y ofrece «la posibilidad de profundizar a voluntad del usuario»: la hipertextualidad aligera la presentación, estructura y jerarquiza el texto.

El *remix* digital es otro de los atributos de la escritura digital y una de las prácticas más populares. Se trata de un tipo de *escritura* que remezcla sonidos, imágenes y vídeos digitalmente (Lessig, 2008). Lankshear y Knobel (2011, p. 114) aceptan «esta extensión conceptual de la *escritura*» que comprende «las actividades de producir, intercambiar y negociar textos remezclados digitalmente, ya

utilicen un único medio o sean mezclas multimedia». Además, estos especialistas en el estudio de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación incluyen otras formas de *remix* que no tienen porque ser digitales, pero que se ajustan al concepto de alfabetismos que proponen: «formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos (o como miembros de Discursos)» (p. 74).

Finalmente, el National Writing Project enfatiza la interconectividad como el rasgo más promimente de la escritura digital; es decir, la posibilidad de extraer contenido de otras fuentes, compartir, distribuir y archivar textos digitales (DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010). Es más, para Olaizola, la interconectividad, «enmarca a las demás características que generalmente definen a la escritura digital: multimodal, multimedia, colaborativa, instantánea, auténtica (con audiencias reales), recursiva, etc.» (2015, p. 207).

Estrategias de enseñanza y aprendizaje: modelos pedagógicos para la escritura digital

La alfabetización tradicional, basada en la lectura y la escritura, resulta hoy en día insuficiente, ya que en los nuevos ecosistemas comunicativos multimodales la escritura no es el medio principal para crear significado. Una de las propuestas que más repercusión ha tenido en la praxis educativa ha sido la pedagogía de los multialfabetismos (New London Group, 1996). Se aboga por un modelo educativo que comprenda la enseñanza y práctica de múltiples alfabetismos como el mejor modo de responder al impacto que están teniendo en la educación los avances tecnológicos y la globalización. Conceden especial importancia a las formas multimodales de comunicación, a las destrezas digitales y al multilingüismo. También desde la perspectiva teórica y pedagógica de la Semiótica Social (Kress y van Leeuwen, 1996; Kress, 1997; Kress y van Leeuwen, 2001; Jewitt y Kress, 2003; Kress, 2003; Kress, 2010) se otorga relevancia al modelo de literacidad multimodal y lo que implica: ser capaz de usar críticamente los diversos *modos* (oral, escrito, visual, táctil y espacial) y ser consciente de que la interacción de dichos recursos (la orquestación semiótica) enriquece el potencial de lo que cada modo aporta individualmente. Asimismo, una de las consecuencias del reconocimiento de la primacía de lo visual en los mensajes digitales multimodales es la mayor relevancia que adquiere en el ámbito educativo la alfabetización en medios y la alfabetización cinematográfica que incorpora la producción como componente esencial (UNESCO, 2011; Herrero, 2018a; Herrero 2018b).

Con las TIC se debe redefinir las emergentes prácticas alfabetizadoras, entre las que se incluyen las digitales (Snyder, 2004, p. 10). Lankshear y Knobel (2011) abogan por la incorporación de los «nuevos alfabetismos» a la praxis educativa. Los definen como novedosos porque están hechos de una nueva «sustancia *técnica*» y, sobre todo, de una «sustancia *espiritual*» diferente, puesto que son más «participativos», más «colaborativos» y más «distribuidos» (p. 40). Estos rasgos sobresalen también en los planteamientos que hace Jenkins, quien emplea el término *convengencia* para referirse «al flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas» (2008, p. 14) partiendo del concepto de *inteligencia colectiva* (Lévy, 1997) para definir una cultura participativa en la que los miembros creen en la importancia de compartir sus contribuciones y conocimientos. La cultura participativa incluye:

- *Afiliaciones*: asociaciones formales o informales en torno a comunidades digitales y redes sociales, grupos de juegos y foros.
- *Expresiones*: formas creativas multimodales.
- *Solución colaborativa de problemas*: de manera formal o informal (por ejemplo, Wikipedia o juegos de simulación).
- *Circulaciones*: el flujo de comunicaciones en la Web 2.0.

Jenkins *et al.* (2009) analizaron los desafíos éticos y las posibilidades educativas que brinda esta cultura participativa en la que los usuarios han pasado de ser simples consumidores de información

para convertirse en activos productores de contenidos (*prosumidores*) que distribuyen en la red. Entre las nuevas habilidades y competencias de los prosumidores se incluyen la *apropiación* (similar al *remix*), la *navegación transmedia*, la *cognición distribuida*, y la *inteligencia colectiva* (Tabla 1).

Jugar	Experimentar con lo que nos rodea como una forma de juego basado en la resolución de problemas.
Actuar	Adoptar identidades alternativas con el propósito de descubrir e improvisar.
Simulación	Interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.
Apropiación	Probar y mezclar contenido multimedia de manera significativa.
Multitarea	Rastrear el entorno y cambiar de enfoque si es necesario para resolver tareas.
Cognición distribuida	Interactuar con herramientas que expandan las capacidades cognitivas.
Inteligencia colectiva	Poner en común el conocimiento y comparar notas con otros hacia un objetivo común.
Juicio	Evaluar la fiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información.
Navegación transmedia	Seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades/medios.
Conexión	Buscar, sintetizar y difundir información.
Negociación	Moverse entre diversas comunidades, discernir y respetar múltiples perspectivas, y comprender y seguir normas alternativas.

Tabla 1. Nuevas habilidades (Jenkins *et al.*, 2009, p. 4).

De forma similar, Cobo y Moravec ensalzan desarrollar las destrezas digitales que no son reconocidas ni estimuladas por los sistemas de educación formal. El inventario de destrezas que enuncian incluye la «capacidad de hacer un uso eficiente del motor de búsqueda, habilidad para interactuar en redes sociales, destreza para escribir y publicar en diversos formatos multimedia, conocimiento de cómo almacenar y compartir información, transferencia de conocimiento, *remix* de formatos y contenidos, etc.» (p. 38).

Asimismo, resulta de interés la taxonomía de alfabetismos digitales propuesta por Dudeney, Hockly y Pegrum (2013) a partir de Pegrum (2009; 2011). Agrupan las nuevas alfabetizaciones en torno a cuatro áreas principales: lenguaje (vinculadas a las comunicaciones lingüísticas), información (búsqueda y valoración de información), conexiones (proyección de la identidad individual y capacidad para interrelacionar y conectar con otros usuarios y grupos) y (re)diseño (capacidad para reusar lo que uno mismo u otros han producido) (véase tabla 2).

mayor competencia	Lenguaje	Información	Conexiones	(Re)diseño
	Alfabetización impresa			
	Alfabetización de mensajes de textos	Alfabetización en etiquetado (<i>tagging</i>)		
	Alfabetización hipertextual	Alfabetización de búsqueda	Alfabetización personal	
	Alfabetización multimedia	Alfabetización informacional	Alfabetización de redes	
	Alfabetización en el uso de juegos	Alfabetización de filtrado	Alfabetización participativa	
	Alfabetización con dispositivos móviles		Alfabetización intercultural	
	Alfabetización para codificar			Alfabetización en <i>remix</i>

Tabla 2. Taxonomía de las alfabetizaciones digitales (Dudeney, Hockly y Pegrum, 2013, p. 6).

Con el concepto de pedagogía paralela, propuesto por Leander (2009, p. 149), se defiende una práctica pedagógica que entreteja las habilidades esenciales para producir textos analógicos y digitales. En otras palabras, los estudiantes deben aprender a leer y escribir textos multimodales sin despreciar los conocimientos de la composición escrita tradicional. Gran parte de las recomendaciones para la redacción de textos en línea siguen las normas para una buena práctica analógica (Cassany, 2004). Asimismo, la escritura digital en el aula debe incluir actividades en las que se practique la

transformación efectiva entre modos, la lectura crítica y el manejo de códigos retóricos multimodales, particularmente visuales (Cope y Kalantzis, 2000; Kalantzis *et al.*, 2016).

MAPS (*Mode, Media, Audience, Purpose y Situation*), la taxonomía heurística propuesta por Hicks (2009), constituye una buena herramienta para guiar el proceso de escritura y evaluación en el entorno educativo, ya que ayuda a que el escritor digital se cuestione el modo en el que el texto se está produciendo. Esta herramienta incluye los siguientes componentes (p. 55-59):

- Modo: el género del texto digital.
- Medio: la forma de producción (texto, imagen, audio, video o página web).
- Audiencia: a la que se dirige el texto y la audiencia indirecta.
- Propósito: informar, describir, persuadir, etc.
- Situación: del escritor (hábitos y habilidades de escritura) y de la escritura (opciones para la producción, fecha límite para la entrega, etc.).

Andrew y Smith (2011) plantean otro modelo para trabajar el proceso de la escritura digital en el aula. Su propuesta parte del concepto de escritura multimodal y tiene los siguientes objetivos: reconectar y motivar a los estudiantes acercando los géneros que se emplean en el aula a los que utilizan fueran de la misma; realizar tareas que tengan un propósito real; reactivar la práctica crítica; reconocer la importancia de la creatividad y la imaginación en el trabajo con textos digitales; explorar y aprovechar las conexiones que existen entre la práctica oral y la escritura, por una parte; y la lectura y la escritura, por otra. Articulan la práctica situada como un proceso en el que los estudiantes deben sopesar todos los ingredientes de los que disponen (según el propósito de la actividad, público al que va dirigido), y las elecciones que tienen que realizar para construir su texto (género, registros, discursos y uso de diferentes tipos de medios). Para estos autores, la práctica de *composición* del texto digital incluye expresión, articulación, estructuración y configuración.

Conclusiones

Como se ha podido apreciar a través del análisis de los modelos pedagógicos (y los ejemplos de actividades presentados a continuación), escribir *en* y *para* el entorno digital requiere conocer y practicar las características propias de la escritura digital (multimodalidad, multimedia, hipertextualidad, colaborativa, etc.). Además, para que su uso en el aula sea más efectivo, los aprendices deben ser capaces de visualizar historias y ampliar sus habilidades comunicativas y otras destrezas relacionadas con el uso de medios (competencia digital, crítica, creativa...).

Por supuesto, para aprovechar plenamente las posibilidades que ofrecen los nuevos géneros y prácticas digitales se requiere el dominio de la escritura analógica y un buen conocimiento pragmático del contexto cultural y social en el que se enmarcan la creación e interpretación de cada texto digital. En definitiva, para afrontar las demandas académicas, sociales y profesionales del siglo XXI, es fundamental introducir en la enseñanza formal un componente práctico de escritura digital, basado en las heterogéneas prácticas de comunicación multimodal, a través de proyectos interdisciplinarios que incluyan tareas reales representativas de las que se llevan a cabo fuera del aula.

Propuesta de actividades prácticas

Proponemos una serie ilustrativa de ejemplos de estrategias y prácticas que auspician y promueven un modelo pedagógico de escritura predominantemente multimodal, multidireccional, colaborativo e interactivo. El primer paso antes de realizar un taller de escritura debe ser identificar las motivaciones de los estudiantes y configurar las aulas como «lugares de intercambio» en los que profesores y aprendices se sientan «cómodos en su relación con la cultura popular» y con el potencial tecnológico de Internet (Burnett, 2004, p. 212). En segundo lugar, es importante plantear un aprendizaje basado en proyectos que integren las diferentes fases de la composición:

- Preescritura (planificación): lluvia de ideas, mapas conceptuales, mapas mentales, listas de recursos, investigación, etc.
- Escritura: lluvia de ideas, escritura libre, organizar ideas, composición multimodal, fotomontaje, redacción, etc.
- Revisión: comentarios o revisión colaborativa, revisión del profesor, corrección y revisión.

La colaboración en las diversas fases de la composición digital constituye uno de los pilares fundamentales de la escritura digital. Por tanto, enumeramos algunas de las aplicaciones tecnológicas de la cultura participativa que facilitan el trabajo en equipo y la composición cooperativa de textos digitales. En primer lugar, disponemos de herramientas para compartir y editar documentos de forma virtual (por ejemplo, Google Docs), crear mapas mentales en línea (MindMeister.com, Coggle.it, MindMap) y tableros virtuales (Padlet, Stormboard, Lino.it). También hay gestores de trabajo para comunicarse y colaborar de manera virtual: calendarios compartidos y programas que permiten negociar y organizar las tareas de un grupo (Google Calendar, Hightrack, WorkFlowry, upwave, Slack, etc.). Asimismo, hay entornos de trabajo para crear grupos de colaboradores, almacenar y editar de forma colaborativa documentos o compartir archivos (Dropbox, Google Drive, WeTransfer, Jumpshare, etc.).

La curación de contenidos resulta productiva en preescritura. Los marcadores sociales permiten almacenar, clasificar y compartir enlaces en internet. Cada uno de los recursos se puede categorizar con etiquetas (*tags*) creadas por el usuario para organizar los contenidos y agilizar la búsqueda. Las listas pueden ser accesibles de forma privada o públicamente, lo que permite que otras personas con intereses afines puedan localizar los enlaces por categorías o etiquetas asignadas. Algunas de las herramientas más versátiles son Evernote, Flipboard, Listly, Paper.li, Pinterest, Scoop.it y Tumblr.

Igualmente, los murales digitales son una herramienta de gran utilidad en tareas de preescritura, publicación y revisión. Pueden contener notas, vídeos, fotografías, enlaces, documentos, etc. Sirven para realizar lluvias de ideas, compartir resultados, trabajar colaborativamente, publicar y realizar evaluaciones de pares. Para la creación de murales digitales recomendamos las siguientes herramientas: Padlet, Lino.it y Mural.

Blogs, cómics, escritura creativa, *fanfiction* y *fansubbing*, tutoriales en forma de vídeo, y wikis son algunas de las actividades genéricas que pueden servir para desarrollar la escritura digital en el aula. A continuación, ofrecemos una selección de tareas y proyectos que pueden servir como guía para implementar prácticas formales e informales de escritura en el entorno digital³:

1) Presentación digital

Prezi es una herramienta intuitiva y fácil de usar. Tiene formato de gran lienzo virtual no lineal. Permite importar imágenes, vídeos y otros tipos de archivos, facilitando el potencial multimodal de los trabajos. Ofrece una serie de plantillas o temas que se pueden personalizar y otros recursos para que las presentaciones sean más interactivas. Además, las presentaciones se pueden descargar para mostrarlas sin conexión a internet. Esta aplicación facilita la colaboración en la etapa de composición.

2) *Microblogging*

Este es un tipo de blog caracterizado por la brevedad de las entradas, acompañadas de imágenes o enlaces a vídeos. La concisión obliga a dar la información más relevante en pocas palabras o frases. Una de sus ventajas es que se tarda menos tiempo en crear una entrada y, por tanto, se publican a menudo. Su popularidad está directamente relacionada con la sensación de inmediatez y la facilidad de uso. Se puede seguir a personas afines, empresas o contenido de interés y también noticias y

³ Los siguientes trabajos ofrecen ejemplos de explotaciones didácticas: Carrington y Robinson (2009); Dudeney, Hocly y Pegrum (2013); Hyler y Hicks (2014); Kist (2015); Gómez Camacho, 2016); Katlantzis *et al.* (2016). Para integrar composición de textos multimodales a través de vídeos, véase Goldstein (2014); Keddie (2014); Herrero (2018a; 2018b); FILTA (Film in Language Teaching Association). Para la evaluación de textos multimodales, véase Andrews y Smith (2011); McKee y De Voss (2013); y Olaizola (2015).

tendencias gracias al uso de los *hashtags* (#). Las plataformas más populares de *microblogging* son Twitter, Tumblr, Instagram y Vine.

3) Infografías

Representación gráfica en forma de cartel que, mediante la combinación de textos, elementos gráficos y datos, comunica de forma visual, sintética y clara una gran cantidad de información. Son normalmente el resultado de un trabajo de investigación y se suelen emplear para narrar una historia, describir situaciones, exponer procesos, etc. Entre las herramientas que permiten crear infografías de forma gratuita y fácil destacamos Canva, Easel.ly, Infogram, Mural.ly, Piktochart, Venngage, Visual.ly, Vizualize.me y Wordle.

4) Booktrailers

Un *booktrailer* es un pequeño vídeo (uno o dos minutos) para promocionar o anticipar la publicación de un libro. El objetivo es atraer a nuevos lectores o presentar a un nuevo autor. Los elementos principales de un *booktrailer* son: presentación del libro, del autor y de la editorial; una selección de textos del libro (escritos o narrados) e imágenes diversas.

5) Narraciones digitales

Una narración digital es un vídeo muy breve, de entre uno a tres minutos, que combina imágenes, sonido, música y narración. Como señala Janson Ohler (2006), «la herramienta más importante utilizada en la creación de una historia digital es la escritura de guiones y la conducción o desarrollo de la historia». Cuenta una historia personal auténtica, presentada por un narrador a través de una narración grabada (voz en *off*); combina texto, imágenes, sonidos y música, pero no suele emplear vídeo real.

Apéndice 1

Ficha para la aplicación didáctica de actividades de escritura digital

Título de la actividad	
Resumen del proyecto	
Objetivos (principal y secundario/s)	
Nivel	
Tiempo	
Preparación y herramientas	
Competencias que se desarrollan (digitales, informacionales, colaborativas, visuales, etc.)	
Descripción de la tarea	
Procedimiento	
Rúbrica (criterios de evaluación)	

Referencias

- Andrews, R. & Smith, A. (2011). *Developing Writers: Teaching and Learning in the Digital Age*. Londres, Reino Unido: Open University Press.
- Apkon, S. (2013). *The Age of the Image: Redefining Literacy in a World of Screens*. Nueva York, EE. UU.: Farrar, Strauss & Giroux.
- Burnett, R. (2004). Tecnología, aprendizaje y cultura visual. En I Snyder (Ed.), *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 209-226). Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Carrington, V., & Robinson, M. (Eds.). (2009). *Digital literacies: Social Learning and Classroom Practices*. Londres; Reino Unido: Sage.
- Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. En V. M. Sánchez Corrales (Ed.), *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)* (pp. 3-20). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Castells, M. (2005) *La sociedad red*. Madrid, España: Alianza.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E., & Hicks, T. (2010). *Because Digital Writing Matters: Improving Student Writing in Online and Multimedia Environments*. San Francisco, EE. UU.: John Wiley & Sons.
- Díaz, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar*, 33(17), 213-219.
- Dudeney, G., Hockly, N., y Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*. Londres, Reino Unido: Pearson.
- FILTA (s.f.). *Film in Language Teaching Association*. Recuperado de <http://www.filta.org.uk>
- Goldstein, B. (2014). *Language Learning with Digital Video*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gómez, A. (Ed.). (2016). *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital*. Madrid, España: Síntesis.
- Harvard Educational Review*, 66(1): 60-92.
- Herrero, C. (2018a). El cine y otras manifestaciones culturales en ELE. En Martínez, M. y Zamorano, A. (Eds.), *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular* (pp. 65-82). Madrid, España: enCLAVEELE.
- Herrero, C. (2018b). Medios audiovisuales. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 565-582). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Hicks, T. (2009). *The Digital Driting Workshop*. Portsmouth, EE. UU.: Heinemann.
- Hyler, J., y Hicks, T. (2014). *Create, Compose, Connect!: Reading, Writing, and Learning with Digital Tools*. Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., y Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, EE. UU.: MIT Press.
- Jewitt, C., y Gunther R. K. (Eds.). (2003). *Multimodal Literacy*. Nueva York, EE. UU.: Peter Lang.
- Jones, R. H., y Hafner, C. (2012). *Understanding digital literacies: A practical introduction*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., y Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Keddie, J. (2014). *Bringing Online Video into the Classroom*. Oxford, Reino Unido: Oxford.
- Kist, W. (2005). *New Literacies in Action: Teaching and Learning on Multiple Media*. Nueva York, EE. UU.: NY Teachers College Press.
- Kress, G. R. (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kress, G. R. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kress, G. R. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourses: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Nueva York, EE. UU.: Oxford University Press.
- Lamarca, M. J. (2013). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *Nuevos alfabetismos*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Leander, K. (2009). Composing with old and new media: Toward a parallel pedagogy. Eds. Carrington, V., y Robinson, M. *Digital Literacies: Social Learning and Classroom Practices*, 147-164.
- Lessig, L. (2008). *Remix. Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. Nueva York, EE. UU.: Penguin.

- Manovich, L. (2007). What comes after remix. *Remix Theory*, 10. Recuperado de <https://remixtheory.net/?p=169>.
- McKee, H. A., & DeVoss, D. N. (Eds.) (2013). *Digital Writing Assessment & Evaluation*. Logan, EE. UU.: Utah State University Press.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago, EE. UU.: University of Chicago Press.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.
- Ohler, J. (2006). El mundo de las narraciones digitales. *Eduteka*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/articulos/NarracionesDigitales>.
- Olaizola, A. (2015). La escritura digital en el aula: qué es y cómo se puede enseñar y evaluar. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 26, 206-212.
- Pegrum, M. (2009). *From Blogs to Bombs: The Future of Digital Technologies in Education*. Crawley, EE. UU.: UWAS Publishing.
- Pegrum, M. (2011). «Modified, multiplied, and (re-)mixed: Social media and digital literacies». En M. Thomas (Ed.), *Digital Education: Opportunities for social collaboration* (pp. 9-35). Nueva York, EE. UU.: Palgrave Macmillan.
- Pérez, J. M. (2000). «La nueva competencia comunicativa en un contexto mediático». En Pérez, J. M. (Ed.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información* (pp. 85-103). Barcelona, España: Paidós.
- Snyder, I. (2004). «Introducción». En Snyder, I. (Ed.), *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 7-23). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- UNESCO (2011). Unesco Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. *Unesco.org*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>. University Press.
- Verhoeff, N. (2012). *Mobile Screens: The Visual Regime of Navigation*. Ámsterdam, Países Bajos: Amsterdam University Press.

Salvando la brecha digital y de género: la escritura digital y la inclusión de las autoras en el canon

Miriam Borham Puyal

Universidad de Salamanca¹

Una asignatura pendiente: la ausencia de mujeres en los contenidos educativos españoles

Quizá hablar de brecha de género en la enseñanza española actual suene anacrónico. Sin embargo, la existencia de un currículo oculto de género sigue siendo una realidad en las aulas españolas. En su sentido más amplio el currículo oculto se entiende como «aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan [...] en elementos vinculados exclusivamente a este proceso), como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías» (Maceira Ochoa, 2005, p. 195). En este sentido, la ausencia de mujeres en las distintas áreas en las que se divide el contenido educativo supone la creación de unos valores, de «un código de símbolos sociales que comportan una determinada ideología sexista, no explícita pero más eficaz que si así lo fuera» (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2014, p. 160), que evidencian que dicho currículo sigue vigente en todo el espectro educativo. Así, como indica Subirats (1994), estas formas de sexismo pueden incidir en cinco áreas fundamentales de las distintas etapas educativas, entre ellas, tres que conciernen a este estudio: el androcentrismo de la ciencia y sus efectos sobre la educación, el lenguaje, y los libros de texto y las lecturas. En estos tres aspectos es posible observar la desaparición de las mujeres y, en concreto, de las escritoras, desde la ESO a la educación superior.

Como ha demostrado López-Navajas, la presencia y relevancia de los personajes femeninos en los libros de texto de los cuatro cursos de la ESO es significativamente inferior a la de los hombres (2014, p. 301). Estos datos se hacen especialmente notorios en la asignatura de Lengua y Literatura, donde, junto a Ciencias Sociales, hay un mayor número de personajes al tratarse de una asignatura con un enfoque histórico. Esta ausencia en aquellas asignaturas que proporcionan «en mayor medida

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación «*Orientation: una perspectiva dinámica sobre la ficción y la cultura contemporáneas (1990-en adelante)*» financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Ref. FFI2017-86417-P).

que el resto, los datos que construyen la memoria cultural y las identidades sociales», señala de manera clara «la falta de autoridad social que se les concede a las mujeres en el relato histórico que se transmite en la enseñanza» (2014, p. 301). Además, no se trata de una cuestión de falta de referentes: en el estudio de la época contemporánea, cuando existe una «mayor facilidad para acceder a datos relativos a mujeres», paradójicamente se produce una mayor ausencia de las mujeres (p. 300), lo cual lleva a la autora a concluir que se trata de un «mecanismo de ocultación y discriminación social [que] está plenamente activo» (p. 301). La conclusión es que se oculta la «genealogía del saber femenino», lo cual deja a las mujeres sin referentes, en este caso, culturales y literarios y elimina un elemento clave de su identificación social (Blanco, 2000, p. 202; López-Navaja, 2014, p. 303). Además, supone un empobrecimiento cultural que alcanza a toda la sociedad (2014, p. 304).

Otros estudios, ya centrados en la etapa de Bachillerato, confirman estos hallazgos, registrando una menor presencia de mujeres en el currículo (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2014, p. 173); el uso de personajes célebres y referentes casi exclusivamente masculinos (2014, p. 173) y la figura del escritor como un arquetipo de una profesión más asociada a hombres (2014, p. 165), a lo cual contribuye también el uso generalizado del masculino genérico, que invisibiliza todavía más a las escritoras.² En la educación superior, a falta de estudios sistemáticos de los contenidos, un breve análisis de los programas de las asignaturas de literatura en titulaciones como Filología Hispánica y afines, demuestran que, o bien, hay una total ausencia de mujeres, o bien, hay una falta de integración de las mismas, al ser consideradas una excepcionalidad, relegadas a un tema que merece mención aparte, lo cual nunca es una buena práctica cuando se busca reducir la brecha de género (López-Navajas, 2010, p. 4). Así, un muestreo de 17 programas de asignaturas de literatura correspondientes a los grados mencionados anteriormente en universidades de Castilla y León, arrojan algunas conclusiones preliminares.³ En primer lugar, la gran mayoría incluye como competencia general desarrollar aquella que explícitamente hace alusión al «desarrollo del compromiso ético mediante la proyección de los conocimientos adquiridos en aspectos tales como la igualdad de género, [...] así como el conocimiento y apreciación de la diversidad social y la multiculturalidad». Además, varias hacen referencia explícita en los objetivos a la «Valoración de la evolución del pensamiento literario en torno a la mujer» en el periodo o género literario que se estudia. Sin embargo, no todas las asignaturas que plantean dicho objetivo lo concretan incluyendo autoras o sus textos en el programa general. Así, en estas 17 asignaturas que cubren desde la Edad Media a 1940 y todos los géneros literarios, solo encontramos 20 nombres de mujer en el temario. Y 15 pertenecían a una misma asignatura. A pesar de carecer de un estudio en profundidad, la falta de visibilidad se hace evidente.

Todo ello demuestra que es necesario seguir trabajando para proponer modelos didácticos de integración y visibilización de las mujeres, en general, y las escritoras, en particular, en el currículo de todas las etapas educativas.

La alfabetización digital como herramienta de inclusión

Como se ha venido repitiendo en los últimos años, en la Sociedad de la Información «saber utilizar las tecnologías de la información nos da poder como individuos y como colectivos» (Castaño, 2006, p. 67), de ahí que la alfabetización digital de los estudiantes de ambos sexos sea tan importante en el marco del sistema educativo. En esta labor de alfabetización tecnológica el uso de las TIC en el aula puede ser una ayuda inestimable para salvar dos brechas, la digital y la de género. De acuerdo con Naciones Unidas (2015), ambas afectan especialmente a las mujeres, puesto que el acceso de estas a las nuevas tecnologías y al potencial de la conectividad es menor en todo el mundo. Así, pierden oportunidades educativas, laborales y sociales por esta falta de accesibilidad y alfabetización

² A este respecto, y demostrando el interés que despierta el tema, cabe destacar la presencia de trabajos de investigación por parte del alumnado de los másteres de Secundaria donde se aborda esta falta de mujeres en el currículo. Véase, por ejemplo, Gutiérrez Sánchez (2012) o Posilio Gellida (2017).

³ Estos programas son públicos y pueden descargarse como PDF en las webs institucionales de dichas universidades. Sin embargo, no ha sido posible obtener permiso de todo el profesorado para incluir los nombres de las asignaturas o detalles del programa, por lo que se ha optado por mencionar las observaciones generales y no entrar en particulares. En cualquier caso, se hace necesario un estudio de la equidad en las asignaturas de la universidad española, en cualquiera de sus áreas, y quizá una guía de buenas prácticas.

tecnológica, en una brecha que tiene varias categorías: «La primera de ellas aparece en el acceso a la tecnología (carácter cuantitativo). La segunda en la utilización que se hace de ella y marca el grado de incorporación efectiva a la misma (de mayor alcance y de carácter cualitativo). [...] y una tercera brecha digital de género, circunscrita al uso de los servicios TIC más avanzados (también de carácter cualitativo y de gran importancia para la evolución de las dos anteriores)» (Fundación Directa, n.p.).

Aunque hay iniciativas destinadas a señalar o paliar esta situación de desventaja,⁴ para salvar estas tres brechas digitales, la educación juega un papel fundamental, puesto que «la realidad del aula educativa es un entorno inmejorable para realizar acciones que promuevan la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y desde donde acometer actividades innovadoras a través de las TIC como herramienta y/o metodología de enseñanza y aprendizaje» (Pedrera y Revuelta, 2015, pp. 132). La alfabetización digital, entendida por tanto, de manera global en sus perspectivas técnicas, aplicadas, sociales y éticas (Castaño, 2006, p. 68), permitirá en su máxima expresión crear usuarios activos, que no solo consuman material, sino que lo produzcan de manera igualitaria.

El objetivo debe ir más allá de dar unos conocimientos básicos de uso de las TIC. Debe ser alcanzar la fluidez y equidad tecnológica. Entendemos como fluidez la «capacidad de adaptar las tecnologías a objetivos personales y al aprendizaje de por vida» (Castaño, 2006, p. 75); mientras que la equidad «significa que el objetivo no solo es atraer mujeres [...] hacia el mundo de las tecnologías de la información, sino incorporar la visión de las mujeres [...] en los procesos de diseño y producción»; por lo tanto, pasa por que «la cultura tecnológica cambie y contribuya a eliminar los estereotipos sexistas» (2006, p. 75; Gurumurthy, 2004, p. 51), un cambio al que podemos contribuir con la incorporación de nuevos contenidos que incluyan «la cultura y patrimonio de las mujeres», donde estas además «aparezcan como sujetos de los contenidos y no como meros objetos» (Bartomeu, 2006, pp. 132-33). Es decir, no solo como personajes en narrativas escritas por hombres, sino como autoras que crean sus propias historias. Las nuevas aproximaciones digitales, por tanto, deben permitir incorporar esas visiones femeninas a la cultura androcéntrica dominante.

Nuevas formas de escritura y nuevas autoras en las aulas

Para salvar esa brecha digital y de género, las TIC permiten, por una parte, contribuir a la inclusión de las autoras en los programas educativos de una manera crítica y creativa, al tiempo que se desarrollan competencias digitales avanzadas, puesto que ayudan al alumnado a progresar en su propio potencial como usuarios, capaces de crear contenido y no solo de consumirlo de manera pasiva. Esto permitirá que el cambio se vea más allá de las aulas, puesto que, si logramos introducir de manera efectiva a nuestro alumnado en la creación literaria digital, también estaremos contribuyendo a aumentar la población femenina como autoras en la red. Para ello, observemos el caso de dos recursos que han demostrado ser de amplio uso en las aulas, además de plataformas importantes para la creación literaria: los blogs y Twitter. Aunque estos dos espacios todavía no presentan equidad, la población digital femenina está aumentando, lo cual se refleja también en quién crea en estos medios. En el caso de los blogs, estudios recientes demuestran que todavía no existe paridad en la comunidad bloguera: solo un 27,57% de los creadores eran mujeres en 2014, a pesar de haber podido demostrar una constante tendencia de crecimiento desde 2009 (Escandell, 2014a, pp. 121-4). Fomentar su uso, pues, como plataforma de consumo y creación literaria puede contribuir también a reducir esta manifestación de la doble brecha. En cuanto a la presencia de las mujeres en Twitter, son muchas las autoras que no solo tienen una fuerte presencia *online* (Borham-Puyal y Escandell, 2016), sino que encontramos creadoras que emplean Twitter como medio de expresión literaria. Un caso significativo es el de Cristina Garza, quien acuñó el término *tuitnovela*, entendido como un «timeline escrito por

⁴ Podemos mencionar, por ejemplo, el grupo DAWN (Alternativas de Desarrollo con las Mujeres por una Nueva Era, <http://dawnnet.org>) o «IT for change» (Tecnología de la Información para el cambio, <https://www.itforchange.net>). Un resumen de los recursos web creados en España, Europa y América Latina para fomentar buenas prácticas de TIC y género puede encontrarse en el posteriormente mencionado documento *Uso de las TIC para la Igualdad*, elaborado por la Fundación Directa. Existen también grupos docentes destinados a estudiar el papel de las TIC en la igualdad, como es el caso del proyecto de investigación *La dimensión transformadora de la TIC para la igualdad*, del Plan de Iniciación a la Investigación de la Universidad de Extremadura 2012, cuyo investigador principal era el Dr. D. Francisco Ignacio Revuelta Domínguez.

personajes», una producción plural y polifónica (Paz, 2012, p. 39), y quien ha destacado por crear una serie de tuits poéticos y metaliterarios (p. 39). La representación de estas nuevas creadoras en Twitter es un motivo más para introducir la tuitatura en las aulas.

Blogs

Los blogs o bitácoras se han consolidado como una de las plataformas más versátiles de publicación *online* por su accesibilidad y sencillez, lo que ha puesto las ventajas de la Red al alcance de todo el mundo, independientemente de la edad, condición o nivel tecnológico (Orihuela, 2006). Aunque la formación previa del alumnado siga siendo necesaria (Araujo, 2014), esta facilidad fomenta que el internauta vaya más allá de su papel de receptor y se convierta en emisor (Escandell, 2015a, p. 330); mientras su especificidad permite conectar con un público con unos intereses comunes y profundizar en el intercambio entre usuarios-lectores (2015a, p. 331-3), lo que supone la base del espíritu interactivo de internet. El blog como recurso didáctico, además, ofrece una serie de ventajas para el alumnado como fomentar la expresión escrita y los foros de debate, aumentar la motivación y sensación de comunidad, y aportar autenticidad a su trabajo (Araujo, 2014, p. 7; Kennedy *et al*, 2010; Mompean, 2010), así como mejorar su capacidad lingüística (De Almeida, 2008; Fellner y Apple, 2006; González, 2012).

En lo que respecta a las competencias de lectoescritura y pensamiento crítico, el blog se convierte a menudo en un espacio de crítica periodística o literaria donde los internautas comparten sus opiniones sobre temas u obras recientes. En muchas ocasiones es una combinación de ambas, donde además es posible dar especial visibilidad a la brecha de género.⁵ En sus distintas variantes, como blog del profesor, del alumno o del aula, es, por tanto, una plataforma que puede emplearse con el alumnado de literatura para crear un espacio digital especializado en literatura, empleado, por una parte, como un repositorio de autoras y obras que visibiliza a las mismas y complementa lo visto en clase, y, por otra, como un diario de lectura crítico que permite profundizar en los contenidos de las obras estudiadas. Para el blog del aula o del alumno entendido como repositorio, recursos como Bieses (Bibliografía de Escritoras Españolas, <http://www.bieses.net>) proporcionan una base para poder desarrollar blogs escolares que recuperen las voces perdidas de las escritoras españolas o extranjeras, además de ser el punto de partida para leer y analizar obras que no han encontrado su lugar en el currículo. Estos blogs también permiten desarrollar un acercamiento crítico a su contexto, las condiciones en las que escriben, la representación de otras mujeres en su obra o su valor en el marco de la historia de la literatura.

La idea de un diario crítico es una aplicación fácil y factible en casi cualquier centro escolar donde exista una plataforma de aprendizaje virtual como Moodle. Así, por ejemplo, cabe destacar el uso de esta plataforma en la Universidad de Salamanca para crear un blog del alumnado, entendido como un diario personal de lectura para aportar reflexiones sobre las novelas y poemas que los estudiantes debían leer a lo largo del cuatrimestre (Borham-Puyal y Olmos-Migueláñez, 2014). Esta sería la forma más sencilla de emplear las TIC para el fomento de la escritura *online* en forma de breves entradas periódicas, al crear una bitácora interactiva en la que los docentes o compañeros pueden intervenir con retroalimentación.

Además, podríamos considerar el blog un género periodístico o literario en sí mismo: un nanomedio informativo o una blogonovela, respectivamente. Esta forma narrativa se caracteriza por su naturaleza orgánica, puesto que se desarrolla ante los lectores y estos pueden participar en un ejercicio de reatualimentación. Esta serialización y el diálogo que se establece entre los autores y

⁵ Existen blogs que explícitamente buscan reducir la brecha de género a través de las TIC, como es el caso de SinGENERODEDUDAS.com, (<http://singenerodedudas.com/blog/proyectos/genero-y-tics/>). En el contexto universitario, por ejemplo, tenemos el caso del *vlog* (videoblog), *SuperVioletas*, donde Irene Gil, una estudiante predoctoral, comenta temas de actualidad relacionadas con asuntos de género, hace críticas de libros o películas, y tiene una sección sobre mujeres notables para contrarrestar esta invisibilidad (<https://supervioletasfeminismo.wordpress.com>). Los contenidos de este blog se comparten asimismo en charlas presenciales en el marco de la Universidad de Salamanca, lo que demuestra el impacto social y educativo que puede tener esta plataforma y cómo juega una labor de concienciación, al tiempo que se retroalimenta de las inquietudes que se comparten entre el alumnado universitario, sirviendo también para dar espacio y voz a las mujeres que todavía no aparecen en los programas de la educación superior.

lectores también ofrece numerosas ventajas para su uso en las aulas: el alumnado puede serializar una obra para así llegar a una comprensión más madura de la misma y, al mismo tiempo, debatir con los demás estudiantes su aproximación a la novela, relato u obra de teatro estudiada, su visión de esta, la cual puede enriquecerse con el intercambio. Cuando pensamos en estudiantes jóvenes, asimismo, la posibilidad de expresar opiniones sin la presión que puede ejercer la presencialidad es una ventaja añadida. Este uso más creativo se ha visto desarrollado en iniciativas como TROPOS, un repositorio de objetos digitales de aprendizaje que buscan emplear la escritura creativa digital para la enseñanza de literatura (<http://repositorios.fdi.ucm.es/Tropos/>).

Twitter

Twitter se ha convertido en una de las plataformas más influyentes en cuanto a la creación de opinión o la visibilización de personajes de distintos ámbitos, quienes comparten sus reflexiones y/o creaciones con los demás usuarios. Al tratarse de un nanoblog, presenta características comunes con las bitácoras mencionadas anteriormente, aunque su necesidad de concisión y el volumen de respuesta, y por tanto de interacción, que se consigue lo distinguen de otras formas de blogueo digital: «Twitter es una conversación en marcha» no un repositorio donde los mensajes perduren (Escandell, 2014b, p. 38). Esta naturaleza inmediata y participativa ha influido también en las formas de *tuiteratura* que se pueden encontrar y que se han tipificado como los *cuentuitos*, las *tuitnovelas*, la *tuitpoesía*, o el *tuiteatro*.⁶

Estudios anteriores han demostrado las aplicaciones didácticas de Twitter para el desarrollo de las competencias de lectoescritura y pensamiento crítico junto a las ya mencionadas competencias digitales (Lara, 2011; Ruipérez, Castrillo y García, 2012), y a la posibilidad de expandir y aplicar los conocimientos fuera del aula creando una comunidad comunicativa (Kassens-Noor, 2012, pp. 18-19). Además, diversas iniciativas han demostrado que Twitter permite dotar de nueva vida a la obra, como en el caso de *Romeo y Julieta* interpretado por actores a través de esta plataforma (www.suchtweetsorrow.com). En el contexto educativo, este juego de rol se desarrolla al crear los estudiantes distintos perfiles de Twitter donde interpretan a los personajes de la obra comunicándose a través de tuits (Noguera, 2015), como sucede en la adaptación de el *Lazarillo de Tormes* (<http://storyfy.com/Lazarilloiescmc/lazarillo-de-tormes>) o *La Tía Tula*, en este caso, además, empleando la aproximación crítica y la empatía para tomar conciencia sobre los estereotipos sexistas al tiempo que desarrollan su expresión escrita (Saneleuterio, 2018, p. 104-105).

En algunos casos, ambos soportes se han combinado en la reescritura de una obra literaria escrita por una mujer, que ha acercado al público contemporáneo la brecha de género. Así, el vlog *The Lizzie Bennet Diaries* (Pemberley Digital), visto en YouTube, reescribía en clave moderna la obra *Orgullo y Prejuicio* (1813) de Jane Austen y se complementaba con perfiles en redes sociales de los supuestos personajes, donde se expandía la historia presentada en el videoblog. La misma actividad podría llevarse a cabo con fines didácticos en el aula, con lo que se añade, además, una mayor visibilidad y motivación al tratarse de crear contenido multimedia.

En todos los casos mencionados anteriormente, la necesidad de adaptarse al tuit o blog como género discursivo breve lleva a la capacidad de análisis y síntesis; por tanto, idealmente, a una comprensión más profunda de la obra. Por otra parte, el juego de rol permite al alumnado entrar en la piel de las escritoras y sus personajes, y crea, pues, una mayor conciencia de la brecha de género que ha existido y sigue existiendo, al tiempo que visibiliza sus obras y su propia existencia.

La escritura digital y las escritoras: propuestas didácticas para un nuevo canon

Las siguientes propuestas pretenden ser sugerencias o modelos que puedan adaptarse a las diferentes etapas educativas, siempre con el objetivo de la inclusión e integración de las autoras, la

⁶ Para una breve descripción y análisis de cada *tuitgénero* véase Escandell, 2014b, pp. 41-46.

comprensión de sus obras junto a las demás del programa y la reflexión sobre la brecha de género. En cualquier etapa, por supuesto, se requieren sesiones de introducción a la creación y uso de los soportes, adaptadas a los conocimientos y capacidades de las distintas edades y contextos. Asimismo, las lecturas y tareas pueden adecuarse a los distintos niveles en su complejidad, extensión, etc. Así, por ejemplo, la propuesta didáctica para secundaria puede adaptarse en aquellas asignaturas de los grados donde se imparta literatura en una segunda lengua, para favorecer la comprensión profunda de la obra, la expresión oral o escrita en la L2 y la ampliación de los conocimientos sobre escritoras más allá de la literatura española.

Primaria

Lecturas y autores/as	Tareas previas	Tareas TIC	Retroalimentación y evaluación	Objetivos
Selección de cuentos de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, los hermanos Grimm, Luis Coloma y Cecilia Böhl de Faber (Fernán Caballero). Se introduce también el nombre de otros autores infantiles de distintas épocas (Charles Perrault, Enyd Blyton, etc.).	Lectura de los cuentos. Cuestionario para guiar la lectura. Puede incluir preguntas sobre los personajes femeninos o las autoras.	Blog. Diario de lectura. Resumen y opinión de los cuentos leídos.	Sesión de debate en clase con sus opiniones sobre los cuentos.	Fomentar la comprensión lectora, la expresión escrita, la capacidad de síntesis y argumentación. Conocer autoras.
	Asignación de autores y autoras al alumnado.	<i>Webquest</i> . Búsqueda de recursos <i>online</i> con el objetivo de crear la base de datos, así como recursos adicionales: páginas web donde puedan leer más cuentos, etc.	Retroalimentación sobre los recursos o fuentes encontrados.	Manejo de las TIC.
	Asignación de autores y autoras al alumnado.	Blog. Repositorio especializado. Redacción de entradas con la biografía y obra de los autores cuyos cuentos han leído en clase. Los demás grupos comentan y amplían las entradas a través de la interacción <i>online</i> .	Discusión en clase: diferencias en la vida de los/las autores/as. Debate: ¿por qué escogería una mujer escribir con nombre de hombre?	Fomentar la capacidad de síntesis y argumentación. Fomentar el diálogo e intercambio de opiniones. Conocer autoras y la brecha de género.
	Trabajo en clase. Por grupos, se reparten los cuentos y deben dialogar los relatos, con un narrador y los personajes.	Twitter. Juego de rol. Conversación en Twitter en grupos colaborativos.	Lectura en clase del <i>feed</i> completo y retroalimentación entre compañeros.	Fomentar la comprensión lectora, la expresión escrita, la capacidad de síntesis y argumentación.

Secundaria y educación superior

Lecturas y autores/as	Tareas previas	Tareas TIC	Retroalimentación y evaluación	Objetivos
Selección de poemas de distintas épocas: Románticos: Gustavo Adolfo Bécquer y Rosalía de Castro; Generación del 27: Rosa Chacel y Jorge Guillén.	Lectura de los poemas y/o las novelas.	Blog. Diario de lectura. Resumen y reseña crítica de las obras leídas.	Sesión de retroalimentación conjunta en clase.	Fomentar la comprensión lectora, la expresión escrita, la capacidad crítica.
Novelas del s. XX: Carmen Laforet; Ramón J. Sender; Carmen Martín Gaité, etc.	Creación de grupos de trabajo y asignación de periodos y géneros. Búsqueda de información.	Blog: <i>Voces de la literatura (española) a lo largo del tiempo</i> . Blog con los/las escritores/as y sus obras más significativas. Los demás grupos comentan y amplían las entradas a través de la interacción <i>online</i> .	Retroalimentación sobre el blog final. Discusión en clase: ¿Existen diferencias entre la producción de hombres y mujeres? ¿Existen problemas para encontrar información sobre ellas? ¿Por qué crees que han desaparecido esas voces?	Fomentar el diálogo e intercambio de opiniones. Conocer autoras y la brecha de género.
Teatro: Siglo de Oro español y siglo XVII inglés, como Lope de Vega, Aphra Behn o sor Juana Inés de la Cruz	Cada estudiante escoge un personaje o voz poética.	Vlog: <i>Confesiones literarias</i> . Cada vlog serializa y analiza las acciones y motivaciones del personaje/voz poética en primera persona. Opcional: los alumnos deben escoger personajes femeninos, y viceversa, para crear mayor empatía y entendimiento.	Sesión de retroalimentación conjunta en clase: ¿es como imaginábamos? ¿Han sabido captar las emociones, motivaciones, del personaje? ¿Qué realidad crees que se ha escapado por nuestro condicionamiento de género o el hecho de vivir en otra época?	Mejorar la expresión escrita y oral. Fomentar el diálogo e intercambio de opiniones. Conocer autoras y la brecha de género.
	Por grupos, se reparten las obras de teatro y los personajes. Deben adaptar la obra a las exigencias de Twitter.	Twitter. Juego de rol. Después de trabajar los diálogos en clase, cada uno crea un perfil de su personaje e interactúan <i>online</i> .	Sesión de retroalimentación conjunta en clase: ¿Han sabido captar las emociones, motivaciones del personaje? ¿Qué diferencias encuentras entre personajes femeninos y masculinos? ¿Qué realidad crees que se ha escapado por nuestro condicionamiento de género o por el hecho de vivir en otra época?	Mejorar la expresión escrita, la capacidad de síntesis y de argumentación. Fomentar el diálogo e intercambio de opiniones. Conocer autoras y la brecha de género.

Referencias

- Araujo, J.C. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49, 1-27.
- Bartomeu, A. (2006). La alfabetización digital, una herramienta para la equidad. En R. Casado (Coord.), *Claves de la alfabetización digital* (pp. 129-133). Barcelona, España: Ariel.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Borham-Puyal, M., y Escandell, D. (2016). Fighting for Visibility and Agency: Resilience Strategies among Women Writers in the Digital Era. Comunicación presentada en el *XL Congreso Internacional AEDEAN*. Universidad de Zaragoza. Huesca.
- Borham-Puyal, M., y Olmos-Migueláñez, S. (2014). «Enhancing the Competency-based Approach to Learning in Literary Studies: Strategies and Resources». En Raez., J. (ed.), *Digital Competence Development in Higher Education* (pp. 125-144). Bern, Suiza: Peter Lang.

- Castaño, C. (2006). Alfabetización digital, inclusión y género. En Casado, R. (Coord.), *Claves de la alfabetización digital* (pp. 67-76). Barcelona, España: Ariel.
- De Almeida, D. (2008). Understanding class blogs as a tool for language development. *Language Teaching Research*, 12(4), 517-533.
- Escandell, D. (2014a). *Escrituras para el siglo XXI. Literatura y blogosfera*. Madrid-Fránkfort; España-Alemania: Iberoamericana-Vervuert.
- Escandell, D. (2014b). Tuitatura: la frontera de la microliteratura en el espacio digital. *Iberic@l*, 5, 37-48.
- Escandell, D. (2015). Nanomedios: del blog aficionado a la información profesional en la red. *El profesional de la información*, 24(3), 329-337.
- Fellner, T. y Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *JALT Call Journal*, 2(1), 15-26.
- Fundación Directa. (2009). *Uso de las TIC para la igualdad*. Recuperado de http://www.fundaciondirecta.org/Documentos/uso_TIC_def.pdf.
- González, M. (2012). Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario. *Revista Núcleo*, 29, 39-57.
- Gutiérrez, J. (2012). *Presencia y tratamiento de la mujer en los libros de texto: ¿invisibilidad, transversalidad o patchwork políticamente correcto? Análisis y reflexión*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Santander.
- Gurumurthy, A. (2004). *BRIDGE. Género y TIC. Informe General*. Brighton, Reino Unido: Institute of Development Studies.
- Kassens-Noor, E. (2012). Twitter as a teaching practice to enhance active and informal learning in higher education: the case of sustainable tweets. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 9-21.
- Kennedy, C., Murray, S.V., y Miceli, T. (2010). Using an L2 blog to enhance learners' participation and sense of community. *Computer Assisted Language Learning*, 23(4), 321-341.
- Lara, T. (2011). Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas. *Lenguaje y Textos*, 34, 39-45.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. *CiDd: II Congr s Internacional de Did ctiques*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/132550046.pdf>.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Lorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado Palma, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de pesquisa*, 44(151), 156-175.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género*, 21: 187-227. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402107>.
- Mompean, A. R. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a foreign language. *ReCALL: Journal of Eurocall*, 22(3), 376-395.
- Naciones Unidas (2015). *Cyber Violence Against Women and Girls*. Recuperado de http://www2.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2015/cyber_violence_gender_report.pdf.
- Noguera, I. (2015). Rediseño de dos asignaturas incorporando el juego de rol y Twitter para fomentar la motivación de los estudiantes. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 14, 31-40.
- Orihuela, J.L. (2006). *La revolución de los blogs. Cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente*. Madrid, España: La Esfera de los Libros.
- Paz, E. (2012). Cristina Rivera Garza's Tweets. *Hybrid Storyspaces: Redefining the Critical Enterprise in Twenty-First Century Hispanic Literature. Hispanic Issues On Line*, 9, 38-39.
- Pedra a, I., y Revuelta Domínguez, F.I. (2015). Mobile Learning. A Proposed Intervention for High School Gender Equality. *Curriculum*, 28, 129-143.
- Posilio, E. (2017). *Las grandes ausentes. Una propuesta coeducativa para la enseñanza de historia en secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Universitat Jaume I, Castellón.
- Ruipérez, G., Ca trillo, M. D., y García J. C. (2012). El uso de twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Arbor*, 187(3), 159-163.
- Saneleuterio, E. (2018). Perversión en la atribución de roles literarios: un enfoque didáctico integrador. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1): 100-125.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

Entrevista a María Pizarro

«Si el profesor quiere innovar en la enseñanza, pero luego ha de atenerse a formas tradicionales de evaluación, la innovación queda como una anécdota para algunas clases»

María Pizarro Prada, doctora en Hispanic Studies por la Universidad de Brown (EE. UU.), especializada en Literatura Hispanoamericana y editora en Iberoamericana-Vervuert, tiene una dilatada experiencia tanto como investigadora en literatura transatlántica como en el mundo editorial.

Es, de hecho, especialista en edición digital, y ha desarrollado una carrera profesional en el mundo de la edición académica. De la misma manera, ha desarrollado su investigación en torno al género policial y ha disfrutado de una beca de investigación posdoctoral en la Universidad de Salamanca. Cuenta, por tanto, con un punto de vista privilegiado que conoce todos los frentes del mundo académico y editorial.

Hablamos con ella sobre el mundo de la literatura digital y la edición en el mundo contemporáneo, así como del espacio para las editoriales especializadas en el mundo académico y el ensayo, ahora que estamos inmersos de pleno en la época digital.

Daniel Escandell: Llevamos ya muchos años escuchando los pronósticos del fin del libro impreso, pero parece no llegar nunca. Aunque los lectores tienen ahora más opciones para leer y conseguir libros, ¿va a desmaterializarse realmente el libro?

María Pizarro: Yo no lo veo plausible en un futuro cercano y me atrevería también a decir que tampoco a medio plazo. El libro físico, amén del fetichismo que lo rodea y las «preferencias» personales de buena parte de la población, de momento no ha encontrado *enemigo* en las soluciones archivísticas de las bibliotecas. Todavía a los bibliotecarios les preocupa la duración de sus archivos digitales y no la de los que están en papel. Preocupa más un apagón o cese de negocio de una plataforma que el incendio de la biblioteca. Tampoco se ha encontrado solución digital plausible al tema del préstamo interbibliotecario, otra de las muchas incógnitas que, de momento, no convencen al editor. El libro digital, además, implica una colectivización de la información personal que también necesita una solución para aquellos que no están dispuestos a regalar o compartir sus decisiones privadas. En el momento en que compras un *ebook*, tus datos pasan a formar parte de una estadística generalmente vendida a terceros para adquirir información. Eso es solo una parte mínima, porque

todos sabemos que puedes formar parte de un multitudinario club de lectura, si quieres, solo sustrayendo tus partes favoritas del libro o comentando algún párrafo. Hasta ahora, por los estudios e informes que leo, esta *colectivización* de la lectura (y de todo en general) produce cierto atractivo cuando se es joven, pero también rechazo más adelante.

Hasta que no se resuelvan problemas técnicos y económicos, pero también políticos y académicos y de manejo de la privatización en torno al *ebook*, el libro impreso no va a desaparecer.

D. E.: Una editorial académica es naturalmente diferente de una editorial centrada en el mundo literario. ¿Cómo ha influido el crecimiento del sector digital en estos últimos diez años en unas y otras editoriales?

M. P.: Personalmente puedo solo hablar de las académicas. Aunque tengo mis sospechas y lecturas (y conversaciones con compañeros del sector, obviamente), me siento más segura hablando de lo académico. Me consta, eso sí, que es común a todas el sistema ensayo-error. Me explico, todas aquellas que quisimos innovar y empezar pronto con la publicación en digital nos encontramos con muchos cambios en muy pocos años que provocaban adendas y adendas en los contratos previamente firmados, bien por cambio de modelo de venta, bien por adiciones varias como los diversos modelos de suscripción, tanto de bibliotecas como ofertadas a usuarios individuales. A nuevo modelo de venta, nueva adenda. Lo que no se suele comentar en los congresos y jornadas es todo lo que estos cambios acarrearán en la gestión interna: cómo liquidar a los autores sus *royalties* (muchas editoriales ya no pagan por vendido, sino por previsión de ventas y listo, porque liquidar de acuerdo a los diferentes modelos es un auténtico dolor de cabeza); cómo poner precios si luego se van a hacer algoritmos sobre ellos con los diferentes modelos de venta y préstamo; cómo almacenar en el *software* utilizado toda esa información sobre cada libro, etc. Allá por 2012, si digitalizabas, necesitabas hacer el formato .mobi y, si no, no eras nadie. Hoy el formato ePub2 es el que triunfa y con este puedes subir tus libros a lanzaderas que te resuelven la disposición en las diferentes plataformas.

Con todo esto quiero decir que los cambios «que no se ven» son muchos. Los «de cara al público» son los más obvios: tiradas más cortas en favor de mover bien el formato electrónico; contratos más exigentes para atar bien todos los derechos digitales sobre las imágenes que puede contener un libro y el reciclaje de los editores, porque tenemos que prestar atención a los libros al editarlos para contemplar posibles problemas del *ebook* (páginas web citadas, por ejemplo, que si desaparecen en un momento dado, dan error en el ePub, etc.).

D. E.: Más allá del libro literario y del ensayo, ¿cómo está influyendo la esfera digital en el libro de clase? ¿Están produciéndose cambios importantes en los libros para las aulas en la formación reglada?

M. P.: Yo diría que sí, sobre todo en ciertas áreas, como la enseñanza de idiomas, que siempre ha ido un paso por delante del resto de asignaturas en cuanto a la incorporación de la tecnología. Lamentablemente, se invierte mucho en adquisición de nuevos materiales, pero no en reciclaje e incentivación del profesorado. Si el profesor quiere innovar en la enseñanza, pero luego ha de atenerse a formas tradicionales de evaluación, la innovación queda como una anécdota para algunas clases. Creo que en este caso van por delante las editoriales, que atraen cada vez más a profesores jóvenes con ganas de innovar, pero el sistema educativo no les sigue el paso.

D. E.: Con herramientas cada vez más avanzadas para la autopublicación y autodistribución digitales, ¿qué papel están jugando, y van a jugar, las editoriales para los escritores?

M. P.: Esta pregunta me la hago yo muchas veces también. Finalmente, llego siempre a la conclusión de que una editorial garantiza una calidad, haber pasado ciertos filtros. Lo veo muy claro en lo académico y lo veo bastante claro con ciertas editoriales de líneas muy claras, que, desde luego, garantizan, al menos, que lo que vas a comprarles es interesante. Las editoriales son, además (o deberían ser), una garantía de que tu texto llegue al público adecuado; la autopublicación exige por parte del autor un esfuerzo en cuanto a la promoción de su libro en los círculos adecuados.

D. E.: ¿Crees que el gran público está interesado en las formas literarias digitales? ¿Cuáles son los géneros que pueden resultar más interesantes en los próximos años?

M. P.: La verdad, yo no veo mucho interés de forma generalizada. De momento, tienen un público especializado, pero no parece salir de ahí. Hay un trasvase al mundo del libro, que sí llega al público general, y que también demanda el público que está en internet. Pero las formas digitales son todavía un nicho que interesa a un público que no es el mayoritario y convencional.

D. E.: En el sector del libro digital solemos encontrarnos con una traslación directa del formato impreso, como en el caso de los lectores electrónicos. ¿Qué ventajas podrían darnos a los lectores un libro académico o ensayístico orientado a explotar la digitalidad de las tabletas o móviles?

M. P.: Creo que la utilidad del *ebook* en cuanto libro de texto, sea en formato ePub2, 3 o *app*, está casi fuera de la cuestión en este asunto. Solo hay que ver los libros para primaria y secundaria que exploran hasta el último de los rincones de una tableta que hacen hoy día las editoriales especializadas. La utilidad de la digitalidad en el *ebook* de ensayo o académico me cuesta más pensarla, al margen de los hipervínculos que abaratarían mucho el coste de ciertos libros (por ejemplo, un libro de arte que remita a la obra por medio de la hipervinculación u otro recurso a la obra en cuestión en tal museo). Este ejemplo, mencionado anteriormente, vale para mapas desplegable, reproducciones de poemas, etc. Sin embargo, no sé hasta qué punto, y quizá, es un debate que mantengo conmigo misma, tanta externalización de los recursos derive en una pérdida de la concentración del lector al que se dirigen estos libros. Quizá, lo que ocurre es que es complicado para editores de cierta edad (entre los que me señalo) pensar el ensayo académico de una manera diferente a como lo hemos usado. Quizá, las generaciones posteriores no pierdan, sino ganen concentración mediante la multi-ventana y la interactividad en la que han nacido.

D. E.: Hoy en día hay quienes pronostican la debacle de la calidad de la escritura y quienes defienden lo contrario. Estamos viviendo una época con cambios muy rápidos, pero ¿cuál es el futuro del formato escrito desde el punto de vista de una editora?

M. P.: En el mundo académico que represento, no veo por qué la digitalización o lo digital deban resultar en un detrimento de la calidad de la escritura. Si acaso, esta debería volverse más rica para poder representar, atar, enlazar y entremezclarse con lo visual y, en última instancia, con lo digital. Si la pregunta, por el contrario, va orientada a cómo escriben los jóvenes hoy día en las redes sociales, yo diría que no es que lo digital lo empeore, sino que obviamente tenemos más acceso a comprobar lo mal que se escribe y la cantidad de faltas de ortografía que se cometen. Antes se cometían las mismas, pero en notas particulares pasadas por debajo de la mesa. Lamentablemente, el problema está, como siempre, en el ejemplo. Si los programas (¡y noticieros!) de televisión subtítulan con faltas bien graves de ortografía, si los políticos emiten comunicados plagados de errores, si hay erratas y agramaticalidades en las noticias del periódico impreso ¿qué estamos pidiendo a los más jóvenes?

D. E.: En el mundo académico hay una presión internacional por la publicación en las listas indexadas. Esto es siempre polémico, por muchas razones, pero ¿en qué posición están ahora las editoriales académicas? En la tradición de las Humanidades y también en Ciencias Sociales los libros han sido siempre más importantes y relevantes para construir pensamiento y desarrollar el conocimiento. ¿Peligra esta tradición?

M. P.: Las editoriales académicas, al menos en España, estamos en el proceso de participar de estas indexaciones mediante el Scholar Publishing Indicator (SPI), que dirige Elea Giménez desde el CSIC. Nos evalúan en función de, más o menos, los mismos parámetros que a las revistas y ese posicionamiento, que responde a un extremo rigor científico y exigencias varias. Como en todo, hay contradicciones (al igual que en esas listas que mencionas) que quedan por resolver y que creo que ya apunté en la primera pregunta. Necesariamente tiene que acompañar el sistema de evaluación de profesores y alumnos al que se exige a sus lugares de publicación: no puede exigírseles publicar libro en papel y artículos en prestigiosas revistas que no necesariamente existen en Open Access,

pero al mismo tiempo valorar el impacto de sus citas, porque esto deriva, todos lo sabemos, en que artículos y libros acaben en Academia.edu, Scribd y derivadas.

El papel de las editoriales en el mundo de las Humanidades y las Ciencias Sociales debería mantenerse en su propósito de garantizar la publicación de monografías, principalmente, pero también de obras colectivas que destaquen por su rigor científico, aportación novedosa al campo de estudio y, por qué no, por el establecimiento de ciertas corrientes de estudio que refresquen o ensanchen las miras en el campo cultural.

Breve reseña de los autores por orden de aparición en el libro

José Antonio Cordón-García es catedrático de la Universidad de Salamanca, a la que está vinculado como profesor desde 1987. Su docencia e investigación se ha dedicado al estudio de las fuentes de información, la industria editorial y la historia del libro y de la lectura en su vertiente más contemporánea, y singularmente, a los aspectos relacionados con la bibliometría, la edición y la lectura digital, materias en las que ha publicado más de un centenar de monografías y artículos científicos. En la actualidad es director del máster oficial de la Universidad de Salamanca en Patrimonio Textual y Humanidades Digitales, vinculado al Instituto de Estudios Medievales, Renacentistas y de Humanidades Digitales (IEMYRhd), del que es subdirector. Es director del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) E-LECTRA: grupo de investigación sobre Lectura, Edición Digital, Transferencia y Evaluación de la Información Científica (<http://electra.usal.es/>) y del Observatorio de Bibliometría e Investigación Científica (OBIC), de la Universidad de Salamanca (<https://obic.usal.es/>).

Ha sido director del máster de Edición de la Universidad de Salamanca y el Grupo Santillana de Ediciones durante más de una década. Ha sido Premio Nacional de Investigación 2012, en Edición y Sociedad del Conocimiento, por la obra *El ecosistema del libro electrónico universitario*. Representante de la Universidad de Salamanca en la Red de Universidades Lectoras y asesor científico del Proyecto de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez Territorio eBook. Miembro del Consejo Científico de la Unión de Editoriales Universitarias. Miembro de los consejos científicos de las revistas *Sintagma*, *Hermeneus*, *Memoire du Livre*, *Alabe*, y *Ciencias de la Información*, entre otras. Es conferenciante en numerosas universidades e instituciones nacionales e internacionales.

Almudena Mangas-Vega es graduada en Información y Documentación y máster en Sistemas de Información Digital. Obtuvo el premio extraordinario de grado y el premio extraordinario de máster por la Universidad de Salamanca. Es investigadora del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) E-LECTRA: grupo de investigación sobre Lectura, Edición Digital, Transferencia y Evaluación de la Información Científica (<http://electra.usal.es/>) y del Observatorio de Bibliometría e Investigación Científica (OBIC), de la Universidad de Salamanca (<https://obic.usal.es/>). Actualmente trabaja en torno

a la evaluación de publicaciones científicas y a la monografía como canal de comunicación de la investigación. Es autora del libro *Autopublicar: los nuevos circuitos para autores e investigadores* y de artículos en publicaciones nacionales e internacionales relacionados con edición y publicación digital, y la evaluación de las publicaciones científicas entre los que se cuentan *Approach to self-publishing with a combination of bibliometric study and social network analysis techniques* o *Los criterios de calidad y la autopublicación en la edición científica*.

Javier Merchán Sánchez-Jara es graduado en Información y Documentación y máster en Patrimonio Textual y Humanidades Digitales por la Universidad de Salamanca; distinguido con el premio extraordinario de grado y el premio extraordinario de máster. Además, es músico (profesor de guitarra por el Conservatorio de Música de Valladolid y el Conservatorio Superior de Castilla y León de Salamanca), musicólogo e ingeniero técnico en grabación y posproducción de audio por la Escuela Superior de Comunicación, Imagen y Sonido (CEV) en Madrid. En la actualidad es miembro colaborador del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) E-LECTRA: grupo de investigación sobre Lectura, Edición Digital, Transferencia y Evaluación de la Información Científica (<http://electra.usal.es/>) e investigador en el marco del programa FPU (formación del profesorado Universitario), a través del cual cursa los estudios de doctorado en el programa de doctorado Formación en la Sociedad de Conocimiento de la Universidad de Salamanca. El tema principal de la investigación que desarrolla se centra en el diseño de un sistema hipermedia para la edición crítica de textos musicales bajo el estándar MEI (Music Encoding Initiative). Como investigador ha sido galardonado con el primer premio al proyecto universitario más innovador en el ámbito de la gestión de la información y de la documentación convocado por la Sociedad Española de Documentación e Información Científica (SEDIC) y la Universidad Complutense de Madrid.

Araceli García Rodríguez es licenciada en Geografía e Historia, diplomada en Biblioteconomía y Documentación y doctora en Documentación por la Universidad de Salamanca. Es profesora titular del Departamento de Biblioteconomía y Documentación en la Facultad de Traducción y Documentación de dicha universidad. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) E-LECTRA: grupo de investigación sobre Lectura, Edición Digital, Transferencia y Evaluación de la Información Científica (<http://electra.usal.es/>) y del Instituto de Estudios Medievales, Renacentistas y de Humanidades Digitales (IEMYRhD). Cuenta con distintas publicaciones entre las que destacan: *Las nuevas fuentes de información: la búsqueda informativa, documental y de investigación en el ámbito digital* (Pirámide, 2016); *Leyendo entre pantallas* (Trea, 2016); *Lectura digital infantil: dispositivos, aplicaciones y contenidos* (UOC, 2016), así como artículos publicados en revistas como *Anales de documentación*, *BiD. Textos universitarios de biblioteconomía y documentación*, *Education in the knowledge society* (EKS), *Alabe*, *Revista chilena de literatura*, entre otras. Sus líneas de investigación se centran en la literatura infantil y juvenil tanto impresa como digital y en bibliotecas infantiles y juveniles.

Raquel Gómez Díaz es profesora titular del Departamento de Biblioteconomía y Documentación en la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca. Imparte clase en el grado en Información y Documentación, máster en Sistemas de Información Digital y el máster en Patrimonio Textual y Humanidades Digitales de dicha universidad. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) E-LECTRA: grupo de investigación sobre Lectura, Edición Digital, Transferencia y Evaluación de la Información Científica (<http://electra.usal.es/>) y del Instituto de Estudios Medievales, Renacentistas y de Humanidades Digitales (IEMYRhD). Entre sus publicaciones destacan: *Las nuevas fuentes de información: Información y búsqueda documental en el entorno de la web 2.0* (Pirámide, 2010, 2º ed 2012); *Etiquetar en la web social* (UOC, 2012); *Social reading: Platform, applications, clouds and tag* (Chandos, 2013); *El ecosistema del libro electrónico universitario* (Universidad de Salamanca-UOC, 2013. Primer premio de investigación en industria editorial 2012); *Leyendo entre pantallas* (Trea, 2016) y *Lectura digital infantil: dispositivos, aplicaciones y contenidos* (UOC, 2016), entre otras. Ha publicado también artículos en revistas de relevancia internacional como *The electronic library*; *Transinformação*; *Revista española de Documentación científica* o *Journal of librarianship and information science*, etc.

Carlos A. Scolari es doctor en Lingüística Aplicada y Lenguajes de la Comunicación (Università Sacro Cuore di Milano). Es profesor titular del Departamento de Comunicación en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Sus investigaciones se han centrado en la nueva ecología/evolución de los medios, las interfaces y las narrativas transmedia. Entre otras obras ha publicado: *Hacer Clic* (2004), *Hipermediaciones* (2008), *El fin de los medios* (con M. Carlón, 2009/12), *Crossmedia Innovations* (con I. Ibrus, 2012), *Narrativas Transmedia* (2013), *Transmedia Archaeology* (con P. Bertetti y M. Freeman, 2014), *Ecología de los Medios* (2015) y *Las Leyes de la Interfaz* (2018). Sus artículos han sido publicados en *Communication Theory*, *New Media & Society*, *International Journal of Communication*, *Semiotica*, *Information, Communication & Society*, *Comunicación y Sociedad*, *deSignis*, entre otras revistas científicas. Ha sido investigador visitante en la New York University (2013) y la University of Toronto (2009). Entre 2015-2018 ha sido IP del proyecto Transmedia Literacy del Programa Horizon 2020 y desde 2018 es coordinador del programa de doctorado en Comunicación en la UPF.

@cscolari

<http://www.hipermediaciones.com>

<http://www.modernclicks.net>

Mar Guerrero-Pico es doctora en Comunicación Social y periodista. Ayudante de investigación en la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), su tesis doctoral titulada *Historias más allá de lo filmado: fan fiction y narrativa transmedia en series de televisión* explora las producciones textuales de los fans en el ámbito de la narrativa transmedia de origen televisivo. Sus trabajos han sido publicados en revistas indexadas como *International Journal of Communication*, *Communication & Society*, *Anàlisi*, *Palabra Clave*, y *Cuadernos.info*. La cultura fan, narratología del transmedia y los contenidos generados por los usuarios, alfabetización transmedia y ficción televisiva conforman sus principales líneas de investigación.

José Miguel Tomasena es licenciado en Filosofía y Ciencias Sociales (ITESO), máster en Escritura Creativa (ECH de Madrid) y máster en Comunicación Social (Universitat Pompeu Fabra). Ha sido reportero en distintos medios de comunicación y editor de la revista *Magis* del ITESO, durante ocho años. Es autor de la novela *La caída de Cobra* (Tusquets México, 2016), del libro de cuentos *¿Quién se acuerda del polvo de la casa de Hemingway?* (Premio Bellas Artes de Cuento San Luis Potosí en 2013) y coguionista del documental *Retratos de una búsqueda*, de Alicia Calderón, sobre madres que buscan a sus hijos durante las *narcoguerras* mexicanas. Es candidato a doctor en Comunicación en la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) con una investigación sobre las prácticas comunicativas de los *booktubers* en lengua española, que combina etnografía digital, análisis semiótico-discursivo y estadística descriptiva.

Observatorio de booktube

jmtomasena.com

María-José Establés es licenciada en Comunicación Audiovisual (UCM), y magíster en Periodismo (UCM) y en Comunicación y Aprendizaje en la Sociedad Digital (UAH). En la actualidad, está realizando su tesis doctoral en la Universidad Pompeu Fabra, donde está analizando los distintos procesos y estrategias que están presentes en la profesionalización de los fans. Este trabajo está siendo financiado a través del programa Ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores (BES-2015-071455) del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Sus trabajos sobre alfabetización transmedia, periodismo y estudios de fans se han publicado en distintas editoriales como Routledge, McGraw-Hill y Editorial UOC, así como para revistas indexadas como *Palabra Clave*, *Anàlisi*, *Opción* y *Prisma Social*. Además ha sido investigadora visitante en las Universidades de Bournemouth (Reino Unido) y Jyväskylä (Finlandia).

Maria-Jose Masanet es doctora en Comunicación Social (UPF, 2015) y profesora e investigadora en la Universitat Pompeu Fabra. Sus líneas de investigación se centran en la educación mediática, la adolescencia y juventud, las series de ficción, el género y la representación de la sexualidad y la relación amorosa en los medios de comunicación. Ha participado en diferentes proyectos europeos como

Transliteracy (H2020) y Transgang (ERC Advanced Grant). Ha realizado estancias de investigación en la Loughborough University (2013), en la Universidad Central de Venezuela (2014), en la Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (2015) y en la Ghent University (2016). Sus investigaciones han sido publicadas en revistas como *Young, Sex Education* o *Comunicar* y ha coeditado el libro *La educación mediática en la Universidad Española* (Gedisa, 2015) con el Dr. Joan Ferrés.

Julio-César Mateus es candidato a doctor en Comunicación por la Universidad Pompeu Fabra (UPF), donde obtuvo el grado de máster en Estudios Avanzados de Comunicación Social. Es miembro del grupo de investigación Medium de la UPF y obtuvo la beca Personal Investigador en Formación (PIF). Su tesis doctoral explora la educación mediática en la formación docente en el Perú. Es máster en Comunicación y Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y licenciado en Comunicación por la Universidad de Lima, donde ejerce la docencia. Fue secretario ejecutivo de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social-FELAFACS (2007-2009).

Web: www.juliocesarmateus.com

Daniel Escandell es doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca, con Premio Extraordinario de Doctorado. Actualmente es profesor en estudios españoles y latinoamericanos en la Manchester Metropolitan University (Reino Unido). Ha sido profesor en varias universidades españolas, como la Universidad de Salamanca y la Universidad de Valladolid. En 2011 fundó la revista de investigación *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, que dirige. Además de ser autor de obras de teatro, ha publicado libros como *Escrituras para el siglo XXI. Literatura y blogosfera* (Iberoamericana-Vervuert, 2014) y *Mi avatar no me comprende. Cartografías de la suplantación y el simulacro* (Delirio, 2016). Es coautor del libro *El gabinete de Fausto. Teatros de la escritura y la lectura a un lado y otro de la frontera digital* (CSIC, 2014) junto a Fernando Rodríguez de la Flor. Tiene una extensa experiencia en medios de comunicación y ha sido colaborador en periódicos, emisoras de radio y medios digitales; ha ejercido como crítico cultural, columnista y colaborador en diversos programas. Es miembro de diversos grupos y redes de investigación como el IEMYRhD o Red Internacional de Investigación y Aprendizaje *Memoria y narración*.

Alvaro Llosa Sanz es doctor por la Universidad de California, Davis (2011). Sus áreas académicas de interés se centran en algunos aspectos retóricos, espaciales y visuales de las narrativas impresas en su diálogo con la retórica y espacialidad digital. Además de algunos artículos en revistas especializadas, ha publicado la monografía *Más allá del papel: el hilo digital de la ficción impresa* (Academia del Hispanismo, 2013) y el monográfico colectivo *Universos transmedia y convergencias narrativas* (*Caracteres* 3.1, 2014). También explora la aplicación didáctica práctica de tecnologías digitales a la enseñanza de la lengua, literatura y culturas hispánicas. En la actualidad es profesor titular de español en la Universidad de Oslo (Noruega).

Jorge Juan Sánchez Iglesias es doctor por la Universidad de Salamanca (Premio Extraordinario de Doctorado en 2003), en la que previamente había cursado Filología Románica: Italiano (1992) y Filología Hispánica (1994), así como el máster *La enseñanza del español como lengua extranjera* (2004). En la actualidad, es profesor en la Facultad de Traducción y Documentación, donde imparte asignaturas de Lengua española y Análisis del discurso en grado y máster. En el ámbito de la lingüística aplicada, sus áreas de interés son la estilística y la evaluación; en el ámbito descriptivo, se centra en las formas de la conexión (especialmente, la puntuación).

Carmen Herrero es profesora de estudios hispánicos en la Manchester Metropolitan University (Reino Unido), donde dirige el Centro de Investigación Film, Languages and Media in Education (FLAME <https://www2.mmu.ac.uk/languages/flame/>). Es doctora en Filología Hispánica y licenciada en Filología Hispánica e Inglesa. Es cofundadora y directora de la Asociación Film in Language Teaching Association (FILTA <http://www.filta.org.uk/>). Sus principales áreas de investigación son el cine español contemporáneo y el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas a través de los medios audiovisuales. Forma parte del proyecto de investigación Cross-Language Dynamics, liderado por la

University of Manchester y financiado por el AHRC, uno de cuyos objetivos es evaluar las prácticas y requisitos curriculares con respecto al uso de la cultura visual y de los medios de comunicación en la enseñanza secundaria de segundas lenguas en el Reino Unido. Se puede encontrar más información sobre su perfil académico y publicaciones en el siguiente enlace: <http://www2.mmu.ac.uk/languages/staff/profile/index.php?id=184>

Miriam Borham Puyal es licenciada en Filología Inglesa e Hispánica y Doctora en Filología por la Universidad de Salamanca (USAL), donde actualmente trabaja como docente. Anteriormente trabajó seis años en el *Servicio Central de Idiomas de la USAL*, donde se especializó en el área de evaluación y calidad y fue ponente invitada en el congreso internacional de la Asociación de Centros de Lengua Universitarios (AULC) británico. Entre sus publicaciones cabe destacar el monográfico *Quijotes con enaguas. Encrucijada de géneros en el siglo XVIII británico* (JMP Ediciones, 2015), así como numerosas contribuciones centradas en escritoras del XVII al XXI, como Jane Barker, Charlotte Lennox, Jane Austen y Scarlett Thomas. Como parte de un proyecto multidisciplinar internacional, su investigación actual se centra en la presencia y visibilidad de escritoras en las redes sociales.



Desde principios del siglo XXI, la práctica de la lectura y la escritura ha cambiado debido a los avances tecnológicos y a las diferentes necesidades comunicativas que han ido surgiendo de los nuevos entornos mediáticos. El constante desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación facilita el consumo y creación de productos digitales y, además, favorece la participación y la colaboración. Asimismo, estas tecnologías promueven la interactividad en ecosistemas digitales que construyen significado a través de la interacción de diferentes elementos icónicos, verbales y sonoros. En el ecosistema del libro, la mediación de la tecnología ha supuesto la aparición del dispositivo de lectura, que, junto con la aparición de la web y del hipertexto, ha modificado el proceso lector y la tradición centenaria basada en el uso del papel.

El tiempo que antes se dedicaba a leer el periódico, ver la televisión o escuchar la radio hoy se distribuye, de manera atomizada, entre Twitter, Facebook, WhatsApp, libro impreso, plataformas de transmisión, eBooks, podcasts, Instagram, Wattpad, YouTube... Estas nuevas prácticas de consumo mediático y producción se originan a partir de los medios y plataformas que funcionan desde el paradigma de la red, al mismo tiempo que cambian los formatos, estilos y estructuras narrativas de los contenidos. En este sentido, es fundamental el concepto de narrativa transmedia, un relato que se expande en muchos medios y plataformas y en el que una parte de consumidores asume un papel activo en ese proceso expansivo (*fans*).

Por otra parte, la escritura y su difusión se han transformando según el valor y rol social que adquiriría el acto mismo de escribir, la finalidad de lo escrito, sus espacios de lectura, y las tecnologías que hacían posible su producción y distribución. Con la utilización de ordenadores personales y dispositivos móviles conectados a internet se ha favorecido la eclosión generalizada y democratizada de espacios de escritura colectivos cuya difusión queda a tan solo un clic de distancia.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL